



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXVI

Херсон – 2004

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 № 6 від 1.03.04.

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.
- Пентилюк 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 36. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 359 с.

© ХДУ, 2004

© Видавництво ХДУ

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрусяк Олександр Георгійович – магістр фізичної культури та валеології, старший викладач кафедри природознавства та спорту Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

Артюхова Олена Вікторівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Баранова Оксана Вікторівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри біохімії Донецького національного університету.

Біруля Вікторія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Болгаріна Валентина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки АПН України.

Буянов Павло Георгійович – старший викладач кафедри професійної підготовки і графіки Бердянського державного педагогічного університету.

Вечерок Тетяна Василівна – викладач Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” (Херсонське представництво).

Волченко Марина Миколаївна – студентка V курсу соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету.

Вольянська С. Є. – начальник управління загальної середньої освіти Головного управління освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації.

Воронець Лариса Петрівна – старший викладач кафедри кібернетики та інформатики Сумського національного аграрного університету.

Галімов Анатолій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник науково-дослідного відділу Національної академії ДПС України ім. Б. Хмельницького.

Гедвілло Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Голяка Сергій Кіндратович – магістр біології, асистент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

Гора Тетяна Володимирівна – методист кабінету іноземних мов Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, м. Херсон.

Грязнов Ігор Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, полковник, начальник докторантури, старший науковий співробітник Національної академії ДПС України ім. Б. Хмельницького.

Джелілова Лілія Рефіковна – викладач кафедри математики Кримського індустріально-педагогічного інституту.

Дорошенко Юрій Олександрович – доктор технічних наук, доцент, завідувач лабораторією навчання інформатики Інституту педагогіки АПН України.

Журба Л. В. – викладач Київського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка.

Заболотська Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Калініна Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник з галузевого управління, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки АПН України.

Канюка Юлія Вікторівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри неорганічної хімії Донецького національного університету.

Карп Сергій Іванович – генеральний директор ЗАТ “Мальва”.

Кириченко Олександр Васильович – старший викладач Донецького інституту автомобільного транспорту.

Кнорр Надія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, заступник директора Херсонського обласного ліцею.

Ковальська Наталя Михайлівна – викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

Колесник Наталія Євгенівна – асистент кафедри математики з методикою викладання в початкових класах Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Копилова Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

Коростельова Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Кохан Олександр Валерійович – магістр комп’ютерних наук, начальник відділу якості систем та процесу ЗАТ “Мальва”.

Кузьменко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кузьміна Неждана Юріївна – кандидат філософських наук, керівник департаменту початкової управлінської підготовки Київського ліцею бізнесу.

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Лощенова Ірина Феліксівна – старший викладач кафедри англійської філології Миколаївського державного університету.

Луків Алла Миколаївна – учитель-методист, заступник директора з науково-методичної роботи Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

Лусік Ольга Дмитрівна – психолог загальноосвітньої школи № 14, м. Тернопіль.

Мадзігон Василь Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, академік, директор Інституту педагогіки АПН України, перший віце-президент АПН України.

Мазур Олена Вікторівна – асистент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського державного технічного університету.

Максимчук Юлія Володимирівна – старший викладач, заступник завідувача кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету.

Малєєва Неллі Тимофіївна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри біохімії Донецького національного університету.

Малишевський Олег Володимирович – асистент кафедри теоретичної фізики та інформатики Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Марчук Ігор Петрович – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Мішуков Олег Васильович – доктор філологічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, дійсний член АПСН Росії, перший проректор Херсонського державного університету, директор Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

Мороз Інна Вікторівна – доцент кафедри економічної теорії Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди, завідувач відділом науки управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації.

Назаренко Людмила Миколаївна – вчитель-методист, директор загальноосвітнього навчального закладу № 2, м. Цюрупинськ Херсонської області.

Ніценко Андрій Олександрович – старший викладач кафедри комп'ютерних технологій та методики інформатики Бердянського державного педагогічного університету.

Носова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри трудового навчання, заступник декана з організаційно-виховної роботи інженерно-технологічного факультету Херсонського державного університету.

Олексенко Володимир Павлович – доктор філологічних наук, професор, декан факультету філології та журналістики Херсонського державного університету.

Осадчий І. Г. – кандидат педагогічних наук, начальник відділу освіти Ставищенської районної державної адміністрації Київської області, завідувач лабораторією сільської школи КОПОПК.

Острроверхова Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.

Павленко Максим Петрович – асистент кафедри комп'ютерних технологій та методики інформатики Бердянського державного педагогічного університету.

Палько Олена Юрійвна – асистент кафедри інформатики, аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Панченко Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

Паращенко Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, директор Київського ліцею бізнесу.

Покорна Людмила Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Равусяк Леся Мирославівна – студентка IV курсу Інституту природознавства Херсонського державного університету.

Райновська Галина Олексіївна – викладач Житомирського агротехнічного коледжу.

Редько Валерій Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН України.

Савченко Вадим Юрійович – молодший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.

Самсакова Ірина Владиленівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології, завідувач музею історії Херсонського державного університету.

Самсонова Ольга Василівна – старший викладач Бердянського державного педагогічного університету.

Свинолупова Наталя Сергіївна – вчитель загальноосвітньої школи № 46, м. Херсон.

Сейдаметова Зарема Сеїдаліївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Семенюк Наталія Вікторівна – старший викладач кафедри екології Технологічного університету Поділля, м. Хмельницький.

Серьожникова Раїса Кузьмівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології і політичних наук Донецького національного технічного університету, член-кореспондент Міжнародної педагогічної академії.

Сидоренко Віктор Костянтинович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, член-кореспондент АПН України.

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

Спринь Олександр Борисович – кандидат біологічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

Степанов Фарід Захарович – викладач Київського ліцею бізнесу.

Степанова Олена Анатоліївна – старший викладач, заступник завідувача кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

Тархан Ленуза Запаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технології та конструювання швейних виробів Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Товстуха Наталія Вікторівна – викладач кафедри наукових основ управління Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, м. Херсон.

Федяєва Валентина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Хмель Оксана Валеріївна – аспірант Інституту педагогіки АПН України.

Цибулько Людмила Григорівна – аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Цоброва Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Чабан Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української культури і театрального мистецтва Херсонського державного університету.

Шарапова Тетяна Миколаївна – викладач Глухівського державного університету.

Швецова Ірина Вікторівна – студентка V курсу факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Шебанова Світлана Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Шмалей Світлана Вікторівна – кандидат біологічних наук, доцент, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

Щепакіна Тетяна Євгенівна – старший викладач кафедри інформатики та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету.

Юзбашева Галина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, м. Херсон.

Юркова Тетяна Федорівна – провідний фахівець учбового відділу Херсонського державного університету.

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

Розділ І.
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ
УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНИМ ВИРОБНИЦТВОМ
У РИНКОВИХ УМОВАХ**

Динамізм трансформаційних процесів у суспільства ставить перед педагогічною наукою нові проблемні нетрадиційні завдання. Це вимагає від системи освіти і науки не тільки постійної адаптації до соціально-економічної ситуації в державі, зокрема, до ринкових умов, а й прогнозувати розвиток соціальних систем, процесів у них, формувати відповідне науково-методичне забезпечення.

Педагогіка і психологія активно сприяють соціально-економічним реформам в Україні, створенню демократичного, соціально справедливого, економічно міцного суспільства, в якому кожна людина може найбільш повно розвинути й реалізувати свої здібності, моральний, творчий, інтелектуальний потенціал та отримати якісну освіту.

Реформування всіх сфер і конституцій суспільства, зокрема, його демократизація та інформатизація у напрямку формування постіндустріального, інформаційного вимагають творчого осмислення соціальних процесів педагогічною громадськістю з метою розробки стратегій функціональних, розвитку, конкурентних переваг освітньої галузі України.

Як відомо, освіта – це дзеркало соціально-економічного та культурно-історичного стану країни. Прикметною особливістю освіти є те, що в ній найповніше втілюється цілепокладаючий характер людської діяльності. Враховуючи цю обставину, варто зазначити, що без розбудови і поступального розвитку освіти неможливий процес державотворення.

Таким чином, освіта є запорукою майбутнього країни, являє собою важливу складову забезпечення її національної безпеки.

Пошуки і вдосконалення шляхів і засобів розвитку педагогічної науки та системи освіти й виховання призводять до розширення сфер дослідження, появи нових галузей вітчизняної психолого-педагогічної науки, серед яких пріоритетне місце займають управління освітою, педагогічна соціологія, соціальна педагогіка, етнопедагогіка, порівняльна педагогіка, педагогіка толерантності тощо.

Проголошення суверенної і незалежної української держави відкрило можливості для педагогічної творчості, активізувало творчі пошуки численної армії освітян з розбудови української національної системи освіти, виникли нові навчальні заклади, авторські та альтернативні школи, оригінальні концепції навчання і виховання. З'явилася потреба в глибокому вивченні, науковому осмисленні та виробленні на цій основі стратегії і тактики розвитку української національної педагогічної науки та школи. Це активізувало науково-педагогічну громадськість щодо створення власного наукового центру, яким стала Академія педагогічних наук України.

Стратегічний напрям роботи АПН щодо подальшого розвитку педагогічної науки полягає у перетворенні вихідних дидактичних принципів на адекватні їм теоретичні структурні складові єдиної наукової системи. Такі теорії стають узгодженим синтезом дидактико-технологічного пізнавального рівня, а не лише частково дидактичним компонентом, за якого неодмінно виникає розрив між теоретичними знаннями й способами створення конкретних освітніх технологій. Їх характерна відмінність від традиційних полягає у зменшенні питомої ваги стандартності, жорсткої нормативності їх реалізації, в наданні педагогові можливостей творчої імпровізації. Вони спрямовуються не на навчання учнів чужих думок, а на розвиток у них здібностей самостійно здобувати нові знання, формувати вміння і навички самостійної навчально-пізнавальної діяльності, оцінювати й підвищувати власний рівень знань і предметної компетентності, критично осмислювати навколишню дійсність.

Розвиваючи і зміцнюючи демократичну, соціальну, правову державу України, педагогічна наука наповнює ідеями громадянської освіти зміст і форми діяльності сучасної школи. Успіх у здійсненні політичних, економічних, соціальних і духовних перетворень в Україні значною мірою залежить від того, як швидко вкоріняться і наскільки глибоко проникнуть у свідомість усіх без винятку членів суспільства принципи та інститути демократії.

У зв'язку з цим, одним із стратегічних і тактичних завдань сучасної педагогічної науки є врахування нових реалій, демократичних понять та цінностей у новому змісті освіти, який задовольняв би два освітні напрями – освіту про демократію та освіту для розвитку демократії.

Перший напрям передбачає концептуальне обґрунтування та створення нового змісту політичної, соціальної, економічної, політехнічної освіти та громадянського виховання, які б формували знання про демократію, права людини, політичні устрої, громадянське суспільство, ідеологічні спрямування, поняття вільного ринку, місця та ролі людини у суспільно корисній праці, наукові основи сучасного виробництва і споживання тощо.

Другий – створення нових концепцій, навчальних програм, підручників і навчальних посібників, дидактичних матеріалів, методичних розробок, електронних засобів навчання, присвячених “навчанню демократії”, формування практичних умінь та навичок соціальної дії, життєдіяльності в умовах інформатизованого демократичного суспільства, вільного ринку. Перспективою такої освіти є виховання молодого покоління з активною громадянською позицією, демократичними ціннісними орієнтаціями, небайдужого до всього того, що відбувається в державі, здатного до активної життєдіяльності, самостійного, критичного осмислення реалій сьогодення і визначення відповідного ставлення та власної позиції тощо.

Формування демократичних цінностей в системі освіти здійснюється через усі види виховання і напрями навчального процесу – змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному.

На змістовому рівні забезпечується доступ учнівської молоді до повноцінного, об'єктивного, незаполітизованого, незаангажованого змісту освіти, який відображає об'єктивне і критичне висвітлення проблем, понять, феноменів. Розширюється і поглиблюється зміст предметів соціально-гуманітарного циклу; забезпечується широкий вибір альтернативних підручників, посібників, додаткової та допоміжної літератури. У контексті зазначеного слід звернути увагу на те, що у Проекті Державного стандарту загальної середньої освіти освітній галузі “Технології” відводиться лише 5,5% навчального часу. Це є скороченням навчального часу відносно до нинішнього стану, коли тільки на предмет “Трудове навчання” припадає 8% навчального часу. Але ж у новому стандарті до освітньої галузі “Технології” включено ще й інформатику!

На організаційному рівні здійснюється децентралізація управління системою освіти; забезпечується: гнучкість, відкритість напрямів, типів і структур освіти; рівність шансів усієї учнівської молоді у доступі до повноцінної якісної освіти; відкритість системи освіти до суспільства.

На функціональному рівні запроваджуються активні методи, форми і засоби навчання, коли кожен учень виступає активним суб'єктом навчально-виховного процесу; шкільного самоврядування, в учнів формується відповідне ставлення до дисципліни праці; запроваджуються різні форми їхньої соціалізації. Пріоритетним напрямом розвитку педагогічної науки стало розроблення психолого-педагогічних засад та технологій особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання підростаючого покоління.

У ході розробки нових технологій навчально-виховної роботи науковці виходять, з одного боку, з того, що тільки за допомогою співробітництва можна підготувати до соціальної гармонії і співробітництва, тільки за допомогою демократії можна підготувати до демократії, тільки за допомогою продуктивного навчання можна підготувати до продуктивної діяльності.

Продуктивне навчання орієнтоване на формування у дитини почуття самоповаги і свободи, здатності до самопізнання, активної життєвої позиції, умінь і навичок творчої роботи, пріоритетності інтересів особистості, її професійної діяльності. Навчання створює цінність життя дитини через ціннісну трудову діяльність, а активність – природна властивість людини, яку потрібно постійно стимулювати. Навчання прямує від практики до абстракції, від досвіду до поняття, а не навпаки, як це роками намагається робити традиційна школа.

На комунікативному рівні – це взаємостосунки між учнем і вчителем, між учителем і учнем, між директором школи і вчителем, між директором і учнями, організація спілкування у класі, школі; взаємостосунки між школою й різними громадськими організаціями, батьками. З огляду на це ведеться робота щодо створення такого психолого-педагогічного клімату в навчальних закладах, який максимально можливою мірою й відповідно до рівня розвитку учнів передбачав би незалежність думок, дій, вчинків учнів і формував би в них відповідальність за них. З самого раннього віку юнаки і дівчата вчать приймати усвідомлені рішення, розуміти і цінувати важливість дисципліни і правопорядку, демонструвати толерантність до політичних опонентів, докладати спільних зусиль для удосконалення суспільства і політичного життя, бути переконаним, що саме від них залежить їхня власна доля, доля кожної людини, суспільства, держави.

Чільне місце у багатоплановому процесі суспільних перетворень займає трудова підготовка підростаючого покоління, яка за своєю функціональною спрямованістю і характером об'єктивних умов її реалізації (науково-технічний прогрес, інформатизація і комп'ютеризація усіх сфер життєдіяльності людини, нові технології, ринкові відносини тощо) є категорією, що швидко змінюється.

Сприятливі умови для трудової підготовки учнів на сучасному етапі обумовлені, також законодавчо підтверджується профільна спрямованість навчання у школі III ступеня. У зв'язку з новими стратегічними завданнями державної політики у галузі освіти, визначеними, зокрема, Законом України “Про загальну середню освіту”, де передбачається перехід до 12-річного терміну навчання у школі, вагомим чинником підвищення ефективності національної системи трудової підготовки є стандартизація освітньої галузі “Технології” (“Трудове навчання”), яка повинна бути спрямована на підготовку учнівської молоді до життєдіяльності у технологізованому суспільстві, забезпечення умов для здобуття освіти протягом життя.

Політехнічна підготовка учнівської молоді має виходити із активно-гуманістичного розуміння її функцій, цілеспрямованої реалізації принципу безперервності у процесі трудового навчання та з виділенням двох аспектів цього процесу – загальноосвітнього і професійного. У цьому ракурсі слід наголосити на необхідності подальшого вдосконалення політехнічної підготовки учнів із акцентом на тому, що політехнічні знання являють собою систематизовану сукупність елементів знань з природничих, математичних і технічних наук.

Політехнічна підготовка передбачає оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва. На основі цих знань формуються узагальнені вміння, що допомагають людині швидко зорієнтуватися в конкретному виробничому процесі і за необхідності керувати ним. Засвоєння законів природи набуває політехнічного змісту лише тоді, коли їхнє вивчення показує місце, засоби і способи використання у виробництві. Знання входять в арсенал політехнічної підготовки тоді, коли вони допомагають учням зрозуміти наукові основи техніки і технології.

Отже, система політехнічних знань – це сукупність знань з різних наук, які відображають загальні основи організації, функцій, знарядь, умов, результатів праці в умовах сучасної технологізації суспільного виробництва. Тому слід здійснити відбір раціонального змісту політехнічної підготовки учнів, який має визначатися на основі аналізу перспектив розвитку науки і виробництва в цілому.

Одним із можливих шляхів модернізації системи політехнічної підготовки учнів у контексті розглядуваної проблематики є моделювання організаційних форм і методів управління шкільним виробництвом у ринкових умовах.

У зв'язку з цим перейдемо до викладення наших поглядів щодо проектування і формування організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом.

Проектування організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом розпочинається з визначення її формальної структури (складу супідрядного апарату управління, його функцій, зв'язків й навчально-виробничих відносин, а також обґрунтування оптимальної чисельності основного і допоміжного персоналу). Воно здійснюється на основі наукових знань про соціальні системи, формування структур їх управління в базовому та шкільному виробництві, а також міжособистісних стосунків у трудовому колективі й ін. Тому завдання проектування організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом не можна вирішити чисто математичним шляхом. Таку структуру, як показали наші дослідно-експериментальні спостереження, потрібно не тільки вибудовувати на теоретичному рівні, а й практично "виросувати", починаючи з діагностики, пошуку й аналізу причинно-наслідкових залежностей і закінчуючи вибором оптимальних варіантів її ефективності.

Як основні закономірності формування організаційної структури слід виділити такі:

1) Визначення кінцевих цілей діяльності як вихідної основи створення організаційно-педагогічної структури. Але це не повинно зводитися до спрощеного, механічного зіставлення елементів системи, дерева цілей і складу структурних підрозділів, оскільки цілі – це лише один з факторів формування структури поряд з розміром організації, учбово-виробничою технологією, характером середовища і т. ін.

2) Системний розгляд організаційної структури полягає у визначенні "повної організаційно-педагогічної задачі", диференційованої і взаємозалежної сукупності дій, необхідних для досягнення кінцевої мети і встановлення того, які дії виконуються усередині організації, а які – поза нею (принцип організації як відкритої системи). Системний підхід реалізується також у формі виділення визначальних змінних (цілі, середовище, технологія), змінних управління (структура, процеси, поведіння) та при аналізі кількісних і якісних зв'язків між компонентами системи.

3) Варіантно-технологічна систематизація принципів характеристик організаційної структури, що визначаються не тільки складом і підпорядкованістю підрозділів, але й усім організаційним механізмом функціонування. Серед цих характеристик основними є: тип диференціації структури (лінійно-функціональна, матрична, проектна); співвідношення централізації і децентралізації у прийнятті рішень; ступінь регламентації й автоматизації процесів управління; характер застосовуваних засобів контролю; вимоги до інженерно-педагогічних кадрів, їх професійно-кваліфікаційного складу, стереотипів поведінки і т.п. Кожна така сукупність характеристик може бути виділена як одна з моделей організаційної системи механічного й органічного типу чи проміжних між ними типів.

4) Багатофакторна оцінка вимог до системи управління з боку об'єкта управління передбачає комплексну оцінку умов, у яких функціонує дана система. Чим більше значення науково-педагогічних і технічних цілей у порівнянні з виробничими, чим ближче тип виробництва до одиничного та дрібносерійного, чим складніші технологічні процеси і зв'язки з кооперації робіт, чим більше розосереджені ланки організації, чим різноманітніші джерела зовнішніх впливів і інформаційних надходжень, тим більш обґрунтованим є застосування програмно-цільових, матричних форм організації в порівнянні з лінійно-функціональною структурою і т.п.

5) Пророблення організаційного механізму функціонування системи управління передбачає визначення не тільки складу, підпорядкованості і чисельності підрозділів апарату управління, але й відносин між ними і процесами, за допомогою яких ці зв'язки реалізуються.

Формування структури управління тісно погоджується з побудовою навчально-виховного процесу, внутрішньоорганізаційним економічним механізмом і системою планування, матеріального стимулювання й інформаційного забезпечення. Це здійснюється після того, як принциповий тип структури встановлений і відібраний.

Для успішної реалізації системно-цільового підходу до формування організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом необхідно використовувати комплекс методів, які сполучаються і взаємодоповнюються. Основні з них: метод структурування цілей, експертно-аналітичний метод, метод формалізації й організаційного моделювання, аналогій тощо.

Метод структурування цілей дозволяє передбачати систему цілей організації з наступною оцінкою відповідності організаційної структури системі цілей, що повинні бути гранично чіткими, ясними і простими.

Експертно-аналітичний метод припускає аналітичне вивчення організації з метою виявлення специфічних особливостей, проблем, вузьких місць у роботі органу управління; розробку методичних рекомендацій з формування чи перебудови на основі кількісних оцінок ефективності структури, раціональних принципів управління, висновків експертів, а також узагальнення й аналізу передового досвіду в області організаційно-педагогічного управління.

В експертно-аналітичному методі ефективно використовуються прийоми масових статистичних досліджень організаційно-педагогічних структур управління шкільним виробництвом, у процесі яких методами математичної статистики (факторний аналіз, рангова кореляція й ін.) визначається стійка залежність між розмірами організації, технологією навчального виробництва й управління, з одного боку, і ефективними типами застосовуваних структур, форм координації і контролю – з другого.

Метод формалізації й організаційного моделювання передбачає розробку формалізованих графічних, математичних, машинних та інших способів розподілу ієрархічних повноважень і відповідальності в організаціях, що є базовими для побудови, аналізу й оцінки різних варіантів організаційно-педагогічних структур залежно до змін найістотніших факторів.

Метод аналогій застосовується в проектуванні організацій, що виправдали себе в житті і мають подібні організаційні характеристики – мети, типу учбово-виробничої технології, розміру, специфіки зовнішнього оточення тощо. Цей метод найпродуктивніше використовується при розробці типових структур управління навчально-виробничими організаціями і при визначенні меж і умов їх застосування. Типові організаційні рішення повинні бути варіативними, періодично переглядатися і коректуватися, а також передбачати відхилення у випадках, коли умови роботи конкретної організації істотно відрізняються від умов, для яких рекомендується відповідна типова форма організаційної структури управління. Найбільш ефективним методом використання типових рішень при формуванні апарату управління є “блоковий принцип” типізації структури його підсистем – лінійно-функціональних і програмно-цільових. Часткові характеристики організаційно-педагогічних структур розглядаються відповідно до прогресивних норм і нормативів, що розробляються як розрахунковими моделями, так і на основі узагальнення передового педагогічного і виробничого досвіду управління.

У цілому вирішальну роль у формуванні організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом відіграють висококваліфіковані досвідчені експерти, керівники і практики. При формуванні даної структури варто дотримуватися основних принципів, характерних для створення організаційних структур управління базовим підприємством. При цьому враховуються такі педагогічні вимоги до них:

- встановлення балансу між економічністю структури і здатністю вирішувати все коло поставлених перед нею задач;

- досягнення достатньої наблизеності керівників до навчального виробництва (за рахунок зменшення ланок в апараті управління) і дотримання раціональних форм управління

(обмеження максимально припустимого числа підлеглих в одного керівника), що може збільшити кількість ланок в оргструктурі;

– скорочення протяжності комунікацій між підрозділами, ліквідація проміжних ланок та інші міри;

– виділення самостійних підрозділів на основі раціонального сполучення адміністративно-педагогічних і економічних форм і методів управління;

– створення організаційно-економічних умов для ефективнішого використання інформаційно-обчислювальної техніки;

– створення умов для розширення внутрішньоорганізаційного господарського розрахунку.

При встановленні оптимального числа рівнів структури управління основне протиріччя виникає між обмеженням норм управління, з одного боку, і скороченням багатоступеневості – з іншого. Існують і поведінкові фактори, що впливають на раціональну норму управління. Дослідження соціологів, психологів і педагогів демонструють, що оптимальна кількість підлеглих одному керівникові повинна бути 5–9 чоловік. При збільшенні кількості підлеглих керівник об'єктивно змушений більш формально складати свої відносини з підлеглими. Проектуючи систему управління різних типів, доцільно велику увагу приділяти створенню учбово-виробничих підрозділів, які б цілком забезпечували зв'язок організації з зовнішнім середовищем, включаючи аналіз попиту, виявлення основних напрямків науково-технічного прогресу в профільній галузі, контроль і регулювання матеріального й інформаційного забезпечення управління учбово-виробничим процесом. Такий підхід дозволяє розглядати організацію як відкриту систему, що є вирішальним чинником для формування її структури управління. Отже, організаційно-педагогічна структура управління шкільним процесом повинна забезпечувати досягнення кінцевої навчально-виховної мети з найменшими витратами усіх видів ресурсів – трудових, матеріальних, фінансових.

Раціональна організаційно-педагогічна структура управління шкільним виробництвом дозволяє ефективно вирішувати поточні та перспективні соціально-психологічні проблеми, створює необхідні умови для наукової організації праці не тільки учнів, але й всього інженерно-педагогічного і допоміжного персоналу.

При проектуванні організаційно-педагогічної структури управління шкільним виробництвом необхідно дотримуватись наступних вимог: структура управління мусить мати оптимальне число ієрархічних ступенів, бути адаптивною, тобто здатною до змін загальних і часткових цілей управління, якості окремих елементів, а також до змін у зв'язку з нагромадженням досвіду функціонування. У системі управління необхідно домагатися скорочення шляхів проходження інформації; за виконання кожної елементарної функції управління повинен повністю відповідати один працівник органу управління. При зведенні декількох функцій управління усі виконавці кожної елементарної функції повинні бути підпорядковані виконавцеві укрупненої функції; розподіл функцій управління між виконавцями і побудова ієрархічних ступенів в органі управління повинні передбачати раціональний ступінь централізації, при якому, з одного боку, досягається потрібна спеціалізація і велика повнота використання технічних засобів управління, а з іншого – забезпечується достатня оперативність управління.

Дотримання зазначених вимог при побудові організаційних структур управління сприяє проведенню єдиної загальнодержавної політики у розв'язанні завдань виробництва, а також тісній пов'язаності дій між відомствами й усередині них, чіткому розподілу повноважень і відповідальності між різними рівнями управління.

Усі процедури розробки, прийняття і реалізації управлінських рішень можуть бути поділені на наступні групи:

1. Пов'язані з безпосередньою управлінською діяльністю:

а) постановка цілей і формування задач для фахівців та технічних виконавців (постановка завдань);

б) вибір варіанта управлінського рішення, призначеного для виконання (затвердження рішення);

в) адміністративний вплив на виконавців з метою виконання завдань (накази, розпорядження, вказівки);

г) контроль за виконанням завдання.

2. Пов'язані з функціональною діяльністю з підготовки рішень:

а) вивчення й оцінка стану управлінського об'єкта, формування й оцінка варіантів рішення (розробка проекту рішення);

б) розробка або добір варіантів управлінських рішень, запропонованих фахівцями і виконавцями для аналізу і пророблення (функціональне керівництво);

в) вибір і формування методів розробки альтернатив, побудова моделей очікуваного стану керованого об'єкта, критерії аналізу розробки рішень (методичне керівництво);

г) оцінка розроблених варіантів рішень на основі поставленої мети і рекомендації кращого варіанта до реалізації (ухвалення рішення);

д) оцінка розроблених варіантів рішення з погляду відповідності моделей очікуваному стану керованого об'єкта поставленій меті (схвалення альтернатив);

е) коригування рішень з погляду сукупності цілей керованого об'єкта (координація рішень);

є) оцінка рішень з погляду некерованих або неврахованих у процесі розробки і прийняття альтернатив фактів (узгодження рішень);

ж) допомога у функціональному і методичному керівництві, оцінка оптимальності альтернатив і правильності їх розробки (консультації та експертиза).

3) Пов'язані з виконавською діяльністю з обробки інформації та її носіїв:

а) обробка документів (отримання, відправлення, реєстрація, оформлення, розмноження, пошук, збереження і т.п.);

б) фіксація інформації (запис, креслення, спостереження, читання тощо);

в) технічна обробка інформації (її обробка за заданими алгоритмами – обчислення, моделювання, геометрична інтерпретація, перевірка правильності розрахунків і побудов, лабораторні роботи й випробування тощо);

г) звітність про обсяг і зміст робіт, виконаних відповідно до завдання.

Розглянута класифікація, розробка, прийняття і реалізація управлінських рішень є основою для моделювання більшості процесів управління.

Організаційно-педагогічна функція управління шкільним виробництвом – це взаємовідносини учбово-виробничих підрозділів, ланок і посад, розподіл функціональних повноважень і ролей у досягненні кінцевих педагогічних цілей, а також забезпечення педагогічної дисципліни процесу управління, що впливає на поведінку людей, що у своїй сукупності утворюють реальну організаційну структуру шкільного виробництва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мадзігон В.М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Частина І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 23–37.
2. Мадзігон В.М., Тименко М.П. Розгортання змісту трудового навчання школярів у навчальних посібниках // Проблеми сучасного підручника. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2. – С. 3–6.
3. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / За ред. В.М. Мадзігона та Ю.О. Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 276 с.
4. Калініна Л.М., Лапінський В.В., Дорошенко Ю.О. Інформаційні і комунікаційні технології як засіб підвищення ефективності управління закладами освіти // Нова педагогічна думка. – 2002. – № 3 – 4. – С. 221–238.
5. Теоретико-прикладні аспекти управління освіти: Навчально-методичний посібник / Авт. кол.; За ред. Л.М. Калініної. – К.: ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2002. – 310 с.

УПРАВЛІНЬСКА ПОЛІТИКА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА МЕЖІ ТИСЯЧОЛІТЬ

Так склалося, що історична межа тисячоліть стала для людства не тільки цікавим, навіть дещо містичним хронологічним феноменом, а й співпала з дійсно кардинальними змінами загальноцивілізаційного масштабу. Ми стали свідками реального переходу від промислового етапу розвитку людської цивілізації до постіндустріального, або як його ще називають, інформаційного. Цей перехід полягає:

– по-перше, в рішучому перегляді цілей, характеру і змісту суспільного виробництва, яке стає все більш орієнтованим на людину, на задоволення її глибинних матеріальних і духовних потреб, прагнень та інтересів. Водночас помітно скорочується частка промислового виробництва у світовому валовому продукті, все більш поступаючись сфері послуг, і за прогнозами фахівців, ця тенденція дедалі посилюватиметься;

– по-друге, сьогодні одним з найхарактерніших явищ стає широка інформатизація не тільки науково-технічної та виробничої сфери, як це було ще донедавна, а й практично всіх сторін життєдіяльності людини і суспільства в цілому. Це провокує істотні зрушення у культурній, морально-етичній і духовній сферах, змінює систему цінностей і орієнтацій;

– по-третє, все більше реальних окреслень набуває глобалізації економічних, політичних, культурних та інших зв'язків, а розвиток телекомунікаційних засобів зумовлює можливість широких і швидких міжособистісних контактів. У зв'язку з цим втрачають сенс багато обмежень самого різноманітного характеру на політичну, культурну, релігійну і навіть приватну сфери життєдіяльності людини;

– по-четверте, глибоке усвідомлення факту істотного посилення ролі людського чинника як основного джерела і резерву науково-технічного та соціального прогресу вимагає кардинального перегляду підходів до філософії управління спільною діяльністю великих груп людей;

– по-п'яте, стрімко зростають обсяги науково-технічної інформації та прискорюється темп її старіння і оновлення. Внаслідок цього виникають серйозні проблеми у сфері професійної освіти. Вони стосуються як її змісту, так і застосовуваних педагогічних технологій та організації навчально-виховного процесу.

Завдяки цьому визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у ліцеїстів та студентів системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагає також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього активного трудового життя. Подальша ж демократизація суспільства при істотному збільшенні кількості людей, з якими доводиться спілкуватися, та ускладненні структури міжособистісних відносин підвищують значення психологічної підготовки фахівців. Не випадково багато авторитетних вчених-футурологів вважають, що XXI століття стане століттям психології.

В Україні розглянуті тенденції і особливості розвитку істотно ускладнюються ще й тим, що вони відбуваються на тлі процесів глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів, морально-етичної парадигми. До того ж, задекларовані як програмні стратегічні цілі, демократизація суспільного життя, формування громадянського суспільства та побудова соціально орієнтованої ринкової економіки відбуваються у нас безсистемно і непослідовно, а темпи подолання глибокої і тривалої соціально-економічної кризи та духовного відродження країни залишаються занадто повільними. На шляху цілком

зрозумілого прагнення керівництва країни інтегруватися у світовий, і насамперед, європейський економічний, правовий та культурний простір, постають майже нездоланні бар'єри, створені реаліями нашого сьогодення, політичною пасивністю й невизначеністю широких верств населення, значною інерційністю перебудови суспільної свідомості.

На наш погляд, однією з основних причин такого становища слід вважати кризу управління. Її найбільш характерними виявами стали такі явища:

- по-перше, кардинальні зміни в політичній та економічній системах не супроводжувалися відповідними змінами моделей і методів управління, які здебільшого продовжували копіювати управлінську практику радянських часів;

- по-друге, переважна більшість фахівців, що сформувалися як керівники в умовах адміністративно-командної системи, виявилися неспроможними ефективно працювати в умовах ринку, демократизації суспільства і господарської самостійності. В їхній свідомості та світогляді не відбулося відповідних змін у пріоритетах і сприйнятті нових життєвих цінностей та орієнтацій;

- по-третє, керування людьми ще донедавна не вважалося у нас самостійною професією, і фахівців до неї спеціально не готували. Практика висування на керівні посади базувалася переважно на активності в громадській роботі та ідеологічних характеристиках;

- по-четверте, надмірна централізація управління породжувала пасивну позицію керівників та їх орієнтацію на партійні директиви, а не на економічну доцільність управлінських рішень;

- по-п'яте, у сукупності вимог до професіоналізму та особистісних якостей керівників вкрай недостатня увага приділялася питанням їх ціннісних орієнтацій і морально-етичних переконань. Внаслідок цього, на жаль, певна частка з них скористувалась умовами безконтрольності й демократії і у своїй виробничо-господарській діяльності власними інтересами, прагненням швидкого збагачення, не думаючи навіть про свій власний завтрашній день, про підтримку і збереження виробничого потенціалу підприємства, не говорячи вже про його технічне і технологічне переозброєння, забезпечення належної конкурентоспроможності продукції та соціальний розвиток колективу

У цих умовах слід чесно визнати, що національна освітня система України, як найважливіший суспільний інститут не тільки сама серйозно страждає від кризи, а й значною мірою несе відповідальність за неї. Дійсно, саме керівники, підготовлені нашими вищими закладами освіти, не змогли забезпечити розробку ефективної стратегії нормального переходу країни від планової радянської економіки до ринку, від тоталітарної диктатури до демократичного розвитку країни. Це вони виявилися неспроможними забезпечити належне управління процесами глибокої трансформації та її соціально прийнятною реалізацією.

Необхідність подолання кризи висуває принципово нові вимоги до середньої та вищої школи як стосовно організації підготовки фахівців принципово нової якості, так і відносно розробки та наукового обґрунтування моделей і методів управління, адекватних вимогам часу. Бурхливі й часто суперечливі процеси, сукупність яких у їхній складній взаємодії і визначає науково-технічний і соціальний прогрес, зумовлюють практичну вичерпність традиційної моделі професійної підготовки фахівців.

На межі тисячоліть Україна вступила у друге десятиріччя незалежного існування й почала поступово виходити з глибокої і затяжної кризи. Об'єктивно розпад колишнього Союзу з утворенням незалежних країн і демократизацією суспільного життя, з відмовою від комуністичної ідеології та радянської суспільно-політичної системи, і перехід до функціонування національної економіки на ринкових принципах мали сприяти підвищенню добробуту та якості життя людей. Вони відкривали нашій країні можливості виходу на шлях загальноцивілізаційного розвитку та ефективної інтеграції у світове співтовариство з використанням переваг міжнародного поділу праці, технологічним переозброєнням національної економіки та істотним підвищенням її конкурентоспроможності.

Однак, процеси реального соціально-економічного розвитку України, як і переважної більшості пострадянських країн, виявилися далекими від очікувань і сподівань народу, який

на референдумі 1991 року одностайно висловлювався на підтримку незалежності України. Непродумана й не підготовлена належним чином лібералізація цін спровокувала гіперінфляцію, а розрив традиційних господарських зв'язків і фактична втрата управління економікою викликали істотне зменшення обсягів виробництва, падіння добробуту населення і його різке соціальне розшарування. Водночас відмова від ідеологізації виховних процесів в умовах відсутності чіткої системи загально визнаних життєвих цінностей та ідеалів, розповсюдження через засоби масової інформації далеко не кращих зразків західної псевдокультури з її культом насильства, розбещеності та всюдозволеності призвели до загального падіння моралі та помітного зниження духовності населення, зростання злочинності.

На наше переконання, одна з основних причин надзвичайно складного становища, в якому перебуває Україна, полягає в тому, що глибока трансформація суспільно-політичного устрою країни та її соціально-економічного укладу не супроводжувалася адекватними змінами моделей і методів управління. Сама організація цих перетворень, планування та управління їх реалізацією здійснювалися безсистемно і непослідовно, без необхідного в таких випадках прогнозування можливих наслідків. Така ситуація цілком зрозуміла, оскільки більшість фахівців, що сформувалися як керівники в умовах попередньої командно-адміністративної системи, виявилися неспроможними до ефективного управління в ринкових умовах. Це дає вагомі підстави стверджувати, що однією з причин і водночас однією з основних складових скрутного становища, в якому опинилася Україна, стала криза управління.

Констатація цього факту та визнання його причин уже дають орієнтири для цілеспрямованого формування та реалізації ефективної системи дієвих заходів для подолання кризи. Ця система має включати дві основні групи заходів. Перша з них полягає у розробці та практичному застосуванні моделей і методів управління, адекватних новим суспільно-політичним і соціально-економічним умовам. Ці моделі і методи повинні ґрунтуватися на загальних закономірностях науки управління та досягненнях світового менеджменту з обов'язковим урахуванням наших сьогоденних реалій та особливостей національного менталітету. Друга група заходів стосується формування кадрового забезпечення ринкової трансформації економіки та демократичних перетворень суспільного життя.

Історично склалося так, що в Україні, як і в усьому колишньому Союзі, переважну більшість керівників (за різними оцінками до 80–85%) складали люди з інженерною освітою, у той час, як, наприклад, у США частка технічних фахівців серед керівників не перевищує 2%. Там керівництво людьми вже давно вважається не тільки окремим видом діяльності, а й окремою професією і саме тому там склалася, існує і розвивається спеціальна система менеджмент-освіти, яка дістала визнання в усьому світі.

Можна багато дискутувати з цього приводу, порівнювати за тими чи іншими критеріями якість різних систем управління чи ефективність їх застосування. Однак, ми вважаємо, що більш плідним буде об'єктивний аналіз за умови сприйняття ситуації як певної реальності, що вже склалася. З цих позицій доцільно було б порівняти основні підходи до організації управління. Безперечно, управління як специфічний, надзвичайно складний, важливий і відповідальний вид людської діяльності має свої цілі, принципи і закономірності. Без їх знання та практичного застосування неможливо забезпечити належної ефективності спільної діяльності великих груп людей.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Майбутнє держави “Україна” нині закладається у школі шляхом формування особистості сьогоденних учнів, їхніх здібностей, інтелекту, моралі та етики. Цей процес уже не може відбуватися без освоєння молодю людиною комп’ютерної грамоти, без ознайомлення й первинного опанування нею сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, без формування, врешті-решт, високої інформаційної культури та інформатичної компетентності. Щодо сказаного, у “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначено, що “формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, держави, впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу визнаються пріоритетними шляхами розвитку освіти”.

Розгортання практичної інформатизації суспільства пов’язано з початком вживання у галузі освіти поняття *середовища* або ж *простору*, де відбувається процес навчання [10]. Зокрема, С. Пейперт вказував на необхідність створення “середовища навчання нового типу”, у якому має відбуватися вільний контакт між дітьми й комп’ютерами. В. В. Гузєєв терміном “навчаюче середовище” іменував “вчителя і застосовувані ним методи, форми, засоби, прийоми і режими навчання”. І. В. Роберт виділила “інформаційно-навчальне середовище з вбудованими елементами технології навчання” й визначила відповідну сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку основних педагогічних процесів *діяльності, взаємодії, впливу*.

За словником С. У. Гончаренка [3] під *інформаційно-навчальним середовищем* розуміють сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу.

Загалом можна констатувати, що інформаційно-навчальне середовище є інтеграцією, взаємопроникненням і системним поєднанням *навчального середовища* і *інформаційного середовища*. Навчальне середовище, інформаційне середовище, засоби навчання, технології навчання і учасники навчально-виховного процесу є важливими складовими педагогічних систем як базових функціональних підсистем будь-якої системи освіти. Інформаційно-навчальне середовище є складною динамічною структурою, на функціонування і розвиток якої впливають зовнішні і внутрішні фактори.

Під *навчальним середовищем* розуміють сукупність факторів, які забезпечують діяльність учителя для передачі змісту освіти учням і навчально-пізнавальну діяльність учнів для привласнення суспільних знань. Навчальне середовище призначено для формування завдань і задач, які повинні бути розв’язані у навчально-виховному процесі, та створення відповідних умов для їх розв’язання. До складу навчального середовища входять такі складові: *цільова* (мета навчання і її підцілі); *змістовно-інформаційна* (наукова, методична, організаційна); *виховна*; *технологічна* (педагогічні технології та організація взаємодії складників педагогічної системи); *засоби навчання*; *навчальні приміщення*.

Суб’єкт навчання є об’єктом цілеспрямованого педагогічного впливу і кінцевим продуктом функціонування навчального середовища. Реалізація навчально-виховного процесу відбувається із застосуванням значної кількості різноманітних матеріальних об’єктів та носіїв навчальної (дидактичної, методичної, організаційної) інформації і забезпечується різними педагогічними засобами, методиками й технологіями. *Інформаційне середовище* [9], або скорочена його форма – *інфосфера*, – це сукупність усіх потоків інформації, які спрямовані й у центрі яких неперервно перебуває людина, результат перетину і взаємодії цих потоків. Це неперервний багатоманітний процес обміну інформацією між людьми.

Розуміння природи інформаційного середовища вимагає в першу чергу, вивчення, дослідження того, як знання перетворюються в інформацію, і навпаки, як інформація перетворюється у нові знання.

Якщо комп'ютеризація суспільства більшою мірою являє собою технічний процес, то інформатизація – процес соціальний, що охоплює всі верстви і сфери життя суспільства. Інформатизація означає докорінне перетворення, перебудову всієї інформаційної структури нашого життя.

Соціальне значення інформатизації полягає в рішучому подоланні труднощів і суперечностей, які виникають в інформаційному середовищі шляхом вироблення якісно нової інформаційної культури суспільства загалом і кожної людини зокрема. Нині можна констатувати, що ретроспективно інформатизація суспільства почалася з навчання *комп'ютерної грамотності*, пройшла через формування *інформаційної культури*, а тепер акцент ставиться на *інформатичній компетентності* фахових спеціалістів.

Правильне розуміння сутності, значення й змістового наповнення терміну “інформаційно-навчальне середовище” є можливим лише із залученням дидактичних уявлень про навчальний процес, де головними елементами навчання виступають діяльність учителя, навчально-пізнавальна діяльність учня і зміст освіти – те, без чого немає й бути не може власне навчання. Інформаційно-навчальне середовище має створювати необхідні педагогічні умови, забезпечувати здійснення та вдосконалення певної педагогічної технології [6].

Із зазначеного вище видно, що розвиток інформаційно-навчального середовища відбувається за багатьма напрямками. У межах цієї статті виділимо тільки ті з них, які пов'язані з інформатизацією освіти. Тезисно – це інформаційні ресурси загального і навчального призначення; апаратні, комунікаційні та програмні засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); програмні засоби навчального призначення; педагогічні технології, засновані на електронних засобах; усі аспекти навчання інформатики у школі; впровадження комп'ютерно-інформаційних технологій навчання всіх шкільних предметів; профільне навчання у старшій школі, зокрема, у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Окремо слід виділити мовну проблему, зокрема, створення й застосування інформатичної лексики.

Зазначені компоненти розглядатимемо з позицій реалізації такого змістово-цільового ланцюга: комп'ютерна грамотність – інформаційна культура – інформатична компетентність – профільне навчання та професійна орієнтація з ІКТ.

Визначальною рисою процесу інформатизації освіти є *зміна мети і змісту навчання* (рис. 1). При цьому, технологічне переоснащення навчальних закладів і навчального процесу, поява нових методів і організаційних форм навчання, незважаючи на їх складність, об'ємність і велику вартість, виступають лише тлом загального процесу інформатизації освіти. Зміна змісту навчання відбувається за кількома напрямками, значущість яких змінюється залежно із розвитком процесів інформатизації суспільства. *Перший напрямок* пов'язаний з навчальними дисциплінами, які забезпечують підготовку учнів у галузі інформатики. *Другий напрямок* пов'язаний з помітним збільшенням часу й переходом до регулярного активного використання комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій у навчально-виховному процесі. При цьому відбувається зміна організаційних форм і предметного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти. *Третій напрямок* пов'язаний із впливом інформатизації на мету навчання. Має бути вироблена якісно нова модель підготовки громадянина майбутнього інформаційного суспільства, для якого активне оволодіння науковою картиною світу, гнучка зміна своїх функцій у суспільно корисній праці, швидка безстресова соціалізація, безконфліктна комунікативність з іншими людьми, відповідальна громадянська позиція і розвинена планетарна свідомість стануть звичайними якостями.



Рис. 1. Мета інформатизації освіти.

Нині нерідко інформатизація подається як багатофункціональний ефективний засіб розв'язання цілої низки різнопланових проблем, зокрема, й освітніх. І це дійсно так, проте за умови вмілого й системного використання інформаційних засобів і технологій та відповідного їх забезпечення й узгодження з традиційними педагогічними технологіями. Різноманітні прийоми, методи і технології комп'ютерно-орієнтованого навчання можуть ефективно застосовуватись для засвоєння будь-якої шкільної дисципліни. Нині існує велика кількість різних методик, які тільки виграють від впровадження комп'ютера у навчальний процес. При цьому педагоги слід пам'ятати про те, що існують загальні принципи використання комп'ютера у навчанні, і кожному вчителю мають бути відомі можливі наслідки застосування ЕОМ як засобу навчання.

Особливості комп'ютера як своєрідного засобу навчання, специфічність програмного продукту як особливого носія змісту навчання, потенційний вплив першого і другого на ситуацію та процеси навчання і учіння ставлять перед педагогами й програмістами задачу спільної розробки відповідних навчально-методичних матеріалів для різних шкільних дисциплін. Педагогічна ефективність застосування найкращого, найдосконалішого програмного продукту буде низькою доти, доки цей продукт не буде належним чином описаний і супроводжений відповідними дидактичними і методичними матеріалами. Без повного опису способів роботи з комп'ютером і певним програмним засобом у рамках педагогічного процесу як вчителі, так і учні будуть освоювати комп'ютерні технології за методом "спроб і помилок". Тому будь-який програмний засіб навчального призначення має доповнюватись відповідними методичними вказівками, матеріалами і порадами, конкретними розробками уроків чи їх фрагментів, робочими зошитами, термінологічними словниками, картами, таблицями для учня і вчителя. Тобто, вчитель разом із комп'ютерною програмою має отримати цілий "навчальний пакет" – програмно-методичний комплект (ПМК), що дозволить виключити будь-які випадковості під час навчання і учіння та забезпечить досягнення найвищої ефективності навчального процесу із застосуванням певних програмних засобів і технологій.

До складу таких ПМК також мають включатися підручник, навчальний посібник для учня, навчально-методичний посібник для вчителя, комп'ютерно-орієнтований практикум, задачник та набір додаткових програмних засобів навчального призначення різноманітного спрямування й широкого функціонального призначення. Останнє, зокрема, має забезпечувати фрагментарне використання програмного засобу, дозволяти доповнювати чи змінювати його інформаційне наповнення (наприклад, тестові питання) та мати

інструментальні засоби й можливості конструювання уроку за наявним у програмі матеріалом. Усі ці складники мають бути змістовно, функціонально й методично взаємоузгодженими поміж собою та забезпечувати їх спільне системне несуперечливе використання у навчальному процесі за різних його організаційних форм.

Початковим етапом створення ПМК в Україні можна вважати появу навчальних посібників, до змісту яких інтегровано використання педагогічних програмних засобів різноманітного функціонального призначення. Яскравим прикладом цього є серія посібників академіка Мирослава Івановича Жалдака, що демонструють різні аспекти застосування авторської програми ГРАН, та його експериментальний підручник (у співавторстві з Наталею Морзе) “Інформатика-7”.

Наявний досвід свідчить про перспективність організації навчальних ситуацій з використанням персональних комп'ютерів. Для таких ситуацій характерним є збільшення можливостей дитини щодо навчання порівняно з традиційною класно-урочною системою; підвищення активності за рахунок можливості спостерігати результати своїх дій; позитивний зворотній зв'язок; дослідницька діяльність; можливість випробування й аналізу результативності кількох різних дій; індивідуальний рух у розумінні й опануванні навчального матеріалу. Нові навчальні ситуації роблять можливими самокорекцію, індивідуальну роботу учня у кооперації з іншими дітьми. Разом з тим, не можна забувати й про можливі негативні наслідки використання комп'ютера у шкільному навчанні. На цей час ще немає достовірних відомостей про відносини, що виникають між дитиною і комп'ютером, проте важливо звернути увагу на те, що у кожному віці комп'ютер входить у життя дитини в критичний період її розвитку, пов'язаний з соціалізацією дитини, розвитком уміння до самовираження різними засобами. Освоєння нового досвіду досягається, як відомо, через конструктивну сферу предметної спільної діяльності дитини з дорослими й іншими дітьми. Звідси виходить небезпека того, що впровадження машин спричинить орієнтацію дитини на фігуративні й символічні способи аналізу об'єктів. Уникнення цього залежить від підготовленості учителя та досконалості системи орієнтування й інтерфейсу програмного засобу.

Інформатика, як наукова і як освітня галузь, є основою інформатизації суспільства. У зв'язку з цим розглянемо особливості нинішнього навчання інформатики в школі та найближчу його перспективу.

Нині вже мало бути обізнаним з можливостями комп'ютерних технологій та мати деякі практичні навички їх використання, хоч і в цьому ми помітно відстаємо від потреб сьогодення. На часі – фундаменталізація знань з інформатики, підняття статусу цього предмета до рівня окремої освітньої галузі. Зважаючи на те, що педагогічна наука повинна мати випереджувальний характер та науково обґрунтовувати перспективні напрямки розвитку освіти, науковцями лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки АПН України розроблено Концепцію освітньої галузі “Інформатика. Інформаційні технології”. Концепція визначає пріоритети розвитку освітньої галузі, структуру та зміст шкільного курсу інформатики.

Основною метою навчання інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у школі визначено формування теоретичної бази знань учнів з основ інформатики та навичок використання засобів сучасних інформатичних технологій у своїй діяльності, що має забезпечити формування у випускників школи основ інформаційної культури та певного рівня інформативно-комунікативної компетентності, зокрема:

- цілісність світосприймання і наукового світогляду, які ґрунтуються на розумінні єдності основних інформаційних законів у природі і суспільстві та можливості їх формального, математичного опису;
- уявлення про інформаційні об'єкти та їх перетворення за допомогою засобів інформаційних технологій;
- сукупність загальноосвітніх та професійних знань і умінь, соціальних та етичних норм поведінки людей в інформаційному середовищі.

Змістовими лініями шкільного курсу інформатики визначено:

1. Інформація. Інформатика. Інформатичні процеси.
2. Інформаційно-обчислювальна система:
 - 2.1. Апаратна частина;
 - 2.2. Програмне забезпечення.
3. Моделювання.
4. Основи алгоритмізації і програмування.
5. Інформаційно-комунікаційні технології:
 - 5.1. Основи комп'ютерної графіки;
 - 5.2. Опрацювання текстових документів;
 - 5.3. Опрацювання електронних таблиць;
 - 5.4. Банки і бази даних;
 - 5.5. Інформаційно-пошукові системи;
 - 5.6. Комп'ютерні мережі;
 - 5.7. Інструментальні програмні засоби різноманітного призначення.
6. Програмне забезпечення навчального призначення.

На користь того, що шкільна інформатика повинна трансформуватись в освітню галузь, свідчить й запропонована нами диференціація навчання інформатики за трьома окремими дисциплінами (рис. 2).

Загальна інформатика повинна акумулювати знання, що змінюються найповільніше, і стати теоретичним базисом для опанування конкретними інструментальними програмними засобами та інформаційними технологіями. Для практичного закріплення одержуваних учнями знань, необхідно включити до цього курсу вироблення елементарних умінь і навичок шляхом ознайомлення з роботою найпоширеніших на даний час програмних засобів, адаптованих до навчального процесу. У межах цього курсу доцільно ввести пропедевтичне навчання інформатики у 7-му класі.

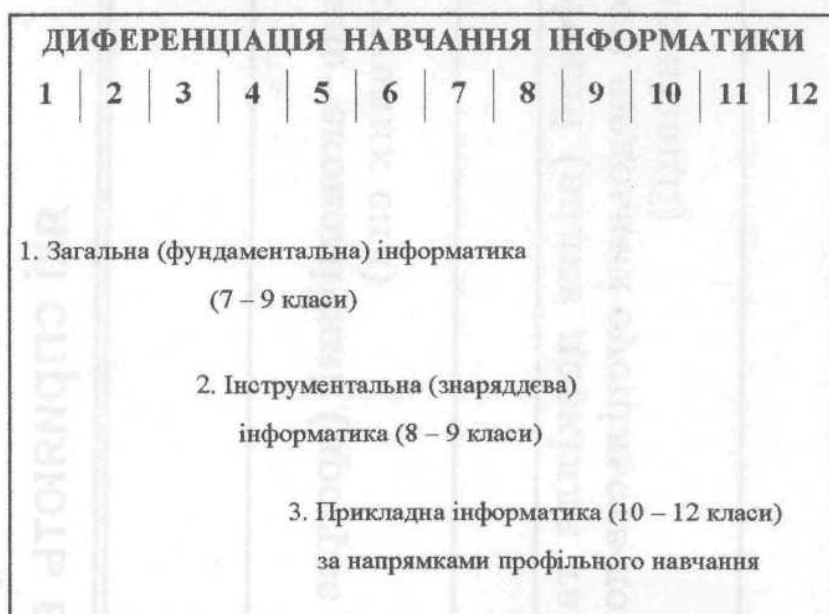


Рис. 2. Диференціація навчання інформатики.

Завданням інструментальної (зряддевої) інформатики є опанування учнями практичної роботи в якості користувача найбільш поширеними на даний час програмними засобами, серед яких мають бути графічні редактори, текстові процесори, електронні таблиці, комп'ютерні презентації, інформаційно-пошукові системи, програмні засоби роботи в мережі тощо.

Прикладна інформатика призначена для реалізації профільного навчання, професійної орієнтації та допрофесійної підготовки молодшої людини. З одного боку, цей курс повинен

розширюватись за існуючими на даний час напрямками професійної діяльності інформатиків: системне програмування, прикладне програмування певними мовами, мережене адміністрування, web-індустрія, комп'ютерний дизайн, комп'ютерна поліграфія тощо. З другого – ознайомити майбутніх фахівців-неінформатиків з можливостями застосування комп'ютера та певних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності спеціалістів з обраної галузі продуктивної діяльності людини.

Можлива реалізація пропонованих підходів у інваріантній частині навчальних планів показана на рис. 3.



Рис. 3. Інваріантна частина навчальних планів.

Слід також зазначити, що у старшій профільній школі навчання інформатики за неінформатичними профілями скоріше за все відбуватиметься у межах інтегрованих курсів відповідного професійного спрямування з опануванням роботи у середовищі певних інструментальних програмних засобів та комп'ютерної технології розв'язання нескладних фахово-орієнтованих завдань. Узагальнено місце педагогічної інформатики у широкому її розумінні показано на рис. 4.

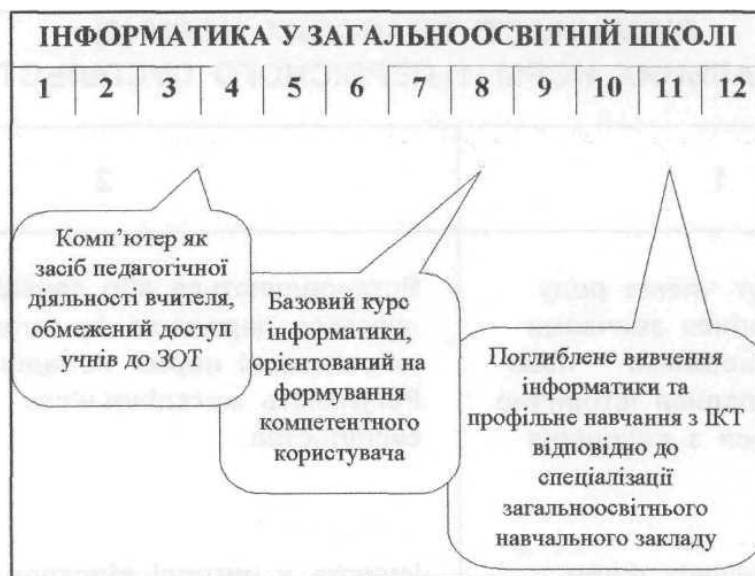


Рис. 4. Інформатика у загальноосвітній школі.

Окремо слід наголосити на необхідності формування інваріанту теоретичних знань у шкільному курсі загальної інформатики, що не залежатиме від наявного парку комп'ютерної техніки та задіяного програмного забезпечення.

Нині особливої ваги набуває визначення *функціонального призначення* шкільного курсу інформатики. На наш погляд, до цього слід віднести (рис. 5):

- формування наукового світогляду в галузі інформаційних технологій (*інформаційна культура*) як складової загальнонаукового світогляду молодшої людини;
- формування теоретичного базису і практичних навичок роботи за (комп'ютерних технологій із відповідним програмним забезпеченням) *форматичної компетентності*;
- пропедевтика фахової підготовки у напрямках “комп'ютерні науки” та “комп'ютерна інженерія”.



Рис. 5. Освітні складові формування інформаційної культури.

При цьому освітніми складовими формування інформаційної культури як передумови повноцінної життєдіяльності майбутнього громадянина в інформатизованому суспільстві мають стати (рис. 6):

- *освітня галузь* “Інформатика. Інформаційні технології”;
- *комп'ютерно-орієнтовані технології навчання* практично всіх шкільних предметів;
- *інтегровані навчальні курси*:
- інформатика + трудове навчання;
- геометрія + інформатика + креслення;
- математика + інформатика;
- фізика + інформатика;
- інформатика + образотворче мистецтво + дизайн тощо.

Вважаємо за доречне застерегти від надмірного захоплення створенням так званих електронних підручників. Тут потрібно зважити, що більшість текстової навчальної інформації, яку повинен опанувати учень, має бути прочитана ним у звичайній книжці й опрацьована з ручкою в руках. З багатьох причин з екрана дисплея слід читати якомога менше. Це відповідає фізіологічним і психічним особливостям людини. Ті, хто вже опанував інформаційні технології, знає, що комп'ютер із відповідним програмним забезпеченням найбільш ефективно працює як потужна довідково-інформаційна та пошукова система, його найкраще використовувати як багатофункціональний інструмент узагальнення, повторення, перевірки знань, відпрацювання умінь і навичок, для індивідуального тренінгу, для проведення діагностики та організації моніторингу навчального процесу тощо. Але не як альтернативу паперовому

підручнику. Тут слід твердо заявити, що комп'ютер ніколи не замінить навчальної книжки, комп'ютер ніколи не заступить вчителя.



Рис. 6. Функціональне призначення шкільної інформатики.

Особливої ваги для розвитку шкільної інформатики, зважаючи на її динамізм і закордонне походження більшості програмних продуктів, має періодична преса навчально-методичного спрямування. Ці видання мають оперативно забезпечувати вчительський загал найновішою інформацією та новачними методиками навчання. Не останнє місце має відводитися й формуванню професійного мовлення та культури спілкування, навчанню специфічної комп'ютерної термінології українською мовою, відучуванню читачів від жаргонної не літературної лексики.

Одним із останніх наших здобутків, практичним результатом науково-педагогічних досліджень науковців Інституту педагогіки АПН України з проблеми розробки і впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у навчально-виховний процес і управління загальноосвітніми навчальними закладами стало написання й видання спеціалізованої книжки "Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи" [5]. У даній роботі висвітлюються дидактичні, психолого-педагогічні, санітарно-гігієнічні, ергономічні та програмно-технічні аспекти використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в усьому спектрі діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Особлива увага приділена проблемним аспектам та перспективі впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освіту, змістовому аналізу та дидактичним можливостям мультимедійних засобів навчання, комп'ютерних технологій і програмних засобів оцінювання навчальних досягнень учнів, досвіду інформатизації закладів освіти, що досягли помітних успіхів у цій галузі, застосуванню комп'ютера у початковій школі, комп'ютерній підтримці навчання різних шкільних предметів, зокрема інформатики і фізики, інформатизації системи управління навчальними закладами, застосуванню інформаційних ресурсів глобальної мережі Інтернет.

Автори вважають, що в навчальних програмах усіх шкільних предметів є немало тем, а в самій шкільній методиці і стратегіях навчання багато аспектів, які можуть бути істотно збагачені за рахунок застосування змісту, який моделюється за допомогою комп'ютерних засобів. При цьому, апаратні та програмні засоби таких технологій повинні відповідати вимогам педагогічного середовища й забезпечувати кероване й контрольоване навчання. Завдяки комп'ютерним засобам сучасний вчитель отримує можливість більш досконалого управління процесом навчання, в якому помітно

зменшується рівень інструктивно-декларативного введення у навчальні ситуації та необхідність застосування пасивних ілюстрацій-прикладів.

На виконання Закону України “Про загальну середню освіту” Міністерством освіти і науки України прийнято рішення про необхідність поетапного переходу до профільного навчання у старшій школі на основі розробленої Інститутом педагогіки АПН України Концепції профільного навчання.

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене й професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів.

Профільне навчання у 10-12 класах здійснюється за такими основними узагальненими напрямами; суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний (рис. 7). За основними напрямами профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі.



Рис. 7. Напрями профільного навчання.

Одним із можливих перспективних напрямків профільного навчання є допрофесійна підготовка старшокласників у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Виділимо основні задачі, що є складовими означеної проблеми (рис. 8).



Рис. 8. Проблемні завдання профільного навчання у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

1. Диференціація означеного напрямку на ряд інтегративних піднапрямків функціональної спрямованості профільного навчання (як узагальненої профільної спеціалізації). Їх можна об'єднати у три групи:

- підготовка програмістів;
- підготовка користувачів інструментальних програмних засобів, результатом діяльності яких буде створення програмних продуктів, які застосовуватимуться засобами ІКТ або ж використовуватимуться для обслуговування чи забезпечення функціонування власне засобів ІКТ;
- підготовка користувачів інструментальних програмних засобів, метою діяльності яких буде створення ними продуктів, призначених для “позакомп’ютерного” використання.

2. Відбір змісту освіти кожного з інтегративних піднапрямків та розробка і апробація відповідного *навчально-методичного забезпечення і технологій навчання*.

При цьому особливу увагу слід приділяти практичній спрямованості навчання і комп’ютерно-інформаційних технологій, оскільки практичні уміння і навички, здобуті учнями впродовж навчання під час розв’язання конкретних практичних завдань, що певною мірою репрезентують різні аспекти майбутньої професійної діяльності, матимуть найбільшу значущість і найвищу цінність порівняно з тільки теоретичною підготовкою без уміння застосовувати наявні знання до виробничої практики.

3. Підготовка передумов реалізації профільного навчання, що включає створення необхідної матеріально-технічної бази, виготовлення навчально-методичного забезпечення та підготовку відповідного кадрового складу.

4. Організація профільного навчання. Розв’язання цієї задачі по суті означатиме певне наближення старшої школи до спеціалізованих професійних навчальних закладів. Для більшості загальноосвітніх навчальних закладів (крім ліцеїв) вона може виявитись непосильною та й взагалі недоцільною.

5. Побудова моделі профільного навчання. Реалізація цього напрямку зумовлює необхідність проведення певних наукових досліджень і експериментальної апробації створеної моделі з метою перевірки її педагогічної досконалості та працездатності із наступною корекцією і вдосконаленням.

У процесі теоретичного обґрунтування та системної побудови моделі профільного навчання також можна скористатись відповідним вітчизняним досвідом, зокрема з педагогічної спадщини А.С. Макаренка або ж певними здобутками освіти розвинених країн світу із відповідною їх корекцією й адаптуванням до умов України. Адже не секрет, що у розвинених країнах Заходу вже давно діє система неперервної освіти впродовж життя. Зокрема, певний інтерес являє досвід освітян США щодо розробки понять соціотехнічної грамотності, моделі ефективної школи, інноваційних підходів до організації професійно-технічного навчання, діяльності професійних організацій американських учнів [4].

З метою підтвердження актуальності й корисності організації профільного навчання слід також послатися на той факт, що у розвинених країнах світу велику популярність отримала схема освіти, яка призводить до “подвійної кваліфікації: закінчена загальна середня плюс базова професійна освіта” [1].

Таким чином, у світі розглянуто сутність, структуру, змістове наповнення й функціональне призначення інформаційно-навчального середовища в узагальненому вигляді та відносно реалізації завдань інформатизації освіти, зокрема навчання інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у середній школі та впровадження новітніх інформаційних технологій у практику навчання всіх шкільних предметів. Висвітлено ключові аспекти Концепції освітньої галузі “Інформатика. Інформаційні технології”. Проаналізовано проблемні напрямки організації профільного навчання з інформаційно-комунікаційних технологій та показано перспективні шляхи розв’язання означених завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алферов С. Ю. Непрерывное образование: опыт развитых стран // Советская педагогика.– 1990. – № 8. – С. 131–136.
2. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992–2002: 36. наук. пр. до 10 річчя АПН України / Академія педагогічних наук України.– Ч. 2.– Харків. “ОВС”, 2002. – С.182–199.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997.–376 с.
4. Емельянов Н.И. Подготовка рабочих кадров в средней школе США // Советская педагогика.– 1991.–№1. – С.134–137.
5. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / І.В. Вовківська, Ю.О. Дорошенко, Л.М. Забродська та ін. / За ред. В.М. Мадзігона та Ю.О. Дорошенка.– К.: Педагогічна думка, 2003.–276 с.
6. Освітні технології: Навч. метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За ред. О.М. Пехоти.–К.: А.С.К., 2001.–256 с.
7. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / За ред. Ю.М. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України.–К.: ІЗМН, 1997.– 262 с.
8. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка.– К.: Педагогічна думка, 2001.– 516 с.
9. Семенюк Э.И. Информатика: достижения, перспективы, возможности.– М.: Наука, 1988.–176 с.
10. Софронова Н.В. Программно-методические средства в учебном процессе общеобразовательной школы.– М.: ИИО РАО, 1998.– 178 с.

УДК 371.11

Л. М. Калініна

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

За умови здійснення в нашій країні соціально-політичних перетворень, економічних реформ дії організацій та їх керівників не можуть зводитися до простого реагування на зміни, що відбуваються в усіх соціальних сферах. Сьогодні широко визнаною є необхідність свідомого управління змінами за допомогою науково обґрунтованого механізму передбачення, регулювання, врахування мінливих зовнішніх умов функціонування організацій. Демографічні та етнічні зміни, оновлення парадигми освіти, освітніх технологій, запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, використання можливостей мережі Інтернет, інтеграція в Європейський освітній простір, розробка нових концепцій управління є чинниками, що суттєво впливають на основи діяльності шкіл. Останнім не завжди вдається без особливих труднощів задовольняти різні запити замовників освіти – учнів, батьків, окремих прошарків суспільства, культурно-етнічних груп, громадських організацій і вимоги суспільства; запроваджувати новаційні освітні концепції, нові технології управління, наукові підходи до навчання, виховання й розвитку учнівської молоді, управління школою; виступати гарантом інтелектуального, фізичного, морального, психічного розвитку і саморозвитку особистості. Багато вимог до школи з боку соціуму виникають несподівано, спонтанно і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Це спонукає останніх самостійно визначати стратегічні дії в рамках школи, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти та застосувати концептуальні положення стратегічного управління в професійній діяльності.

Термін “стратегічне управління” був уведений у науковий обіг на межі 60-х та 70-х рр. ХХ століття на позначення різниці між поточним управлінням на рівні організації і управлінням, здійснюваним на вищому рівні. Необхідність фіксації такого розходження була викликана в першу чергу змінами в діяльності, соціумі. Ідеї стратегічного управління розроблялися такими зарубіжними авторами, як Ван Вейринген (1995), Ansoff (1972), Higgins (1983), Pearce, Robinson (1985), Shendel, Hattel (1972), Stair (1996) [1; 5; 6; 7; 8; 9]. Типи, фактори та

етапи розвитку стратегічного управління досліджувалися О. Віханським, Л. Калініною, З. Шершньовою, С. Оборською [2; 3; 4].

Метою статті є розкриття поглядів, ідей, уявлень зарубіжних і вітчизняних учених щодо сутності і специфіки стратегічного управління школою як відкритої до зовнішнього оточення організації. А також конкурентних переваг над аналогічними освітніми організаціями.

В умовах переходу від оперативного-тактичного управління до стратегічного закономірно з'явилася ідея про необхідність зосередження уваги вищого керівництва на зовнішньому середовищі для забезпечення відповідного і вчасного реагування на зміни, що відбуваються в ньому, а також передбачення майбутнього. В основу стратегічного управління покладені орієнтація школи на зовнішнє середовище, її спрямування на забезпечення розвитку соціуму. Таке управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей організації, забезпечує школам можливість урахування й передбачення змін і використання з часом переваг взаємодії з соціумом.

Ці характеристики (врахування впливу соціуму, довгострокове планування та основні цілі) визначають провідні аспекти стратегічного управління [1].

Світова практика свідчить, що переважна більшість організацій, які досягли значних успіхів і високих результатів у своїй діяльності, завдячують цим саме впровадженню системи стратегічного управління. Стратегічне управління дає змогу підвищити довгострокову ефективність функціонування організації при врахуванні факторів зовнішнього впливу таких як: соціальні, політичні, технічні, технологічні, економічні, педагогічні. Стратегічне управління школою пов'язане з такими питаннями:

- Що чекає школу в майбутньому і як це передбачити?
- Як визначити шляхи розвитку школи і розв'язання проблем, що виникають?
- Які результати роботи школа вважає справді важливими?
- Яку школу хочуть створити люди, що в ній працюють?

Стратегічне управління дає змогу створити “реалістичну” модель майбутніх результатів і адаптувати різні види стратегій у процесі досягнення цілей. Для того, щоб знайти відповіді на вищезазначені запитання, необхідно визначити основні цілі діяльності школи, її філософію, розробити модель школи як соціальної організації, забезпечити її порівняно незалежне становище щодо соціуму, сформулювати шкільну політику. Деякі менеджери розглядають поняття “цілі” і “завдання” як синоніми, а деякі визначають “завдання” як “міні-цілі”.

Невизначеність факторів впливу зовнішнього соціального середовища; поєднання партисипативних і адміністративних методів управління організаціями, зокрема використання методів регулювання, здійснення самоуправління на всіх рівнях; функціонування організацій як відкритих соціальних систем зумовлюють нині перехід від концепції організації школи до концепції стратегічного управління. Це пояснюється тим, що будь-яка модель управління організацією базується на відповідній концепції, яка включає опис ідеї, на основі якої формується модель.

Концепція організації школи як статичної організації поступово нівелюється. Посилення взаємодії школи та соціуму, налагодження комунікаційних, функціональних, творчих зв'язків між школою та соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти учнівської молоді визначає необхідність створення відкритої для співпраці соціально-педагогічної системи.

Концепція стратегічного управління школою як організацією, – це система поглядів, ідей, положень, уявлень, що зумовлюють мету і завдання функціонування та розвитку організації, механізми суб'єкт-об'єктної взаємодії, характер відносин всередині організації, ступінь урахування факторів впливу середовища (як внутрішнього, так і зовнішнього) на її розвиток.

Концепція доповнюється положеннями про бачення, місію, культуру школи і шляхи її модернізації, результатами аналізу і рекомендаціями щодо розвитку організації. Згідно з концепцією моделюються управлінські й освітні процеси, реалізується кадрова політика, оптимально використовується ресурсне забезпечення, формується нова культура організації, встановлюються зв'язки із середовищем. Між названими вище компонентами можливі взаємодія та взаємозв'язки різного характеру і рівня. При цьому лише деякі компоненти можуть добре "вписуватися" в розроблену школою стратегію. Внутрішнє і зовнішнє соціальне середовище, в яких функціонує і розвивається школа, є одним із необхідних чинників визначення місії та її цілей. Стратегії в цьому випадку відіграють роль інструментів досягнення цілей.

Існує низка визначень, у яких робиться акцент на тих чи інших аспектах і особливостях стратегічного управління, на його відмінності від "звичайного" управління.

Наведемо кілька конструктивних визначень поняття стратегічного управління, що були запропоновані авторитетними зарубіжними вченими:

– процес визначення і встановлення організацією зв'язку з її оточенням, який складається з досягнення обраних цілей і спроб забезпечити бажану взаємодію з оточенням за допомогою розподілу ресурсів, що дає змогу організації та її підрозділам ефективно й результативно діяти [8];

– процес управління взаємодією організації з її оточенням з метою здійснення місії організації [6];

– набір рішень і дій з формулювання та виконання стратегій, розроблених для того, щоб досягти мети організації [7];

– реалізація концепції, в якій поєднуються цільовий та інтегративний підходи до діяльності організації, що дає змогу визначати цілі розвитку, порівнювати їх із наявними можливостями (потенціалом) організації та узгоджувати їх шляхом розробки й реалізації системи стратегій [4].

Стратегічне управління – це рішення та дії, спрямовані на визначення та впровадження стратегії, що сприяє такій взаємодії між організацією та зовнішнім оточенням, за якої організація є конкурентоспроможною, а також створює можливості для досягнення організаційних цілей. Впровадження стратегічного управління організацією є надзвичайно складним завданням для окремої групи керівників, тому що: стратегічний напрям дій визначається на невідоме майбутнє; організація існує в мінливому та динамічному соціально-культурному середовищі; стратегічне управління здійснюється людьми, в тому числі керівниками та іншими працівниками організації. Стратегічне управління відрізняється від щоденного оперативного управління й охоплює всі напрями управління організаціями. Воно включає елементи, які є основою діяльності організації. Успішна діяльність організації впродовж певного періоду залежить не від вдалого збігу обставин, а від вибору стратегій, які здійснює керівництво. Стратегічне управління школою як відкритою до зовнішнього оточення організацією передбачає:

– визначення й ранжування довгострокових цілей управлінського і педагогічного процесів, які відповідають закономірностям розвитку сфери освіти в цілому та інтересам школи зокрема;

– формування стратегії або низки стратегій;

– оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов функціонування школи в даний період;

– вибір і поступове здійснення суб'єктами управління управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію процесів управління, навчання, виховання, розвитку учнівської молоді, професійного і творчого зростання кадрів до несподіваних змін, реалізацію економічно обґрунтованих проєктів;

– реалізацію ресурсного підходу (оцінювання потреби в людських, енергетичних, фінансових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсах) для започаткування або підтримання процесів;

– підтримання зв'язку школи із зовнішнім соціальним середовищем і врахування факторів його впливу (соціальних, політичних, технічних, технологічних, економічних, педагогічних).

Дотримання ресурсного підходу для досягнення цілей організації забезпечує використання організацією наявних ресурсів шляхом нового їх застосування та впровадження новачій, які щонайкраще відповідають визначеним цілям. Успіх організації залежить від масштабності стратегічних намірів, заснованих на баченні майбутнього даної організації. Це можуть бути плани й наміри, що базуються на достовірній, вичерпній інформації та орієнтованих на успіх стратегіях, які дають змогу враховувати в роботі організації нові завдання, зумовлені змінами середовища.

Характерні ознаки системи стратегічного управління організацією виявляються у взаємодії таких чинників, як: галузева належність організації; розмір організації; тип організації, спеціалізація діяльності, концентрація ресурсів та кооперація дій суб'єктів у ній; наявність/відсутність в організації науково-технічного потенціалу; рівень управління; рівень компетенції, кваліфікації персоналу; ресурсне забезпечення діяльності організації; ступінь адаптації до зовнішнього соціального середовища. Загальні етапи стратегічного управління організацією, адаптовані до соціально-педагогічних систем, показані на рис. 1. Об'єктом стратегічного управління є відкрита, складна, динамічна, стохастична організація, яка розвивається і змінює параметри станів у часі й просторі, зазнає зовнішніх впливів з боку середовища і здійснює вплив на нього за принципом зворотного зв'язку.



Рис. 1. Етапи стратегічного управління школою.

Метою стратегічного управління є визначення місії, цілей, бачення і стратегії; розробка системи планів, проектів і програм розвитку як інструментів реалізації стратегічних орієнтирів на поліпшення діяльності організації та її окремих складових: забезпечення виконання завдань конкурентоспроможності організації, її тривалого функціонування.

У рамках стратегічного управління застосовуються такі методи: метод системного аналізу; методи стратегічного діагностування; методи експертного оцінювання (зокрема, метод аналізу ієрархій); метод оцінювання привабливості, зокрема методи стратегічних зон діяльності (СЗД), стратегічних зон господарювання (СЗГ); методи стратегічного аналізу (SWOT-аналіз); методи економічної та математичної статистики; метод побудови сценаріїв,

контролінгу; метод “портфельного аналізу” (BCG – матриця Бостонської консультативної групи, яка забезпечує інструментарій для оцінювання результатів діяльності організації, пов’язаних із диверсифікацією, в тому числі освітніх послуг; GE – бізнес-екран); метод координації та інтегрування видів діяльності, які можуть бути диверсифіковані. Диверсифікація (від лат. *diversus* – різний, *asere* – робити) – різнобічний розвиток, урізноманітнення; процес проникнення в нові сфери діяльності, які не були характерними для організації раніше; засоби прогнозування змін, які відбуваються у зовнішньому середовищі і адаптації до них. Розробкою механізмів стратегічного управління, його науковим обґрунтуванням і здійсненням займаються вчені, дослідники, менеджери, персонал організації.

Організація завжди не є ізольованою, має зв’язки з іншими. Стратегічне управління – це місія організації, спосіб визначення напрямку руху і процес формування ситуації змагань. У кожній школі є конкуренти, є певні цілі конкуренції, які необхідно встановлювати і яких необхідно досягати.

Роль менеджера за умови впровадження стратегічного управління полягає в організації, прогнозуванні, аналізі діяльності персоналу, здійсненні контролю за нею, розробці й опрацюванні стратегій. Стратегічне управління – це певні дії, що становлять основу довгострокової діяльності. Менеджери мають довгострокове бачення, але цього недостатньо. Необхідно мати уявлення про фундаментальні напрями діяльності організації і дивитися в майбутнє. Стратегічне управління – це передусім розуміння мети, це керівництво і контроль, що передбачають використання елементів тактичного і поточного управління. Ван Вейрінген визначив переваги і недоліки стратегічного управління. До переваг стратегічного управління він зараховує: можливість ідентифікації школи із зовнішнім середовищем; вироблення широкого погляду на школу; визначення перспектив розвитку школи; можливість використання альтернатив і вибору ступенів свободи школи; можливість обговорення та критики; створення системи обміну інформацією, зумовлене реалізацією різних напрямів розвитку школи; можливість виявлення негативних явищ дійсності. До недоліків стратегічного управління належать: необхідність більшого обсягу інформації, ніж має школа; необхідність проведення великої роботи, винагорода за яку вельми незначна; висування ідей, які неможливо реалізувати [1]. Стратегічне управління є найважливішим чинником успішного розвитку організацій у постійно ускладнюваних ринкових умовах. Проте дуже часто можна спостерігати відсутність стратегічної спрямованості в діях керівників організацій, що і призводить до простого їх функціонування без будь-якого розвитку як структурних підрозділів, так і людських ресурсів.

Відсутність стратегічного управління у сфері освіти проявляється у таких двох формах. У першому випадку керівники планують діяльність, виходячи з того, що зовнішнє оточення взагалі не буде змінюватися або ж у ньому не відбуватиметься якісних змін. Спроби скласти довгострокові плани, в яких визначається на перспективу, хто, що і коли робитиме, або спроби знайти на початковому етапі рішення на багато років уперед, бажання будувати “на століття” чи здобувати “на довгі роки” – усе це ознаки нестратегічного управління. Бачення довгострокової перспективи – дуже важлива складова стратегічного управління. Однак воно не передбачає екстраполяції існуючої практики й існуючого стану оточення організації на ситуацію, що складатиметься протягом багатьох років.

У другому випадку в разі нестратегічного управління вироблення програми дій починається з аналізу внутрішніх можливостей і ресурсів організації. За такого підходу дуже часто виявляється, що організація не в змозі досягти своїх цілей, тому що їх досягнення принципово залежить від можливостей, бажань і потреб замовників, а також від поведінки аналогічних організацій цієї сфери. На основі аналізу внутрішніх можливостей керівник

школи може визначити лише, яка кількість послуг може бути надана і які будуть при цьому витрати. Кількість спожитих послуг, розміри фінансових надходжень і витрати визначатимуться потім і не шкільним управлінням. Тому починати планування діяльності організації з аналізу внутрішніх ресурсів і можливостей їх раціонального використання означає повністю відкидати принципи стратегічного управління.

Щоб школа як організація могла забезпечувати свій розвиток у довгостроковій перспективі, в ній мають бути переваги над іншими аналогічними установами. Вона може впоратися зі своїми завданнями тільки за умови, якщо надає освітні послуги, які стабільно задовольняють споживачів, користувачів. Це означає, що освітня послуга має бути:

- цікавою для споживача настільки, що він готовий віддати за неї гроші, витратити час і сили на її “споживання”, згадувати про неї із вдячністю навіть після закінчення школи;
- цікавою для споживача більшою мірою, ніж аналогічна чи схожа за споживацькими якостями освітня послуга, яка вироблена і надається іншими школами;
- цінною для його життєдіяльності або професійної діяльності.

Якщо послуга має ці властивості, то говорять, що послуга має конкурентні переваги. Отже, організація може успішно існувати і розвиватися тільки в тому випадку, коли послуги, які вона надає, мають конкурентні переваги. Створювати ж конкурентні переваги необхідно за допомогою стратегічного управління. Розгляд питання про створення й утримання конкурентних переваг організації передбачає аналіз відносин і відповідно взаємодії трьох суб'єктів ринкового освітнього середовища (рис. 2). Перший суб'єкт – це “наша” школа, що надає конкурентоспроможну послугу. Другий суб'єкт – це споживач, який може цю послугу купити (захотіти здобувати освіту в цій школі), а може і не купити (не захотіти здобувати освіту в цій школі). Третій суб'єкт – це конкуренти, які готові запропонувати споживачеві свої послуги і зможуть задовольнити таку саму його потребу в освіті на вищому рівні, ніж “наша” школа. Головним у цьому ринковому трикутнику є споживач освітніх послуг. Тому і конкурентні переваги освітньої послуги – це цінність послуги для користувачів (учнів), для споживачів (батьків, громади, держави), що спонукає останніх споживати цю послугу, підтримувати, стимулювати її надання.

Конкурентні переваги не обов'язково зумовлюються порівнянням послуги “нашої” організації з послугами конкурентів. Може бути так, що на освітньому ринку немає організацій, які пропонують конкурентну послугу, проте послуга “нашої” організації не користується попитом. Це значить, що вона не має достатньої цінності для споживача чи конкурентних переваг для споживача. Сьогодні, як і раніше, наявність конкурентних переваг залежить лише від рівня стратегічного управління, забезпечення цінності послуги для споживача можливе як у віддаленому селищі, так і в столиці.

Є дві можливості забезпечення конкурентних переваг. По-перше, конкурентні переваги може мати сама освітня послуга. Один із видів конкурентних переваг послуги – це її цінова вартісна характеристика. Дуже часто споживач здобуває освіту в цій школі тільки тому, що вона надає послуги, які мають аналогічні споживацькі властивості, але коштують дешевше, ніж інші. Тоді виходить, що користуються такою послугою тільки тому, що вона дуже дешева. У наших умовах функціонування системи освіти у більшості випадків навіть безкоштовна (гроші на цю послугу надходять опосередковано через податкову систему). У такому разі споживання може відбуватися, навіть якщо послуга не має споживчої цінності для користувача. Це стосується також додаткових освітніх послуг, які надають позашкільні заклади або репетитори. Аргументом для вибору може виступати прагнення бути подібним до інших, оскільки більшість людей отримують саме таку послугу, яку надає суспільство.

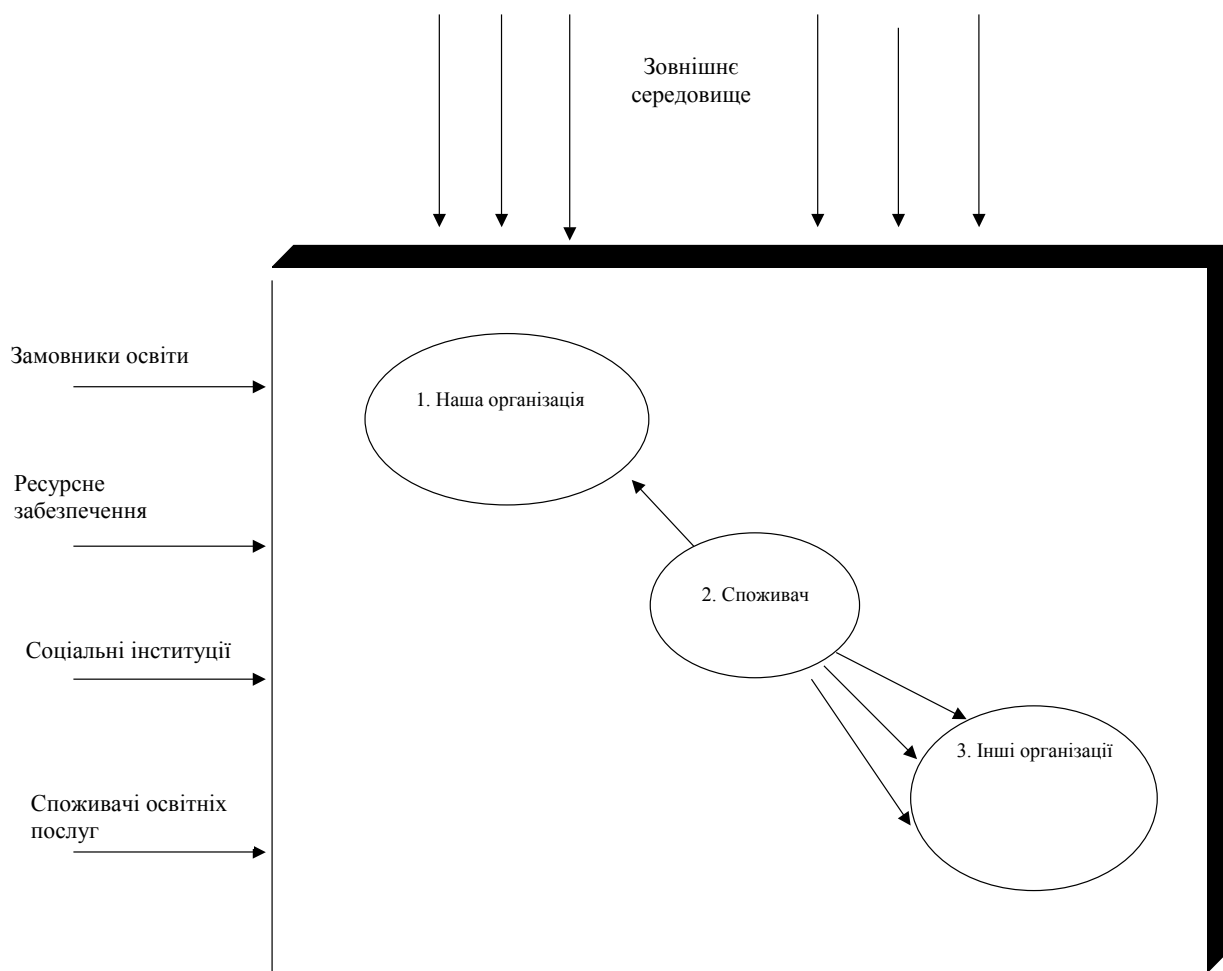


Рис. 2. Модель взаємодії суб'єктів ринкового освітнього середовища.

Другий вид конкурентних переваг – це диференціація цінності. У такому випадку йдеться про те, що послуга має відмінні від інших особливості, що роблять її привабливою для споживача. Диференціація не обов'язково пов'язана зі споживчими (утилітарними) якостями послуги (корисністю, простотою отримання, гарними характеристиками, багатофункціональністю тощо). Вона може досягатися завдяки таким характеристикам, які не мають жодного відношення до утилітарних споживчих властивостей, наприклад, завдяки типу школи, її місцезнаходженню, іміджу (в такому разі переваги мають спеціалізована школа, ліцей, гімназія, колегіум).

По-друге, крім того, що організація створює конкурентні переваги самої послуги, вона може намагатися забезпечити ці переваги за допомогою положення послуги на освітньому ринку або ринку праці. Досягається це шляхом закріплення споживача, інакше кажучи, шляхом монополізації частини ринку. У принципі така ситуація суперечить ринковим відносинам, тому що в ній покупець позбавлений можливості вибору. Однак на практиці багатьом організаціям вдається не тільки створити для своєї послуги таку конкурентну перевагу, але й утримувати її досить довго. Наприклад, дітей із конкретного мікрорайону приймають тільки до цього закладу; ліцензію на надання таких послуг видають тільки цій установі, до всіх інших висуваються вимоги, які стримують їх розвиток.

За умови стратегічного управління в кожний визначений момент необхідно фіксувати, що школа має робити сьогодні, щоб досягти поставленої мети у майбутньому, виходячи при цьому з того, що оточення й умови життєдіяльності всередині організації будуть змінюватися. У разі стратегічного управління, сьогодення розглядається ніби "з точки зору" майбутнього у певний час суб'єктами управління і персоналом, визначаються і здійснюються такі дії, які забезпечують установі чітко окреслене майбутнє, а не виробляється план чи опис того, що має робитися в майбутньому.

Стратегічне управління – це такий вид управління організацією, за якого:

- людський потенціал сприймається як основа і цінність організації; діяльність організації орієнтована на задоволення запитів споживачів і замовників освіти;
- забезпечується гнучка реакція на зміни зовнішнього оточення і внутрішнього середовища організації; в організації проводяться своєчасні зміни;
- організація має змогу відповідати на виклик з боку зовнішнього оточення; домагатися конкурентних переваг;
- забезпечується можливість успішної діяльності в довгостроковій перспективі; гарантується виконання сформульованої або вибраної місії, а також досягнення поставлених цілей.

Узагальнюючи, відзначимо, що стратегічне управління школою покликане забезпечити її розвиток у майбутньому, а не тільки її функціонування.

Звичайно ж, коли йдеться про виживання в ринковому конкурентному середовищі, не стоїть питання про те, що школа може жалюгідно існувати. Можливість невдач навіть не спадає на думку, є конкретна мрія, до втілення якої прагне весь шкільний колектив.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ван Вейринген Ф. Стратегическое управление в школе // Управление в образовании: Практическое руководство / Под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М., 1995. – С. 88.
2. Виханский О.С. Стратегическое управление: Учебник. – М., 2000. – 296 с.
3. Калініна Л.М. Модуль 2. Стратегічне управління // Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – С. 56–93.
4. Шершньова З.Є., Оборська С.В. Стратегічне управління: Навчальний посібник. – К., 1999. – С. 14, 15, 17, 27.
5. Ansoff H.I. Concepts of strategy //Quinn J.B.etal. The strategy process: concepts, contexts and cases. – London, 1988.
6. Higgins J.M. Organizational Policy and Strategic Management: Text and Cases. 2nd ed. – Chicago, 1983.
7. Pearce J.A., Robinson R.B. Jr. Strategic Management. 2 ed. Homewood, Ill: Richard D.Jr Win, 1985.
8. Schendel D.E., Hatten K.J. Business Policy or Strategic Management: A Broader View for an Emerging Discipline: Academy of Management Proceedings, August, 1972.
9. Stair R.M. Principals of Information Systems. – Boyd and Fraser Publishing, 1996.

УДК 37.03:94 (477)

В. В. Кузьменко

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

На сучасному етапі розвитку нашої країни спостерігається зростання у науковців інтересу до національної історико-педагогічної тематики, визначення необхідності детального аналізу історичного досвіду, прагнення повернути забуті педагогічні ідеї та імена для більш глибокого розуміння подальшого розвитку навчально-виховного процесу в закладах освіти. Слід звернути також увагу на набутий українцями досвід, який ще не отримав свого ґрунтовного висвітлення, об'єктивної оцінки щодо значення його для сьогодення. Певний досвід є і з формування в учнів наукової картини світу. Так, для вирішення цієї проблеми в різні періоди розвитку освіти застосовували різноманітні засоби, форми і методи. Одним із найбільш ефективних напрямків розв'язання проблеми є широке застосування у навчально-виховному процесі школи міжпредметних зв'язків.

Проблемі формування наукової картини світу останнім часом приділяється значна увага у працях С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, О. М. Лазарович, Н. В. Нетребко,

В. І. Сисоєнко та ін., а міжпредметним зв'язкам присвятили свої дослідження Р. С. Гуревич, В. М. Максимова, О. Є. Мисечко, Г. П. Федорець та ін.

Разом з тим проблемі формування наукової картини світу засобами міжпредметних зв'язків в історії педагогічної думки належної уваги не приділялось. Тому метою даної статті є аналіз використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі освітніх закладів як засобу формування в учнів наукової картини світу у другій половині XIX – XX століття.

Проблема здійснення міжпредметних зв'язків виникає в історії освіти разом з початком систематичного вивчення різних навчальних предметів. Особливо ця проблема стає актуальною з появою у шкільному навчанні значної кількості ізольованих курсів, на основі яких не можливо сформувати цілісну картину світу. Пошук шляхів отримання цілісних знань про природу та суспільство і привів до необхідності застосування міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчального матеріалу.

У свій час звертали увагу на необхідність міжпредметних зв'язків Я. А. Коменський, Дж. Локк, І. Г. Песталоцці та інші класики педагогічної науки. Я. А. Коменський підкреслював необхідність установа зв'язку між предметами для формування в учнів системи знань та цілісного уявлення про навчальний процес. Він писав: "Усе, що перебуває у взаємозв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку" [1: 279]. Дж. Локк підкреслював необхідність поєднання загальної освіти з прикладною. І. Г. Песталоцці вимагав установити взаємозв'язки між навчальними предметами: "приведи у своїй свідомості всі взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, в якому вони дійсно знаходяться у природі" [2: 175].

Швидкий розвиток наук вимагав з однієї сторони подальшої диференціації, а з іншої – необхідності узагальненого цілісного навчального процесу, що в свою чергу вимагало подальшого розвитку ідеї міжпредметних зв'язків. Але на початку XIX століття значне збільшення кількості навчальних предметів приводить до перевантаження шкільних програм. Особливо цей процес був характерним для Росії. Одну з причин такого перевантаження К. Д. Ушинський бачив у відсутності взаємозв'язку між навчальними предметами. У своїй роботі "Людина як предмет виховання" він підкреслює, що подолати хаос у голові учня можна тільки в процесі злагодженої роботи всіх учителів. З цією метою педагоги повинні турбуватися не тільки за свій предмет, а в першу чергу за розумовий розвиток дітей. У цьому випадку у школярів формуються цілісні уявлення про оточуючий нас реальний світ [3]. У своїх роботах видатний педагог заклав основи методики використання міжпредметних зв'язків.

Подальший розвиток теорії міжпредметних зв'язків знаходимо у працях таких відомих педагогів, як М. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, В. Я. Стоюнін та інші. Вони підкреслювали необхідність взаємозв'язків як між окремими предметами, так і між окремими розділами однієї дисципліни.

Після революції 1917 року в системі освіти України ідея міжпредметних зв'язків отримала практичне втілення в спеціальних програмах, які були побудовані за комплексною системою навчання. Основою системи були розробки зарубіжних педагогів А. Лая, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера.

У 20–30 роки XX століття навчальні плани української школи були побудовані відповідно до програм Гуса. В центрі такої програми знаходилась трудова діяльність людини. Навчальний матеріал об'єднувався навколо трьох основних напрямків: природа, праця, суспільство. Завдяки цьому зникала відірваність школи від життя та ізольованість навчальних дисциплін одна від одної. За цією системою знання поєднувалися з фізичним, розумовим розвитком та працею учнів. Фактично комплексна система була міжпредметною і поєднувала знання з різних наук навколо певного об'єкта трудової діяльності. Тобто навчальний матеріал у процесі трудової діяльності учнів об'єднувався, пов'язувався із життям, узагальнювався, і на основі цього формувалася цілісна картина світу. Слід підкреслити, що це була так звана наукова картина світу.

Треба нагадати, що німецьким педагогом А. Лаєм на початку ХХ століття був уведений термін “кореляція”. А. Лай визначав, що оскільки предмети діляться на різні групи, то між ними повинен бути встановлений взаємозв’язок. Кореляція мала важливе значення у комплексній системі навчання, але вона втратила своє значення при переході на предметну систему. У 20 – 30 роки ХХ століття предметної системи, в класичному її розумінні, не було, а отже, і не виникало необхідності у здійсненні міжпредметних зв’язків у сучасному їх розумінні.

У зв’язку з подальшою індустріалізацією країни виникла необхідність розширення системи вищої та середньої спеціальної освіти, постало питання підвищення в першу чергу якості знань учнів. У радянській країні були відкинуті позитивні надбання української школи і прийнята єдина для всього СРСР організація навчальних закладів згідно постанови ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року “Про початкову і середню школу”, якою передбачено зміну навчальних програм і планів відповідно до нових вимог. У ній підкреслювалась необхідність міжпредметних зв’язків. У постанові говорилось, що школа не дає своїм випускникам ґрунтовних знань з основ наук (учні дійсно не отримували систематичних і міцних знань з фізики, хімії та математики), недостатню увагу приділяє підготовці школярів до вступу в середні й вищі навчальні заклади.

У зв’язку з цією постановою Наркомос України затвердив нові навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи. Вони були побудовані на основі предметного викладання шкільних дисциплін. Міжпредметні зв’язки в школах цього періоду практично були відсутні.

25 серпня 1932 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову “Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі”, в якій повністю засудив комплексну систему, лабораторно-бригадний метод навчання тощо. Згідно з постановою було рекомендовано проводити навчання за класно-урочною системою. Основною формою навчальної роботи в школі став урок із сталим складом учнів, що проводився за стабільним розкладом. Разом з тим, окрім загальної вимоги здійснення міжпредметних зв’язків, ніяких змін у навчальному плані не передбачалося. Тобто зв’язки між окремими предметними знаннями в навчальному процесі були, але незначні.

Постанова від 12 лютого 1933 року ЦК ВКП(б) “Про підручники для початкової і середньої школи” відмінила використання “динамічних”, “місцевих”, “розсипних” та інших підручників, вимагала створення стабільних підручників з усіх навчальних предметів. Вони повинні були бути методологічно витримані, наукові, враховувати вікові особливості учнів, бути доступними тощо. Але на необхідність реалізації міжпредметних зв’язків уваги не зверталось.

Слід підкреслити, що в цей період існування школи міжпредметні зв’язки розглядалися на світоглядній основі, тобто на основі діалектико-матеріалістичного світогляду.

Подальший розвиток міжпредметні зв’язки отримали після прийняття 24 грудня 1958 року закону “Про посилення зв’язків школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти у СРСР”. У цей період виникає нове направлення міжпредметних зв’язків – між загальноосвітніми та політехнічними знаннями. Тому міжпредметні зв’язки набувають широкого застосування в школах 60 років ХХ століття. Навіть у педагогічному словнику 1960 року видання дається визначення цього поняття. Але у педагогічній енциклопедії 1964 року видання цей термін не згадується. Звідси видно, що в 60 роки ХХ століття міжпредметні зв’язки тільки починають поступово входити в широкий педагогічний обіг як шляхом використання самого терміну, так і впровадженням їх в реальний навчально-виховний процес школи.

Предметом дослідження науковців (Б. Г. Ананьєв, М. А. Данілов, Б. П. Єсіпов, І. Т. Огородніков та інші) поступово стають різні дидактичні аспекти міжпредметних зв’язків. Для практичного впровадження міжпредметних зв’язків у роботу вчителів загальноосвітніх шкіл велике значення мала так звана “координаційна сітка” (в ній показані

етапи формування наукових понять при вивченні різних предметів), яку розробили співробітники науково-дослідного Інституту педагогіки АПН СРСР під керівництвом Б. Г. Ананьєва. Проблема міжпредметних зв'язків у ці роки розглядається як шлях формування у школярів цілісних світоглядних уявлень про світ та діалектико-матеріалістичного світогляду [4].

Широка дискусія, що розгортається у 60–70-х роках, практично зводилася до визначення місця та призначення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Одні вчені (Н.А. Сорокін, В.Н. Федоров та ін.) розглядали ці зв'язки як дидактичну умову формування діалектико-матеріалістичного світогляду. Другі (М.М. Скаткін, І.Я. Лернер та ін.), на основі аналізу досліджень, вважали міжпредметні зв'язки самостійним дидактичним принципом [5]. І.Д. Зверєв, В.М. Максимова вважали міжпредметні зв'язки умовою розвитку і навчання учнів [6], а І.М. Козловська, В.К. Сидоренко та інші виділяли як самостійний напрямок інтеграції світогляду, до якого входять і міжпредметні зв'язки [7].

Ми згодні з твердженням М.М. Левіної, що міжпредметні зв'язки слід розглядати як самостійний комплексний напрямок в педагогічних дослідженнях [8]. Вони дозволяють ефективно впливати на формування в учнів наукової картини світу.

На новий рівень – рівень практичного застосування – міжпредметні зв'язки виходять у 1981/82 навчальному році. В цей період суттєвим досягненням є введення в програми спеціального розділу “Міжпредметні зв'язки”. Цей розділ допомагає вчителям пов'язати нові навчальні теми із опорними, необхідними для здійснення взаємозв'язку основних понять з предмета із вивченими раніше знаннями як з даного курсу, так і з інших дисциплін. При цьому, зазвичай, підкреслюється необхідність формування в учнів сучасної наукової картини світу.

В українській пресі 80-х років ХХ століття з'являється значна кількість публікацій з даної проблеми. Наприклад, тільки в журналі “Радянська школа” в період з 1980 по 1986 роки надруковані такі статті: Карасик С.М., Лосич Л.П. “З досвіду здійснення міжпредметних зв'язків шкільного курсу біології” (1980. – №10. – С. 70 – 74); Гуревич С.С. “Деякі аспекти міжпредметних зв'язків” (1981. – №4. – С. 83 – 85); Білий М.С. “Розкриття зв'язків між предметами природничо-математичного циклу” (1983. – №1. – С. 17 – 24); Федорець Г.П. “Формування системи знань у процесі навчання і виховання. Міжпредметні і внутріпредметні зв'язки – важливий фактор здійснення єдності виховання і навчання” (1983. – №2. – С. 59 – 68); Сорокати В.М. “З досвіду здійснення внутрі- і міжпредметних зв'язків” (1984. – №1. – С. 25 – 27); Мисечко О.Є. “Міжпредметні зв'язки дисциплін природничого циклу та іноземних мов” (1986. – №12. – С. 33 – 38).

Як бачимо із наведеного переліку, в педагогічній пресі цього періоду приділяється значна увага міжпредметним зв'язкам. Ще одним підтвердженням вищезазначеного було те, що вчителям загальноосвітніх шкіл рекомендували при написанні планів конспектів уроків та в календарно-тематичному плануванні виділяти окремий розділ міжпредметних зв'язків. Це дозволяло формувати в учнів на уроках із різних предметів більш цілісну наукову картину світу.

Приведений матеріал дозволяє дійти висновку, що предметна система викладання вимагає здійснення міжпредметних зв'язків для формування цілісної, а не фрагментарної, наукової картини світу і на її основі – наукового світогляду школярів. У подальшому можна детально проаналізувати стан проблеми в історії становлення педагогічної науки, концептуальні положення щодо міжпредметних зв'язків у працях класиків педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд. АПН, 1955. – 474 с.
2. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1963. – Т. 2. – С. 175.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л.: Изд. АПН, 1950. – Т. 8. – 776 с.
4. Межпредметные связи в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.

5. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Сов. педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42 – 47.
6. Зверев И.Д., Максимова Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика. – 1981. – 160 с.
7. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійної технічної школи: Автор. дис. ... докт. пед. наук. – К., 2001. – 36 с.
8. Левина М.М. Межпредметные связи как дидактическая проблема и некоторые аспекты ее исследования // Сов. педагогика. – 1972. – № 8. – С. 135 – 140.

УДК 371.2

А. М. Луків

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ В АКАДЕМІЧНОМУ ЛІЦЕЇ ПРИ ХДУ

Сучасна педагогічна думка активно звертається до проблем розвитку особистості, шукає шляхи і механізми інтелектуального та духовного зростання молоді. Вирішення цих питань спонукає до створення навчальних закладів нового типу. Пріоритетною галуззю гуманітарної науки є дослідження методів та прийомів роботи з обдарованою молоддю. До цієї проблеми зверталися вітчизняні науковці й практики В. Анікіна, О. Заболотний, Н. Кушнарєнко, Н. Нев'ярович, О.Павленко, Н. Сергєєва, О. Тягушева, В. Шейко та ін. Ними зроблено певний внесок у розв'язання таких актуальних питань як: проблеми пошуково-дослідницької діяльності учнів у середніх навчальних закладах, взаємодії школи та вищих навчальних закладів, передумов інтелектуального розвитку особистості, ролі Малої академії наук у формуванні навичок наукової творчості учнів.

Одним із наріжних напрямів діяльності сучасного навчального закладу нового типу є науково-дослідницька робота. Нашим завданням постає систематизація та узагальнення досвіду роботи педагогічного колективу ліцею в аспекті розширення світогляду учнів, формування навичок наукового дослідження, вивчення і поширення передового практичного досвіду. Така робота спрямована на всебічну підготовку старшокласників до науково-практичної діяльності як під час навчання у середньому, згодом – вищому навчальному закладі та у подальшій науковій творчості.

Академічний ліцей, створений при Херсонському державному педагогічному університеті, – це не тільки заклад, що об'єднав навколо себе талановиту молодь Херсонщини, а й творча лабораторія при ХДУ, де апробуються на практиці найпередовіші досягнення науково-педагогічної думки. Основна мета ліцею – збагатити учнів знаннями понад державний мінімум, забезпечити ґрунтовну допрофесійну підготовку і подальше успішне навчання у вищих навчальних закладах, створити всі умови для самореалізації та всебічного розвитку особистості. Тому найголовнішим пріоритетом в організації навчально-виховного процесу нашого закладу є науковий підхід до управлінських, навчальних та виховних аспектів. По-новому структурований зміст навчання, упровадження сучасних інформаційних технологій, які зумовлюють формування пізнавальних інтересів учнів, глибше сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, систематичне, цілеспрямоване впровадження на уроках завдань творчого характеру, профільне навчання – важливе підґрунтя для розвитку здібностей і формування практичних навичок майбутніх науковців.

Рівень занять з усіх спеціальностей у ліцеї відповідає вищому навчальному закладу. Протягом 5-ти років (2 роки – проліцейські класи, 3 роки – навчання в ліцеї) з учнями працюють не тільки викладачі ліцею (заслужені вчителі України, Соросівські вчителі, вчителі-методисти, спеціалісти вищої категорії), а й професорсько-викладацький склад університету (доктори та кандидати наук) і вчені з багатьох вузів України та зарубіжжя. Матеріально-технічна база ліцею (два Internet-класи, читальна зала та бібліотека, університетські читальні зали, лабораторії та обсерваторія) допомагає ліцеїстам у підготовці до засвоєння глибоких знань та під час роботи над першими науковими дослідженнями.

Постійна творча співпраця наукового відділу ліцею з відділом організації наукової роботи університету, кафедр ліцею з університетськими кафедрами, зі студентським науковим товариством та радою молодих учених, з Південним регіональним інститутом післядипломної освіти, науково-методичним центром міста, науковим товариством “Пошук” (див. схему) дає можливість чітко спланувати роботу з ліцеїстами під час підготовки їх до участі у предметних олімпіадах усіх рівнів, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України, різноманітних інтелектуальних змаганнях, конференціях ліцейського, університетського та регіонального рівнів.

З метою поглиблення, узагальнення і закріплення знань, якісної підготовки до наукової діяльності для учнів усіх трьох курсів введено написання курсових робіт. Ліцеїсти I–II курсів (9–10-класники) пишуть свої перші наукові дослідження під керівництвом кращих викладачів ліцею, а більшість третьокурсників займаються науковою роботою в Малій академії наук України з провідними вченими університету.

Науково-дослідницька діяльність – це інтелектуальна праця, спрямована на придбання знань, умінь і навичок. Початок наукової роботи ліцеїстів співпадає з глобальним психологічним відкриттям юності – власного внутрішнього світу, який аж ніяк не менший за світ зовнішній. Внутрішнє спостереження за власною суб’єктивною реальністю розширює ціннісну систему особистості. Виникнення внутрішнього діалогу стає центральним процесом самосвідомості юнацтва. Внутрішні питання стимулюють потяг молодої людини до творчої самореалізації. Іде активний пошук односторонніх, співбесідників, опонентів, через діалог з якими свідомо чи підсвідомо прагне самовизначитися особистість. Дослідницька робота старшокласника – це постійний діалог на рівні наукового пошуку, спілкування, обрання наукової позиції, добірки аргументів та контраргументів своїм опонентам. На першому етапі такої форми роботи з ліцеїстами відбувається пошук власних наукових інтересів, уподобань у літературі тощо. Далі стає можливим визначення теми наукової роботи, її структури та бібліографії. Обговорюється об’єкт та предмет дослідження, робоча гіпотеза. А потім – копітка праця, що дарує радість творчості. Важливим моментом є спілкування між науковим керівником та ліцеїстом, що досліджує наукову проблему. Адже головне завдання дослідницької роботи полягає у тому, щоб ввести старшокласника до практики діалогічного мислення, залучити до творчості, розбудувати механізми самовизначення та самореалізації майбутнього науковця, допомогти обрати не найшвидший, а *власний* спосіб вирішення проблеми [3: 6–11].

Опрацювання наукової літератури, проведення дослідження, висунення гіпотез та постановка завдань – все це в сукупності суттєво стимулює в підлітків розвиток логічного мислення, здатність до самостійного пояснення причинно-наслідкових зв’язків, до прийняття швидких і правильних рішень у критичних ситуаціях тощо [1: 95].

Науковці університету та викладачі ліцею чітко усвідомлюють, що робота над розвитком науково-дослідницьких здібностей старшокласників повинна являти собою цілісну систему навчання, а не бути епізодичною. У першу чергу юні дослідники повинні навчитися чітко слідувати поставленій меті, не відхилятися від теми дослідження, посилатися на використану літературу, дотримуватися наукового стилю викладу, робити власні висновки, аби наукове дослідження не мало реферативно-описового характеру, вони не повинні допускати стилістичних, мовленнєвих, пунктуаційних помилок тощо. Організація наукової діяльності учнів дає їм можливість самостійно та цілеспрямовано працювати, розвиває креативне мислення, вдосконалює систему теоретичних знань, практичних умінь і навичок [2: 103].

Робота з підготовки ліцеїстів до олімпіад та конкурсів ведеться цілеспрямовано і систематично. Враховується перш за все той фактор, що учні, аби перемогти в інтелектуальних змаганнях, повинні знати набагато більше, ніж передбачає шкільна програма. Поглиблені курси з відповідних предметів, варіативність навчальних програм, постійна індивідуальна робота з обдарованими дітьми, залучення їх до науково-творчого пошуку, можливість черпати нову інформацію з мережі Інтернет, працювати з

різноманітними виданнями в читальних залах ліцею та університету – це основа майбутніх перемог в олімпіадах і конкурсах усіх рівнів. Така концепція науково-дослідної освіти допомагає нам протягом багатьох років посідати найвищі сходинки конкурсних п'єдесталів. Наприклад, порівнюючи дані за 1995 рік із минулим навчальним роком, бачимо, що кількість переможців обласних етапів конкурсів-захистів МАН зросла від 18 учнів до 54, а Всеукраїнського туру – від 3-х до 28 учнів. Переможців обласних олімпіад було у 1995 р. 19, минулого навчального року – 88, а цього року – 114 учнів. У Всеукраїнських олімпіадах кількість переможців зросла за цей період від 2 до 29.

Особливо слід підкреслити, що наукова творчість не тільки поглиблює знання ліцеїстів у певній галузі предмета, збагачує їх методичними навичками, а й стимулює їхню пізнавальну діяльність, спонукає до пошуку нових знань. Прикладом можуть бути успіхи Юлії Бережко. До ліцею учениця прийшла в 10-й клас. До цього у загальноосвітній школі вона не брала участі в предметних олімпіадах. Навчаючись у 10 класі ліцею, вагомих успіхів досягти теж не змогла. Але захоплення науковою роботою, поглиблення теоретичних знань з української мови та літератури, постійна робота над собою дали їй змогу в 11 класі отримати дипломи II ступеня на обласній олімпіаді та III ступеня на Всеукраїнській олімпіаді з української мови та літератури, дипломи I ступеня на II турі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН України в секціях української мови та літературної творчості (Всеукраїнський конкурс того року не проводився) й успішно поступити на факультет журналістики Київського національного університету ім. Т. Шевченка.

Оксані Лубській теж не пощастило з першого разу отримати бажану перемогу у IV етапі Всеукраїнської предметної олімпіади з української мови та літератури. Але наполеглива праця над собою допомогла їй два роки підряд ставати переможницею Всеукраїнської олімпіади з української мови і літератури (а відтак, і Президентською стипендіаткою), успішно захистити наукову роботу в Малій академії наук, посівши призове місце на Всеукраїнському конкурсі і стати однією із кращих студенток лінгвістичного факультету Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка.

Свою любов і шану до рідної мови продемонстрували переможці Міжнародного конкурсу з української мови ім. П. Яцика Марія Юрченко, Юлія Мендель, Вікторія Матвєєва, Валентина Сінельник. Глибокі знання з історії та права показали Олексій Погорелов, Тетяна Водотика, Олена Агеєнко, Олексій Шайтан. Серед 86 переможців Всеукраїнської універсиади 2001 року “Інтелектуал ХХІ століття” – наш випускник, знавець історії Олексій Ведров (нині студент Києво-Могилянської академії). Переможцями Internet-олімпіади з економіки та англійської мови стали Перевишко Владислав (зараз студент Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка) та Ілона Алексенко. А випускниця цього навчального року, відмінниця навчання Юсупова Ксенія стала переможцем інтелектуальної гри “LG Еврика”, отримавши грант на навчання у розмірі 1 тис. 100 американських доларів (нині Ксенія – студентка Київського національного економічного університету). Маємо переможців і в національному конкурсі “Ноосфера”, першому Всеукраїнському гуманітарному симпозіумі “Україністика на початку тисячоліття: філософія, історія, мовознавство” тощо.

Багато наших випускників – переможців олімпіад та конкурсів МАН – стали студентами Львівського національного університету ім. І. Франка, Одеської національної юридичної академії, Інституту міжнародних відносин Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Києво-Могилянської академії, Харківської національної юридичної академії, Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Київського державного лінгвістичного університету, Донецької державної медичної академії, Міжнародного інституту лінгвістики та права, Кримського державного медичного університету, Київської академії СБУ, а також вузів Росії, Німеччини, Англії, Ізраїлю, Чехії, Іспанії, США.

Плідна співпраця з провідними вченими України та зарубіжжя – це один із найважливіших аспектів роботи наукового відділу нашого ліцею.

Тільки протягом останніх двох років учні мали змогу прослухати курс лекцій доктора фізико-математичних наук, професора кафедри математичної фізики та обчислювальної математики механіко-математичного факультету Харківського національного університету ім. В. Каразіна Ю. Ганделя, доктора історичних наук, професора, завідувача кафедри історії України Південноукраїнського державного педагогічного університету А. Добролюбського, доктора історичних наук, професора кафедри історіографії та джерелознавства Дніпропетровського державного університету І. Колесник, доктора філологічних наук, професора, завідувача кафедри Шевченкознавства Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка В. Яременка, доктора біологічних наук, директора Інституту зоології НАН України, професора А. Акімова, доктора психологічних наук, професора Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка Л. Бурлачука, доктора педагогічних наук, професора Херсонського державного університету М. Пентилюк, доктора біологічних наук, професора, завідувача кафедри ботаніки Херсонського державного університету М. Бойка.

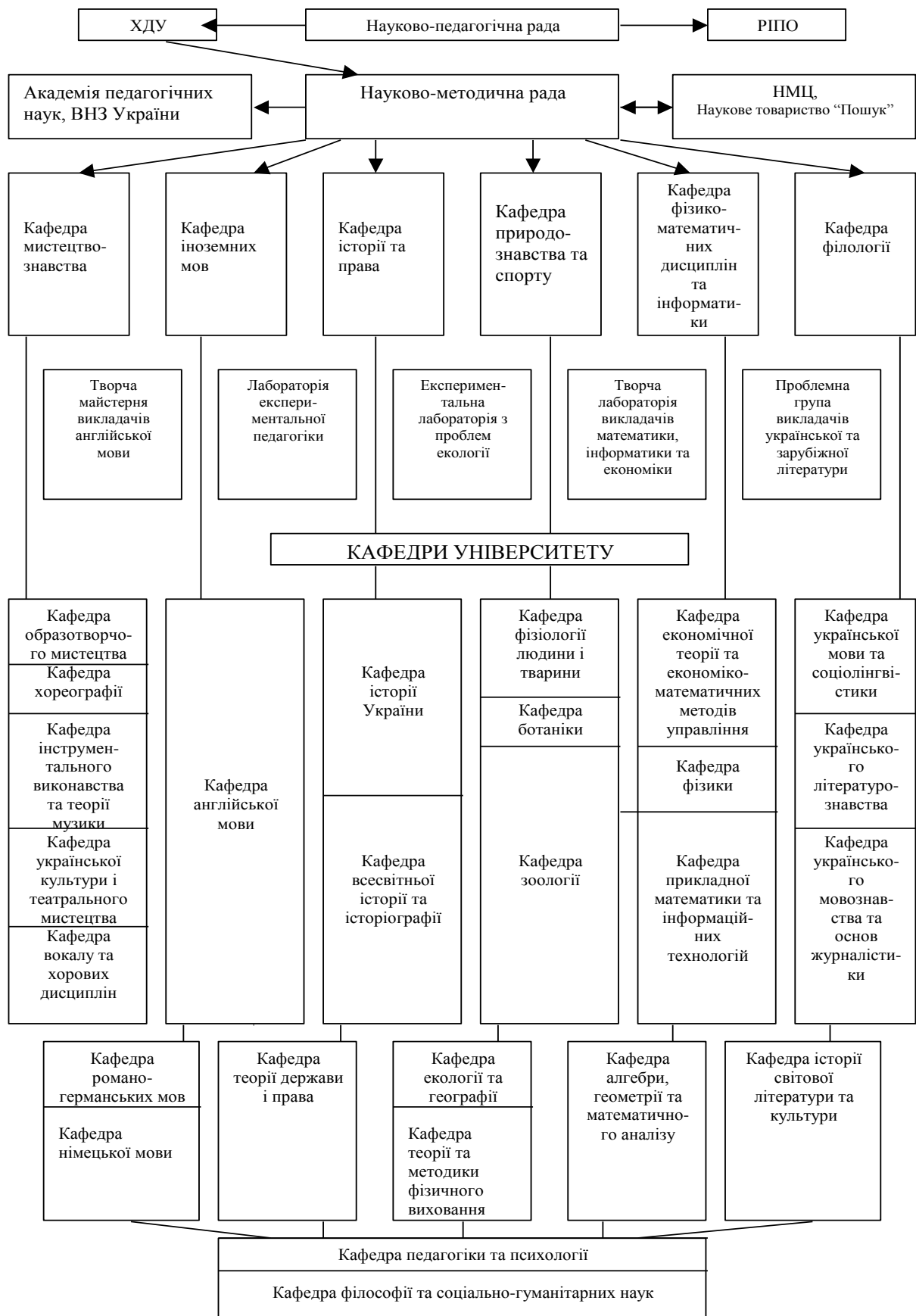
Надзвичайно цікавою та відповідальною є організація і проведення у ліцеї навчальних практик (літературно-музейних, літературно-історичних, археологічних, юридичних, польових тощо). Наприклад, екологічна освіта ліцеїстів формується під час екологічних практикумів, які охоплюють такі види роботи: геобіомоніторинг рослинності Херсонської області (польові дослідження, розробка екологічних проектів, екологічних троп, камеральна обробка результатів досліджень – визначення видів рослин, оформлення гербаріїв, складання геоботанічних описів тощо), участь групи ліцеїстів у екологічних конференціях, виставках, конкурсах (ліцеїсти посіли перше місце в національному конкурсі “Ноосфера” у Києві 2000 року, нагороджені малим грантом на конкурсі в Одесі), ознайомлення місцевого населення та громадськості України з результатами геобіомоніторингу через обласну пресу, радіо, телебачення, співпраця екогрупи з місцевими органами самоврядування та громадськими організаціями екологічного спрямування (Партія зелених), літня польова комплексна практика з екології (із залученням наукових співробітників університету, ботанічного саду, заповідника) – ознайомлювальні екскурсії до заповідників, ботанічних садів, екологічного музею, камеральна обробка зібраних матеріалів, виготовлення наочності тощо.

Кожен вуз щорічно приймає до своїх лав абітурієнтів. Нам не байдужий рівень підготовки майбутніх студентів. Центр довузівської підготовки й Академічний ліцей при університеті формують абітурієнтів протягом кількох років. Одна з найцінніших знахідок – це започаткована кілька років тому університетська олімпіада, яка дала можливість дітям не тільки з міста, а й із сільської місцевості розкрити себе, проявити свої знання та здібності, а також отримати пільги при вступі до ХДУ. Також уже три роки поспіль проводиться регіональна університетська олімпіада із всесвітньої літератури.

Неабияке значення у науковому підході до навчально-виховного процесу має і такий факт, що велика кількість викладачів ліцею є аспірантами нашого та багатьох вузів України, навчається в магістратурі та екстернатурі. Не тільки викладачі, а й кращі ліцеїсти друкують науково-методичні праці, статті в обласній періодичній пресі, у спільній університетсько-ліцейській газеті “Кафедра”, збірниках наукових праць “Південний архів”, “Абітурієнт”, “Ліцейська освіта”, “Науковий вісник МАН України (Херсонське відділення)” та інших.

Широке впровадження у навчально-виховний процес психологічної служби – це теж один із наукових підходів до навчання. Адже ми повинні дати свободу учневі у виборі предметів, розвинути у нього вміння переорієнтації, формувати в учня науково-дослідне мислення, щоб молода людина вийшла з ліцею не тільки освіченою, володіючи конкретним обсягом знань, а й внутрішньо вільною, з незалежним планетарним мисленням, з особистою відповідальністю. Тому найголовнішим завданням для педагогів Академічного ліцею при ХДУ є формування духовно багатой особистості, зрощення справжньої творчої еліти нашої держави.

Структура науково-методичної роботи Академічного ліцею при ХДУ



Результатом багаторічної практики пошуково-дослідницької роботи колективу Академічного ліцею при ХДУ зі старшокласниками стали певні спостереження та висновки щодо вагомості поставленої проблеми:

- чільне місце у навчально-виховній роботі посідає особистість із її індивідуальними здібностями, уподобаннями, стилем наукового мислення;
- система методів та прийомів спрямована на формування в учнів знань, умінь і навичок науково-дослідницької роботи як однієї із складових частин інтелектуальної праці;
- тісний зв'язок учнівської молоді з фахівцями вузу, знайомство з формами роботи науковців дає позитивний результат у розвитку пізнавальної активності, навичок самостійної роботи, наукової свідомості та дослідницької ініціативи ліцеїстів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шейко В., Кушнарєнко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. – К.: Знання – Прес, 2003. – 295 с.
2. Заболотний О. Як знаходити знання? (Організація науково-пошукової дослідницької діяльності учнівської молоді) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2003. – № 2.
3. Нев'ярович Н. На шляху до художнього мислення // Діалог з мистецтвом / Науково-дослідницький аспект ліцейської освіти / За ред. Н. Нев'ярович. – Херсон, 1999. – С. 6–11.

УДК 37.013

І. В. Мороз

РОЗВИТОК ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Актуальність теми даної статті обумовлюється важливістю дослідження процесу глобалізації різних явищ і процесів суспільного життя. Однією з найактуальніших та ще недостатньо досліджених сучасних проблем виступає проблема економічних передумов і сутності міжнародних форм регулювання та організації освітньої діяльності.

В основі сучасної глобалізації лежить всеохоплюючий і визначальний процес інтернаціоналізації господарського життя, що проявляється у посиленні співробітництва та взаємовідносин країн світу. Інтернаціоналізація – це процес виникнення і розвитку зв'язків між національними господарствами, їх зближення та посилення взаємозалежності суб'єктів різних країн. Цей процес об'єднує структурні елементи і суб'єкти світового господарства в єдине ціле та знаходить свій прояв у динамічному зростанні обсягів світової торгівлі, виходу процесу виробництва за національні межі, інтенсифікації руху міжнародного капіталу тощо. Поряд з цим відбувається інтернаціоналізація інших сфер життя, у тому числі такої важливої як система освіти.

Призначенням системи освіти виступає надання загальних та специфічних знань з метою забезпечення ефективної соціалізації людини, у тому числі і її професійної спеціалізації. Зростання ролі особистісного фактора за умов глобалізації соціально-економічних проблем людського життя, загострення міжнародної конкуренції висувають нові вимоги випускників системи освіти. Стрімка інтелектуалізація економіки визначила наступний етап розвитку суспільства як інформаційний, в якому найбільш цінним ресурсом виступає інформація та науковомістні технології. Першою неодмінною умовою створення середовища для поширення і розвитку цих ресурсів стає наявність кваліфікації кадрів, здатних продукувати та працювати з інформаційними ресурсами.

Сучасні фахівці повинні орієнтуватися в складному глобальному середовищі, здатні працювати на міжнародних ринках праці, оперувати сучасними інформаційними та комунікаційними засобами тощо. Сучасний тип працівника, який може бути достатньо конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці, передбачає наявність особливого типу мислення. Актуальним є в першу чергу не наявність певної суми знань (хоча це також

важливо), а вміння оперувати цими знаннями, працювати з масою інформації, вміти її знаходити і аналізувати.

Відмічені особливості висувають нові вимоги до освіти, зумовлюють необхідні кардинальні зміни в її змісті, спрямованості, формах організації.

У системах освіти різних країн світу об'єктивно відбуваються процеси інтернаціоналізації їх діяльності. Причому це пов'язано з причинами як внутрішнього характеру (забезпечення потреб національної економіки у кваліфікованих кадрах), так і зовнішніми (необхідність забезпечення конкурентоспроможності національної економіки у світовому середовищі). Глобалізація освіти та її інтернаціоналізація знаходить форми свого прояву у наступному:

- міграція робочої сили посилює необхідність визнання дипломів, що активізує питання уніфікації та стандартизації форм організації освіти;

- необхідність формування єдиних вимог до змісту освіти, тобто спрямованість її на певний набір знань, навичок та умінь, які мають бути освоєні індивідом;

- інтернаціоналізація фінансових ресурсів освіти: залучення зовнішніх джерел в освіту у вигляді коштів, грантів, кредитів міжнародних організацій, фондів та установ інших країн;

- поява міжнародних форм організації освітньої діяльності: міжнародні спільні освітянські та наукові проекти, спільні навчальні заклади, можливість одночасно отримання дипломів вищих навчальних закладів різних країн.

Посилення необхідності вирішення проблем стандартизації освіти зумовлена важливістю забезпечення і підвищення якості освітніх послуг в умовах зростаючої відкритості економік країн, все більш вільного руху людей, капіталів і товарів між країнами.

В останні десятиліття ХХ сторіччя в багатьох країнах світу пройшла низка реформ, спрямованих на кардинальні зміни в системі освіти. Інтернаціоналізація та глобалізація вимагають від освіти нової якості, нового змісту та нових форм організації. Перш за все, національна система освіти будь-якої країни повинна орієнтуватися не просто на підготовку кваліфікованих кадрів для розвитку своєї економіки, а на підготовку кадрів, які поряд з цією важливою метою також забезпечуватимуть конкурентоспроможність її економіки в сучасному глобальному середовищі.

Поряд з цим, все більше втрачається суто національна обмеженість освітнього процесу, оскільки система освіти повинна випускати фахівців, які мають бути готові працювати не тільки в своїй країні, а водночас і відповідати вимогам світових ринків праці.

В останньому столітті процеси міграції робочої сили між країнами та континентами набули якісно нових рис. Міграція стає глобальним процесом, в який все більше включаються висококваліфіковані працівники, в якому поширюється нелегальна міграція і поряд з цим удосконалюються форми та механізми міжнародного врегулювання численних проблем мігрантів. За приблизними оцінками, за межами країн зараз у світі проживає від 100 до 150 млн. чоловік, що складає 2 відсотки населення Землі [3].

Зрозуміло, що збільшення чисельності людей, які шукають роботу на міжнародних ринках праці, об'єктивно виносить на міжнародний рівень необхідність вирішення численних проблем їх працевлаштування, соціального захисту, професійного навчання тощо.

В історичному плані потреба у міжнародному врегулюванні проблем освіти формувалася поступово, починаючи з 50-х років. Так, за Римською угодою, політика ЄС у сфері освітньої політики обмежувалася заохоченням співпраці між державами-членами, без втручання у зміст навчального процесу та організацією освітніх систем, поважаючи їх культуру й мовну різноманітність [1]. Водночас, із розширенням масштабів міграції робочої сили зростає необхідність порівняння освітніх систем з метою стандартизації документів про рівень їх освіти та забезпечення взаємовизнання дипломів про освіту.

Починаючи з 50-х років, були розроблені та прийняті ціла низка європейських конвенцій щодо питань еквівалентності дипломів: Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, якими відкривається доступ до університетів (1953 р.);

Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти (1956р.); Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій (1959р.); Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у країнах Європейського регіону (1979 р.); Європейська конвенція про загальну еквівалентність періодів університетської освіти (1990 р.); Міжнародна конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів в арабських і європейських державах басейну Середземного моря (1976 р.) та ін.

Починаючи з кінця 80-х – початку 90-х років, освітні процеси в Європі набули більш конкретного характеру, що відповідає сучасним реаліям розвитку країн Європейського союзу та її громадян. У цілому зростає розуміння все більшої частини політиків і наукової громадськості у встановленні якісно нових зв'язків у Європі, у формуванні й зміцненні її інтелектуального, культурного, соціального й науково-технологічного потенціалу. „Європа знань” тепер уже широко визнана як незмінний чинник соціального й гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання та збагачення європейської людності.

Важливість освіти й освітнього співробітництва в розвитку й зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств є універсальною і підтверджується як першочергова, особливо у зв'язку із ситуацією в Південно-Східній Європі.

Важливим кроком інтеграції освітніх систем України та інших країн СНД в європейський простір стала ратифікація розробленої Радою Європи та ЮНЕСКО Конвенції „Про визнання кваліфікацій, які стосуються вищої освіти в Європейському регіоні” [2]. Цю конвенцію підписали 54 держави на Дипломатичній конференції в Лісабоні у 1997 році. Її основною метою стало формування правового поля вищої освіти Європи та полегшення визнання документів про освіту різних країн. Організація спостереження за реалізацією Конвенції покладена на Комітет Конвенції про визнання кваліфікацій у вищій освіті у Європейському регіоні та Європейську мережу національних інформаційних центрів з питань академічного визнання і мобільності, що створена у 1994 році.

Сорбонська декларація від 25 травня 1998 року, що була ініційована цими міркуваннями, визначила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей. Вона обґрунтувала створення зони європейської вищої освіти як основного шляху розвитку мобільності громадян із можливістю їхнього працевлаштування для загального розвитку континенту.

Багато європейських країн погодилося з цілями, викладеними в декларації, підписали її або загалом схвалили. Спрямованість реформ декількох систем вищої освіти, розпочатих у цей час в Європі, довела, що багато урядів має наміри діяти саме в цьому напрямку.

Європейські вищі навчальні заклади прийняли в Болоньї у 1988 році університетську хартію “Magna char ta Universitatum” і, наслідуючи її фундаментальні принципи, почали відігравати головну роль у побудові зони європейської вищої освіти. Однак, для досягнення більшої сумісності та порівняності систем вищої освіти необхідний безупинний розвиток.

Усвідомлення необхідності та важливості процесу інтеграції систем освіти різних країн лежить в основі подальшого розвитку його міжнародного регулювання. Важливою віхою стало підписання у 1999 році Міністрами освіти майже 30 європейських країн Болонської декларації, спрямованої на встановлення європейської зони вищої освіти та сприяння поширенню європейської моделі освіти у світовому масштабі.

Україна планує приєднатися до Болонського процесу в травні 2005 року.

Зараз в Україні приведено до відповідності законодавство в галузі освіти, здійснюється робота для переходу на дворівневу систему вищої освіти, з 2003 року у ряді вузів проходить апробацію кредитно-модульна система, вирішується питання якості освіти, зміцнюється європейське співробітництво, розробляються спільні програми навчання та практичної підготовки.

Болонський процес потрібен для зміцнення зони європейської вищої освіти, створення якої потребує постійної підтримки, уважного керування й адаптації до безупинно мінливих потреб розвитку. Основною метою залишається збільшення міжнародної

конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Як зазначається в матеріалах Болонської конвенції, „життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації зумовлені принадністю, яку її культура має для інших країн. Тож необхідно мати певність, що європейська система вищої освіти набуває всесвітнього рівня притягання, котра відповідає нашим екстраординарним культурним і науковим традиціям” [4].

Для України проблема входження в європейський освітній простір є надзвичайно важливою, оскільки це стане кроком ефективного входження в світове співтовариство. Прийняття правил єдиного соціально-економічного простору починається з усвідомлення вимог сучасної глобалізації та формування відповідної політики внутрішньої перебудови.

Неоднозначною залишається проблема збереження національної ідентичності за умов глобалізації. З одного боку, зрозуміло, що в сучасних умовах неможливо забезпечити розвиток країн в ізоляції від усього світу та світових процесів. З іншого, втрата національної ідентичності, як і загальне зниження значення моральних цінностей та норм, може мати надзвичайно згубний вплив на розвиток людської спільності. Уявляється, що основною метою розвитку освіти країни повинно бути знаходження оптимального балансу між включенням країни в глобалізаційні процеси та підтримкою національно-специфічних форм та елементів освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Європейський Союз. Консолідовані договори. – К.: “Port – Royal”, 1999 – С. 126.
2. Конвенція о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе: Совместная конвенция Совета Европы и ЮНЕСКО (Лиссабон, 11 апреля 1997 г. – (<http://www.soc.ru>).
3. Международные экономические отношения: Учебник /А.И. Евдокимов и др. – М.: ТК Велби, 2003. – С. 476.
4. Болонська конвенція. Спільна заява Європейських міністрів освіти, 18–19 червня 1999. м. Болонія.

УДК 371.11

І. Г. Осадчий

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВНУТРІШНЬОГО ПРОСТОРУ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Звернення сучасної педагогіки до можливостей синергетики зумовлено тим, що освітня галузь країни перебуває в нерівноважному стані (НРС), далекому від стаціонарних режимів функціонування. Причиною цього є різка зміна кількісних і якісних характеристик освітніх ресурсів, які задіяні в навчально-виховному процесі. Тому синергетика в найближчі роки буде все впевненіше виступати методологічною основою різноманітних педагогічних теорій. Але сьогодні, на жаль, далі закликів щодо доцільності застосування синергетики в педагогічній теорії і практиці та розкриття її загальних положень справа поки що не йде, і теорія БМ-систем (систем без меж) залишається чи не єдиною синергетичною теорією управління освітніми системами [5].

Основи теорії БМ-систем розкрито повністю, але для ефективного застосування її як теоретичної основи різноманітних педагогічних технологій потрібно деталізувати окремі питання структури зовнішнього простору та цільового формування внутрішнього простору БМ-систем в НРС. Саме останнє питання і є предметом уваги в даній статті.

Особливий інтерес до нього пояснюється тим, що саме в НРС відбуваються процеси переходу вузлів (В), функціональних модулів (ФМ) і цілісних систем (ЦС) до нового якісного стану та продукування ними нових продуктів освітньої діяльності (ПОД 1, ПОД 2 і ПОД 3).

Найчастіше, розкриваючи загальні положення синергетики, акцентується увага на тому, що системи самоорганізуються і самоудосконалюються відповідно до законів або

“сюжетів”, які складаються (проявляються) у процесі флуктуацій внутрішнього простору системи і носять спонтанний характер. Все вірно. Але це далеко не повна картина процесів виникнення та поширення порядку в соціальних системах, які складаються з активних компонентів – людей, їх груп та підсистем управління різних рівнів. Процеси самоорганізації в соціальних системах є об’єктивними і тому немає ніякої різниці, як саме виникли точки або зони локального порядку, – в результаті стихійних флуктуацій чи цілеспрямованої зовнішньої дії. Фактично мова поки що йшла лише про спосіб організації (виникнення порядку), тобто самоорганізацію, але не про її зміст чи напрям. Якщо така постановка проблеми є достатньо виправданою для дослідження стихійних процесів соціалізації особистості або процесів в макросоціальних системах, то для педагогіки, як науки практичної, цього замало. Для педагогіки важливо розкрити механізми саме цілеспрямованого формування внутрішнього світу людини та управління освітніми системами.

Для подальшого дослідження проблеми потрібно максимально формалізувати викладки аж до рівня чіткої логіки математичних міркувань. Для цього доведеться ввести кілька нових понять.

Цілком очевидно, що характер локального порядку, який виник у системі, можна виразити через сукупність відношень між макропараметрами середовища в даній точці. Такий функціональний зв’язок пропоную називати законом самоорганізації (СО-законом). Тобто, **СО-закон – це об’єктивно існуючий постійний зв’язок між макропараметрами внутрішнього простору системи в точці (зоні) порядку.**

Характер цього зв’язку можна виразити як формулою за допомогою чисел, букв, окремих знаків, відношень, елементів і т.ін., так і словесно – у вигляді правила (твердження) або їх набору.

У загальному випадку можуть мати місце спроби прищепити (пересадити) системі будь-який закон впорядкування її внутрішнього простору або ж такий локальний порядок виникне в процесі спонтанних флуктуацій. Але зрозуміло, що перспективу будуть мати лише ті форми порядку, які належать до множини потенційно можливих для даної системи відповідно до її природи та стану.

Саме тому і є найбільш доцільним вживання терміну “закон самоорганізації”, а не “закон організації”, бо якщо другий не є першим, то він просто не буде реалізований ніколи.

На жаль, в освітній практиці останніх років спостерігається аж надто велика кількість фактів насильного нав’язування освітнім системам тих чи інших законів впорядкування їх внутрішнього простору. Але якщо новий порядок не є СО-законом конкретної системи, то він може існувати лише локально, не буде поширюватись по всьому просторі системи і зрозуміло, що зразу ж зникне, якщо припиниться його зовнішня силова підтримка. Система в цей період не розвивається, а весь свій внутрішній потенціал спрямовує на відторгнення чужорідного утворення. Якщо систему тримати в такому стані тривалий час, то вона самозруйнується.

Введення поняття “СО-закон” відкриває перспективи щодо опису процесів поширення порядку в соціальних системах, незалежно від способу його появи (привнесений зовні або ж виник у процесі флуктуацій) з використанням підходів математики, зокрема теорії фракталів.

Слово фрактал утворене від латинського fractus і в перекладі означає “той, що складається з фрагментів”. Воно було введено Бенуа Мандельбротом у 1975 році для позначення нерегулярних самоподібних структур, що складаються з частин, які в певній мірі подібні до цілого. Тобто в невеликій частині фракталу міститься інформація про весь фрактал.

У даний час теорія фракталів є галуззю математики, яка швидко розвивається.

Можна припустити, що роль генератора (утворюючого елемента) або ж бази для створення системи ітеруючих функцій (IFS) може виконувати саме СО-закон. Під ітерацією

(від лат. *itero* – повторюю) розуміють повторне застосування математичної операції (із зміненими даними) при розв'язуванні обчислювальних задач.

Залежно від властивостей системи, її стану та особливостей конкретного СО-закону можуть мати місце 1, 2, 3 і т. ін. ітераційних процеси розбудови порядку (самоорганізації системи), які охоплюють все нові і нові сфери – від вузлів (В), функціональних модулів (ФМ) аж до всього внутрішнього простору цілісної системи (ЦС). Причому характер впорядкованості в будь-якій точці системи буде однаковим і точно відповідатиме характеру СО-закону.

Що ж виступає матеріальним носієм СО-закону, який є генератором нового порядку в освітній системі, зокрема в навчальному закладі?

У концепції проектно-цільового управління навчальними закладами [4] я називаю такі джерела ініціатив: зовнішні (органи державної влади і системи освіти, громадськість, батьки учнів), внутрішні (вчителі, учні, працівники закладу) та адміністрація навчального закладу. Ініціативи можуть мати форму державних документів, пропозицій, рекомендацій, побажань і т. ін., тобто існувати в формі різних ідей – правил, норм, задумів, намірів, планів, міркувань з приводу чогось.

Ось саме ці ідеї за своєю сутністю з формальної точки зору і є не чим іншим, як СО-законами для конкретної системи, на яку вони спрямовані або які стихійно виникли в її внутрішньому просторі.

Як же поширюються ідеї в людській свідомості або в соціальних системах, які в свою чергу складаються з певної кількості людей?

Найбільш вдалою сучасною теорією поширення ідей в соціальних системах є меметика. Поняття мем (від лат. *memos* – пам'ять) ввів у 1976 році Річард Докінз [2]. Цікавою для педагогічної теорії і практики є робота Річарда Броді, в якій він розкриває основи сучасної меметики [1]

Річард Броді подає кілька визначень мема. “Мем є основна одиниця культурної трансмісії (передачі), тобто імітації” (за Докінзом); “Мем – це аналогічна гену одиниця культурної спадщини, внутрішнє представлення знання” (за Плоткіним); “Мем – це складне поняття, яке набирає характерний, легкий для запам'ятовування образ. Матеріальні прояви мема є засобами його поширення” (за Деннет); “Мем – одиниця інформації, яка знаходиться в голові людини і впливає на хід певних подій, сприяє виникненню своїх копій в головах інших людей” (за Броді).

Мемами є звички, догми, правила, лозунги, музикальні мотиви, мода на щось та ін. Подібно до гена, який є біологічним реплікатором (від лат. *replicatio* – подвоєння), мем виступає в ролі соціального реплікатора.

Поширення мемів в соціальних системах описується за схемами, запозиченими із біології, зокрема з епідеміології та теорії еволюції. Ці схеми досить зручні і продуктивні, особливо коли справа йде про процеси стихійної соціалізації або стихійного поширення мемів в макросоціальних системах.

У той же час ідеї меметики ще практично ніколи не застосовувались для розробки педагогічних технологій саме через відсутність чітких схем цілеспрямованого прищеплення мемів.

Для того, щоб це стало можливим, необхідно збагатити меметику такими додатковими положеннями синергетики, теорії фракталів та теорії БМ-систем:

1. Математичною моделлю (образом) мема є СО-закон.
2. Мем може прищеплюватись системі (тобто може відбутися його реплікація) лише за умови, що система знаходиться в нерівноважному стані, тобто її вузли, функціональні модулі або ж уся система перебуває в точці біфуркації.
3. Поширення мемів у соціальній системі або в голові людини відбувається за законами розбудови фракталів, тобто має місце не схема: мем “зовнішній” – мем “внутрішній”, а локальна (В), модульна (ФМ) або ж системна (ЦС) перебудова, впорядкування, самоорганізація внутрішнього простору відповідно до СО-закону.

Після “модернізації” меметики її можна застосовувати для пояснення феноменів виховання. В голові людини утворюється не мем – ідеальний образ або копія зовнішнього мема, а складна конструкція, подібна до фракталу, генератором (утворюючим елементом) якої є СО-закон. Нехай таким СО-законом виступає довільна норма (порядність, любов до людей, акуратність і т. ін.). Якщо вихователю вдалося прищепити цей СО-закон і забезпечити лише кілька його ітерацій, то впорядкованою буде лише певна ділянка внутрішнього простору особистості вихованця, і проявляться дана норма буде лише в певних сферах (любов до близьких людей, порядність лише у стосунках із друзями, акуратність, скажімо, лише в якійсь справі або, наприклад, лише на роботі і т. ін.).

Процес виховання в даному випадку буде зводитись до прищеплення певного набору (можна точно визначити якого саме і розробити програми виховання для вихованців різних вікових груп всіх типів навчальних закладів) СО-законів, забезпечення їх поширення по всьому простору людської свідомості, постійного вправлення, тобто періодичного (повторного) ініціювання розбудови фракталу за одним і тим же СО-законом.

Як уже відзначалось, прищеплення СО-законів відбувається лише за умов, коли система (її В та ФМ) знаходяться в точці буферації. Тому практичні вихователі повинні знати, що перед тим, як розпочати процес прищеплення того чи іншого СО-закону, потрібно перевести свідомість вихованця із рівноважного стаціонарного (РСС) або рівноважного динамічного (РДС) станів до нерівноважного стану (НРС). В арсеналі практичної педагогіки є достатня кількість засобів продукування живого інтересу в учнів до тієї чи іншої справи, створення проблемних ситуацій, здійснення мотивацій навчально-виховної діяльності і т. ін.

Оскільки метою виховання в даній концепції є набір і властивості структур свідомості вихованця, а не факти їх прояву в поведінці (поведінка залежить ще й від зовнішніх і внутрішніх умов, в яких здійснювався той чи інший акт активності), то стає зрозумілим, що досить проблематичним є оцінювання роботи вчителя (школи, системи освіти і т. ін.) “за кінцевими результатами”, під якими сторонні спостерігачі найчастіше розуміють саме конкретні прояви поведінки тих чи інших вихованців (учнів, студентів і т. ін.). У той же час відкриваються перспективи для розвитку психодіагностики, яка досліджує властивості власне структур особистості, і тому її роль в оцінці якості педагогічної роботи постійно буде зростати.

Перевиховання можна розглядати як процедуру розбудови “нового” фракталу на просторі, де вже існує “старий” фрактал. Цілком очевидно, що цей процес успішно здійснити досить складно, адже він залежить від властивостей мозку конкретної людини. В одних людей можуть дуже добре зберігатися такі структури, і їх перепрограмування виявиться просто неможливим, в інших – навпаки: надмірно висока пластика буде заважати утворенню стабільних структур свідомості. Оскільки такі властивості визначаються на фізіологічному рівні, то можна припустити, що впливати на них можна також і шляхом введення в організм тих чи інших хімічних речовин, що вже, між іншим, і має місце.

Якщо якийсь фрактал був розбудований на значному просторі, то після створення на цьому ж просторі іншого фракталу може так трапитися, що якась частина простору (В або ФМ) продовжує зберігати “старий” СО-закон. За певних умов “старий” фрактал може знову відродитись на всьому або частині простору системи, адже для цього є вся потрібна інформація. У даному випадку буде мати місце факт рецидиву “старого” СО-закону, а тому обов’язково треба чекати і змін в поведінці людини. Звідси випливає, що абсолютного перевиховання не існує, і воно носить лише відносний характер.

Яким же повинен бути мем, щоб його легко і природно сприймала, привласнювала конкретна людина?

Як вже було сказано раніше, СО-закон є математичною моделлю мема. Але на одному СО-законі можна створити значну кількість мемів, застосовуючи узгоджувальні коефіцієнти біля макропараметрів внутрішнього простору, зв’язаних між собою СО-законом. Окремі коефіцієнти можуть бути “додатніми”, “від’ємними” або ж дорівнювати “0”.

Змінюючи коефіцієнти, можна добитися того, що мем абсолютно точно буде відповідати властивостям і стану системи, в якій очікується здійснення його реплікації.

Такий мем я пропоную називати **ідеальним мемом (ІМ)**. Він відрізняється від “звичайного” мема тим, що в його структурі, крім СО-закону, є ще й множина узгоджувальних коефіцієнтів. Тобто, **ідеальний мем – це програма самоорганізації конкретної системи, яка створена на основі певного СО-закону з використанням узгоджувальних коефіцієнтів**. Зрозуміло, що ідеальний мем може існувати лише по відношенню до конкретної системи і не є абсолютним поняттям.

Цілком очевидно, що для вчителя треба вміти створювати саме ідеальні соціальні реплікатори – ідеальні мемми.

Якщо процедуру запису СО-законів можна вважати не надто складною, то пошук узгоджувальних коефіцієнтів є сьогодні досить проблематичним. Рівень розвитку сучасної психодіагностики не дозволяє це зробити досить точно. Тому проблема запису математичних (формалізованих) моделей ідеальних мемів сьогодні залишається відкритою.

Але як повинен діяти практичний вихователь для досягнення наперед поставленої педагогічної мети?

Виявляється, що педагогічна практика знає відповіді на подібні запитання. Продемонструємо це на прикладі методики структурно-рівневої соціалізації особистості, створеної автором у 1988 – 1992 роках.

Одним із основних теоретичних положень цієї методики є принцип поетапного привласнення мети діяльності, який успішно можна застосовувати і для управління колективами дорослих людей [3].

Розкриємо його суть. Для того, щоб ідея якоїсь конкретної справи, яку запропоновано класним керівником, батьками, окремим учнем дитячому колективу (групі вихованців), стала їхньою внутрішньою спонукою до дій, потрібно, щоб вона, пройшовши через етапи колективно-особистісного вибору, реалізувалась у вибраному колективом варіанті справи і в індивідуальних шляхах та способах її досягнення.

Деталізуємо це положення. Ідея (мета діяльності) повинна “пройти” **перший етап** – етап оформлення її як зовнішньої цінності учнівського колективу. Оформлення цього етапу може бути довільним, що залежить від природи самої справи та особливостей учнівського колективу, його попереднього досвіду, але він обов’язково передбачає момент мотивації і позитивну установку на неї більшості колективу.

Другий етап – оформлення мети діяльності як внутрішньої цінності колективу. Даний етап реалізується обов’язково через вибір учнівським колективом чи групою вихованців одного із можливих варіантів справи і її структурне планування (етапи, блоки, проміжки, образи тощо, без деталізації). На цьому етапі важливо забезпечити для вихованців можливість вибрати дійсно свій варіант справи через максимально демократизовану процедуру моделювання. Лише демократично вибраний чи змодельований варіант може задовольнити переважну більшість дітей.

Третій етап – оформлення мети діяльності як особистої цінності вихованця. Даний етап реалізується при деталізації вихованцем структурних планових одиниць вже при виборі ним особистого шляху і способів діяльності при виконанні поставленого завдання.

Таким чином, пройшовши через три етапи колективно-особистісного вибору, мета діяльності (ідея якоїсь справи) із цінності зовнішньої перетворюється у цінність внутрішню, втрачає барви нав’язаного, чужого, привнесеного зовні.

Таку справу я називаю **соціальною вправою (СВ)**. Вона є технологічною одиницею виховного процесу. Оскільки СВ змодельована на основі якогось конкретного СО-закону і створена самим учнівським колективом, то в ній повністю враховані всі особливості природи і стану цього колективу, тобто емпірично знайдено відповідні узгоджувальні коефіцієнти, а тому вона є ідеальним мемом або ідеальним соціальним реплікатором. Як бачимо, саме дотримання демократичної процедури, утвердженої принципом поетапного привласнення

мети діяльності, дозволяє із “зовнішнього” мема або ідеї, яка народилась у самій системі, змодельовати ідеальний соціальний реплікатор. Він без жодної протидії сприймається системою і забезпечує її самоорганізацію відповідно до прищепленого СО-закону.

Якщо тепер звернутися до виховної методики І.П. Іванова, то його КТС (колективні творчі справи) не що інше як ідеальні соціальні реплікатори.

До цього часу ми мали справу із свідомістю окремої людини або соціальною системою як сукупністю багатьох людей. Поширення ідей в таких системах відбувається за схемами, описаними меметикою або точніше “модернізованою” меметикою (з урахуванням трьох запропонованих доповнень).

Але логічно поставити наступне запитання. Що є реплікатором для довільних соціально-технічних систем (освітніх, економічних і т. ін.) і як треба моделювати (створювати) для них ідеальні реплікатори? Тобто, що є системним реплікатором (СР) і як створюються ідеальні системні реплікатори (ІСР)?

Я пропоную як системний реплікатор соціально-технічних систем розглядати цільовий проект (ЦП).

У загальному випадку цільовий проект (ЦП) – це сукупність теоретичного забезпечення розв’язання конкретної проблеми та комплекс взаємопов’язаних заходів, спрямованих на переведення даного об’єкта із існуючого стану до бажаного або створення нового об’єкта протягом заданого часу при встановлених обмеженнях. Теоретичне забезпечення вирішення конкретної проблеми подається в смисловій частині проекту, докладний план дій – в операційній. Обов’язково додається опис кадрового, організаційного, методичного, матеріального і фінансового забезпечення конкретної діяльності. Тобто ЦП є формою існування алгоритму (програми) конкретної діяльності, яка покликана забезпечити досягнення поставленої мети.

До такого висновку спонукають результати аналізу тієї ролі, яку виконують проекти в найрізноманітніших сферах людської діяльності, та майже десятилітній досвід проектно-цільового управління навчальним закладом.

Цілком очевидно, що ЦП можуть існувати лише як ІСР, адже якщо в них не будуть враховані узгоджувальні коефіцієнти, то такі проекти просто ніколи не реалізуються в даній системі. Саме тому створення ЦП треба здійснювати відповідно до чітких вимог принципу поетапного привласнення мети діяльності. Тобто, система після надходження до неї конкретної ідеї (СО-закон) або зародження її у власному внутрішньому просторі, сама створює собі програму самоорганізації – цільовий проект. Після завершення розробки ЦП ніби виділяється із системи, яка його створила і починає існувати відокремлено, наприклад, у формі документа – програми дій, яка з певного моменту починає реалізовуватись системою. В результаті реалізації ЦП система починає виробляти продукти діяльності (ПОД 1, ПОД 2 і ПОД 3), які є носіями конкретного СО-закону у внутрішньому і зовнішньому просторі.

Алгоритми розробки ЦП в такій освітній системі як навчальний заклад подано на рис. 1–2.

Якщо системі потрібно прищепити одночасно або один за одним кілька СО-законів, то розробляється цільова програма як впорядкована сукупність кількох ЦП, або макропроект (МЦП), в структурі якого взаємоузгоджено окремі функціональні ланки всіх СО-законів.

Роботу по модернізації системи з точки зору теорії БМ-систем можна порівняти з працею садівника, котрий до фруктового дерева прищеплює нові пагони (СО-закони), на яких з часом з’являються потрібні йому плоди (продукти діяльності). Зрозуміло, що і джем із плодів цього дерева буде зовсім іншим, ніж до прищеплення нових плодоносних пагонів.

Теорія БМ-систем є теоретичною основою концепції проектно-цільового управління створеної автором у 1992 році, яка на протигагу досить відомій концепції програмно-

цільового управління, розглядає як технологічну одиницю модернізації системи саме цільовий проект, а не наперед створену (часто за участю сторонніх експертів, яким відводяться головні ролі) глобальну, всеохоплюючу, а тому громіздку програму перетворень, яку на практиці доводиться корегувати вже з перших актів реалізації. Тому закономірно очікувати в найближчому майбутньому обов'язковий дрейф програмно-цільового управління до проектно-цільового. При зовнішній схожості відмінності між концепціями програмно-цільового і проектно-цільового управління є принциповими, оскільки в першій реалізовано класичний системний, а в другій – синергетичний підходи в управлінні.

Теорія БМ-систем дозволяє практичним педагогам-ентузіастам усвідомити великий смисл їх щоденної праці по вдосконаленню існуючих освітніх систем, адже реалізація кожного локального цільового проекту (введення до навчального плану нового предмета, створення музейної кімнати або шкільного учнівського товариства, реорганізація навчального закладу і т. ін.) не проходить безслідно і веде до утворення продуктів освітньої діяльності нової якості (ПОД 1), які несуть в собі конкретний СО-закон. Відкриваються перспективи для творчої праці, адже ПОД 1 є освітніми ресурсами ФМ, які здатні виробляти ПОД 2 і т. ін. Потрібно лише створити механізми ефективного використання нових продуктів освітньої діяльності і не допустити їх розпорошення або ж простого ігнорування освітніми системами вищих рівнів.

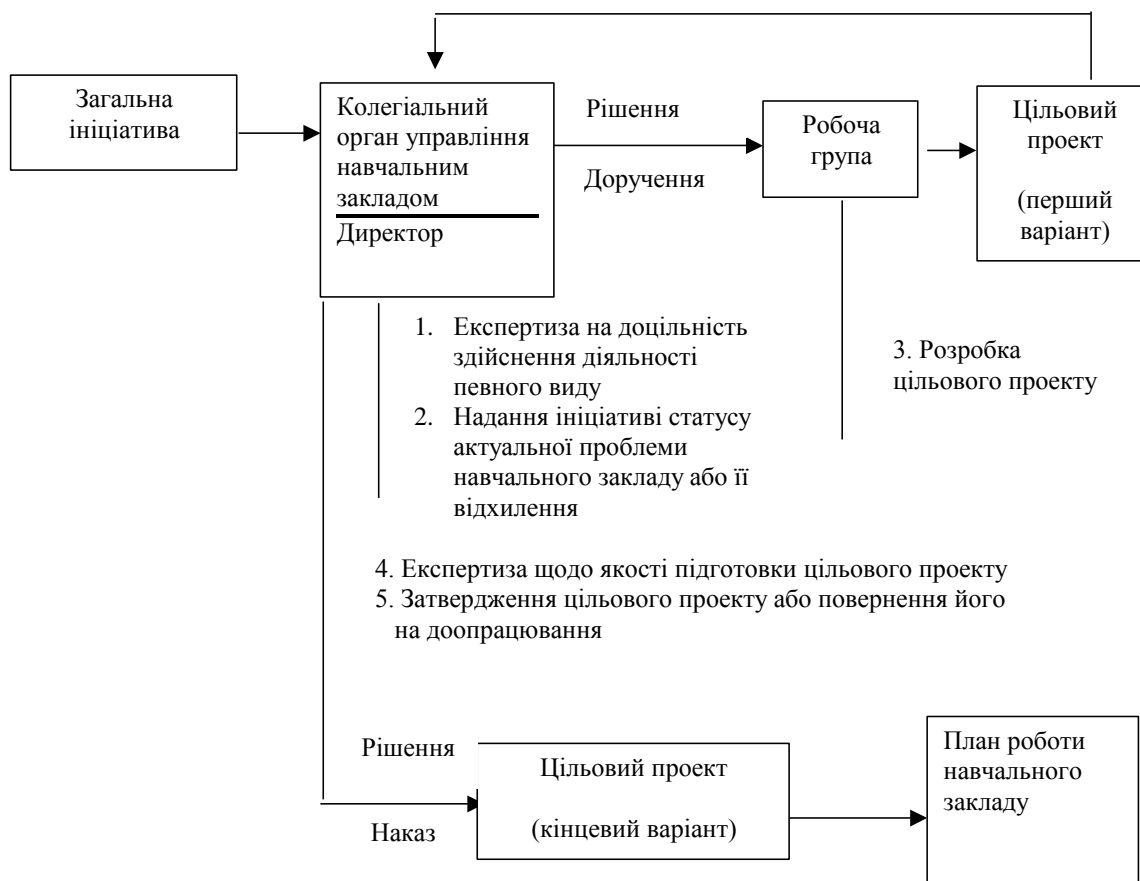


Рис. 1. Циклічна схема розробки цільового проекту.

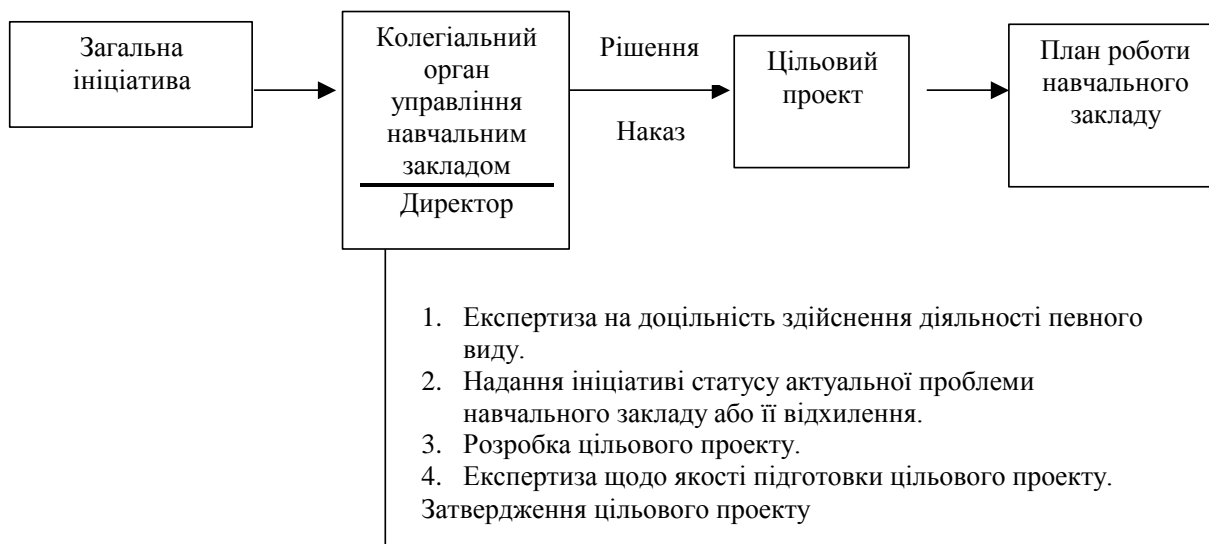


Рис. 2. Лінійна схема розробки цільового проекту.

На мою думку, розробку теорії БМ-систем можна розглядати як ще один крок до використання методів та понять природничо-математичних наук у сфері гуманітарного знання. Цьому сприяє і ряд нових понять, введених у даній статті: СО-закон, ідеальний мем (ІМ), ідеальний системний реплікатор (ІСР). Якщо продовжувати пошуки в цьому ж напрямку, то можна очікувати створення в недалекому майбутньому нової галузі педагогічної науки – математичної або аналітичної педагогіки.

Проте вже й зараз можна успішно використовувати теорію БМ-систем для пошуку розв’язків конкретних проблем навчання і виховання підростаючого покоління та цільового управління освітніми системами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Броди Р. Психологические вирусы. – М.: Центр психологической культуры, 2001.
2. Докинз Р. Эгоистический ген: Перевод с англ. – М.: Мир, 1993.
3. Осадчий І.Г. Моделювання управлінських дій на основі принципу поетапного привласнення мети діяльності // В кн. Виховання основ духовної культури: Методичні рекомендації. – Суми, МКВВП “Мрія”, 1992. – С. 39 – 41.
4. Осадчий І.Г. Проектно-цільове планування // Світло. – 1998. – № 1. – С. 21 – 23.
5. Осадчий І.Г. Синергетика в управлінні освітою: основи теорії БМ-систем // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 26 – 31.

УДК 37.034

О. В. Панченко

ДАВНЬОІНДІЙСЬКА ЕТИКА ПРО МОРАЛЬНУ НОРМУ

Виникнення перших етичних вчень у філософії давньої Індії припадає на IX–IV століття до н. е. і пов’язане зі становленням рабовласницького суспільства. Характеристика давньоіндійських соціальних відношень дає ключ до розуміння деяких основних особливостей духовного життя давньої Індії, котре у великій мірі вплинуло на формування філософської категорії “моральна норма” і її становленню у сучасній філософській та історико-педагогічній думці. Необхідно підкреслити, що найдавнішою формою релігійної міфології був так званий ведійний світогляд. Релігія виступала як активна сила, котра діяла на всі аспекти суспільного життя. Релігійне вчення Вед, будучи фантастичним

відображенням стійких форм соціальних відношень Індії, освячувало і відстоювало їх. Вчення про божественне одкровення – Шруті – встановило відповідні моральні норми, які в Упанішадах виражаються як життя світового духу. В його основі лежать три головні принципи: сансара, карма і мокша.

Перед нами стоїть **завдання** визначити доміанти моральної нормативної регуляції поведінки особистості у соціальному середовищі давньої Індії шляхом історико-педагогічного аналізу ведійного вчення і його головних принципів.

Сансара – це вчення про перевтілення атмана – душі. Згідно вченню безсмертна душа знаходиться у в'язниці тіла і зі смертю людини проходить процес відродження і народження в новому тілі. За гріхи земного життя людина може бути покарана, якщо вчасно не схаменеться і не стане жити шляхетним життям. У такому випадку душа може відродитися в тілі тварини, або навіть в рослині. Особистість, котра проживе у злагоді зі своєю душею, суспільством, природою може відродитися у вищій касті, що дасть людині нові соціальні обрії, соціальне визнання, здійснення особистих бажань.

Вчення сансари є логічним підґрунтям для принципу карми. Карма є таким собі містичним універсальним моральним законом, згідно з яким доля людини в цьому житті залежить від її минулого. Перевтілюючись в нескінченному потоці сансари, душа входить у таку оболонку, котру людина заслужила минулим життям. Але на відміну від сансари, карма здійснює покарання за пороки і нагороджує за чесноти минулого життя. Залежно від морального рівня життя людини її душа може втілитися навіть у божественну особу або у недоторканого, що навіть гірше, ніж бути свинею чи собакою.

У своєму житті, у повсякденних справах людина абсолютно підкорена закону карми, тому душа може вирватися з потоку сансари і звільнитися від влади карми, тим самим наблизитися до Бога.

Мокша – третій принцип – означає зупинку сансари і звільнення від наступного народження, а значить і звільнення від смерті. Згідно вченню Упанішад, земне життя означає лише смерть і маяття, тому людині необхідно було зрозуміти це і відмовитися від матеріальних проблем, або хоча б не перейматися ними. Особистість повинна відмовитися від пристрастей і не мати гріховних потягів, таких як лінощі, обжерливість, надмірні гроші, позашлюбне кохання тощо. Лише за такої умови людина духовно звеличуватиметься, вона буде вшанована у суспільстві і навіть може поєднати свою душу з Богом. Принцип мокші є найвищим сенсом життя людини, найвищим критерієм її моральності. Все, що сприяє досягненню мокші є благо, а все, що повертає людину до земних проблем є зло.

Усі три принципи є умовою суспільного буття людини, котре неможливе без виконання моральних норм, без принципів співжиття окремого індивіда з іншими, без добродесних вчинків, котрі розумілися як корисна суспільно-практична діяльність. Для цього філософського вчення характерна глибока повага до праці і презирство до паразитизму. Поряд з покорю ставилися вимоги щодо занять корисною працею, наукою, політикою.

Приблизно в VI – V ст. до н. е. виникають одночасно вчення джайнізму і буддизму, котрі в різній мірі заперечують ведійне вчення, що характеризує їх соціальну обумовленість. Джайнізм підтримує принцип карми, котрий прив'язує людину до земних справ, від яких вона повинна звільнитися залежно від духовних досягнень і набути чотири нові якості: безграничну віру, безграничне знання, безграничну силу і безграничне щастя. Людині необхідно тримати свою матеріальну оболонку під контролем свого духу, це єдиний шлях досягнення морального ідеалу. Досягнути його можна лише своїми особистими зусиллями,

ніхто не повинен допомагати людині на цьому шляху – ні боги, ні інші люди, ні держава, ні суспільство.

Джайністи говорили про дуалістичність світу: існує духовна і матеріальна субстанції. Духовну субстанцію треба вважати дживою, тобто живою, а матеріальну – адживою, неживою. Світ є взаємодією дживи та адживи, а завдання людини звільнити свою душу від матеріальної залежності, щоб вона досягла повної свободи і претендувала на спасіння.

Представники джайнізму розподіляються на мирян і аскетів. Миряни мають моральні норми, що відрізняються від моральних норм аскетів. Вони повинні дотримуватися п'яти законів: любити все живе, говорити тільки правду, бути відвертим, не красти, не займатися перелюбом, не бути жадібними. До аскетів моральні вимоги значно складніші. Це цнотливість, священне ставлення до всього живого (пити воду необхідно лише проціджену через густе сито, щоб не згубити живу істоту, розчищати перед собою дорогу, щоб не затоптати тварину, зав'язувати рот, щоб бува не проковтнути якусь комаху і т. ін.), обмеження в харчуванні, довгі пости, мовчазний спосіб життя протягом років.

Релігійне і філософське вчення буддизму отримало світове поширення завдяки орієнтації не на зміну існуючого суспільного буття, в якому людина страждає, а на зміну внутрішньої сутності особистості: придушення людських бажань, потягів, природних почуттів. Воно намагається змінити психологію людини. Основними в буддизмі є “чотири звеличені істини”: про страждання, про причину страждання, про зупинення страждання і про шлях перемоги над стражданням. Моральні норми буддизму мають абстрактний характер і можуть змінюватися в різних соціально-історичних умовах, набуваючи різного змісту. Кінцевий, бажаний і жаданий результат виконання моральних норм – досягнення нірвани, стану, при якому людина звільняється від страждань. Людину, котра намагається пройти восьминний шлях досягнення нірвани твір “Дхаммапада” називає учнем і говорить, що лише той учень досягне вічного спокою, який зрозуміє її розумом: “Праведний учень, що йде вірним шляхом, вільний від бажань, він бачить нірвану” [2: 56].

Таким чином, вивчення розмаїття релігійних течій Давньої Індії спричинило до наступних висновків:

– релігія у межах хронотопів цього періоду виступала як активна сила, котра діяла на всі аспекти суспільного життя;

– особистісні домінанти моральної нормативної регуляції поведінки детермінуються у системи моральних принципів, які є умовами суспільного буття людини, співжиття окремого індивіда з іншими, джерелом корисної діяльності;

– релігійне філософське вчення буддизму всебічно інтегрувалося в світову спільноту, позаяк воно репрезентує не світові соціальні потрясіння, а повсякчасну рефлексивну дію особистості, її моральне удосконалення в умовах соціального середовища.

Подальші наукові пошуки визначення домінант моральної норми зводяться до аналізу її психолого-педагогічних чинників східного типу, що бачиться нам як взаємодія релігійних парадигм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдиев В.И. История Древнего Востока. – М., 1970.
2. Дхаммапада. – М., 1960.
3. Древнеиндийская философия. Начальный период. – М., 1972.
4. Васильев Л.С. История религий Востока. – М., 1983.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛАХ ХЕРСОНЩИНИ 50-60 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Оновлення змісту освіти, що відбувається на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи, вимагає її удосконалення системи трудового навчання, зокрема трудової підготовки старшокласників. Значну допомогу у вирішенні проблеми може надати звернення до історичного досвіду. Треба зазначити, що одним із найбільш значущих у цьому плані були 50-60-ті роки ХХ століття – період, коли в школах вживалися серйозні заходи щодо поєднання теоретичного навчання з життям, з продуктивною працею, запроваджувалося виробниче навчання.

Передусім слід нагадати, що одними із перших до висвітлення питань трудової підготовки школярів у різні історичні періоди звернулися А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко та ін. Окремі аспекти означеної проблеми знайшли відображення в працях Д. Тхоржевського, А. Вихруща, С. Дем'янчука, Л. Єршової, О. Лихолат, Т. Сухенко та ін. На жаль, із загального процесу майже не виокремлено особливостей здійснення такої роботи в регіонах України.

З огляду на це метою даної статті є здійснення аналізу процесу трудової підготовки старшокласників у школах Херсонщини досліджуваного періоду.

Відомо, що у 1954–1955 н.р. трудове навчання ввели до навчальних планів 1–5 класів, а у 1956–1957 н.р. – всіх інших класів загальноосвітніх шкіл України. Відповідно Міністерством освіти УРСР було поставлено завдання – за кілька років створити належну матеріально-технічну базу. Однак, архівні матеріали свідчать, що зовсім не однозначно сприйняли цю вказівку на місцях. Деякі керівники різного рівня ставили під сумнів необхідність і доцільність якісної трудової підготовки молоді. Тому створення матеріальної бази в школах йшло повільно. Серед чинників, які гальмували справу, були погана організація шефської роботи, відсутність централізованого забезпечення шкіл необхідним обладнанням, інструментами та матеріалами [13: 24].

Разом із тим у багатьох школах все ж таки з'являється техніка та інше устаткування. Наприклад, у 1955–1956 н.р. школи Голопристанського району Херсонської області отримали:

двигуни внутрішнього згорання – 8 шт.	автомашини – 3 шт.
токальні станки по дереву – 3 шт.	комбайни – 2 шт.
токальні станки по металу – 3 шт.	сіялки – 3 шт.
столярні верстати – 3 шт.	плуги – 5 шт.
трактори – 5 шт.	триєри – 3 шт. [13: 16].

Звісно, така кількість технічних засобів не могла задовольнити потреби 8 середніх шкіл, які працювали в цей період у районі, але була більш-менш достатньою. Тим більше, що в наступному 1956–1957 н.р. від МТС і радгоспів школи отримали ще 2 комбайни, 7 тракторів, 4 автомашини, 6 моторів та іншу сільськогосподарську техніку [2: 28]. Ще через рік у всіх школах району працювали майстерні, а в Бехтерській середній школі побудовано типові приміщення майстерні, яке відповідало всім вимогам. У районі також було використано за призначенням усі кошти, заплановані на обладнання майстерень [1: 1].

Створення в школах області матеріально-технічної бази надало змогу організувати для старшокласників виробниче навчання за різними профілями, кількість яких поступово збільшувалася. Прикладом можуть слугувати дані, наведені у таблиці 1, які дозволяють констатувати, що лише за кілька років у Голопристанському районі відбулися значні зміни щодо запровадження нових профілів виробничого навчання.

Профілі виробничого навчання у школах Голопристанського району

Школи району	Профілі виробничого навчання	
	1956–1957 н.р.	1958–1959 н.р.
Голопристанська СШ №1	плодоовочівники	плодоовочівники
Н.-Збур'ївська СШ №1	виноградарі механіки-комбайнери	плодоовочівники механіки-комбайнери
Комінтернівська СШ	механіки-комбайнери	механіки-комбайнери
Каракуль-Експортська СШ	авторемонтники	авторемонтники плодоовочівники
Бехтерська СШ	механіки-комбайнери	механіки-комбайнери
Гладківська СШ	рільники	рільники плодоовочівники
Голопристанська СШ №2	–	слюсарі-авторемонтники слюсарі-мотористи радіотелеграфісти швей лаборанти маслозаводу
Ст. – Збур'ївська СШ	–	плодоовочівники
Чулаківська СШ	–	трактористи-слюсарі тваринники плодоовочівники
Червонопрапорська СШ	–	трактористи-слюсарі

Таблицю складено на основі матеріалів Державного архіву Херсонської області [1: 2].

Окрім названих профілів виробничого навчання, на Херсонщині здійснювалася підготовка учнів за спеціальностями: майстер рибоконсервування, токарь, слюсар-електрик, кравець, столяр, ткаля-прядильниця, хімік-лаборант, слюсар-інструментальник, технік-технолог, а також столяр-будівельник, садівник-виноградар, овочівник та ін. [10; 19; 20; 21]. Набути певної професії мали змогу старшокласники 41 міської та 62 сільських шкіл регіону. Загальна кількість учнів 8–11 класів з виробничим навчанням була 4531 чол. (в тому числі 2161 дівчат) [19].

На жаль, із переліку профілів виробничого навчання майже неможливо виокремити ті, за якими навчалися дівчата або хлопці, бо тільки в деяких звітах наведено інформацію з цього питання. Серед них довідка про запровадження виробничого навчання в усіх школах Голопристанського району в 1958–1959 н.р., з аналізу якої видно, наприклад, що дівчата здобували спеціальності: швачка, радіотелеграфіст, лаборант маслозаводу [1: 39]. Але відповідні дані є лише по окремих школах району.

Зауважимо, що вивчення архівних документів свідчить про відсутність єдиного підходу до складання довідок і звітів, а також про формальне ставлення до них. Так, наприклад, звіти Сиваського району за 1959–1960 н.р. подають інформацію про проведення в усіх восьмирічних і середніх школах району уроків домоводства в спеціально обладнаних кімнатах, у яких, зокрема, були швейні машини [14], а також про здійснення виробничого навчання за профілями шофер та швачка в Отрадівській середній школі [7]. Разом із тим аналіз даних щодо проведення виробничого навчання в 1961 р. у цій самій школі показує, що воно здійснювалося за спеціальностями рільник-механізатор та плодоовочівник-механізатор [12]. Можна передбачити, що в школі було змінено напрями виробничого навчання, але незрозумілими лишаються причини такого явища, а також те, чому перестали використовувати наявну матеріальну базу. Можливо, остання не забезпечувала потреб виробничого навчання або дані звітів попередніх років не були достовірними.

Обладнані при школах майстерні не завжди надавали змогу організувати на їх базі виробниче навчання. Тому для виконання старшокласниками практичних робіт було задіяно матеріально-технічну базу колгоспів, радгоспів, підприємств та установ області. Так, швей

практичну підготовку проходили на базі райпромкомбінату, радіотелеграфістки – на базі райконтори зв'язку, лаборанти маслозаводу – на базі маслозаводу [1: 39].

Оскільки найбільш поширеними профілями у школах Херсонщини були різноманітні спеціальності сільського господарства, то і базові підприємства обиралися відповідно. У відомостях про виробниче навчання в школах Каховського району позначено, що останнє здійснювалося на базі РТС, авторемонтного заводу, колгоспу, училища механізаторів тощо [10]. У цьому переконують дані, наведені в таблиці 2.

Упорядкувати справу трудової підготовки молоді можна було не лише за рахунок створення належної матеріально-технічної бази та запровадження в школах трудового і виробничого навчання. Водночас педагогічна громадськість Херсонщини розпочала пошук найбільш доцільних шляхів підвищення ефективності трудової підготовки старшокласників.

З цією метою була висловлена пропозиція щодо переходу шкіл на однозмінне навчання [17], створення при школах предметних комісій вчителів практикуму і фахівців, що працювали в класах з виробничим навчанням, які, зазвичай, очолював директор навчального закладу. На засіданнях цих комісій обговорювалися питання методики проведення уроку (методика опитування учнів, закріплення та обліку знань; підвищення якості знань і практичних навичок та ін.). Аналогічні комісії працювали при райвно. Тут відбувалося обговорення питань планування навчального матеріалу, проведення практикумів і відкритих уроків. Підвищити свою кваліфікацію, обмінятися досвідом учителі мали змогу і на курсах при Херсонському інституті удосконалення кваліфікації вчителів [2].

Зазначене вище обумовило певні успіхи. Так, перевірка Голопристанського району показала, що учні класів з виробничим навчанням Комінтернівської та Бехтерської середніх шкіл з великим бажанням здобували спеціальність механіка-комбайнера, мали необхідні знання і навички. Керівником виробничого навчання в цих школах був механік т. Кибалка, який навчав старшокласників Бехтерської школи ще й слюсарній справі. Перевіркою встановлено, що уроки проводились на належному методичному рівні; закріплення теоретичного матеріалу відбувалося в ході цілої низки практичних завдань з розбирання та збирання окремих вузлів та механізмів; під час викладання навчального матеріалу здійснювалися міжпредметні зв'язки [2: 29].

Окремий інтерес, щодо більш раціональної організації виробничого навчання становить досвід Голопристанської одинадцятирічної школи, у якій здійснено перерозподіл годин, що відводились на теоретичні та практичні заняття, відповідно пори року. Розподіл годин був таким:

Осінь (I–II чверті) – 5 годин теорії та 6 годин практики.

Зима (III чверть) – 6 годин теорії і класних лабораторних робіт.

Весна (IV чверть) – 3 години теорії та 11 годин практики [5: 36].

Наведене вище планування навчального часу дозволяло весною своєчасно виконати всі роботи по догляду за садом, виноградником, пришкільною ділянкою, оскільки значна кількість часу відводилась безпосередньо на проведення практичних робіт. Стосовно теоретичного навчання слід зауважити, що воно, як і має бути, випереджало практичне. Більш того в даній школі виробничу практику планували так, щоб кожен клас протягом трьох років проходив її в різні місяці літа [5: 57], що в свою чергу надавало учням можливість детально ознайомитись з різними видами сільськогосподарських робіт.

Проведення для старшокласників виробничої практики у літній період не завжди відбувалося ефективно, оскільки деякі батьки, не дивлячись на роз'яснення педагогів, не пускали своїх дітей на практичні роботи, вважаючи, що навчальний рік закінчено. Запобігти такого, на думку педагогічного колективу Ч.-Чабанської середньої школи, можна було, якщо продовжити навчальний рік до закінчення практичних робіт, після чого учні повинні здавати екзамени [16: 26].

**Відомості про виробниче навчання в середніх
школах Каховського району (1960–1961 н.р.)**

Назва школи	База, на якій введено виробниче навчання	Спеціальність	У яких класах							
			IX		X		XI		Разом	
			класів	учнів	класів	учнів	класів	учнів	класів	учнів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Каховська СШ ім. Островського	На базі Каховської РТС, шкільної майстерні	трактористи, швеї	0,5	15	0,5	12	–	–	1	27
			0,5	17	0,5	29	–	–	1	46
Каховська СШ ім. Орджонікідзе	На базі авторемонтного з-ду, шкільної майстерні	автослюсарі, столяри- будівельники, швеї	0,5	15	–	–	–	–	0,5	15
			–	–	0,5	9	–	–	0,5	9
			0,5	28	0,5	11	–	–	1	39
Каховська СШ №3	На базі колгоспу ім. XXI з'їзду КПРС	садоводи- виноградарі	1	20	1	15	–	–	2	35
Каховська СШ №5	На базі будівельного управління № 2, шкільної майстерні	столяри- будівельники, швеї	0,5	13	0,5	8	–	–	1	21
			0,5	7	0,5	12	–	–	1	19
Н.-Маячківська СШ №1	На базі радгоспу "Н.-Маячківський"	трактористи, комбайнери	1	17	–	–	–	–	1	17
			–	–	1	27	–	–	1	27
Н.-Маячківська СШ №2	На базі радгоспу "Н.-Маячківський"	плодоовочівники, тваринники	1	22	–	–	–	–	1	22
			–	–	1	17	–	–	1	17
Н.-Маячківська СШ №4	На базі відділення № 2 радгоспу "Н.-Маячківський"	овочівники, виноградарі	1	14	–	–	–	–	1	14
			–	–	1	12	–	–	1	12
Любимівська СШ	На базі колгоспу ім. Н.Крупської	овочівники, виноградарі	1	15	–	–	–	–	1	15
			–	–	1	14	–	–	1	14
Василівська СШ	На базі колгоспу ім. К.Маркса, шкільної майстерні	виноградарі, овочівники та садівники	1	8	1	16	1	9	3	33
Ч.-Перекопська СШ	На базі училища механізаторів, радгоспу "Червоний Перекоп"	трактористи, рільники	–	–	2	35	–	–	2	35
			1	16	–	–	–	–	1	16
Р. Люксембурзька СШ	На базі радгоспу ім. Р. Люксембург	трактористи	1	17	1	19	–	–	2	36
М. Каховська СШ	На базі колгоспу ім. XXI з'їзду КПРС	плодоовочівники	1	12	1	10	–	–	2	22
Кам'янська СШ	На базі радгоспу "Каховський"	трактористи, виноградарі	1	10	0,5	7	–	–	1,5	17
			–	–	0,5	7	–	–	0,5	7
Чернянська СШ	На базі колгоспу ім. Леніна	виноградарі, трактористи, автомобілісти	–	–	0,5	10	–	–	0,5	10
			1	15	–	–	–	–	1	15
			–	–	0,5	10	–	–	0,5	10

Відомо, що основною формою організації роботи учнів у школах з виробничим навчанням сільськогосподарського профілю була учнівська виробнича бригада. Перші такі бригади на Херсонщині з'явилися в середині 50-х років ХХ століття.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що особливої уваги заслуговував досвід роботи учнівської виробничої бригади Н.-Маячківської середньої школи № 2 Каховського району. За бригадою в 1960 р. було закріплено 12 га землі в одному з відділень радгоспу "Н.-Маячківський". На виділеній ділянці учні не лише вирощували цукрові буряки, а й проводили досліди щодо впливу добрива на врожайність буряків. Внаслідок кропіткої праці школярі отримали високий урожай (385 тонн 800 кг буряків). Окрім того ними виконано великий обсяг інших сільськогосподарських робіт на допомогу радгоспові (зібрано 100 тонн 714 кг помідорів, 28 тонн кукурудзи, 48 тонн цукрових буряків [4: 13].

Добре працювали й бригади Н.-Маячківської № 4 та Кам'янської середніх шкіл Каховського району [4].

Але серед шкіл Херсонщини досліджуваного періоду знаходимо й такі де виробнича і трудова діяльність старшокласників була організована незадовільно: не створені учнівські виробничі бригади або створені лише на літній період, не закріплені за школами земельні ділянки, не проводилась дослідницька робота, не створена навчально-матеріальна база з виробничого навчання, керівники шкіл віднесли до справи формально (Чернянська, Ч.-Перекопська, Р.-Люксембурзька, Василівська, Любимівська школи, Каховська середня школа № 3 та ін.) [4: 15], теоретичний курс у класах з виробничим навчанням читали спеціалісти за сумісництвом, які не завжди проводили уроки згідно розкладу через зайнятість на основній роботі (Каланчацька середня школа та ін.) [6: 28].

Незадовільною подекуди була й організація практичної роботи старшокласників на базових підприємствах. Так, при вивченні токарної справи на базі Каховського заводу електрозварювального обладнання учням лише інколи дозволяли самостійно працювати за токарним станком, оскільки в кожного робітника був план, який він намагався виконати, а отже, школярам залишалося спостерігати за тим, як працює майстер [8: 20]. На другий план відходило практичне навчання і в процесі здобуття учнями професії будівельника, бо у переважній більшості випадків вони під час практичних занять виконували ролі підсобних робітників [8: 22].

Байдуже ставлення до трудової підготовки школярів з боку адміністрації деяких шкіл приводило до того, що уроки з навчальних дисциплін трудового циклу часто взагалі не проводились. Дуже дивним явищем і парадоксом було й те, що після закінчення учнями школи, а також після того, як вони протягом трьох років набували на базі заводу певної професії, останній не хотів приймати випускників на роботу, бо вони, на думку працівників заводу, не мали потрібної кваліфікації [8: 25]. Слід нагадати, що саме на цьому заводі старшокласники намагалися отримати одну із професій і, напевно, успішно склали відповідні іспити.

Грунтовний аналіз документів Державного архіву Херсонської області доводить, що у переважній більшості випадків випускники класів з виробничим навчанням на екзаменах показували належний рівень теоретичних і практичних знань з обраної спеціальності [3; 4; 17]. У зв'язку з цим важливо зазначити, що виробниче навчання поряд з учителями шкіл за сумісництвом здійснювали інженери, техніки, агрономи, зоотехніки, механізатори, овочівники тощо [4; 16; 18]. Саме вони і входили до складу екзаменаційних комісій з цього навчального предмета [11]. Отже, можна зробити припущення, що "вчителям за сумісництвом" не лише бракувало часу для проведення занять, а й бракувало сміливості визнати власні недоробки та прорахунки, які не могли бути непомітними під час складання учнями екзаменів.

Серед недоліків керівників виробничого навчання слід назвати і такі:

– запровадження в школі обмеженої кількості профілів виробничого навчання, що було пов'язане не лише з відсутністю відповідної матеріальної бази, а й з відсутністю у вчителів бажання готуватися до проведення занять ще з однієї спеціальності;

- відсутність належної уваги до теоретичної підготовки школярів;
- недостатнє здійснення міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами;
- відбір для виготовлення учнями на практичних заняттях одноманітних об'єктів праці, що, на думку керівників виробничого навчання, мало удосконалювати техніку виконання і підвищувати рентабельність робіт, але, як показав досвід, обмежувало можливості набуття старшокласниками практичних умінь та навичок [15: 37].

У певній мірі зазначені недоліки були об'єктивним явищем, бо залучення до керівництва виробничим навчанням фахівців з різних галузей народного господарства могло забезпечити на належному рівні у більшості випадків тільки практичну підготовку. Та й запровадження кількох профілів в одному класі (конче необхідне з огляду на те, що в будь-якому класі, як правило, навчалися і хлопці, і дівчата) навряд чи було можливим, оскільки в листі завідуючого Херсонським облвнв знаходимо такі рядки: “Запроваджувати виробниче навчання в одному класі за двома різними програмами не рекомендується” [9: 19].

Тому закономірно, що і у звітних матеріалах про випускників класів з виробничим навчанням міститься обмежений перелік спеціальностей, які отримували учні однієї школи (1–4 шт.). Далеко не з усіх звітів, як уже зазначалося, зрозуміло, яку саме професію здобули хлопці або дівчата. Є лише фрагментарна інформація щодо цього [9; 20; 21].

У таблиці 3 наведено окремі показники по Новотроїцькому району Херсонської області, з аналізу яких видно, наприклад, що випускниці мали спеціальності: тваринник, овочівник, виноградар, плодоовочівник, комбайнер, шофер, швачка. На жаль, неможливо зробити висновок про те, скільки випускниць продовжили після закінчення школи роботу за набутою спеціальністю.

Таблиця 3.

Відомості про випускників середніх шкіл Новотроїцького району, які навчалися в класах з виробничим навчанням (1959–1960 н.р.)

Назва школи	Спеціальність, яку отримали учні	Кількість учнів		
		хлопців	дівчат	разом
Асканія-Нова СШ	тваринники	6	7	13
	овочівники	–	10	10
	механічна обробка деревини	6	–	6
Новотроїцька СШ	трактористи	22	–	22
	виноградарі	9	33	42
Громівська СШ	плодоовочівники	6	29	35
	комбайнери	19	3	22
Подовська СШ	столяри	6	–	6
	швеї	–	11	11
Чкалівська СШ	шофери	6	4	10
	швеї	–	15	15
Володимиро-Іллінська СШ	комбайнери	8	8	16

Таблицю складено на основі матеріалів Державного архіву Херсонської області [21: 4–9].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що для 50–60 років ХХ століття характерною була підвищена увага до трудової підготовки старшокласників в умовах загальноосвітньої школи. На Херсонщині до вирішення цього питання було залучено не лише педагогічні колективи шкіл, а й виробничі колективи, шефські організації. Досвід проведення в регіоні виробничого навчання пропонує ефективні засоби вдосконалення процесу підготовки сучасної молоді до майбутньої трудової діяльності, а тому потребує подальшого аналізу та виявлення раціональних ідей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довідка про запровадження виробничого навчання в усіх школах Голопристанського району в 1958–1959 н.р. // ДАХО. – Ф.р. – 2139. – Оп. 1. – Сп. 191. – Арк. 39–40.

2. Доклад заведуючого Голопристанського району об учебно-воспитательной работе школ и резолюция районного августовского совещания учителей (1956 г.) // ГАХО. – Ф.р. – 2139. – Оп. 1. – Дело 145. – 43 л.
3. Доклад о мерах по дальнейшему улучшению трудового воспитания учащихся в 1958–1959 учебном году // ГАХО. – Ф.р. – 2938. – Оп. 1. – Дело 53. – 60 л.
4. Доклад “О состоянии и задачах опытнической работы в ученических производственных бригадах и подготовке школ к новому 1961–1962 учебному году” / ГАХО. – Ф.р – 2938. – Оп. 1. – Дело 87. – 28 л.
5. Звіт про роботу Голопристанської одинадцятирічної школи №1 за 1959–1960 н.р. // ДАХО. – Ф.р. – 2139. – Оп. 1. – Сп. 203. – Арк. 31–71.
6. Звіт про роботу шкіл Каланчацького району за 1956-1957 рр. // ДАХО. – Ф.р. –3363. – Оп. 1. – Сп. 52. – 47 арк.
7. Інформація Сиваського райвно про роботу шкіл за перше півріччя 1959–1960 н.р. // ДАХО. – Ф.р. – 3310. – Оп. 1. – Сп. 81. – Арк. 38–39.
8. Материалы и переписка по вопросам связи школ с жизнью и производством // ГАХО. – Ф.р. – 2938. – Оп. 1. – Дело 140. – 50 л.
9. Материалы по организации и осуществлению связи школы с жизнью и участие учащихся в общественно-полезном труде // ГАХО. – Ф.р. –2938. – Оп. 1. – Дело 193. – 26 л.
10. Материальная учебная база на 1960 год (Каховский район Херсонской области) // ГАХО. – Ф.р. – 2938. – Оп. 1. – Дело 70. – 18 л.
11. Наказ по Великолепетиському районному відділу народної освіти від 28 квітня 1966 р. // ДАХО. – Ф.р. – 2684. – Оп. 1. – Сп. 74. – 96 арк.
12. Окремі показники плану зміцнення матеріальної бази восьмирічних шкіл у 1961 р. по Сиваському району // ДАХО. – Ф.р. – 3310. – Оп. 1. – Сп. 102. – Арк. 25.
13. Отчеты, информации, справки о работе Голопристанского району за 1956 год // ГАХО. – Ф.р. – 2139. – Оп. 1. – Дело 154. – 59 л.
14. Письменный отчет Сивашского району за 1959–1960 учебный год // ГАХО. – Ф.р. – 3310. – Оп. 1. – Дело 87. – 42 л.
15. Протоколи засідань педради Верхньорогачицької СШ № 1 // ДАХО. – Ф. р. – 2684. – Оп. 2. – Сп. 15. – 80 арк.
16. Річний письмовий звіт про роботу Каланчацького райвно за 1957–1958 навчальний рік // ДАХО. – Ф.р. – 3363. – Оп. 1. – Сп. 60. – 38 арк.
17. Рішення Каланчацької районної Ради депутатів трудящих від 28.05.1959 року “Про зміцнення зв’язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в районі” // ДАХО. – Ф.р. –3363. – Оп. 1. – Сп. 69. – Арк. 16–18.
18. Справка о состоянии трудового воспитания и производственного обучения в школах Нововоронцовского района в 1957–1958 учебном году // ГАХО. – Ф.р. – 3428. – Оп. 1. – Дело 50. – Лист 68–75.
19. Статистичний звіт одноразового обліку учнів у класах з виробничим навчанням за 1957–1958 н.р. (Херсонська область) // ДАХО. – Ф.р. – 2239. – Оп. 1. – Сп. 984. – 117 арк.
20. Статотчеты о наличии школ с производственным обучением и их материальной базе за 1960 год (Каланчацкий район) // ГАХО. – Ф.р. – 3363. – Оп. 1. – Дело 86. – 4 л.
21. Статотчеты о наличии школ, числе учеников и учителей в них, количестве классов с производственным обучением на начало 1959–1960 учебного года (Новотроицкий район) // ГАХО. – Ф.р. – 3316. – Оп. 1. – Дело 86. – 16 л.

УДК 37.014.5

Н. В. Товстуха

УПРАВЛІНСЬКИЙ КОНСАЛТИНГ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Сучасне життя України характеризується суттєвими політичними, соціальними, економічними змінами, які обумовлені створенням демократичних педагогічних засад та переходом до ринкової економіки. Дані зміни, маючи очевидні переваги, привнесли в той же час і ряд суттєвих проблем. Причинами виникнення проблем стали недостатній досвід

роботи в умовах переходу до ринкової економіки, а також майже повна відсутність знань в області управління ринковими процесами. В умовах, що склалися у керівників освітніх закладів та установ, підчас не вистачає внутрішніх ресурсів для своєчасного та адекватного реагування на зміни, що відбуваються. У цій досить не простій ситуації доречно буде допомога кваліфікованих консультантів по наданню консалтингових послуг.

Найбільш суттєво питання розвитку консалтингу розроблені в роботах Д.М. Гвішіані, 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 Якокка Л., Ківіе, Джорі Х., Хейкала П. та інших. Особливо великий вклад у розвиток теорії та практики консалтингу вніс американський вчений Кубр М.

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

Метою даної статті є виділення суті, виявлення, характеристика та обґрунтування основних складових, чинників і наявних проблем у процесі конструювання системи консультативних послуг у системі освіти.

У відповідності з метою поставлені такі завдання:

- відстежити стан управлінського консалтингу в теорії та практиці;
- уточнити визначення консалтингу, його роль і функції в системі ринкових відносин;
- визначити теоретико-методологічні підходи до розбудови структури та технології управління розвитком консалтингової діяльності в освіті;
- розробити зміст та технологію управління консалтинговою діяльністю;
- визначити результативність розробленої структури і технології управління консалтинговою діяльністю в освіті.

Зміст поняття “консалтинг” (з англійської – консультування), що увійшло до нашої мови як спеціальний термін, означає здійснення економічного консультування будь-якого масштабу. Консалтинг, або управлінське консультування, може стосуватися як локальних суто економічних питань (фінансовий аналіз, бухгалтерія, аудит, оподаткування), так і глобальних управлінських проблем (стратегічний розвиток, реорганізація, інноваційний процес). Таким чином, управлінське консультування (management consulting) є видом консалтингової діяльності, що спрямована на надання допомоги у вирішенні управлінських проблем.

У сучасній теорії управління існує два основних напрямки досліджень щодо визначення поняття управлінського консультування: управлінсько-консультативний і психолого-консультативний [3: 5] Перший напрямок досліджень розглядає управлінське консультування як один з методів удосконалення практики управління. Другий – як вид психологічної допомоги. Аналіз першого напрямку досліджень, управлінсько-консультативний, охоплює:

- Розгляд консультування як одного з видів допомоги індивідам (групам, організаціям) при розв’язанні певних проблем, що постають перед ними.
- Вивчення управлінського консультування як методу вдосконалення управління організацією, практики управління.
- Визначення освітніх сфер діяльності організації стосовно яких може здійснюватись управлінське консультування.
- Відображення зарубіжного та вітчизняного досвіду в дослідженні зазначеної проблеми.

Другим напрямком досліджень є психолого-консультативний. Він включає в себе такі поняття:

- Особливості практичної психології порівняно з науковою, академічною.
- Зміст психологічної допомоги особистості (групи організації) як провідне завдання практичної психології.

- Специфіка психологічного консультування.
- Аналіз основних підходів і досягнень зарубіжної та вітчизняної психології при визначенні змісту психологічного консультування.

У зарубіжній теорії управлінського консультування, психології управління специфіка консультування керівників освітніх закладів базується на певних методологічних і теоретичних підходах та принципах. Такі підходи та принципи можна згуртувати у три групи. Структурні компоненти консультативного процесу складають першу групу підходів і принципів. Це системно-структурний, організаційно-індустріальний, клінічно-консультативний. Другу групу складають підходи та принципи, що дають можливість проаналізувати завдання і особливості консультативного процесу. Вони включають в себе такі підходи: гуманізації управління та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. І, нарешті, третю групу складають підходи і принципи за допомогою яких здійснюється аналіз консультативного процесу. Ми розділяємо думку Л.М. Карамушки, що на основі зазначених вище підходів та принципів можна визначити два види управлінського консультування в освітніх закладах (рис. 1). По-перше, це – організаційне консультування, тобто консультування з проблем діяльності та розвитку освітньої організації в цілому. По-друге, це – консультування персоналу або консультування з проблем діяльності та розвитку персоналу освітнього закладу.

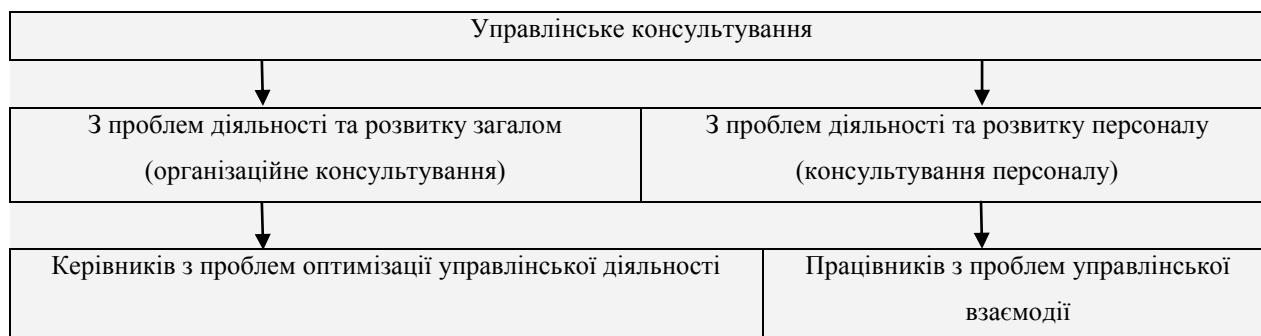


Рис. 1. Види управлінського консультування в освітніх закладах.

Управлінське консультування є одним із засобів оптимізації управління організаціями, при цьому оптимізуються усі структурні підсистеми (цілі та завдання, технології та методи діяльності, керівництво та персонал). Спектр питань, якими займається сьогодні управлінське консультування, є широким і динамічним. Він залежить від попиту на консультаційні послуги та вимог до їх змісту і якості.

Усього п'ять років тому консалтинг визначався як робота спеціалізованих організацій з економічного, фінансового, торгового, правового консультування, як набір засобів і методів з подолання кризи організації. Сьогодні під консалтингом визначають такий вид консультаційних послуг, який пов'язаний з вирішенням проблем установ та закладів у сфері управління та організаційного розвитку, тобто з однієї сторони, консалтинг – це широкий комплекс консультаційних та практичних послуг, з другої – послуги в управлінні з узгодження інтересів різних груп всередині організації. Ми розглядаємо консалтинг як комплекс знань зв'язаних з науковим пошуком, проведенням досліджень, розробкою експериментів з метою отримання та поширення нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, наукового обґрунтування проектів для успішного розвитку закладу та установи. Консалтинг ґрунтується на науковій організації праці, системному аналізі, науково обґрунтованих методів прийняття рішень.

Отже, консалтинг – це професійне сприйняття управлінського персоналу у вирішенні проблем її функціонування та розвитку, у формі рекомендацій та спільно випрацюваних рішень. На сьогодні існують такі види консультування: експертне, процесне та навчальне. При експертному консультуванні консультант проводить діагностику, розробляє рішення та рекомендації з її впровадження. При процесному консультуванні консультанти постійно

взаємодіють з клієнтом, оцінюють його ідеї, пропозиції, проводять при його сприянні аналіз проблем та підготовку відповідних рішень. Роль консультантів при цьому заключається в акумулюванні ідей, оцінки рішень, отриманих у процесі спільної з клієнтом роботи, приведенні їх у систему та підготовці рекомендацій.

При навчальному консультуванні, консультант не тільки збирає ідеї, аналізує рішення, а й підготовлює основу для їх появи подаючи клієнту відповідну теоретичну та практичну інформацію у формі лекцій, семінарів, методичних рекомендацій.

Сучасний менеджмент виділяє 94 види консалтингових послуг, групуючи їх у 8 основних груп:

- Загальне управління (15 видів послуг).
- Діяльність адміністрації (7 видів послуг).
- Фінансове управління (9 видів послуг).
- Управління кадрами (18 видів послуг).
- Маркетинг (14 видів послуг).
- Виробництво (14 видів послуг).
- Інформаційне забезпечення (8 видів послуг).
- Спеціалізовані послуги (9 видів послуг).

В освіті ми вважаємо доцільним впровадження консалтингових послуг з питань: загального управління, діяльності адміністрації, управління кадрами, інформаційне забезпечення.

На наш погляд, характер послуг з управлінського консультування може бути представлений схемою, наведеною на рис. 2.

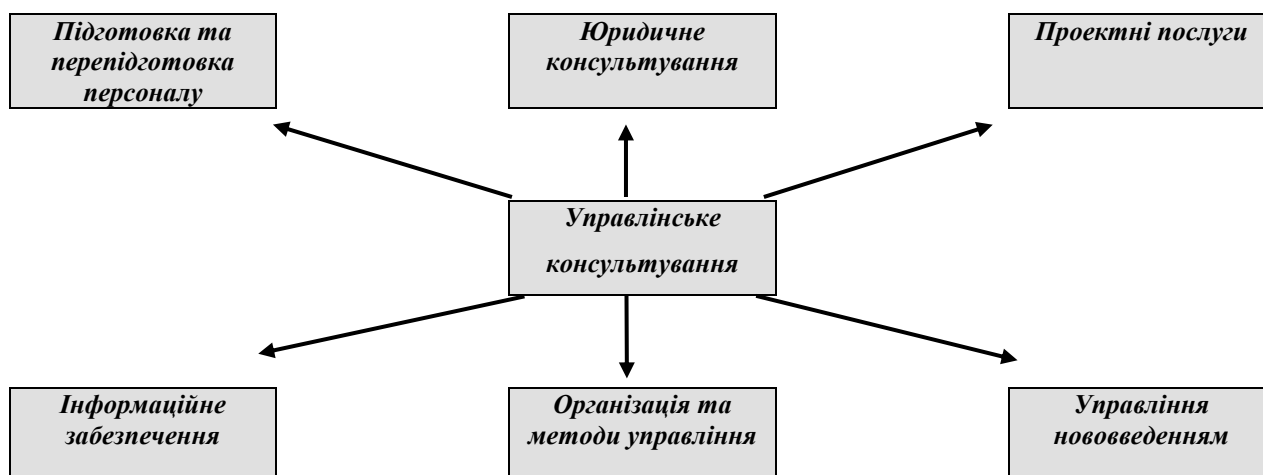


Рис. 2. Послуги управлінського консультування.

Проаналізувавши досвід надання консалтингових послуг можна виділити такі етапи консультування. Перший етап: діагностика. Вона проводиться у повному обсязі в режимі моніторингу, при якому відстежуються зміни, що сталися. Головні аспекти діяльності, що діагностуються:

- Структура освітнього закладу.
- Система мотивації та стимулювання.
- Ступінь готовності колективу до запровадження інновацій.
- Стан навчально-виховного процесу.
- Функціонально-організаційна структура.

Другий етап консультування: визначення принципів, на основі яких виробляється проект для вирішення проблем. Для такого етапу характерним є такий комплекс робіт:

- Технологія управління за діяльністю робочого колективу.

- Методики розробки і прийняття управлінського рішення.
- Моніторинг та система зворотного зв'язку.
- Розробка системи управління персоналом: керівництво, атестація, система стимулювання.

Третій етап консультування: реалізація рішень. Головною метою спільних зусиль консультанта і керівника на цьому етапі мають бути збереження життєздатності запланованих реорганізаційних заходів в освітньому закладі та формування системи їх підтримки у довгостроковому періоді.

На етапі здійснення змін консультантові разом з керівником необхідно розробити програму підготовки. Детальна програма підготовки до впровадження змін охоплює наступні заходи:

- Розподіл обов'язків консультанта та педагогічного колективу.
- Визначення темпу і термінів здійснення змін.
- Спостереження за ходом впровадження змін.
- Створення системи підтримки і контролю результатів впровадження.

Головним завданням керівника на етапі управління впровадженням є забезпечення органічного поєднання участі працівників у процесі змін з використанням їх щоденних обов'язків. При цьому консультант та керівник застосовують різні методи та форми. До них можна віднести створення і діяльність робочих груп, проведення проблемних нарад, методи активного соціального навчання (соціально-психологічні тренінги, ситуаційно-рольові ігри, креативні групи, фокус-групи, мозкові штурми, групи конфліктів).

Структура консалтингової служби в регіоні, на наш погляд, може мати вигляд, наведений на рис. 3, 4.



Рис. 3. Структура консалтингової служби в регіоні.

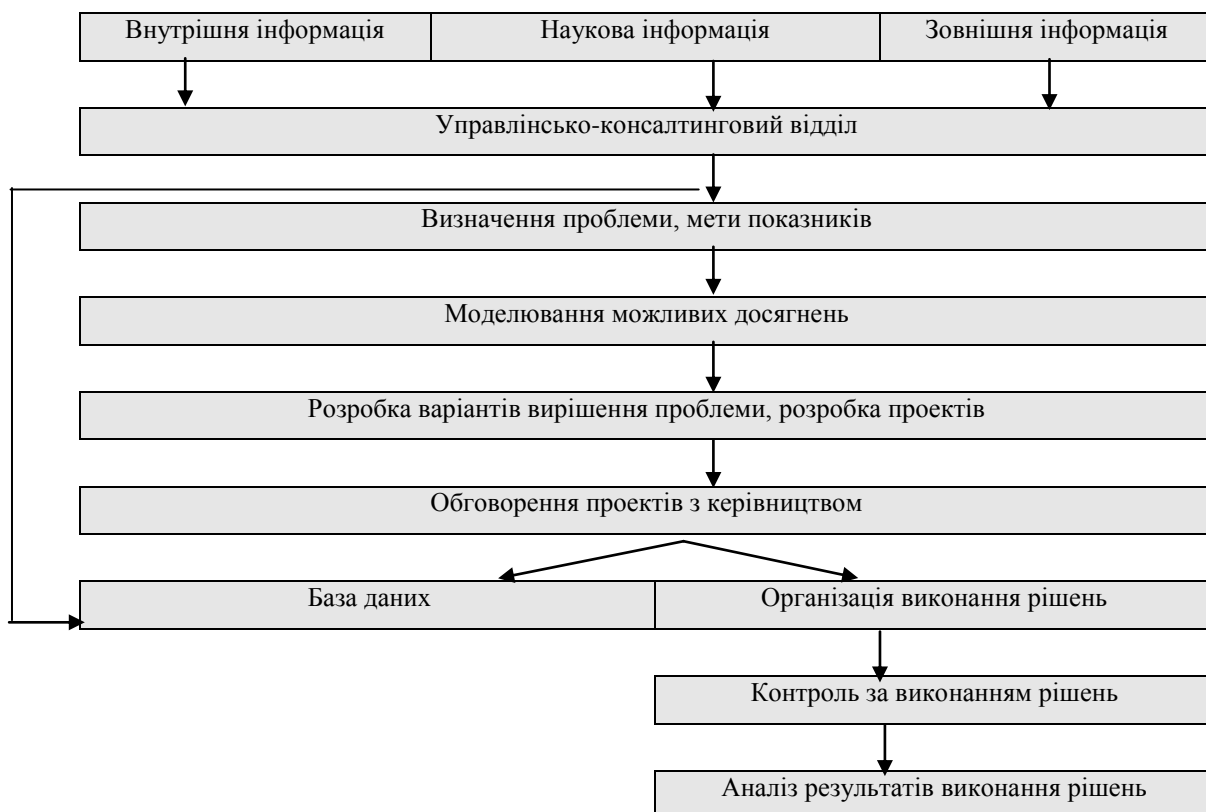


Рис. 4. Структура консалтингової служби в навчальному закладі.

У такій структурі місце консалтингового відділу ідеальне. Управлінсько-консалтинговий відділ є одним з функціональних підрозділів структури навчального закладу. До підрозділів такої структури слід віднести можливість швидкого реагування на соціальні запити, що змінюються, а також творчу активність в колективі, раціональність використання кадрового досвіду, підвищення особистої відповідальності за роботу. Управлінсько-консалтинговий відділ підпорядковується директору ЗНЗ. Пропозиції, що вносяться, розглядаються спільно з іншими лінійними підрозділами. При прийнятті позитивного рішення призначається керівник проекту – консультант, що вносить дану пропозицію. Робота проводиться спільно з виконавцями різних рівнів, тому існує прямий зв'язок між проектами та їх реалізацією.

Модель розробки та прийняття стратегічних рішень, розроблених відділом консультування відповідає технології прийняття управлінського рішення, де чітко визначені елементи:

- Кількість і якість об'єкта (що робити?).
- Ресурси (з якими показниками затрат?).
- По якій технології (як робити?).
- Виконавці (кому робити?).
- Термін виконання (коли і за який час робити?).
- Місце діяльності (де опрацьовується?).
- Результат (що це дасть?).

Процес прийняття та впровадження рішень управлінсько-консалтингового відділу можна поділити на *шість етапів*:

- 1) Збір та аналіз інформації.
- 2) Визначення проблеми, мети, завдань.
- 3) Створення моделей, проектів по вирішенню проблеми.
- 4) Презентація і обговорення розроблених проектів на рівні керівництва ЗНЗ.

5) Реалізація проектів.

6) Контроль та аналіз.

Процес розробки і прийняття пропозицій управлінсько-консалтингового відділу загальноосвітнього закладу визначається схемою, наведеною на рис. 5.

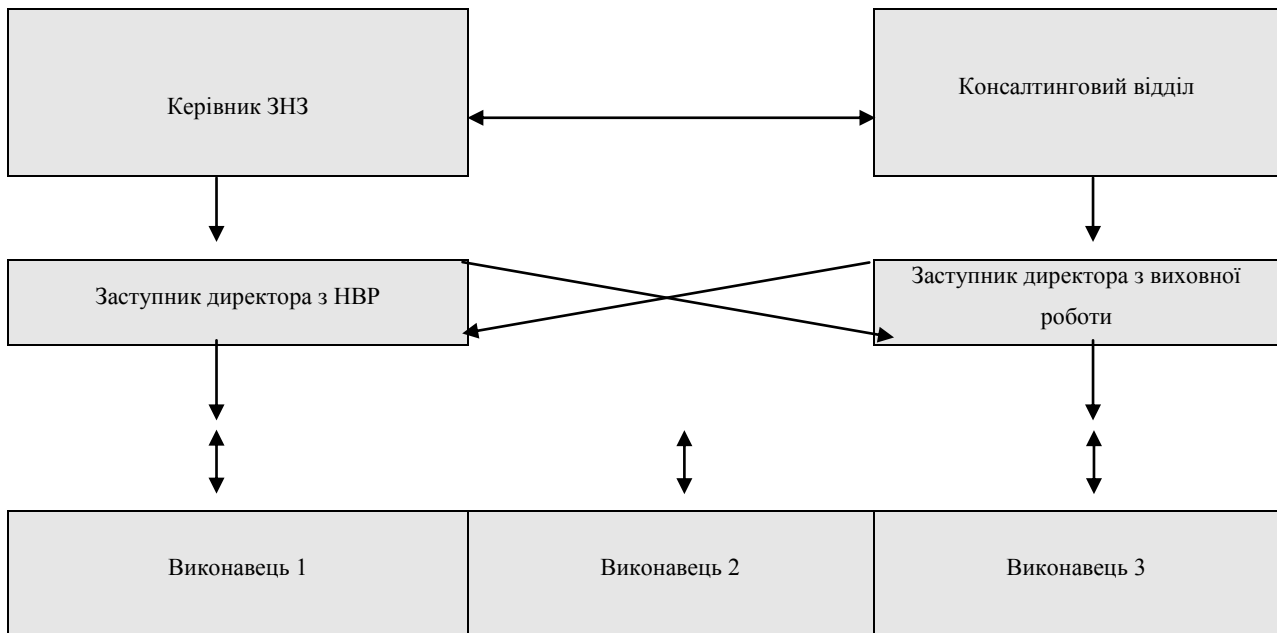


Рис. 5. Схематичне зображення процесу розробки і прийняття пропозицій управлінсько-консалтингового відділу загальноосвітнього закладу.

Визначаючи основну функцію районних управлінь освітою як створення оптимальних умов для функціонування шкільної мережі мікрорегіону, ми виділяємо три центри консультування:

- 1) Аналітико-моніторинговий центр.
- 2) Консультаційно-освітній центр.
- 3) Центр розвитку питань управління.

Основними елементами діяльності аналітико-моніторингового центру є:

- Моніторингово-рейтингове дослідження діяльності ЗНЗ, керівників ЗНЗ, педагогічних працівників.
- Аналіз результатів моніторингових досліджень з наявних позитивних та негативних тенденцій в цілому по мікрорайону, досягненням мети рай(міськ)во, реалізацією управлінської інформації, обласного і районного відділів (управлінь) освіти.
- Формування банку даних для прийняття управлінських рішень, планової та оперативної звітності.
- Підготовка управлінської інформації для: наказів, інструктивних листів, корекції планів та цілей рай(міськ)во.

Головною задачею діяльності консультаційного центру рай(міськ)во є здійснення системи організаційно-змістовних дій з підтримки оптимального рівня управління освітою в регіоні.

Елементами діяльності центру виступають:

- Оперативні консультаційні дії по запитах учасників освітнього процесу.
- Організація методично-консультаційної діяльності в конкретних школах району.
- Організація післядипломної освіти.
- Взаємне консультування шкіл.

- Волонтерська допомога.
- Страхування вчителів.
- Встановлення зв'язків з обласним консалтинговим центром, центром ІПО, вузами області (регіону).

Центр розвитку питань управління спрямовує свою роботу на:

- Організацію навчання керівників.
 - Формування банку перспективного педагогічного досвіду.
 - Встановлення зв'язків з обласною науково-технічною бібліотекою, педагогічним університетом.
 - Волонтерську допомогу в масштабах району.
- Діяльність вищезазначених центрів може бути представлена схематично:

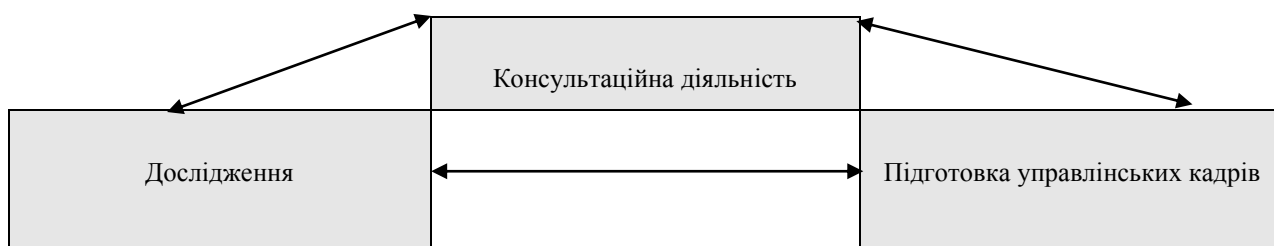


Рис. 6. Напрями діяльності консультативних центрів.

З даної схеми видно, що консультаційна робота нерозривно пов'язана з дослідженням управлінських процесів та підготовкою управлінських кадрів. Тому створення структури, у якій наявні всі ці види діяльності дозволяє поєднати досвід консультантів з творчим пошуком та передаванням цих знань у процесі навчання.

Отже, завдання управлінського консультування в системі освіти на регіональному рівні полягає в розпізнаванні загальних тенденцій та знаходженні методів вирішення певної проблеми. Професійні консультанти, постійно слідкуючи за літературою з проблем управління, за розвитком теорій, методів та систем управління, використовуючи набутий досвід, діють як ланка, що пов'язує теорію та практику управління і надають професійну допомогу керівним працівникам. У подальшому потребують дослідження питання впровадження консалтингу в систему методичної роботи регіону.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верба В.А., Решетняк Т.І.: Організація консалтингової діяльності: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 200. – 244 с.
2. Гласс Д., Стенли Д.: Статистические методы и психология: пер. с англ. – М.: Книга, 1976. – 256 с.
3. Ефремов В.С. Управленческий консалтинг как бизнес // www.bcg.ru
4. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект // Освіта і управління. – 1997. – № 4. – С. 14–18.
5. Лузин А.Е., Елмашев О.К. Вопросы теории и практики управленческого консультирования. – Ижевск: Экономика, 1986. – 146 с.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 86 с.
7. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. СПб. – М., 1993. – 102 с.
8. Посадский А.П. Основы консалтинга. – М.: ГУ ВШЭ, 1999. – 240 с.
9. Управленческое консультирование / Под ред. М. Кубра. В 2 т. – М.: Интерэксперт, 1992. – Т. 1. – 319 с.
10. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2000. – 246 с.
11. Management Consultants 1996 World Conference “The Roles and Activities of the Consulting Business toward the 21st Century”. Yokohama: Zen-Noh-Ren, 1996. P. 165–167.

УДК 37 (09) (477)

В. Л. Федяєва

АВТОРИТЕТ І ОСОБИСТИЙ ПРИКЛАД БАТЬКІВ У СІМЕЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Велике значення у сімейному вихованні має авторитет батьків і їх особистий приклад. Інтереси та звички батьків, їх поведінка, взаємостосунки впливають безпосередньо на дитину. Своім особистим прикладом батьки переконують дітей у необхідності правильної поведінки практично – справою, а не тільки словом.

Авторитет (від лат. *auctoritas* – вплив, влада) – загально визнаний вплив особи чи організації у різних сферах суспільного життя, що ґрунтується на знаннях, високих моральних якостях, досвіді. Справжній авторитет несумісний із “сліпим” поклонінням особі [8: 13].

Авторитет батьків – визнаний вплив батьків на переконання й поведінку дітей, який ґрунтується на глибокій повазі й любові до батьків, довірі до високої значущості їхніх особистих якостей і життєвого досвіду, до їхніх слів, порад і вчинків. Авторитет батьків створюється в результаті правильного виховання і здорових стосунків у родині. Його міцність і дієвість залежать від єдності й послідовності вимог до дітей з боку дорослих членів сім'ї. Вимогливість батьків має поєднуватися з чуйним ставленням до дітей, знанням їхніх потреб, інтересів і нахилів, допомогою їм у навчанні, врахуванням їхніх індивідуальних і вікових особливостей [1: 14].

Інколи авторитет визначають як відношення, за яких одна особистість домінує над іншою (інша має потребу в опорі). Безсумнівим є те, що в тих сім'ях, де батьки користуються авторитетом, між ними і дітьми зберігаються хороші взаємостосунки, діти поважають батька й матір, виконують їх поради і побажання. Відсутність авторитету батьків, як правило, приводить до того, що діти з батьками не радяться, на їх зауваження відповідають грубо, або й зовсім не реагують.

Авторитет батьків – це висока повага до батька й матері, на основі чого, діти добровільно й свідомо виконують вимоги і побажання батьків, прагнуть наслідувати їх у всьому.

“Ваша власна поведінка, – писав А.Макаренко, звертаючись до батьків, – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, повчаєте її, або караєте її. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поведетеся з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаете газету, – все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради й методи вам не допоможуть” [2: 340].

Авторитет батьків в умовах демократизації і гуманізації українського суспільства спрямований на створення сприятливих умов для особистісно зорієнтованого виховання підростаючого покоління.

Від справжнього батьківського авторитету відрізняється фальшивий авторитет, що полягає в обожнюванні дитини, задоволенні всіх її бажань і капризів або, навпаки, придушенні особистості дітей, занадто суворох стосунках з ними.

Питанням авторитету і ролі особистого прикладу батьків великого значення надавали видатні педагоги ХХ століття А.Макаренко, В.Сухомлинський. Ці питання є предметом дослідження сучасної сімейної педагогіки (Т.Алексєєнко, І.Бех, В.Кравець, А.Марушкевич, Т.Постовий, М.Стельмахович).

Демократизація суспільного життя в Україні привела до критики авторитарної концепції виховання, яка вибудовувалася на засадах дотримання дітьми правил, дій, які диктувалися педагогами, батьками. У зв'язку з цим, на нашу думку, таке поняття як "авторитет" стало дуже рідко розглядатися в системі виховання підростаючого покоління, оскільки асоціювалося з однокореневим "авторитарність". Такий підхід досить хибний. Адже зміст поняття "авторитет батьків" не суперечить сучасним тенденціям гуманізації виховання, у зв'язку з цим можна вирішити багато проблем, особливо в сімейному вихованні.

Актуальність проблеми визначили мету нашої публікації: обґрунтувати, що авторитет та особистий приклад батьків і сьогодні спрямований не на придушення волі і свідомості дітей, а навпаки, створює сприятливі умови для виховання і розвитку всіх їх творчих здібностей, для всебічного розвитку особистості дитини.

Такі поняття, як авторитет і особистий приклад батьків посідають чільне місце в педагогіці, є запорукою успіху виховного процесу. Це є складовою основ успішного виховання дітей у сім'ї, яке включає сімейні взаємовідносини, культуру домашнього побуту і морального клімату в сім'ї, сімейний бюджет, педагогічний такт, знання батьками вікових та індивідуальних особливостей школярів, єдність дій школи, сім'ї, позашкільних навчальних закладів у вихованні дітей.

Аналіз наукової літератури, генеза сімейної педагогіки свідчить, що авторитет батьків не передається від природи, що це не особливий талант, а що авторитет може і повинен створюватися у кожній родині. Необхідно виходити з того, що уява про авторитет батьків у дітей з кожним етапом життя змінюється, бо досить часто можна спостерігати, що коли дитина маленька, вона слухає батьків, поважає їх, а коли стає дорослішою її поведінка може змінюватися: слова дорослих, батьків, їх зауваження, настанови, побажання не сприймаються підлітками. У більшості випадків це помітно тоді, коли батько й мати не бачать змін, які відбуваються у дитини, вони не залишаються "маленькими" і до них просто вже неможливо ставитися, як до "маленьких" сина чи доньки.

З кожним роком діти виявляють якомога більший інтерес до соціального статусу, до роботи батьків. Уже підлітки по-новому дивляться на своїх батьків, у своїх діях і вчинках більше спираються на свою власну позицію, більш критично оцінюють поведінку батьків. У цей віковий період велике значення має моральна поведінка батьків, їх ставлення до проблем, інтересів та запитів дітей.

Таким чином, від того, чи зможуть батьки вчасно враховувати загальний розвиток дитини і відповідно побудувати взаємовідносини з ними, залежить збереження авторитету.

Авторитет батьків швидко втрачається тоді, коли він вибудований на неприйнятній основі. Якщо авторитет батьків базується на правильній основі, то ніякий зовнішній вплив не може його зруйнувати, повага до батьків не пропаде, слово батьків збереже для родини своє значення й силу.

А.С.Макаренко, посилаючись на існуючі проблеми виховання дітей у сім'ї, в своїх "Лекціях для батьків", особливо у праці "Про батьківський авторитет" наводить приклади таких видів фальшивого авторитету батьків:

"Авторитет придушення". Такий авторитет найбільше притаманний батькові. Якщо батько дома завжди розсерджений, через кожний дріб'язок гримає на дитину, при кожному зручному і незручному випадку хапається за ремінь, на кожне питання відповідає грубістю, і кожен провину дитини карає, то це і є "авторитет придушення". Такий батьківський терор тримає в напрузі всю сім'ю, не тільки дітей, а й матір. Він приносить шкоду не тільки тому, що залякує дітей, а й тому що представляє матір пустим створінням, здатним бути лише служницею. Такий авторитет не виховує, а лише викликає дитячу хибну і людську

нікчемність і в той же час виховує в дитині жорстокість. Із безвольних дітей виростають нікчемні люди, які можуть протягом всього свого життя мститися за пригнічене дитинство.

“Авторитет віддалі”. Є такі батьки і матері, які впевнені в тому, щоб діти їх слухали, треба менше з ними спілкуватися, триматися якнайдалі і тільки зрідка виступати у ролі керівника. Цей вид авторитету був широко застосований у деяких сім'ях інтелігенції, в таких сім'ях батько дуже рідко виходив із власного кабінету, а свої розпорядження передавав через матір. Бувають і такі матері, в яких на першому місці своє власне життя, свої інтереси, свої думки. Діти таких матерів перебувають під наглядом бабусі або челяді. Такий авторитет не може бути корисним для сім'ї.

“Авторитет чванства”. Це особливий вид авторитету, але більш гірший, на думку А.С. Макаренка. Деякі батьки вважають себе важливими людьми на роботі і демонструють це при будь-якій нагоді, а також і дома перед своїми дітьми. Батьки багато говорять про свою гідність і з пихатістю ставляться до інших людей. Під впливом поведінки батька, починають хизуватися перед своїми товаришами, говорячи: “мій батько письменник”, “мій батько знаменитість”. Трапляється такий авторитет і серед матерів: важливі знайомства, дороге вбрання дають їм засади для чванства, що відокремлює їх від інших людей, а разом і від своїх власних дітей.

“Авторитет педантизму”. У цьому випадку батьки впевнені, що кожне батьківське слово діти повинні вислуховувати особливо уважно, тому що їх слово – це святиня. Свої розпорядження вони віддають у холодному тоні, які повинні негайно стати законом. Такі батьки більше всього хвилюються, щоб діти не відчули, що батько помилився, що він людина не твердого характеру. Для такого батька вистачає справ на кожен день, тому що в кожному русі дитини він бачить порушення порядку. Для нього життя дитини, її інтереси проходять стороною, він нічого не помічає, окрім свого бюрократичного керівництва в сім'ї.

“Авторитет резонерства”. У цьому випадку батьки отруюють життя дитини нескінченними повчаннями та розмовами, і впевнені, що в повчаннях полягає головна педагогічна мудрість. Але вони забувають, що діти – це не дорослі, що у дітей своє життя і його треба поважати. Дитина живе більш емоційно, ніж доросла людина, і найменше всього вона вміє займатися розмірковуванням. Звичка мислити повинна прийти до дитини поступово і поволі, а постійні розмови повчального характеру батьків у свідомості дітей проходять майже безслідно. В такій родині завжди мало радості і посмішок.

“Авторитет любові”. Це самий розповсюджений вид фальшивого авторитету. Багато батьків впевнені у тому, що діти слухаються, якщо люблять батьків. А щоб заслужити цю любов, необхідно на кожному кроці виявляти її до дітей. Ніжні слова, ласка та зізнання сипляться на дітей в надлишковій кількості.

Така сім'я настільки занурюється в світ сентиментальності і ніжних почуттів, що вже нічого іншого не помічає. Дуже швидко діти починають розуміти, що маму і тата можна обманути, тільки це слід робити з ніжним виразом обличчя. Їх можна навіть залякати, треба лише розсердитись і показати, що любов до них починає зникати. Саме так виростає сімейний егоїзм. З малих років дитина починає розуміти, що до інших людей можна підходити без всякої любові (бо всіх любити не можна) з холодним і цинічним розрахунком. Це дуже небезпечний вид авторитету, оскільки на його засадах виростають нещирі і хитрі егоїсти.

“Авторитет доброти”. У цьому випадку дитяча слухняність організується через дитячу любов, але вона викликається не позиціями, а поступливістю, м'якістю, добротою батьків. Вони все дозволяють, їм нічого не жаль, вони не скупі, вони хороші батьки. Вони бояться конфліктів і обирають сімейну злагоду і готові пожертвувати будь-чим, щоб все було гаразд. У такій сім'ї діти дуже швидко починають просто керувати батьками, а батьківська покірність відкриває простір для дитячих бажань, примх, вимагань. Лише тоді батьки дозволяють собі невеликий супротив, але буває, що вже пізно, бо в сім'ї вже утвердився шкідливий досвід.

“Авторитет дружби”. Дуже часто буває – діти ще не народились, а батьки вже вирішили: наші діти будуть нашими друзями. Взагалі це добре. Батько й син, мати й дочка можуть бути друзями і вони повинні ними бути, але все ж батьки залишаються старшими членами сім’ї, а діти їхніми вихованцями. І якщо дружба виходить за ці рамки, виховання закінчується і настає протилежний процес: діти починають виховувати батьків. Такі сім’ї частіше всього можна спостерігати серед інтелігенції. В таких сім’ях дуже часто діти називають батька на ім’я, грубо переривають розмову старших, повчають матір на кожному кроці і т.д.

“Авторитет підкупу”. Антиморальним видом авторитету є авторитет, коли слухняність дітей просто купують подарунками і обіцянками. Батьки, не соромлячись, говорять: будеш слухняним, купимо тобі іграшку.

У сім’ї, звичайно, можливе заохочення, але ні в якому разі не можна преміювати дітей за слухняність і гарне ставлення до батьків. Можна нагородити дитину за гарне навчання, за виконання справді важкого завдання. Та не можна заохочувати дітей до навчання, тієї чи іншої роботи звабливими обіцянками. В таких сім’ях виростають люди, котрі за все вимагають плату, інколи й не малу.

У чому ж полягає справжній батьківський авторитет? Головною засадою справжнього батьківського авторитету може бути життя і робота батьків. Адже сім’я – це велика і відповідальна справа, батьки керують цією справою і відповідають за неї перед суспільством, перед життям дитини. Якщо вони роблять цю справу чесно і розумно, якщо поставлено прекрасну мету, якщо повністю відповідають за свої дії і вчинки, це означає, що вони володіють справжнім батьківським авторитетом і не треба вигадувати нічого фальшивого. Громадянський авторитет батьків тільки тоді піднімається на справжню висоту, якщо це не авторитет вискочки або хвастуна.

Життя батьків – це життя суспільства, тому перед своїми дітьми і батько, і мати повинні виступати учасниками цього життя. Події міжнародного життя, досягнення мистецтва, літератури – все це повинно бути відображене в думках батька і матері, в їхніх почуттях і прагненнях. Тільки такі батьки, які живуть повноцінним суспільним життям, будуть викликати у дітей справжній авторитет.

Але батьки не тільки громадяни. І свою батьківську справу вони повинні виконувати якомога краще, оскільки в цьому закладено фундамент батьківського авторитету. Батьки повинні знати, чим цікавиться, що полюбляє і не полюбляє їхня дитина, чого бажає і чого не бажає; з ким товаришує, чим займається у вільний час, що читає і як сприймає прочитане.

Коли дитина навчається в школі, батьки повинні знати, як вона ставиться до навчання, до вчителів, які в неї виникають проблеми, як вона бачить себе в класі. Про все це батьки повинні знати завжди, з малих років і не повинні зненацька дізнаватися про різні неприємності та конфлікти, а повинні завчасно їх попереджувати. Але це не означає, що потрібно переслідувати дитину постійними набридливими питаннями.

Початок виховання дітей у сім’ї треба поставити так, щоб діти розповідали батькам про свої справи, щоб їм хотілося про це говорити, щоб вони були зацікавлені в тому, що батьки будуть знати про їхнє особисте життя. Для цього не потрібно багато часу, для цього потрібна тільки увага до дітей і їхнього життя. І якщо у батьків будуть такі знання і така увага, то це не мине непоміченим зі сторони вихованців. Діти поважають батьків саме за це.

Авторитет знання приводить до авторитету допомоги, бо в житті кожної дитини буває багато випадків, коли вона не знає, як їй бути, і потребує поради і допомоги.

Дитина не прохатиме допомоги, тому що не знає і не вміє це робити. Батьки самі повинні прийти на допомогу. Дуже часто ця допомога може полягати в добрій пораді, інколи у розпорядженні. Батьківську допомогу не можна нав’язувати, перевтомлюючи цим самим дитину.

У деяких випадках необхідно просто надати змогу дитині самій виходити зі скрутного становища, тобто треба діяти так, щоб дитина звикала самостійно переборювати труднощі і вирішувати більш складні питання. Але необхідно бачити, як дитина це робить, не можна

допустити, щоб вона заплуталась і впала у відчай. Інколи навіть краще, щоб дитина відчувала увагу і довіру до її сил.

Авторитет допомоги, обережного і уважного керівництва успішно доповнює авторитет знання. Дитина буде відчувати присутність батьків поруч, їх розумну опіку, і в той же час буде знати, що батьки від неї вимагають. Справжній авторитет повинен ґрунтуватися на громадянській діяльності, громадянському самопочутті батьків, знанні життя дитини, допомозі їй та на їх відповідальності за її виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: “Либідь”, 1997.
2. Макаренко А. Загальні умови сімейного виховання. – Твори у 7-и т. – Т. 4.
3. Родинна педагогіка: Навч. метод. посібн. / А.А. Марушкевич, В.Г. Поставий, Т.Ф. Алексеєнко. – К., 2002. – 216 с.
4. Родинно-сімейна енциклопедія. – К., 1996. – 420 с.
5. Стельмахович М. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогике украинского народа. – К., 1998. – 48 с.
6. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. Школа, 1978. – 263 с.
7. Ушинський К. Про сімейне виховання. – К.: Рад. Школа, 1974. – 150 с.
8. Ярмаченко М. Педагогічний словник. – К.: “Педагогічна думка”, 2001.

УДК 37.013

С. В. Шмалей

ВИБІР ПРІОРИТЕТІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Необхідно виділити певний комплекс об’єктів, що вимагають постійної уваги керівника будь-якої організації: виробництво, розробка нових видів продукції, кадри, фінанси, освіта, зовнішня політика організації і т. ін. Усі ці об’єкти надзвичайно важливі для ефективного функціонування і розвитку організації. Недооцінка хоча б одного з них може створити серйозну загрозу для ефективної життєдіяльності установи. Тому перша вимога до ефективного керування – системність, комплексність.

У той же час в конкретних умовах підприємства окремі елементи цього комплексу можуть вимагати від керівника більшої чи меншої уваги. Одна з центральних і в той же час непростих проблем формування оптимального стилю керування – пошук розумного компромісу між прагненням всебічності, комплексності контролю та регулювання основних техніко-технологічних, економічних і соціальних процесів в організації і необхідністю концентрації уваги на вузлових, ключових у даний момент проблемах. Тут, як свідчать соціологічні дослідження, нерідко зустрічається ряд типових недоліків [2: 3: 7].

Перший. Керівник розпоршує свою увагу на безліч посадових обов’язків і не приділяє належну увагу першочерговому вирішенню тих проблем, від яких у даний момент у значній мірі залежить ефективність роботи виробничого підрозділу.

Найчастіше це відбувається з чотирьох причин: а) через невміння виділити головні, ключові в даний момент проблеми; б) через недостатню компетентність керівника для ефективного вирішення головних, ключових проблем; в) через невміння керівника організувати свою працю; г) через недостатню психологічну стійкість перед зовнішніми факторами (тиск керівників, суміжників, підлеглих і т. п.), що відволікають керівника від рішення основних задач.

Другий. Керівник багато часу й уваги приділяє якійсь одній чи двом важливим задачам. У той же час не виправдано мало уваги приділяється ряду інших першорядних, в умовах виробничої організації, задач.

Ймовірні причини: а) невміння виділити першочерговий комплекс головних задач; б) однобічна професійна підготовка керівника, що орієнтує його на те, щоб у першу чергу

вирішувати зрозумілі задачі й уникати неясних; в) вплив інерції, управлінських стереотипів, що заважають керівникам вчасно побачити нові проблеми і змінити акценти в керуванні.

Третій. Керівник не виправдано багато часу приділяє тим питанням, які не є в даний момент ключовими, вирішальними.

Ймовірні причини: а) низький професіоналізм керівника, невміння виділити головні проблеми; б) недостатній рівень підготовки до вирішення окремих проблем і природне прагнення займатися тим, до чого керівник краще підготовлений, що для нього зручніше, зрозуміліше; в) особистісні ціннісні орієнтації (певні питання в силу свого виховання і психологічної схильності вважає важливими, головними, а інші – другорядними); г) тиск керівників, що часто орієнтують керівника на вирішення не стільки головних, глибинних проблем, скільки на другорядні, але очевидні і зрозумілі.

Четвертий. Керівник майже увесь свій час приділяє головним питанням і в той же час зовсім залишає контроль над всіма іншими сторонами життєдіяльності колективу.

Найчастіше це стається через надмірне захоплення вирішенням ключових проблем і недооцінкою вимог комплексності в керуванні. У результаті відсутності хоча б невеликої уваги до проблем, котрі не є сьогодні головними, що лімітують роботу колективу, завтра вони можуть стати саме такими і буде потрібно багато сил для їх вирішення.

З огляду на викладене вище, оптимальною можна вважати таку модель ділової поведінки керівника, коли головна увага приділяється ключовим проблемам і в той же час не губиться контроль і регулювання всього комплексу управлінських задач.

Залежно від домінуючих акцентів на основі сфери життєдіяльності колективу, умовно можна виділити такі типи керівників:

- “стратег” – головну увагу приділяє стратегічному плануванню розвитку організації, визначенню перспективних цілей і методів їхнього досягнення;
- “диспетчер” – головну увагу приділяє оперативному керуванню виробництвом;
- “технар” – головну увагу приділяє регулюванню та раціоналізації техніки і технології виробництва;
- “обліковець” – головною турботою є постійний підрахунок витрат і доходів;
- “винахідник” – постійний пошук нових видів продукції, техніко-технологічних засобів виробництва, форм і методів організації і керування;
- “вихователь” – особливу увагу приділяє проблемам підбору, навчання, професійної і соціальної адаптації, ділової оцінки працівників;
- “матеріаліст” – головну увагу приділяє турботам щодо задоволення соціально-побутових потреб працівників;
- “дипломат” – головні зусилля концентрує на зовнішніх зв’язках підприємства, на регулюванні відносин з місцевими і центральними органами влади, громадськими організаціями, профспілковими об’єднаннями і т. п.

Природно, кожен керівник змушений бути одночасно деякою мірою у всіх цих ролях.

В умовах командно-адміністративної системи керування економікою головними фігурами серед керівників промислових підприємств були “диспетчери” і “технарі”.

Значний попит був на “вихователів” (особливо на нижніх ланках керування) і “матеріалістів”. Якщо деякі ролі певною мірою і були необхідні, то їх витіснили на периферію управлінської діяльності і, як правило, делегували другорядним функціонерам. Про це свідчить і характер професійної підготовки. Серед керівників промислових підприємств України більше 90% – інженерно-технічних фахівців (інженерів і техніків). У той же час, наприклад, за оцінками фахівців Гарвардської школи бізнесу, серед президентів найбільших американських компаній тільки 30% мали інженерно-технічну підготовку, а інші – у галузі фінансів, маркетингу, юриспруденції [9].

Нова економічна система докорінно зміщає акценти. У діяльності керівників підприємств зростає роль таких аспектів, як стратегічне планування, маркетинг, інноваційна діяльність. Значно зростає і роль зовнішніх факторів – гармонізація відносин між навколишнім соціальним і соціально-психологічним середовищем і соціальною організацією

підприємства, регулювання трудових відносин з галузевими профспілками, координація спільних дій з керівниками суміжних виробництв, з науково-дослідними центрами і т. п. [1].

Можна прогнозувати, що в нас, як і в інших розвинутих країнах, буде формуватися тип менеджера-універсала, який буде уважно і гнучко реагувати на різнопланові виробничі та соціальні ситуації, оперативно змінюючи акценти, комплексно і компетентно виконуючи всі перераховані вище управлінські ролі. А це вимагає і нового типу професійної підготовки менеджерів. Пітер Друкер (США) звертає увагу на те, що “менеджери, які керують виробництвом, будуть освоювати теорію і практику в рамках дисципліни, що об’єднає технічні знання, науку керування людьми і знання про економіку бізнесу” [9: 10].

Предметом особливої уваги соціологів є певні пропорції між виробничими і соціальними функціями управлінської діяльності менеджерів. Природно, кожен керівник одночасно має справу і з людьми і з техніко-економічними проблемами, тим більше, що останні можуть вирішуватися тільки через людей. Але одна справа орієнтація на людей тільки як на засіб, інструмент для рішення ділових задач і зовсім інше – відношення до людей як до головного і найбільш цінного елементу промислової організації, що вимагає постійної уваги і турботи з боку менеджера.

Американські дослідники Р. Блей і Д. Моутон вважають, що увага до людей і увага до виробництва – це дві відносно незалежні характеристики управлінської діяльності, певне перетинання яких може служити важливим індикатором індивідуального стилю менеджера [6]. Графічно це можна показати за допомогою так званої управлінської матриці (рис.1.). Як показано на рисунку, вертикальна вісь цієї схеми ранжирує “турботу про людей” по шкалі від 1 до 9. Горизонтальна вісь ранжирує “турботу про виробництво” також по шкалі від 1 до 9. Різні перетинання оцінок управлінської діяльності по шкалах “люди” і “справа” дають п’ять “вузлових” стилів керівництва.

9,1								9,9
“Головне, щоб люди були задоволені”						“Через увагу до людей – до високих результатів”		
				5,5				
			“Компромiс між справою і людьми”					
“Ні для справи, ні для людей”						“Головне–справа”		
1,1								1,9

Рис. 1. Управлінська матриця.

Перший: “ні для справи, ні для людей”.

Керівник докладает мінімальних зусиль як для досягнення ділових цілей, так і для задоволення потреб та інтересів людей. Виконує, та й то “без душі”, формально тільки той мінімум обов’язків, що дає можливість утримуватися на посаді. Такий стиль управлінської діяльності в більшості випадків веде до зниження трудової мотивації підлеглих і результативності їх праці. Прийнятим він може бути тільки в таких сприятливих ситуаціях, коли підлеглі висококваліфіковані і сильно мотивовані на ефективну працю та не мають потреби ні в підтримці, допомозі, ні в спонуканні з боку керівника.

Другий: “головне, щоб люди були задоволені”.

Керівник головну увагу приділяє задоволенню потреб підлеглих, формуванню сприятливого морально-психологічного клімату в робочій групі. У той же час мало уваги приділяється техніко-технологічним, організаційним і економічним аспектам виробничої діяльності. Такий стиль керування може бути прийнятим тоді, коли головними проблемами на підприємстві є не стільки техніка, технологія, організація виробництва, турбота про перспективи його розвитку (рутинна технологія, стабільні техніко-технологічні характеристики виробництва й у той же час напружені трудові відносини), скільки низький

рівень задоволеності працею і низька згуртованість в робочих групах. Але в більшості випадків переважна орієнтація на людей без достатньої уваги до організаційно-технічних і економічних факторів виробництва веде до зниження ефективності організації.

Третій: “головне – справа”.

Керівник орієнтований в основному на техніко-технологічні й економічні аспекти виробництва. Такий стиль керівництва може бути ефективним або ж при надзвичайно сприятливих (високий професійний авторитет керівника, висока трудова мотивація і задоволеність працею підлеглих), або ж, навпаки, несприятливих умовах (екстремальні ситуації, низький авторитет керівника, нові і надзвичайно складні задачі і т. п.). В інших же випадках може давати можливість вирішувати на задовільному рівні основні економічні задачі, що стоять перед організацією, але ціною неприйнятих соціальних наслідків: низька задоволеність працею, напружені міжособистісні відносини, висока відчуженість від результатів.

Четвертий: “компроміс між справою і потребами людей”.

Керівник прагне приділяти достатню увагу як людям, так і виробництву. Але при цьому розглядає ці дві орієнтації як такі, котрі суперечать одна одній. Тому за увагу до потреб, інтересів працівників приходиться розраховуватися визначеним зниженням ефективності реалізації основних виробничих функцій. Такий стиль характерний для багатьох середніх за своїми здібностями і діловими якостями керівників, що працюють у середніх умовах. Як правило, він дає можливість забезпечувати задовільний рівень і ефективність виробництва й основних соціальних характеристик (задоволеність працею, плинність кадрів, рівень конфліктності і т. п.).

П'ятий: “через увагу до людей – до високих ділових результатів”.

Керівник орієнтується на турботу як про головний засіб для найбільш ефективного виконання виробничих задач. Для цього він особливу увагу приділяє створенню умов для ефективного використання особистих здібностей кожного працівника, розвитку ініціативи, творчості, формуванню ефективних механізмів співучасті в керуванні, групового самоврядування і т. п.

Такий стиль найбільш ефективний і перспективний, з погляду довгострокових інтересів функціонування і розвитку організації, прийнятий і ефективний при будь-яких (крім експериментальних) техніко-технологічних, економічних і соціальних умовах. Але життєвою необхідністю стає тільки в найбільш наукомістких, високотехнологічних організаціях з висококваліфікованим персоналом, орієнтованим переважно на професійну, творчу самореалізацію [6: 10].

Управління – це постійна взаємодія між керівником і підлеглими. Характер цієї взаємодії істотно впливає на ефективність керування. Тому не випадково проблеми взаємин між керівниками і підлеглими вже більше 60 років (з часів так званих хоуторнських експериментів, які заклали основи концепції “людських відносин на виробництві”) стоять у центрі уваги соціологів [4].

У загальному руслі інтенсивного пошуку шляхів формування “людських відносин на виробництві” значну роль відіграє надзвичайно розповсюджена теза про необхідність переходу від авторитарного до демократичного стилю керування виробничими організаціями. Особливо широке поширення і масове визнання вона одержала після того, як була “відлита” у ту категоріальну форму, що сконструювали дослідники з центру по вивченню групової динаміки при Масачусетському технологічному інституті під керівництвом відомого соціального психолога Курта Левіна [5].

У 1944 р. тут були поставлені експерименти з виявлення впливу різних стилів керівництва малою групою на ефективність її діяльності. Експериментальні групи склалися з підлітків (11–12 річні хлопчики), які під керівництвом дорослих ліпили маски з пап'є-маше. Керівники трьох груп демонстрували різний стиль керівництва, а експериментатори порівнювали діяльність різних груп.

Перший керівник завчасно планував роботу групи. Давав дітям короткі ділові розпорядження, що стосувалися тільки першочергових операцій, не розкриваючи перед ними перспективних задач. Відверто стояв над групою. Його голос був домінуючим і вирішальним. Сам хвалив чи критикував виконавців, причому дорікав частіше, ніж хвалив.

Другий керівник планував роботу безпосередньо у групі за участю всіх її членів. Усі етапи роботи обговорювалися з усіма членами групи. Інструкції дітям давав у формі пропозицій, а не наказів. Хвалив і критикував окремі моменти в роботі, радячись з групою. Рішення про нові дії чи про заборону тих дій, що виконувалися, приймалися після дискусій.

Третій керівник не давав ніяких вказівок. Справи в групі йшли самі собою. Етапи роботи склалися в процесі стихійної взаємодії окремих інтересів. Оцінка роботи членів групи була відсутня. Найбільш високою була продуктивність у групі, яку направляв другий керівник, трохи нижче в тієї, якою командував перший керівник і зовсім низька в групі, що фактично працювала без якого-небудь зовнішнього керівництва. Курт Левін, не без впливу своїх політичних симпатій і антипатій, дав таким стилям керівництва назви, що відтоді міцно закріпилися в соціально-психологічній і управлінській літературі: “авторитарний”, “демократичний” і “ліберальний” (нерідко його називають “ліберальним”).

Ця типологія стилів керівництва і їх ціннісна інтерпретація (демократичний стиль кращий за всіх, авторитарний – гірший, а ліберальний – найгірший) швидко вийшла за межі тих соціальних спільнот, на базі яких вона була побудована (малі, і до того ж переважно дитячі групи). Стало майже аксіомою, що у керуванні організаціями можна виділити такі три основні стилі і що тут також найбільш бажаний, ефективний – демократичний стиль, значно гірший – авторитарний і зовсім неприйнятний – попустительський. Однак численні спроби підвести під цю “аксіому” солідну емпіричну базу не мали успіху. Так дослідження, проведені на початку 60-х років під керівництвом американського соціолога Ремсиса Лайкерта, показали при демократичному стилі керування більш високий рівень особистої задоволеності працею. Подальші дослідження давали суперечливі результати: в одних організаціях більш висока ефективність праці була зв'язана з демократичним стилем керування, в інших – з авторитарним.

Американський дослідник Ф. Фідлер наприкінці 60-х років почав плідну роботу щоб перебороти це протиріччя через ситуаційний підхід до оцінки ефективності тих чи інших стилів керування. На його думку, продуктивність робочої групи залежить від взаємодії стилю лідерства і рівня сприятливості ситуації. При цьому він виділив три головні ситуаційні зміни: 1) особистий авторитет керівника; 2) міра структурованості задач, тобто можливість розкласти їх на компоненти; 3) ступінь владних повноважень керівника. Спеціальні дослідження показали, що такий стиль ефективний в найбільш сприятливих ситуаціях, тобто тоді, коли підлеглі поважають лідера і довіряють йому; виконувана робота чітко визначена; положення лідера сприймається як відносно повновладне; кращий для ефективної праці стиль лідерства, що орієнтований на виробничі завдання (більш близький до авторитарного, чим до демократичного) [2: 10].

Парадоксально, але такий же стиль кращий і в найбільш несприятливій ситуації, тобто тоді, коли підлеглі не довіряють лідерові, а його владні позиції оцінюються як слабкі. А от у ситуаціях із середнім ступенем сприятливості найбільш ефективним виявився стиль лідерства, орієнтований на “відносини між людьми” (більш близький до “демократичного”).

Незважаючи на те, що в науковій літературі давно вже відмовилися від розподілу стилів із їх традиційною інтерпретацією як прийнятої моделі для вивчення управлінської діяльності, соціологи ще нерідко використовують його як методологічний орієнтир у своїй дослідницькій, консультаційній і пропагандистській роботі. Це пов'язано, мабуть, з тим, що при традиційному підході у соціолога є визначений, хоча і не обґрунтований науково, еталон. При ситуативному ж підході еталон стає рухливим і задача соціолога надзвичайно ускладнюється. Необхідно для кожної конкретної ситуації знайти свій еталон, а потім уже порівнювати з ним реальну діяльність керівника в цьому випадку. Очевидно, проблема адекватного наукового аналізу стилю роботи керівника ще чекає свого вирішення.

Насамперед, як нам здається, науковому осмисленню проблеми заважає традиційний підхід, при якому всі основні реальні розходження в змісті, формах і методах керування наполегливо намагаються “втиснути” у відому тріаду стилів. “Тричленна класифікація на сучасному етапі перестає задовольняти дослідників, виявляється занадто загальною і не охоплює все розмаїття реальних типів керівництва [10]. Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що істотних ознак, за якими розрізняються індивідуальні стилі управлінської роботи, значно більше, ніж це прийнято розглядати в традиційній тріаді, а головне – вони не взаємовиключають один одного, а можуть по-різному поєднуватися в діяльності окремих керівників.

Розглянемо, наприклад, ряд теоретичних моделей взаємодії керівників і підлеглих з такого надзвичайно важливого критерію як розподіл влади і відповідальності. Залежно від того, який реальний статус у системі влади і відповідальності кожного з полюсів управлінської взаємодії (керівників і “рядових” працівників), можна побудувати певну ієрархічну систему моделей – від абсолютної влади керівника і відсутності можливості для самостійності, ініціативи, співучасті в керуванні у “рядових” працівників до елітарних відносин співробітництва на основі узгодження, консенсусу, самоврядування.

Модель 1: “Твердий авторитаризм”. Керівник усю владу і відповідальність концентрує у своїх руках. Одноосібно приймає рішення без якої-небудь участі підлеглих. Підлеглі не мають можливості для прояву самостійності, ініціативи. Їх діяльність жорстко контролюється керівником.

Це так звана “традиційна”, “класична” модель управлінської взаємодії в промислових організаціях, що склалася ще в ХІХ сторіччі під значним впливом специфічного стилю керування військовими організаціями (висока ієрархічна піраміда влади і відповідальності, чітке розмежування владних і виконавських функцій). Уже більше півстоліття основні принципи цієї моделі є об’єктом інтенсивної і цілком обґрунтованої критики з боку фахівців у галузі менеджменту і, насамперед, природно, соціологів і психологів. Однак вона демонструє стійкість і сьогодні це все ще найбільш розповсюджена модель управлінської взаємодії в організаціях більшості розвинених країн (крім Японії).

Численні дослідження виявили ряд умов, за яких твердий авторитаризм може забезпечувати прийнятну ефективність виробництва:

- відносно невелика кількість підлеглих;
- низький рівень професіоналізму підлеглих;
- звичка підлеглих до статусу пасивних виконавців;
- дуже високий авторитет керівника, його явна перевага в професійній компетентності над кожним з підлеглих;
- дуже низький авторитет керівника;
- надзвичайні обставини.

Іноді доцільним є використання твердого авторитаризму як тимчасового, “перехідного” типу взаємодії з підлеглими при необхідності істотних зрушень у діяльності організації. За інших умов твердий авторитаризм, наштотуючись на організаційні (немає сил і часу у керівника для єдиновладного управління і твердого контролю) і соціально-психологічні бар’єри (протидія амбіційних підлеглих), веде до зниження ефективності керування і численних конфліктів.

Модель 2: “М’який авторитаризм” (“консультативний стиль”). Керівник усю владу і відповідальність зберігає у своїх руках. Але всі принципові перспективні рішення приймає після консультацій з підлеглими. Використовуються різні форми таких консультацій: обговорення на зборах, нарадах, збір зауважень і пропозицій і т. п. Ступінь “свободи” підлеглих розширюється. Вони одержують можливість висловити свої зауваження і пропозиції, запропонувати свій варіант рішення визначеної проблеми. Думка підлеглих враховується при прийнятті рішень. Однак останнє слово залишається за керівником: думки підлеглих є тільки одним із джерел інформації для одноособового рішення. Відомий менеджер Лі Якокка, який тривалий час очолював адміністрації, дає у своїй книзі “Кар’єра

менеджера” типовий приклад такого стилю взаємодії з підлеглими в процесі розробки і прийняття управлінських рішень: “Я завжди дотримувався принципів демократизму до моменту ухвалення остаточного рішення. У цей момент я перетворювався в безжалісного начальника. “О’кей, я усе вислухав, – говорив я. – А тепер послухайте, що ми будемо робити” [8].

Така модель неприйнятна тільки в екстремальних ситуаціях, коли немає часу на обговорення і необхідні швидкі та чіткі рішення. У всіх інших випадках вона, щонайменше, нешкідлива, а в багатьох – надзвичайно корисна і плідна.

Американський соціолог Л. Кантор у 1982 році опублікувала цікаву роботу, в якій аналізуються ситуації, коли найбільше доцільно й ефективно залучення підлеглих до співучасті в керуванні (використання принципів партиципативного керування). Вона, наприклад, стверджує, що менеджер може ефективно використовувати демократичне обговорення проблем у робочій групі тоді, коли він прагне:

- 1) виявити першоджерела знань і досвіду;
- 2) домогтися співробітництва, що множить зусилля індивіда, забезпечує допомогу, підтримку і стимули для більш високої результативності;
- 3) досягти згоди зі спірних питань, проблем та ідей;
- 4) дати можливість працівникам, яких торкається це питання, прийняти рішення, вплинути на підхід до нього, перейнятися відповідною ідеєю;
- 5) виявити і виділити проблему, яку ніхто не вважає “своєю”, за яку ніхто не відповідає і ніхто не вирішує в силу організаційних обов’язків;
- 6) зрівноважити чи переробити вузькі інтереси, погасити вогнища можливого опору необхідним змінам;
- 7) уникнути поспішності і непродуманих дій, вивчити можливі наслідки реалізації обговорюваних рішень;
- 8) навчити людей, за допомогою співучасті, створювати нові навички, нову інформацію, нові перспективи, нові контакти.

Систематизовано і такі ситуації, коли залучення працівників до обговорення управлінських рішень недоцільно: 1) коли існують самоочевидні рішення, зрозумілі і прийнятні для усіх; 2) коли тільки керівник має певні знання з проблеми і його явна перевага визначається всіма членами робочої групи; 3) коли питання не дуже важливі і настійні; 4) коли немає часу для партиципативного підходу [7].

Вибираючи визначений стиль управлінської взаємодії, керівник повинен рахуватися не тільки з можливим його впливом на сьгоднішні показники ефективності трудової діяльності (виконання термінових завдань, прибуток, витрати і т. п.), дуже важливо орієнтуватися на перспективи. А найбільш сприятливі умови для максимального розвитку й ефективного використання соціального потенціалу організації відкриває широке залучення як можна більш широкого кола працівників до активної участі в керуванні виробництвом.

Але та чи інша форма участі і залучення працівників, імовірно, є важливою і навіть обов’язковою умовою використання інших методів підвищення продуктивності праці, орієнтованих на якісний фактор. Участь працівників можна вважати основою, на якій базуються інші методи підвищення продуктивності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блейк Р., Моутон Р. Научные методы управления. – К.: Наукова думка, 1999. – С. 21–110.
2. Васильев В.В., Мокряк В.Л. Социально педагогические исследования в системе управления промышленным предприятием. – Днепропетровск: Науч.-техн. об-во металлургов Украины, 2002. – 426 с.
3. Друкер П. Создание новой теории производства. – М.: Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 1. – С. 9.
4. Кунц Г., О’Доннел С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Прогресс, 1991. – Т. 2. – С. 274.
5. Попов А.В. Теория и организация американского менеджмента. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 91.

6. Промышленная социальная психология. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1992. – С. 158.
7. Синк Скот Д. Управление производительностью. – М.: Прогресс, 1999. – С. 387 – 388.
8. Хруцкой В.Е. Управленческий потенциал в промышленности США. – М.: Наука, 1998. – С. 123.
9. О’Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой. – М.: Прогресс, 1999. – С. 156.
10. Якокка Л. Карьера менеджера. – М.: Прогресс, 1990. – С. 77.

Розділ II.
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Основною соціальною функцією освітніх закладів є прилучення молодих поколінь до культурних цінностей як сукупного духовного досвіду людства. Це визнано на рівні наукової парадигми. Головна ж проблема полягає в тому, що освітньо-виховна система не забезпечує адекватної суспільним потребам культурної соціалізації своїх вихованців. Це негативно позначається на якості суспільного розвитку країни, адже в основі прогресу завжди була культура. Отже, проблема взаємозв'язку культури і освіти, як її важливої складової, вимагає кардинального вирішення. Обґрунтування необхідності посилення культурологічного підходу до визначення стратегічних орієнтирів розвитку освітянських закладів є основним завданням статті.

Реально визначити стратегію розвитку освітянського закладу можливо лише за умови врахування сучасних тенденцій і перспектив суспільного розвитку як в Україні, так і світі. Щодо внутрішніх суспільних потреб, то вони пов'язані з орієнтацією на вільні ринкові відносини, демократизацію суспільства і необхідністю інтеграції у світову спільноту. Зовнішні фактори обумовлені процесами глобалізації світу. Явище це суперечливе. З одного боку, глобалізація сприяє розвитку загальнолюдської цивілізації, певним чином об'єднує народи. З іншого – погрожує стиранням етнічної та культурної своєрідності, уніфікацією життя за чужими стандартами. Отже, сучасна освіта має враховувати ці тенденції і адекватно реагувати на них. Безсумнівно те, що сучасна людина має бути готовою до життя в багатокультурному середовищі.

На думку футуролога Е. Тоффлера, люди і системи т. зв. “другої хвилі” цивілізації, яка характеризується як індустріальне суспільство, перебувають у кризовому стані. Потерпає вся система цінностей. Світогляд, в основі якого технократичне мислення, значною мірою нехтує інтересами окремої людини, культурною автентичністю. Технократи вважають, що “... розвиток – це, головним чином, економічний процес”. На думку вченого, помітна тенденція відчуження людини від власне культури [1]. Настає нова, “третьа хвиля”, формується інформаційне суспільство. І попри всі наявні ознаки хаосу, кризи, руйнації маємо помітити нові тенденції, потенційні можливості нового часу. Це стосується і сфери освіти – одного з провідних інститутів суспільства. Для цього має формуватись стратегічний характер мислення, якому властиві вміння аналізувати, синтезувати, інтегрувати, узагальнювати. Аналіз стану освіти, виховання необхідно здійснювати у соціально-культурному контексті, бо інакше нам загрожує обмеженість, односторонність, відірваність від культури як всезагального явища. Але ж освіта – центральний елемент культури. Хоч вона і має свою специфіку, особливості, але для неї характерні закономірності, тенденції розвитку культури. Серед глобальних проблем сучасності відомий соціолог і культуролог І. Бестужев-Лада називає “згубне торжество антикультури над власне культурою” [2]. Характерною ознакою нашого часу є ствердження ринкових відносин. Владно вступають вони і в сферу освіти. Говорячи про стратегію розвитку освіти, управління нею, ми все частіше оперуємо поняттями ринкової економіки. Це логічно з огляду на соціальний контекст. Але, як влучно висловився Жіскар д’Естен, не можна перетворювати все суспільство у суцільний ринок. Культура і особливо такі її складові як етика, мораль, естетика часто вступають у протиріччя з прибутком, що є головною цінністю ринку. Існує думка соціологів, що в умовах ринкових відносин є лише два варіанти: зрозуміти суть і використати можливості або стати їх жертвою.

З тлумаченням культури як способу життя, творчості народів погоджується більшість представників суспільствознавчих наук. Основним суб'єктом культури є особистість, яка сприймає культурні цінності, творить нові. Активним суб'єктом культури людині допомагає стати надійне джерело соціокультурного досвіду – освіта. Все частіше міжнародні організації

(ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) присвячують свої зібрання проблемам розвитку культури. Розглядаються вони у тісному зв'язку з освітою як вагомим компонентом культури. Так, на ХХІ всесвітньому конгресі “Філософія обличчям до світових проблем” (2003 рік, Стамбул) однією з найбільших секцій була саме з філософії освіти. Адже розвиток культури і освіти дедалі більшою мірою визначають долю суспільного розвитку. Особливо в умовах формування інформаційного суспільства. Не випадково у статуті ЮНЕСКО зафіксовано, що ідея збереження миру має стверджуватись через співробітництво в царині освіти, науки і культури [3]. Культура живить своїми духовними соками і політику, і економіку, створюючи надійні передумови для гуманістичного прогресу. Наша освіта, як відомо, нормативними документами проголосила стратегічний курс на гуманізацію. Чи може цей процес бути успішним без ствердження базових культурних цінностей суспільства, виховання особистості як суб'єкта культури, формування сприятливого культурного середовища в кожному навчальному закладі? Питання риторичне. То ж маємо розглядати стан справ у освіті під кутом зору: як співвідноситься те, що робимо, з основною соціальною функцією – культуротворчою.

Культура як універсальне явище досліджується з позицій багатьох наук. Насамперед, – це філософія, соціологія, історія, культурологія. Остання, на думку спеціалістів, це скоріше всього сумарне визначення цілого комплексу наук, які вивчають динаміку культури, її закономірності, поведінку людей у культурному середовищі. До цього комплексу належать філософія і соціологія культури, педагогіка. Поява таких наукових напрямів як філософія освіти, соціологія освіти та педагогічна соціологія і, нарешті, культурологія освіти розширюють можливості утвердження культурологічного підходу до освітянської діяльності. Сучасний стан вирішення цієї проблеми у середній ланці освіти коротко і ёмко оцінений міністром освіти і науки, Президентом АПН України В. Кременем: “...поки що навчання лише вводить дитину в сферу грамотності і не створює достатніх можливостей для входження її у світ справжньої людської культури...”[4].

Культурологічний підхід ми розглядаємо як елемент філософії освіти, засіб педагогічної рефлексії щодо основних соціокультурних проблем освіти. Разом з тим, це узагальнений принцип-вимога (імператив), який, по-перше, передбачає філософське осмислення суті освіти і виховання як явищ культури; по-друге, врахування закономірностей, тенденцій, особливостей навчально-виховного процесу, головною метою якого є вирощування Людини Культури.

Поширена думка, що кращий стратег – це філософ, що володіє техніками стратегічного планування. Отже, ядром стратегії є її філософія. Автору імпонує тлумачення стратегічного управління освітою як сукупності рішень і дій щодо визначення пріоритетних напрямів розвитку. Така програма розвитку забезпечує досягнення місії та цілей школи. Коли йдеться про культурну стратегію освіти, то саме термін місія доречний у цьому контексті. Адже це загальна мета існування та призначення освітянського закладу [5]. Ввести дитину у світ культури – основна місія навчального закладу. Тож все, що відбувається в ньому, має носити культурний характер. Визначаючи культурологічні аспекти стратегії розвитку загальноосвітньої школи, як основної ланки освіти, акцентуємо увагу на наступному. Хоч у педагогіці є напрацювання щодо культурологічних підходів до навчання та виховання (від Е. Дюркгейма, П. Наторпа, К. Ушинського до В. Сухомлинського), сучасна школа зорієнтована на засвоєння знань, а не на створення умов для всебічного культурного розвитку особистості. Вихованці поки що слабо засвоюють інтегровані культурні цінності і зразки культурної діяльності. Це стосується і елементарних навичок етичної поведінки, і високих злетів духовності. Таку необхідність засвідчили і педагоги з різних областей України, які взяли участь у експертній оцінці стану навчально-виховної роботи у сучасній школі (2002–2003 роки). Потрібна нова, сучасна культурна парадигма освіти. Її пошук та реалізація – завдання всіх ланок освіти, насамперед, управлінських. Окремі приклади такого підходу мають місце як в теорії, так і педагогічній практиці. Але це явище не стало поки що масовим. А тим більше – діючою стратегією.

Культурологічний підхід передбачає наявність достатньої культури тих, хто має його здійснювати. Це, насамперед, знання про культуру як явище, володіння основними надбаннями національної культури і загальнолюдської. Важливим є вміння аналізувати і синтезувати культурний досвід, без якого неможливо моделювати майбутнє, а значить – визначати стратегію. Не обійтися без активного використання інформаційних технологій. Але вони іноді зводяться до суто технічних аспектів і їх рівень вимірюється наявністю комп'ютерів, створенням баз даних тощо. Але одержання інформації – не самоціль. Вона потрібна для оптимізації певних процесів. У даному випадку йдеться про вдосконалення культурного розвитку особистості в освітній сфері. Зокрема, навчити вихованців аналізувати і оцінювати відображену на екранах культуру. Особливо ж з огляду на те, що ЗМІ, насамперед телебачення, часто працюють на задоволення примітивних смаків. На думку відомого українського культуролога І. Дзюби, ця екранна антикультура об'єктивно є роботою на пониження культурного рівня суспільства. Освіта, школа за умови відсутності справжнього культурного спрямування державної політики, а отже, державного замовлення школі на культурних людей, перебирають на себе прогностичну функцію. Педагоги завжди належать до інтелектуальної еліти, яка пропонує духовні орієнтири суспільству. Осердям стає формування культурних цінностей. Це стосується і змісту освіти, і навчально-виховних технологій, культури взаємодії педагогів та учнів. Йдеться про створення соціокультурного середовища, яке відповідало б сучасним досягненням культури. Саме воно сприятиме подоланню негативних факторів, до яких слід віднести низький культурний рівень учнів і їх сімей, недостатній рівень як загальної, так і педагогічної культури вчителів. Такий стан визнається самими учнями та педагогами навіть методом самооцінки у процесі емпіричних досліджень. Звідси – незадовільний рівень культури спілкування між дітьми та дорослими. Досить послатися на незаперечні факти, які впродовж багатьох років виявляються у процесі соціологічних досліджень. Це негативне ставлення значної частини учнів (у масових школах вона сягає за 70 відсотків) до школи. Культура має визрівати як плід власних зусиль людини. Отже школа, якщо вона істинно культуровідповідна, має не спонукати до засвоєння готових знань, а ставити вихованця в умови, ситуації, коли він сам починає діяти культурно, творчо [6]. Разом з тим, школа через культурознавчі дисципліни надає допомогу в освоєнні основ культури, здійснює педагогічну підтримку культурної соціалізації вихованців. Часом дуже складно визначити межу між знаннями предметними і матеріалом, що носить загальнокультурне навантаження. Поділ змісту освіти на природничо-наукову та гуманітарну галузі відбувається за об'єктами вивчення. Щодо педагогічних цілей вони мають багато спільного і об'єднані певними загальнокультурними вимірами. Це підтверджено ухваленим колегією Міністерства освіти і науки проектом стандарту загальної середньої освіти. Беззаперечний факт: зміст освіти є складовою духовної культури. Отже посилення його культурологічного компоненту є логічним. Це, звичайно, прерогатива науки, політиків та управлінців сфери освіти, які на нормативному рівні визначають зміст та стратегію її розвитку. Слід зазначити, що в Національній доктрині розвитку освіти України, затвердженій недавно колегією Міністерства освіти і науки, стандарті середньої загальної освіти та інших документах, наукових публікаціях посилюється увага до культурологічного аспекту. Хай поки що на декларативному рівні, але це вже певні зрушення. Для прикладу можна послатися на розроблений науковцями під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Волошиної Н. Й. проект стандарту базової літературної освіти. Провідна ідея – література є складовою духовної культури. Стратегічною лінією базової літературної освіти основної школи визначено не лише засвоєння знань, але й формування уявлень про втілені у художньому творі культурні цінності, вміння зіставляти їх з власним життєвим досвідом, корегувати свої орієнтації. Окремо виділена культурологічна лінія. Зокрема, у старшій школі передбачено формування вміння відрізнити справжні культурні цінності від явищ маскультури, розглядати літературні процеси у культурологічному аспекті. Значно посилено культурологічний аспект у розробленому науковцями лабораторії історичної освіти Інституту педагогіки АПН України (зав. професор О. Пометун) проекті концепції історичної

освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. Серед запропонованих спецкурсів для старшої школи є “Історія української культури”, “Історія світової культури” тощо. Запропоновано в структуру шкільної історичної освіти ввести загальнокультурний курс для учнів 10–12 класів. Прикладів реального здійснення культурологічного підходу до навчання та виховання все частіше зустрічаємо у педагогічній практиці. Насамперед, у школах нового типу – гімназіях, ліцеях.

Культурологічна насиченість змісту освіти підвищується за рахунок різноманітних факторів. Насамперед, це дотримання принципу культуровідповідності при створенні навчальних планів, програм, підручників та посібників. Реалізація соціокультурних можливостей сучасних методик навчання та виховання – ще один резерв педагогічного впливу на формування культури учнів. Неабияке значення має культура проведення уроку, характер спілкування на ньому тощо. Важливою ознакою культури взаємодії є толерантність. Вона може виявлятися лише в демократичному середовищі. На жаль, непоодинокі випадки нетерпимості, зневаги, приниження гідності вихованців свідчать про недостатній рівень педагогічної культури педагогів, живучість авторитаризму. Дуже несміливо в навчально-виховному процесі приживається діалог, через який лише і може стверджуватись творче співробітництво суб’єктів шкільного життя. Отже, культура у школі має здобути нарешті належне місце. Один з відомих у світі культурознавців М. Реріх тлумачив культуру як пошанування, поклоніння (культ) світлу (ур). Культ Любові, Милосердя, Розуму, Добра, Краси – цінності, що складають основу справжньої культури. Вона формується сім’єю, дошкільним закладом, а на систематичній, інтегрованій основі – у школі. Як варіант послідовності дій керівників шкіл з метою здійснення культурологічного підходу до навчально-виховної роботи може бути наступний. По-перше, осмислення філософських основ освіти з позицій культури, усвідомлення співмірності соціальних змін з культурним потенціалом суспільства. Для цього необхідно освоїти бодай основи культурології, зокрема, культурології освіти. Адже культуровідповідна діяльність керівника означає його розуміння суті культури як ядра навчально-виховного процесу, а самої життєдіяльності школи як явища культури. Тоді управлінські рішення прийматимуться компетентно щодо культурологічного спрямування. По-друге, з позицій культурологічного підходу проаналізувати потенційні можливості, шляхи та засоби посилення культурного аспекту змісту освіти. Можна запропонувати методичним об’єднанням (кафедрам), вчителям-предметникам здійснити такий аналіз у своїх галузях. Як правило, ця творча робота спонукає до осмислення культурного ядра навчального предмета не лише культурознавчої галузі (літератури, мови, історії, художньої культури тощо). Кожна навчальна дисципліна дозволяє вирішувати проблему формування культури мислення, пізнавальної діяльності. Розвивати комунікативну культуру. Великої уваги потребує соціокультурне середовище, в якому і відбувається діяльнісне входження дітей у світ культури. Одним із завдань стратегічного рівня є, на нашу думку, створення моделі школи культури – демократичної, національної але і полікультурної. Цей вектор руху до культури здатен об’єднати все інтелігентне, по-справжньому елітарне на нашій педагогічній царині. А це сприятиме створенню справжньої гуманітарної аури нації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тоффлер Е. Третя хвиля. Переклад з англ. – К.: Вид. Дім “Всесвіт”, 2000.
2. Бестужев-Лада І. В. Цели образования: идеал, оптимум, норма // Гуманизация образования. – 2000.
3. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2.
4. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Трибуна. – 2001. – № 5–6. – С. 6.
5. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / О.І.Мармиза, О.М.Касянова, В.В.Григора та ін. – Харків.: Веста; Вид-во “Ранок”, 2003. – С. 52.
6. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 15.

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реформування загальної середньої освіти відбувається в контексті модернізації вітчизняної системи освіти та українського суспільства в цілому. Сьогодні настав час нових підходів в організації навчального процесу в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття допрофесійної підготовки, виховання особистості, здатної до самореалізації. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості дитини у виборі власної освітньої траєкторії. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багато профільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти [1: 4].

Нові підходи до профілізації освіти як *актуальної педагогічної проблеми* закладені в Концепції профільного навчання в старшій школі, яка розроблена Інститутом педагогіки АПН України та затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 року №10/12-2.

Метою даної статті є визначення шляхів вирішення проблеми профільної диференціації старшої школи та аналіз результатів впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області.

Кожний регіон має особливості розвитку освітньої галузі і, відповідно, свої шляхи вирішення проблеми профільної диференціації. Досвід школи виробляється десятиріччями, і Харківщина в цьому плані не виняток. В області функціонує розгалужена мережа закладів освіти для обдарованої молоді (гімназій, ліцеїв, колегіумів), спеціалізованих шкіл, зростає кількість учнів, які навчаються в профільних класах.

У 2003 році Харківська область почала реалізацію поетапного плану переходу загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання. Перші результати втілення плану на практиці такі:

Навчальний рік	Мережа гімназій, ліцеїв, колегіумів	Мережа допрофільних (8–9-х) класів		Мережа профільних (10–11-х) класів	
		кількість класів	кількість учнів	кількість класів	кількість учнів
2002–2003	61	325 (10,6% від загальної кількості)	8693 (11,6% від загальної кількості)	548 (23,3% від загальної кількості)	13865 (24,3% від загальної кількості)
2003–2004	86	370 (12,6% від загальної кількості)	9897 (14,2% від загальної кількості)	816 (34,3% від загальної кількості)	20698 (36,7% від загальної кількості)
Зростання	29,1%	12,2%	12,2%	32,8%	33%

У 2003–2004 навчальному році допрофільне та профільне навчання запроваджене у 438 загальноосвітніх навчальних закладах Харківщини. Функціонують 1186 допрофільних (8–9-х) і профільних (10–11-х) класів (22,3% від загальної кількості по області), в них навчаються 30595 учнів (24,3% від загальної кількості по області).

Старшокласники Харківської області у межах 5 напрямів профілізації обрали 24 навчальні профілі: гуманітарний, філологічний, суспільно-гуманітарний, історичний, юридичний, природничо-математичний, математичний, фізико-математичний, лінгво-математичний, економіко-математичний, суспільно-правовий, економіко-правовий, економіко-географічний, лінгво-економічний, економічний, технологічний, інформаційно-технологічний, бізнес-технологічний, художньо-естетичний, музичний, природничий, хіміко-біологічний,

У 10 ліцеях при вищих навчальних закладах м. Харкова у 2003–2004 навчальному році відкриті 54 профільних класи (в них навчається 1464 учні за 11 профілями навчання: фізико-математичним, природничим, екологічним, філологічним, суспільно-гуманітарним, юридичним, економічним, технічним, художньо-естетичним, художньо-культурним, військово-фізичним) та 8 допрофільних класів (в них учнів – 195).

Розпочато роботу щодо створення навчально-виховних об'єднань – шкільних округів з опорними школами та міжшкільними профільними групами в Барвінківському, Валківському та Золочівському районах області.

Проблема профілізації старшої школи в невеликих однокласних сільських школах вирішується також за рахунок створення у класах різнопрофільних груп.

Таким чином, в області створюється база для достатньо повного задоволення запитів учнів щодо якісної безперервної освіти, а в подальшому – щодо соціальної успішності випускника відповідно до його запитів і можливостей.

Соціологічні дослідження показали, що приблизно 70% дітей 15-річного віку вже визначили свій напрям навчання: вони навчатимуться у профільному класі. Третина підлітків у цьому віці ще не можуть або не бажають профілюватися.

Дослідження проводились у формі анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Харкова, міст області та сільської місцевості. У анкетуванні взяли участь 822 учні 9-х класів і 815 учнів 10-х класів.

Отримані результати:

Напрями профілізації	Кількість учнів, які бажають навчатися за даним напрямом профілізації (у %)
Технологічний	30,8
Суспільно-гуманітарний	20,4
Природничо-математичний	23,1
Художньо-естетичний	3,2
Спортивний	6,6
Універсальний	12,6

Не визначились із відповіддю 3,3% респондентів.

Учні висловили бажання за рахунок варіативної складової навчальних планів додатково вивчати предмети: інформатику, іноземні мови, основи економічних знань, правознавство, хореографію, етику, етикет, основи дизайну, маркетинг, основи бізнесу, театральне мистецтво, основи медичних знань, психологію, спортивні єдиноборства.

Аналіз мотивів вибору учнями профілів навчання показав, що 57% керувались при цьому схильністю до вивчення конкретного циклу предметів, 17% – віддали перевагу

сильному кадровому потенціалу вчителів, 14% – престижності навчального закладу, 8% – бажанню бути разом з друзями, 4% – наполяганню батьків.

25,5% учнів 10-х класів (які вже навчаються в профільних класах) мають бажання змінити напрям профілізації, у тому числі 7,75% учнів бажають змінити обраний напрям на суспільно-гуманітарний, 13% – на технологічний, 2,25% – на універсальний, 1,75% – на природничо-математичний. Це свідчить про несформованість профільної мотивації, неспроможність або випадковість визначення пізнавальних інтересів і професійних намірів деякими учнями.

А тому безумовно необхідно передбачити варіативну допрофільну підготовку в основній школі, визначити її зміст і обсяги, оскільки від свідомого вибору дитини залежить правильне орієнтування в подальшому навчанні. Зміст допрофільної підготовки повинен містити не тільки перелік спеціальних курсів або факультативів, а й інформаційну, консультативну роботу, психолого-педагогічну діагностику, тобто аналог профорієнтаційної роботи в старших класах. Очевидно, що в місті, районному центрі, сільському районі абсолютно різні освітні мережі. Відповідно, реальні можливості для старшокласників настільки якісно різні, що й готувати учнів до вибору профілю навчання необхідно з урахуванням цих розходжень, специфіки.

Проте, аналіз анкет учнів не виявляє великої відмінності у допрофесійній орієнтації дітей у селі та місті. З 24 профілів навчання учні сільських шкіл обрали 11. І для міста, і для села (без урахування універсального профілю) найбільш актуальні суспільно-гуманітарний, природничо-математичний та технологічний напрями профілізації.

У 2003–2004 навчальному році профілізація навчання введена лише в тих навчальних закладах, де є готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. Профілі навчання вибирає сама школа відповідно до своїх можливостей, бажання та зацікавленості учнів і батьків. Якщо в школі є високо кваліфіковані учителі хімії, біології або фізики, обладнані всім необхідним кабінети, але немає старшокласників, які б обрали дану спеціалізацію, навчальний заклад такий напрям профілізації не вибере.

Досвід та тенденції шляху профілізації старшої школи свідчать про необхідність широкого врахування як суспільного контексту школи, так й індивідуальних потреб і здібностей учнів. Застосування різноманітних форм організації профільного навчання в старшій школі: внутрішніх – профільних класів у загальноосвітніх навчальних закладах; профільних груп у багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічних профільних груп (у тому числі різновікових); зовнішніх – міжшкільних профільних груп; профільних шкіл інтернатного типу; опорних шкіл; навчально-виховних комплексів; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; загальноосвітніх навчальних закладів на базі вищих навчальних закладів, а також упровадження різнорівневих вимог до знань та умінь старшокласників у базовій школі відповідно до їхніх освітніх потреб зумовлені орієнтацією на майбутню професію [2: 73–74]. Запровадження профілізації школи вимагає перегляду змісту навчально-виховного процесу в напрямку перетворення з репродуктивного у продуктивний, здатний підготувати учнів не лише до творчого застосування набутих знань і навичок, а й постійного самовдосконалення.

Вважаємо, що перехід загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання доцільно здійснювати в три етапи:

	Задачі етапу
I етап	<ul style="list-style-type: none"> – проведення організаційно-методичних заходів щодо забезпечення профілізації старшої школи; – вивчення наявного програмно-методичного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення навчально-виховного процесу та приведення даних працівників у відповідність до потреб реалізації профільного навчання; – організація роботи щодо підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників для системи профільного навчання; – визначення шляхів інтеграції профільного та професійного навчання, організація спільної роботи ВНЗ I–IV рівнів акредитації та загальноосвітніх навчальних закладів в аспекті впровадження профільного навчання; – розширення та оптимізація мережі профільних класів, забезпечення впровадження профільності в усіх районах (містах) області на підставі анкетування учнів, психологічних досліджень, виявлення рівня сформованості профільних інтересів учнів, аналізу працевлаштування випускників 9-х і 11-х класів; – створення постійно діючих консультаційних пунктів для учнів і батьків з питань професійної орієнтації молоді; – підготовка планово-економічних розрахунків для поетапного здійснення переходу на профільне навчання.
II етап	<ul style="list-style-type: none"> – проведення моніторингу та коригування процесу впровадження профілізації старшої школи; – проведення діагностичних досліджень з метою виявлення відповідності профілів навчання освітнім потребам учнів; – розробка програм науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в профільних класах; – створення умов для застосування сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі в профільних класах; – створення умов для безперервної освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів.
III етап	<ul style="list-style-type: none"> – завершення переходу на профільне навчання учнів старшої школи; – аналіз відповідності мережі профільних класів освітнім потребам населення районів (міст) області щодо здобуття повноцінної загальної середньої освіти; – узагальнення підсумків переходу старшої школи на профільне навчання, виявлення позитивних тенденцій і невирішених проблем, розробка рекомендацій щодо подальшого розвитку профілізації середньої освіти.

На закінчення зупинимось на умовах, які, на наш погляд, сприятимуть ефективному впровадженню профільного навчання на старшому ступені загальної середньої освіти. З метою забезпечення освітнього простору для розкриття здібностей учнів у тому чи іншому виді діяльності та їх особистісного зростання необхідно [3: 88]:

- формування профільних класів (або в їх рамках різнопрофільних груп) проводити з урахуванням інфраструктури населених пунктів і ринку праці, із зважуванням на необхідні в найближчій перспективі професії;
- керівникам навчальних закладів з профільними класами звернути першочергову увагу на забезпечення запитів випускників основної школи щодо підвищеного рівня освіти;
- відвести особливу роль у становленні профільної школи підвищенню кваліфікації та перепідготовці вчителів;
- учителям, які викладають навчальні дисципліни у профільних класах, усвідомити роль елективних курсів у формуванні професійної спрямованості та передпрофесійної компетентності учнів. У зв'язку з цим, подальше дослідження може бути пов'язане з

розробкою наскрізних (комплексних) навчальних програм профільних предметів, що містять елективні курси з обґрунтуванням значення кожного для даного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88. – 25 листопада. – С. 4–5.
2. Кизенко В.І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі // Підручник для директора. – 2003. – № 11–12. – С. 61–74.
3. Артемова Л. Профиль обучения диктует региональный рынок труда // Народное образование. – 2003. – № 4. – С. 84–88.

УДК 371.3

Л. П. Воронець

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ІНФОРМАТИКА І КОМП’ЮТЕРНА ТЕХНІКА” У СЕРЕДНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розвиток сучасного суспільства нерозривно пов’язаний з процесом інформатизації всіх галузей людської діяльності, в зв’язку з чим постає питання інформатизації освіти. Згідно Закону України “Про національну програму інформатизації”, підвищення якості спеціальної підготовки фахівців відбувається на основі широкого використання обчислювальної та іншої інформаційної техніки. За таких умов комп’ютерна грамотність підростаючого покоління набуває особливого значення.

Відомо, що поряд з поняттям комп’ютерна грамотність в педагогіці використовується поняття “інформаційна компетентність”. Метою даної статті є аналіз наукових досліджень з вищезгаданої проблеми показує, що формування комп’ютерної грамотності починається в школі і продовжується в процесі отримання подальшої освіти при формуванні інформаційної компетентності.

У педагогіці поняття “комп’ютерна грамотність” виникає з введенням у шкільний курс навчального предмета “Основи інформатики і обчислювальної техніки”. На сьогодні науковці виділяють 4 етапи масового навчання основам інформатики і комп’ютерної техніки. На *першому* з них комп’ютерна грамотність розглядається як перше знайомство людини з комп’ютером та його базовим програмним забезпеченням, а також з основами алгоритмізації та програмування і включає в себе [2; 3]:

- початки фундаментальних знань в галузі інформатики;
- знання та навички, що відносяться до найпростішого використання комп’ютера;
- вміння писати найпростіші програми;
- уявлення про області застосування та можливості ЕОМ;
- уявлення про соціальні наслідки комп’ютеризації.

На *другому етапі* акцент зміщується з базового на універсальне програмне забезпечення, яке дозволяє організувати безпосередньо роботу з інформацією в її “готовому” вигляді. Автори концепції інформатизації освіти формулюють зміст даного етапу інформатизації наступним чином [2–4]: активне засвоєння та фрагментарне впровадження засобів нових інформаційних технологій в традиційні навчальні предмети і на цій основі – масове опанування педагогами нових методів та організаційних форм навчальної роботи; практична постановка питання про радикальний перегляд змісту освіти, традиційних форм та методів навчальної роботи. За основну мету навчання на цьому етапі дослідники вважають формування комп’ютерної грамотності непрофесійних користувачів ЕОМ у вигляді системи базових та універсальних компонентів знань та вмінь.

На *третьому етапі* подальший розвиток комп’ютерної техніки та програмного забезпечення призводить до все більшої спеціалізації навчання на основі введення в навчальні курси професійно-орієнтованих комп’ютерних програм, які мають чітку спрямованість на її використання в певних видах професійної діяльності [5]. Вивчення універсального програмного забезпечення в системі вищої освіти набуває професійної

орієнтації за рахунок добору навчального матеріалу, взятого безпосередньо з певних галузей майбутньої діяльності студентів. Метою навчання вважається формування інформаційної компетентності випускників у вигляді системи базових, універсальних та спеціалізованих комп'ютерних знань та вмінь, що забезпечують необхідний для певної професії рівень отримання, переробки, передачі, зберігання та представлення професійної інформації.

На *четвертому етапі* глобальна інформатизація суспільства відкриває перед користувачем нові можливості, що пов'язані з виходом у світовий інформаційний простір.

Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, формування комп'ютерної грамотності передуює формуванню інформаційної компетентності і ці процеси логічно пов'язані між собою. Доведемо це.

В останніх дослідженнях [1; 6] шкільний курс інформатики пропонується розділити на два великих розділи: курс комп'ютерної грамотності, який би складався з двох рівнів, та курсу професійної підготовки з урахуванням диференціації. Метою першого рівня курсу дослідники вважають формування в учнів знань, умінь та навичок, необхідних всім людям для повсякденного користування ЕОМ, тобто формування вмінь читати, писати, обчислювати, малювати, зберігати та відшукувати інформацію за допомогою комп'ютера. Тоді навчання на першому рівні комп'ютерної грамотності означає навчання роботі на ЕОМ з текстовими, графічними, музичними редакторами, електронними таблицями, базами даних, експертними системами (тобто з прикладним програмним забезпеченням загального призначення).

Серед цілей другого курсу комп'ютерної грамотності виділяють:

- надбання навичок формалізованого опису поставлених задач, елементарних знань про методи математичного моделювання та вмінь будувати математичні моделі;
- опанування знаннями основних алгоритмічних структур та вмінь застосовувати ці знання для побудови алгоритмів розв'язання задач за їх інформаційними та математичними моделями;
- надбання елементарних навичок складання програм для ЕОМ на одній з мов програмування високого рівня за побудованим алгоритмом;
- розуміння етичних та моральних проблем, пов'язаних з використанням комп'ютерів.

Інформаційну компетентність в науково-педагогічній літературі також розглядають у вигляді двох блоків [7]:

- базовий (загальноосвітній) – єдиний для всіх категорій користувачів комплекс знань та вмінь у галузі базових технічних та програмних засобів комп'ютерної техніки;
- професійно орієнтований – комплекс міжпрофесійних (універсальних) та специфічних для певної професійної категорії користувачів знань та вмінь, що відповідають рівню та змісту комп'ютеризації певного професійного середовища [9].

До другого блоку інформаційної компетентності у ВЗО відносять:

- навчальні предмети загальної комп'ютерної підготовки;
- навчальні предмети спеціальної комп'ютерної підготовки;
- використання комп'ютерної техніки та відповідного програмного забезпечення при вивченні “некомп'ютерних” навчальних предметів;
- організація навчальних практик, наскрізного курсового та дипломного проектування з використанням комп'ютерної техніки та відповідного програмного забезпечення.

Порівнюючи структури описаних понять, робимо висновок, що перші блоки однакові. Це зрозуміло, тому, що перш ніж переходити до спеціально-професійних знань, умінь та навичок необхідно оволодіти загальнонавчальними. Другі блоки хоча й мають однакову назву, їх наповнюваність різна. Шкільна професійна підготовка з урахуванням диференціації спрямована на алгоритмізацію та програмування, в той час як другий блок структури інформаційної компетентності має професійно-орієнтований характер. Щоб позбутися дублювання в структурі вищезгаданих понять будемо розуміти під комп'ютерною грамотністю єдиний для всіх категорій користувачів комплекс знань та вмінь в галузі

використання комп'ютерної техніки та її програмного забезпечення. Під інформаційною компетентністю – комплекс специфічних для певної професійної категорії користувачів знань та вмінь, що відповідають рівню та змісту комп'ютеризації певного професійного середовища. На рис. 1 подана структура поняття “інформаційна компетентність”.

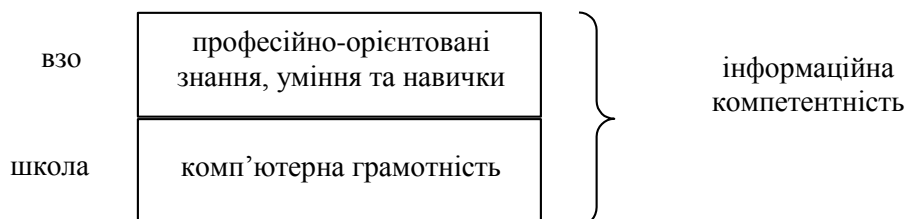


Рис. 1. Структура поняття “інформаційна компетентність”.

Виходячи з вищезгаданого, процес формування комп'ютерної грамотності повинен завершуватись в шкільному курсі інформатики та обчислювальної техніки. Однак, насправді, не дивлячись на те, що використання комп'ютерів та супроводжуючого їх програмного забезпечення останнім часом займає все більш вагоме значення в сучасному житті, рівень шкільної підготовки дуже низький. Причин цьому декілька. По-перше, застаріле навчальне обладнання або взагалі його відсутність. За статистичними даними більшість загальноосвітніх шкіл не має комп'ютерних класів або в них встановлена техніка 80-х – початку 90-х років. Шляхом виходу з цієї ситуації може стати створення комп'ютерних центрів, які б обслуговували одночасно декілька шкіл. По-друге, як справедливо зазначають науковці [5; 8; 9], шкільний предмет інформатики повинен давати уявлення про науку інформатику, про способи накопичування, зберігання та обробки інформації, сприяти формуванню алгоритмічного типу мислення. Насправді, зараз у більшості шкіл навчальний предмет “Інформатика”, в найкращому випадку, перетворився на курси підготовки користувачів та операторів персональних комп'ютерів. Дійсно, учнів необхідно знайомити з сучасним програмним забезпеченням комп'ютера, але не тільки з прикладним, але й базовим, а також з інструментарієм технологій програмування.

В аграрних закладах освіти III–IV рівнів акредитації в навчальні плани першого курсу всіх спеціальностей введений предмет “Інформатика і комп'ютерна техніка”. Незадовільна шкільна підготовка більшості студентів-першокурсників стала причиною дублювання деяких розділів шкільного предмета “Інформатика і обчислювальна техніка” в курсі “Інформатика і комп'ютерна техніка” ВЗО. Перший рік навчання відводиться, в основному, на опанування основами комп'ютерної грамотності, причому в дуже стислий термін і форсованими темпами. Проте останнім часом спостерігається тенденція нерівномірного розподілу студентських академічних груп на тих студентів, які добре володіють основними прийомами роботи з комп'ютером (на рівні користувачів) і студентів, які зустрічаються з комп'ютерною технікою вперше. В процентному відношенні таких студентів відповідно 16–20% до 84–80%. Але з роками, на наш погляд, кількість студентів першої групи буде зростати, переважно за рахунок студентів міських шкіл. Першою причиною описаної тенденції є зростання ролі комп'ютерної техніки в повсякденному житті, все більше людей мають комп'ютери у себе вдома, на робочих місцях, у друзів. Друга причина – відкриття різноманітних курсів з підготовки операторів ЕОМ, які дозволяють за досить короткий термін навчання (від 3–4 тижнів до 3–4 місяців) отримати робочу спеціальність. По-третє, робота підготовчих відділень при вищих навчальних закладах, в навчальну програму яких входить предмет “Інформатика”.

Глибокі розриви в рівні попередньої підготовки першокурсників аграрних закладів освіти III–IV рівнів акредитації є причиною збільшення розумового, психічного і фізичного навантаження на викладачів, які повинні організувати заняття таким чином, щоб кожен студент був зайнятий роботою, причому такою, яка розвивала б його як особистість. Це означає, що на викладача лягає подвійне навантаження. З одного боку, він повинен проводити заняття згідно робочої програми, яка, як правило, орієнтована на студентів-

новачків, що майже або зовсім не працювали з комп'ютером (бо таких більшість). З іншого боку викладач не повинен залишати без уваги студентів – освічених користувачів ЕОМ.

Розв'язання описаної проблеми може йти декількома шляхами:

1) Розробка багаторівневих пакетів завдань для лабораторних та практичних робіт. При розв'язанні відміченої проблеми вказаним способом відкривається широке поле для особистої творчості викладача.

2) Попереднє тестування студентів на предмет виявлення рівня їх підготовки і подальший поділ студентів на групи залежно від встановлених рівнів.

3) Перехід до навчально-інформаційних гіпермедіа середовищ навчання. Даний підхід є найкращим, з нашої точки зору, тому що спирається на перехід до індивідуалізації навчання. Але при цьому вимагається наявність великої кількості комп'ютерів, а також достатньої кількості навчальних програм, створених на належному науково-педагогічному та методичному рівні.

4) Введення курсів прискореної початкової підготовки з основ використання комп'ютерної техніки.

5) У Сумському національному аграрному університеті застосовується ще один спосіб: організація щотижневих консультацій викладачів, так званий “вільний доступ до комп'ютера”. На цих заняттях викладачі працюють з відстаючими студентами, надається можливість декілька разів виконати ту чи іншу лабораторну або практичну роботу з метою закріплення матеріалу, який вивчався на плановому занятті.

Висновки: формування комп'ютерної грамотності слід розглядати як основу для формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця. У зв'язку з цим необхідно:

– вдосконалити зміст навчання з курсу “Інформатика та обчислювальна техніка” у школі, узгодивши його з вимогами вищої школи;

– науково-обґрунтовано диференціювати зміст навчальних програм з “Інформатики та обчислювальної техніки” у школі при вивченні його у середніх і старших класах середньої загальноосвітньої школи і школах типу ліцей, коледж, спеціалізована школа;

– збільшити кількість навчальних годин на вивчення інформатики та комп'ютерної техніки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонченко М.О. Загальна методика навчання інформатики: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних закладів зі спеціальності “Вчитель інформатики”. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – 53 с.
2. Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре // Информатика и образование, 1987, № 6. – С. 3–11.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
4. Розенберг Н.М. Информатика: научная дисциплина и учебный предмет // Сов. педагогика, 1986, № 11. – С. 23–29.
5. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.
6. Бороненко Т.А., Рьжова Н.И. Об уточнении понятия “информатика” // НИТ в образовании: Тезисы док. II научно-практической конференции “Черноземье – 95”. 20–23 ноября 1995 г. – Воронеж: Воронежский пед. ун-т, 1995. – С. 38–39.
7. Беришвили О.Н. Подготовка студентов с/х вуза к использованию компьютеров в будущей деятельности. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 17 с.
8. Огнев'юк В.О., Биков В.Ю., Дорошенко Ю.О., Жалдак М.І., Жук Ю.О., Науменко Г.Г., Руденко В.Д., Самсонов В.В. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
9. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Науменко Г.Г. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Основи інформатики та обчислювальної техніки” // Информатика. – К.: Шкільний світ, серпень 2001. – № 31–32. – 64 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЛІЦЕЮ

Процеси, які відбуваються в освітній галузі України свідчать, що реформування школи продовжується. Перехід загальноосвітніх навчальних закладів на 12-ти річний термін навчання та старшої школи – до профільного навчання зумовлює впровадження нових освітніх технологій. Реалізація завдань останніх державних Концепцій навчання і виховання молоді [1; 2] та Національної доктрини розвитку освіти [3] вимагає планомірного переходу системи середньої освіти від традиційної до особистісно орієнтованої, а це, в свою чергу, потребує постійного вдосконалення науково-методичного забезпечення педагогічного процесу кожного навчального закладу. Сучасному вчителю не можна просто готуватися до уроків, потрібно проектувати свою діяльність на основі наявної матеріально-технічної та дидактичної бази, вільного володіння різними методами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Проблемі науково-методичного забезпечення присвячені роботи багатьох науковців України та Росії (І. П. Жерносець, С. І. Подмазін, В. М. Монахов та ін.), педагогів-практиків (С. М. Коляденко, С. Р. Чуйко та ін.). На сьогодні створено чималу базу нових підручників та навчальних посібників, повнотекстових фахових журналів та газет; значно покращилися можливості вчителів для використання дидактичного матеріалу нового покоління – електронних підручників, програмового забезпечення навчального процесу, інформаційних матеріалів у мережі Internet, програмних продуктів з навчальних предметів.

Нагальною залишається проблема, розв'язанню якої й присвячена дана стаття: створити таке науково-методичне забезпечення педагогічного процесу, яке б дозволяло ефективно й повністю використовувати наявну дидактичну базу, здійснювати науковий супровід навчально-виховного процесу.

Створення науково-методичного забезпечення навчального закладу починається із з'ясування наявної бази шляхом проведення предметної інвентаризації матеріалів та пілотажного мікродослідження за допомогою анкетування представників адміністрації, вчителів та учнів. Під час проведення інвентаризації особлива увага приділяється відповідності дидактичної бази сучасним науковим положенням, анкетування дозволяє встановити ступінь повноти бази для розв'язання завдань навчання і виховання учнів. Отримані таким чином дані ретельно аналізуються – окреслюється коло наявних проблем, визначаються шляхи їх розв'язання, відповідно до яких і планується створення науково-методичного забезпечення педагогічного процесу.

У Херсонському обласному ліцеї, як і у кожному навчальному закладі, науково-методичне забезпечення складається з комплексу матеріалів. По-перше, це документи, що утворюють нормативно-правову базу педагогічного процесу. Це: Закон України “Про загальну середню освіту”, Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів, розпорядження та накази Міністерства освіти і науки України, навчальні програми; навчальний план, Статут і Правила внутрішнього розпорядку ліцею, Положення про науково-методичну раду та науково-методичні (предметні) об'єднання, Положення про рейтингову систему оцінювання учнів та Положення про зимову залікову сесію, а також інші документи, які регламентують навчально-виховний процес ліцею.

По-друге, до науково-методичного забезпечення належать матеріали передового педагогічного досвіду навчальних закладів та окремих вчителів шкіл України, близького й дальнього зарубіжжя. Так, у ліцеї впроваджуються елементи особистісно орієнтованого навчання С. Подмазіна, громадянського виховання І. Беха, системи роботи з обдарованими та талановитими учнями В. Паламарчук та методичні прийоми багатьох вчителів-практиків. По-третє, окрему групу складають матеріали щодо методів і прийомів навчання і виховання учнів. Це: методичні рекомендації щодо організації індивідуальної та групової роботи учнів; створення проблемно-пошукових ситуацій під час навчальних занять;

організації дослідницької та творчої діяльності учнів, способи організації самостійної роботи та завдання і виконання домашніх завдань. Окрему групу складають методичні рекомендації щодо аналізу та самоаналізу навчальних занять.

Науково-методичне забезпечення ліцею неможливе без сучасних наукових орієнтирів, тому до його складу включено перелік наукової, публіцистичної, психологічної та методичної літератури. Цей перелік складено відповідно до бібліографічних вимог, з короткою анотацією змісту. Ліцей щороку виписує основні фахові й методичні журнали та газети, придбає нову літературу. Крім цього, в ліцеї створено перелік освітніх адрес у мережі Internet, де вчителі мають можливість отримати довідникову інформацію.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури та педагогічного досвіду показує, що в сучасних мінливих умовах кожен вчитель, який бажає досягнути успіху, має не лише задовольняти всім професійним вимогам, а й, виходячи з наявного науково-методичного забезпечення, вміти будувати власну систему роботи. Ця система, як і будь-яка інша соціальна система, має свої цілі, функції, структуру та специфіку, взаємозв'язок яких представлений на рисунку 1. Цілі методичної системи вчителя детерміновані соціальним замовленням суспільства і державними освітніми стандартами (глобальні) та завданнями ліцею (локальними). Структура методичної системи включає форми, методи та засоби діяльності вчителя; її функції аналогічні функціям педагогічної діяльності, а специфіку зумовлює власний стиль вчителя.

Методична система вчителя			
Цілі	Структура	Функції	Специфіка
глобальні	форми	організаційна	методичний
локальні	методи	коригуюча	стиль
	засоби	управлінська	вчителя
		контролююча	

Рис. 1.

До структури методичної системи вчителів ліцею входять: організаційні форми педагогічного впливу на учня, методи організації навчально-пізнавальної діяльності, дидактична база, методичний стиль вчителя. Головним компонентом методичної системи вчителя є провідна ідея, так званий “слоган”, який виражає зв'язки між іншими компонентами і об'єднує всі складові системи в єдине ціле – педагогічну технологію. Функції методичної системи вчителя визначаються функціями педагогічної системи ліцею, складовою якої вона є. Специфіка методичної системи залежить від специфіки навчального закладу, досвіду та рівня професійної майстерності вчителя.

Алгоритм створення методичної системи вчителя схожий з алгоритмом побудови будь-якої діяльності. Спочатку вчитель аналізує наявну нормативно-правову базу: навчальний план ліцею, який регламентує кількість годин на вивчення його навчального предмета; навчальну програму, яка визначає зміст навчального предмета; соціальне замовлення суспільства (батьків), яке детермінує обсяг спеціальних знань, вмінь і навичок. Враховуючи ці дані, вчитель визначає мету педагогічної системи, конкретизує її у власній методичній системі. Цілі методичної системи формуються за наступним алгоритмом:

- аналіз навчальних обставин;
- врахування нормативних документів Міністерства освіти і науки, методичних рекомендацій науковців;

- встановлення освітніх потреб та інтересів учнів;
- з'ясування наявних можливостей (ресурсів) – дидактичної бази кабінету, наочності, інформаційних джерел тощо;
- вибір потреб, задоволення яких на даному етапі дає найбільший ефект;
- формування цілей діяльності, добір засобів і методів їх досягнення.

Далі вчитель готує засоби та матеріали для навчання (банк ресурсів), потім розробляє критерії ефективності використання технології навчання, наприкінці аналізує і корегує результати діяльності. При дотриманні такого алгоритму вчитель спирається на загальні принципи проектування систем: наукові рекомендації, вільну генерацію ідей, достатню повноту джерел, колегіальність та партисипативність (прийняття всіма учасниками навчально-виховного процесу).

З педагогічної точки зору алгоритм побудови методичної системи наступний. Вчитель створює навчально-методичні орієнтири таким чином, щоб забезпечити повну реалізацію поставлених завдань. Опрацьовуючи навчальні програми, підручники та методичні посібники, він визначає провідні ідеї, базові поняття та матеріал для практичного використання, окреслює внутрішні та міжпредметні зв'язки, підбирає відомості, які їх ілюструють. Після встановлення обсягу і змісту навчального матеріалу вчитель визначає структуру навчального процесу, тривалість кожного етапу, типи уроків. При цьому форми організації діяльності учнів мають включати групову, індивідуальну, а також фронтальну роботу. Після цього вчитель добирає методи і прийоми навчання.

Отримана методична система, як кінцевий продукт діяльності, перевіряється на адекватність дидактичним теоремам В.М. Монахова [4]:

- теорема існування – при зміні соціокультурних та дидактичних умов навчально-виховного процесу ліцею методична система вчителя має зберігати свою цілісність;
- теорема реалізації – методична система вчителя може бути реалізована в ліцеї, якщо методичний інструментарій вчителя адекватний дидактичним умовам навчально-виховного процесу ліцею;
- теорема необхідності – будь-яка зміна освітнього простору ліцею потребує відповідних змін у методичній системі вчителя;
- теорема єдності – методична система, що повністю відповідає навчально-виховному процесу Херсонського обласного ліцею для здібних учнів сільської місцевості, існує лише одна.

Основу методичної системи вчителя у Херсонському обласному ліцеї складає науково-методичний комплекс забезпечення навчальної дисципліни. Ліцей здійснює підготовку учнів до вступу і навчання у вищих навчальних закладах і співпрацює з ними, тому має організувати власну діяльність з урахуванням специфіки діяльності вищих навчальних закладів. З метою належного науково-методичного забезпечення викладання навчальних предметів ми залучили елементи організації науково-методичної роботи у вищих навчальних закладах і запровадили створення науково-методичних комплексів з кожного навчального предмета, до складу яких включили наступні документи.

1) *Навчальна програма з предмета* (з внесеними при необхідності корекціями, які обговорюються на науково-методичній раді ліцею та затверджуються педагогічною радою).

2) *Календарно-тематичне планування* (з позначенням типів уроків, вимог до знань та вмій учнів, якщо ці показники не зазначені в програмі, кількістю годин на вивчення певної теми та розділу, змісту домашнього завдання), яке зручно оформляти у вигляді таблиці (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Календарно-тематичне планування навчального предмета

№	Назва теми уроку	Кількість годин, тип уроку	Домашнє завдання	Дата проведення

3) *Опорні схеми* або опорні листи (якщо календарно-тематичне планування призначено для вчителя, то опорні листи вивішуються у кабінеті і призначені для учнів) для кожної паралелі (профілю навчання), кожного класу, які також можуть бути представлені таблицею (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

Опорний лист вивчення навчального предмета

№	Назва теми уроку	Кількість годин, тип уроку	Домашнє завдання

З урахуванням провідних мотивів діяльності учнів, їх потенційних можливостей, ставлення до вчителя і предмета треба передбачити різні освітні траєкторії опанування навчальної теми. Опорний лист виконує роль навчального орієнтира для учнів, попереднє оголошення змісту і обсягу домашнього завдання дозволить запобігти перевантаженню учнів.

4) *Завдання для контролю знань* учнів (тексти самостійних, контрольних, залікових робіт, тестових завдань для тематичної атестації з позначенням рівня кожного завдання). Вчитель може самостійно розробити зміст робіт для контролю навчальних досягнень учнів, він також може використовувати друковані дидактичні матеріали, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України, але в кожному разі він має обговорити зміст робіт на засіданні відповідного науково-методичного об'єднання та надати тексти заступнику директора з науково-методичної роботи.

5) *Пакет наочного супроводження* курсу (перелік таблиць, кіно- і відеофільмів, слайдів, компакт-дисків тощо). Цей перелік уточнюється щороку з метою контролю за поповненням навчального кабінету, дотримання відповідності сучасним засобам навчання.

6) *Методичні рекомендації* для учнів (алгоритми розв'язання задач, схеми аналізу творів, плани роботи з текстами, рекомендації щодо виконання самостійних робіт, зразки оформлення задач, різноманітні пам'ятки і таке інше). Ці орієнтири допоможуть учням без додаткових пояснень вчителя виконувати завдання, які він пропонує; набути певні навчальні навички, уникнути зайвих помилок в оформленні роботи, приділити більше уваги змісту завдання.

7) *Перелік питань для семінарів та практичних занять*, які потребують попередньої підготовки учнів. Навчальні семінари є знайомою для учнів та необхідною для пізнавального процесу формою занять. Впродовж семінару відбувається шліфування знань, виробляються навички самостійного дослідження, ведення наукових виступів, дискусій, полемік. Семінари, присвячені розв'язанню задач, є корисними і важливими для предметів природничого циклу.

8) *Перелік навчально-довідникової літератури для учня*. У сучасному океані літературних джерел, бурхливому потоці різноманітної інформації дуже важко орієнтуватися підліткам. Вчитель зобов'язаний забезпечити учнів списком джерел або

видавництв, з підручниками та довідниками яких їм треба знайомитися. Доречним буде також перелік освітніх сайтів в Інтернеті.

9) *Перелік науково-методичної літератури для вчителя.* Цей список надається завідуючим науково-методичним об'єднанням при погодженні із заступником директора з науково-методичної роботи і призначений для орієнтації вчителя на сучасні вимоги Міністерства освіти і науки України до викладання певних навчальних предметів.

10) *Тематика курсових робіт.* У ліцеях, як закладах для здібної та обдарованої учнівської молоді, курсові роботи з профільних предметів є необхідною формою навчально-пізнавальної діяльності учнів. Написання курсової роботи сприяє поглибленню знань учнів, розширенню їх кругозору, здійсненню пролонгованої довузівської підготовки. Попереднє ознайомлення учнів з тематикою дозволяє їм обрати тему, яка найбільш зацікавила і є для них посиленою.

11) *Програма навчальної практики.* З метою узгодження навчальних екскурсій, практичних заходів, що входять до складу навчальної практики, її програму вчителі розроблюють завчасно. Крім цього, попереднє планування питань, що виносяться на практику, дозволяє вчителю зробити більш реальним календарно-тематичне планування.

Введення науково-методичного комплексу забезпечення навчальної дисципліни до методичної системи вчителя детерміновано зміною загальної парадигми освіти, встановленням пріоритетності особистісного аспекта у педагогічному процесі ліцею. Зміст комплексу забезпечує наукове супроводження навчально-виховного процесу, дозволяє здійснювати освітній моніторинг, а його запровадження сприяє професійному розвитку та вдосконаленню майстерності вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.: Освіта, 1992.
2. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 17–18. – С. 53–64.
3. Національна доктрина розвитку освіти України. Матеріали з'їзду працівників освіти.
4. Монахов В.М., Смыковская Т.К. Проектирование авторской методической системы учителя // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48–64.

УДК 371.2

О. В. Малишевський

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА: ВІД ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДО ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розвиток процесів становлення світового інформаційного співтовариства поставило перед загальноосвітньою школою необхідність вирішення задач, спрямованих на подальше удосконалення системи освіти, що є основою відродження інтелектуального, духовного потенціалу українського народу, умовою виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень.

Сьогодні учень має опанувати знання про основи інформаційного обміну, про способи накопичення, збереження і передачі інформації різного типу, навчитися виділяти з інформаційного потоку лише корисні знання. Іншими словами, учні повинні навчитись такій технології, завдяки якій розв'язування будь-якої задачі відбуватиметься на основі колективного знання. Досягнення високого рівня інформаційної культури людини – це стратегічна мета кожного високорозвиненого суспільства. У найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатиме науковий, технічний, виробничий, соціально-економічний потенціал народного господарства нашої держави та добробут її народу. Одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку

освіти є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, “запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів, ... інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів” [1]. Школа, в свою чергу, повинна ознайомити молоду людину з можливостями використання сучасних інформаційних технологій та закласти основи інформаційної культури.

У сучасній науковій літературі трактування поняття “інформаційна культура” (ІК) має кілька аспектів. У цій статті розглядаються лише окремі з них, і, таким чином, робиться спроба розкрити становлення цього поняття.

Вперше це поняття, за літературними даними, прийшло з управлінської сфери. У 70-х роках минулого століття Г.Г. Воробйов розглядає його як культуру раціональної та ефективної організації інтелектуальної діяльності людини [2]. Феномен ІК особи у **широкому розумінні** являє собою “цілісну соціальну систему – один із найважливіших, багатогранних чинників загальної культури людства, сукупність усіх видів комунікативно-інформаційної діяльності людини та її наслідків, виступає як своєрідний соціально-духовний регулятор та інтелектуальний саморегулятор, дієвий засіб культуротворчої практики в інформаційно-духовному просторі” [3: 13], “сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх єднання у загальний духовний досвід людства” [4]. У **більш вузькому аспекті** – “це, насамперед, система інформаційної освіти і виховання, специфічний спосіб наслідування суспільних здобутків з метою соціалізації особи, її всебічного розвитку та професійної підготовки” [3: 13].

У ракурсі теми нашої статті привертають увагу праці Г.Г. Воробйова, який наповнює поняття ІК змістом “інформаційна грамота”. У 80-х роках минулого століття внаслідок комп’ютеризації освітньої галузі почав розглядатися такий аспект ІК як “комп’ютерна грамотність”. В Україні в рамках освітнього предмета “Основи інформатики та обчислювальної техніки” М.І. Жалдаком було виділено шляхи оволодіння комп’ютерною грамотністю, які полягають в умінні: “1) аналізувати різноманітні процеси і явища; 2) планувати структуру дій, спрямованих на досягнення поставленої мети за допомогою фіксованого набору засобів; 3) алгоритмічно мислити, тобто подавати складні дії у вигляді певної послідовності простіших; 4) будувати інформаційні структури для опису об’єктів і систем; 5) правильно і чітко однозначно формулювати думки; 6) організовувати пошук інформації, яка потрібна для розв’язування поставленої задачі” [5]. У свій час В.А. Каймін говорив ще й про уміння “проводити класифікацію та систематизацію інформації” [6]. Перераховані уміння, відзначав А.П. Єршов, “взяті в їх мінімальному об’ємі, складають задачу досягнення певного рівня комп’ютерної грамотності..., а взяті у максимальному об’ємі – перспективну задачу виховання інформаційної культури” [7].

Аналізуючи поняття ІК як характеристику якості навчання, О.І. Бочкін вводить поняття “комп’ютерна освіченість”, яке є проміжним ланцюгом між комп’ютерною грамотністю та інформаційною культурою [8]. До основних ознак комп’ютерної освіченості автор відносить: 1) регулярне читання комп’ютерної літератури у зв’язку з основною, можливо не комп’ютерною, спеціальністю; 2) широкий світогляд, орієнтація в найбільш поширених комп’ютерних програмах, знання їх можливостей; 3) вміння добирати оптимальні програмні засоби (ПЗ) для конкретної роботи; 4) здатність обґрунтовано робити висновки про функціональні можливості конкретних ПЗ; 5) наявність і ведення власної бібліотеки ПЗ; 6) розуміння пріоритетів і обмежень при застосуванні ЕОМ. “Мало сформулювати загальне уявлення про комп’ютери та їх можливості, мало навчити натискати потрібні кнопки... Необхідно виховати певну комп’ютерну культуру, навички й уміння не тільки працювати з ... програмним забезпеченням, але й навчити формулювати нові задачі, для розв’язання яких можна використовувати обчислювальну техніку” [9].

Цікавою, на нашу думку, є позиція А.В. Пенькова [10]: при формуванні ІК особливої уваги слід приділяти культурі спілкування – уміння обґрунтовано викладати свою точку зору, уміння вислуховувати чужу й давати їй об’єктивну оцінку, уміння складати програму

сумісної діяльності для досягнення загальної мети. Культурне спілкування з людиною – це передумова формування культури “спілкування” з інформацією різного типу (текстовою, графічною) та обчислювальною технікою.

Проблемам формування ІК присвячено багато наукових досліджень. Так, наприклад, С.В. Михайліді під інформаційною культурою учнів розуміє “сформовану в процесі інформаційної діяльності систему знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, які виступають як засоби осмислення явищ і прийняття рішень в інформаційному середовищі” [11: 33]. На думку А.П. Суханова, оптимальний рівень ІК повинен передбачати “організацію найбільш раціонального обміну інформацією; створення необхідних та достатніх умов для збирання, збереження, переробки й передачі інформації...” [12: 72]. До пропедевтичного курсу формування основ інформаційної культури Ясінський А.М. відносить: “знання технічних засобів опрацювання інформації; розуміння сутності формалізації змістовних суджень та інформаційного моделювання; вироблення уміння використовувати інформаційні структури, знання програмних продуктів; вироблення навичок сприймання і розуміння поданої інформації; уміння проводити опрацювання інформації за допомогою програмних продуктів” [13: 52]. Ю.С. Рамський вважає, що інформаційна культура впливає “на розвиток ... наукового теоретичного мислення, здатності до коректної постановки задачі, передбачення наслідків сприйнятних рішень і дій, сприяє формуванню умінь конструювання задач, свідомому і обґрунтованому використанню новітніх інформаційних технологій в навчанні та трудовій діяльності” [14].

Метою статті є формулювання положення про те, що поняття інформаційної культури наповнене й естетичним змістом. Наприклад, головною метою пропедевтики основ ІК в рамках предметів освітньої галузі “Технології” основної школи є формування знань, умінь і навичок, які на засадах краси й доцільності дадуть можливість учням творчо використовувати колективні знання, створювати власні проекти та їх технічно реалізовувати. Процес трудової підготовки учнів має найбільші потенційні можливості щодо початків інформаційної культури, оскільки саме тут формуються навички умінь і опрацювання інформації, поданої у різних формах. Існування закладених у навчальних курсах освітньої галузі “Технології” можливості формувати елементи алгоритмічної культури, уміння діяти за визначеним алгоритмом і будувати нові дозволяє школярам розвивати і підвищувати свій рівень ІК. Виконуючи цілеспрямовані дії на уроках трудового навчання та художньої праці, учень завжди знаходиться в ситуації творчого пошуку і вибору: формування й уява кінцевого продукту своєї діяльності; визначення оптимального шляху, який приведе до реалізації поставленої задачі; вибір знарядь та засобів, користування якими приведе до найкоротшого шляху створення кінцевого продукту з мінімальними витратами. Отже, перефразувавши слова Є.І. Машбіца, можна сказати, що важливою метою формування ІК є забезпечення формування творчого мислення школярів, готовність до творчої праці в умовах науково-технічного прогресу [15: 56].

Особливої актуальності і ваги нині набуває включення до змісту освітньої галузі “Технології” формування основ інформаційної культури. Сказане зумовлюється у першу чергу розробкою і прийняттям освітніх стандартів основної школи, де окремою навчальною дисципліною виділено інформатику. Зважаючи на інтегрування інформатики до освітньої галузі “Технології” доречно простежити формування інформаційної культури у межах цієї галузі, розглянути основні змістовні аспекти цього процесу з урахуванням специфіки предметів “Трудове навчання” та “Художня праця” у 5–7 класах. Під час викладання цих предметів слід передбачити можливості включення до їх змісту пропедевтики інформаційної культури.

Таким чином, можна сформулювати основні складові інформаційної культури учнів 5–7 класів основної школи: розвиток світоглядних, інтелектуальних, моральних і естетичних якостей особистості; виховування культури мислення і спілкування; розуміння сутності інформації та інформаційних ресурсів; уміння користуватися інформаційними ресурсами будь-якого походження; уміння аналізувати відповідно до розв’язуваних задач отриману

інформацію і виділяти корисні для подальшого використання; розвиток здатності до коректної постановки задачі і передбачення наслідків своїх дій; уміння конструювати і добирати найбільш ефективні алгоритми для розв'язування задач, вміння добирати оптимальну послідовність операцій і дій в своїй творчій діяльності; розуміння ролі комп'ютера та програмних засобів у реалізації свого проекту; розвиток первинних навичок роботи з обчислювальною технікою та програмним забезпеченням.

Аналізуючи поняття “інформаційна культура”, слід зауважити, що в умовах інтенсифікації навчального процесу відкривається новий аспект цього поняття: сучасні комп'ютерно орієнтовані методики передбачають формування перш за все практичних навичок пошуку і опрацювання інформації, використання новітніх інформаційних технологій та комп'ютерної техніки для реалізації певного алгоритму і розв'язання конкретної практичної задачі. Отже, мова йде про появу нового аспекту (як функціонального складника) – “інформатична компетентність”. У контексті цієї статті поняття “інформатична компетентність” розглянуто у взаємозв'язку предметів “Трудове навчання” і “Художня праця” як предметів, що вивчаються паралельно з інформатикою. В цьому аспекті інформатична компетентність підсилюється компетентністю виробничою з трудового навчання і проектувальною компетентністю з художньої праці.

Отже, для учнів середньої ланки загальноосвітньої школи поняття “інформатична компетентність” означає, перш за все, уміння використовувати з користю для себе обчислювальну техніку з відповідним програмним забезпеченням під час розв'язання різноманітних задач, пов'язаних з організацією пошуку, класифікацією та аналізом інформації будь-якого походження, в тому числі й естетичного змісту, пов'язаної з художнім конструюванням на заняттях з трудового навчання і художньої праці. В цьому напрямку і потрібно проводити подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України, 2002. – № 33. – С. 4.
2. Воробьев Г.Г. Информационная культура в управленческом труде. – М.: Экономика, 1971.– 108 с.
3. Джинчарадзе Н.Г. Информационная культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз).– Дис. ... докт. філософ. наук: 09.00.03. – К., 1997. – 425 с.
4. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Создание информационной культуры для Европы. Доклад на IV конференции ЕКССИД. 23–25 марта 1991 г. Кентербери, Великобритания // Теория и практика общественно-научной информатики.– 1991.– № 2.– С. 5–29.
5. Жалдак М.І. Проблеми впровадження інформатики і обчислювальної техніки в навчальний процес // Формування комп'ютерної готовності учнів.– К.: Рад. школа, 1989.– С. 75–76.
6. Каймин В.А. Психолого-педагогические аспекты обучения информатике и программированию / Компьютеры в обучении: психолого-педагогические проблемы (круглый стол) // Вопросы психологии, 1986.– № 5.– С. 80.
7. Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре / В кн. Информатика и компьютерная грамотность.– М.: Наука.– 1988.– С. 6–23.
8. Бочкин А.И. Методика преподавания информатики: Учебное пособие.– М.: Высшая школа, 1998.– 431 с.
9. Газе-Рапопорт М.Г. Некоторые социальные и социально-психологические проблемы компьютеризации // Вопросы философии.– 1988.– № 7.– С. 147.
10. Пеньков А.В. Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах.– Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– К., КДП.– 1992.– 171 с.
11. Михайлиди С.В. Формирование элементов информационной культуры школьников при обучении математики в 5–6 классах.– Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– М., 1991.– 141 с.
12. Суханов А.П. Информация и прогресс.– Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988.– 192 с.
13. Ясінський А.М. Формування основ інформаційної культури школярів засобами інтегрованих завдань з інформатики.– Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– К., 2000.– 190 с.

14. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури вчителя математики при вивченні методів обчислень у педагогічному вузі // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.– Випуск 2.– 2000.– С. 25–29.
15. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы.– М.: Знание, 1986.– 240 с.

УДК 371.2

Н. М. Островерхова

КРИТЕРІЇ І ТЕХНОЛОГІЯ АНАЛІЗУ ЯКОСТІ УРОКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Істотно поліпшити якість навчання, виховання і розвитку учнів у сучасних умовах роботи загальноосвітніх навчальних закладів можливо за умови цілеспрямованого систематичного і послідовного удосконалення уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу. У системі факторів підвищення якості уроку важливе місце посідає його відвідання та аналіз керівниками шкіл. У зв'язку з цим виникла об'єктивна потреба у розробці нових підходів та концепцій аналізу уроку, критеріїв і технології оцінки його якості як складної педагогічної системи.

Традиційно поняття уроку трактується як форма організації навчально-виховного процесу, який передбачає сталість групи учнів, уніфікованість змісту навчання та детермінованість часу. Фактично ж “урок” – це обмежений часом навчальний процес, навчальне заняття, яке має свій зміст і структуру, мету і завдання, методи і засоби їх досягнення; це складна інтегративна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямована на забезпечення позитивного кінцевого результату.

Урок – це складна педагогічна система. В.О. Онищук пише: “Процес навчання ми розглядаємо як складну цілісну систему, тобто як упорядковану сукупність, об'єднання взаємопов'язаних і розміщених у певному порядку елементів цілісного утворення” [1: 34]. І.П. Підласий, синтезуючи дослідження П.Ф. Каптерева, А.І. Пінкевича, Ю.К. Бабанського, вводить у науковий обіг поняття “педагогічний процес як система”. “Педагогічним процесом називається навчальна взаємодія вихователів та вихованців, яка спрямована на досягнення поставленої мети і приводить до заздальгідь визначеної зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців” [2: 162]. Трактуючи це поняття, автор наголошує, що педагогічний процес – це основна, об'єднуюча система. Він характеризується наявністю складових та багаточисленністю зв'язків і відношень між ними. До компонентів системи, у якій протікає педагогічний процес, віднесені – педагоги, вихованці, умови виховання. Основні ж компоненти педагогічного процесу – це цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний.

Окремі автори розглядають у більш широкому плані урок як “освітній процес”, як складну систему. Так, російські вчені Т.І. Шамова, П.І. Третьяков, М.П. Капустін зазначають: “Освітній процес – спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів та вихованців, яка спрямована на вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань” [3: 162]. До основних компонентів освітнього процесу автори відносять: суб'єкти (вчитель, учень), цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулюючий, рефлексивний.

М.М. Фіцула вважає, що процес навчання відрізняється від навчального процесу. На його думку, “навчальний процес” охоплює всі компоненти навчання: викладача, учня, який працює під керівництвом учителя на уроці та самостійно вдома, забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами. Під поняттям “процес навчання” розуміють взаємодію вчителя й учнів. Навчання як один з видів людської діяльності складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання й учіння [4: 79]. Автор зазначає, що процес навчання формують тісно пов'язані між собою компоненти: цільовий, стимулююче-

мотиваційний, змістовий, операційно-дієвий, контрольнo-регулюючий, ціннісно-результативний [4: 80].

У дослідженні проблеми аналізу уроку ми виходили з того, що урок – це складна цілісна педагогічна система, яка має всі ознаки системи. Досить послатися на визначення поняття системи В.Г. Афанасьєвим. “Під цілісною системою слід розуміти сукупність компонентів, взаємодія яких породжує нові (інтерактивні, системні) якості, що не притаманні їй твірним” [5: 8]. Отже, урок – це складне інтегроване педагогічне утворення, що включає: діяльнісні складові – вчитель, учні; тобто педагогічну діяльність вчителів і навчально-пізнавальну діяльність учнів; змістові складові – організаційну, дидактичну, психологічну, виховну, санітарно-гігієнічну; результативність взаємодії вчителя й учнів як мету їх спільної діяльності.

Нині в теорії і практиці навчання утверджується погляд на урок та інші форми навчальних занять як на розвиваючу систему. Т.І. Шамова, П.І. Третьяков, М.П. Капустін зазначають: “Розглядаючи заняття як організаційну форму реалізації конкретної дидактичної мети, можна виділити основні підцілі (триєдині дидактичні задачі, рішення яких у своїй сукупності дають той інтегративний результат, який прийнято називати реальним результатом навчального заняття (РР)” [3: 169].

З метою виявлення і оцінки ступеня результативності уроку в школі створюється система моніторингу – постійне стеження ходу навчального процесу з метою виявлення і оцінювання його проміжних результатів, факторів, що впливають на них, а також прийняття і реалізація управлінських рішень щодо регулювання і корекції навчального процесу. Ось чому відвідування і аналіз якості уроку є важливим і необхідним видом контрольнo-аналітичної діяльності. З цього приводу В.О. Сухомлинський висловився так: “Урок – у центрі уваги й турботи досвідченого директора. Досвід переконує, що відвідування та аналіз уроків – найважливіша турбота директора; від її високого наукового рівня залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного й учнівського колективів, методична майстерність педагогів, багатогранність запитів та інтересів вихованців” [6: 567–577].

У процесі аналізу уроку оцінюється його якість, тобто: а) якість навчального процесу (процесна оцінка); б) якість результативності навчального процесу – рівень освіти, вихованості та розвитку учнів.

У першому випадку об’єктом переважного спостереження є вчитель, тобто його професійно-фахова діяльність на уроці. У другому випадку об’єктом переважного спостереження є учні, тобто їх знання, уміння, навички, стан вихованості та розвитку; але не в статичі, а динаміці – наскільки урок сприяв рухові кожного учня до нового, вищого стану освіти, виховання, розвитку.

Слово “якість” походить від слова “як”, “який”, “володіючий якими властивостями”. Виробниче трактування “якість продукції” – це сукупність істотних споживацьких властивостей цієї продукції, значущих для споживача. За такими ознаками відрізняють дві ознаки якості будь-якої продукції: а) наявність у ній певних властивостей; б) розгляд їх цінності не з позицій виробника, а з позицій споживача [7: 27].

Учені дискутують щодо визначення поняття “якість освіти”. Якість освіти на рівні учня слід розуміти як певний рівень засвоєння змісту освіти (знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відношень), фізичного, психічного, морального і громадянського розвитку, якого він досягає на різних етапах освітнього процесу відповідно до індивідуальних можливостей, устремлінь виховання і навчання [8: 14]. Дещо модернізоване поняття “якість освіти” дає В.П. Панасюк, яка розглядається ним як сукупність його якостей, що зумовлює його здібність виконувати висунуті суспільством задачі щодо формування і розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, вираження соціальних, психічних і фізичних властивостей [9: 17].

Системні якості уроку, власне навчального процесу, який відбувається на уроці, зумовлюють необхідність використання системного аналізу уроку як цілісної складної педагогічної системи.

Вагомий внесок у теорію і технологію системного підходу до педагогічного аналізу і самоаналізу зробив відомий російський вчений у галузі управління Ю.А. Конаржевський. Аналіз уроку він розглядає як один із основних інструментів реалізації психолого-педагогічного аспекту внутрішньошкільного управління. “Головне, – пише автор – що нам необхідно зрозуміти сьогодні, полягає в тому, що педагогічний аналіз уроку є основним інструментом індивідуального психолого-педагогічного управління. При правильному підході до його організації і проведенні, при перетворенні аналізу уроку вчителя в школу підвищення його педагогічної майстерності (а в іншому варіанті він просто не потрібен) цей процес надає керівнику і вчителю великі можливості для продуктивної взаємодії, для розв’язку таких питань, які з інших обставин розв’язані не можуть бути. Іншого, більш зручного моменту для роботи з учителем у керівника просто немає” [10: 133]. У книзі “Аналіз уроку” (2000 р.) Ю.А. Конаржевський розкриває функції педагогічного аналізу уроку.

Внаслідок вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми аналізу уроку, стану аналізу уроків керівниками загальноосвітніх навчальних закладів зроблено такі висновки:

- рекомендації з аналізу уроку, що висвітлені в літературі, теоретично обґрунтовані, доступні, педагогічно доцільні і можуть бути використані практичними працівниками шкіл;
- спостерігається різноманітність концепцій аналізу уроку, що зумовлено відмінностями провідних ідей та наукових підходів авторів до нього (оптимізація, системність, комплексність, діяльнісний підхід та ін.);
- більшість учених, які досліджували проблему аналізу уроку, розглядають урок в одноаспектному плані, тобто з дидактичної чи психологічної сторін без взаємозв’язку між ними та іншими його аспектами;
- рекомендації щодо спостереження та аналізу уроку не передбачають варіативних можливостей їх використання в управлінській діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів;
- у більшості наукових праць недостатньо розкрито об’єктивна залежність між метою спостереження та аналізом уроку, висновками і рекомендаціями;
- у літературі неповно представлений понятійний апарат, який використовується при аналізі уроку, програма, технологія, види аналізу уроків, критерії оцінки якості уроку та ін.;
- не визначений і науково не обґрунтований “поріг роздріблення” – редукції уроку на його складові;
- недостатньо розкриті шляхи диференціації ідеї диференційованого підходу до спостереження та аналізу уроку.

Викладені вище фактори зумовили необхідність розробки концепції уроку, методологічною основою якої є системно-диференційований підхід до педагогічних явищ та процесів, які відбуваються на уроці.

Його сутність полягає у:

- розгляді уроку як цілісної складної педагогічної системи, основними змістовими складовими є організаційний, дидактичний, психологічний, виховний та санітарно-гігієнічний аспекти;
- наявності об’єктивно існуючих взаємозв’язків та взаємозумовленості між основними аспектами уроку;
- педагогічної доцільності розгляду одного окремо взятого аспекту уроку як відносно самостійної підсистеми, що складається з органічно поєднаних компонентів, які розкривають його сутність;
- визначенні об’єктивно існуючих взаємозв’язків та взаємозалежності між компонентами кожного з основних аспектів уроку;
- розробці системи оцінних параметрів кожного з компонентів основних аспектів уроку, що розкривають їх сутність;

– диференційованому виборі одного із основних аспектів уроку чи одного із компонентів будь-якого аспекту уроку в якості “об’єкта переважного спостереження”.

Синтез цих теоретичних положень відтворює закладений в них триступеневий бінарний зв’язок аналізу складових уроку та уроку в цілому, який можна подати у вигляді наступного алгоритму:

– компонентний аналіз здійснюється на основі синтезу оцінок стану реалізації системи параметрів, що його характеризують “К – П”;

– аспектний аналіз здійснюється на основі синтезу оцінок стану реалізації системи компонентів, що його характеризують “А – К”;

– аналіз уроку як цілісної складної педагогічної системи здійснюється на основі синтезу оцінок стану реалізації основних його аспектів “З – А”;

– зведений алгоритм аналізу уроку у символічному зображенні має вигляд: “К – А – З”

Системно-диференційований підхід до вибору об’єкта переважного спостереження на уроці не тільки психологічно виправданий, а й педагогічно доцільний. Наприклад, учитель слабо справляється з реалізацією виховного потенціалу навчального матеріалу на уроці. З метою надання йому допомоги, більш глибоко вивчається та аналізується саме виховний аспект уроку як відносно самостійна підсистема цілісної системи – уроку. Або на засідання педагогічної ради школи виноситься питання про розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання. В цьому випадку об’єктом поглибленого вивчення буде саме цей компонент психологічного аспекту уроку.

Таким чином, об’єктом переважного спостереження на уроці може бути компонент будь-якого аспекту уроку, один з основних аспектів та сам урок як цілісна складна педагогічна система.

Викладені вище теоретичні засади аналізу уроку зумовили необхідність введення таких понять як компонентний, аспектний та загальний аналіз уроку.

Компонентний аналіз уроку – це поглиблене вивчення, аналіз та оцінка стану реалізації окремого компонента одного із основних аспектів уроку, який є об’єктом переважного спостереження.

Компонент уроку – це та його частина, яка асоціюється з молекулою речовини. Подальше її роздрібнення призводить до кардинальної видозміни речовини. Тому параметри, що характеризують компоненти не можуть бути об’єктом переважного спостереження на уроці окремо взяті. У протилежному випадку цілісного уявлення про урок отримати неможливо, а тому оцінка його якості буде недостатньо об’єктивною.

Аспектний аналіз уроку – це поглиблене вивчення, аналіз та оцінка стану реалізації одного із основних аспектів уроку, який є об’єктом переважного спостереження. При цьому компоненти, як складові цієї підсистеми (аспекту), виступають в якості параметрів, що його характеризують.

Аналіз уроку як цілісної складної педагогічної системи передбачає вивчення, аналіз та синтез оцінок стану реалізації основних його аспектів (організаційного, дидактичного, психологічного, виховного, санітарно-гігієнічного) в їх органічному взаємозв’язку та взаємозумовленості.

Організаційний аспект уроку включає такі компоненти:

– структура уроку;

– організація навчального матеріалу;

– організація педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів;

– організація навчально-матеріального забезпечення та технічного оснащення уроку;

– раціональність використання часу на уроці.

Дидактичний аспект уроку включає такі компоненти:

– зміст освіти і навчання;

– методи і засоби навчання, форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Психологічний аспект уроку включає такі компоненти:

- розвиток вищих психічних процесів;
- психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- біологічний фундамент особистості;
- спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу.

Виховний аспект уроку включає такі компоненти:

- національне виховання;
- моральне виховання;
- трудове виховання і професійна орієнтація учнів у процесі навчання;
- естетичне виховання;
- фізичне виховання;
- економічне виховання;
- екологічне виховання;
- валеологічне виховання.

Санітарно-гігієнічний аспект уроку включає такі компоненти:

- гігієна навчальних приміщень, праці вчителя та учнів;
- фізіолого-гігієнічні передумови організації процесу навчання;
- організація і зміст гігієнічного навчання та виховання учнів.

У процесі дослідження проблеми аналізу якості уроку розроблено і апробовано систему оцінювання реалізації параметрів кожного компонента основних аспектів уроку. Оцінювання стану реалізації параметрів на уроці здійснюється за трибальною системою: “2” – параметр реалізований, “1” – параметр частково реалізований, “0” – параметр не реалізований.

Середня арифметична величина кількості балів (відношення реально поставлених до максимально можливих) характеризує стан реалізації даного компонента на уроці. Цю величину ми назвали коефіцієнтом якості реалізації компонента – К.я.к. А середня арифметична величина коефіцієнтів якості всіх компонентів певного аспекту уроку характеризує якість реалізації даного аспекту уроку. Наприклад, коефіцієнт якості реалізації організаційного аспекту уроку – $K.я.о = (K.я.к_1 + K.я.к_2 + K.я.к_3 + K.я.к_4 + K.я.к_5) : 5$, де $K.я.к_1, \dots, K.я.к_5$ – коефіцієнти якості реалізації кожного компонента організаційного аспекту уроку.

Аналогічна технологія оцінювання реалізації кожного із окреслених нами основних аспектів уроку: К.я.о., К.я.д., К.я.п., К.я.в. та К.я.с.-г. Тоді середня арифметична величина коефіцієнтів якості реалізації кожного з основних аспектів уроку характеризує якість уроку в цілому:

$$K.я.у. = (K.я.о. + K.я.д. + K.я.п. + K.я.в. + K.я.с.-г.) : 5$$

Щодо критеріїв оцінки якості уроку в цілому чи окремого його аспекту, то вимірниками стали “рівні”.

- Якщо: $0 < K.я.у. \leq 0,50$ – низький рівень якості;
- $0,50 < K.я.у. \leq 0,75$ – середній рівень якості;
- $0,75 < K.я.у. \leq 1,0$ – високий рівень якості.

Розроблена нами технологія оцінки якості уроку дозволяє чітко і конкретно виявити “вузьке місце” в роботі вчителя: це може бути один чи кілька компонентів одного з основних аспектів уроку. На його усуненні концентрується увага вчителя, а з боку керівника школи надається науково-методична допомога. Високий рівень якості уроку спонукає до вивчення, узагальнення та поширення досвіду роботи вчителя.

Для зручності оцінювання стану реалізації параметрів того чи іншого компонента нами використано картку-таблицю (зразок її структури і змісту подається нижче).

Оцінювання якості структури уроку

№ п/п	Параметри	Оцінка в балах
1	2	3
1.1.	Відповідність структури уроку його типу, меті та завданням навчання на уроці	2
1.2.	Логічність і послідовність структурних компонентів уроку	2
1.3.	Оптимальність питомої ваги кожної структурної складової уроку	1
1.4.	Корекція у процесі навчання структури уроку та її педагогічна доцільність	0
1.5.	Оптимальність дозування часу на кожний структурний етап уроку	1
	К.я. $O_1 =$	0,60

$K.я.O_1 = (2+2+1+0+1): (2*5) = 6: 10 = 0,60$ – середній рівень якості [10: 71–74].

Аналогічно оцінюється якість реалізації кожного компонента організаційного аспекту уроку, а в результаті – аспекту в цілому. Системи оцінних параметрів компонентів дидактичного, психологічного, виховного, санітарно-гігієнічного аспектів уроку, сама ідея та методологія покладені в основу комп'ютерної програми аналізу якості уроку як цілісної складної педагогічної системи.

Таким чином, наведені в статті матеріали дозволяють виявити сутність системно-диференційованого підходу до аналізу уроку як цілісної складної педагогічної системи, критерії та технологію аналізу якості уроку. Подальше дослідження може бути пов'язане з визначенням та обґрунтуванням оптимальних умов, за яких аналіз якості уроку буде здійснюватись найбільш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Онишук В.А. Процесс обучения как система // Дидактика современной школы. – К.: Изд-во “Рад. школа“, 1987.
2. Подласый И.П. Педагогический процесс как система // Педагогика. Книга 1. – М.: “Владос“, 2000. – С. 162–168. – 574 с.
3. Шамова Т.И., Третьяков Т.И., Капустин Н.П. Образовательный процесс как система // Управление образовательными системами. – М.: “Владос“, 2002. – С. 162–168. – 319 с.
4. Фіцула М.М. Процес навчання // Педагогіка. –К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – С. 79–81. – 542 с.
5. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. – М.: Изд-во политической литературы, 1973. – С. 8. – 391 с.
6. Сухомлинський В.О. Поради про відвідування та аналіз уроків /Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Вид-во “Рад. школа“, 1977. –Т. 4. – С. 576–598. – 638 с.
7. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 27. – 441 с.
8. Концепция управления качеством образования. – Пермь, 1997. – С. 14.
9. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореф. докт. дис. ... пед. наук. – СПб., 1998. – С. 17.
10. Островерхова Н.М. Аналіз уроку: концепції, методики і технології. – К.: “ІНКОС”, 2003. – 251 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДИСЦИПЛІНИ “ІНФОРМАТИКА. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Швидкий рівень розвитку комп'ютерних та інформаційних технологій створив можливості щодо модернізації та підвищення ефективності навчання. Використання традиційних та інноваційних засобів і форм навчання урізноманітнює навчальний процес, “комп'ютеризує” його та підвищує якість засвоєння матеріалу.

Дистанційне навчання (ДН) є однією з найбільш перспективних форм сучасної організації навчального процесу. ДН повною мірою відповідає вимогам, що ставляться перед освітою “інформаційним суспільством”, і базується на широкому використанні можливостей і засобів комп'ютерно-інформаційних та телекомунікаційних технологій. ДН є доступним, масовим, гнучким, ресурсоемким, інтерактивним. Воно створює умови щодо практичної реалізації гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчання.

Використання елементів ДН студентами, які навчаються заочно, за умов належної підготовки навчально-методичного забезпечення та організації його використання може помітно підвищити ефективність навчального процесу та закріпити і розвинути навички та вміння студентів.

Метою даної статті є висвітлення особливостей організації навчального процесу на заняттях з дисципліни “Інформатика. Інформаційні технології” з використанням елементів дистанційного навчання.

Виходячи із загальнодидактичних принципів відбору змісту, організації та функціонування дистанційного навчання, у роботі [6] запропоновано узагальнену структурно-функціональну схему дистанційного навчального курсу (ДНК). Курс має інтегрований характер і структурно складається з п'яти функціонально-узгоджених блоків: *організаційно-методичного, навчального, комунікативного, ідентифікаційно-контролюючого та інформаційно-довідкового.*

Коротко опишемо кожен із блоків відповідно до тематичної спрямованості створюваного ДНК “Інформатика. Інформаційні технології” для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних ВНЗ.

Організаційно-методичний блок має надавати інформацію щодо цілей, навчальних задач дисципліни, її зв'язків з іншими предметами, які входять до певної навчальної програми; містити стислу характеристику змісту окремих тем цієї програми, порядок та рекомендації з вивчення дисципліни у режимі дистанційного навчання.

Навчальний блок становить власне програму “Інформатика. Інформаційні технології”, яка має блочно-модульну структуру та складається з системи взаємопов'язаних учбових одиниць.

Комунікативний блок призначений для реалізації навчального діалогу студент – викладач, спілкування з іншими учасниками навчального процесу – студентами, викладачами-консультантами (тьюторами) тощо. Він також повинен забезпечувати можливість цілеспрямованого залучення студентів у дискусії з певної навчальної проблеми.

Ідентифікаційно-контролюючий блок складається із: а) практичних завдань та тестування для перевірки рівня засвоєння знань та вмінь студента після вивчення ним певного навчального модуля (теми); б) лабораторного практикуму (індивідуальних творчих завдань).

Інформаційно-довідковий блок має надавати необхідну інформацію за відповідним запитом користувача: пояснення, зразки виконання вправ чи завдань, вказівки, коментарі чи технологічні схеми щодо виконання окремих завдань; містити довідкові матеріали з предметної області навчального курсу.

Процес побудови ДНК включає два аспекти: структурний та змістовий. Перший етап у визначенні структури ДНК починається з формування комплексної дидактичної мети, яка відноситься до *організаційно-методичного* блоку. У свою чергу, комплексна мета ДНК визначає цілі та задачі, на базі яких відбирається зміст окремих модулів.

Комплексна мета реалізується у *навчальному блоці*, який є ядром ДНК. Після визначення структури модульної програми формується структура та зміст окремих модулів.

Наприклад, комплексною метою дисципліни “Інформатика. Інформаційні технології” є сформувати теоретичну базу знань студентів з основ інформатики й інформаційних технологій та відпрацювати уміння і практичні навички використання засобів сучасних інформаційних технологій у своїй діяльності; навчити студентів орієнтуватися в галузі сучасних та перспективних інформаційних технологій; сформувати сукупність загальноосвітніх та професійних знань і вмінь, соціальних та етичних норм поведінки людей в інформаційному середовищі (інформаційна культура у сучасному її розумінні).

Мета навчання інформатики досягається через розв’язання таких завдань:

- дати студентам загальні уявлення про місце інформатики у системі фундаментальних знань та значення інформаційних технологій в сучасному світі;
- сформувати уявлення про функціональне призначення, можливості, структурну будову й принципи функціонування засобів інформаційних і комунікаційних технологій, основні компоненти їхнього програмного забезпечення;
- ознайомити з базовими поняттями інформаційних і комунікаційних технологій, дати уявлення про те, які задачі можна за їх допомогою розв’язувати та яких цілей досягати;
- навчити студентів самостійно оволодівати знаннями, уміннями та навичками із застосуванням ІКТ у різних предметних галузях;
- виробити правильні орієнтири щодо застосування одержаних знань та вмінь у професійній діяльності;
- сформувати сукупність загальноосвітніх знань та вмінь, соціальних та етичних норм поведінки в інформаційному середовищі ХХІ століття, самостійно поповнювати їх та творчо використовувати (інформаційна культура);
- сформувати інформативно компетентного спеціаліста з певної галузі фахової діяльності.

До *теоретичної бази знань* відносяться: уявлення про місце інформатики у системі фундаментальних знань та значення інформаційних технологій у сучасному світі, про структуру і функціонування засобів інформаційних і комунікаційних технологій, про програмне забезпечення, про інформацію та її властивості, інформаційні процеси та інформаційні системи, загальні принципи розв’язування задач за допомогою комп’ютера з використанням інструментальних програмних середовищ цільового спрямування; про можливі способи використання глобальної мережі Інтернет, основні принципи та засоби цілеспрямованого пошуку інформації в ресурсах Інтернет.

До *практичних навичок* відносяться: навички роботи з пристроями введення/виведення інформації; прикладним програмним забезпеченням загального і цільового призначення: програмами-браузерами для перегляду гіпертекстових сторінок, програмами для роботи з електронною поштою, вести пошук інформації у глобальній мережі Інтернет, сервісним програмним забезпеченням, редакторами текстів, графічними редакторами, електронними таблицями, системами управління базами даних, комп’ютерними презентаціями, інформаційно-пошуковими системами.

До складу дисципліни “Інформатика. Інформаційні технології” входять такі навчальні курси:

- інформація, інформатика, інформаційні технології;
- апаратне і програмне забезпечення ПК, периферійні пристрої;
- операційні системи; файлова система;
- сервісне програмне забезпечення: програми обслуговування дисків, програми-архіватори, антивірусне програмне забезпечення;

- ОС Windows: настройка та стандартні програми ОС;
- засоби комп'ютерної графіки;
- текстовий процесор;
- табличний процесор;
- бази даних;
- комп'ютерні презентації;
- мережеві технології обміну інформації.

Розглянемо структуру навчального курсу на прикладі курсу “Текстовий редактор”.

Мета цього курсу полягає у формуванні теоретичної бази знань з основ використання текстових процесорів та практичних навичок створення складних документів.

Задачами курсу є надання загальних уявлень про призначення та можливості текстового редактора, формування навичок створення, редагування та форматування документа, надання тексту різної модальності, вставка в документ рисунків, таблиць, діаграм, графіків, формул та інших вбудованих об'єктів, створення складних документів та перевірка правопису.

Методика структурування навчального матеріалу, призначеного до засвоєння, полягає у групуванні його за змістом та логікою викладання на модулі. Як зазначалося вище, під час створення модульної програми навчальний матеріал підлягає відбору за прийнятою логікою викладання на порції-модулі, які, у свою чергу, складаються з учбових одиниць: лекційно-практичні роботи, тести та лабораторний практикум. Таке структурування допомагає студенту орієнтуватися в навчальному матеріалі.

Таким чином, навчальний матеріал кожного модуля розбивається на учбові одиниці, які за допомогою гіперзв'язків поєднуються в єдине ціле не тільки в межах одного модуля, а й між різними модулями в межах усього курсу.

Розглянемо структуру модуля.

Модуль складається із системного курсу лекційно-практичних робіт, тесту та лабораторної роботи.

Лекційно-практична робота поєднує в собі засвоєння теоретичної бази знань та здобуття практичних навичок. Після вивчення студентами певної порції теоретичного матеріалу йде відпрацювання практичних завдань за певним алгоритмом. З практичного досвіду викладання дисципліни “Інформатика. Інформаційні технології”, використання комбінованих видів роботи підвищує рівень засвоєння навчальної інформації. Виходячи з когнітивних особливостей сприйняття інформації людиною, при роботі з комп'ютером безперервне опрацювання навчального матеріалу та монотонність діяльності призводить до зменшення рівня засвоєння інформації. Поділ навчального матеріалу на порції та чередування видів діяльності – пасивне сприйняття та активне виконання завдань (зміна фокусу уваги), дозволяє: зменшити психічне навантаження; зменшити час на його закріплення; підвищити якість засвоєння матеріалу.

У процесі виконання лекційно-практичних робіт можуть використовуватися такі види діяльності з ДНК:

- актуалізація знань із попередніх модулів;
- закріплення та систематизація навчального матеріалу;
- робота з ілюстративним матеріалом;
- пошук відповідей на контрольні запитання та виконання тестових завдань.

Розглянемо детальніше кожен із перерахованих вище видів навчальної діяльності.

На певних етапах роботи з теоретичним матеріалом відводиться час для *актуалізації знань із попередніх модулів* за допомогою змістового блоку. Цей вид роботи дозволяє студентам швидко відновити вивчений матеріал та усвідомити зв'язок попереднього матеріалу з новим.

Супроводження навчальної роботи *ілюстративними матеріалами* дозволяє унаочнити викладання, що сприяє більш глибокому усвідомленню та стійкому засвоєнню поданого матеріалу.

У ході підведення підсумків роботи відбувається закріплення вивченого матеріалу наданням відповідей на запитання відповідно до змісту даного модуля. *Пошук відповідей на контрольні запитання* також сприяє усвідомленню зв'язків між порціями навчальної інформації та стимулює студентів до застосування швидкого пошуку в гіпертекстовому середовищі.

Метою виконання практичних робіт є усвідомлення, закріплення та застосування на практиці теоретичного матеріалу, формування відповідних умінь та навичок.

На практичних заняттях використовуються такі види роботи з НК:

- актуалізація знань з теми заняття;
- розв'язування тренувальних завдань;
- виконання тестових завдань.

Оснoву практичних занять складають *тренувальні завдання*. Студенти можуть звертатися до змістовного компоненту НК та використовувати приклади розв'язання типових завдань. Цей вид роботи сприяє ефективному застосуванню теоретичних знань, отриманню практичних навичок виконання завдань та сприяє підвищенню самостійності й пізнавальної активності.

Залежно від дидактичної мети та змісту навчальної роботи на конкретному практичному занятті використовують ті чи інші види роботи з НК. Вони створюють умови для опрацювання матеріалу, формування вмінь розв'язування типових завдань.

Метою лабораторного практикуму є формування та вдосконалення навичок використання теоретичних знань шляхом самостійної роботи над індивідуальними завданнями. Викладач (тьютор) оцінює кінцевий результат роботи студентів.

Основним видом роботи на лабораторному практикумі є розв'язування пошукових задач. Цей вид роботи сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу, формуванню дослідницьких навичок.

Студенти можуть працювати з теоретичним матеріалом НК, шукати відповіді на контрольні запитання, готуватися до тестів, доопрацьовувати виконані та перевірені викладачем роботи самостійно в зручний для себе час. При цьому студенти повинні виконувати необхідні завдання та роботи відповідно до календарного плану. Окрім цього у студентів є можливість ставити запитання та консультиватися з викладачем за допомогою електронної пошти та очних контактів.

Після завершення вивчення певного модуля студенти мають пройти тестування. Рівень успішності тестування визначається за системою оцінки В.П. Безпалько [2]. Якщо під час тестування студент не набрав певної кількості балів, то програма надає йому рекомендації з повторного або поглибленого вивчення фрагментів навчального матеріалу (певного модуля). Система тестування може бути використана як для підсумкового контролю, так і студентами для самоконтролю.

Контроль за роботою студента організовано наступним чином: контроль успішності засвоєння знань модуля (рівень упізнавання та репродуктивний рівень) покладається на відповідне наповнення тестових завдань; контроль творчого рівня досягнень (продуктивний та творчий рівні) базується на відповідно сформованих завданнях у лабораторних практикумах.

Тільки після успішного проходження тестування, студенту надається можливість почати виконання лабораторної роботи. Затим він може перейти до вивчення наступного модуля. Якісні результати проходження студентом певного модуля оцінює викладач під час захисту студентом лабораторної роботи.

Розглянемо організацію навчального процесу на прикладі модуля “Використання стилів”, який є складовою частиною навчального курсу “Текстовий редактор”.

Мета вивчення модуля: навчити студентів використовувати стильове оформлення складних документів, створювати та використовувати власні стилі.

Модуль включає наступні учбові елементи:

<i>Лекційно-практичні заняття</i>	Поняття стилю. Символьний та абзацний стиль. Застосування стандартних стилів.
	Створення власного стилю. Редагування стилю.
	Копіювання окремих стилів в інший документ або шаблон. Видалення стилю.
<i>Лабораторний практикум</i>	Комплексне завдання зі створення та використання власних стилів під час оформлення документа.
<i>Тестування</i>	Тестові запитання з теми.

Перше лекційно-практичне заняття складається з трьох етапів.

Перший етап присвячено актуалізації знань. Тема лекції ґрунтується на знаннях студентів з попереднього модуля “Форматування документа“, тому на початку роботи з модулем студенти одержують завдання виконати практичну роботу з попереднього модуля (студентам надається текстовий фрагмент із вимогами щодо його форматування).

На наступному етапі лекційно-практичного заняття вводиться поняття стилю та його видів. Студенти ознайомлюються з вбудованими стандартними стилями та їх застосуванням.

Третій етап заняття присвячено усвідомленню нового матеріалу. З цією метою виконується практична робота на застосування стандартних стилів відповідно до заданого алгоритму.

Аналогічним чином організується робота на двох наступних лекційно-практичних заняттях.

Наприкінці модуля проводиться тестування з метою виявлення рівня засвоєння знань за темою даного модулю та опанування алгоритмів створення та використання власних стилів.

Лабораторний практикум організується з метою закріплення та вдосконалення навичок використання стильового оформлення документів. На базі попередніх виконаних лабораторних робіт практикуму студентів надається комплексне творче завдання зі створення власних стилів та стильового оформлення документа.

Таким чином, організація навчального процесу ДНК вимагає визначення його структури, відбору змістовного наповнення, розробки системи організації та контролю навчального процесу. Це може бути напрямом подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Некоторые проблемы системной организации ДО. Труды 4-й научно-методической конференции “Заочное и дистанционное образование: реализация Государственных образовательных стандартов“ 14–15 апреля 1998г. – М.: Московский государственный заочный институт пищевой промышленности. – С. 32–34.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогіка, 1989. – 192 с.
3. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід. – К.: ВЦ “Просвіта“, 2002. – 230 с.
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ“, “Торсінг“, 2002. – 320 с.
5. Лернер І.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – 47 с.

6. Хмель О.В., Дорошенко Ю.О. Дистанційне навчання: структурно-функціональний підхід (на прикладі курсу “Інформатика. Інформаційні технології”) //Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – №–1. – С. 145–154.

УДК 371.2

Л. І. Паращенко

ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗА ВИМОГАМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Орієнтування сучасної освіти на розвиток практичних здібностей – компетенцій – є однією з освітніх вимог Ради Європи, компетентнісний підхід полягає в переносі акценту освіти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до вирощування і розвитку в учнів здатності практично використовувати ЗУНи, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності і соціальної практики. Про можливість і необхідність розгортання науково-педагогічного пошуку у визначеному напрямку свідчить розробка і реалізація деяких освітніх проектів в Україні [2: 5]. Однак, дослідники проблеми розробки нового напрямку педагогічної діяльності обґрунтовано стверджують, що закордонні педагогічні технології, які успішно використовуються в західному культурному контексті, не варто і безперспективно переносити в діяльність вітчизняних педагогічних систем.

Критика можливостей класно-урочної системи достатньо широко представлена в методологічній літературі [3: 6]. Процедура формування знань, обговорена в роботах Ю.В. Громико [1]. Але ці важливі й значимі для нас уявлення, на жаль, не співвіднесені з вимогами компетентнісно орієнтованої педагогіки.

Є підстави стверджувати, що у розробці форм і методів використання компетентнісного підходу значним ресурсом є наслідки діяльності інноваційних навчальних закладів, які виступають ініціаторами педагогічного пошуку. Робота в цьому напрямку дає можливість творчо застосувати наслідки експериментальної педагогічної діяльності з формування управлінських умінь в учнів Київського ліцею бізнесу, де широко застосовується орієнтація на розвиток відповідних компетенцій (Тема: “Початкова організаторська і управлінська підготовка старшокласників”, яку було виконано в рамках педагогічного експерименту, затвердженого наказом Головного управління освіти і науки Київської міської держадміністрації № 162 від 05.09.2000 р.) [4].

Мета статті полягає в тому, щоб, спираючись на методичні розробки і результати експериментальної діяльності педагогічного колективу Київського ліцею бізнесу, виділити особливості організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу.

Навряд чи варто продовжувати дискусії щодо суті і змісту ключових компетенцій як узагальнюючого напрямку педагогічної діяльності. На мій погляд, І.Г. Єрмаков досить точно, порівнюючи різні точки зору, підсумував численні дискусії з цього приводу: “Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві і соціальні ролі, випускник української школи має володіти певними якостями й уміннями:

- бути гнучким, мобільним, конкурентноздатним, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- використовувати знання як інструмент для розв’язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бережно ставитись до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору численних альтернатив, що пропонує сучасне життя [2].

У цьому переліку можна взяти під сумнів лише категоричність твердження про важливість здатності “запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій”. На наш погляд, неможливо зробити прорив до цілі, звернути увагу на свою позицію і дії, відповідально прийняти рішення, відхилившись від неминуче виникаючих конфліктів. Проте варто розрізнити змістові і так звані “комунальні конфлікти”. Останніх дійсно варто уникати.

Погодившись з тезами І.Г. Єрмакова, відразу виникає питання: чи можливе повноцінне формування вищеназаних компетенцій в існуючій школі? Чи знайдемо, або ж створимо ми в межах навчальної діяльності чи в просторі шкільного життя достатню кількість ситуацій, що забезпечать формування компетенцій? Як має розгортатись педагогічна діяльність для того, щоб закласти підвалини, базу для формування ключових компетенцій.

Передусім слід підкреслити, що в традиційній шкільній діяльності не виникає питання про здібності і техніки, які б забезпечували в учнів формування особливої компетентності – готовності діяти. Здібності визначаються відповідно зі швидкістю засвоєння ЗУНів, швидкому і раціональному способу вирішення задач. Наявність індивідуальної техніки, яка дозволяє використовувати по-різному свої здібності в різних чи то навчальних, чи то практичних ситуаціях, вміння демонструвати неповторний індивідуальний спосіб дій не виробляється і не оцінюється.

Класно-урочна система навчання не ставить як основне завдання розвиток рефлексивних здібностей учнів. Однак при відсутності здібностей до рефлексії, принципово неможлива робота по виділенню особистого досвіду навчальної діяльності і поведінки. Помилка, конфлікт, нерозуміння учня розглядаються в традиційній педагогічній діяльності як моменти, що заважають засвоєнню програмного матеріалу. При компетентнісному підході – це обов'язкові умови для розгортання учнями рефлексивного аналізу, виділення особистого досвіду і критики навчальної практики.

Орієнтація школи на *трансляцію предметних знань* склалася не випадково. Під впливом науки, яка досягла надзвичайних успіхів у XIX–XX століттях, основу змісту освіти склали наукові знання, практичне використання яких, як правило, не очевидне сьогодні а ні вчителям, а ні школярам.

В умовах класно-урочної організації навчання принципово не може відбуватися *підготовка* людини дії, “агента розвитку”, здатного подолати неочікуваний розвиток подій, приборкати ситуацію, миттєво сконструювати особистий спосіб діяльності. Для цього треба використовувати інші форми навчання, виховання і розвитку. Вони стануть можливими лише при запровадженні нових стосунків учитель – учень, а саме: “майстер – підмайстер – учень”, “тьютор – новачок”, “авторитетний учитель (гуру) і учень, який домагається його уваги”, “тренер – спортсмен”.

В історії освіти накопичено великий досвід, який має ознаки компетентнісно орієнтованої педагогіки: діяльність ізотеричних шкіл, єзуїтських коледжів, розвідницьких шкіл, бойскаутських організацій та молодіжних спілок. Саме там успішно виховувались і формувались якості особистості, які тепер називають ключовими компетенціями.

Чим же відрізняється технологія *шкільної* компетентнісної освіти від педагогіки, побудованої на класно-урочній системі?

Потрібно дещо розширити уявлення про *базові* компетенції, відрізнивши “компетенцію досвіду” і “креативну компетенцію”. Їх загальною рисою є принципова установка на те, щоб забезпечити успішність дій в ненормативних або невідомих раніше ситуаціях.

Компетенція досвіду проявляється в здатності індивіда долати нові труднощі за рахунок кмітливості, спритності, здатності інтуїтивно виділяти з попереднього досвіду підходящий спосіб діяти. Для цього не потрібні свідоме самовизначення в ситуаціях, критична переоцінка наявних здібностей та озброєння засобами.

Креативна компетенція проявляється, коли індивід, не маючи в досвіді минулих дій потрібного засобу розв'язання ситуацій, самостійно виконує ряд методичних дій. Він свідомо призупиняє наміри подолати ситуацію. Потім, зайнявши зовнішню рефлексивну позицію, діяч здійснює процедуру самовизначення. Він повинен зрозуміти сутність ситуації, визначити, через які обставини наявні знання й опановані раніше засоби не працюють. Після такого осмислювання можна конструювати новий спосіб дій. Креативна компетенція оцінюється не тільки успішністю застосування самостійно розробленого способу дій. Так само важливою є процедура усвідомленої фіксації набутого досвіду успіхів та невдач.

Досягнення успіху в окремих випадках ще не є свідченням компетентності. Про неї можна говорити тільки тоді, коли здатність успішно діяти відтворюється в наступних нових і більш складних ситуаціях життєдіяльності.

Зробимо попередній висновок: навчальна діяльність, спрямована на формування базових компетенцій, повинна будуватися на засвоєнні особистісних знань і вихованні гнучких, ситуативно необхідних навичок. Зусилля педагогів мають зосереджуватися на розвитку специфічних ("вищих") інтелектуальних функцій, а саме:

а) здатність розуміти: сприймати сутність навчального змісту і переводити його в "особистісне знання" для успішного використання в практичній діяльності;

б) здатність до рефлексії: виділення суті справи, аналіз своїх дій та дій інших учасників ситуації, а також вміння виділяти отриманий досвід;

в) мислительні здібності: здатність думати, міркувати (конструювати новий зміст і нові дії). Вищий рівень розвитку здібностей проявляється в умінні оперувати схемами й абстрактними поняттями, проектувати технологічно організовані дії;

г) здатність входити в продуктивну комунікацію з учителем та іншими учнями з приводу труднощів, що виникають.

Оскільки будь-який вид навчальної діяльності потребує деякого напруження свідомості й соматички, найважливішою компетенцією є: здатність учня до вольових зусиль.

У режимі класно-урочної системи навчання передбачається формування здатності учня до дій при оптимальних, посередніх навчальних навантаженнях. Компетентнісний підхід вимагає здатності до високого, а при необхідності навіть найбільшого напруження сил.

Що ж сьогодні, розуміючи обмеження класно-урочної системи, можна запровадити для компетентнісної переорієнтації навчально-виховного процесу? Назвемо деякі напрямки.

1) Розробка нового змісту навчальних предметів, при засвоєнні якого забезпечується виявлення труднощів і питань, відповіді на які за стандартною логікою неможливі.

2) Включення в число задач на засвоєння навчального матеріалу вирішення практично значущих сюжетів.

3) Створення навчальних ситуацій, при розв'язанні яких стають необхідними пошук і розробка особистих понять і схем.

4) Включення ігрових ситуацій під час уроку і постановка завдань на домашню аналітику своїх дій.

5) Зміна форм і змісту позакласної роботи. Пізнавальну спрямованість гуртків, клубів (розширення ерудиції) повинна замінити робота в формі й стилі майстерень.

Перебудова навчально-виховного процесу на засадах компетентнісної педагогіки вимагає запровадження інноваційних інтерактивних форм педагогічної роботи. Звертаючись до історії педагогіки, ми можемо вилучити і модернізувати досвід використання таких форм і методів організації педагогічної діяльності:

1) *Майстерня*. Учень розвиває здібності, формує уміння та навички, живучи і діючи поряд з майстром, засвоюючи не тільки його технічну майстерність, але й, саме основне, спосіб дій у різноманітних ситуаціях.

2) *Ігровий метод*. Навчальна діяльність, яка потребує від учня зміни позицій, ролей, самостійної розробки сюжетів і сценаріїв, що передбачають різні варіанти подальшого розвитку подій. Тут, як і в кожній грі, здійснюється установка не на отримання нормативно заданого продукту, а на розвиток здібностей і накопичення особистого досвіду кожним учасником.

3) *Метод проектів*. Це навчання в дії, підготовка до свідомих і відповідальних дій в реальних ситуаціях розвитку діяльності, вірогідного стану справ у майбутньому.

4) *Індивідуальна творча робота*, яка передбачає самостійний пошук, самовизначення, засвоєння нових засобів і технік та постійне рефлексивне супроводження власної діяльності.

При формуванні компетентності особливо важливим є наявність в учнів енергетизму й волі. У цьому сенсі доречним буде використання терміну “фітнес-готовність”, яким називають енергетизм, здатність до мобілізації сил і вольових зусиль, що врешті і забезпечує успішне подолання складних ситуацій.

У цій статті лише побіжно окреслено особливості педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу. В цьому напрямку планується подальша діяльність Київського ліцею бізнесу, як експериментального майданчика із запровадження компетентнісно орієнтованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громько Ю.В. Педагогические диалоги. – М.: АО “Московские учебники”, 2001. – 416 с.
2. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: Лат І. К., 2003. – С. 6–8.
3. Зинченко А.П. Игровая педагогика / Международная академия бизнеса и банковского дела. – Тольятти, 2000. – 184 с.
4. Парашенко Л.І. Жити і вчитися в Україні: Практико-орієнтований посібник. – К.: Веселка, 2000. – 178 с.
5. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. – К.: Контекст, 2000. – С. 37–40.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 16–201.

УДК 371.214.46

В. Г. Редько, С. І. Карп

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ “HOLA – 2”

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки забезпечує навчальний процес різноманітними засобами, які сприяють досягненню визначеної мети і розв’язанню поставлених завдань. На сьогодні, безперечно, основним засобом вважається підручник як модель прийнятої системи. У ньому акумульовано зміст навчального предмета, окресленого програмою для відповідного класу або етапу навчання.

Історія педагогіки знає значну кількість засобів, які сприяють раціональній організації навчального процесу і забезпечують його ефективності. Спектр їх використання щоразу розширюється.

В останні роки в Україні все частіше з’являються інші засоби. Серед них одне з провідних місць належить електронним носіям інформації – електронним підручникам, які починають займати одне з провідних місць у сучасній педагогічній практиці. Увага до них

небезпідставна, оскільки в них комплексно акумульовані різноманітні функції, окремо притаманні іншим засобам навчання. Варто зазначити, що в зарубіжній практиці вже тривалий час ці засоби активно використовуються, у тому числі й для навчання іноземних мов, а відтак існує певний досвід у їх створенні.

У вітчизняній педагогічній науці все активніше починають з'являтися наукові дослідження, пов'язані з використанням електронних навчальних матеріалів як для вищої, так і для середньої школи. Проте, зазвичай, вони стосуються лише окремих аспектів навчального процесу або окремих тем навчальних курсів. Нам же вдалося відшукати роботи, пов'язані з цілісним навчальним курсом або з окремим його етапом, у тому числі роком навчання. Що ж стосується іноземних мов, то, наскільки ми володіємо інформацією, на вітчизняному ринку і у найближчому зарубіжжі електронні підручники як цілісний продукт відсутні. Наприклад, у Російській Федерації існують окремі електронні посібники з навчання певних аспектів мови, здебільше тематичного лексичного матеріалу, а також електронні тематичні словники для початківців. Завершених програмних курсів немає.

У цій статті ми ставимо за мету презентувати власне бачення проблеми підготовки іноземних мов (на прикладі іспанської мови), які мали і цілісний зміст і відповідали б програмі за тематикою, за обсягом мовного і мовленнєвого матеріалу, за рівнем сформованих навичок і вмій у різних видах мовленнєвої діяльності для певного класу.

На сьогоднішній день багато учнів мають комп'ютери та використовують їх як засіб навчальної діяльності. Також значна кількість шкіл України забезпечена комп'ютерними класами. З цього можна зробити висновок: використання інформаційних технологій, а саме електронних підручників у процесі навчання середніх шкіл вже є необхідністю.

Основне призначення електронного навчального комплекту з іноземної мови, як і друкованого, – навчити учнів іншомовного спілкування. У сучасних умовах розвитку середньої школи іноземна мова розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим пріоритети віддаються вправам і завданням, які безпосередньо сприяють формуванню умінь і навичок усної та писемної форм комунікації. А це вимагає спеціальної організації навчальної діяльності.

У роботі з друкованим підручником, зазвичай, пріоритетним виступає зоровий аналізатор, за допомогою якого учень сприймає навчальну інформацію: вправи, тексти, діалоги тощо. Варто зазначити, що в останні роки все ширше використовуються медіа та відеоматеріали як компоненти до комплекту з підручником. Закордонні друковані підручники з іноземних мов, як правило, вже давно супроводжуються такими засобами, а у вітчизняній практиці, на жаль, вони є поодинокими і, за нашими спостереженнями і аналізом, не завжди несуть у собі відповідне дидактичне і методичне навантаження. Здебільшого це аудіокасети з начитаними текстами та діалогами, деколи в них пропонуються окремі вправи. Можна сказати, що, в основному, такі аудіозасоби створюються як "дань моді", щоб де в чому повторити зарубіжні аналоги і не відстати від них. Проте зарубіжні зразки подібних засобів навчання створені іншою технікою і за іншою технологією, що вимагає певних коштів, на які, на жаль, наші автори не можуть поки що розраховувати. Відомо, що зараз держава фінансує лише один підручник.

Зміни, що мають місце в освітньому просторі України, у тому числі й у сфері навчання іноземних мов, визначили інші, ніж були раніше, вимоги до рівня володіння випускниками середньої школи іноземною мовою. Звичайно, все це відбувається у зв'язку з тенденцією на активізацію міжнародних зв'язків нашої держави, входження її у геополітичний та економічний простори. Ця ситуація, на наше переконання, повинна враховуватись і відповідними державними органами, які визначають стратегію і тактику розвитку освіти, у тому числі й у сфері навчання іноземних мов.

Об'єктивні умови складаються так, що вже недостатньо мати лише один підручник, щоб оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування на рівні, визначеному проектом державних стандартів і чинними програмами. Для цього, окрім підручника, необхідні й інші засоби: робочі зошити, посібники з тестовими завданнями, аудіо- та

відеоматеріали тощо, які всебічно забезпечили б процес навчання і сприяли б досягненню мети і завдань, визначених керівними документами Міністерства освіти і науки. За кордоном це зрозуміли давно. Вивчені нами сучасний стан і досвід навчання іноземних мов у більшості західноєвропейських країн, у тому числі в Іспанії, Франції, Великобританії, Португалії, Італії свідчать про те, що процес навчання супроводжується не тільки підручником, але й іншими засобами. Вони є обов'язковими компонентами разом із підручником. Інша позиція і не мислиться. На жаль, у нас на рівні державного замовлення, як уже зазначалося, фінансуються лише одні підручники. А тому виникає суперечність між замовленням держави на підвищений рівень володіння іноземною мовою випускниками середньої школи і засобами навчання, які змогли б забезпечити цей рівень. Хотілося б сподіватися, що настане час, коли і у нашій державі врешті-решт зникне згадана суперечність.

Серед навчальних засобів електронні носії інформації уже відносно давно відіграють одну з провідних ролей. Електронні навчально-методичні комплекти у зарубіжжі вже не вважаються новітнім досягненням науки і техніки. Ми зустрічали ці засоби як у торговій мережі, так і у практичному використанні під час навчання іноземних мов, наприклад, в Іспанії. Різні концептуальні підходи до створення змісту і структури електронних підручників, різний рівень їх якості, різні їх функції у навчальному процесі тощо дозволяють викладачеві вибирати той комплекс, який найбільш повною мірою забезпечує досягнення навчальної мети. Ми мали можливість познайомитись із електронними навчально-методичними комплектами, створеними для різноманітних умов і цілей навчання. Насамперед, для індивідуального (самотійного) оволодіння іноземною мовою – це автономні диски без будь-яких інших засобів і диски у комплекті з іншими засобами, у тому числі з підручником – у цьому навчальному режимі диск не виступає автономним засобом і може забезпечити необхідний рівень оволодіння мовою лише у системі з підручником та іншими засобами. Широко використовуються електронні навчально-методичні комплекти у режимі спеціально організованого заняття, у тому числі уроку. Методичними рекомендаціями, які входять до пакета комплекту, чітко вказується, коли, на якому етапі, в якій формі необхідно використовувати електронний підручник. Зазначене вище не обмежує наявність інших версій. Найголовніше те, щоб вони забезпечували ефективність навчального процесу, а відтак і сприяли б досягненню необхідних результатів.

Оволодіння іноземною мовою передбачає формування в учнів навичок і вмій у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. На наш погляд, електронний підручник може успішно виконати ці завдання, оскільки в ньому, на відміну від друкованого аналога, акумульовані можливості забезпечити учня саме тими видами навчальної діяльності, які сприяють залученню і використанню різних аналізаторів для ефективного засвоєння навчального матеріалу (слухового, зорового, мовленнєво-моторного і рухового). А з психології відомо, чим більше аналізаторів бере участь у вивченні навчального матеріалу, тим він ефективніше і краще засвоюється. Друкований підручник надає можливість підключати лише більш-менш повною мірою зоровий аналізатор і частково та опосередковано руховий та мовленнєво-моторний, а тому цей чинник свідчить про переваги електронного навчального засобу. Це лише один із низки пріоритетів електронного підручника з іноземної мови, про кожний з яких можна говорити окремо.

За концепцією прогнозований нами електронний навчально-методичний комплект для навчання іспанської мови буде складатись із підручника і методичного забезпечення. За структурою підручник komponується з так званих мовленнєвих блоків, сконструйованих за тематичним принципом, як і друкований підручник. Усі блоки вибудовуються послідовно і відповідно до змісту друкованого підручника. Ми поки що остаточно не визначились, у якому режимі можна буде використовувати електронний підручник, проте більше схилиємося до думки, що він може функціонувати паралельно з друкованим підручником. Але не відкидаємо можливості щодо його автономного використання у режимі індивідуального (самотійного) опанування іспанської мови.

У змісті електронного підручника репрезентуються діалоги, озвучені іспанською мовою. Це здійснюється за допомогою мультимедійних технологій (анімації, звукового супроводу тощо). Як правило, діалоги як форма усномовленнєвого спілкування побудовані на автентичних текстах і включають мовний і мовленнєвий матеріал, спеціально відібраний нами для засвоєння. Зміст електронного підручника включає також навчальні тексти з друкованого підручника, озвучені відповідно до їх змісту: однією або кількома особами. Звичайно, не всі вправи і завдання друкованого підручника знаходять місце в електронній версії. Нам уявляється, що першочергово до змісту електронного підручника мають увійти комунікативно спрямовані вправи і завдання, які забезпечують інтерактивні форми навчальної діяльності і сприяють раціональній організації спілкування.

Оволодіння іншомовним спілкуванням у визначених сферах і ситуаціях може бути ефективним лише за умови засвоєння відповідного мовного матеріалу. Тому в електронному підручнику передбачаються відповідні види діяльності. А це означає, що зміст його буде містити блоки видрукованих вправ, які учні мають виконувати за допомогою клавіатури. Значна більшість цих вправ буде взята із відповідних уроків друкованого підручника, а деяка кількість їх буде створена спеціально для змісту електронного підручника. Серед них вправи на підстановку, доповнення, заміну і трансформацію, тестові завдання тощо. Як правило, до всіх вправ і завдань будуть подані “ключі”, що дозволить учням самостійно орієнтуватись у варіантах відповідей, засвоюючи правильну із них. Ми передбачаємо, що з метою автоматизації здійснюваних операцій, доведення їх виконання до необхідної швидкості та безпомилковості у разі необхідності учень матиме можливість відновити (повторити) виконання певної вправи, аж поки не отримає прогнозований позитивний результат, який буде свідчити про сформованість відповідної навички. Таке “спілкування” з комп’ютером дозволяє засвоювати як ізольовані мовні одиниці, так і мовленнєві зразки на рівні речень і фраз. Як нами зазначалось, електронний навчально-методичний комплект забезпечує формування в учнів навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. У зв’язку з цим його змістом передбачається навчання письма, у тому числі формування графічних і орфографічних навичок. Для цього використовуються відповідні вправи. Якщо у друкованому підручнику завдання для вправ пред’являються у писемній формі, і учень, прочитавши їх, виконує відповідні операції та дії, то в електронному підручнику такі завдання подаються звуковою формою, тобто голосом. На першому році оволодіння мовою це здійснюється рідною мовою, а на наступних етапах, коли учні вже володіють необхідним рівнем іншомовного спілкування і матимуть відповідний іншомовленнєвий досвід, завдання будуть пред’являтися іспанською мовою. Окрім того, ми використовуємо також деякі подані голосом інструкції, які, на нашу думку, сприяють усвідомленню виконанню навчальної діяльності.

Електронний навчально-методичний комплект передбачає можливість працювати із словником і швидко відшукувати необхідне слово. У ньому передбачені різноманітні ігрові види діяльності, які учень виконує у контексті навчальної теми. Усі вони є дидактично доцільними і відповідають віковим особливостям учнів та їхнім інтересам, забезпечують ефективність навчального процесу.

Основними орієнтирами електронного навчально-методичного комплексу з іспанської мови “HOLA – 2” є кінцеві користувачі – учитель і учень. В основу змісту підручника покладено сюжет, у якому відбувається спілкування іспанською мовою між дітьми. Сюжет має свою фабулу, яка не суперечить основному змісту друкованого підручника. Учніма надається можливість працювати в комп’ютерному режимі, виконуючи такі види навчальної діяльності, які сприяють розвитку усного (говоріння і аудіювання) та писемного (читання і письма) мовлення. На рисунку 1 зображено друкований підручник і робочий зошит до нього та інтерфейс електронного навчально-методичного комплексу з іспанської мови “HOLA – 2”.



Рис. 1. Друкований підручник і робочий зошит до нього та електронний навчально-методичний комплект “HOLA – 2”.

Розглянемо деякі фрагменти з електронного навчально-методичного комплекту “HOLA – 2”.

1. У фрагменті продемонстровано карту Іспанії, показ якої супроводжується усною розповіддю про Іспанію (рисунок 2).



Рис. 2. Карта Іспанії.

2. Представлений фрагмент відображає діалог іспанських школярів біля навчального закладу (рисунок 3). Основне завдання полягає у формуванні в учнів умінь і навичок вітатись іспанською мовою та у засвоєнні особливостей підтримувати усномовленневе спілкування.



Рис. 3. Фрагмент “Школа”.

3. Ідея фрагмента полягає в тому, щоб на прикладі діалогу двох дітей навчити учнів фонетично правильно називати та ідентифікувати предмети, які їх оточують у класі (рисунок 4).



Рис. 4. Фрагмент “Клас”.

4. Фрагмент демонструє спілкування дітей на вулиці, відображає типову іспанську вулицю, іспанський колорит (рисунок 5).

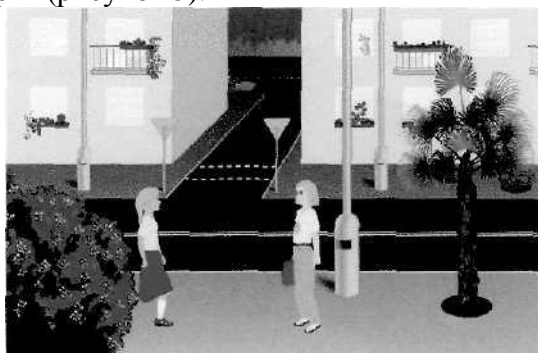


Рис. 5. Фрагмент “Вулиця”.

5. Фрагмент презентує способи оволодіння технікою написання літер іспанського алфавіту, а також дозволяє учням засвоїти способи здійснення контролю за результатами власної навчальної діяльності та організації самопідготовки (рисунок 6).

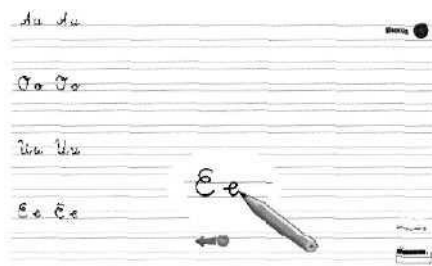


Рис. 6. Практичне завдання “Краснопис”.

Фрагмент демонструє спосіб засвоєння літер іспанського алфавіту та водночас є клавіатурним тренажером (рисунок 7).

Пріоритетними формами навчальної діяльності з використанням електронного підручника є інтерактивні види взаємодії учня з комп'ютером. У результаті роботи на комп'ютері в учнів розвивається самостійність мислення, формується вміння робити узагальнення, використовувати знання з елементами творчості у нових умовах, самостійно знаходити відповіді на запитання.



Рис. 7. Навчальна гра “Потяг”.

Електронний підручник надає вчителю нові можливості в організації навчального процесу, а учню – у розвитку власних творчих здібностей. Використання електронного підручника не обмежує творчу діяльність учителя. Він може самостійно обирати план проведення уроку, підбирати додаткові матеріали для процесу навчання, складати контрольні тести, розробляти завдання для здійснення як індивідуального, так і диференційованого підходу до учнів у процесі навчання за цим підручником.

Електронний підручник з іспанської мови є не тільки засобом навчання, але й сприяє також розвитку учнів, збагачує досвід їхньої життєдіяльності.

Усі викладені позиції ми передбачаємо експериментально перевірити у практичній діяльності, що дозволить всебічно удосконалити наш доробок як за структурою, так і за змістом, знайти його оптимальний варіант.

На основних концептуальних положеннях, викладених у цій статті, ми передбачаємо підготувати електронні навчально-методичні комплекти не тільки з іспанської, але й з німецької, англійської та французької мов. Ми переконані, що це дозволить не тільки раціоналізувати навчальний процес, але й оптимізує його, що, зрештою, забезпечить значно успішніше оволодіння учнями іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування.

УДК 371.311

І. А. Цоброва, Н. С. Свінолупова

КОМПОНЕНТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ ЯК СКЛADOVA КОМПЛЕКСНОЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Проблема врахування індивідуальних особливостей учнів є однією з центральних проблем у процесі вивчення іноземних мов. Кожен учень – то своєрідна неповторна індивідуальність. Індивідуальною є мова дитини як вираження її переживань, почуттів, емоцій, стосунків з іншими людьми. Індивідуальний підхід допомагає в розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Пошук оптимальних умов навчання англomовного аудіювання в 1-му класі є актуальним тому, що, як свідчить практика навчання, більшість учнів не досягають програмного володіння аудитивними навичками та вміннями, що негативно впливає на якість іншомовного мовлення. Так, проведене у квітні 1993–1994 навчального року тестування першокласників з метою визначення рівня сформованості їх аудитивних навичок та вмінь на кінець першого року вивчення англійської мови свідчить, що лише 44% учнів мають рівень сформованості навичок і вмінь аудіювання, який відповідає вимогам програми.

Такі результати дозволили висловити припущення, що саме індивідуалізація навчальної діяльності першокласників в оволодінні іншомовним аудіюванням може стати тією технологією, яка б сприяла підвищенню ефективності навчання аудіювання в 1-му класі. Крім того, 1-й клас є досить специфічним етапом навчання у плані рівнів розвитку

індивідуально-психологічних особливостей першокласників завдяки різним умовам їх дошкільного виховання і навчання.

В останні роки спостерігається підвищений інтерес викладачів, методистів, лінгвістів та психологів до проблеми оволодіння аудіюванням в іноземній мові. Аудитивній діяльності присвятили свої праці Н.І. Гез, Н.В. Служина, С.Л. Захарова, Є.І. Пассов, В.М. Плахотнік, С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Скляренко, А. Андерсон, Т. Лінч, А.Метюз, Д.Денгерфілд та інші [1: 6]. Не зовсім дослідженим аспектом є оптимізація іншомовного аудіювання як складова комплексної індивідуалізації навчання в початковій школі.

Метою статті є ознайомлення з особливостями навчання іншомовного аудіювання першокласників.

Перший рік навчання англійської мови у школі з поглибленим вивченням – це спеціальний пропедевтичний курс, мета якого полягає у підготовці першокласників до засвоєння основного курсу чинних навчально-методичних комплексів з англійської мови [4: 104].

У методиці навчання іноземних мов принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів знайшов своє відображення в теорії комплексної індивідуалізації навчання, розробленої С.Ю. Ніколаєвою. Згідно з цією теорією комплексна індивідуалізація навчання іншомовної мовленнєвої діяльності покликана сприяти максимальному розвитку і вдосконаленню індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі оволодіння ними цією діяльністю.

Аналізуючи особливості всебічного розвитку особистості першокласника засобами іноземної мови в межах особистісно-діяльнісного підходу, можна базуватись на такому положенні: хоча психічний розвиток охоплює всю особистість дитини в цілому, у цьому процесі можна виявити основні лінії розвитку пізнавальної сфери, психологічної структури діяльності та особистості. Так, розвиток першокласника по лінії формування його як особистості співвідноситься з виникненням, становленням та удосконаленням його мотиваційної сфери. У ході інтелектуального розвитку дитини 6–7 років відбуваються якісні зміни психічних процесів, які, зокрема, беруть участь в аудіюванні: уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви. У процесі розвитку дитини як суб'єкта навчальної діяльності формуються навчальні уміння та сама навчальна діяльність.

Характеристика особливостей психічного розвитку першокласника була б неповною без найбільш значущої для цілей і можливостей оволодіння іноземною мовою характеристики комунікативного розвитку дитини у сфері рідної мови, серед компонентів якого розвиток аудіювання посідає перше місце [3: 126].

Рівень сформованості ліній психічного й комунікативного розвитку особистості першокласника забезпечує його готовність до навчання, яка є підсумком усього попереднього розвитку дитини в дошкільному віці і розглядається як внутрішня умова здійснення індивідуалізації навчальної діяльності. Аспектами готовності першокласників до оволодіння іншомовним аудіюванням можуть виступати аспекти загальної психологічної готовності дитини до школи. Так, особистісна готовність визначається рівнем сформованості мотивів, якими керується першокласник, розпочинаючи оволодіння аудіюванням. Інтелектуальна готовність характеризується рівнем розвитку сталості уваги, чутливості фонематичного й інтонаційного слуху, логіки мислення, обсягу короткочасної пам'яті та смисловим і вербальним рівнями функціонування механізму ймовірного прогнозування. Діяльнісна готовність зумовлюється рівнем сформованості навчальних умінь виконувати вправи в аудіюванні та працювати з різноманітними опорами.

Урахуванню підлягає й рівень сформованості аудитивних навичок і вмінь першокласника в рідній мові, оскільки система мовленнєвих навичок та вмінь рідної мови є базою для оволодіння навичками та умінями іншомовного мовлення [6: 220].

Наявність індивідуальних відмінностей у рівні сформованості кожного з видів готовності до оволодіння іншомовним аудіюванням у кожного першокласника потребує комплексного застосування відповідних видів індивідуалізації, тому що індивідуально-

психологічні особливості учнів, згідно з рекомендаціями психологів, повинні формуватися комплексно [1: 54].

Реалізація комплексної індивідуалізації навчальної діяльності першокласників у процесі оволодіння іншомовним аудіюванням передбачає вирішення чотирьох основних проблем:

1) визначення рівня готовності першокласників до оволодіння іншомовним аудіюванням як вихідного рівня сформованості/розвитку їх індивідуально-психологічних особливостей за допомогою відповідних методик діагностики;

2) організації процесу навчання іншомовного аудіювання учнів першого класу з комплексним застосуванням відповідних видів індивідуалізації;

3) здійснення контролю за формуванням аудитивних навичок і вмінь, розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання та формування навчальних умінь у кожного першокласника в процесі індивідуалізованого навчання аудіювання;

4) визначення підсумкового рівня сформованості/розвитку індивідуально-психологічних особливостей учнів 1 класу на кінець першого року вивчення ІМ за допомогою відповідних методик діагностики.

Тест для визначення рівня розвитку фонематичного слуху (проводиться в індивідуальній формі)

Інструкція: Давай пограємося в школу: ти будеш учителем, а я учнем. Згодний(а)? Я буду повторювати яке-небудь слово, а якщо зіб'юся, зроблю помилку, і ти почувеш інше слово, зразу-раз-долонькою по столі, ось так. Цим ти начебто вкажеш мені на помилку. А далі назвеш те слово, яке я сказав(ла) помилково. Якщо ж я буду називати лише те слово, яке ми вибрали, то коли закінчу, ти скажеш: "Все правильно". Отже, слухай: рама, рама, рама, лама, рама.

Почувши "лама", учень має стукнути долонею по столі й сказати: "Ви сказали "лама". Переконавшись, що завдання зрозуміле, вчитель переходить безпосередньо до тестування.

I варіант.

Коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса.

Сірка, сірка, сірка, зірка, сірка, сірка, сірка, сірка, сірка.

Світ, світ, світ, світ, світ, світ, світ, світ, цвіт, світ.

Ситий, ситий, ситий, ситий, шитий, ситий, ситий.

II варіант.

Шар, шар, шар, шар, жар, шар, шар, шар, шар, шар.

Пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пожити, пошити.

Шашка, шашка, шашка, чашка, шашка, шашка, шашка.

Шукати, шукати, сукати, шукати, шукати, шукати.

III варіант.

Гора, гора, гора, гора, кора, гора, гора, гора, гора, гора.

Гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, зірка, гірка, гірка.

Голос, голос, голос, голос, голос, голос, колос, голос, голос.

Догодити, догодити, догодити, доходити, догодити, догодити.

Якщо учень не зміг виявити "зайве" слово чи припустився помилки при звичайному темпі промовляння (одне слово за одну секунду), то через декілька наступних завдань треба знову повернутись до цього завдання, повторити його в дещо повільному темпі (одне слово за півтори секунди).

Шкала оцінок:

0 балів – якщо хоча б в одному завданні учень не зміг правильно помітити "зайве" слово, незважаючи на повторне вповільнення словесного ряду; (низький рівень);

1 бал – помітив "зайве" слово лише при повторенні ряду в уповільненому темпі; (середній рівень);

2 бали – помітив “зайве” слово при звичайному темпі, але відразу не стукнув долонею по столі, “зайве” слово назвав лише після прослухування всього ряду; (середній рівень);

3 бали – в усіх завданнях з першого пред’явлення вчасно стукнув долонею по столі й правильно назвав “зайве” слово (високий рівень).

Вправа для розвитку фонематичного слуху

Інструкція: Гра “Рибалки”. Уважно розгляньте малюнок. Чи пам’ятаєте ви назви всіх звірят? (Кіт, миша, ведмідь, киця, козел, качка, курка). Прослухайте опис цієї картинки з паузою після кожного речення та пропуском назви звірятка. Спробуйте здогадатись, хто спіймав названий предмет. (Будинок, капелюх, дерево, пальто, стілець, рукавиця, ручка, грузовик). Адже його назва та назва звірятка-рибалки римуються. У паузі з’єднайте предмет з вудочкою. Бажаю вам успіху! Хто захоче, зможе взяти малюнок додому й розфарбувати.

Фонограма: The...is fishing for a hat. || The... is fishing for a house. || The... is fishing for a tree. || The... is fishing for a chair. || The... is fishing for a mitten. || The... is fishing for a coat. || The... is fishing for a truck. || The... is fishing for a pen. ||

Тест для визначення обсягу короткочасної аудитивної пам’яті (проводиться в індивідуальній формі)

Інструкція: Зараз я називатиму по кілька цифр окремими рядками. Намагайся запам’ятати ці цифри в тому ж порядку, в якому я їх прочитаю. Після того, як я закінчу читати, негайно запиши ці цифри на картці. Бажаю тобі успіху!

Цифрові ряди:

972	692
1406	5723
39418	75914
067285	806253
3516927	9501837
58391204	91037162
764580129	301725849
2164089573	3571962408
45382170693	74352817039
870932614280	910374625183

Цифри закінчуються з інтервалом в одну секунду. На кожний ряд з певною кількістю цифр дається по дві спроби: якщо з однієї спроби учень не зміг відтворити цей ряд, зачитується інший такий самий ряд.

Шкала оцінок (розроблено Метьолькіною О.Б.) [5: 54]:

Вікова група	Обсяг короткочасної слухової пам’яті (кількість відтворених слів)	
	недостатній	достатній
6 років	3	4 – 7
7 років	3 – 4	5 – 7

Аналіз проведеного дослідження дозволяє зробити висновок, що індивідуальний підхід до формування аудитивних навичок є необхідним компонентом сучасного уроку англійської мови, який забезпечує підвищення його ефективності та рівня знань і вихованості учнів. Виконання учнями вищезгаданих вправ забезпечує цілеспрямований розвиток таких характерних аудитивних механізмів, як фонематичний слух та обсяг

короткочасної слухової пам'яті, що в цілому сприяє підвищенню ефективності формування у першокласників навичок і вмінь іншомовного аудіювання.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці методики для підготовки учнів до аудіювання в основній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбова А.А. и др. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373с.
2. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра /Діагностика, педагогіка. – К.: НДІ психології України, 1992. – 425 с.
3. Головань Н.О. Вікові особливості дітей 6-річного віку та їх діагностика // Навчання й виховання 6-річних першокласників. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 54.
4. Зимняя И.А. Психология обучения народному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
5. Клименко А.Д., Миролюбова А.А. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С.15.
6. Метьолкіна О.Б. Методика вивчення рівня розвитку аудитивних механізмів та вправи для їх формування у процесі навчання аудіювання першокласників // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 55.
7. Щукіна Р.І. Індивідуалізація навчання студентів молодших курсів в умовах адаптивної системи навчання.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – С. 43.

УДК 370

Т. М. Шарапова

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, в тому числі й біології – одна із гострих проблем, над розв'язуванням якої в даний час працює методична наука і національна школа. Тут тісно переплітаються соціальні, психолого-педагогічні та методичні проблеми навчання і виховання особистості на сучасному етапі розвитку суспільства.

Роботи в галузі нейропсихології, психофізіології, загальної та вікової психології, педагогічної психології (М.М. Амосов, Б.Г. Ананьєв, П.К. Анохін, Дж. Брунер, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, П.А. Шеварьов, І.С.Якиманська та ін.) сприяють розумінню механізмів прийняття рішень в діяльності людини, зокрема діяльності учня; залежності між інформаційними та психічними явищами, проблемами переробки знакової інформації, розкриттю змісту поняття “активізація пізнавальної діяльності”, з'ясуванню критеріїв пізнавальної активності.

Дослідження А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанського, Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, Л.В. Занкова, В.Ф. Паламарчук і інших визначають основу осмислення проблеми рівнів пізнавальної активності, мотиваційних її характеристик, методів, прийомів і організаційних форм активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Разом з тим проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення біології залишається недостатньо розробленою в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства і освіти.

При традиційному навчанні біології рівень пізнавальної активності учнів залишається низьким.

Мета нашого дослідження – проаналізувати можливості використання ігор з метою активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення біології.

В.О. Сухомлинський справедливо зазначив, що гра – це велике світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень, понять про оточуючий світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості та цікавості.

Педагогів та психологів давно цікавили визначення гри у навчальному процесі, її значення, місце та особливості. С.Гончаренко пропонує таке визначення ігрової діяльності (гри): це різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою [1: 139].

Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій [5: 9].

У руках вчителя, вихователя гра стає інструментом виховання, що дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу і самодіяльність, створювати атмосферу свободи, творчого розкріпачення в колективі та умови для саморозвитку [8: 4].

При проведенні гри дуже важливо враховувати її структуру. Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі *компоненти*: 1) спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі; 2) орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності; 3) виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету; 4) контрольний-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності [5]. *Елементами* гри є мета (те, до чого слід прагнути, чого слід досягти в грі), зміст (те, що складає суть гри), сюжет (сукупність дій, подій, в яких розкривається основний зміст гри), ситуації (сукупність обставин або певний фрагмент практичної діяльності “спеціаліста”, які необхідно імітувати), ролі (ті дії, які учасник гри виконує в імітованій ситуації) та правила гри (їх учасник дотримується, виконуючи ролі) [2].

Сучасна педагогіка виділяє такі оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків: а) весь урок будується як сюжетно-рольова гра; б) під час уроку як його структурний елемент; в) під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації. Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор – органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування, обов’язковості правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій. Пояснення вчителя під час ходу гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес [5].

При організації та проведенні ігор важливо мати на увазі, що їх призначення не зводиться до заповнення вільного часу, що вони допомагають вчителю виконувати виховні, навчальні та розвиваючі цілі. Підбираючи ігри, треба обдуманно подавати їх в певній системі та послідовності, з урахуванням того, які саме психічні властивості та якості вони розвивають [2: 3].

Ефективність конкретного уроку-гри залежить значною мірою від методики його підготовки та проведення. Методика підготовки та проведення уроку-гри включає такі етапи: *1-й* етап – підготовчий; *2-й* – проведення гри; *3-й* – результати проведення гри. Поштовхом до проведення гри може бути телевізійна передача, газетна або журнальна стаття, в яких розглядаються гострі проблеми, пов’язані з біологічним матеріалом [2].

Наведемо приклад “скелету” *уроку-гри* при вивченні *теми* “Родина Розові” у 6 класі.

Навчальні задачі: сформувати в учнів знання про основні ознаки родини Розові; продовжити формувати вміння складати морфологічний опис рослин, порівнювати їх, знаходити подібність у будові і на основі цього виявляти родинні зв’язки.

Вчитель пропонує учням взяти участь у казковому дійстві. Він розповідає казку про те, що в Рослинному царстві державі Покритонасінній жила-була родина Розових. Родина ця була багата, знатна.

Але одного разу побувала в родині зла чаклунка. Вона була завидюща, і не сподобалось їй, що всі члени родини такі відомі і культурні. І вирішила зла чаклунка нашкودити Розовим. Украла вона родинну формулу, а її представників зачаклувала.

Учитель звертається до учнів з проханням допомогти зруйнувати чари злої чаклунки, розчаклувати представників родини і знайти формулу їх квітки. Для того, щоб їх розчаклувати, потрібно відгадати загадки.



На дошці вивішується листок ватману зі схемою (див мал.), яка складається з двох кіл: у внутрішньому колі дана систематична приналежність Розових, а зовнішнє коло розбите на 10 секторів. До кожного сектора прикріплена картка, на лицьовому боці якої написана загадка, на зворотньому боці намальований плід цієї рослини. Діти читають і відгадують загадки. Після правильної відповіді вчитель перевертає картку іншим боком, демонструє малюнок і знову прикріплює картку до листка ватману. Загадки можуть бути про персик, черемху, ожину, суницю, троянду, горобину, сливу тощо.

Учитель хвалить дітей за виконане завдання і пропонує їм відправитись на пошуки вкраденої формули.

Проводиться лабораторна робота по вивченню будови квітів представників родини Розові. Учні отримують заздалегідь законсервовані в солоному розчині квітки вишні, яблуні, малини, сливи і т.ін. (на кожному парту необхідно мати по 3–4 квітки різних рослин, предметне скло, препарувальну голку, лупу) Діти підраховують у кожній квітці кількість чашолистків, пелюсток, тичинок і маточок; записують формулу квітки для кожної рослини, потім виводять спільну формулу ($C_5P_5T_{\infty}M_{\infty}$).

На наступному етапі уроку учні отримують на кожному парту описи чотирьох рослин і окремо малюнки із зображенням цих рослин. Задача: за описом правильно знайти малюнок відповідної рослини.

Після виконання завдання учні отримують ще один малюнок із зображенням рослини даної родини (наприклад, глоду). Дітям пропонується самим скласти її морфологічну характеристику. Характеристика включає наступні параметри: 1) життєва форма рослини (трав'яниста, кущ, дерево); 2) форма стебла (пряmostояче, витке, лазаюче, повзуче); 3) листорозташування (почергове, супротивне, мутовчасте); 4) листки (прості, складні, з черешком чи без нього, вид жилкування); 5) квітки (поодинокі чи зібрані в суцвіття, тип суцвіття); 6) будова квітки (формула); 7) тип плоду (соковитий, сухий, розкритий чи ні).

У кінці уроку вчитель перевіряє засвоєння нового матеріалу за допомогою наступних завдань: 1. З перерахованих нижче ознак виберіть ті, які характерні для представників родини Розові: а) квітка має одну маточку і шість тичинок; б) віночок квітки зрослий, складається з п'яти пелюсток; в) у квітці маточок багато або одна; г) віночок квітки складається з чотирьох вільних пелюсток; д) у квітці багато тичинок; е) віночок квітки вільнопелюстковий, складається з п'яти пелюсток однакової форми; є) чашечку квітки утворюють чотири вільні чашолистки; ж) чашечка квітки утворена п'ятьма вільними чашолисточками (відповідь: в, д, є, ж). 2. З перерахованих нижче рослин виберіть ті, які належать до родини Розові: а) перстач гусячі лапки; б) ромашка лікарська; в) ярутка польова;

г) горох посівний; д) малина звичайна; е) вишня звичайна; є) паслін чорний; ж) глід криваво-червоний; з) горобина звичайна; і) мати-й-мачуха (відповідь: а, д, е, ж, з.)

Урок закінчується узагальненням вивченого матеріалу, підведенням підсумків.

Відповідно до мети уроку, яку ставить вчитель, “скелет” уроку може “нарощуватися”.

Як бачимо, під час уроку-гри учні беруть активну участь у пізнанні навколишнього світу, явищ та закономірностей природи, існуючих життєвих ситуацій засобами навчального предмета. А ігрова позиція є могутнім засобом не тільки виховання дітей, а й самореалізації діяльності педагога. Недаремно ж В.Ф. Шаталов зазначає: “Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили і покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, їх вікових рівнях. Це ж не таємниця, що ті, з яких на уроці слова не витягти, в іграх стають такими активними, якими ми їх у класно-урочних буднях не в змозі й уявити собі... Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їх дії починають визначатися глибиною мислення, мислення сміливого, масштабного, нестандартного” [6].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Матяш Н. Гра як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології // Хімія. Біологія, 1998. – № 1.
3. Минский Е.М. От игры к знаниям. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
4. Миронова Р.М. Игра в развитии активности детей. – Минск: Народна асвета, 1989. – 176 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – Москва, 1980. – 96 с.
7. Шмаков С.А. Игра и дети. – М.: Знание, 1968. – 64 с.
8. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

УДК 371.214.46

Т. Є. Щепакіна

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ ШЛЯХОМ ДОБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ІНФОРМАТИКИ

Поглиблення уваги до піднесення соціальної ролі освіти, якісно нові завдання, які ставить життя, зумовлюють необхідність налагодження управління в усіх ланках системи народної освіти. У сучасних умовах особливого значення набуває розробка теоретичних проблем управління навчально-виховним процесом з метою формування соціально активної особистості школяра.

Складність і багатоплановість проблеми управління навчальною діяльністю учнів зумовлена специфікою управління навчально-виховним процесом як відкритою соціально-педагогічною системою, цілями, багаторівневим характером організаційної структури з великою кількістю учасників процесу управління різного рівня підготовки до управлінської діяльності та їх взаємовідносин.

Удосконалення процесу навчання на основі підвищення ефективності управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів є актуальним завданням теорії та практики педагогіки. Це положення знайшло своє відображення у працях С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Безпалька, В.І. Бондаря, В.К. Буряка, А.А. Кірсанова, В.О. Конаржевського, В.В. Ледньова, Р.М. Маркова, Н.Ф. Тализіної та інших.

Як зазначає цілий ряд дослідників (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, О.І. Ляшенко, Е. Страчар, А.М. Сохор, В.С. Ротенберг, В.В. Мултановський, В.Г. Розумовський, В.Л. Рісе, Н.Ф. Талізін, Л.Н. Ланда, Д.В. Чернишевський, О.К. Філатов, Г.І. Щукіна та ін.), проблема управління в навчанні – це не тільки дидактична проблема: її розв'язання обслуговується такими галузями знань, як нейрофізіологія, кібернетика, фізіологія, психологія, педагогіка, філософія, соціологія та ін. Формуючись на таких засадах, сучасна дидактика інформатики обґрунтовує перехід у практиці навчання від моделі “жорсткого” (засобами фіксованих параметрів умов навчання) до моделі “гнучкого” (диференційованість учнів за робочим темпом, індивідуальним стилем діяльності й мислення, виконавською діяльністю тощо) управління процесом засвоєння знань. Саме у цьому сенсі проблема управління у навчанні інформатики набуває неабиякої гостроти: хоч у напрямі цілеспрямованого формування якісних знань та оволодіння способами їх здобуття дидактика інформатики має фундаментальну теоретичну базу, яка постійно вдосконалюється, проте й досі не створено технологічних схем забезпечення сформованості таких важливих для цієї галузі науки результатів навчання як уміння, навичка, усвідомлення, переконання. Зазначимо, що проглядається певна відсутність профілактики та уникнення в навчанні інформатики таких явищ, як стресова ситуація, хибне знання, координаційно-моторне недбальство тощо.

Аналізуючи вищезазначені аспекти, вважається очевидною стратегія реалізації цілеспрямованого управління навчальною діяльністю в навчанні інформатики шляхом добору змісту навчальних задач, проте втілення в науково-методичних публікаціях вона знаходить небагато.

Сформулюємо завдання дослідження, описаного у даній статті. По-перше, планується розглянути ефективні шляхи управління навчальною діяльністю учнів у сучасному інформатизованому суспільстві. По-друге, дослідити можливість отримання якісних знань за умови управління навчальною діяльністю учнів при навчанні інформатики засобами раціонально складених навчальних задач, точніше – шляхом добору змісту навчальних задач.

Для виконання завдань дослідження спершу з'ясуємо зміст поняття управління, яке можна визначити як процес цілеспрямованого впливу на об'єкт, що здійснюється для організації його функціонування з метою досягнення певних цілей. У системах управління мають місце управлінські впливи, тобто такі, з допомогою яких підсистема, що управляє, організує функціонування підсистеми, якою управляють. Тобто вплив – це засіб управління [2: 33].

Аналіз досліджень у даному напрямку показав, що система управління для всіх видів діяльності єдина і має таку структуру: мета → об'єктивно-предметні умови досягнення мети (у навчанні – адекватне до мети освітнє середовище) → цільова програма дій (план) → оцінка проміжних і кінцевих результатів → корекція [3: 2].

Розглянемо сутність поняття управління навчальною діяльністю, для розуміння якої потрібно перш за все враховувати, що обидві підсистеми системи управління – вчитель і учні – діють, що їхні дії спрямовані на досягнення певних цілей, вони діють під впливом певних мотивів, не завжди досить усвідомлених, що на ці дії впливають різноманітні об'єктивні і суб'єктивні фактори, деякі з них є стійкі, стабільні в часі, а деякі ситуаційні.

Серед груп компонентів у формальній стороні способу управління можна виділити: 1) навчальні задачі як основні навчальні впливи, які характеризують форму постановки задачі (явну, неявну, а також частоту включення учнів у процес відтворення вчителем фрагмента навчальної діяльності; 2) організаційні форми управління.

Навчальна діяльність при вивченні курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки”, як і будь-якого іншого, здійснюється за допомогою задач, проте місце та вимоги до їх змісту специфічні. У будь-якій іншій діяльності розв’язання задачі відповідає цілям діяльності, а в навчальній – розв’язання задачі виступає і як засіб діяльності. Під засобами в широкому значенні розуміють все те, що сприяє забезпеченню досягнення цілі, але не є безпосередньо складовою цілі навчання.

Дійсним продуктом навчальної діяльності є зміни її суб’єкта, і одна із специфічних особливостей навчальної діяльності полягає в тому, що він (цей продукт) не відчужується від суб’єкта і існує лише в ньому. Інші продукти – розв’язки навчальних задач – мають значення не самі по собі, а у зв’язку з досягненням цілей навчальної діяльності. Це пов’язано з тим, що їх розв’язання не має суспільного значення як певний продукт. Проте слід відрізнити, що застосування комп’ютера дає можливість розв’язувати навчальні задачі з реальним змістом. Як свідчить досвід, учні, які озброєні навичками роботи за комп’ютером, які мають доступ до світової скарбниці знань, розв’язують задачі з певним практичним і науковим значенням. Так, відомо, наприклад, що учні з допомогою використання нових інформаційних технологій відкрили нові хімічні сполуки, інші здійснили повніший аналіз тексту і уточнили авторство рукописів.

При вивченні курсу “Основи інформатики і обчислювальної техніки” в загальноосвітніх школах головною метою навчання повинно бути формування знань, умінь і навичок, необхідних для впевненого та ефективного використання програмного забезпечення, спеціально призначеного для супроводу навчального процесу при вивченні математики, фізики, хімії, ботаніки, іноземної мови, історії, географії та інших навчальних предметів, а також програмного забезпечення загального призначення, необхідного для підтримки спільних для багатьох видів діяльності дій, таких, як лічба, письмо, малювання, збір, систематизація, збереження, пошук, опрацювання, подання інформації. У зв’язку з цим у зміст навчання повинні бути включені основні відомості про операційні системи, їх структуру, призначення основних складових, команди; загальні відомості про текстові редактори і правила роботи з ними; відомості про системи управління базами даних (СУБД), електронні таблиці, ділову графіку і правила роботи з цими засобами; відомості про експертні системи в галузях знань, доступних учням, і правила роботи з ними тощо.

Результати навчання повинні мати практично-значимий характер, тобто логічніше й практичніше вивчати деяку підмножину команд реальної прикладної СУБД, електронної таблиці, текстового процесора і т.п. ніж, наприклад, працювати з так званими навчальними програмними засобами, які потім виявляються непридатними при спробі застосування результатів навчання в реальній практичній ситуації. Тут можуть бути розглянуті і основи алгоритмізації, правила побудови алгоритмів і середовище-орієнтованих програм, властивості алгоритмів, їх базові структури, а також елементи логічного програмування і правила побудови найпростіших експертних систем [2: 163].

При навчанні інформатики вимагається якомога більше дізнатися про технічні, практичні та дидактичні можливості комп’ютерів. Нерідко уроки інформатики, інформаційних технологій у школі зводяться з однієї сторони до вчительського монологу, а з іншої – до не завжди явно обґрунтованому для учнів слідуванню готовим алгоритмам діяльності, поданим у формі описів виконання конкретних дій у (за умов застосування) конкретних програмних засобах. Саме тому більш ефективним вбачається управління навчальною діяльністю учнів шляхом добору змісту навчальних задач з інформатики, оскільки це надає можливість посилити творчу складову діяльності учнів, урізноманітнити їх навчальну діяльність.

Аналіз навчальної задачі в межах навчальної діяльності передбачає врахування таких її особливостей, які характеризують:

- а) місце задачі в діяльності;
- б) відповідність її цілі (або цілям) навчання.

Умова навчальної задачі формулюється з урахуванням знань та вмінь, що наявні в учнів. Вона може бути розв'язана, якщо її формулювання буде доповнене елементами тезаурусу учня. Таким чином, шляхом доповнення умови знаннями учня, актуалізованими на момент аналізу умови задачі, формулювання задачі перетвориться на текст, у якому є вся необхідна для віднайдення розв'язку інформація про відомі та невідомі дії, їх взаємозв'язки, про операції, які необхідно над ними провести. Саме такий текст мають на увазі, говорячи про дидактичні умови розуміння. Таким чином, розуміння тексту задачі можна визначити як досягнення відповідності між елементами її формулювання і елементами тезаурусу учня, що дозволяє розв'язувати задачу [4: 6–7].

Учень, який є суб'єктом діяльності, не може забезпечити безпосереднє перетворення самого себе, його діяльність здійснюється шляхом розв'язання навчальних задач, учень безпосередньо оперує навчальними об'єктами, виконує певні дії, які явно або опосередковано пов'язані з метою навчання.

При визначенні змісту та структури навчальної задачі вчитель обов'язково має уявляти основні етапи розв'язування учнем цієї задачі. Очевидно, ці дві сторони є невід'ємними складовими процесу формування навчальної задачі, тільки за наявності такої єдності можливі успішна постановка, аналіз та розв'язання задачі.

Аналізуючи діяльність у процесі розв'язування задач, бачимо дві точки зору:

- 1) управління діяльністю конкретного суб'єкта з метою навчання;
- 2) формування у школярів тих компонентів розв'язку задачі, сполучення яких забезпечує активну працю мислення [5: 32].

Процес управління розв'язанням навчальних задач реалізується через:

- визначення мети розв'язування задач;
- актуалізацію необхідних знань, навичок та вмінь учнів;
- передача певної інформації (команд), обсяг якої визначається метою розв'язування задачі, етапом засвоєння матеріалу, складністю задачі тощо; одержання й аналіз результатів розв'язування школярами навчальних задач;
- корекцію дій учителя та учнів [6: 15].

Практичне застосування всіх вище згаданих аспектів указує на те, що учнів дійсно цікавлять ті навчальні задачі, які мають практичну цінність (у навчальній чи науковій діяльності) або у своєму змістовному наповненні містять додаткові цікаві факти та знання (окрім знань з інформатики). Саме у цьому випадку учні відчувають значущість своєї роботи для себе та оточуючих, активізуються механізми довільного запам'ятовування, подовжується тривалість довільної уваги.

Для виявлення результатів якості управління навчальною діяльністю учнів шляхом добору змісту навчальних задач з інформатики було проведено експериментальну роботу. Експеримент проводився на другому році вивчення учнями курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” (9-і класи ЗНЗ). У експериментальній групі при використанні навчальних задач певного змістовного наповнення створювались наперед визначені педагогічні умови для виявлення їх як індивідуального, так і комплексного впливу на показники навчання. У контрольному класі підготовка учнів проводилася за традиційними методиками з використанням рекомендацій, відображених у чинній навчальній програмі з інформатики, навчальних та методичних посібниках.

Фактором підвищення якості навчальної діяльності учнів будемо вважати тривалість довільної уваги. До здійснення експерименту було залучено 5 асистентів (аудиторів), кожен з яких заповнював наданий йому бланк спостереження. Кожен із асистентів спостерігав за 5 учнями та кожні п'ять хвилин робив позначку проти його ідентифікатора символом, який означає відповідно: “+” “Висока ступінь уваги”, “+ –” “Середня ступінь уваги”. “–+” “Низька зацікавленість”, “–” “Увага відсутня”. У експерименті використано експериментальну та контрольну групи. Показники тривалості довільної уваги учнів експериментальної та контрольної групи представлено в діаграмі (рис. 1).

Отже, зробимо деякі висновки. Реалізація управління навчальною діяльністю в умовах нових інформаційних технологій навчання набуває певної своєрідності. Ми вже вказували неодноразово, що управління навчальною діяльністю при навчанні інформатики, як і інших навчальних дисциплін, здійснюється перш за все за допомогою ретельного добору змісту навчальних задач.



Рис. 1. Динаміка довільної уваги учнів.

На основі результатів проведеного дослідження можна сформулювати наступні рекомендації до визначення змісту та форм навчальних задач:

- система задач має бути різнобічною, методично доцільною й науково обґрунтованою;
- основними в системі мають бути внутріпредметні, міжпредметні, фундаментальні задачі;
- мають застосовуватися не лише розумові задачі, а й перцептивні, мнемічні, імажитивні;
- учневі необхідно мати можливість самостійно поставити і розв'язати задачу, в тому числі й за допомогою комп'ютера;
- система навчальних задач має містити безліч варіантів різного ступеня складності з кожної теми курсу;
- зміст навчальних задач має бути підібраний таким чином, щоб при їх розв'язанні учні усвідомлювали практичну значущість своєї роботи, можливість подальшого використання розв'язків навчальних задач.

Наведені рекомендації потребують апробації в ході подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Машбиць Ю.І., Рокунь О.О., Жалдак М.І. та ін. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 246 с.
2. Атаманчук П.С. Теорія і методика управління пізнавальною діяльністю старшокласників у навчанні фізики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України. – К., 2000. – 40 с.

3. Крушинская Т.Ю. Дидактические условия понимания текста при постановке и решении учебных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Днепропетровский государственный университет. – Днепропетровск, 1997. – 18 с.
4. Турищева Л.В. Формирование у старшеклассников способов решения учебно-логических задач: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харьковский государственный педагогический университет им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 1998. – 206 с.
5. Закота Л.А. Управління пізнавальною діяльністю школярів у процесі розв'язування ними навчальних задач: Дис. ... канд. пед. наук у формі наукової доповіді: 13.00.01, 13.00.02. К., 1992. – 26 с.

Розділ III.
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Злочинність неповнолітніх і молоді в усьому світі є однією з найактуальніших соціальних проблем. Її ріст характерний перш за все для розвинутих капіталістичних країн, основними причинами якої є безробіття серед молоді, невпевненість у майбутньому, незадоволеність сучасними способами управління суспільством.

Своєрідно оцінюють причини сьогоденної хвилі злочинності підлітків зарубіжні фахівці. Вони вважають, що остання обумовлена добробутом і його наслідками – стресами, пов'язаними з навчанням, недоліками виховання в сім'ї, серйозними порушеннями її традиційних цінностей, проявами індивідуалізму.

Стан підліткової злочинності в Україні ще раз засвідчує, що ця проблема є нагальною від соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Глибокі соціальні зміни, які тривають у нашому суспільстві за останні півтора десятка років, кризовий стан економіки, культури, освіти катастрофічно погіршують рівень життя дітей малозабезпечених верст населення. У результаті зростає злочинність серед підлітків та молоді, зростає кількість безпритульних дітей, стають соціальною проблемою дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, психічні та фізичні вади.

Аналіз статистичних даних зростання підліткової злочинності в роки найбільш інтенсивного руйнування суспільних цінностей показав її безсумнівну залежність від стану ціннісно-нормативної системи суспільства. Цією проблемою займалися педагоги, психологи, юристи І. Козубовська, Г. Міньковський, В. Оржеховська, В. Синьов, М. Фіцула, але залишається недослідженою проблема соціально-педагогічної реабілітації цієї категорії підлітків.

Тому перед нами стоїть **мета** визначити соціально-педагогічні чинники делінквентності поведінки підлітків, розглянути основні напрямки їх соціально-правового захисту в соціальних інституціях.

Основне завдання дослідження – висвітлити соціально-педагогічні чинники протиправних дій підлітків та механізми нормативної регуляції їх поведінки у соціальному середовищі.

Правопорушення, відхилення в моральному розвитку і поведінці підлітків виникають не випадково, а за умови збігу цілої низки чинників асоціального характеру, котрими займається наука девіантологія.

Девіантологія (від лат. *deviatio* – відхилення та *logos* – поняття, навчання) – наука про відхилення в морально-етичній поведінці і розвитку особистості.

Девіантна поведінка – це відхилення від загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки, обумовлена соціальними, сімейними, шкільними умовами та обставинами розвитку і виховання, особистісними якостями та сферою спілкування; поведінка з відхиленнями від прийнятих у суспільстві правових або моральних норм.

Девіант – особистість з відхиленнями в моральному розвитку та поведінці.

У психолого-педагогічній, соціологічній, юридичній літературі до теперішнього часу існує ціла низка понять, яка визначає це явище: педагогічна занедбаність, важковиховуваність, правопорушення, делінквентність, девіантність, аддиктивність, діти групи ризику, відхилення в поведінці і т. п. Усе це говорить про складність і неоднозначність цього явища.

У роботі ми оперуємо поняттями “девіантна поведінка”, “відхилення від норм і правил поведінки” як однопорядковими. Для цих понять необхідно засвоїти, що таке “норма” в поведінці і розвитку та відхилення від неї. У філософській, суспільно-науковій, академічній літературі під нормою розуміється якась загальна вимога, правило і реально існуючий тип масової свідомості, те, що вже об'єктивно склалося і давно існує, функціонує в дійсності.

Отже, явища чи процеси в суспільстві, ставши нормою, насамперед, характеризуються достатньо високою частотою ймовірності, загальності і практичною реалізацією в об'єктивній дійсності. Соціально-етична норма, у широкому розумінні цього слова, містить у собі сталі та загальноприйняті норми і правила поведінки в суспільстві, реакції на них особистості та індивідуальну поведінку. Тому під нормальною поведінкою слід розуміти таку, що співпадає з моральними, юридичними, соціальними вимогами суспільства і є загальноприйнятою. Відхилення в поведінці, девіація може бути викликана діями не тільки соціально-педагогічних чинників, а й аномаліями в психофізичному розвитку.

У якості основних ознак і критеріїв девіації ми виокремлюємо наступні:

– сімейне неблагополуччя (негативна моральна атмосфера, мікроклімат сім'ї, деформовані внутрішньосімейні взаємини, що пагубно впливають на формування і розвиток дитини);

– недоліки в роботі школи, що спричиняють відхилення в поведінці (недостатня професійна підготовка учительських кадрів до роботи з цією категорією школярів, розрізненість виховних профілактичних зусиль школи, сім'ї, державних, правоохоронних органів, громадськості, соціальних служб з профілактики відхилень поведінки учнів);

– особистісні компоненти девіанта (відсутність позитивних та наявність негативних соціальних стереотипів, нерозвиненість духовних інтересів та запитів, тяга до правопорушень, негативне відношення до позитивних виховних впливів, відставання від однолітків у анатомо-фізіологічному і психічному розвитку, ослаблення здоров'я, підвищена стомлюваність, нервозність, нерозвиненість інтересів, відставання в розвитку пам'яті, мислення, уяви, моральних почуттів);

– дискомфортність спілкування (порушення в сфері спілкування, брутальність у звертанні з однолітками, учителями, дорослими, дефіцит позитивного спілкування, конфліктність, нелагідність у класному колективі, агресивність, тяга до спілкування в неформальних об'єднаннях).

Таким чином, визначення понять “девіантологія“, “відхилення в поведінці“, “девіантна поведінка“, їхніх основних ознак і критеріїв сприяє більш чіткому розмежуванню, диференціації і конкретизації науково-понятійного апарату нашого дослідження.

Одним з основних аспектів розуміння сутності і змісту девіантної поведінки є питання про співвідношення природного, біологічного (уродженого) і соціального (придбаного) у розвитку людини і його поведінки. Популярні на початку, а потім і в середині ХХ століття біосоціальні концепції пояснюють поведінку окремих людей і соціальних спільнот різними біологічними чинниками: фізичними рисами (Ч. Ломброзо), будовою тіла (У. Х. Шелдон), аномаліями статевих хромосомів (Ч. Прайс).

Основою сучасного психологічного походу до вивчення і розуміння девіантної поведінки є психоаналітична теорія З. Фрейда, яка припускає, що інстинктивні потяги, біологічно обумовлені людською природою, і корінні мотиваційні конфлікти, що виникають з них, у сутності особистості є першопричиною людських стосунків і дій.

Останнім часом більшість соціологічних теорій пояснюють поширення форм девіантної поведінки інтеграцією у суспільстві. Важливою властивістю інтегральності є суспільна аномія. Різні соціологічні теорії розглядають аномію з різних точок зору. Е. Дюркгейм розглядав аномію як стан відсутності цінностей у проміжку між недійсною старою і несформованою безорганічною новою структурою норм і цінностей. Р. Мертон вважає цю ситуацію в суспільстві як розбіжність суспільних вимог, культурно прийнятих життєвих цілей з наявним у розпорядку прийнятими засобами. О. Макивер бачив у цьому ослаблення соціальних і емоційних контактів, Р. Дарендорф – ослаблення суспільних нахилів, Ю. Хабермас – протиріччя між інтеграцією режиму і культурною інтеграцією.

Аномія, таким чином, підсилюється в період реорганізації суспільства як зі швидкими прогресивними процесами, так із суспільними регресіями. Нерівномірна соціалізація нової системи цінностей для особистості може означати невизначеність і непередбачуваність макросередовища, більше того, очікуваної суспільної поведінки, почуттєвої прихильності

членів мікросередовища. У нашій країні після зміни режиму викликає тривогу система соціальних розходжень. Засвоєна раніше ідея рівності викликає в значній частині населення нетерпимість і підозрілість стосовно власності, підприємництва, накопичення. На жаль, нерівність набуває значних розмірів, що заважає проявові солідарності і почуття справедливості та призводить до порушення норм, девіантного поведіння, аномії [3].

Значна частина населення переконана в нечесності і **незаконності** одержуваних доходів і росту майнового добробуту "еліти" сучасного українського суспільства. У таких умовах девіантне поведіння є одним з найбільш ефективних способів досягнення матеріального і соціального благополуччя.

Ці обставини обумовили процес криміналізації громадського життя України. Зміст процесу криміналізації в умовах аномії виражається насамперед у делінквентній поведінці, що набуває масового характеру, а також у формуванні ціннісних орієнтацій і соціальних установок, що припускають порушення як правових, так і моральних норм.

Широкомасштабне розповсюдження злочинності й інших видів девіантної поведінки свідчать про значні деформації об'єктивних умов життєдіяльності і масової свідомості людей.

Криза суспільства позначається і на системі утворення, виховання і навчання підростаючого покоління. Погіршуються умови життя і виховання дітей у рідній хаті, росте число знедолених, неблагополучних родин. Неуважність батьків, їхня жорстокість штовхає дітей, підлітків до втечі з дому, жебрацтва, правопорушень. У школі, як у дзеркалі, відбиваються усі соціально-економічні проблеми суспільства [4].

Особливу занепокоєність викликає та обставина, що злочинність молоді, її ряди поповнюють неповнолітні, школярі, учнівська молодь. Ми розуміємо, що попередження правопорушень неповнолітніх може дати позитивні результати тільки за умови корінного оздоровлення суспільства (економічного, соціального, духовного, гарантуючого захист прав та інтересів дітей і підлітків). Причому необхідна така зміна системи виховання, що забезпечила б оптимальні умови для саморозвитку особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності.

Ми зупинимося на таких блоках розглянутої проблеми: теоретико-концептуальному і змістовно-процесуальному. Отже, в основу нашої концепції покладена ідея інтеріоризації, тобто новоутворення у внутрішніх структурах людської психіки відбуваються завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності, у формах внутрішньої діяльності особистості відтворюються зовнішні зразки взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення (В. Мясіщев). Правопорушення неповнолітніх, як система відносин, розглядаються у взаємозв'язках і взаємозалежності від порушень соціальної ситуації розвитку (Л. Виготський) школяра з урахуванням їх аналізу через взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов виховання стосовно суб'єкта, що породжують правопорушення. Їхня причинно-наслідкова залежність визначає комплексний підхід до профілактики правопорушень неповнолітніх з урахуванням інтеграції виховно-профілактичних зусиль школи, родини, державних та правоохоронних органів, органів охорони здоров'я, дошкільних і позашкільних закладів, соціально-благодійних і релігійних структур.

Базуючись на цих підходах, можна виділити такі теоретико-концептуальні аспекти:

- структурні: особистість, родина, школяр, соціум, спілкування, НМО;
- процесуальні: виявлення, вивчення, діагностика, профілактика, соціалізація, реабілітація.

Ці аспекти реалізуються в другому блоці, котрий несе в собі основне значущє навантаження концепції і комплексної перспективної програми профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. У центрі її уваги особистість неповнолітнього, вивчення якого базується на особистісно орієнтованій моделі утворення, на педоцентристському підході. Ми розробили діагностичну методіку, інструментарій моральної вихованості (невихованості) особистості неповнолітнього. Ця технологія є критеріями і їхніми ознаками, рівнями

вихованості (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький і негативний = 6 рівнів), системою оцінок (6-ти бальна) і шкалами балів (мінімальна і максимальна).

Особистість неповнолітнього вивчалася за допомогою комплексу психолого-педагогічних методів, а саме тестів, опитувальників, методик таких вчених як К. Леонгард, А. Лічко, Л. Люшер.

Слід також додати, що людська особистість – це біосоціальна система. Донедавна вітчизняні дослідники стверджували, що злочинність – це наслідок впливу соціальних чинників. Домінувала думка: злочинцями не народжуються – ними стають.

Насьогодні зарубіжними і вітчизняними вченими доведено, що людина – біосоціальна, найбільш досконала система живого організму, а у виникненні девіації важливу роль грає спадковість, біологічний фонд особистості. Дослідники Центру молекулярної генетики у США розшифрували геном людини: відкриті ген короткозорості, облисіння, ген неохиріння – “гарної фігури”, гени життєрадісності, сексуальної орієнтації, ген психічного здоров’я людини, ген допитливості та ген ризику. Генну схильність до ризику “носять у собі” девіанти і делінквенти. Існують і гени агресивного поведіння, тобто гени злочинності.

Генна інженерія, її представники інтенсивно проводять експерименти з геномом тварин, близьких до людини. Проводиться клонування, виникають тваринні клони. Відбувається штучне втручання людини в геном живої істоти. Однак тут треба бути дуже обережними, тому що той самий ген може виконувати низку функцій.

Неважко уявити собі, що трапиться, якщо генна інженерія почне робити свої експерименти з людиною, виокремлюючи з її організму заздалегідь заплановані гени. У нашому випадку – це гени ризику, агресії, злочинності.

Наступний чинник – родина. Не можна не погодитися з думкою А. Макаренка, який підкреслював, що основи моральності дитини закладаються на 90% у родині до 5-літнього віку. Необхідно вивчити мікроклімат родини, її психологічну атмосферу. Внутрісімейні стосунки (ВС): 1) Б – Б (між батьками); 2) Д – Д (між дітьми); 3) Б – Д (між батьками та дітьми). Ці відносини можуть бути гарні, щирі, байдужі, погані, конфліктні.

Аналіз цих взаємин дозволив виділити такі типи родин:

- благополучні родини;
- формально благополучні;
- неблагополучні родини з домінуючими деформованими взаєминами між батьками;
- неблагополучні родини з домінуючими деформованими взаєминами між батьками та дітьми.

Не вдаючись у докладний аналіз типів родин, можна зробити висновок: виховно-профілактичну роботу з родинами необхідно починати з урахуванням типу їхніх взаємин.

Третій чинник – школа. У школі для профілактики девіантної поведінки створюються психолого-педагогічні консиліуми, наркопости, ведеться робота з неблагополучними і формально благополучними родинами, підключаються до цієї роботи валеологічна і правова служби.

Соціалізація особистості правопорушника спрямована на реадaptaцію і ресоціалізацію – локалізацію, блокування, руйнування асоціальних динамічних стереотипів і створення на їхньому місці соціально цінних стереотипів. Створюються діагностико-профілактичні центри, що координують виховні зусилля школи, родини, соціальних служб, охорони здоров’я, правоохоронних органів, громадськості.

Рання профілактика девіантної поведінки – перспективний напрямок превентивної педагогіки. У полі зору ранньої профілактики повинні бути дошкільники, молодші школярі, підлітки, які знаходяться на початкових стадіях занедбаності, дезадаптації (латентний стан девіації, потенційно важкі).

Нам необхідна ювенальна юстиція – дитяча галузь кримінально-правової системи. Правопорушення неповнолітніх повинен розглядати спеціалізований дитячий суд. Такі суди вже більше десяти років існують у країнах Західної Європи. У Франції, наприклад, такі суди

присуджують за скоєне не більш як 2% притягнутих (у нас – 25%). Терміни ув'язнення в них рахуються місяцями, частіше тижнями, а в нас – роками.

Аналіз закономірностей вікового психічного розвитку дітей дозволив зробити висновок про те, що найважливішою внутрішньою причиною їх девіантної поведінки, є незадоволення провідних вікових потреб, стосовно яких зовнішні умови виступають як обставини або чинники, що обумовлюють і породжують внутрішню, безпосередньо деформуючу свідомість поведінки індивіда. Таким чином, щоб діти нормально розвивалися, необхідно створювати умови для задоволення їх провідних вікових потреб. А починати треба з самого раннього дитинства. Підлітки-девіанти – це вже результат неправильного виховання. А перевиховувати завжди сутужніше і дорожче.

Наші наукові пошуки не вичерпують означеної проблеми, тому наступними доробками будуть питання визначення соціально-правових позицій індивідуального впливу на підлітків; пошуки нових парадигм соціально-педагогічної взаємодії соціальних інституцій та кримінальної міліції у справах неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Бабкин Н.И. Социальная педагогика: Методические рекомендации. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 125 с.
3. Козубовська І.В., Товканець Г.Н. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування. – Ужгород, УЖДу, 1998. – 193 с.
4. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. Навчально-методичний посібник. – К., 1996. – 352 с.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ПитерКОМ, 1999. – 416 с.

УДК 371.03

О. В. Артюхова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Процеси, що відбуваються в культурній, науковій, економічній, політичній сферах українського суспільства так чи інакше позначаються на свідомості її громадян, зумовлюють потреби у вдосконаленні професійних вмінь, особистих якостей, здатності адаптуватися до змін тощо. Усе це спонукає до перегляду можливостей і особливостей тих чинників, які відіграють певну роль у становленні особистості.

Серед основних і найбагатших джерел впливу на людину важливе місце, як визначає наукова громадськість, належить мистецтву. Зокрема, Н. Миропольська розглядає цей засіб впливу на особистість, як необхідний, багатоаспектний і ефективний: “До мистецтва, ознаками якого є досвід, мудрість і натхнення, у пошуках істини й сенсу життя людина не може не звертатися. У процесі сприймання, усвідомлення та осмислення трагічного і комічного, прекрасного і потворного, піднесеного і низького виховується і розвивається особистість. Саме мистецтво покликане задовольняти одну з найвищих потреб людини – художню, яка інтегрує інтелектуальні, емоційні та моральні потреби” [1].

У давнину, коли почали з'являтися окремі художні зображення, невігядливі мелодійні спроби, прості візерунки на речах побуту, які пізніше стали основою для виникнення низки жанрів людської творчості, об'єднаних під назвою “мистецтво”, людина не замислювалась над тим, які важливі завдання воно буде вирішувати. Зараз науковці, культурологи, мистецтвознавці, розглядаючи мистецтво як культурне, історичне, соціальне

явище, виділяють низку функцій, які воно покликане виконувати. Серед основних О. Рудницька, зокрема, визначає виховну, розвивальну, а також досить актуальну в наш час – світоглядну [2]. І. Почечуєва підкреслює, що завдяки високохудожнім творам відбувається духовне збагачення людини, розвиток її творчої активності, а також осягнення нею художньої картини світу [2]. Отже, завдяки широкій системі образів і багатоаспектним можливостям впливу на свідомість людини мистецтво відіграє важливу роль у становленні особистості, зокрема у формуванні її художнього світогляду, що є пріоритетним завданням сучасної освіти.

Особливої актуальності проблема формування художнього світогляду набуває у період старшого шкільного віку, коли учні виявляють такі важливі риси, як прагнення до самовизначення, самовираження, самоствердження, усвідомлення свого місця у суспільстві. Старший шкільний вік – період, коли особистість усвідомлює і має змогу самостійно реалізувати свої можливості у сфері фізичного, інтелектуального, емоційного розвитку. Розуміння існування можливого простору для самовираження спонукає до вдосконалення свого досвіду, власних якостей тощо. Виникає потреба у пошуку більш досконалих систем впливу на особистість, розширенні кола доступних форм зосередження інформації, оволодіння новими методами і засобами осмислення дійсності. Старшокласник виходить на порівняно вищий рівень свого розвитку, коли про себе заявляє така особистісна риса, як сформований світогляд.

Якщо простежити процес формування світогляду учня від дошкільного до старшого шкільного віку, можна виявити суттєві особливості, які зумовлюють якісно відмінні підходи до проблеми у різних вікових групах. До певного часу сприйняття і освоєння дитиною дійсності відбувається у загальному, поверховому, відносно одноманітному логічному руслі. У дошкільнят інформація сприймається як належна, без внутрішнього неприйняття, заперечення, ускладненого процесу розгляду її як достовірної, правильної, гуманної тощо. З її накопиченням, коли з'являються помітніші та тісніші зв'язки між відомими фактами, поняттями, предметами, закономірними виявляються явища тотожності, повторюваності, несумісності, суперечності, протилежності окремих тверджень, ознак, предметів, визначень, що в результаті спонукає особистість до пошуку об'єднуючого начала, основи, розподілу, групування інформації, відбору, розрізнення протилежних утворень таких, як, наприклад, реальність і фантазія, знак і денотат. Відбувається усвідомлення існування таких ознак предметів і явищ, як неповторність, різноманітність, індивідуальність, протилежність, універсальність, також розуміння багатоманітності підходів до освоєння дійсності, що сприяє тому, що помітне місце займає критерій значеннєвості того чи іншого явища для особистості. Відбір здійснюється на основі ціннісних критеріїв, які складають особистісну систему цінностей.

Мистецтво, як джерело духовного збагачення людини, розширення її понять та уявлень, вдосконалення сенсорної сфери, логічного мислення, накопичення досвіду спілкування з прекрасним, втіленим в ідеальних образах, формах, формування художнього світогляду з розвитком особистості набуває нового, вагомішого та ширшого значення.

Художнє спілкування багатогранне, багатоаспектне, вимагає для досягнення певного ефекту від особистості ряду якостей. Художній світогляд особистості є якісно новим, суб'єктивним утворенням, яке своєю суттю передбачає неодмінну умову його формування – наявність суб'єктивної, власної, індивідуальної бази, на основі якої він буде створений. Мається на увазі наявність у людини розвинених належною мірою фізичних (стан органів сприйняття), психологічних (розвиток нервової системи, слухових, зорових відчуттів, пам'яті, уваги, мислення, мотиваційної й емоційної систем, вольових якостей, здатності сприйняття простору, величини, форми, руху, часу, кольору), розумових (розуміти, аналізувати, систематизувати, порівнювати, узагальнювати, відбирати, розмежовувати, розрізняти, робити висновки) якостей. Для того, щоб бути суб'єктом активного художнього впливу учень повинен мати певний рівень розвитку вказаних якостей, що суттєво позначається на дієвості такого впливу.

Як зазначає у своєму дослідженні Н. Нев'ярович, “у юнацькому віці виявляється потреба не просто стати схожим на свого кумира, а відбутися як особистість у такій самій мірі, що й улюблений письменник, спортсмен, герой історії чи мистецтва” [34 104].

Таким чином, можна говорити про наявність суттєвих особливостей, які відрізняють спілкування з мистецтвом дітей дошкільного віку (у яких спілкування відбувається переважно з такими творами мистецтва, як казки, загадки, оповідання, пісеньки, співомовки, скоромовки, примовлянки, танці, малювання, ліплення та ін.), молодшого і середнього шкільного віку (відповідно – оповідання, байки, приказки, вірші, драми, комедії, трагедії, пісні, а також твори таких жанрів мистецтва, як музика, хореографія, живопис, архітектура, та ін.), старшого шкільного віку (романи, повісті, драми, комедії, трагедії, епопеї, поеми та ін., а також творами таких видів і жанрів мистецтва, як музика, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, хореографія, скульптура, живопис та ін.), що виявляються не лише у складності і різноманітності творів мистецтва, що впливає на ступінь розуміння, якість і кількість інформаційного, емоційного навантаження, вимагає додаткових знань, умінь і навичок, а також в очікуваному результаті їх впливу, відмінності проблем, які вони актуалізують перед особистістю.

Так, якщо проаналізувати дитячу казку “Кіт і миша”, з якою знайомляться діти у дошкільному віці, ми бачимо, що вона розповідає дитині про існування таких людських якостей, як мудрість і хвалькуватість, яка з цих якостей варта наслідування, а яка – ні. Основне смислове навантаження твору – *повідомлення* про вади характеру, а виховне – спонукання, заклик дітей діяти, так, як зробив це позитивний герой казки, – тобто *наслідувати*.

Учні старшого шкільного віку знайомляться з оповіданням Е. Хемінгуея “Старий і море”, в якому постає цілий ряд глибоких морально-етичних і практичних проблем: взаємин людини і природи, людських взаємин, співчуття, чуйності, порядності, сили людського духу, фізичної та духовної стійкості, матеріальні проблеми. Старшокласник може *розмірковувати, співпереживати*, спираючись на існуючий власний життєвий досвід, свої почуття та систему цінностей, *прагнути бути схожим* у вчинках за силою духу і мужністю Старого, чуйністю – на хлопчика, що йому допомагав, або, навпаки, доводити недоцільність такої поведінки. Твір передбачає питання для глибокого обмірковування, які не виключають можливість різних підходів до їх вирішення (наприклад: Що найбільше спонукало Старого не припиняти виснажливу, небезпечну боротьбу з морем? Чи можна вважати когось переможцем чи переможеним? Які якості уособлює собою Старий (або хлопець)? Як би ви вчинили на місці Старого?).

Сприйняття письменника і учня у більшості не ідентичні: другий у процесі спілкування з твором щось залишає поза увагою, щось, навпаки, сприймає з підсиленою емоційністю, акцентує увагу на окремій проблемі, надаючи їй іноді більше ваги, ніж сам митець. У старшокласника вже з'являється у результаті спілкування з творами мистецтва не випадковий або довільний набір істин, висновків, уявлень, а спеціальний відбір необхідних фактів, аргументів, явищ у творі, що для нього є цікавими, важливими, актуальними, головними, а також, що є показником спілкування з мистецтвом на високому рівні – підбір, пошук рішень, ставлень, вирішень тієї чи іншої проблеми у творі мистецтва, яка є необхідною для задоволення його зацікавлень, розв'язання внутрішніх протиріч. Ряд властивостей учня впливають на те, наскільки він схильний до перетворення, модифікації у своїй уяві, творчого використання у процесі життєдіяльності даних художнього твору.

Отже, існує очевидний зв'язок, взаємозумовленість між інтелектуальною, психологічною, духовною зрілістю особистості і ступенем та якістю впливу художнього твору на неї. Будь-який навчально-виховний вплив на особистість дитини має здійснюватися з урахування особливостей її віку, зокрема психологічних, фізіологічних, розумових тощо. Слід зазначити, що процес формування художнього світогляду не обмежений певними віковими рамками, однак, проаналізувавши ряд наукових джерел у галузі психології, педагогіки, мистецтвознавства, ми прийшли до висновку, що найбільш ефективним

здійснення цього процесу очікується у старшому шкільному віці. Нами було визначено і розглянуто ряд чинників, які впливають на ефективність формування художнього світогляду у старшокласників: психологічний, креативний, мотиваційний.

Психологічний чинник. Відомо, що на ефективність формування художнього світогляду значною мірою впливають ті психологічні особливості, які властиві особистості у певному віці. Так, Б. Помиткін вважає, що “з 12 до 24 років починається період апробації надбаного досвіду через власні вчинки. Характерною особливістю цього віку є зниження інтелектуальної активності, відсутність бажання вчитися. Отже, для врахування даної особливості необхідно значно знизити інформаційне навантаження навчальної програми, а основні предмети подавати у формі, яка б розвивала **просторові уявлення, образне мислення**” [4: 35]. З урахуванням тверджень дослідника можна визначити старший шкільний вік як важливий для здійснення на учнів навчально-виховного впливу з метою формування художнього світогляду.

Мотиваційний чинник. В основі цього чинника покладені потреби учнів старшого шкільного віку у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні. С.І. Гессен зауважував: “Без світогляду як життєвого ставлення суб’єкта до світового цілого, ставлення, яке включає в себе поряд з уявленнями про світ оцінку його з точки зору цінностей, а значить ідеал, без такого світогляду немає самосвідомості, а отже немає і буття людини як особистості” [5: 63]. Старший шкільний вік – період, коли дитина прагне перш за все самоствердитися, самовдосконалитися, визначитись у тому суспільно-історичному просторі, в якому знаходиться, а тому особливо гостро і рішуче відбувається в цей час становлення її світогляду як форми самовираження.

Серед основних мотивів старшокласників слід виділити мотив самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Креативний чинник. Спілкування з мистецтвом має відбуватися не лише на основі художнього досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, споглядання, але й на рівні творчого сприймання, генералізації та використання його у процесі духовно-практичної діяльності особистості. Учень старших класів вже має певну, хоч і порівняно незначну, систему уявлень про навколишній світ, систему цінностей та емоційно-чуттєвий досвід, які є основою для подальшого розумового та емоційного розвитку. Усвідомлення свого потенціалу зумовлює прагнення особистості більш активно брати участь у пізнанні навколишньої дійсності і мистецтва, а також спонукає до самореалізації у творчості.

“У підлітковому віці людина прагне багато осягти і узагальнити. Формування світогляду починається з тієї сходинки мислення, піднявшись на яку, людина немовби оглядає навколишній світ і в той же час відчуває себе як частину світу – активну, творчу силу”, – зауважував педагог В. О. Сухомлинський [6]. Отже, можна стверджувати, що учні старшого шкільного віку володіють необхідним потенціалом для успішного досягнення художньої картини світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво. – 2002. – 204 с.
2. Рудницька О. та ін. Інтегрований підхід до формування в учнів цілісної художньої картини світу // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 28–32.
3. Невярович Н.Ю. Формирование нравственно-эстетического идеала личности старшеклассника в процессе изучения зарубежной литературы: Дис. ... канд. пед. наук. – Херсон, 1997. – С. 104.
4. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
5. Сиземская И.Н. Мировоззрение как ценность образования: С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин // Педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 63–67.
6. Сухомлинський В.О. Світогляд і переконання. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 386–397.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ

Становлення стереотипних моральних переконань відбувається під впливом етичних норм сімейних колективів, що проявляються в їх традиціях. Виховна роль традицій морального ставлення до навколишнього світу полягає в систематичному регулюванні процесу становлення етичних якостей і навичок моральної діяльності, необхідних для правильної поведінки в соціальному або особистому житті. Механізм їх дії здійснюється в процесі природного повсякденного внутрісімейного спілкування і різноманітних видів спільної діяльності. Тому використання сімейних традицій у моральному вихованні старшокласників є актуальною проблемою сучасного виховного процесу.

Зміст традицій та ефективність їх впливу на формування моральних цінностей старшокласників залежать від конкретних умов. У Доктрині розвитку освіти України в XXI столітті головною метою української системи освіти є: "...створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості" [1: 2]. Усвідомлення необхідності створення таких умов спонукає до теоретичного пошуку.

До загальних умов сімейно-морального виховання неодноразово зверталось багато педагогів, вчених, у тому числі й К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Лесгафт та інші. Основою для умов, що забезпечують оптимізацію виховного процесу, на думку С. Карпенчук, є три групи чинників: природні, соціальні та духовні. А педагог О. Духнович виділяє такі чинники: "природа (натура), наука і звичай; природний нахил дістає людина від самої природи, що становить темперамент, але науку і звичай дають людині вправи і наставляння, або виховання" [2: 37].

У нашому дослідженні були конкретизовані, визначені й обгрунтовані соціальні, культурологічні, педагогічні умови, які у моральному вихованні враховують специфіку та особливості сімейних взаємин, організації життєдіяльності родини, спільного відпочинку тощо. Педагогічні умови використання сімейних традицій у моральному вихованні старшокласників являють для нас найбільший інтерес.

Ми згодні з думкою С. Карпенчук, яка вважає: "Є дуже багато факторів, що впливають на розвиток особистості і є вихідними положеннями для педагогічних умов..." [2: 36]. Так, наприклад, О. Кунц, вивчаючи моральні проблеми сімейного виховання, вважав, що педагогічними умовами формування високоморальної особистості є: знання дітей, атмосфера сім'ї, педагогічний такт і вимогливість, ідейне становлення підлітка, підготовка його до сімейного життя та єдність дій батьків.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що педагогічними умовами морального виховання в сім'ї часто називають:

- Організацію здорового способу життя.
- Знання вікових і індивідуальних особливостей дітей.
- Педагогічну культуру батьків.
- Значення авторитету і прикладу батьків. Підвищення ролі Батька і Матері.
- Участь у спільних справах. Насиченість змісту спільних заходів.
- Педагогічний такт батьків.
- Високий рівень комунікативних зв'язків у сімейно-родинному колі.
- Опору на позитивне.
- Природовідповідальність виховання.
- Гуманізацію відносин у родині.
- Демократичний стиль спілкування в родині.
- Любов і повагу між батьками.
- Дотримання принципів креативності і гуманізму.

- Врахування потреб кожного члена родини.
- Зв'язок із суспільним вихованням. Координацію виховних зусиль і вимог родини, школи і суспільства.

Висунуті різного часу рядом учених-педагогів, вони обумовлюють наступний висновок: запорука успіху в розв'язанні завдань сімейно-морального виховання полягає в грамотній педагогічній позиції вихователя й у систематичній практичній діяльності.

Для того, щоб моральне виховання в сім'ї було успішним, потрібні певні педагогічні умови, які б відповідали сучасним вимогам і сприяли підвищенню ефективності формування моральних цінностей учнів старших класів. Моральні традиції сім'ї у своєму функціонуванні спираються на засвоєну систему моральних норм і правил, на прояви емоційно-чуттєвого та вольового характеру, вікові особливості підростаючої молоді тощо. Вони набирають нових рис та якостей відповідно до розвитку суспільства і являють собою динамічне явище. Оптимальне використання певних форм організації, взаємодії та взаємовідносин у всіх сферах сімейного життя є основою педагогічних умов формування моральних цінностей старшокласників засобами традицій.

На нашу думку, педагогічні умови ефективності використання сімейних традицій в основному – це теоретичний і практичний досвід, що передається школою батькам і старшокласникам з освоєння і використання сімейних традицій у моральному вихованні молоді, а також ступінь усвідомлення ними значимості даної проблеми. Виходячи з цього, зазначені умови включають педагогічні знання й уміння щодо організації спілкування, діяльності в сімейному колі з урахуванням традицій морального ставлення до навколишнього світу і оволодіння досвідом їх практичного використання.

Отже, для реалізації даних умов на практиці важлива пізнавальна і практична діяльність. Тому педагогічні умови морального виховання старшокласників засобами особистісно-сімейних традицій можна подати як:

- ознайомлення батьків і учнів старших класів із виховними можливостями традицій родини у формуванні моральних цінностей;
- надання допомоги в оволодінні вміннями щодо застосування цих традицій у сімейній практиці (рис. 1).



Рис. 1. Відображення педагогічних умов ефективного використання сімейних традицій у моральному вихованні старшокласників.

Обидва вказані напрями взаємопов'язані і впливають один на одного, оскільки знання формується в процесі пізнавальної і практичної діяльності. При цьому зміст даних видів

діяльності складають певні стосунки, які обумовлюють відповідні моральні цінності, які реалізуються в усіх сферах внутрісімейної діяльності.

Головна мета інформаційного напрямку педагогічних умов – ознайомлення батьків і старшокласників з виховними можливостями сімейних традицій у формуванні моральних цінностей – полягає в тому, щоб допомогти батькам і старшокласникам одержати необхідні знання про сімейні традиції, основні характеристики їх змісту і функціонування, сформувані власні поняття й уявлення про особистісно-сімейні традиції.

Для досягнення цієї мети необхідно визначити такі параметри: про що слід інформувати батьків і учнів юнацького віку; в якому обсязі мають бути пропоновані знання; яким чином здійснювати це ознайомлення.

Необхідні знання можуть бути одержані внаслідок вивчення й аналізу відповідної наукової, соціальної, культурологічної інформації про сімейні традиції, їх зміст, функції, педагогічні можливості і перспективи. Кожний із цих видів інформації заслуговує на увагу і активне використання у виховній роботі.

Наукова інформація об'єднує знання у галузі філософії, етики, психології, педагогіки та ін. і відображається у підручниках, посібниках, дисертаціях, монографіях, збірках наукових праць тощо. Цей вид інформації обґрунтовує основні закономірності процесів, що вивчаються, їх найважливіші етапи і способи функціонування. Він має фундаментальний характер, не враховує динаміки сучасного життя і особистісного ставлення до використання сімейних традицій у виховній практиці конкретної сім'ї.

Соціальна інформація надає відомості загального характеру і передбачає висвітлення питань, які набувають особливого суспільного значення. Її можна одержати із засобів масової інформації (радіо, телебачення, Інтернету), життєвого і професійного досвіду, шляхом взаємообміну судженнями, висловлення особистих поглядів, публічних виступів тощо. Вона здатна своєчасно висвітлювати події і констатувати зміни, які відбуваються в сучасному житті. Разом з тим соціальна інформація не сприяє об'єктивному осмисленню процесу морального виховання старшокласників засобами сімейних традицій.

Культурологічна інформація забезпечує підвищення загального рівня культури і освіти, сприяє розширенню світогляду і духовного багатства особистості. За допомогою творів у галузі літератури, театру, образотворчого, музичного, кіно- та фотомистецтва і т. ін. вона забезпечує художньо-естетичне освоєння навколишньої дійсності. Цей вид інформації формує ціннісне ставлення до сімейних традицій, наповнює їх морально-емоційним змістом і має великі можливості впливати на формування моральних цінностей старшокласників.

Зібрані з цих джерел знання повинні інформувати, передусім, про:

- суть такого явища, як сімейна традиція;
- різноманітність їх змісту і функцій;
- вплив, який вони справляють на процес формування моральних цінностей особистості;
- способи і стилі внутрісімейного спілкування;
- складні психолого-педагогічні особливості юнацького віку;
- моральні процеси, що проходять у період юнацтва;
- психічні закономірності реалізації у творчості ціннісної системи особистості;
- можливості сімейних традицій, що відповідають вказаним процесам тощо.

Крім того, треба висвітлити відомості про сучасні методики, науково-практичні розробки, рекомендації з даної проблеми і з допомогою різних інформаційних методів викласти наявні знання батькам і старшокласникам.

Сучасна практика педагогічної допомоги батькам орієнтується на використання різних форм організації відповідної просвітницької діяльності. Для успішного ознайомлення батьків і старшокласників із можливостями сімейних традицій у моральному вихованні старшокласників доцільно використовувати словесні методи формування свідомості особистості (лекція, дискусія, пояснення, бесіда, інструктаж, диспут, доповідь тощо), методи організації діяльності і формування досвіду поведінки (педагогічна вимога, виховна

ситуація, громадська думка тощо), метод стимулювання поведінки і діяльності (змагання). Важливе місце при цьому приділяється обміну інформацією між батьками.

Пропоновані знання покликані сприяти формуванню уявлень про сімейні традиції, виробленню переконань про їх необхідність і цінність для всіх сфер сімейно-побутових відносин і, зокрема, для сімейно-морального виховання.

Сходження від педагогічних знань до відповідних переконань являє собою процес становлення педагогічної культури. Отже, розв'язання завдань ознайомлення батьків і старшокласників з виховними можливостями сімейних традицій у формуванні моральних цінностей дозволить піднести сімейно-моральне виховання на якісно новий рівень, зробити його змістовнішим і ефективнішим.

Крім певних знань про значення і виховні можливості сімейних традицій у вказаних процесах, необхідно володіти відповідними вміннями, які визначають першооснову виховної діяльності у сім'ї. Отже, необхідність практичного розв'язання завдань з формування моральних цінностей старшокласників засобами сімейних традицій обумовлюють другий напрям педагогічних умов. Він являє собою процес опанування батьками і старшокласниками практичного досвіду використання сімейних традицій у формуванні моральних цінностей. Його мета – засвоєння форм і методів застосування одержаних знань про сімейні традиції у виховній практиці, оволодіння батьками і старшими школярами вміннями і навичками організації сімейно-морального виховання засобами традицій.

Спілкування в сім'ї відбувається за специфічними психологічними законами. Психологи (Р. Грановська, Б. Ананьєв) стверджують, що “перехід відносин у риси характеру – одна з основних закономірностей розвитку характеру”. “Соціальні функції, громадська поведінка і мотивації завжди пов'язані з процесом відображення людиною оточуючого світу, особливо з пізнанням суспільства, інших людей і самого себе” [3: 392]. Отже, батьки і старшокласники передусім повинні оволодіти вміннями комунікативного характеру, а саме вміннями:

- налагоджувати спілкування і розвивати демократичні стосунки у сім'ї;
- формування бажання спілкуватися в родинному колі;
- виявлення інтересу до сімейних справ;
- урахувувати особистісні риси кожного члена родини;
- проявляти увагу до оточуючих людей і поваги до поглядів інших членів сім'ї;
- оцінювати себе, свою діяльність, своє становище у сімейному колективі і ставлення до інших його членів;
- утверджувати і відстоювати свою позицію тощо.

Крім системи комунікативних вмінь, важливе значення мають вміння пізнавального та творчого характеру:

- постійно підвищувати свій інтелектуальний рівень;
- пристосуватися до вікових особливостей і вимог членів родини;
- враховувати динаміку розвитку суспільства;
- сприймати нововведення і зміни;
- розширювати світогляд;
- освоювати нові види діяльності;
- долати стереотипи і звичні способи розв'язання проблем тощо.

Обґрунтовуючи зміст педагогічних умов ефективного використання сімейних традицій у моральному вихованні і враховуючи викладений вище матеріал, ми акцентували увагу на оволодінні батьками та старшокласниками вмінь:

- організувати діяльність батьків і учнів старших класів, необхідну для розвитку сімейних традицій;
- упорядкувати сімейно-побутові відносини;
- коригувати стиль внутрісімейного спілкування;
- привести в систему проведення спільного дозвілля;
- урізноманітнити сімейне дозвілля;

- зацікавити у зміцненні традицій сім'ї;
- стимулювати творчу, інтелектуальну, фізичну та іншу діяльність старшокласників;
- залучити юнаків та дівчат юнацького віку до активної діяльності, спрямованої на розвиток сімейних традицій.

Дані уміння несуть у собі широкі педагогічні можливості і створюють умови для ефективного використання сімейних традицій у формуванні моральних цінностей старшокласників.

Вироблення у батьків і старшокласників зазначених умінь сприяє пробудженню інтересу до вдосконалення виховних можливостей наявних сімейних традицій, збагачення практичного досвіду, озброєння необхідними навичками й активізації творчої діяльності з використання сімейних традицій у формуванні моральних цінностей молоді юнацького віку.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз свідчить про те, що у формуванні моральних цінностей старшокласників засобами сімейних традицій важливу роль відіграють педагогічні умови, спрямовані на набуття знань, умінь і навичок батьків та учнів старших класів з використання традицій у вказаному процесі, спираючись на наукову, соціальну і культурологічну інформацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) // Мін. освіт. України, Академ. пед. наук України. – К., 2001. – 16 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія та методика виховання: Навчальний посібник.–К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. –Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
4. Кунц О. Р. 100 советов родителям, или нравственные проблемы семейного воспитания. Уфа: Госкомиздат БАССР, 1991. – 126 с.

УДК 37.013

А. В. Галімов

ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ

Аналіз результатів експериментальної роботи свідчить про те, що процес підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом в сучасних умовах з боку офіцерів виховних структур, командирів підрозділів курсантів НАДПС ім. Б. Хмельницького немає чіткого, доведеного, систематичного характеру. Поряд із незначним зростанням кількості заходів виховної роботи, що спрямовані на розвиток у курсантів інтересу до виховної роботи з особовим складом, спостерігалось досить суттєве зменшення кількості заходів щодо активізації підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом та вдосконалення якості зазначеного процесу. Серед основних недоліків, було визначено:

- недостатнє приділення уваги заходам виховної роботи, які безпосередньо впливають на розвиток підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом;

- у плануючих документах не видно чіткої спрямованості на розвиток у курсантів педагогічних якостей;

- за деякими напрямками виховної роботи (естетичний, фізичний, екологічний) із боку виховних структур не робиться належних спроб вплинути на розвиток майбутніх офіцерів-прикордонників як військових педагогів.

Метою статті є обґрунтування етапів організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

Аналіз дисертаційних досліджень свідчить, що велика кількість дослідників присвятили свої наукові роботи вдосконаленню підготовки майбутніх офіцерів в умовах прикордонного вищого військового навчального закладу (ВВНЗ).

Проблема вдосконалення навчально-виховного процесу курсантів у прикордонному ВВНЗ розглядалась у роботах В.О. Балашова, В. І. Вдовюка, С.М. Гречка, Д.В. Іщенко, В.І. Шевчук, В. А Чернявського. Проте, вирішення проблеми створення систематизованих заходів організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом не було предметом спеціального дослідження.

За пропозиціями дослідника процес підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом починався вже у першому семестрі навчання курсантів ввідною частиною програми педагогічного забезпечення. За характером і змістом діяльності офіцерського та курсантського складу НАДПСУ цей етап одержав назву – орієнтований.

Мета роботи офіцерського складу на даному етапі полягає в створенні у курсантів початкового інтересу до виховної діяльності, формуванні у першокурсників позитивної установки на необхідність спеціальної до неї підготовки. Досягнення даної мети є важливим, тому що інтерес породжує схильність або переходить у неї, а схильність, як виборча спрямованість індивіда на певну діяльність, спонукаючи нею займатися, розвивається у поєднанні з відповідними здібностями, у нашому випадку – виховними [1].

Для реалізації зазначеної мети викладачі кафедр педагогіки та психології, соціально-економічних дисциплін, відділу виховної роботи, групи професійно-психологічного відбору академії на двох лекційних заняттях (4 години навчального часу) знайомили курсантів із теорією і практикою виховної діяльності молодих офіцерів-випускників НАДПСУ. Вони докладно роз'ясняли зміст загальних кваліфікаційних вимог до випускників, особливо тієї частини, яка має відношення до підготовки курсантів у якості вихователів військовослужбовців. Курсантів знайомили з основними видами діяльності офіцерів при виконанні ними виховних функцій, із педагогічними навичками й уміннями, із типовими педагогічними завданнями, які вирішує начальник прикордонної застави та його заступники щодня, щотижня і щомісяця.

Використовуючи матеріали з військ і власні спостереження, керівники занять аналізували позитивні сторони та негативні моменти, що виникають у випускників НАДПСУ в процесі виховної роботи з військовослужбовцями. Тут же розглядалися ключові питання військово-педагогічної підготовки курсантів в академії: її мета і завдання, зміст та особливості, методи, форми і засоби, критерії та показники оцінки, очікувані результати.

Крім проведення аудиторних навчальних занять, курсанти протягом 6 годин знайомилися з виховною діяльністю офіцерів, зокрема командирів навчальних підрозділів. Першокурсники побували на заняттях із гуманітарної підготовки в групі військовослужбовців строкової служби. Командири підрозділів забезпечення познайомили першокурсників із характеристикою особового складу, розповіли про зміст своєї роботи з навчання та виховання військовослужбовців.

Крім ознайомлення курсантів із діяльністю офіцерів з навчання та виховання підлеглих, на перших же заняттях курсантам були визначені конкретні навчальні завдання з підготовки до педагогічної діяльності: список психолого-педагогічної літератури для самостійного вивчення; створення та ведення особистого словника-довідника основних термінів і понять із загальної та військової психології і педагогіки; створення та ведення щоденників психолого-педагогічних спостережень.

Робота з орієнтації курсантів у виховній діяльності офіцерів, викликання в них інтересу до її оволодіння були продовжені і на початку другого семестру навчання. Цикл знайомства курсантів з навчально-виховною діяльністю командира взводу та процесом підготовки до неї знову повторився на лекційному (2 години) і практичному (4 години)

заняттях. На практичні заняття в навчальні групи курсантів були запрошені офіцери-випускники НАДПСУ, які проходять службу в академії.

Повторне вивчення передбачало більш поглиблене роз'яснення та розуміння теоретичних основ виховної діяльності на базі тих знань, що з'явилися в курсантів за час навчання у НАДПСУ. Домагаючись закріплення існуючих знань про педагогічну діяльність, викладачі орієнтувалися на розвиток педагогічного мислення курсантів, закріплення інтересу до навчання і виховання військовослужбовців, на активність курсантів у підготовці до виховної роботи. Крім цього, вони здійснювали індивідуальну допомогу курсантам, залучали їх до здійснення військово-наукової роботи, контролювали виконання ними навчальних завдань, визначали нові.

Як показали спостереження, опитування викладачів і курсантів, проведені після перших занять, заходи щодо ознайомлення першокурсників із майбутньою виховною діяльністю випускників уже на початковому етапі навчання мали важливе значення. Первинне ознайомлення курсантів із теорією та практикою виховної діяльності офіцерів у період їх адаптації до умов життєдіяльності у НАДПСУ є важливим тому, що воно дозволяє уникнути багатьох помилок у формуванні особистості курсанта в якості військового педагога. Одна з них пов'язана з тим, що, як доведено вченими-психологами, становлення світогляду особистості, яке відбувається на неповній орієнтованій основі, носить у багатьох випадках емпіричний характер, веде до утворення повсякденних переконань без їх відповідного теоретичного осмислення [2].

Отже, на орієнтованому етапі педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом курсанти знайомилися з педагогічною діяльністю офіцера і, зокрема, випускника військово-навчального закладу, а також зі змістом та організацією підготовки до неї в стінах академії. Початкові відомості про майбутню педагогічну діяльність, як показали спостереження, почали формувати у курсантів інтерес до вивчення психології та педагогіки, до навчання і виховання підлеглих, бажання цілеспрямовано готуватися до виховної роботи з військовослужбовцями.

Основною метою програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом на другому етапі є діагностування існуючих у курсантів психолого-педагогічних знань, наявності навичок і вмінь, педагогічних здібностей, спрямованості до педагогічної діяльності.

Як відомо, процес та результат будь-якої праці, у тому числі й педагогічної, можна побачити та оцінити, запропонувавши курсантам здійснення хоча б елементарних педагогічних дій. Тому курсантам під час планового навчального процесу, а також при організації різних заходів виховного характеру в підрозділах пропонувалося виконувати багато чого з того, що вони повинні будуть робити у військах як вихователі. Курсанти пробували свої сили в підготовці та проведенні різних видів інформування, бесід, інструктажів, складанні конспектів навчальних занять з деяких навчальних дисциплін.

Курсанти самі контролювали та оцінювали відповіді товаришів, виконання ними нормативів, вправ, завдань і т. п. Вони готували та проводили службові наради, збори військовослужбовців, підведення результатів навчання і служби, ушановування передовиків, спортивні заходи та заходи культури і дозвілля.

Важливим засобом педагогічного діагностування курсантів на фахову придатність до майбутньої виховної діяльності є призначення кожного вихованця терміном на 2–3 тижні для виконання обов'язків на посаді командира відділення або заступника командира курсантського підрозділу. Курсанти по черзі, згідно з графіком, під наглядом офіцерів самостійно виконували обов'язки молодших командирів.

Очевидно, що за характером діяльності курсантів і педагогічного колективу академії даний етап можна назвати спробно-діагностичним, оскільки перші пробують свої сили та здібності в педагогічній праці, а другі, допомагаючи і контролюючи, діагностують рівень розвитку курсантів, як вихователів. Слід підкреслити важливе значення фіксації викладачами, командирами, самими курсантами, існуючого рівня їхніх педагогічних

здібностей, навичок і вмінь, якостей особистості. У подальшому цей рівень був вихідним моментом у складному та тривалому процесі розвитку кожного курсанта як вихователя військовослужбовців.

На третьому етапі курсанти приступили до вивчення навчального предмета “Педагогіка і психологія”. Планові навчальні заняття за курсом склали наступний етап програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. Ураховуючи важливість оволодіння психолого-педагогічними знаннями як основою майбутньої педагогічної діяльності офіцера, даний етап одержав назву – основний.

Його мета полягала в тому, щоб сформувати систему психолого-педагогічних знань, на базі яких здійснювати подальший розвиток педагогічних навичок і умінь, педагогічної спрямованості особистості кожного курсанта.

Курсанти відповідно до навчального плану опановували предметом “Педагогіка і психологія”. Знову, але вже на більш високому рівні науковості, складності і новизни, викладачі знайомили курсантів із теоретичними положеннями про педагогічну діяльність офіцерів, підготовку до її здійснення. На лекційних заняттях теоретичні проблеми психології та педагогіки розглядалися в тісному зв’язку з військовою практикою, у методиці викладання використовувалися проблемні питання, відеоматеріали, матеріали про діяльність офіцерських кадрів у сучасних умовах. Основна частина навчального часу, відведеного на семінарські та практичні заняття, була використана для формування і розвитку в курсантів педагогічних навичок та умінь вирішення різних (дидактичні і виховні, індивідуальні та колективні, діагностичні і прогностичні та ін.) педагогічних задач військової практики.

Варто підкреслити, що спираючись на існуючі психолого-педагогічні та інші людинознавські знання, досвід службової, навчальної та педагогічної діяльності, з курсантами вирішувалися як типові, так і нестандартні, творчі педагогічні задачі. Особлива увага зверталася на навчання курсантів таким евристичним прийомом вирішення, як узагальнення або конкретизація задачі, формулювання оберненої задачі, критика очевидних рішень, прямування від кінця до початку, зближення даних і мети, розгляд умов задачі з різних сторін, висунання будь-яких ідей. При цьому викладачі спиралися на висновки спеціальних досліджень, які доказують, що оволодіння евристичними прийомми вирішення задач більше сприяє успішному навчанню їхнього вирішення, ніж просто тренування у вирішенні задач при проблемному навчанні.

Вивчення курсу “Психологія і педагогіка” відповідно до навчального плану академії завершувалося іспитом. Ця контрольна форма навчання мала важливе значення, тому що вона підводила проміжний результат підготовленості курсантів до майбутньої виховної діяльності. В екзаменаційні білети з курсу були включені два теоретичних питання та вирішення педагогічної задачі.

Являючись логічним продовженням безперервного вирішення різних педагогічних задач у навчальному процесі та повсякденній життєдіяльності курсантів, екзаменаційні задачі мали якісну своєрідність. По-перше, вони відрізнялися достатньою для курсантів складністю; по-друге, їхній зміст передбачав декілька варіантів рішень; по-третє, вони носили комплексний характер, що дозволяє перевірити та оцінити сформованість у курсантів, відразу декількох педагогічних навичок і вмінь.

Оцінюючи прийоми та засоби, результати вирішення таких задач курсантами, викладачі тим самим робили висновки про сформованість і розвиненість у курсантів тих або інших педагогічних навичок та вмінь на базі психолого-педагогічних знань, про ступінь оволодіння ними педагогічними діями, основами виховної діяльності офіцерів. Але це зовнішня, очевидна сторона результату навчання та у цілому педагогічної підготовки. Викладачі помічали і фіксували те, що прийнято називати змінами внутрішнього плану людини: інтерес курсантів до психолого-педагогічних знань, їхня мотивація та спрямованість на педагогічну діяльність офіцера, наявність і ступінь розвитку педагогічних якостей особистості та ін. Усе це в сукупності дозволяло оцінювати рівень підготовленості курсантів

до здійснення виховної діяльності у військах на конкретному етапі. Проте, викладачі враховували і те, що дані оцінки виступають у вигляді прогнозованого результату. Їхня обґрунтованість і правильність перевірялася під час військового стажування курсантів.

Основний етап програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом займав ключове місце в підготовці курсантів у силу декількох обставин.

По-перше, на цьому етапі курсанти опановували системою психолого-педагогічного знання – основою їх майбутньої виховної діяльності.

По-друге, вирішення ними педагогічних задач на основі знань ставало більш осмисленим, обґрунтованим і всебічним.

По-третє, під керівництвом викладачів у курсантів в навчально-виховному процесі ВВНЗ формувалися та розвивалися різні навички й уміння виховної діяльності.

По-четверте, на іспиті з курсу в результаті вирішення критеріальних задач курсанти вперше одержували оцінку своєї підготовленості до роботи з навчання і виховання військовослужбовців, що певним чином впливало на їхнє ставлення до подальшого навчання, військово-педагогічної підготовки та педагогічного самовдосконалення.

На четвертому етапі починався новий період, який одержав назву – етап закріплення. Головна його особливість полягала в тому, що курсанти вже на основі певної системи психолого-педагогічного знання, теоретико-практичного уявлення про педагогічну діяльність офіцерів у військах, апробуючи на практиці свої педагогічні навички та вміння, самостійно виконували роботу з навчання і виховання військовослужбовців. Але досягнуте на даний момент не є остаточно сформованим, воно рухоме та мінливе. Тому метою чергового етапу технології було нарощування і закріплення психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь, подальший розвиток педагогічних якостей і здібностей курсантів.

Крім поглиблення та закріплення знань, необхідних для педагогічної діяльності у військах, а також знань про саму діяльність, на етапі закріплення курсанти продовжували здійснювати педагогічну практику. Вони готували і проводили освітньо-виховні заходи у своїх підрозділах, із курсантами молодших курсів, абітурієнтами, військовослужбовцями підрозділу забезпечення навчального процесу.

На п'ятому курсі проводиться заключний етап педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. Його метою є навчання курсантів виконанню реальної педагогічної діяльності за посадовим призначенням випускника ВВНЗ. Особливістю підготовки курсантів, до виховної діяльності на даному етапі є те, що він носить переважно практичний характер.

Завершальним етапом педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом є підсумкова атестація, метою якої є визначення результатів підготовки курсантів на предмет їхньої готовності до виховної діяльності за посадовим призначенням випускника академії. Комісія з членів постійного складу НАДПСУ, які брали безпосередню участь у підготовці курсантів на різних курсах навчання, аналізувала проміжні результати підготовки до виховної роботи з особовим складом й оцінювала кожного випускника як педагога. Насамперед до уваги бралися такі показники, як практична діяльність курсантів на стажуванні, успішність за основними предметами навчання, думки провідних викладачів, командирів підрозділів. У результаті здійснення заключного етапу в комісії повинно скластися чітке уявлення про сильні та слабкі сторони підготовки, а також про реальну готовність випускників до виховної діяльності. Під час атестування використовувались різні засоби морального і матеріального стимулювання випускників, які досягали кращих результатів (присвоєння військових звань на ступінь вище, при призначенні на посаду враховувалось побажання випускника, дозвіл на навчання в ад'юнктурі та ін.).

У проведеному дослідженні реалізація заходів педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом в повному обсязі в

умовах ВВНЗ була ускладнена тим, що її впровадження потребує змістовних і організаційних змін в навчально-виховному процесі військово-навчального закладу.

Таким чином, організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом включає п'ять етапів, які відповідають курсам навчання в ВВНЗ. Воно включає формування і розвиток навичок та вмінь виховної діяльності за посадовим призначенням за допомогою вирішення різних педагогічних задач. Технологічність організаційно-педагогічного забезпечення досягається за рахунок дотримання вимог безперервності, послідовності, поступового переходу від простого до складного, своєчасного діагностування, прогнозування, контролю, корекції й оцінки процесу оволодіння курсантами виховною діяльністю.

Напрямами подальших досліджень було сплановано: визначення вихідного рівня підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом при проведенні констатуючого експерименту; визначення змісту професійно-педагогічної концепції підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие. – М., 1946. – С. 63.
2. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М., 1994. – С. 132.

УДК 351: 355: 37

І. О. Грязнов

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У процесі виховної роботи в ДПС України розв'язуються два тісно між собою пов'язані завдання морального виховання. Одним з них є формування у військовослужбовців правильних уявлень про норми та правила моральної поведінки, а другим – виховання внутрішньої потреби в їх дотриманні і виконанні. Військовослужбовець може бути досконалим фахівцем, а рівень його моральної вихованості низьким. Наявність такого командира на чолі військового колективу може негативно вплинути на його підлеглих зокрема, та все військово-соціальне середовище взагалі.

У наукових працях військових вчених моральне виховання розглядалось переважно при вивченні загальних проблем виховання військовослужбовців (Катковський А. В., Колодій І. С., Темко Г. Д. та інші), виховання та самовиховання курсантів ВВНЗ (Коцера Д. М., Кудінов Ю. В., Семенов Ю. М., Юрчук Ю. Г., Фігура О. В., Шевчук В. І. та інші). Разом з тим, як показав аналіз наукових джерел, окремо проблема морального виховання у військових колективах прикордонників не досліджувалась.

Метою статті є визначення особливостей морального виховання у військових колективах ДПС України.

Моральне виховання здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння моральних норм та традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей [1: 216]. Метою морального виховання є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній бойовій діяльності [2: 165].

У проведеному дослідженні визначено протиріччя, які існують у процесі морального виховання військовослужбовців, а саме: між вимогами суспільства і потребою самої особистості у самореалізації та розвитку з одного боку, і відповідними обмеженнями цього розвитку з іншого; між загальною мораллю і конкретною; між статутними нормами поведінки та почуттями військовослужбовця.

Проведене дослідження дало можливість виявити ряд чинників, що негативно впливають на моральне виховання військовослужбовців, а саме: відсутність системності в роботі вихователів у виховній діяльності; недостатня реалізація принципу індивідуального підходу до військовослужбовців у процесі виховання; слабка володіння відповідними знаннями закономірностей морального зростання особистості військовослужбовця; недостатнє знання командирами підрозділів методики визначення рівня моральної вихованості військовослужбовця.

Одним із завдань проведеного дослідження було визначити рівень готовності суб'єктів і об'єктів морального виховання до співпраці у виховному процесі. Було встановлено, що серед командирів підрозділів (до 11%) знання теоретичних положень з проблеми морального виховання є недостатніми.

Було виявлено причини, які впливають на сформованість організаційно-методичних навичок і вмінь командного складу, а саме: нехтування рівнем морального розвитку при комплектуванні частин та підрозділів; наявність великої кількості молодих офіцерів на посадах командирів підрозділів; недосконалість системи професійної підготовки.

Серед командирів підрозділів більша кількість (37%) має недостатній рівень знань, навичок і вмінь щодо організації і проведення морального виховання підлеглих. Офіцери – заступники командирів з виховної роботи часто не виступають організаторами морального виховання військовослужбовців. Опитування посадових осіб зазначених категорій свідчить, що типовими недоліками є: нерозуміння сутності завдань і можливостей морального виховання; невиправдане ототожнення понять виховання і моральне виховання; ігнорування морального виховання як одного із основних видів виховання.

У навчально-виховному процесі не повністю реалізується важлива закономірність залежності ефективності виховного процесу від єдності дій суб'єктів виховання. Респонденти стверджували, що існують напружені відносини між деякими командирами підрозділів. Не існує чіткої взаємодії між командирами підрозділів при організації морального виховання. Таким чином, було встановлено, що суб'єкти (до 23%) ще не повністю готові до проведення морального виховання.

Спостереження, аналіз незалежних характеристик і результатів діяльності військовослужбовців свідчить про те, що значна кількість вихованців (до 28%) не готові співпрацювати з вихователями у процесі морального виховання і бути вихованцями внаслідок відхилень у спрямованості особистості, нерозуміння змісту служби або низького рівня морального розвитку [3: 48].

Отже, існує протиріччя між потрібним для проведення виховної роботи рівнем моральної вихованості військовослужбовців та реальним рівнем їх моральної вихованості. Таке становище негативно впливає на рівень сформованості моральних якостей військових, погіршує їх професійну підготовку.

Встановлено, що причинами низької моральної вихованості військовослужбовців були: несприятливі умови виховання до служби в ДПС України; неготовність суб'єктів виховання до проведення ефективного процесу морального виховання військовослужбовців; неготовність об'єктів виховання бути вихованцями; неорганізованість, непослідовність, безсистемність процесу морального виховання військовослужбовців.

Вирішення проблем морального виховання примушує враховувати рівень моральної вихованості в першу чергу суб'єктів морального виховання. З метою виявлення критеріїв моральної вихованості офіцерів було проведено експертне опитування серед командного та професорсько-викладацького складу Національної академії Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького [4: 48]. Було виявлено, що основними критеріями моральної вихованості офіцерського складу на думку експертів є: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-дійовий критерій.

Інформаційно-пізнавальний критерій характеризує рівень етичних знань та відображається в таких показниках: рівень володіння системою необхідних для ефективного виконання службових обов'язків етичних знань; здатність самостійно оцінювати рівень

моральної вихованості підлеглих; здатність здійснювати аналіз морального клімату в колективі підлеглих, виробляти власну аргументовану позицію.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує моральні орієнтації та цінності офіцера і виявляється у таких показниках: усвідомлення значущості морального виховання для професійної діяльності; прагнення до вдосконалення етичних знань, умінь і навичок морального виховання; свідоме ставлення до виконання своїх обов'язків, коли єдність слова і справи стає повсякденною нормою моральної поведінки офіцера.

Операційно-дійовий критерій характеризує наявність у офіцера умінь і навичок морального виховання у процесі оперативно-службової діяльності. Він виявляється у таких показниках: уміння застосовувати етичні знання для вирішення завдань оперативно-службової діяльності; уміння оцінювати моральний потенціал колективу, моральність стилю діяльності підлеглих керівників; уміння самостійно організувати процес морального виховання серед підлеглих.

Використання критеріїв моральної вихованості офіцерів та їх показників дозволило оцінювати результативність процесу морального виховання, домагатися дієвості застосовуваних форм, засобів, методів, якості роботи всіх суб'єктів виховання.

На основі вивчення теоретичних джерел, аналізу стану виховної роботи в частинах і підрозділах ДПС України та факторів, які впливають на нього, власного досвіду, в дослідженні були розроблені і науково обґрунтовані п'ять рівнів моральної вихованості, а саме: дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький, які сприяли проведенню замірів моральної вихованості.

Вивчення стану морального виховання військовослужбовців ДПС України дозволило висунути гіпотезу дослідження. Подолати зазначені проблеми можливо шляхом впровадження у виховний процес сучасної системи морального виховання військовослужбовців.

При проведенні педагогічного експерименту вдосконалення моральної вихованості військовослужбовців експериментальної групи здійснювалось шляхом створення сприятливих умов для організації процесу морального виховання військовослужбовців таких як: розвиток у суб'єктів виховання знань, умінь та навичок організації морального виховання військовослужбовців; забезпечення виконання суб'єктами виховання моральних норм у повному обсязі; формування у військовослужбовців особистісних моральних якостей в процесі їх виховання; стимулювання самовиховання військовослужбовців у процесі морального виховання.

Важливим завданням підготовчого етапу впровадження системи морального виховання була підготовка суб'єктів морального виховання. Вона включала здійснення таких заходів: відбір і психолого-педагогічну підготовку різних категорій вихователів; забезпечення їх єдності, взаємодії і взаєморозуміння у виховному процесі; співпрацю вихователів з науково-педагогічними установами, фахівцями Науково-дослідного інституту ДПС України; створення здорового морально-психологічного клімату в військових колективах.

Для вдосконалення педагогічних можливостей командирів підрозділів було проведено: атестування з урахуванням рівня їх моральної вихованості; надання суб'єктам морального виховання письмових рекомендацій для усунення негативних моральних якостей; стимулювання морального самовиховання.

Підготовка військовослужбовців до співпраці з суб'єктами морального виховання включала: врахування рівня моральної вихованості як важливого показника у системі профвідбору кандидатів на сержантські посади; усвідомлення військовослужбовцями ролі, місця і порядку проведення їх морального виховання; впровадження механізму мотивації морального розвитку майбутніх офіцерів; залучення кращих сержантів до виконання функцій суб'єктів морального виховання.

Таким чином, урахування визначених особливостей дало можливість створити систему морального виховання військовослужбовців-прикордонників, використання якої

підвищило рівень морального розвитку військовослужбовців, вплинуло на процес гармонійного і всебічного розвитку офіцерів і на формування у них необхідних інтелектуально-професійних, морально-естетичних і вольових якостей, дозволило на цій основі зміцнити військову дисципліну в частинах та підрозділах ДПС України.

Продовжити дослідження доцільно за наступними напрямками: педагогічні основи керівництва процесом формування моральних норм у військовослужбовців; особливості формування моральних норм у військових колективах курсантів при проведенні військового стажування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – С. 216.
2. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За ред. В. В. Ягупова. – К., 2002. – 560 с.
3. Грязнов І. О., Крук С. Л., Кушнір В. С. Науково-дослідна робота “Професійна етика військовослужбовців Прикордонних військ” (шифр 202–0011 К “Етика”). – Хмельницький: НДІ ПВУ, 2002. – 139 с.
4. Грязнов І. О. Визначення критеріїв та рівнів моральної вихованості курсантів вищих військових навчальних закладів: Зб. наук. пр. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – № 22. – Ч. II. – С. 46–51.

УДК 355.211.5:371.132

О. В. Кириченко

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЗМІСТ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОГРАМИ “ОСНОВИ ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ” НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА

Метою нашої статті є обґрунтування варіанту програми виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки. У публікаціях висвітлено такі аспекти цієї проблеми: концептуальні засади допризовної підготовки, що ґрунтуються на військово-козацьких традиціях українського народу [9], методика використання ігрових технологій навчання у допризовній підготовці старшокласників [10], вимоги до організації фізичного виховання та оздоровлення молоді в загальноосвітніх школах та навчальних закладах усіх рівнів акредитації [11].

Завданнями цієї статті є: аналіз стану програмного забезпечення допризовної підготовки; встановлення суперечностей між цільовими орієнтирами державних документів щодо організації навчання з допризовної підготовки; розкриття змісту та особливостей навчального плану програми “Основи захисту Вітчизни”, заснованої на впровадженні традицій українського козацтва в систему сучасного національного виховання.

Безперечно, що національна безпека України обумовлена проведенням зваженої державної політики згідно з прийнятими у встановленому порядку доктринами, концепціями, стратегіями та програмами в політичній, економічній, соціальній, військовій, екологічній, науково-технологічній, інформаційній та інших сферах [6], саме тому, допризовна підготовка старшокласників спрямована на підготовку до вирішення визначених державою завдань.

Державні стандарти базової і повної середньої освіти визначають зміст освіти і результати навчання предмета освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” [3: 23]. У свою чергу базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів (основна і старша школа) розроблено на виконання Закону України “Про загальну середню освіту”, постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2002 р. № 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. Він ураховує основні положення Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямований на

реалізацію Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002, він є основоположною складовою Державного стандарту загальної середньої освіти.

Основною метою вивчення предмета є: збереження і зміцнення здоров'я учнів, розвиток їх фізичних, психічних, духовних якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості, забезпечення повноцінного тривалого життя в природних, техногенних та соціальних умовах, збереження життя і здоров'я у надзвичайних ситуаціях та військових конфліктах з урахуванням власних особливостей, військово-патріотичне виховання і підготовку до захисту Вітчизни.

Навчальний матеріал напряму “Основи військової, медичної підготовки та безпеки” подано за такими змістовними лініями: основи військової справи та військово-патріотичне виховання; основи захисту в надзвичайних ситуаціях і запобігання їм; основи медичних знань, надання першої допомоги, що також трансформуються в інтегровані курси.

Оцінювання рівня засвоєння учнями програмного матеріалу з допризовної підготовки здійснюється відповідно до “Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”, розроблених на виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000 р., спільного наказу Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України “Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти” від 04.09.2000 р. № 428/48.

Згідно Указу Президента України № 948 від 25.10.2002 р. “Про концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді” предмет допризовна підготовка є обов'язковою загальноосвітньою навчальною дисципліною [3].

Над проблемами створення програми допризовної підготовки в останні роки працювали дослідники [1; 7; 12; 16], удосконалення її змісту розглядалося на багатьох науково-практичних конференціях [12; 22; 23]. Методичні рекомендації щодо впровадження їх рішень містяться в численних освітянських документах [2; 4; 5].

Типовими навчальними планами на 2001–2003 роки, затвердженими Наказом Міністра освіти і науки України № 342 від 25.4.2001 р. передбачено 2 варіанти здійснення допризовної підготовки:

1. Предмет вивчається в обсязі однієї години на тиждень за рахунок годин інваріативної складової навчального плану і однієї години за рахунок варіативної складової навчального плану.

2. Дисципліна опановується в обсязі однієї години на тиждень протягом всього навчального року та навчально-польових зборів у 10-му та 11-му класах за 35 навчальними годинами на кожному зборі [11; 20].

Згідно з варіантами проведення занять пропонуються два проекти програми “Основи захисту Вітчизни”:

1. Програма допризовної підготовки, розроблена педагогічним колективом кафедри військової підготовки Миколаївського державного університету, узгоджена з Міністерством оборони та рекомендована рішенням всеукраїнської науково-методичної конференції з питання “Шляхи реалізації Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання” (25–27.02.2003 р., м. Миколаїв).

2. Програма допризовної підготовки розроблена викладачем Академії національної оборони України підполковником Рудиком С. П.

Програма допризовної підготовки 1999 року свою дію втратила [20; 23].

Незважаючи на те, що програма підготовлена фахівцями кафедри військової підготовки Миколаївського державного університету була рекомендована представницькою конференцією, вона, на наш погляд, має суттєві недоліки. Насамперед, це недоцільність вивчення теми “Смерть, ознаки клінічної та біологічної смерті, методи оживлення потерпілих” у розділі “Основи медико-санітарної підготовки”. Застарілий підхід до забезпечення закладів освіти патронами, а також ручними гранатами Ф-1 (РГО), РГД-5 (РГН), РКГ-3, а в ОСОТ й навчальними мінами та іншим морально застарілим майном.

Критерії оцінки якості засвоєння учнями курсу допризовної підготовки варто привести у відповідність до “Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” розроблених на виконання рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000 р., спільного наказу Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України “Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти” від 04.09.2000 р. за № 428/48 і замінити “низький” рівень компетентності, що не існує, на “початковий”.

Недоліками аналізованих програм, на нашу думку, слід вважати недоцільність:

– носіння військової форми одягу викладачеві допризовної підготовки під час проведення занять;

– вивчення вибухових речовин та пристроїв і особливостей використання мінно-вибухових загороджень у програмі загальноосвітніх шкіл;

– наявність єдиної смуги перешкод, що займає площу великого спортивного майданчика, для відпрацювання засобів її подолання протягом 2 годин, передбачених програмами та ін.

Крім цього, обидва проекти програм, що пропонуються, не враховують вимог Національної програми відродження традицій українського козацтва [20], що принесло славу і велич українській нації і є гордістю українського народу, взірцем підготовки до захисту Вітчизни.

Звідси, на наш погляд, обидві запропоновані програми не можуть бути затвердженими і стати основним плановим документом допризовної підготовки для всіх типів навчальних закладів, а відтак потребують суттєвого вдосконалення. Тому робота над створенням програми допризовної підготовки і була продовжена.

Відповідно до концепції, розробленої автором [4], були відпрацьовані програми допризовної підготовки для учнів загальноосвітніх шкіл. Під час роботи над їх створенням було враховано вимоги щодо змісту, порядку розроблення і запровадження навчальних програм [18; 13; 14; 15] та нароби тих, що раніше використовувались [21] і сучасних дослідників [8; 17]. Програма пройшла апробацію в школах Калінінського району м. Донецька.

Допризовна підготовка за програмою передбачає: навчання та військово-лицарське національно-патріотичне виховання молоді, спрямоване на зміцнення особистої фізичної загартованості на основі традицій українського козацтва, відродження духовних, культурних, організаційних, історичних та господарських традицій українського народу; формування у старшокласників знань з історії українського війська; ознайомлення з основами законодавства в аспекті захисту Вітчизни, структурою і завданнями Збройних Сил України та інших військових формувань; особливостями організації цивільної оборони України, цивільного захисту та безпеки життєдіяльності населення; формування в учнів початкових знань та практичних умінь з основ військової справи, у тому числі з вогневої, тактичної, прикладної фізичної та медико-санітарної підготовки; створення умов для загартування учнів фізично, формування у них почуття патріотизму, мотивів самопідготовки до військової служби та особистої реалізації в процесі державотворення.

Метою програми є створення психолого-педагогічних умов для внутрішнього прийняття старшокласниками загальноосвітніх навчальних закладів знань і умінь захисника Вітчизни як особистісних цінностей.

Отже, зміст освіти старшокласників (йдеться про духовно-патріотичні аспекти) має чітко обґрунтовані структурні компоненти:

а) знання в галузі військової справи, духовної культури українського козацтва, основ законодавства України та цивільного захисту, медико-санітарної підготовки тощо;

б) умінь різної функціональної приналежності у сфері оволодіння готовністю до військової служби;

в) навички у сфері прикладної фізичної підготовки та самоформування важливих для захисника Вітчизни моральних, естетичних та інших якостей;

г) досвід творчої діяльності, спрямованої на відтворення кращих традицій українського козацтва;

- д) досвід емоційно-вольового ставлення до цінностей захисника України;
 е) досвід саморегуляції підготовки до військової служби.

Предмет вивчається обсягом 140 навчальних годин по одній годині на тиждень в інваріативній та варіативній складовій навчального плану. П'ятиденні навчально-практичні заняття у військовій частині (для хлопців) та лікувальна практика й навчальні заняття в лікарні (для дівчат) проводяться у часи, передбачені річним планом для організації походів та екскурсій (перший тиждень червня) на завершальному етапі першого року навчання. Варіативна складова містить спецкурси: для юнаків “Прикладна фізична підготовка” та “Медико-санітарна підготовка” для дівчат.

Структуру і зміст навчальної програми курсу “Допризовна підготовка” репрезентовано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Навчальна програма курсу “Основи захисту Вітчизни”

I. Інваріативна частина

(заняття проводяться протягом 1 години на тиждень)

№/№ п/п	Розділ	Навчально-виховні заклади						ОСОТ	
		Загальна кількість годин	10-й клас			11-й клас			
			Кількість годин	Навчально-практичні заняття у військовій частині	Лікувальна практика та учбові заняття в лікарні (проводяться за окремим планом)	Кількість годин	Загальна кількість годин	Теоретичні заняття	Практичні заняття
1	Вступне заняття	1	1	-	-	-	1	1	-
2	Історія українського війська	4	2	-	-	2	1	1	-
3	Основи законодавства України з військових питань	4	2	1	-	1	2	2	-
4	Структура і завдання Збройних Сил України та інших військових формувань	4	2	1	-	1	2	2	-
5	Основи військової підготовки	42	10	25	-	7	14	7	7
6	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	20	7	5	-	8	10	3	7
7	Основи психологічної готовності до діяльності в складі військового колективу	6	2	2	-	2	2	1	1
8	Медико-санітарна підготовка та основи народної медицини	12	4	3	-	5	4	1	3
9	Військово-спортивне свято на завершальному етапі навчання “Козацькі розваги”	4	2	-	-	2	-	-	-
10	Контрольне заняття	4	1	-	-	3	2	1	1
11	Урочисте свято-ритуал “Прийняття клятви захисника Вітчизни”	2	-	-	-	2	-	-	-
12	Підсумкове заняття	3	1	1	-	1	-	-	-
	Разом за весь курс навчання:	106	34	38		34	38	19	19

II. Варіативна частина

Спецкурси та факультативи

(заняття проводяться протягом 1 години на тиждень за окремим планом)

Спецкурс для юнаків “Прикладна фізична підготовка”

№№ п/п	Тематика	Навчально-виховні заклади				ОСОТ
		Загальна кількість годин	10-й кл.	Навчально- практичні заняття в військо- вій частині	11-й кл.	
1	Основи бойових мистецтв і захисту Українська козацька боротьба “Бойовий гопак”	20	10	-	10	-
2	Прикладна фізична підготовка	14	7	-	7	-
	Разом:	34	17	-	17	-

2. Спецкурс для дівчат “Медико-санітарна підготовка”

№№ п/п	Тематика	Навчально-виховні заклади				ОСОТ
		Загальна кількість годин	10-й кл.	Навчально- практичні заняття в військо- вій частині	11-й кл.	
1	Медико-санітарна підготовка	20	10	-	10	-
2	Спеціальна фізична підготовка	14	7	-	7	-
	Разом:	34	17	-	17	-
	Разом за курс навчання:	140	51	38	51	38

III. Позакласна робота

Експедиції та акції

№№ п/п	Тематика	Навчально-виховні заклади				ОСОТ
		Загальна кількість годин	10-й кл.	Навчально- практичні за- няття в військовій частині	11-й кл.	
1	Краєзнавська експедиція доісторичних пам'яток українського народу	12	6	-	6	-
2	Екологічна акція із збереження довкілля	12	6	-	6	-
	Разом:	24	12	-	12	-

IV. Надання допомоги інвалідам та ветеранам військової служби

№№ п/п	Тематика	Навчально-виховні заклади				ОСОТ
		Загальна кількість годин	10-й кл.	Навчально- практичні заняття в військовій частині	11-й кл.	
1.	Допомога інвалідам та ветеранам військової служби	12	6	-	6	-
	Разом:	12	6	-	6	-
	Разом в позакласний час:	36	18	-	18	-

V. Автомобільна підготовка (за бажанням)

Загальний тематичний план курсу (заняття проводяться в позаурочний час протягом одного дня на тиждень)

№ п/п	Тематика	Загальна кількість годин	10кл. 1-й рік навчан- ня	11кл. 2-й рік навчан- ня	Всього		
					теоре- тичних	лабора- торно- прак- тичних	прак- тичних
1	Загальновійськова підготовка	2	1	1	-	-	- 2
2	Будова та експлуатація автомобіля	14	7	7	7	7	-
3	Правила дорожнього руху	110	55	55	88	22	-
4	Основи керування автомобілем і безпека дорожнього руху	6	3	3	3	-	3
5	Водіння автомобіля	50	25	25	-	-	50
6	Консультації	4	2	2	4	-	-
7	Іспити у навчальному закладі	6	3	3	3	-	3
8	Іспити у ДАІ	6	3	3	3	-	3
	Разом:	198	99	99	108	29	61

Програма містить план проведення навчально-практичних занять у військовій частині (табл. 2).

Проводяться години, передбачені річним планом для організації походів та екскурсій на завершальному етапі навчального року (як правило, 1 тиждень червня).

Таблиця 2.

План проведення навчально-практичних занять у військовій частині (для юнаків)

№ п/п	День	Заходи	Кількість годин
1	2	3	4
1	Перший	Організація життєдіяльності та побуту військовослужбовців. Знайомство з технікою та озброєнням військової частини (комплексне показове заняття)	8
2	Другий	Основи цивільної оборони та безпеки життєдіяльності. Засоби індивідуального захисту. Дії населення щодо захисту від наслідків аварій, катастроф та стихійних лих (комплексне показове заняття з цивільної оборони)	8
3	Третій	Вивчення прийомів та способів ведення вогню з місця по нерухомих і рухомих мішенях (проведення навчальних стрільб)	8

1	2	3	4
4	Четвертий	Тактичне навчання. Гра на місцевості з імітацією тактичної обстановки, що постійно змінюється. Психологічна підготовка. Вивчення соціально-психологічної, військової та емоційно-вольової готовності юнака до військової служби (виконання нормативів з прикладної фізичної підготовки. Марш-кидок 3 км)	7
5	П'ятий	Медико-санітарна підготовка. Знайомство з організацією надання медичної допомоги військовослужбовцям, забезпечення їм міцного здоров'я та особистої гігієни як в стаціонарних, так і в польових умовах (комплексне показове заняття під керівництвом лікарів медичної частини з відвідуванням військового лазарету)	7
		Разом:	38

У програмі також визначено зміст лікувальної практики та занять в лікарні для дівчат (табл. 3). Проводяться в часи, передбачені річним планом для організації походів та екскурсій на завершальному етапі навчального року (як правило, 1 тиждень червня).

Таблиця 3.

План проведення лікувальної практики та занять в лікарні (для дівчат)

№ п/п	День	Заходи	Кількість годин
1	Перший	Знайомство з організацією медичної служби цивільної оборони та її функціональними можливостями (комплексне показове заняття під керівництвом фахівців медичної служби ЦО місцевих медичних закладів)	8
2	Другий	Організація надання першої медичної допомоги при травмах, нещасних випадках та пораненнях. Медицина катастроф. Швидка допомога. Служба довіри (заняття під керівництвом фахівців цих служб)	8
3	Третій	Основи вчення про загальний фізичний та статевий розвиток дівчаток і дівчат. Актуальні проблеми виконання Національної проблеми "Репродуктивне здоров'я 2001–2005". Шляхи та напрямки оздоровлення і вдосконалення, а також реабілітації особистого здоров'я (відвідування жіночої консультації та навчальні заняття під керівництвом її фахівців)	8
4	Четвертий	Перша медична допомога при тяжких захворюваннях і отруєннях. Догляд за хворим (практичні заняття під керівництвом лікарів)	7
5	П'ятий	Профілактика і лікування дитячих захворювань та інфекцій (комплексне заняття з відвідуванням дитячого відділення лікарні під керівництвом фахівців педіатричної служби)	7
		Разом:	38

Програма містить 29 додатків.

Висновки:

1. Представлена програма є засобом реалізації державних нормативних документів у сфері національно-патріотичного виховання та організації допризовної підготовки молоді, а також концепції автора щодо виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях.

2. Навчальна програма з допризовної підготовки має чіткі цільові орієнтири – уміння та якості, притаманні захиснику Вітчизни. Основні завдання програми спрямовані на формування психологічної, духовної і практичної готовності молоді до військової служби.

3. Рівень програми, її цілі та завдання, обґрунтованість змісту та особистісна спрямованість свідчать, на наш погляд, про відповідність цього навчального документа всім державним вимогам. Вона рекомендується для затвердження на державному рівні.

4. Впровадження розробленої програми може стати підсумковим етапом виконання п. 4, р. 1. “Національної програми відродження та розвитку українського козацтва на 2002–2005 роки“, схваленої Указом Президента України від 15.11.2001 р. № 1092/2001 та вимог Указу Президента України № 948/2002 від 25.10.2002 р. “Про концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді“, а також основою системи організації національного виховання учнівської молоді з особистісно орієнтованим підходом до нього, побудованій на фундаменті ідеології державотворення та реалізації розробленої нами концепції виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки як дійсних факторів консолідації суспільства та виховання лицаря-патріота, захисника Вітчизни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Горлов В. Допризовна підготовка // Світло, 2002. – № 3. – С. 46–48.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Директор школи, 2003. – № 6–7. – С. 3–58.
4. Допризовна підготовка і військово-патріотичне виховання у школі // Директор школи, 2003. – № 29–32.
5. Заболотний В. Допризовній підготовці – державний підхід // Фізичне виховання в школі, 2003. – № 2. – С. 51–52.
6. Закон України “Про основи національної безпеки України” // Голос України, 2003. – № 134.
7. Зубалій М.Д. Класифікація методів військово-патріотичного виховання допризовників // Освіта і управління, 2002. – Т. 5. – № 3. – С. 169–177.
8. Кабан Л. До проблеми створення авторських навчальних програм // Початкова школа, 2003. – № 11. – С. 15–20.
9. Кириченко О.В. Концепція виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки // “Теоретичні питання культури, освіти та виховання”. – 2003. – № 24. – Ч. 2. – С. 15–22.
10. Кириченко О.В. Використання ігрових технологій навчання у допризовній підготовці старшокласників // Теорія і практика фізичного виховання: Науково-методичний журнал. – ДонНУ, 2003, № 2. – С. 82–90.
11. Кириченко О.В. Організація літнього оздоровлення студентської молоді як структурне завдання фахівців з фізичного виховання та спорту // Фізичне виховання – здоров’я студентів: Матеріали науково-методичної конференції. – Донецьк: ППШ “Наука і освіта”, 2003. – С. 63–64.
12. Козацькому роду нема переводу. Матеріали I міжнародної науково-практичної конференції з актуальних проблем козацької культури (25–26 квітня 2002 року, м. Харків). – Харків, 2002. – 220 с.
13. Концепція загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України, 2002. – № 2.
14. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді. Затверджена Указом Президента України від 25.10.2002 р. № 948/2002. – Донецьк: ППШ, “Наука і освіта“, 2002. – 16 с.
15. Концепція виховної роботи в Збройних Силах України та інших військових формуваннях. Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 р. № 1410. – Донецьк, 2002. – 14 с.
16. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // Педагогічна газета, 2003. – № 1.
17. Науменко Г.Г. Порядок розроблення й запровадження навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів. – Управління школою, 2003. – № 6. – С. 14–15.
18. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України, 2002. – № 33.
19. Національна програма відродження та розвитку Українського козацтва на 2002–2005 роки. Затверджена Указом Президента України від 15.11.2001 р. № 1092/2001. – К.: Січ, 2002. – 16 с.
20. Програми допризовної підготовки (для вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладів), рекомендовані до виконання навчальними закладами всіх типів у 2003–2004 навчальному році (проект). – К.; 2003. – 120 с.
21. Програма допризовної підготовки. – К.: Освіта, 1995. – 62 с.

22. Шляхи реалізації концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (25–27.02.2003 р. м. Миколаїв). – К., 2003. – 119 с.
23. Шляхи підвищення якості допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання у закладах загальної середньої освіти: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції (23–25 квітня 1996 р. м. Миколаїв). – К., 1996. – 65 с.

УДК 37.370.176

Н. М. Ковальська

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ У СФЕРІ МЕНЕДЖМЕНТУ

В умовах прискорення науково-технічного прогресу, переходу України до ринкової економіки особливого значення набуває підготовка підростаючого покоління до майбутнього життя та професійної діяльності відповідно до нахилів та можливостей особистості, а також потреб виробництва.

У сучасних умовах нестача спеціалістів-професіоналів у сфері менеджменту розглядається як одна з нагальних проблем економіки України. Незважаючи на те, що до професій сфери менеджменту ставляться складні й жорсткі вимоги, вони (військовий менеджер, бізнес-менеджер, шоу-менеджер, менеджер освіти та ін.) на сьогодні, за даними соціологічних досліджень, є досить престижними. Молодь із задоволенням їх обирає, однак, як правило, не усвідомлює того, що ефективність управлінської діяльності залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних факторів. Запорукою успішної майбутньої трудової діяльності є, як відомо, готовність особистості до професійного самовизначення згідно із здібностями, інтересами і бажаннями.

У педагогічній теорії та практиці накопичено досить значний позитивний досвід формування в учнів готовності до вибору професії та здійснення трудової діяльності в подальшому (В. Асеєв, С. Батишев, Є. Климов, Г. Костюк, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, В. Серіков, В. Сухомлинський та ін.). Серед дисертаційних досліджень останніх років, що стосуються питань професійної орієнтації, слід відзначити роботи Л. Карашук, В. Лапшиної, О. Тополь, В. Шаркунової та ін. Однак вони досліджували лише окремі аспекти проблеми, які пов'язані з готовністю старшокласників до професійного самовизначення (формування економічного мислення учнів, їх готовність до вибору професій сфери підприємницької діяльності, теоретичні й практичні основи менеджменту, економічної освіти та виховання молоді тощо).

Мета статті – обґрунтувати механізм оцінювання рівня сформованості готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту для визначення заходів, які необхідні для професійного самовизначення учнів 8–9 класів у сфері менеджменту.

У психологічному аспекті готовність до праці розглядається як стійкий психофізіологічний стан особистості, з якими, що зумовлюють доброзичливе відношення до трудової діяльності, можливість її активного творчого здійснення, а також актуалізацію цієї можливості при суспільній та особистісній необхідності. Вона передбачає мотиваційно-ціннісні, професійно-відповідні, професійно-практичні та самооціночні компоненти.

Під готовністю старшокласників до вибору професії в сфері менеджменту ми розуміємо інтегроване особистісне утворення, що охоплює відповідні бажання, мотиви, потреби, інтереси та ціннісні орієнтації особистості; здібності до самоконтролю, самовдосконалення і професійного самовизначення; спеціальні знання й уміння, а також комплекс індивідуально типологічних особливостей і професійно важливих якостей.

Проведений аналіз довів доцільність визначення сформованості готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту за трьома рівнями (умовно вважаємо готовність до вибору професії у сфері менеджменту за 1,00):

Високий (1,00–0,75).

Основні якості за всіма компонентами готовності повинні мати яскравий прояв обов'язково таких професійно важливих якостей, як ініціативність, самовладання, цілеспрямованість, самостійність. Наявність трудових планів, спрямованих на самоствердження в сфері менеджменту з чітким уявленням шляхів їх реалізації. Матеріальний прояв професійної діяльності виступає в поєднанні з духовними потребами. Трудова діяльність взагалі, і, зокрема менеджерська, розглядається не тільки як шлях досягнення матеріального добробуту, але й як засіб саморозвитку, самореалізації. Наявність об'єктивно-необхідного рівня знань про професії сфери менеджменту. Потяг до управлінської діяльності є, як правило, стійким. Здатність приймати рішення і брати на себе відповідальність, потяг до лідерства, творчої активності. Здатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності. Свідома потреба у формуванні або вдосконаленні знань, умінь, професійно важливих якостей. Бажання досягти оптимальної готовності до професійного самовизначення за допомогою самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку з сформованим уявленням про шляхи свого професійного становлення.

Середній рівень (0,75–0,5).

Постійний прояв визначальних якостей за всіма компонентами готовності. Наявність необхідних якостей, які носять епізодичний, непостійний характер. Такі з них, як цілеспрямованість, ініціативність, самовладання, самостійність мають прояв частіше при зовнішніх впливах. Успіх, у тому числі й матеріальний, не досягається навіть сильним бажанням і відповідною діяльністю. Наявність життєвих цілей, що здебільшого відповідають спрямованості на успіх в діяльності менеджера, при відсутності чітких уявлень про їх реалізацію. Практичність, творча активність в діяльності мають чіткий прояв, але переважно при зовнішніх впливах. Суспільно корисна діяльність розглядається як засіб задоволення потреб власного добробуту незалежно від інтересів інших. Система спеціальних знань має несформований прояв на фоні високої зацікавленості конкретною діяльністю. Орієнтацію в сфері менеджменту ускладнює відсутність системних профорієнтаційних знань. Неадекватна самооцінка, яка не стимулює самоконтроль, самовиховання, саморозвиток. Оптимальне професійне самовизначення та професійне становлення можливі під впливом зовнішніх чинників або допомоги.

Низький рівень (менше 0,5).

Наявність ознак тільки окремих якостей за всіма компонентами готовності. Для прояву працьовитості потрібен значний зовнішній вплив. Цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність відсутні. Чіткості життєвих цілей та спонукання особистості на досягнення успіху в діяльності не спостерігаються. Наявність пасивності і відсутності творчого підходу в будь-якій діяльності. У всіх її видах допускається багато помилок, має місце нерішучість та уникання ризику. Низький загальний рівень розвитку. Уривчасті спеціальні теоретичні та практичні знання. Відсутність конструктивних умінь, недостатня розвиненість організаторських і комунікативних здібностей. Нездатність критично оцінювати ситуацію, чинити опір негативному. Незнання своїх особистих позитивних і негативних сторін призводить до неспроможності оцінити свої можливості, вчинки і наслідки своїх дій. Свідоме професійне самовизначення проблематичне.

Структурний аналіз одержаних матеріалів нашого дослідження дозволив розробити і обґрунтувати безпосередній інструментарій визначення готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту.

Компонент		Умовна вагомість компонента
мотиваційно-ціннісний	K1	0,2
професійно-відповідний	K2	0,5
професійно-практичний	K3	0,15
самооцінювальний	K4	0,35
Приклад визначення рівня готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту		$0,2 * K1 + 0,3 * K2 + 0,15 * K3 + 0,35 * K4 =$

Кожен з компонентів оцінюється відповідно до його критеріїв, які відображені у таблицях.

Оцінка мотиваційно-ціннісного компонента

Фактори мотиваційно-ціннісного компонента	Вагомість факторів	Критерії факторів мотиваційно-ціннісного компонента	Значущість критеріїв
1. Система професійно – ціннісних орієнтацій:	0,25	1. Ієрархія і зміст структури професійно-ціннісних орієнтацій спрямовані на педагогічно-управлінську діяльність	1,0
		2. Ієрархія структури професійно-ціннісних орієнтацій, спрямованість на педагогічно-управлінську діяльність не є домінуючою	0,6
		3. Низький рівень сформованості інтересу до професійного самовизначення. Зміст професійно-ціннісних орієнтацій не відповідає спрямованості на успіх в менеджерській діяльності	0,3
2. Сформованість професійних інтересів	0,25	1. У системі мотивів суспільно корисної діяльності домінуючими є мотиви, зв'язані з процесом і змістом діяльності менеджера	1,0
		2. У мотивації суспільно корисної діяльності мотиви, пов'язані з процесом і змістом діяльності, займають значне місце	0,7
		3. У системі мотивів суспільно корисної діяльності переважають мотиви, не зв'язані з її процесом і змістом	0,3
3. Спонукальні мотиви	0,2	1. Наявність спонукально-професійних мотивів особистості і високим рівнем мотивації досягнення мети	1,0
		2. Прояв професійно-спонукальних мотивів чітко виявляється лише при зовнішніх впливах, але прагнення до успіху не підтверджується відповідною діяльністю	0,6
		3. Відсутність професійно-спонукальних мотивів особистості. Має місце низький рівень мотивації досягнення, невпевненості у собі	0,2
4. Наявність інтересу до діяльності менеджера	0,3	1. Стійкий професійний інтерес до педагогічної та менеджерської діяльності, зокрема. Висока пізнавально-професійна активність, самостійність при виконанні завдань	1,0
		2. Відносно стійкий інтерес до професії менеджера. Недостатня пізнавальна активність, ситуативність навчально-професійної діяльності, загальне позитивне ставлення до вирішення професійних задач	0,6
		3. Особистість має нестійкий професійний інтерес або його відсутність до діяльності менеджера. Пізнавальна інертність, епізодичний інтерес до окремих сторін діяльності менеджера	0,3
Разом	1,00		
Приклад розрахунку показника компонента: $K1 = 0,25 * 0,3 + 0,25 * 0,6 + 0,2 * 0,6 + 0,3 * 0,3 =$			

Оцінка професійно-відповідного компонента

Вагомість професійно-відповідного компонента	Вагомість факторів	Критерії факторів професійно-відповідного компонента	Значущість критеріїв
1. Наявність конструктивних, організаторських та комунікативних здібностей	0,5	<p>1. Достатній рівень конструктивних, організаторських та комунікативних здібностей, здатність творчо підходити до вирішення поставленої задачі, розвинуті здібності впливу на людей. Тенденція до управлінської діяльності, передбачення наслідків висунутих ідей та рішень, які приймаються, здатність до відповідальності</p> <p>2. Наявність конструктивних, організаторських та комунікативних здібностей, але їх прояв періодичний, часто під впливом зовнішніх факторів. Невміння передбачати наслідки рішень, що приймаються. Нездатність висувати самостійно ідеї і зацікавити ними інших. Уникнення всебічного вирішення проблем, незацікавленість у кінцевому результаті</p> <p>3. Незначний прояв конструктивних, організаторських та комунікативних здібностей. Повна неспроможність самостійно організувати людей. Уникання складної роботи, стандартизована поведінка, повторення за зразком. Нездатність приймати рішення і брати відповідальність за їх результати</p>	1,0 0,6 0,3
2. Наявність професійно важливих якостей особистості	0,5	<p>1. Наявність професійно важливих якостей особистості. Високий рівень загального розвитку, інтелекту та ерудиції. Постійний прояв у діяльності професійно важливих якостей. Швидкість та самостійність при вирішенні проблем. Здатність до розумного ризику і лідерства</p> <p>2. Невисокий прояв професійно важливих якостей особистості або тільки деяких з них. Середній рівень розвитку. Достатня сформованість інтуїтивно-аналітичного і логічного мислення, уміння порівнювати і встановлювати взаємозв'язки. При зовнішніх впливах проявляються працьовитість, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість. Розуміння необхідності творчої праці, зваженого ризику. Між намірами та діями спостерігається значний розрив</p> <p>3. Низька сформованість професійно важливих якостей особистості. Невисокий рівень загального розвитку, інтуїтивно-аналітичного, логічного мислення, уміння порівнювати і встановлювати взаємозв'язки. Слабкий прояв цілеспрямованості, рішучості, впевненості, наполегливості, самостійності. Ставлення до праці байдуже. Робота, як правило, виконується неохоче і не якісно</p>	1,0 0,5 0,2
Разом	1,00		
Приклад розрахунку показника компонента: $K2 = 0,5 * 0,3 + 0,5 * 0,5 =$			

Оцінка професійно-практичного компонента

Фактори професійно-практичного компонента	Вагомість факторів	Критерії факторів професійно-практичного компонента	Значущість критеріїв
1. Наявність знань про професію сфери менеджменту	0,6	1. Наявність інформаційних знань про діяльність менеджера. Спроможність дати професіографічну характеристику професії менеджера. Розуміння необхідності наявності професійно важливих якостей і спеціальних умінь в успішному виконанні професійної діяльності	1,0
		2. Достатня інформованість про професію менеджера. Спроможність дати відносно повну професіографічну характеристику професії менеджера. Усвідомлення значення рівня розвитку професійно важливих якостей для успішного виконання професійної діяльності	0,7
		3. Низький рівень інформаційних знань про професію менеджера. Неспроможність дати професіографічну характеристику професії менеджера. Нерозуміння значення рівня розвитку професійно важливих якостей і спеціальних умінь для успіху в професійній діяльності	0,4
2. Сформованість бажання самостійно здобувати інформацію щодо професій сфери менеджменту	0,4	1. Наявність теоретичних знань. Широка обізнаність з психолого-педагогічними, економічними питаннями. Здатність до пошуку нових способів виконання практичних завдань. Потяг до всебічного здобування інформації про професію менеджера	1,0
		2. Наявність теоретичних знань. На фоні відсутності цілісних знань у сфері менеджменту виявляється зацікавленість професією менеджера. Самостійне здобування інформації про професію менеджера	0,5
		3. Недостатній рівень спеціальних теоретичних і практичних знань. Відсутній або слабкий потяг до знань у сфері менеджменту. Безініціативне виконання практичних завдань	0,3
Разом	1,00		
Приклад розрахунку показника компонента: $K3 = 0,6 * 0,4 + 0,4 * 0,5 =$			

Оцінка самооціночного компонента

Фактори самооціночного компонента	Вагом. факторів	Критерії факторів самооціночного компонента	Значущ. критеріїв
1	2	3	4
1. Сформованість критичності мислення	0,25	1. Високий рівень сформованості критичності мислення. Наявність адекватної самооцінки (уміння вірно оцінити свої можливості, вчинки і наслідки своїх дій). Наявність адекватної оцінки зовнішнього світу (наявність уміння вірно оцінити людей, мотиви їх вчинків і ситуацію та її наслідки). Здатність розуміти ставлення оточуючих до себе	1,0
		2. Наявність елементів критичності мислення. Самооцінка, оцінка зовнішнього світу незавжди адекватна	0,6
		3. Слабка критичність мислення. Наявність неадекватної самооцінки (нездатність оцінити свої можливості, вчинки і наслідки своїх дій). Фрагментарна оцінка зовнішнього світу (нездатність правильно оцінити ситуацію, вчинки і дії інших людей)	0,3

1	2	3	4
2. Сформованість уявлення про шляхи професійного становлення	0,35	1. Потяг до професійної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Продуктивне опрацювання додаткової літератури, самостійне здобуття знань з спеціальності менеджера 2. Опрацювання додаткової літератури, самостійне здобуття знань потребує зовнішньої стимуляції 3. Слабке уявлення про шляхи професійного становлення. Відсутність потягу до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Невміння самостійно поглиблювати свої знання	1,0 0,6 0,3
3. Здатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності	0,4	1. Здатність до адекватної оцінки своєї професійної придатності. Об'єктивна самооцінка своїх знань і вмінь. Наявність стійкого прагнення до самопізнання, постійного поглиблення своїх знань і досвіду в сфері менеджменту 2. Об'єктивна оцінка своєї професійної придатності без допомоги практично, як правило, неможлива. Відносна адекватність самооцінки знань і умінь, професійно важливих якостей. Знання особистих сильних і слабких сторін не завжди використовуються для самовдосконалення 3. Нездатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності. Відсутність прагнення до самопізнання. Неадекватна самооцінка знань, умінь, здібностей, професійно важливих якостей особистості. Відсутність прагнення до поповнення знань і необхідного досвіду	1,0 0,7 0,3
Разом	1,00		
Приклад розрахунку показника компонента: $K4 = 0,25 * 0,3 + 0,35 * 0,6 + 0,4 * 0,3 =$			

Приклад визначення рівня готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту за її компонентами:

Оцінка мотиваційно-ціннісного компонента (K1) за проявом відповідних компонентів (система професійно ціннісних орієнтацій (0,25) – низький рівень сформованості інтересу до професійного самовизначення. Зміст професійно ціннісних орієнтацій не відповідає спрямованості на успіх в менеджерській діяльності (0,3); сформованість професійних інтересів (0,25) – у системі мотивів суспільно корисної діяльності переважають мотиви, не пов'язані з її процесом і змістом (0,3); спонукальні мотиви (0,2) – відсутність професійно спонукальних мотивів особистості. Має місце низький рівень мотивації досягнення, невпевненості у собі 0,6; наявність інтересу до діяльності менеджера (0,3).

$$K1 = 0,25 \times 0,3 + 0,25 \times 0,3 + 0,2 \times 0,6 + 0,3 \times 0,3 = 0,36.$$

Оцінка професійно-відповідного компонента (K2) (наявність конструкторських, організаторських та комунікативних здібностей (0,5) – незначний прояв конструктивних, організаторських та комунікативних здібностей. Повна неспроможність самостійно організувати людей. Уникання складної роботи, стандартизована поведінка, повторення за зразком. Нездатність приймати рішення і брати відповідальність за їх результати (0,3); наявність професійно важливих якостей особистості (0,5) – невисокий прояв професійно важливих якостей особистості або тільки деяких з них. Середній рівень розвитку. Достатня сформованість інтуїтивно-аналітичного і логічного мислення, уміння порівнювати і встановлювати взаємозв'язки. При зовнішніх впливах проявляються працьовитість, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість. Розуміння необхідності творчої праці, зваженого ризику. Між намірами та діями спостерігається значний розрив (0,5).

$$K2 = 0,5 \times 0,3 + 0,5 \times 0,5 = 0,4.$$

Оцінка професійно-практичного компонента (К3) (наявність знань про професію сфери менеджменту (0,6) – низький рівень інформаційних знань про професію менеджера. Неспроможність дати професіографічну характеристику професії менеджера. Нерозуміння значення рівня розвитку професійно важливих якостей і спеціальних умінь для успіху в професійній діяльності (0,4); сформованість бажання самостійно здобувати інформацію щодо професій сфери менеджменту (0,4) – наявність теоретичних знань. На фоні відсутності цілісних знань у сфері менеджменту виявляється зацікавленість професією менеджера. Самостійне здобування інформації про професію менеджера (0,5).

$$K3 = 0,6 \times 0,4 + 0,4 \times 0,5 = 0,44.$$

Оцінка самооцінного компонента (К4) за проявом відповідних компонентів (сформованість критичності мислення (0,25) – слабка критичність мислення. Наявність неадекватної самооцінки. Фрагментарна оцінка зовнішнього світу (0,3); сформованість уявлення про шляхи професійного становлення (0,35) – опрацювання додаткової літератури, самостійне здобуття знань потребує зовнішньої стимуляції (0,6); здатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності (0,4) – нездатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності. Відсутність прагнення до самопізнання. Неадекватна самооцінка знань, умінь, здібностей, професійно важливих якостей особистості. Відсутність прагнення до поповнення знань і необхідного досвіду (0,3).

$$K4 = 0,25 \times 0,3 + 0,35 \times 0,6 + 0,4 \times 0,3 = 0,4.$$

Визначення рівня готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту $0,2 \times 0,36 + 0,35 \times 0,44 + 0,15 \times 0,38 + 0,3 \times 0,4 = 0,4$.

Результат 0,4 – відповідає низькому рівню готовності.

Таким чином, запропонована методика визначення рівнів сформованості в учнів 8–9 класів готовності до свідомого вибору професії в сфері менеджменту має слугувати перш за все, як діагностичне забезпечення програми формування готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту. Вона дозволяє своєчасно скорегувати відповідну роботу в напрямку конкретного учня.

Перспектива подальшого розвитку у розробці на основі механізму оцінювання рівня готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері менеджменту системи роботи, яка дозволила б формувати готовність старшокласників до свідомого вибору професії у сфері менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Онуфрієва О.Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів. – К.: УПСККО, 1996. – 84 с.
2. Макаренко А.С. Педагогика індивідуального действия // Пед. соч.: В 8 т.– М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.– 172 с.
3. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. – К.: Рад. школа, 1983. – 152с.
4. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации.– М.: Знание, 1983. – 95 с.
5. Тополь О.В. Формування готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997.– 207 с.

УДК 37.013.42

Т. А. Логвиновська

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ АДАПТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Останнім часом актуальним є питання про формування адаптоздатності людини, яка розуміється як можливість здійснення адаптаційних надбудов на індивідуальному та особистісному рівнях. Ці властивості, на думку багатьох учених (Бараш Б.А., Андреевої Д.А., Слободчикова В.І.,

Ананьєва Б.Г.), визначаються морфофункціональними, психофізичними, психологічними, діяльнісно-поведінковими і соціальними особливостями індивіду. Таким чином, найважливіша роль психологічних властивостей обумовлена великою значущістю станів функціональної структури людини у діяльності.

Складність сучасних дослідницьких завдань з проблеми визначення механізмів регуляції та управління студентською молоддю обумовлена необхідністю звернути увагу на цілісну сукупність біологічних, особистісно-психологічних і соціальних чинників, які властиві особистості на різних стадіях її онтогенетичного розвитку, становлення в особистісному і соціальному аспектах. Усе це дуже актуальне для чисельної соціальної групи – студентства.

З'ясувати механізми регуляції і управління студентською поведінкою на шляху адаптаційного впливу середовища з урахуванням вікових особливостей та специфіки навчально-виховної діяльності та умов життя – наше дослідницьке завдання.

Як соціальна група, студентство вирізняється не тільки особливим місцем і роллю в історичних стосунках, що розвиваються, а й наявністю абсолютно чітко відображених властивостей, що дозволяють віднести його до специфічного прошарку. Однією з таких якостей є віковий діапазон, що властивий для цієї групи.

Стосовно віку, як психолого-педагогічної категорії, зауважимо, що він зараз детермінує орієнтовану на практичну психологічну науку, котра нині вирізняється комплексним підходом, оскільки поєднує як конкретні теоретичні дослідження, так і технології неперервної освіти. Сьогодні характеризується кризою всієї системи освіти, кризою, що пов'язана з розривом між життям дорослих і підростаючого покоління та втратою змістовного зв'язку спадкоємності поколінь [1]. Необхідно зазначити, що і в біологічних, і в психолого-педагогічних наукових уявленнях межі віку і вікові особливості вважаються достатньо умовними і не мають самостійної значущості, а є результатом усталеної традиції [2]. Однак спеціальне визначення психолого-педагогічної категорії про вік все-таки має самостійне значення, “так як тільки у цьому випадку з'являється можливість побудови достатньо правдивої періодизації розвитку як конкретних психологічних структур (у контексті власне навчання і виховання), так і загального психологічного розвитку в онтогенезі – в процесі створення культурно-історичного суб'єкта і його саморозвитку” [1].

Діалектика психологічного розвитку індивіда в період його ранньої і середньої дорослості, який співпадає зі студентським віком, виявляється дуже складною, а тому будь-які дослідження студентської молоді повинні проводитись з врахуванням їх вікової приналежності.

Студентський вік розглядався Б.Г. Ананьєвим як спеціальна онтогенетична стадія у випадку, коли кваліфікаційним принципом вікової періодизації обирався принцип соціалізації особистості індивіда у процесі його становлення [3]. Автор дає визначення студентського віку: “Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, засвоєння і консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку і становлення особистості період життя, означений як студентський вік”. Предметом експериментальних досліджень були групи характеристик людини, які є основними компонентами її психологічної структури. До їх належать: соматичні, включно морфологічні, гемодинамічні і біохімічні, емоційні; нейродинамічні і темпераментні; психомоторні; сенсорно-перцептивні; інтелектуальні; мовленнєві і словесно-асоціативні; особистісні; соціально-психологічні і комунікативні.

З метою створення умов для особистісного розвитку студента в процесі навчання у вузі, для формування його готовності до соціалізації, до сприятливої адаптивної дії, для забезпечення академічної успішності та емпатичної досконалості необхідно ідентифікувати ті типові складнощі, що виникають протягом початкового періоду вузівського життя і розробити способи подолання цих ускладнень. Необхідно зазначити, що однією з

особливостей студентського спілкування є висока “кризова насиченість”. Низка дослідників [4] найбільш кризовими ситуаціями студентського буття вважають:

- Кризи професійного вибору. Ці кризи обумовлені ситуацією, коли вибір професії відбувся після зарахування до вузу, коли виникає дисонанс між обраною свідомо професією і необхідністю отримання вищої освіти, хай навіть з іншої спеціальності. Амбівалентність тенденцій залишити вуз за свідомим власним вибором, чи продовжити навчання з метою збереження соціально-культурного статусу призводить до розвитку багатьох особистісних і психосоматичних розладів.

- Кризи залежності від батьківської сім'ї. Ці кризи пов'язані з необхідністю прямої залежності як емоційно-особистісної, так і побутової від батьківської сім'ї або, у випадках соціальної зрілості особистості і розвинутої тенденції до самостійності, з матеріальною залежністю від батьків.

- Кризи сексуальних стосунків. Студентський вік адекватний періоду росту сексуальних потягів, хоч водночас створення відповідальної сім'ї блокує матеріальною залежністю від батьків і житловими проблемами, які у студентів значно складніші, ніж у їх ровесників, що працюють на виробництві.

- Кризові ситуації в академічній діяльності. Чинники, що детермінують кризові ситуації у студентів, є екстремальними особливостями академічного процесу. До таких належать необхідність подолання “дидактичного бар'єру”, що виникає між викладачами і студентами в процесі навчання [5].

Тому перехід від дитячої залежності до статусу дорослого з усіма його правами і обов'язками та незвична система навчання вимагають від студента-першокурсника засвоєння особливих механізмів регуляції та управління їх соціальної поведінки, створення необхідних соціально-педагогічних умов сприятливого адаптаційного впливу в новому для них середовищі. За цих умов специфіка процесу соціальної адаптації у вузах визначається, взагалі, способом взаємодії індивідуально-особистісних особливостей студентів і специфікою їх діяльності у конкретному вузі. До цього часу категорія адаптації у суспільствознавстві вживається для означення пристосувальних реакцій окремого індивіду на зміни навколишнього і природного середовища. Це має місце за умови будь-яких змін у житті – зміни місця проживання, зарахування до навчального закладу, призову на військову службу. Тож соціальна адаптація – взаємодія особистості з соціальною спільнотою, що забезпечує погодження вимог та очікувань обох сторін, засвоєння ними норм, традицій та звичаїв соціокультурного простору, оволодіння ролевою поведінкою у середовищі. Однак не завжди узгоджені адаптаційні механізми цього складного багатокомпонентного процесу, перебіг якого не завжди успішний і ефективний, позаяк умови діяльності особистостей характеризуються численними стресами, тому біологи розглядають адаптаційні психологічні механізми як здатність, функціональну можливість центральної нервової системи пристосовуватися до умов навколишнього середовища.

Аналіз наукових джерел свідчить про три напрямки досліджень, що пов'язані з феноменом адаптації. Перший керується клініко-психологічними дослідженнями стресу, предметом яких є інтрапсихічна адаптація суб'єкта, зміна потребно-мотиваційної сфери особистості.

Другий напрямок – дослідження окремих органів (систем органів) або психічних процесів в умовах несприятливої діяльності. Адаптація у таких роботах розуміється як процес перебудови різноманітних функцій організму, спрямований на підтримку внутрішнього рефлексивного потенціалу. У надрах такого підходу формувався найпродуктивніший напрямок, що розглядає адаптацію як “надбудову поверхів регуляції” [6]. Ці дослідження чітко окреслили потребу розглядати процес адаптації з точки зору самого суб'єкта, його активності з питань перебудови власних систем регуляції та управління діяльністю студентської молоді, розвитку її особистісних адаптаційних поведінкових механізмів.

Теоретичний аналіз визначення механізмів адаптаційного впливу на студентську молодь дозволяє виокремити наступні структурні компоненти соціальної адаптації:

– активаційний, що пов'язаний з органічними і функціональними затратами, спрямованими на досягнення значущих для суб'єкта цілей, та розвиток його потребово-мотиваційної сфери, з одного боку, і компенсацію чинників, що гальмують досягнення цих цілей, з іншого;

– когнітивний компонент, як перебудова в когнітивних системах діяльності, спрямована на найбільш ефективні способи переробки інформації, без яких ефективна адаптація неможлива;

– емоційний компонент, що визначається динамікою емоційних переживань, котрі є суб'єктивними індикаторами ефективності процесу адаптації, які в екстремальних умовах є домінантами адаптаційного регуляційного впливу;

– мотиваційно-вольовий компонент як загальна координація всіх зусиль у напрямку реалізації значущих для суб'єкта цілей, що забезпечує неперервність процесу соціальної адаптації як детермінанту його ефективного перебігу.

Крім того, біосоціальна еволюція, визначаючи механізми біологічної адаптації, створює новий спосіб адаптації – міжлюдські соціокультурні стосунки: економічні, соціально-етичні, морально-психологічні. Таке вихідне пристосування можна визначити як “соціальну адаптацію”.

Ефективний перебіг адаптаційних процесів обумовлений низкою суб'єктивних і об'єктивних чинників, які сприяють або ускладнюють його. До суб'єктивних чинників ускладнення соціально-психологічної адаптації та управління нею належать знижена комунікативність особистості, її замкненість або підвищена навіюваність. Несприятливо впливає на адаптацію також негативізм – необґрунтована протидія особистості студента до впливів колективу як результат поспішних висновків, некритичного засвоєння стереотипів мислення.

Керівництво адаптацією студентської молоді обумовлене мірою її комунікативності, можливості адаптуватися до нових умов життя і відповідності наявних якостей до об'єкта дії. Тільки за таких умов процес адаптації може бути цілеспрямованим, конкретним і ефективним.

Таким чином, процес соціально-педагогічної і соціально-психологічної регуляції та управління адаптивною поведінкою студентської молоді буде ефективним, якщо будуть визначені ознаки і властивості адаптивної здатності студентів. Це наступні ознаки:

– за діапазоном – різні люди адаптуються по різному у межах якоїсь суспільної діяльності або адаптуватися як у макросоціальних, так і в мікросоціальних умовах;

– за спрямованістю – різні люди по різному підлягають впливові негативних чинників; позитивна (соціальна) і негативна (асоціальна) адаптації особистості;

– за швидкістю – залежність від рухомості нервової системи, від темпераменту;

– за надійністю – досягається як результат формування якостей, що прискорюють адаптацію і зміцнюють соціальну і соціально-педагогічну адаптаційну значущість: переконаність людини, її моральність, особистісні ідейні настанови, міру розвинутості почуття сорому і совісті як внутрішньої детермінанти, що регулює поведінку особистості студента в нових умовах;

– за реадативністю – здатністю індивіда швидко пристосовуватися до екстремальних змін в макро- і мікросоціальних системах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – С. 62.
3. Бараш Б.А. Психотерапевтическая помощь студентам ВУЗов в кризисных ситуациях / Физические и психосоциальные особенности студентов. – Сб. науч. трудов. – Таллин, 1986. – С. 133.

4. Медведев В.И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. – Л.: Наука, 1984. – С. 4.
5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 37–51.
6. Слоним А.Д. Среда и поведение. Формирование адаптивного поведения. – Л.: Наука, 1976. – 211 с.

УДК 37.034

О. Д. Лусік

З ДОСВІДУ ПРАВОВОГО І ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ

Проблеми правового виховання традиційно посідають значне місце в системі виховної роботи з учнями. Різні аспекти цього питання висвітлені в роботах таких науковців, як М.М. Фіцула, А.М. Мозіль, О.О. Бодальов, А. М.Бойко. Особливе місце у цій роботі займають “психологічні практикуми і тренінги” – використання науково-популярних текстів, запитальників, завдань і прав, спостереження за поведінкою оточуючих людей, а також організація диспутів, вікторин, вечорів запитань і відповідей та ін., організація суспільно корисних справ.

Мета даної статті: дослідити гуманізацію спілкування учнів, вплив ціннісного ставлення до людини і розвиток правової культури.

Дослідно-експериментальна робота з розвитку правових відносин підлітків у позаурочній діяльності будувалась на основі даних психолого-педагогічної науки. Частково ми виходили з того, що процес формування самооцінки обумовлений взаємодією зовнішніх впливів на учня з внутрішніми умовами і факторами, найважливішим з яких є його оціночна діяльність.

У нашому експерименті формування самооцінки учнів було спрямоване на усвідомлення ними цінності людських стосунків між людьми, а також на оцінку їх морально-правових якостей з точки зору необхідності, корисності, приємності, відповідності. Доброзичливість, вміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти його, вести себе порядно і благородно – запорука контактності у спілкуванні, умова формування морально-правової культури. Цьому ми послідовно і цілеспрямовано вчили школярів.

Тренінгові заняття дають можливість виробити адекватну оцінку, гідне почуття до самого себе. Учасники тренінгу набувають досвіду вирішення власних особистих проблем.

У програмі тренінгу використовують такі методичні засоби, які поліпшують позитивне відношення до себе самого, кожного з учасників тренінгу, а саме: психомалюнок, психодрама, психогімнастика, навчальні ігри, рольові ігри, аналіз ситуації, групова дискусія, метод самопізнання.

Вчителям варто вміло озброювати учнів морально-правовими знаннями, формувати правову культуру підлітків.

На жаль, зберігається тенденція останніх років щодо зростання у підлітковому середовищі корисливих злочинів (крадіжок, пограбувань та розбійних нападів), що посилюється погіршенням морально-психологічного клімату у суспільстві, зростанням настроїв розгубленості, невпевненості в майбутньому. Серед дітей, підлітків частішають емоційні зриви, випадки неадекватного реагування.

Серйозну занепокоєність викликає збільшення неформальних угруповань асоціального напрямку, які чинять масові хуліганські дії, що викликають негативний резонанс серед громадськості.

Як віддзеркалення процесів у дорослому середовищі серед підлітків, також поширюються правопорушення, пов'язані з вимаганням речей та грошей під загрозою вбивства (так званий “рекет”).

Природно, що причини протиправної поведінки неповнолітніх та молоді тісно пов'язані з сьогодішньою соціально-економічною і політичною нестабільністю у суспільстві, конкретною ситуацією та умовами виховання у сім'ї.

На поширення негативних тенденцій у молодіжному середовищі певною мірою впливають недоліки у навчально-виховному процесі шкіл, позашкільних закладів, які мають місце в діяльності у багатьох із них.

Вимогою часу є докорінне підвищення правової культури всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, педагогів, батьків як через систематичну правову пропаганду, так і через додержання правових норм, дисципліни у діяльності навчально-виховних закладів, чітке визначення і забезпечення прав та обов'язків кожного в їх єдності.

Успіх формування правової культури значною мірою залежить від того, наскільки виховна робота активізує внутрішні можливості самої дитини.

Основною метою діяльності педагогічного колективу слід вважати досягнення високого рівня розвитку правової свідомості особистості.

Важливо, що виховна робота стимулювала школярів до максимального виявлення свого "Я" – "тут і тепер", в даний момент сьогодішнього життя і діяльності. З метою коригування взаємин учнів створювались спеціальні ситуації: гарантованого успіху, авансованого довір'я, змагальності, суперництва, вільного вибору, що давало змогу педагогові уникати примусу, повчань, можливість самій особистості зайняти суб'єкту позицію.

У дослідженні поряд з традиційними представлені й нетрадиційні форми групової діяльності дітей, деякі з них мали ігрову інструментовку або були грою.

Все це сприяло осягненню вихованцями людини як цінності, а також цінності своєї індивідуальності як неповторного мікросвіту, формуванню в них почуття власної гідності, розвивало комунікативні вміння.

Важливим напрямом дослідно-експериментальної роботи був розвиток емоційної сприйнятливості в школярів, співчуття і співпереживання людям. Особлива увага приділялася вихованню почуття сорому, розкаяння, спокути та ін. З метою їх формування ми ознайомлювали дітей із змістом важливих емоційних станів людини. Формували уявлення про характер реакцій людини на добре, дбайливе ставлення, а також на грубощі, байдужість, неповагу до себе і норми правової культури, що впливають звідси; розширювали особистий досвід виявів співчуття і співпереживання, творення радості для іншого.

Сукупність методів і прийомів формування емоційного орієнтування учнів склали: метод розв'язання морально-психологічних завдань, "години відвертості", педагогічні плакати, малюнки, включення у всі види діяльності учнів моментів діалогічного спілкування. Систематична робота з формування емоційної сприйнятливості, розвитку співчуття і співпереживання, а також психотренінги спілкування і розвитку комунікативних умінь сприяли зменшенню частки імпульсивної поведінки учнів, стимулювали негативні емоції, привели до гуманізації їх взаємин, що виявлялося у ставленні до людини як цінності. Зріс рівень осмислення даних цінностей. Це знайшло відображення в більш повній характеристиці змісту цінностей, сфер їх вияву. Змінилась картина життєвих цінностей підлітків. У ЗОШ № 14 опитано 200 чоловік 6–9 класів (100 – в експериментальних, 100 – в контрольних класах). Так, повагу людської гідності визначили найбільш важливою цінністю 12% учнів експериментальних класів, що привело до переміщення цієї цінності з 10 на 4 місце у ряді життєвих цінностей, взаєморозуміння – 36,3% (2 місце), співчуття іншому – 34,8% (3 місце), більш багаточисельними для підлітків експериментальних класів (порівняно з контрольним класом) у виконанні громадської роботи гуманістичного характеру були добровільність і старанність у діяльності, направленої на піклування про інших. Це пояснюється якісними змінами у мотиваційній направленості поведінки підлітків. Кількість учнів, які керуються у своїй поведінці гуманістичними мотивами, для них повага і піклування про оточуючих, чуйність і доброзичливе ставлення до людей, розуміння і безкорислива допомога іншим стали потребою, в експериментальних класах склала 20–21%,

у контрольних класах таких учнів було тільки 14–15%. Необхідністю виконання свого громадського обов'язку відносно до інших людей в експериментальних групах 31% учнів (26% – контрольних).

До кінця експерименту значна частина учнів була переконана, що щасливіший той, хто приніс щастя і радість більшій кількості людей. Це вказує на високий ступінь усвідомлення підлітками емоційного компонента морально-правових цінностей – переживання радості і задоволення від благородного вчинку, бачення в благородних вчинках красу і засоби для самоутвердження.

Дослідно-експериментальна робота показала динамічний характер усіх компонентів правової культури особистості, дала змогу простежити її якісні та кількісні зміни. Порівняльний аналіз одержаних даних на початку і в кінці дослідно-експериментальної роботи виявив зміни у рівнях сформованості першооснов правової культури.

З таблиці № 1 можна спостерігати розвиток пізнавального інтересу підлітка до правових знань.

Про розвиток пізнавального інтересу підлітка до правових знань ми судимо за рівнем прояву ознак: інтерес, самостійність, труднощі. У літературі [1: 17] виділено три рівні розвитку пізнавального інтересу: високий, середній, низький.

Таблиця 1.

Оцінка рівня розвитку пізнавального інтересу підлітка до правових знань.

Ознаки	Рівні ознак		
	високий	середній	низький
інтерес	до засвоєння правових знань	до фактів та їх ознак	несамостійність
самоактивність і відповідальність	самостійний, відповідальний	потребує постійної уваги	несамостійний
труднощі	робить спроби подолати	намагається подолати епізодично	бездіяльний

Дослідно-експериментальна робота привела до позитивних змін у свідомості і поведінці підлітків: переоцінки цінностей, зміни визначаючих мотивів поведінки і змісту відносин у напрямку збільшення значимості правових цінностей і зниження прагматичних, престижно-статусних; зростанню здатності до критичної оцінки себе та інших як важливої умови виникнення емоційного переживання. Зросла також здатність ідентифікації з іншим, прояву емпатійних реакцій, намітилась тенденція до зростання рефлексивно-перцептивних показників, поглиблення усвідомлення себе та іншого як носіїв соціально важливих цінностей, в першу чергу, гуманних якостей. Так, у підлітків соціально-регулятивна функція самооцінки виявилась у констатації своїх достоїнств. Були запропоновані підліткам правові лекторії, диспути, дискусійні клуби, бесіди, вечори на правову тематику, психологічні тренінги, ігри.

Об'єктом особливої уваги і спеціальної педагогічної турботи у ході експерименту були гуманістичні взаємини дітей. Головний шлях їх формування був пов'язаний з феноменами “діяльність” і “спілкування”. Саме діяльність і спілкування визначають вступ школярів у стосунки один з одним, їх вияви і реалізацію.

Щоб діяльність набула виховного характеру і сприяла гуманізації відносин між дітьми, ми прагнули розширювати її поле, наповнити гуманістичним змістом, спрямувати на турботу про людину. Тільки в системі реальних правових відносин особистості можливе засвоєння правової культури. Школа здатна виховати правову компетентність учнів через юридичний всеобуч. Об'єм знань і якість їх засвоєння повинні бути такими, щоб у

випускників школи формувались стійкий інтерес до права, уміння аналізувати навколишню дійсність з правової точки зору, розуміння важливої ролі права, правового регулювання в сучасному житті. Знання повинні забезпечити розуміння духу законів, принципів державного права. Джерела правової культури містяться в усій системі організації виховання молоді. В основі такої системи – самоуправління і дисциплінованість.

Вирішальну роль у превентивному вихованні учнів відіграє особистість учителя, авторитет батьків. Педагоги і батьки повинні поводитись так, щоб учні прагнули спілкуватися з ними, ділитися думками і сумнівами, успіхами і невдачами.

Цілком зрозуміло, що забезпечити правовиховну роботу з учнями може тільки учитель, який добре обізнаний з основними положеннями юридичної науки, добре знає методiku озброєння учнів правовими знаннями, формування у них правової свідомості, вироблення навичок і вмінь правомірної поведінки.

Вирішальну роль у формуванні правової культури учнів відіграє профілактика деструктивної поведінки, хибного способу життя, тобто профілактика правового виховання. Це творчий трансформований підхід до виховання, спрямований на вирішення мети і завдань правової практики, яка в сучасних умовах розвитку різних соціальних інституцій дещо випередила теорію.

До правової роботи з учнями ми залучали батьківський комітет школи. Передусім ефективність роботи з сім'ями знижується через недостатню поінформованість класних керівників про поширення сімейного неблагополуччя і його характер. Так, понад 40 відсотків класних керівників не знають про наявність у класі учнів із сімей, в яких батьки ухиляються від виховання дітей, біля 30 відсотків – не знають про наявність конфліктних сімей, понад 40 відсотків – не інформовані про сім'ї тих учнів, де відсутні єдині вимоги до виховання дітей. У той же час педагогічні дослідження показують, що із сімей, для яких характерна загальна позитивна спрямованість, виходить 19 відсотків важковиховуваних підлітків, а із сімей з негативною спрямованістю – 41 відсоток таких неповнолітніх.

Під час аналізу причин правопорушень іноді недооцінюють силу і характер впливу виховання в сім'ї. А він буває настільки значний, що школа при несвоєчасному втручанні вже нездатна виправити становище. Випадки неправильного виховання в сім'ї не можна нейтралізувати лише впливом школи. З батьками, які не займаються вихованням дітей або шкідливо впливають на них, треба вести спеціальну роботу спільними зусиллями органів освіти, правоохоронних органів і громадськості.

Найбільш перспективними напрямками подальшої роботи є розробка науково-обґрунтованих методичних рекомендацій з питань формування в підлітків першооснов правової культури у позаурочній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Игры, обучение, тренинг. Под редакцией Бондаренко В.В. – М.: Новая школа. – 1996. – 25 с.
2. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – Х. – 1999. – 165 с
3. Психологічні основи гуманізації освіти: Книга для вчителя / За редакцією Г.О. Балла. – Київ – Рівне, – 1996. – 120 с.
4. Буянов М.І. Основи психотерапії дітей і підлітків. – К.: Вища школа, 1990. – 191 с.
5. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. – 1996. – С. 179.

УДК 37.018

Л. М. Назаренко

РОДИННО-ШКІЛЬНА ВИХОВНА СИСТЕМА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

В умовах розбудови парадигми особистісно зорієнтованої освіти процес виховання потребує соціальної мотивації, що принципово змінює підходи до організації родинно-

шкільної виховної системи як фактора соціального становлення особистості підлітка. За філософсько-психологічною концепцією С. Л. Рубінштейна, особистість виявляється і формується у взаємодії людини з довкіллям, у здійснюваній нею діяльності й поведінці [3]. Становлення людини як соціальної істоти відбувається у результаті впливу трьох життєвих складових: сім'ї, школи, оточуючого середовища на внутрішні сили розвитку особистості. Але такі соціальні патології, як пияцтво, наркоманія, паління, недооцінка ролі сім'ї в житті суспільства, її матеріальне та духовне зубожіння, недостатня підготовка молодих сімей до виховання дітей, слабка обізнаність батьків щодо сучасних пріоритетів підростаючого покоління, нерівне партнерство школи і сім'ї, де школа виступає лідером-диктатором, спричиняють перешкоди якісному процесу становлення особистості. У зв'язку з цим виникає потреба перегляду та вдосконалення форм інтеграції зусиль сім'ї та школи, спрямованих на забезпечення сприятливих соціально-педагогічних умов для формування та розвитку особистості підлітка.

У практиці виховної роботи школи все частіше застосовується такий термін, як "соціалізація": входження особистості в життя суспільства. Інтерес до соціалізації особистості виник давно. Про це свідчать праці Л.В. Виготського, І.С. Кона, В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, С.Л. Рубінштейна, в яких вони вказували на взаємозалежність між умовами соціального середовища і розвитком особистості та зазначали необхідність активного опосередкування особистісного розвитку [3]. У сучасній теорії виховання розробляються різні напрями створення передумов соціального становлення нової людини. Серед них слід відмітити теорію соціально спрямованої виховної системи в школі (М.Ю. Красовицький), концепції гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі), родинно-сімейного виховання (В.Г. Постовий, П.П. Кононенко, Т.Ф. Алексеєнко, О.М. Докуніна), громадянського виховання (О.І. Пометун). Соціально значимою є парадигма особистісно зорієнтованого виховання (І.Д. Бех), сутність якої полягає у формуванні наукових уявлень: про потреби особистості і суспільства та про особливості їх взаємодії; про можливі цілі і завдання виховання в особистісному і соціальному аспектах. Важливим компонентом соціально спрямованого виховання є визначення соціально-психологічних умов розвитку особистості. У з'ясуванні цього питання вчені спираються на специфічні вікові індивідуальні особливості учнів, характер їх взаємодії з оточуючим середовищем (шкільний колектив, сім'я, друзі).

Метою даної роботи було дослідити взаємозв'язок між характером родинно-шкільної виховної системи та процесом становлення особистості підлітка.

Необхідність у соціалізації виникає у дітей ще в молодшому шкільному віці. Але якщо на ранньому етапі соціального становлення особистості рівень відносин визначають дорослі, то в підлітковому віці (12–15 років) більшої значимості набуває соціальне оточення. У цей час відбувається інтенсивне формування особистості, значне зростання моральних та інтелектуальних сил, розпочинається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному, соціальному відношенні. Значних змін зазнає психічна діяльність підлітка, зростає контроль кори головного мозку над інстинктами та емоціями. Помічається прагнення до самостійності й властивих дорослим форм поведінки [2]. У цей період значно змінюється соціальний статус підлітка, розширюється коло його обов'язків, відбувається зміна інтересів та ціннісних орієнтирів, визначається напрямок свідомості на самого себе. Усвідомлення себе особистістю відбувається у підлітків в першу чергу в процесі спілкування з оточуючими. У зв'язку з цим ряд психологів вважають спілкування одним із провідних типів діяльності підлітків. Як свідчить дослідження соціальної мережі учнів 6–9 класів Цюрупинської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2 (380 респондентів), найбільшої вагомості набуває міжособистісна взаємодія підлітка з ровесниками. Слід зазначити, якщо молодші підлітки (12–13 років) на перше місце у списку тих, на кого вони розраховують, ставлять батьків, а потім вчителів та однокласників, то старші (14–15 років) відводять роль першості шкільним друзям, а школа та сім'я поділяють між собою другорядність у їхній

соціальної мережі. Окремі учні (6% респондентів) взагалі не визначають сім'ю як частину свого соціального оточення.

Для підліткового періоду, який ще визначають як період “дорослішання” є характерним співставлення підлітком свого образу “Я” з образами інших “Я”, а також намаганням “вирости” з опіки дорослих та завоювати їх повагу і довіру. За положеннями І.Д. Бега, підлітки багато в чому прагнуть користуватися такими самими правами, як і дорослі. Якщо ті враховують їхні прагнення, взаємини з підлітками розвиваються безконфліктно. Це має місце тоді, коли дорослий бачить і поважає в дитині особистість, зберігаючи при цьому позицію ведучого [1]. Процес дорослішання дітей відзначається зменшенням уваги до них батьків. За результатами опитування батьків третина їх це явище пояснюють тим, що дійсно довіряють своїм дітям та вважають їх (що іноді є помилковим) дорослими. Майже половина вказує на брак вільного часу, решта не розуміють всю значущість для підлітка саме сімейного виховання. Усвідомлюють недостатність своєї педагогічної інформованості лише в кожній четвертій сім'ї. У свою чергу, підлітки найвразливішою проблемою “критичного” віку називають непорозуміння, ще гірше – конфлікти з батьками.

Психолого-педагогічні спостереження вказують на те, що саме від сімейного оточення (мови батьків, їх особистого прикладу, проблем, що обговорюються разом, світоглядних інтересів, сімейних взаємин) залежить процес успішного входження особистості підлітка в соціум. Більш ефективно, комфортно для всіх членів родини цей процес відбувається в тих сім'ях, де батьки ініціюють “включення” підлітка до виконання соціальних ролей: член сім'ї, старший брат або сестра, майбутній батько, мати, помічник, наслідувач сімейних традицій. Таким сім'ям притаманні колективне обговорювання родинних проєктів, аналіз подій за день, спільні як праця, так і відпочинок, адекватний розподіл доручень. Слово батьків у них – це порада старших друзів, і лише за суворої необхідності – наказ, але ніколи – погроза. Адже традиційно в сім'ях використовується авторитарний тип стосунків батьків з дітьми. Як результат, в багатьох сім'ях не заведено прислухатися до інтересів дитини, сприймати її такою, якою вона є насправді. Постійне нагадування про фізичну та економічну залежність дитини від волі своїх батьків, неузгодженість домагань дорослих та природних можливостей дітей призводять не лише до конфлікту, насилля, але й спричинюють факти прояву неадекватної поведінки підлітка, призводять до роздвоєння особистості. Найгірший наслідок такого сімейного виховання – асоціальний тип особистості людини в майбутньому. Звична залежність підлітків від старших також переходить в особистісну рису, яка так і називається “залежність”. Як правило, маючи навіть високий інтелект, але нерозвинуту самостійність в прийнятті рішень, дефіцит життєвого досвіду, в підлітка знижується здатність до соціальної адаптації. Підлітки, яких дуже довго опікують в родинному колі і оберігають від труднощів, частіше всього бояться настання дорослості та виявляють особистісну безпорадність. Зовсім інша соціальна роль відведена підліткові в сім'ї, де кожний її член живе “сам по собі”, підліток залишається наодинці зі своїми радощами чи проблемами. За таких умов процес дорослішання відбувається дещо прискорено, але не природньо: дитина змушена дбати про себе сама, набуваючи життєвого досвіду як на позитивних, так і на негативних прикладах. Крім того, в такій ситуації криються витоки або егоїстичної позиції особистості в соціумі, або відмова взаємодіяти з соціумом. Шкільна статистика вказує на те, що за сучасних суспільно-економічних умов переважає авторитарний тип виховання підлітків в сім'ї, що негативно впливає на загальний процес соціального становлення особистості школяра.

Від рівня сімейного виховання залежить і поширення серед підлітків таких негативних явищ, як паління, вживання алкоголю та наркотичних речовин. На жаль, більшість батьків дітей 15-річного віку не вбачають нічого шкідливого у вживанні ними напоїв з невеликим вмістом алкоголю, а у кожному третьому випадку паління вони обізнані, але сприймають це як вікову норму. Досліджуючи рівень обізнаності батьків про небезпечність наркотичних речовин, лише 9% дали повні правильні відповіді, а 27 % про це чули, але дати пояснення своїм дітям не змогли б. Водночас зазначають підлітки, що

інформацію з даного питання вони отримують насамперед від ровесників, у другу чергу – в період навчального процесу, в останню чергу – від батьків. Опікуючись здоров'ям своєї дитини, батьки найменше часу відводять таким активним методам виховання, як фізичне загартування, організація туристичних подорожей, привчання дітей до режиму дня та виконання щоденних правил особистої гігієни. Недостатньо кваліфіковано надаються батьками перші роз'яснення підліткам стосовно їхніх статевих відносин, які в “перехідний” період викликають у них особливий інтерес. З цього приводу батькам бракує знань з анатомії, фізіології та психології людини. Для багатьох батьків є відкриттям старовинна народна мудрість, що виховання особистості майбутньої дружини, матері покладається на батька, а мати має виховати в синові риси майбутнього батька, голови сім'ї. У цій народній мудрості криється глибока філософія, яка за умови зростання дитини в повній сім'ї сприяє не лише осмисленню підлітком своєї космічно-природної місії, але й сприяє формуванню гуманістично-ціннісних орієнтирів. Саме в родинному колі підліток вчиться бути не лише споживачем, а й трудівником, творцем, господарем власної долі, захисником слабкіших за себе [5]. Останнім часом особливо в батьків молодшого покоління поняття “любов до дитини” асоціюється з забезпечення її необхідними речами, грошовою винагородою за будь-яку допомогу в хатніх справах, а також намаганням “по-дорослому” усунути перешкоди на шляху розвитку дитини (репетиторство, медичні відводи від занять фізичною культурою та інші). Як результат, у поведінці підлітків розвиваються ознаки інфантилізму та прагматизму. Розповідаючи про свої життєві мрії, більшість дітей 13–14 років вказують предмети: велосипед, комп'ютер, дорогий одяг, а на шляху їх досягнення першим чинником вказують кошти, надані батьками. Цікавим є порівняння рейтингів сімейних цінностей, визначених дітьми молодшого шкільного віку та п'ятнадцятирічних максималістів:

Молодші	школярі-підлітки
Любов	повага один до одного
Піклування	справедлива оцінка вчинків
Довіра	взаєморозуміння
Співчуття	доброта
Справедлива оцінка вчинків	піклування
Дружба	невтручання в особисте життя один одного.

Як видно, для підлітків є значимими ті цінності, які визначають їх самостійність, а також стимулюють встановлення позитивних зв'язків з дорослими, дозволяють поєднати життєву мудрість батьків та нетрадиційне мислення дітей, що нагадує “рятувальний круг”: “Я вже дорослий, але ви, батьки, будьте поруч, раптом щось трапиться.” Таке щире зізнання підлітків є безперечним доказом того, що їм потрібна батьківська участь і вони на неї розраховують, коли стикаються з першими життєвими проблемами. Безперечним є і те, що сім'я потребує вчасної кваліфікованої допомоги у вихованні дітей з боку спеціалістів: вчителів, психологів, лікарів; соціальної підтримки та визнання її як найвищої соціальної цінності в суспільстві [6].

На часі формування концептуально нової національної сімейної політики, яка б передбачала впровадження цілісної системи заходів, спрямованих на підвищення виховного потенціалу батьківської родини, стає суттєвою роль партнерства сім'ї та школи в забезпеченні сприятливих умов для соціального становлення особистості. На жаль, сьогодні спільна діяльність школи та сім'ї набуває здебільшого форми нерівного партнерства, де педагог виступає лідером, що володіє правом диктувати спрямованість, зміст та форми бесід з представниками родин. Такий характер співвідношень не можна визнати сучасним та продуктивним. Взаємодія сім'ї та школи полягає в тому, щоб спільними зусиллями домогтися справжнього взаєморозуміння, без якого неможливо розраховувати на повноцінне забезпечення соціально-педагогічних умов для соціального становлення підлітків [4]. Розрізняються декілька форм партнерства. Активне партнерство визначається добровільною участю родин у життєдіяльності школи, позитивною реакцією на педагогічні зауваження та

поради відносно рівня вихованості підлітків, усвідомленням батьками потреби в оволодінні педагогічними знаннями, позитивним прикладом батьків та гуманістичними взаємовідносинами на рівні “учень–батьки–вчителі”.

Конструктивне партнерство вказує на те, що сім'я не відмовляється від участі в життєдіяльності школи, але не виявляє при цьому добровільної ініціативи; батьки беруть до уваги педагогічні зауваження та поради, але не завжди адекватно на них реагують; батьки відвідують форми підвищення своєї педагогічної культури за вимогою класного керівника; приклад батьків не має високої цінності для життєвого досвіду підлітка; рідко, але виникають непорозуміння між учасниками навчально-виховного процесу.

Пасивне партнерство відрізняється відсутністю у батьків інтересу до шкільних справ, байдужим ставленням сім'ї до педагогічних зауважень та порад, відсутністю позитивного батьківського прикладу та доброзичливої атмосфери у стосунках з дітьми, з дорослими членами сім'ї.

Деструктивне партнерство має ознаки відчуження батьків від школи, агресивного ставлення до педагогічних порад, а тим більше, зауважень, негативного прикладу для підлітка, негативною сімейною атмосферою.

Встановлення та розвиток активного партнерства сім'ї і школи потребують оновлення форм та методів виховної роботи з батьками на основі вмілого використання ряду соціально-педагогічних принципів. Сутність першого полягає в тому, що вчителі та батьки активно включаються у спілкування, коли існують обставини, які зумовлюють взаємну потребу та інтерес до спільної праці. З приводу цього є доречним складання соціально-педагогічного паспорта як окремих класних колективів, так і школи в цілому. Для цього класними керівниками, психологом, соціальним педагогом за спеціально складеними програмами вивчаються виховні можливості кожної сім'ї, а також визначаються умови і фактори, які впливають на виконання сім'єю виховної функції. Інформація, що заноситься до паспорта, дозволяє скласти програму виховної роботи з батьками, диференціювати підхід до сімей учнів, визначити шляхи корекції стану сімейного виховання. Як свідчить аналіз ефективності шкільних заходів для батьків більшого впливу на їх свідомість та формування педагогічної компетенції мають соціально-педагогічні тренінги, до участі в яких залучаються родини, які стикаються з вирішенням якоїсь однієї проблеми. Наприклад, батьки підлітків, які мають шкідливі звички або представники неблагополучних сімей, одинокі матері. Зацікавленість в учасників тренінгу забезпечує атмосферу довіри, відкритості думок, що допомагає на закінчення зустрічі скласти програму виходу сім'ї з кризової ситуації, яка є водночас і спільною для всіх і індивідуальною для кожної окремої родини. Крім того, саме тренінги допомагають батькам оволодіти нестандартними методами виховання натомість звичних роз'яснень та переконань. Диференціювати батьків можна і за характером їх готовності до виховання у сім'ї. Останнє розглядається як інтегративна якість, що допомагає батькам ефективно виконувати дії з метою становлення та цілісного розвитку дітей у родині.

Сучасна психологія та соціологія пропонує застосовувати принцип творчого спілкування батьків, яке не тільки збагачує їх інформаційне поле, але й дозволяє розглянути власні виховні проблеми з різних позицій. Дебати, рольові ігри, групові консультації, листування між батьками, батьками та вчителем, проведення тестування батьків та учнів на одну і ту ж тему, відкриті конференції, творчі конкурси, презентації кращого родинного досвіду дозволяють не лише задовольнити потребу батьків у спілкуванні, але й стимулювати їх до спільної роботи.

Встановлення активного партнерства залежить також від побудови взаємовідносин між батьками, вчителями та керівництвом школи з урахуванням принципу толерантності та емпатії. Сам по собі службовий статус класного керівника або директора школи нині має досить неістотне психологічне значення. Лише глибоке знання психологічних вікових особливостей становлення особистості кожної дитини, тактовність, застосування індивідуального підходу при спілкуванні з батьками сприяють ефективності розв'язання спільних проблем. Авторитарна манера відштовхує батьків від школи та є однією з причин

породження конфліктів у родинно-шкільному середовищі. Саме вчитель покликаний позитивно впливати на батьків з обмеженими знаннями з питань етики, культури спілкування, і краще всього це робити власним прикладом. Тому не слід на батьківських зборах привселюдно аналізувати навчальні досягнення дітей, розглядати вади сімейного виховання, занадто відзначати роль окремої родини в розвитку класного колективу. Потрібно готуватися до індивідуальних консультацій для батьків, а ще краще залучати до розмови спеціалістів, батьків з високим рівнем педагогічної культури. Можна застосувати такі інтерактивні техніки, як “коло думок”, “телефон довіри”, “акваріум”, які навчатимуть батьків об’єктивно аналізувати педагогічні ситуації, визначати шляхи вирішення виховних проблем, давати поради, а головне відчувати особисте тяжіння до складного процесу виховання дитини як в сімейному, так і в шкільному колі. Так зростатиме і їх власний авторитет, а засвоєння певного педагогічного мінімуму знань допоможе оволодіти мистецтвом виховання дітей у сім’ї.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

– процес соціального становлення особистості школяра залежить в першу чергу від сімейного оточення;

– на результативність зазначеного процесу впливає характер взаємодії сім’ї та школи.

Школа має сприяти встановленню активного партнерства цих двох соціальних інститутів. Основою такого партнерства має стати єдність у ставленні до дитини; вибудовувати його слід на принципах взаємоповаги, рівноправності, взаємовідповідальності, довіри, творчого спілкування;

– сучасна сім’я потребує педагогічної підтримки, яка сприятиме підвищенню педагогічної культури батьків, поліпшенню умов виховання дітей.

Дослідження процесу соціального становлення особистості школяра не тільки дозволяє по новому визначити місце родинно-шкільного фактора, але й зумовлює необхідність усвідомлення нового статусу загальноосвітнього навчального закладу: соціально-педагогічний комплекс.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Кон І.С. В пошуках себе. – М.: Педагогіка, 1984. – 143 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
4. Десятов Т.М., Коберник О.М., Тевлін Б.Л., Чепурна Н.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2003. – 240 с.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 107 с.
6. Життєвий потенціал нової школи // Мистецтво життєтворчості особистості. Ред. рада: Доній В.М., Несен Г.М., Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 2. – 936 с.

УДК 378.637

Ю. В. Максимчук

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ КЛУБНОЇ РОБОТИ

Нами була виявлена спроба дослідити основні причини негативного впливу на вирішення питань естетичного виховання студентів – учасників клубної роботи. З цією метою були розроблені спеціальні анкети для письмового і усного опитування викладачів і студентів, запропоновано тести, здійснено кількісне обчислення даних, що характеризують участь студентів у клубній роботі, зроблено аналіз планів, програм, методичного забезпечення – усього, що пов’язане зі створенням певних умов для естетичного виховання студентів у клубі.

За підсумками проведеного аналізу були виділені три групи причин, які перешкоджають успішному вирішенню зазначеної проблеми: ціннісно-орієнтаційні, інформаційно-змістові та організаційно-технологічні (рис. 1).

Ціннісно-орієнтаційні причини. Як було з'ясовано нами, існує декілька причин ціннісно-орієнтаційного змісту, які не сприяють позитивному вирішенню вказаних раніше питань. До них можна віднести:

- відсутність у студентів бажання брати участь у клубній роботі;
- недостатня визначеність студентів у тих напрямках роботи клубу, в межах яких вони могли б збагатити свій естетичний досвід;
- відсутність серед викладачів вищої школи чітких понять та уявлень про функціональні можливості клубної роботи в естетичному вихованні студентів;
- недостатнє вивчення студентами можливостей клубу в організації окремих видів художньо-естетичної діяльності.

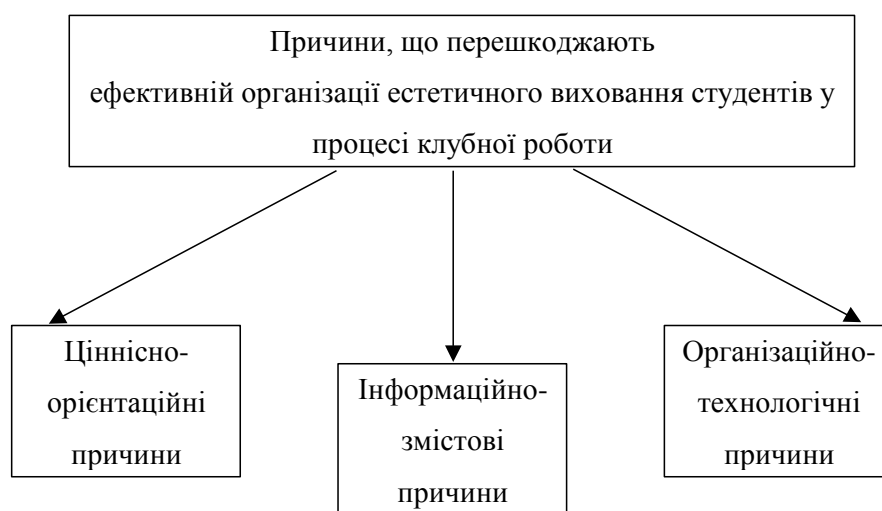


Рис. 1. Причини, що перешкоджають ефективній організації естетичного виховання студентської молоді у процесі клубної роботи.

Відповідаючи на запитання анкети щодо наявності бажання брати участь у клубній роботі 56,8% опитаних нами студентів дали позитивну відповідь, 12% поставилися до цього негативно і 31,2% студентів не змогли дати конкретну відповідь. Отже, близько половини студентів (43,2%), які взяли участь в опитуванні виявили своє ціннісне ставлення до клубної роботи у площині негативних або невизначених оцінних суджень. Безперечно, це є свідченням того, що серед студентської молоді сьогодні ще недостатньо розкрито можливості клубної роботи і, зокрема, її роль у формуванні естетичної культури особистості.

Нам важливо було з'ясувати, якому з основних напрямків діяльності клубу студенти надають перевагу. Для цього їм було запропоновано зробити власний вибір з 4 напрямків діяльності студентського клубу: політичного, культурологічного, історичного та художньо-естетичного. Відповідаючи на це запитання, студенти віддали перевагу одному з названих нами напрямків діяльності клубу. Їх ціннісні переваги розподілилися таким чином (рис. 2).

Бачимо, що переважна більшість студентів віддає перевагу у своєму виборі художньо-естетичній діяльності (52,3%), а також культурологічній діяльності (32,9%). При цьому значно менше виявили інтерес студенти до історичного напрямку діяльності клубу (15,5%) та політичного напрямку (9,9%). Зауважимо, що у цьому розподілі інтереси студентів мають певні протиріччя, пов'язані з тим, що студенти певним чином недооцінюють освітньо-виховний потенціал таких напрямів діяльності клубу, як історичний і політичний, де питання естетики суспільних відносин можуть мати досить глибоке осмислення.

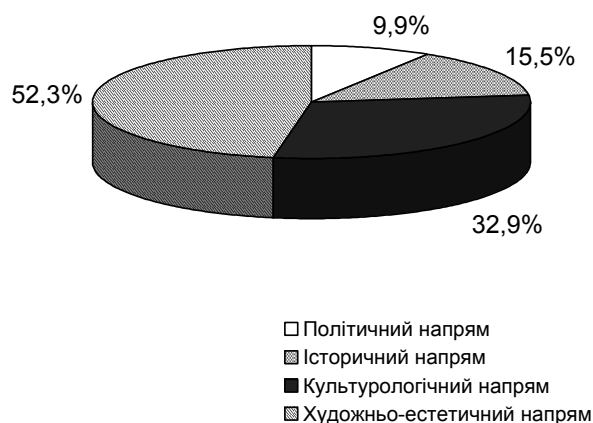
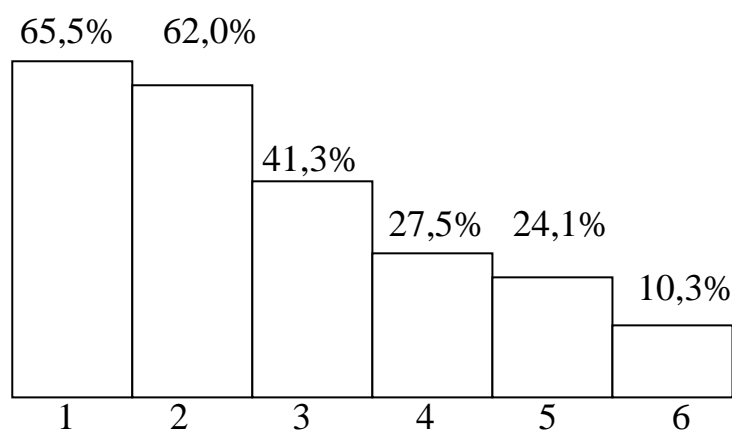


Рис. 2. Ціннісні переваги студентів щодо участі у напрямках діяльності клубу.

Зважаючи на те, що студенти віддають перевагу художньо-естетичній діяльності в системі клубної роботи, ми прагнули з'ясувати, якими видами художньо-естетичної діяльності вони б хотіли займатися в клубі. Серед можливих видів художньо-естетичної діяльності студенти назвали такі (рис.3).



Умовні позначення:

1. Відвідання музеїв, театрів, концертів;
2. Перегляд відеофільмів;
3. Читання поезій, художньої літератури;
4. Зустрічі з діячами культури і мистецтва;
5. Обговорення культурного життя;
6. Художній переклад;

Рис. 3. Розподіл інтересів студентів у сфері художньо-естетичної діяльності.

Отже, аналіз даних щодо розподілу інтересів студентів серед найважливіших видів художньо-естетичної діяльності дозволив виявити перевагу, яку надають студенти окремим видам діяльності. Бачимо, що переважають ті види діяльності, що пов'язані з емоційно-чуттєвою активністю (відвідання музеїв, перегляд відеофільмів і т. ін.) у порівнянні з такими формами інтелектуального освоєння дійсності як обговорення культурного життя, зустрічі з діячами культури та ін.

Підсумовуючи сказане, можемо зазначити, що ціннісно-орієнтаційні причини, пов'язані із ставленням студентів і викладачів вищої школи до клубної роботи та її основних напрямів і видів діяльності мають суттєве значення і тому вимагають свого вивчення та зняття наявних протиріч, які, на жаль, ще мають місце при вирішенні цього питання.

Інформаційно-змістові причини. Нашим дослідженням встановлено, що на ефективність естетичного виховання студентів у процесі клубної роботи негативно впливають такі інформаційно-змістові причини, як:

- відсутність у вищому навчальному закладі належного інформування студентів про діяльність студентського клубу;
- недостатня обізнаність студентів з основними напрямками діяльності студентського клубу;
- поверхове висвітлення питань про історію та діяльність студентських клубів у нашій країні та закордоном;
- недостатня інформованість студентів про те, що може дати клубна робота у формуванні естетичного досвіду студентів;
- обмежене інформування студентів про те, який естетичний досвід вони можуть отримати у процесі клубної роботи.

Про існування інформаційно-змістових причин, які негативно впливають на естетичне виховання студентів у процесі клубної роботи, ми дізналися, отримавши дані констатуючого експерименту. Так, на запитання анкети про те, чи чули студенти про клубну роботу у вищому навчальному закладі переважна більшість з числа опитаних (79,2%) відповіли позитивно. 16,4% відповіли, що нічого не чули про студентський клуб, а 4,4% студентів не змогли дати конкретну відповідь на це запитання. Водночас, значна частина студентів зауважує, що крім назв студентських клубів, які існують у вищому навчальному закладі, вони нічого не знають про їх діяльність, форми і методи роботи.

Про обмеженість знань студентів щодо діяльності свідчить той факт, що 27,4% з числа опитаних засвідчує, що мають бажання глибше познайомитися з історією створення студентських клубів та їх діяльністю в сучасних умовах. Водночас, близько 48% студентів вищих навчальних закладів виявляють до цього питання байдуже ставлення, а 24,7% не змогли дати відповідь на це питання. Ці дані переконують у необхідності розгортання більш ефективної і відкритої системи діяльності студентських клубів у вищих навчальних закладах та залучення до їх роботи більшої кількості студентської молоді.

Особливий інтерес у нас викликало питання про те, наскільки проінформовані студенти про можливості клубної роботи щодо формування естетичного досвіду особистості. Відповідаючи на це запитання, учасники експерименту зазначили, що “клубна робота об’єднує студентів, вчить мислити, пізнавати красу в усіх її проявах”, “клубна робота допомагає розвивати здібності у спілкуванні, сприйманні прекрасного”, “клубна робота дозволяє отримати необхідну інформацію”, “вона розвиває комунікативні здібності, інтелект та ін.”

Нами були вивчені й узагальнені судження студентів щодо можливостей і ролі клубної роботи у формуванні естетичного досвіду. Найбільш характерними були думки про те, що клубна робота у вищих навчальних закладах виконує такі функції:

- об’єднує студентів;
- розвиває мислення, пізнавальні здібності;
- відкриває красу навколишньої дійсності;
- привчає до культури спілкування;
- збагачує знання, передає необхідну інформацію, розвиває культурний потенціал особистості;
- привчає до читання, культури перекладу текстів;
- розширює світогляд;
- удосконалює моральні якості людини;
- формує естетичний смак, розвиває почуття прекрасного;

– стимулює творчий розвиток студентів.

Зазначимо, що переважна більшість суджень студентів щодо ролі клубної роботи у формуванні естетичного досвіду особистості мала дещо узагальнений зміст, який часом не стосувався саме естетичного досвіду. Студенти наголошували на тому, що в клубній роботі вони можуть навчитися спілкуванню, глибокому пізнанню тих питань, які їх цікавлять, виявити творчі здібності і можливості. Водночас, зміст естетичного досвіду необхідного їм у житті, студенти не могли чітко визначити і сформулювати певним чином. У цьому питанні, на нашу думку, студенти були ще недостатньо підготовлені і тому не змогли належним чином його розкрити.

Отже, інформаційно-змістові причини можуть, як засвідчив експеримент, перешкоджати ефективному розв'язанню питань естетичного виховання студентів у процесі клубної роботи. Це зумовлює необхідність послідовного вивчення й розробки тих питань, що стосуються інформаційного забезпечення цього процесу.

Організаційно-технологічні причини. У процесі клубної роботи здійснюється розв'язання цілої низки питань організаційно-технологічного змісту, які ще не завжди сприяють ефективному вирішенню завдань естетичного виховання студентів. Нами були вивчені особливості організаційного забезпечення цього процесу і виявлені окремі причини. До них віднесено:

- невідповідність організаційної структури клубу інтересам студентської молоді;
- палітра вибору студентами окремих напрямів і видів естетичної діяльності залишається нерідко обмеженою;
- засоби естетико-виховного впливу на студентів використовуються рідко;
- під час клубних засідань практично не упроваджуються діалогічні методи естетичного виховання.

З метою удосконалення роботи студентського клубу та підвищення ефективності естетико-виховного процесу студенти пропонують:

- зробити діяльність студентського клубу такою, щоб кожний студент мав можливість знайти в ньому те, що його цікавить в сфері естетичної культури;
- треба краще робити оголошення засідання клубу і запрошувати на них студентів різних вищих навчальних закладів;
- програма роботи студентського клубу повинна бути більш тісно пов'язана з життям, потребами студентської молоді;
- необхідно залучати до діяльності клубу якомога більше цікавих людей: провідних учених, діячів культури і мистецтва;
- більше зацікавлювати студентів незвичними формами і методами роботи клубу;
- важливо, щоб викладачі вищого навчального закладу цікавилися роботою клубу і надавали йому постійну допомогу;
- студентів важливо не лише зацікавити роботою клубу, але й переконати їх у тому, що ці заняття є корисними для них.

У результаті проведеного нами експерименту було виявлено причини, які ще заважають ефективній організації естетичного виховання студентів у процесі клубної роботи. Ціннісно-орієнтаційні, інформаційно-змістові та організаційно-технологічні аспекти роботи студентського клубу потребують свого удосконалення. Прийняття відповідних рішень на педагогічному рівні покликано якісно змінити існуючий стан естетичного виховання студентської молоді і перетворити клубну діяльність в ефективну форму прилучення до світу прекрасного.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ РІДНОЇ МОВИ

Відновлення української державності, інтеграція в Європейське та світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на духовні пріоритети.

Сьогодні, коли дефіцит духовної культури усвідомлюється як одна з головних перешкод на шляху оновлення суспільства, духовний розвиток особистості виступає одним із найактуальніших завдань сьогодення. Тому нагальною потребою суспільства є потреба у високогуманних, духовно багатих людях, людях, які мають ґрунтовну гуманітарну підготовку і володіють нею реально, вміло і цілеспрямовано. Формування таких особистостей тісно пов'язане з відродженням нації, демократизацією, гуманізацією суспільства, з розвитком духовної культури громадян України. Головна мета духовного національного виховання, зазначено у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.), є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, формування у молоді розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, екологічної культури [6: 15].

Духовний світ людини формується під впливом багатьох чинників, серед яких надзвичайно важливим є рідна мова. Мова – це те духовне багатство, яке треба не лише вивчати, а й розвивати. Необхідно сформувати розуміння, що володіння мовою означає усвідомлення необхідності мислити й висловлювати свої думки. Через мову відбувається залучення до духовної культури народу, засвоєння традицій розвитку мови, її функціонування у суспільстві. А це викликає потребу користуватися рідною мовою, бути носіями мови красивої, мелодійної, збагачуючи при цьому свій словниковий запас. Слово здатне торкнутися душі, виховати високі моральні якості.

Наголошуючи на єдності слова й душі, І. Огієнко закликав любити рідну українську мову, як душу свою, бо мова – то душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. Мова – то найясніший вираз нашої психіки, нашого “Я”. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.

Думку про те, що мова характеризується незвичайністю, утаємниченістю, прихованим внутрішнім змістом, невідповідністю реальної дійсності та внутрішньою формою слова, найповніше висловив свого часу Аристотель [1: 75].

Мова є засобом пізнання і видимого, і невидимого світу: уся інформація про дійсність, яку ми одержуємо за допомогою наших органів відчуття, фіксується у слові. Невидимий світ ми пізнаємо також через мову.

Пізнання мови є пізнання свого народу, його історії, культури, духовності. Духовність означає багатий внутрішній світ і творчу активність особистості. Основу духовності становлять такі якості, як гуманність, чуйність, доброта, гідність, добротворчість.

Національна мова вводить людину в таку пізнавальну систему, яка їй найближча, яка відповідає її генетичній програмі, тому збереження національних традицій – це не просто данина етнографії, а збереження тієї духовної атмосфери, в якій розвивається усе національне.

Трактуючи мову як відображення духу народу, втілення народної енергії, найбільш повно і точно дав характеристику мови німецький учений В. фон Гумбольдт. “Мова, – пише він, – це не просто ... відбиток ідеї народу, оскільки багатство її знаків не дає можливості виявити ніяких наявних окремо від неї ідей; мова – це об'єднана духовна енергія народу, що дивовижним чином закріплена у відповідних звуках і в цьому вияві та через взаємозв'язок своїх звуків зрозуміла всім мовцям, яка збуджує в них приблизно таку ж саму енергію” [5: 118].

Мова – явище унікальне, важливий засіб спілкування і впливу, збереження і засвоєння знань, найбільший духовний скарб, у якому народ виявляє себе творцем, передає нащадкам свій досвід і мудрість, перемоги і славу, культуру і традиції, думи і сподівання, основна форма прояву національної свідомості, предмет особливої гордості її носіїв. Рідним словом народ збагачує також світову культуру. Слово – наше повнокровне життя, невмируще джерело поступу. З цього невичерпного джерела мовець здобуває не тільки знання про навколишній світ, а й моральні й естетичні оцінки та уподобання народу.

До проблеми “мова і духовність нації” прямо чи опосередковано зверталися мовознавці. “Рідна мова, – за словами Ф. І. Буслаєва, – так зрослася з особистістю кожного, що навчати її – означає разом і розвивати духовні здібності” [4: 30]. На думку С. Русової, рідна мова є однією з ознак народності, найкращим виразником духовної культури народу, а провідним засобом формування духовності особистості вона вважала виховання рідною мовою.

Наукові гіпотези О. О. Потебні вважають духовним і психологічним мовознавством, адже вони випливають з національної ментальності, пояснюють багато мовних аспектів на глибинному рівні “мова – мислення”, “мова – психологія” [13: 39].

Засвоєння рідної мови повинне здійснюватись, починаючи з осмислення суті слів Вітчизна, історичне минуле, українець, народна пісня, патріотизм, народність. Повернення духовності, генетичної пам’яті народу починається з вивчення рідної мови. Вивчення рідної мови – це площина, з якої починається пізнання світу, його народу, його духовності, – зауважував Ю. Шевельов [15].

Вивчення мови як духовно-національного феномена, що відображає національне буття, історичний та культурний розвиток народу знайшло своє продовження у працях таких українських лінгвістів: І. Огієнко [11], С. Смаль-Стоцький [14], М. Наконечний [10], В. Жайворонко [8].

Мова, будучи одним із найголовніших засобів самовираження особистості, функціонує як духовний трансформатор, що перетворює світ у логічні та образні структури, за допомогою яких людина формує духовний аналог дійсності, опосередковує навколишній світ і людський дух для того, щоб людина могла у зрозумілій формі чи структурі скласти програму власної діяльності.

У багатьох ситуаціях людина залишається сам на сам зі словом, за допомогою якого аналізує свою поведінку, вчинки, діяльність. У слові акумулюються відносини між людьми, слово виявляє ідею, а ідея є стрижнем самоусвідомлення. Отже, слово забезпечує не лише прагматичні устремління, а й служить духовним потребам людини. Образне, художнє слово, слово-символ, слово-мудрість, народнопоетичне слово, виразне, влучне і завжди точне слово – це знаряддя духовності, оскільки мова розкриває інтелектуальне та естетичне єство особистості, народу, нації.

Рідна мова своїм змістом спрямована на гуманізацію освіти. Це забезпечується як за рахунок створення суспільного та особистісного ідеалу, піднесення загальнолюдських цінностей у галузі моралі, культури, релігії, так і за рахунок координації, а далі й інтеграції рідної мови. У зв’язку з цим важливу роль відіграють концепції мовної освіти в Україні [3; 7], в основу яких покладено особистісний підхід до виховання людини, багатокомпонентну і поетапну структуру змісту мовної освіти, українознавчий принцип навчання української мови. Духовний розвиток особистості, формування національної самосвідомості, української ментальності, моральних переконань залежать від рівня її мовної і мовленнєвої компетенції.

Рідна мова та мовна освіта формують розумові й емоційні якості людини, отже, є засобом як розумового, так і емоційного спілкування. Це є основа формування духовної культури, національної свідомості та світогляду особистості. “Рідна мова, – писав І. Огієнко, – то найголовніший наріжний камінь існування народу, як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу... Сила нації – в силі її культури... Культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу... Літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу, то найміцніша її основа“ [12: 7].

Сьогодні українська мова і культура виявилися об'єднаними на царині духовних цінностей, що необхідно дати нинішній молоді, якій суджено відроджувати Україну, ... "адже всі особливості життя народу знаходять відбиття у мові цього народу". Майбутнє України, соціально-культурний і духовний розвиток особистості на початку третього тисячоліття багато в чому залежить від рівня й розвитку мовної освіти. Досить важливим є те, щоб кожен сучасник усвідомив: рівень володіння рідною мовою є виміром духовності громадянина. Тому рідній мові відведено особливе місце серед інших предметів. І вільне володіння нею сприяє інтелектуальному розвитку людини, формуванню її національної свідомості, ментальності, моральних переконань, бо любов до рідної мови – найприродніше й найглибинніше духовне начало людського життя.

Викладання мови не повинно обмежуватися тільки вивченням правил та граматичних категорій. Необхідно використовувати такий дидактичний матеріал, який би знайомив з основними набутками українського народу й людства в цілому, сприяв розвитку духовної та естетичної сфер особистості, формував сучасні уявлення про світобудову, природу, суспільство й людину в аспекті їхнього розвитку. Добираючи матеріал, необхідно враховувати, що важливим критерієм виступає його загальнофілологічне, загальнокультурне значення, врахування принципу природовідповідності.

Основним критерієм відбору ілюстративного матеріалу служить відображення в текстах і лексико-фразеологічних одиницях етнокультурознавчого, українознавчого матеріалу, а також його особистісна спрямованість, орієнтація на формування духовності.

Загалом кожен текст містить експресію як спосіб оцінки предмета мовлення, співрозмовника тощо. Експресія може бути позитивною, а може бути негативною.

Категорія об'єктивної оцінки передається за допомогою таких мовних засобів: 1) слів, які в своєму лексичному значенні містять оцінне значення. Напр.: *мамка, мамочка, стежечка, доленька, білесенький*; 2) пестливо-здрібнелих та згрубілих слів. Напр.: Діти спали рядочком поперек широкого ліжка, де ще позавчора конав Арсен. Діти. *Діточки. Дитиняточка* (М. Сиротюк); Сніг на віях. Правда і брехня. Мить, що потім мрією стає. Сніг, *сніжок, сніжечок, сніженя, сніженятко, сніженятчко* моє (Д. Павличко); Сорочка на ньому *чорна* та *пречорна*, та вся вже в дірках (Г. Квітка-Основ'яненко); Його худа пружковита постать *латана-облатана*, але є в ній щось горде, непіддатне (О. Гончар). Інколи такі протилежні оцінки поєднуються. Напр.: Коло берега кригу розбив *штормок*, а все показувало, що незабаром ревтиме й спрвжній *штормило* (Ю. Яновський); 3) слів із префіксами *пре-, най-, щонай-, як-*. Напр.: Приснився раз Орисі *предивний сон* (П.Куліш); Найбільшу увагу редакція віддає мистецтву слова як *найяскравішому, найзрозумілішому, найближчому* широким масам способу виявлення творчої думки митця (В. Еллан-Блакитний).

Найвиразнішими показниками формування духовності є прислів'я, приказки, крилаті вислови, які в сконденсованій формі передають багатовіковий досвід народу, те позитивне, корисне, що нагромаджувалось протягом тривалого часу розвитку суспільства. Наприклад: Той, хто не знає рідної материнської мови або цурається її, засуджує себе на злиденність душі; Не можна ледарювати, коли всі працюють; Не можна сміятися над старістю і старими людьми; про старість треба говорити тільки з повагою; Не можна заходити в суперечку з шановними і дорослими людьми, особливо із старшими (З творів В. Сухомлинського).

Народна мудрість, ставши своєрідними усталеними "моральними формулами", сприяє формуванню системи моральних цінностей людини, що є основою духовності нації, народу. Використовуючи такі конструкції, їх слід аналізувати не тільки як мовні одиниці, а й як одиниці, що мають виховне значення. Напр.: Без хазяїна чужі руки – кочерга (Народна мудрість); Дощ у пору – золото (Народна мудрість); Час – то гроші (Народна мудрість).

Чимало експресивних явищ простежуємо у фразеологізмах, передусім у тих, що характеризують людину, її характер, моральний уклад, працю, поведінку, ставлення до реальної дійсності. Виступаючи в ролі експонентів культурних знаків, – зауважує Т. Левченко, – фразеологізми не лише зберігають пам'ять про образну мотивованість, а й

відтворюють із покоління в покоління [9: 67]. Не дослідивши культурологічний компонент фразеологічного складу мови, не матимемо повного уявлення про культурно-національний менталітет, про “дух народу”. Фразеологізми апелюють до адресата як до носія певного фонду знань – про природу, закони людської поведінки чи психології, про естетичні цінності, по-перше, і, по-друге, як до носія уявлень про естетичну цінність слова. Напр.: Під лежачий камінь вода не тече; Хто не працює, той не їсть; На союзників надійся, а свій розум май; Людей слухай, а свій розум май.

Використання бібліїзмів як різновиду фразеологізмів також є засобом формування духовності. Напр.: Субота для людини, а не людина для суботи (Новий завіт). Це є свідченням того, що не слід сліпо дотримуватися певних канонів. Коли справа важлива і вимагає невідкладного вирішення, то можна поступитися ними, оскільки “Син Людський є Господар і суботи” [2: 72].

У фразеологічній скарбниці української мови є засоби, які регулюють й оцінюють поведінку людей у будь-якій сфері її суспільного життя: у праці й побуті, в політиці й науці, в сім’ї і громадських місцях. Так, моральним кодом одних конструкцій є добро і порядність, де добро – це працелюбність, а ледарство, лінь – зло. Напр.: Неділя – день вимушеного безділля (Народна мудрість); Топчеться, як Марко у пеклі.

Інколи доводиться передавати зло та несправедливість. Тоді послуговуються іншими засобами, завуальованими. Вони несуть у собі іронічне значення. Напр.: Для миші й кішка звір (висміюється боягузство); Ти його в плуг, а воно тобі в луг (засуджується ледачкуватість).

Важливим засобом формування духовності є речення. Вони здебільшого містять у собі характеристику суб’єкта дії. Напр.: Бджола – дармовий робітник (характеризує працьовитість); В кого бджоли, в того й мед (характеризує господарність).

Перлини народної мудрості, пов’язані з національною психологією, містять знання з історії, географії та інших наук країни носіїв мови. Навчаючи мови, не варто забувати, що в ній дуже багато явищ, котрі містять як компонент реалії національного побуту носіїв мови.

Кінцевим результатом по формуванню духовності є сформування національно-мовної особистості, яка відзначається уважним ставленням до мови, розвиненим мовленням і мисленням, інтелектом, емоційно-естетичним сприйняттям дійсності, мовленнєвою пам’яттю, мовним чуттям, культурою спілкування, наявністю високих моральних якостей, духовності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Античные теории языка и стиля / Под ред О. М. Фрейденберг. – М.–Л.: Госсоцэкгиз, 1936.–75 с.
2. Бабич Н. Д. Етичні норми – засобами фразеології // Культура слова. Республ. міжвід. зб.– 1992.–Вип. 43.– С. 68–72.
3. Беляев О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово.– 1996. – № 1.– С. 16–18.
4. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992. – С. 30.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры.– М.: Прогресс, 1985.– С. 118.
6. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.).– К.: Райдуга, 1994. – С. 15.
7. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово.– 1994.–№ 7.– С. 30–32.
8. Жайворонок В. В. Мова і духовний розвиток народу // Мовознавство.– 1991.– № 3.– С. 22–30.
9. Левченко Т. Мова і духовність нації / Укр. мова і літ. в школі.–2003. – № 5.– С. 67.
10. Наконечний М. Українська мова.– К., 1928.
11. Огієнко І. Історія української літературної мови.– К.: Либідь, 1995.
12. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. – К.: АТ “Обереги”, 1996. – С. 7, 12.
13. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – М., 1985.– Т. 4. – С. 39.
14. Смаль-Стоцький С. Українська мова, її початки, розвиток та характерні приклади.– Львів, 1993. – Препринт. вид.
15. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині ХХ століття. Стан і статус // Сучасність, 1987.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ МАТЕРИНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Кожне століття нашої ери формує своє неповторне світобачення і світорозуміння. Разом зі світоглядом змінюється і бачення жінки, її місця в суспільстві, тієї соціальної ролі, котра стає головною для жіноцтва різних країн і України.

Перед нами стоїть мета простежити генезу материнського виховання, висвітлити його сутність і значення у вихованні підлітків.

Історія України здавна пов'язана з образом жінки. Погляд на місце жінки в суспільстві носить полярний характер. Одні історики змальовують жінку у вигляді “домашнього в'язня”, з обмеженими інтересами і правами, інші, навпаки, бачать в ній соціально активну особистість. Особливе місце належить жінці з часів прийняття християнства, яке першою задля рідної землі прийняла княгиня Ольга у Царграді. Літописи, світська література: донесли до нас нечисленні відомості про давньоруське жіноцтво. Ці твори зображують зворушливі портрети літописних жінок як вірних і відданих дружин, порадиць і подруг чоловікам, державних діячів і духовних наставників. Сімейний, соціальний, майновий стан жінок не був застиглим, він змінювався зі зміною суспільства, його політики, економіки, культури.

Найбільш привабливими у галереї жіночих постатей є образи жінки-матері та жінки-бабусі. Серед них першість по праву належить княгині Ользі, що оточена ореолом ніжної турботливості про свого сина князя Святослава та онука князя Володимира-хрестителя. Це був новий ідеал жінки, яка поєднувала в собі фізичну і духовну красу, моральність, героїзм і патріотичність з високим материнським званням.

Виховання дівчаток у Київській Русі було надзвичайно важливим питанням, бо від материнського впливу з часів язичництва залежала могутність народу, його цілісність і свобода. Матері були вшановані в суспільстві, користувалися майже всіма правами, як і чоловіки. Українські просвітителі давніх часів піклувалися про виховання майбутніх матерів. У трактаті “Українська культура” І. Огієнка зустрічаємо згадку про існування спеціальних книжок для матерів – “Порадник жінкам”, “Порадник матерям”, “Як годувати малих дітей” [1: 118]. Суспільство докладало чималих зусиль, аби виховувати з дівчаток справжніх матерів, виховательок для майбутніх поколінь.

Вся історія виховання жінки наповнена її суспільною та сімейною роллю, про що розповідає Святе Письмо: “Доглядає вона ходи дому свого, і хліба з лінивства не їсть. Устають її діти і хвалять її, чоловік її – й він похваляє її...” [Притч. 31; 27]. Традиції, що відображені у Біблії стали підґрунтям для формування материнського образу, що був розвинутий і закріпився в усій Європі і в Україні. Педагоги і психологи минувшини (Т. Мор, Т. Кампанелла, С. Смайльс, І. Богданович, О. Левицька, К. Ушинський, І. Огієнко, С. Русова, Х. Алчевська, П. Астаф'єв) підкреслювали значущість соціальної ролі жінки – продовжити життя, стати матір'ю, виховати наступне покоління. Й. Герbart писав: “Одна хороша мати коштує дорожче, ніж сотні шкільних вчителів. У домі вона є магнітом для всіх сердець, і полярною зіркою для всіх очей” [2: 40]. За усталеною традицією вся система суспільного виховання жінки зводилася до підготовки сімейного і родинного життя, яке містило в собі виконання подружніх обов'язків, піклування про дітей та їх виховання, робота по господарству.

Вивчення прогресивних історичних традицій виховання дівчаток показує, що воно завжди сприймалося як виховання кмітливої, обізнаної, грамотної матері, вірної та відданої дружини. Підтвердження цього положення знаходимо у творах педагогів XVIII – XIX століть як зарубіжних, так і вітчизняних. Психолог XIX століття С. Смайльс писав: “Треба визнати те, що щастя або нещастя, освіта, цивілізація або варварство... залежать від впливу жінки...” [2: 45]. Він продовжує далі свою думку: “Жінка більше, ніж інші, виховує гуманно. Чоловік –

мозок, жінка – серце людства; він – розум, вона – почуття; він – сила, вона – грація, краса і втіха... Таким чином, якщо чоловік направляє розум, жінка розвиває почуття... Він наповнює пам'ять, вона займає серце” [2: 43].

Останні десятиліття змінили жіночий імідж: жінка-мати, дружина, душа сім'ї перетворилася на жалюгідну підробку високого жіночого звання. Сучасні засоби масової інформації створили виразний образ жінки – “машини для насолод”; він став стандартом для рекламних проспектів, журнальних обкладинок, моди. Звичайно, слідкувати за своєю зовнішністю, цікавитися модою – так природно для жінки, це відповідає її психічним особливостям, котрі підкреслюють бажання бути красивою, привабливою, чарівною. Але найголовніше покликання жінки – бути матір'ю. На жаль, сучасні жінки шукають себе в іншій діяльності – бізнес, спорт, подорожі, мистецтво, освіта. Завдяки цьому сформувався новий тип жінки – широко освіченої, творчої, соціально активної, незалежної матеріально, яка намагається сама бути організатором свого життя, будувати його за своєю оригінальною схемою. Сучасні дослідники стверджують, що у житті цієї жінки немає місця для народження і виховання дітей. Проведене нами дослідження серед сучасних дівчат-підлітків міста Херсона показало, що у шкалі запропонованих сімейних цінностей (взаємна любов, добробут, діти, особиста свобода, матеріальна незалежність) діти займають лише четверту позицію; хлопці-підлітки у цій же шкалі віддали дітям друге місце після матеріальної незалежності. Роль емоційних стосунків, матеріальна незалежність, сімейний затишок оцінюються сучасними дівчатами-підлітками вище, ніж народження і виховання дітей. Така структура сімейних вартостей негативно впливає на репродуктивну та виховну функції сучасної сім'ї, дестабілізує демографічну і соціальну ситуації у суспільстві.

На наш погляд, для сучасної жінки можуть бути природними ті сфери соціального буття або професійної діяльності, котрі принципово є розширенням її рис, якостей, функцій як матері і дружини. Мати не може виростити дітей, періодично не займаючись їх лікуванням. Мати вчить і виховує своїх дітей, вона може розширити це піклування до школи, дитячого садка, іншого навчально-виховного закладу. Переборювання бездіяльності для прекрасної статі вбачається не в оволодінні професіями, зокрема чоловічими, а саме в турботі: догляд за дітьми, хворими, піклування про інших членів сім'ї. Саме в цих сферах соціального буття найкраще б проявився внутрішній світ жінки, її душевність і духовність. На жаль, в наш час на ці особливості жіночої психології мало хто звертає увагу. Всі інші види соціальної діяльності можуть слугувати лише компенсацією особистої жіночої невпорядкованості або заважати у виконанні головної жіночої місії – продовжити життя, стати хранителькою родоvodu, помічницею чоловіка, вихователькою дітей.

Для жінки природним є внесення стабілізуючого, умиротвореного начала в житті сім'ї. Загалом все, що протистоїть традиції сімейної ієрархії, буде антиприродним для соціального і професійного жіночого буття. Спираючись на дослідження педагогів і психологів К. Хорні, Л. Тимощенко, Г. Тимошко, А. Юрциєме, слід зазначити, що сучасна жінка долучена до таких сфер соціальної діяльності, котрі потребують жорсткого раціонального логічного підходу, що виключає сферу душевності, сердечності, жіночої м'якості. Характер такої діяльності призводить до втрати жіночності, що стає нагальною проблемою сьогодення.

Соціальна роль матері – надзвичайно важлива проблема у вихованні підростаючого покоління. Особливо необхідним є вплив матері на розвиток особистості підлітка, бо у психології підліткового віку вважається чи не найскладнішим: “... пробудження статевої психіки, статево дозрівання здійснюються із самої глибини юного створіння неясні, але владні бажання, що мутять його душу. Буйний потік нових переживань руйнує основи психічної рівноваги, хвилює його опори, заливає душу якимись неясними, невідповідними потягами і відображується в небезпечній грі з людьми, у нахилі до авантюри, наближує до межі злочинності”, – писав педагог і психолог В. Зеньковський [3: 331]. Особливість цього віку до того й зводиться, що зовні і за своїми домаганнями це доросла людина, а за внутрішніми особливостями це у великій мірі дитина. Звідси збережена потреба у батьківській та материнській увазі, захищеності, не втрачена цікавість до ігор, до забав. Разом з почуттям

дорослості у підлітків активно формується загострене почуття власної гідності, самосвідомість, свідомість статевої приналежності. У пошуках відповідей на питання, що виникають, підлітки тяжіють саме до матерів, намагаються вести з ними інтимні й довірливі бесіди. Саме в спілкуванні з матір'ю вони знаходять непідробну душевність і відкритість, психологічну стриманість і ласку. Домінуючу роль у повноцінному спілкуванні та обміні життєвим досвідом в цей віковий період відіграє відчуття дружньої близькості, довіри, рівності з батьками.

Підлітки часто приховують демонстративною незалежністю, зверхністю, поблажливістю свої потреби у спілкуванні, довірливих стосунках, співробітництві, допомозі і захисті. Тож кращим засобом регулювання психолого-педагогічних контактів з ними є співробітництво.

Свою болісну почуттєву сферу і реактивність підлітки приховують дуже хворобливо і це стосується оцінки не тільки власних особистісних якостей, а й оцінки гідностей і недоліків соціуму.

Тому якраз у підлітковому віці просинається соціальна самосвідомість, починається зростання соціальної активності. Виховання добродесної поведінки підлітків відбувається якраз у процесі соціалізації, в умовах оцінкових суджень, загальнолюдських цінностей їх ціннісних орієнтацій. У цей період авторитет батьків різко знижується, а підлітки іноді не розуміють, що з ними відбувається. Потреба в самостійності сприймається підлітками як “свобода” від дорослих, від батьків. І якщо моральні норми поведінки підлітка на порозі дорослого життя ним не засвоєні, то розмах вільного коливання його поведінки може досягти небезпечної межі.

Підлітковий вік – це дорослість. З ним пов'язана не тільки перебудова свідомості і самосвідомості, пубертатного періоду та зміни зовнішності, а й зміни у взаємостосунках з оточенням, батьками, педагогами. З'являється природне бажання наслідування “дорослим” зразкам поведінки, намагання до спілкування з іншою статтю, прояв перших почуттів і захоплень. Саме в цей відповідальний період становлення особистості роль матері надзвичайно важлива. Хто як не мати дасть добру пораду, застереже від помилок у поведінці, що іноді мають вплив на все подальше життя. Поради і справедливі зауваження матері супроводжують дитину у її дорослому житті, направляючи суспільне життя, оберігаючи від морального падіння, що сприяє встановленню нового, більшою частиною душевного, контакту. Без міцної світоглядної бази, поза знаннями морального закону підлітку важко протистояти проти спокус оточуючого світу. Всі докази на користь доброго, правильного і красивого у цьому випадку стають безсилими; їх заглушує “крик моди”. За недостатністю морального виховання підлітків їх соціалізація йде в основному за рахунок марнославства, тобто є егоїстичним потягом до думки оточуючих.

З перших років життя дитина свідомо живе тим, що відчуває і переживає її матуся. Не слова, а внутрішній моральний стан матері, рух її почуттів віддзеркалюються в душі і характері її дитини. Іноді деякі матері ремствують на “черствих, невдячних” дітей, звинувачуючи у такій поведінці дитячий садок, школу, вулицю. Як правило, вони не замислюються над тим, що однією з причин “прохолодного” ставлення підлітка до матері є особиста поведінка останньої в той час, коли дитина ще була зовсім малою. виправлення таких дефектів поведінки стає дуже важким, а іноді – і неможливим. Завдання матері – стати першою і найкращою подругою для дитини. Тільки повна довіра і батьківський авторитет допоможе мамі-подрузі зберегти контроль над поведінкою дитини-підлітка. Досягати цього необхідно постійно, подаючи дитині особистий позитивний приклад.

Від гордовитих, непримиримих мам діти наслідують душевну ущербність, нестачу любові і житейської мудрості – те, що потім широко проектується в наступне покоління. Матері впливають на дітей, і якщо впливають негативно – суспільство починає руйнуватися. Сім'я – головний осередок суспільства, що тримається на фундаменті жіночої добродесності, котра зберігає сімейну чистоту, цілісність, моральність загалом. Своєю добродесною поведінкою, вірністю жінки впливають на хід історії. В образі жінки віддзеркалюються всі

чесноти – цнота, материнство, шанобливість, послух; жінці природою довірене виховання дітей, піклування за слабкими. Моральність суспільства прямо залежить від жіночої моральності, на яку робить замах емансипація. Філософ П. Астаф'єв підкреслював, що у “моральній області жінка є виразником цілісного і загального типу людяності”. Розпад економіки йде слідком за розпадом сім'ї, за падінням моральності. Вражає кількість жінок у нашій країні, котрі не знайшли особистого щастя, не реалізували своїх природніх можливостей стати дружиною, матір'ю. Вже давно встановлено, що на зниження народжуваності не впливає бідність і нестатки, а саме жіноча емансипація, завдяки якій змінюється і поведінка чоловічої статі. Свобода позашлюбних зв'язків, тотальна пропаганда порнографії призвели до відмови від законних шлюбних стосунків, від створення сім'ї. Шлюб стає “соціальним пережитком” в очах сучасних підлітків, дівчат, зокрема, котрі готують себе до емансипованої соціальної ролі. Сучасне шкільне, а іноді й домашнє виховання не розкриває дівчатам-підліткам сутності їхньої жіночої природи, не формує світоглядних позицій і практичних установок на виконання ними свого соціального призначення. А хлопці-підлітки не мають прикладу жіночого образу для формування справжнього образу чоловіка. Спіраль емансипації все настирливіше підштовхує жіноцтво до “боротьби за свої права”, а точніше за першість соціальної ролі, зводячи до мінімуму роль чоловіка в суспільстві і в сім'ї. Віддаляючись від своєї природи, жіноцтво втрачає прекрасні риси, стаючи матеріалом для соціального експерименту. Справжня жінка – це мати, терпелива і милосердна, жіночна і мила, та, що прикрашає себе справжньою моральністю.

Таким чином, проблема материнського виховання та проблема соціального статусу жінки-виховательки у суспільстві знаходяться у площинах різних соціологічних теорій, вимагають докорінного соціального аналізу і переосмислення поняття матері, а це обумовлює до наступних висновків:

– у нових умовах соціалізації, сім'я знаходиться в процесі руху, переходу до інших форм функціонування у тій мірі як розвивається суспільство, а це вимагає від жінки динамізму соціального мислення та жіночої приземленості, керівної материнської ролі у вихованні та готовності до жіночого послуху;

– особливості підліткового виховання вимагають від матері соціальної компетентності та душевності, арсеналу психолого-педагогічних знань та знань вічних цінностей як засобів педагогічного впливу;

– материнське виховання у контексті глобалізації сучасного соціокультурного середовища здійснюється шляхом подолання протиріч і пошуку нових парадигм, визначення соціально-педагогічних умов реалізації процесу формування особистості підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довіра, 1992.
2. Смайльс С. Характер. – С.-Петербург, 1895.
3. Зеньковский В.В. Психология детства /Сост. и отв. ред. Алексеев П.В. – М.: Школа-Пресс, 1996.
4. Біблія. Видання українського біблійного товариства.

УДК 371-04

Н. І. Чабан

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни в Україні передбачають активний пошук нових шляхів підвищення ефективності виховання молоді. Головним критерієм

доцільності суспільних реформ має бути турбота про збереження та примноження духовних надбань українського народу. У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття зазначено, що провідною метою виховання молоді є формування особистісних рис громадян української держави, розвиток духовності та моральної культури [6].

Існуюча система освіти ще не задовольняє вимог ефективного розвитку в школярів якостей високоморальної ділової людини. Це виявляється передусім у недостатній практичній реалізації принципів, що забезпечують у системі середніх загальноосвітніх закладів цілісність та наступність морального виховання й вольового розвитку школярів як майбутніх ділових людей. Сформована моральна спрямованість спонукає юнаків та дівчат поважати загальнолюдські цінності, гуманістичні почуття, суспільну мораль, розвинена вольова регуляція – керуватися ними у власних вчинках і поведінці.

Мета нашого дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов їх ефективного формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників. Відповідно було визначено такі завдання дослідження: проаналізувати стан проблеми формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників у сучасній педагогічній теорії та практиці; науково обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; розробити методичні рекомендації для вчителів щодо формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників.

Проведене дослідження показало, що педагогічною теорією і практикою накопичено значний досвід формування морально-вольових якостей у школярів. Означеній проблемі присвячено наукові дослідження І. Беха, В. Білоусової, Є. Ільїна, В. Оржеховської, В. Селіванова. У запропонованих вченими педагогічних умовах перевага надається інтелектуальним умінням та прийомам вольової регуляції поведінки, проте недостатньо реалізується моральний аспект виховання старшокласників [1–3; 7–8].

У ході дослідження нами запропоновано позакласну роботу в шкільному клубі ділових людей для учнів 9–11 класів. Залучення школярів до діяльності в клубі має певні переваги: до шкільного клубу можна включати різноманітні спеціалізовані гуртки й секції, урахувавши інтереси, здібності, прагнення юнаків та дівчат; клубна форма передбачає об'єднання вихованців у неформальну організацію й надає педагогічній роботі неофіційного, непримусового характеру.

Процес створення клубу ділових людей охоплює чотири етапи:

– згідно задач першого етапу на методичній раді школи організатор позакласної виховної роботи роз'яснює мету, завдання, організаційну структуру учнівського клубу. Відповідальні за окремі структурні підрозділи представляють програми роботи клубних гуртків, секцій, відділень. Методичною радою затверджується загальна організаційна структура клубу ділових людей для старшокласників, програми роботи його основних структурних підрозділів, призначаються їх керівники та відповідальний за роботу всього клубу;

– на другому етапі класні керівники повідомляють учням 9–11 класів про створення клубу ділових людей для старшокласників, про роботу його гуртків, секцій, відділень. Бажаючим пропонується записатися до клубу в класних керівників, потім списки передаються загальному керівникові клубу;

– через два тижні на третьому етапі відповідальний за клубну роботу скликає загальні збори учнів, які записалися до клубу, і керівників клубних підрозділів. Обговорюються питання виборів ради клубу, редакції та довідкового бюро;

– четвертий етап передбачає розгляд і затвердження на засіданні ради посадової інфраструктури клубу, посадових обов'язків його членів, планів роботи структурних підрозділів клубу.

Повний цикл клубної роботи зі старшокласниками передбачає три роки. Перший рік усі члени клубу відвідують навчальне відділення університету ділової людини, програма

якого розрахована на учнів 9 класів. Педагогічна робота на цьому етапі має пропедевтичний характер. На другий рік перебування в клубі його члени, вже десятикласники, займаються у драматичному гуртку, секціях ділових ігор та ділових справ, а також на відділенні обміну досвідом університету ділової людини. Третій рік присвячено заняттям у навчальній, трудовій та побутовій секціях клубу. Одинадцятикласники також продовжують відвідувати університетське відділення обміну досвідом. Заняття у гуртках, секціях і відділеннях, розрахованих на останні два роки клубної роботи, проводяться паралельно.

Таким чином, кожний старшокласник, перебуваючи три роки в клубі ділових людей, обов'язково опановує програму основних структурних підрозділів – університету ділової людини, драматичного гуртка, секцій ділових ігор та ділових справ, навчальної, трудової та побутової секцій. Крім того впродовж трьохрічного терміну учні виконують певні посадові обов'язки, пов'язані з організацією роботи клубних підрозділів.

Оперативне керівництво справами здійснює рада клубу. Кількість її членів визначається залежно від кількості учнів у клубі й може нараховувати в середньому від 10 до 20 осіб. Кандидатури членів ради затверджуються на загальних зборах. До ради повинні входити представники всіх клубних структурних підрозділів. Для розгляду принципово важливих питань 1–2 рази на рік скликаються загальні збори членів клубу, на яких затверджується структурна організація клубної роботи, склад членів клубу, посадові обов'язки керівників та членів структурних підрозділів, обговорюються основні напрями і стратегія клубної діяльності структурних підрозділів. Клуб ділових людей має свої органи друку (інформаційний листок, стінну газету), які випускаються за необхідністю й містять інформацію про засідання ради, загальні збори членів клубу, оголошення, наслідки клубних заходів, подій тощо.

Випуск органів друку забезпечує редколегія у складі 3–7 учнів на чолі з головним редактором. Члени редколегії працюють згідно із посадовими обов'язками редакції, здійснюючи збір, обробку, оформлення необхідної інформації для органів друку.

Довідкове бюро шкільного клубу працює під керівництвом завідувача й може нараховувати 3–5 членів. До компетенції такого бюро входить забезпечення членів клубу довідковою інформацією: про порядок отримання членства у клубі, права та обов'язки членів клубу, проведення загальних зборів, організаційну структуру клубу, розклад і зміст роботи університету ділової людини, клубних гуртків, секцій. Із членів бюро призначаються чергові для надання необхідних довідок учням у разі звертання із запитаннями до бюро.

Наступна клубна ланка університету ділової людини охоплює три напрями клубної роботи. За першим напрямом для учнів 9 класів працює навчальне відділення, де впродовж року вони опановують факультативний курс “Ділова людина”. Відповідно до змістовного матеріалу старшокласники оволодівають знаннями та вміннями морально-ділового підходу до життя, паралельно формуються уявлення про моральний ідеал ділової людини.

Інтегрований характер факультативного курсу передбачає поєднання у розділах психологічного, філософського, юридично-правового, економічного, трудового аспектів змістовного матеріалу. Так, перші два розділи мають переважно психологічну спрямованість. У розділі “Я і ділова людина” вивчаються, аналізуються і порівнюються особистісні характеристики, способи мислення та поведінки ділової людини із власними. Другий розділ “Моральні норми і принципи життя” містить філософські та юридично-правові аспекти. Під час його опанування увага акцентується на ролі моралі в житті окремої людини й суспільства, значний час відводиться на аналіз морального ідеалу ділової людини, її моральної спрямованості. Змістовним матеріалом передбачено також вивчення прав і обов'язків людини як члена суспільства, моральних принципів і норм поведінки у навчанні, праці, побуті.

У ході вивчення розділу “Життєдіяльність людини” учнів спочатку ознайомлюють із загальними характеристиками діяльності людини у житті. Даним розділом передбачено також вивчення особливостей навчальної, трудової і побутової сфер життя людини, ситуації з яких виступають основним об'єктом перетворюючої діяльності учнів. Наступні п'ять

розділів факультативного курсу присвячено опануванню елементів морально-ділового підходу людини до життя. Тут знайшли відображення переважно економічний та трудовий аспекти змістовного матеріалу. Розділ “Морально-діловий підхід у житті людини” спрямовано на формування у школярів знань та умінь із аналізу, прогнозування, планування, контролю, самоконтролю, регуляції, саморегуляції морального і раціонально-прагматичного удосконалення життєвих ситуацій. Після вивчення даного розділу проводиться психологічний тренінг із відпрацювання прийомів саморегуляції, доступної для учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку.

Застосування змістовних елементів морально-ділового підходу у життєвих ситуаціях школярів конкретизовано у останніх трьох розділах факультативного курсу. Дев’ятикласникам пропонується реалізувати елементи аналізу, прогнозування, планування, контролю, самоконтролю, регуляції, саморегуляції у ситуаціях з навчання, праці й побуту. За програмою факультативного курсу “Ділова людина” значний час відводиться на практичну і самостійну роботу учнів, пов’язану з удосконаленням окремих ситуацій у навчанні, праці, побуті. Наприклад, завдання, пов’язані з навчальною сферою, передбачають аналіз й удосконалення ситуацій при вивченні шкільних предметів: фізики, хімії, математики, біології, мови, літератури, історії. Коли елементи морально-ділового підходу передбачено впроваджувати в побуті, суттєву допомогу можуть надавати батьки школярів. Вони забезпечуватимуть належні умови для виконання учнями самостійних завдань удома.

Як практичні, так і самостійні факультативні заняття супроводжуються розглядом і аналізом характеристик, ситуацій, фактів з життя сучасних представників “ділового світу”. Перевагу бажано надавати тим діловим людям, які займаються не тільки виробничими справами, але й меценатською та благочинною діяльністю. Такого роду інформація надає певної морально-емоційної привабливості змісту факультативних занять. Для відбору фактів і відомостей нами запропоновано такі критерії: інформація мусить яскраво відображати суспільно значущі досягнення ділової людини у професійно-трудова діяльності; містити характеристики поведінки, приклади стилю роботи і ціннісно-моральних ставлень ділової людини у сфері праці; розкривати позитивні моральні відносини ділової людини у побуті, сім’ї, дозвіллі.

Цінний інформаційний матеріал про наших сучасників містять газети (“Аргументи і факти”, “БіП”, “Вечірні вісті”, “Діловий тиждень”, “Нова альтернатива”), журнали (“Жіночий світ”, “Лідери XXI століття”, “Трибуна”), телепередачі (“Саме той”, “Відкритий мікрофон”, “Життя видатних людей”, “Казна держави”, “Бізнес за правилами”, “Діловий канал”).

Для формування у юнаків та дівчат морального ідеалу ділової людини нами запозичено досвід з вивчення літератури на уроках і гурткових заняттях. Нами пропонуються програмні твори для використання на факультативних заняттях: Марка Вовчка “Інститутка”, М. Гоголя “Мертві душі”, О. Коломійця “Дикий Ангел”, І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”.

Крім дев’ятикласників, в університеті ділової людини займаються учні 10–11 класів. Для них організуються семінари й конференції в університетському відділенні обміну досвідом. Семінари, лекторії, консультації, методичні наради необхідно проводити також для педагогів – керівників клубними структурними підрозділами.

Керівництво університетом ділової людини здійснює ректорат: ректор, завідувачі навчальним та методичним відділеннями, відділенням обміну досвідом. При університеті ділової людини працює секретаріат, де посади повинні займати виключно учні, які надають допомогу ректорату в організації університетських занять, веденні навчальної та ділової документації, забезпечують чергування під час проведення університетських заходів.

До структури клубу включено драматичний гурток “Сценічний образ ділової людини”, де займаються учні 10 класу. Акторсько-сценічні вправи з відтворення сюжетних ліній драматичних і літературних творів містять широкі можливості для копіювання та наслідування десятикласниками вчинків, поведінки, якостей ділових людей в образах

різноманітних художніх персонажів. У такому відтворенні учні-актори, діючи у конкретних сюжетних лініях, за допомогою вольових зусиль досягають зовнішнього вираження морально-ділових способів мислення, вчинків, поведінки. Водночас виконавці зазнають внутрішніх переживань умовної ділової людини. Переживання й свідомі вольові акти внаслідок їх суб'єктивного характеру закріплюються в пам'яті та вносять зміни у внутрішній стан юних акторів. Ці акти тим легше відтворюються, чим більше вони копіювались і закріплювались у рольовому наслідуванні. Таким чином відбувається перенос морально-ділових способів мислення, вчинків, поведінки із ролі у реальне життя учнів.

Зміст роботи драматичного гуртка планується за трьома напрямками: аналіз, театральна-сценічна обробка і постановка драматичних або літературно-художніх творів, які містять образи ділових людей; аналіз, театральна-сценічна обробка драматичних і літературно-художніх творів у напрямку насичення діючих персонажів якостями морального ідеалу ділової людини із наступним сценічним втіленням скоректованих образів; створення та втілення на сцені сюжетних ліній з оточуючої реальності та повсякденного буття старшокласників, де використовуються елементи морально-ділового підходу до життя.

Для сценічного втілення краще обирати вже знайомі старшокласникам твори, такі, як "Ревізор" М. Гоголя, "Хазяїн" І. Карпенка-Карого, "Наталка Полтавка" І. Котляревського, "Кайдашева сім'я" І. Нечуя-Левицького, "За двома зайцями" М. Старицького, "Украдене щастя" І. Франка, "Пігмаліон" Б. Шоу.

Робота драматичного гуртка "Сценічний образ ділової людини" організовується керівником та його помічниками. У межах клубу ділових людей гурткові заняття проводяться один раз на тиждень по дві години.

Роботу наступної клубної ланки для 10 класу – секції ділових ігор – побудовано на основі використання змістовних елементів морально-ділового підходу до життя. У 5 серіях ділових ігор послідовно реалізуються функції аналізу, прогнозування, планування, контролю, самоконтролю, регуляції і саморегуляції морального і раціонально-прагматичного удосконалення життєвих ситуацій з навчання, праці, побуту.

Кожна серія включає ігри конкретної спрямованості відповідно до змістовних елементів морально-ділового підходу. Одна серія об'єднує три ділові гри: у першій розігруються ситуації з навчання учнів, у другій – з праці, у третій – з побуту. Ситуації насичено відповідним моральним сенсом – вони обов'язково містять протиріччя між моральною необхідністю та аморальною спокусою. У ході подолання протиріччя гравці впевнюються, що дотримання моральних принципів супроводжується не тільки вольовим зусиллям над спокусою, але й приносить відчутні моральні дивіденди – авторитет у колективі, повагу з боку членів суспільства, почуття впевненості, обумовлене відповідністю своєї позиції суспільно-моральним вимогам, внаслідок чого у школярів закріплюються позитивні емоційні стани задоволення своїми моральними вчинками й поведінкою.

Для організації роботи секції ділових ігор призначається завідувач, йому допомагають учні-консультанти, які можуть виконувати доручення, збирати фактологічний матеріал для завдань, надавати необхідні консультації, інформацію, довідки. Робота учнів-інструкторів секції полягає в допомозі щодо організації та проведення ділових ігор, інструктуванні старшокласників щодо виконання ігрових та пост-ігрових завдань.

Набуття учнями 10 класу досвіду морально-ділового підходу до життя продовжується у секції ділових справ. Секційна робота здійснюється за двома основними напрямками: організація діяльності учнів на клубних посадах та залучення до удосконалення шкільного оточуючого середовища. Посадовою роботою можна охопити досить значну кількість учнів 10–11 класів. У ході виконання клубних посадових обов'язків учням пропонуються доручення стосовно допомоги в плануванні, організації та контролі роботи клубних структурних підрозділів. За другим напрямом роботи секції старшокласникам доручаються справи, пов'язані з удосконаленням шкільного буття. Така діяльність будується на виконанні пост-ігрових завдань, де є можливість практично втілити здобутки секції ділових ігор. Старшокласники виконують п'ять серій пост-ігрових завдань. Відповідно до змісту ділових

ігор до однієї серії включено три пост-ігрові завдання: у першому пред'являються ситуації з навчання учнів, у другому – з праці, у третьому – з побуту. Кожне завдання передбачає вимогу діяти згідно моральних норм і принципів. При виконанні пост-ігрових завдань перевагу необхідно надавати суспільно значущим роботам, що мають суттєву користь для школи в цілому та окремих класних колективів. Це такі роботи як чергування по школі, забезпечення й утримання порядку та чистоти у навчальних кабінетах, класах, майстернях, підготовка приміщень до зимового періоду, робота на пришкольній ділянці, шефство над учнями молодших класів, організація роботи шкільних виставок, допомога в організації та проведенні культурно-масових заходів.

Оскільки діяльність учнів у секції ділових справ стосується навчальної, трудової і побутової сфер, то у її роботі, окрім керівника, зацікавлені й інші педагоги – вчителі-предметники, класні керівники, а також батьки. У процесі клубної роботи вони можуть надавати суттєву допомогу завідувачеві секції.

У цілому клубну роботу з десятикласниками побудовано паралельно: кожного тижня учні займаються один день у драматичному гуртку “Сценічний образ ділової людини“, інший день присвячено заняттям почергово секції ділових ігор або ділових справ (через тиждень).

Роботу наступних трьох секцій для 11 класу спрямовано на впровадження старшокласниками елементів морально-ділового підходу в навчальну, трудову й побутову сфери власного життя. Спочатку впродовж півріччя учням пропонується порівняльне виконання парних завдань навчального, трудового і побутового характеру. У парі поєднуються завдання, подібні за змістом і протилежні за способом виконання.

Виконання першого з пари завдання передбачає використання традиційних, звичайних для учня способів дій; при виконанні другого завдання учень застосовує елементи морально-ділового підходу. Розв'язання завдань обов'язково вимагає дотримання моральних норм і принципів. У процесі виконання завдань юнаками та дівчатами проводиться самопостереження, фіксуються показники морального й раціонально-прагматичного характеру: обов'язково моральні переживання, витрати часу на виконання, якість отриманих результатів, відчуття втоми, відчуття задоволення, матеріальні витрати (якщо вони були). Потім дані першого й другого завдань порівнюються, робляться висновки про переваги, моральні й практичні дивіденди, які отримали старшокласники від застосування елементів морально-ділового підходу до життя.

У навчальній секції порівняльні завдання пов'язані переважно із самостійною роботою вдома над вивченням шкільних предметів. У трудовій секції парні завдання передбачають виконання різного роду робіт з виготовлення, ремонту, обробки доступних для старшокласників об'єктів. У побутовій секції парні завдання можуть стосуватися повсякденних побутових справ, наприклад, догляду за побутовими речами, прибирання та удосконалення житла, допомоги батькам у домашніх справах. Умовами значної кількості завдань передбачено удосконалення повсякденного буття класного колективу або сім'ї. Реальна суспільна значущість таких завдань позитивно впливає на моральну свідомість і відповідальність школярів за наслідки своєї діяльності.

Упродовж наступного півріччя в 11 класі практикується самостійне впровадження учнями елементів морально-ділового підходу у реальних життєвих ситуаціях. Запропоновані ділові доручення й справи позначені яскраво вираженою суспільною значущістю й спрямовані на позитивне удосконалення умов навчання, праці, побуту не тільки самих учнів, але й їх товаришів, однокласників, членів родини. Під час реалізації ділових завдань старшокласникам необхідно надавати консультації інформаційно-рекомендаційного характеру. На щотижневих заняттях навчальної, трудової та побутової секцій повинні обговорюватись нагальні для одинадцятикласників проблеми практичної реалізації елементів морально-ділового підходу у ситуаціях власного життя. У навчальній, трудовій і побутовій секціях завідувачам-педагогам повинні допомагати консультанти та інструктори – одинадцятикласники із певним позитивним досвідом морально-ділового підходу до життя.

Таким чином, у запропонованому нами клубі ділових людей з учнями 9 класів здійснюється педагогічна робота пропедевтичного характеру, яка передбачає опанування відповідними знаннями та вміннями. У 10–11 класах формуюча робота передбачає набуття старшокласниками конкретного досвіду вчинків і поведінки ділової людини у реальному житті. Залучення учнів до вивчення та аналізу характеристик сучасних представників “ділового світу”, літературних персонажів, акторсько-сценічні вправи з наслідування моральних вчинків і поведінки драматичних персонажів як ділових людей забезпечують значну емоційну насиченість виховної роботи у клубі. Як наслідок, моральна спрямованість поведінки юнаків та дівчат спочатку закріплюється за допомогою емоційно-чуттєвих еталонів у пам’яті, потім емоційні спогади допомагають вихованцям відтворити суспільно-моральні еталони в реальних життєвих ситуаціях.

Здійснене педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми формування морально-вольових якостей ділової людини у школярів. Подальші напрями її дослідження вбачаються у вивченні можливостей використання елементів морально-ділового підходу для учнів 5–8 класів; удосконаленні організаційних форм педагогічної роботи зі школярами у клубі ділових людей; обґрунтуванні та розробці засобів використання художньої літератури і культури з метою формування у школярів ідеалу високоморальної ділової людини у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991. – 145 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 288 с.
4. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры: (Опыт обучения хозяйственных руководителей). – М.: Экономика, 1989. – 175 с.
5. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2–5.
6. Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4.
7. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–32.
8. Селиванов В.И. Воля и её воспитание. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

УДК 37.013:504.062

Т. Ф. Юркова

ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВНОЇ РИСИ ЛЮДИНИ МАЙБУТНЬОГО

Без знання основних екологічних законів сучасна освіта як загальна, так і спеціальна не може бути повноцінною.

Д. Медоуз.

Виникнення та загострення екологічної кризи в освіті підвели наукову думку до необхідності широкого, по можливості всеохоплюючого, залучення людства до вирішення однієї з найбільш важливих проблем сучасності – охорони навколишнього середовища. Людина розумна є біосоціальним видом, який не тільки адаптується до умов середовища, але й адаптує їх для своєї мети. Як підсумок, у процесі життєдіяльності людина руйнує оточуюче середовище, і цей руйнівний вплив людини на природу зростає в міру підвищення його енергоозброєності і чисельності народонаселення. У другій половині ХХ століття воно прийняло такі масштаби, що виникло питання про перспективу збереження людства на

планеті. Саме в цей час гостро виявилися наслідки впливу людини на біосферу, почалися зміни клімату внаслідок посилення парникового ефекту, широкі масштаби прийняли кислотні опади, руйнується озоновий екран, біднішає біологічна різноманітність і скорочується площа лісів, в багатьох регіонах світу населення відчуває нестачу прісної води. Отже, екологічна криза, що останнього часу набула загальнопланітарного характеру, створює реальну загрозу виживанню людства. Спроби розв'язати екологічні проблеми через розроблення і впровадження нових екологічно чистих та ресурсозберігаючих технологій без формування належної екологічної свідомості громадян можуть лише загальмувати розвиток негативних процесів, але не припинити їх.

В основі виховання екологічної культури особистості викладені слідуючі концепції:

- екологічної освіти (А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, Т.В. Кучер, Б.М. Міркін, І.Т. Суравегіна);
- географічної освіти (Т.П. Герасімова, В.П. Голов, В.П. Сухов);
- екосистеми (Б. Небел, Б. М. Миркін);
- глобальних екологічних проблем і стійкого розвитку світової співдружності (В.І. Вернадський, Е.В. Гірусов, Е.К. Дреєр).

Значний внесок у розвиток екологічної освіти і виховання учнів зробили видатні вчені (К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Л. Т. Анастасова, Г.О. Белявський, А. С. Волкова, О. М. Дорошко та ін.).

Ми погоджуємося з науковцями, які доводять, що в системі ціннісних ставлень особистості непересічне значення має ціннісне ставлення до природи (О. Сухомлинська, Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. Мягченко).

Б. Т. Лихачов розглядав екологічну культуру особистості в якості системостворюючого фактора, який здатний формувати у людини справжні актуальність і цивілізованість.

Філософські і педагогічні положення про соціальну обумовленість розвитку екологічної культури підростаючого покоління знайшли своє відображення в працях Е. В. Гірусова, І. Д. Зверева. Етнопедагогічні та етноекологічні ідеї освіти висвітлювали вчені Б. М. Міркін, Л. Г. Наумова.

Мета статті полягає у розробці та обґрунтуванні змісту, форм і методів формування екологічної культури підлітків. Для вирішення цієї проблеми нами були розв'язані такі завдання:

- 1) Вивчити історико-педагогічний аспект проблеми формування екологічної культури.
- 2) Розробити зміст, форми і методи формування екологічної культури підлітків.

Загострення взаємовідносин людини і природи видвинуло екологію з числа біологічних наук на положення широкого міждисциплінарного комплексу, який включає природознавчі, технічні і соціальні науки. Екологічна самосвідомість і основана на ній екологічна культура як система норм поведінки в природі, при якій не наноситься суттєвий збиток, повинні стати обов'язковою складовою загальної культури громадянина ХХІ століття.

Екологічна культура суспільства розглядається дослідниками як сукупність досягнень суспільства в його матеріальному і духовному розвитку. Будучи органічною складовою частиною всієї культури суспільства, вона має історичний характер і закріплюється в естетичних нормах, звичаях, у стійких стереотипних стосунках людини і природи та її поведінці в природному середовищі. Виходячи з цього, екологічна культура суспільства включає систему екологічної освіти та виховання, спрямованих на послідовний розвиток у підростаючого покоління і всього населення високої екологічної культури. У зв'язку з цим поняття “екологічне виховання” є педагогічним процесом, спрямованим на формування екологічної культури особистості. Таким чином, мета екологічного виховання полягає в оволодінні особистістю досягненнями екологічної культури суспільства, а рівень екологічної культури розглядається як рівень її екологічної вихованості [2: 15]. Г. Гегель називав

культуру засобом піднесення індивіда, особливо його мислення до всезагальності, духовного подолання своєї кінечності. У цьому смисловому полі екологічна культура постає як засіб піднесення природності людського буття до надприродності, вивищення однієї з форм живої речовини – людини розумної – до чинника, що організовує природний світ. Осередком екологічної культури є екологічна життєдіяльність, яка може виявлятися в різних формах та втіленнях.

В основі екологічної культури особистості значну роль відіграє концепція екологічної освіти (І. Зверєв, І. Суравегіна, Л. Печко). Вчені доводять, що “ставлення до природи є фундаментальним і всеохоплюючим виміром особистості, якщо виражаються категорією не корисності, а універсальності” [4: 8]. Спрямовані на взаємодію з природою, вони підвищують аксіологічний потенціал суспільства і особистості. У теоретичних положеннях, розроблених працях аналізувались різні аспекти формування екологічних знань, їх світоглядницький і культурний напрям, міждисциплінарні зв'язки, роль школи в системі неперервної екологічної освіти.

Разом з тим сучасна екологія не вільна від помилок, і, в першу чергу, під час визначення її змісту. Обсяг цього широкого міждисциплінарного комплексу частіше всього звужується до вивчення стану середовища, яке оточує людину. Все це ставить завдання підвищення рівня екологічної освіти як засобу виховання екологічної культури школярів загальноосвітньої школи.

У педагогічній науці розроблено ряд важливих положень, які розкривають дидактичні і методичні аспекти екологічної освіти. Екологічні знання ввійшли в навчальні програми школи. В більшій мірі ці знання нашли відображення в таких навчальних предметах, як біологія, географія, хімія, фізика, основи економічних знань та ін.

Екологічну культуру особистості можна розглядати в якості системостворюючого фактора, який сприяє формуванню в людині справжньої інтелектуальності і цивілізованості. Другою фундаментальною змістовною складовою частиною екологічної культури, формуючої морально-естетичне відношення до дійсності, є емоційно-естетична культура. І, нарешті, екологічна культура особистості невідривна від її діяльно-практичного відношення до дійсності.

У зв'язку з загостренням проблем взаємовідносин суспільства і природи перед сучасною педагогічною наукою і практикою виникли нові невідкладні завдання. Необхідно забезпечити підготовку молодого покоління, спроможного вивести людство зі стану глибокої економічної кризи, в якій воно опинилось через незнання або ігнорування законів взаємовідносин суспільства і природи, споживацьке ставлення до неї.

Настав час виховувати підростаюче покоління не у згубній традиції якомога більше брати у природі, а в іншому, притаманному українському народові, гармонійному співвідношенню з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатств, у психологічній готовності оберігати природні цінності всюди і завжди.

На даному етапі розвитку шкільної освіти спостерігається низький рівень екологічної культури молоді, що пояснюється рядом причин (багаторічне панування споживацького ставлення до природи, незнання та руйнування народних традицій раціонального природокористування, недооцінка екологічних знань у системі освіти, низький рівень впровадження в практику досягнень педагогічної науки та ін.). Названі недоліки підсилюються недостатньою розробленістю сучасних методів, методологічних основ, змісту та завдань освіти в галузі навколишнього середовища. Отже, одним з найважливіших завдань школи на сучасному етапі є екологічне виховання школярів. Цей психолого-педагогічний процес, покликаний формувати в учнів ціннісне ставлення до природи. Адже цінності є необхідною умовою розуміння сутності природи, а також причиною переосмислення поведінки людини. Якщо раніше культурною спадщиною вважалася сукупність матеріальних і духовних цінностей, то тепер найвищою цінністю і показником культурного рівня суспільства є стан його природного оточення [3: 15]. Необхідно підвищити екологічну грамотність учнів, сформувати в них навички економно, дбайливо використовувати природні

ресурси, активної гуманної позиції в ставленні до природи, тобто виховання у школярів екологічної культури. Потрібно надати дітям допомогу зрозуміти багатогранність значення природи для суспільства як в цілому, і для кожної людини зокрема, виробити в неї потребу спілкування з природою, оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею, сформувати прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

Основою виховання екологічної культури є екологічна освіта, що найшло відображення в просвітницьких системах різних країн світу та їх регіонів. Адже головною метою освітньої галузі “Природознавство” полягає в розвитку дитини засобами навчальних предметів, що є основою природознавства як наукової галузі, в усвідомленні учнями наукових фактів, понять, законів і теорій, формуванні в них наукового світогляду і критичного мислення, екологічної культури життєдіяльності в довкіллі, виробленні вмінь застосовувати набуті знання і навички в життєвій практиці.

Необхідність формування екологічної культури як складової загальної культури особистості зафіксовано у Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, концепції екологічної освіти, “Національній доктрині розвитку освіти”, “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі виховання”. Український інститут досліджень навколишнього середовища і ресурсів Ради національної безпеки і оборони України та Науково-методичний центр вищої освіти Міністерства освіти і науки України розробили проект “Концепції екологічної освіти України”, згідно якого метою формування екологічної культури окремих осіб та суспільства в цілому є отримання фундаментальних екологічних знань, формування навичок, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як до універсальної, унікальної цінності [1: 88].

Екологічна культура людини є проявом її екологічної свідомості, яка повинна закладатися ще з дитинства. Проявом екологічної культури людини є її усвідомлене відношення до природи, екологічна обізнаність та грамотність. Екологи схиляються до думки, що любити природу, берегти довкілля можна лише навчити.

Важливо зазначити, що з 17 по 19 травня 2003 року у Києві відбулася Четверта Всеукраїнська конференція екологічної громадськості “Україна в процесі “Довкілля для Європи”: участь громадськості”, яка стала реальним кроком для об’єднання зусиль громадських організацій, спрямованих на розв’язання екологічних проблем та оздоровлення довкілля. Під час роботи конференції “Освіта та інформування сталого розвитку” значна увага була приділена питанням екологічного виховання та екологічної культури особистості. На це була спрямована й організована під час конференції виставка “Екологічна освіта в Україні”, де були представлені експонати близько 50 навчальних та науково-дослідних закладів з різних регіонів України: навчальна та пізнавальна література: новітні розробки у галузі екологічної освіти та виховання, досвід впровадження екологічних дисциплін у навчальних закладах. Цінним є те, що під час конференції проголошувалась єдина ідея – збереження навколишнього світу.

Одним із засобів формування екологічної культури, свідомості, протидії розвитку типових нині рис людської натури – жадоби до речей і насолод, заздрості, розпусти, марнотратства, неадекватного збагачення і т. п. є екологічна освіта і виховання підростаючого покоління. Екологічною освітою і вихованням займаються не лише загальноосвітні заклади, але й дитячі громадські організації – екологічні, туристичні та краєзнавчі. Наприклад, Всеукраїнська дитяча спілка “Екологічна варта” веде постійну роботу зі створення та впровадження нових програм у галузі екологічної освіти і виховання таких, як “Вартівські вміння”, “Програма вартівських зборів”, “Екологічна варта власного майбутнього”. Програма “Школа лідера – еколога” створена з метою розвитку особистості дитини та надання практичних навичок для громадської роботи. Такі школи працюють в обласних та районних осередках “Екологічної варти” [1: 91–92].

З метою формування екологічної культури молоді, залучення дітей і підлітків, розвитку нових творчих напрямів діяльності молоді проводиться щорічний Всеукраїнський

фестиваль екологічної творчості “Свіжий вітер”. Участь у ньому беруть вартівські екологічні театри. У своїх мініатюрах діти прагнуть розповісти про проблеми, що виникають у взаєминах людини з природою. Всеукраїнський конкурс “Мій голос я віддаю на захист природи” має номінації, в яких можуть проявити себе і діти, і дорослі: екологічний плакат, малюнок, вірш, екологічні твори, урок екології, фотографії тощо.

Однією з форм екологічної освіти є екологічний туризм, тобто культурний відпочинок на природі, що не завдає збитків навколишньому середовищу і дає можливість зберегти і відновити біологічну різноманітність умов існування живих організмів. Адже під час туристичних походів школярі мають можливість ознайомитись з різними природними комплексами свого краю, виявити ступінь їх зміни людиною, наочно побачити приклади раціонального і нераціонального природокористування. Це дає їм змогу глибше й повніше усвідомлювати екологічні проблеми краю. Як свідчить практика, ті діти, які побували в походах мають порівняно з іншими дітьми сформовані екологічні навички, екологічну культуру, вони цінують природу, навчені ставитися до неї дбайливо.

Аналіз соціально-педагогічних умов екологічної освіти як фундаменту екологічного виховання та формування екологічної культури, як елементу загальної культури поведінки особистості дозволяє зробити висновки:

1. Ефективність навчального процесу може бути підвищена при його правильній цільовій орієнтації.

2. Зміст екологічної освіти повинен розкривати наукові, ціннісні, нормативні та діяльні аспекти взаємодії суспільства і природи.

3. Кінцевою метою навчання являється засвоєння школярами категоріальних зв'язків “людина – людина”, “людина – природа”, “людина – суспільство”, “людина – історія”, які являються різними сторонами геніального зв'язку “людина – світ”, а його соціально-направленими ціннісними орієнтирами – світогляд, переконання, інтереси, ідеали.

4. Форми екологічної освіти повинні бути різноманітними і адекватно відображати складність завдань. Оптимальний результат може бути одержаний при сполученні форм уроків, екскурсій та інтерактивних методів навчання (дискусій, рольових ігор та ін.). Велику роль для розвитку умінь та навичків мають практичні заняття.

5. Екологічна культура формується на базі психолого-педагогічного потенціалу вивчення різноманітності взаємодій людини і природи. Спілкування школярів з природою в період екскурсій і під час створення модельних ситуацій на уроці несе в собі не тільки пізнавальну, але й психофізіологічну, психотерапевтичну, реабілітаційну та естетичну функції, а також функції задоволення потреб в компетенції і самореалізації. Найбільш ефективно екологічна культура може бути вихована при суб'єктному підході до процесу навчання, коли вчитель створює передумови для розвитку особистості учня.

6. Насиченість уроків біологічних дисциплін екологічним змістом є ефективним засобом підвищення екологічної культури школярів як системи норм відношень людини і природи.

7. Важливим елементом екологізації біологічних дисциплін є використання регіонального матеріалу, що наближує до життя і сприяє формуванню почуттів патріотизму, любові до рідної природи.

8. Виховання екологічної культури більш ефективно здійснюється там, де передача екологічних знань і досвіду практичної діяльності підкріплюється створенням у школі особливого середовища, насиченого цінностями, які розвивають як загальну культуру дітей і дорослих, так і екологічну.

Виховання екологічної культури, ціннісного ставлення до природи у школярів, слід розглядати як пріоритетний напрям у розв'язанні екологічних проблем, які екологічно вихована, культурна людина здатна подолати, налагодити свої взаємовідносини з природою без протиставлення себе їй на основі дбайливого, розумного і відповідального ставлення до природних ресурсів.

Таким чином, екологічна культура особистості в сучасних умовах є одним із ведучих компонентів її сутності. Вона може розглядатися як головний системотворчий фактор, який сприяє створенню в людині інтелігентності і цивілізованості. Тільки об'єднанні зусилля багатьох, всіх і кожного окремо, можуть вирішити настільки актуальне сьогодні завдання екологічної освіти, завдання формування екологічної культури.

Звичайно, ми зупинилися лише на окремих аспектах формування екологічної культури підлітків. Подальше дослідження може бути пов'язане з визначенням умов, за яких формування в підлітків екологічної культури відбувається найбільш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція екологічної освіти України: Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 13/6 – 19 від 20.12.2001 р.) – 23 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта – 1993. – № 44–46. – С. 2–12.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі виховання // Молодь і закон: Збірник нормативних документів з проблем виховання студентської молоді / За ред. Н.І. Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – 352 с.
4. Громадська оцінка екологічної політики в Україні. Доповідь українських громадських екологічних організацій. – К., 2003. – С. 88–89, 91–92.
5. Пустовіт Г. Екологічна освіта в позашкільних закладах // Шлях освіти. – К., 1999. – № 3. – С. 15.
6. Екологічний вісник. – К., 2002. – № 7–8. – С. 15.
7. Отношение школьников к природе / Под ред. И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной. – М., 1978.

УДК 371

Т. В. Яцула

ДЕЯКІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ КЛУБАМИ ДОЗВІЛЛЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Проблема дозвілля школярів усе більше привертає увагу науковців (А. Брилін, А. Капська, О. Карпенко, Л. Просандєєва, Т. Сущенко, Б. Титов, Ю. Стрільцов та ін.).

Особлива цінність дозвілля полягає в тому, що воно може допомогти людині реалізувати все найкраще, що потенційно закладене в ній – констатує Б. Титов [4].

Вивчення змісту дозвілля учнів підліткового та юнацького віку дає змогу визначити наступне: спілкування з друзями, обговорення актуальних для підлітків, юнаків питань займає ведуче місце змісту дозвіллевого часу.

Разом з цим питання організації дозвіллевого спілкування школярів, зокрема учнів підліткового і юнацького віку та управління цим процесом ще не знайшли відображення в наукових публікаціях.

Різні аспекти проблеми спілкування вивчаються філософами, соціологами, психологами (Б. Ананьєв, Г. Андрєєв, О. Бадалєв, М. Беришевський, М. Каган, О. Леонтєєв, Б. Ломов, Б. Паригін, В. Семіченко, Т. Яценко та ін.).

Теоретико-методологічним основам педагогічного спілкування та особливостям педагогічної взаємодії присвячені роботи І. Бєха, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, О. Киричука, О. Леонтєєва, С. Макаренка, С. Максименка, А. Мудрика, В. Семіченко, Т. Яценко та ін.

Педагогічне спілкування забезпечується вчителем, який постає перед дітьми як особистість з певними установками, ціннісними орієнтаціями, світоглядом. Найважливішою функцією педагогічного спілкування являється функція полегшення, фасилітація спілкування (К. Роджерс). Це означає, що вчитель допомагає, полегшує учневі виразити себе, виразити те, що в ньому є позитивного. Зацікавленість вихователя в учнях, доброзичлива, підтримуюча контактна атмосфера спілкування сприяє самопрояві, саморозвиткові дитини.

Педагогічна взаємодія у сфері досугових потреб, інтересів школярів припускає насамперед створення такого мікросоціуму, в якому дитина відчуває цінність своєї індивідуальності й активний інтерес з боку дорослих до проблем особистісного розвитку.

Особливе значення для нашого дослідження мають роботи А. Мудрика [3], де автор аналізує специфіку спілкування підлітків, юнаків і вплив його на розвиток особистості. Автор зосереджує нашу увагу на таку особливість спілкування в цьому віці як інтегрованість інтересів та захоплень. Якщо підліток бажає увійти в коло референтної для нього групи однолітків, він виявляє інтерес до змісту їх спілкування. Рівень розвитку особистості в цьому віці визначається й тим колом захоплень, які для підлітка, юнака є актуальними.

Емоційно-змістовною домінантою спілкування є обговорення проблем, пов'язаних з особистісним становленням. Тому підліток у спілкуванні з однолітками орієнтується не тільки на спільність інтересів, захоплень, але й на розуміння та підтримку.

Базуючись на цьому, наше припущення полягало в наступному: дозвіллене спілкування школярів має величезні можливості для їх саморозвитку якщо: підпорядковане системно-розвиваючому педагогічному управлінню, в основі якого знаходяться принципи гуманістичної й особистісно зорієнтованої педагогіки.

Значний інтерес для обґрунтування науково-теоретичних засідок управління клубами дозвілленого спілкування школярів мають дослідження з проблеми особливостей спілкування підлітків, юнаків у вільний час [2: 3].

Спілкування підлітків з однолітками протікає у вигляді інформаційних і дискусійних діалогів. У інформаційному діалозі підліток прагне одержати максимум інформації про себе як суб'єкта життєдіяльності. Багато місця в бесіді підлітків займає обговорення переглянутих фільмів і передач. Дискусії з приятелями зв'язані з вибором і способом організації спільного часу перепровадження, виникають так само з приводу з'ясування відносин і особистих проблем.

У змісті спілкування старших підлітків усе більше місце починає займати їхнє власне "Я". При обговоренні багатьох тем вони починають зв'язувати з наявним у них індивідуальним досвідом проектування свого "Я" в обговорювану ситуацію.

У юнацькому віці відбувається відкриття себе як неповторної індивідуальності. Цей процес нерозривно пов'язаний з відкриттям соціального світу, у якому має жити.

Головним новотвором юності є готовність до особистісного і життєвого самовизначення. Як відзначає І. Кін [2: 189], педагогові важливо знати, чи представляє старшокласник своє майбутнє як природне продовження сьогодення або як його заперечення, чи бачить він у майбутньому продукт власних зусиль або щось таке що "саме прийде". Щоб побудувати життєвий план, юнак повинен більш-менш чітко поставити перед собою, як мінімум, декілька питань:

- 3) У яких сферах життя сконцентрувати зусилля для досягнення успіху?
- 4) Що саме й у який період життя повинно бути досягнуто?
- 5) Якими засобами й у які конкретні терміни можуть бути реалізовані поставлені цілі?

Для спілкування учнів юнацького віку поряд з інформаційним дискусійним типом діалогу стає характерним сповідний діалог. Як відзначає А. Мудрик, у ранній юності збільшується обсяг спілкування зі старшими хлопцями (різниця у віці 2–7 років). Зміст цього спілкування визначається спільними інтересами.

Виходячи з цього, нами було поставлено наступне завдання: теоретично обґрунтувати процес управління клубами дозвілленого спілкування школярів.

Основним компонентом змісту керування досугового спілкування школярів є "Я"-концепція учасника, педагогічна допомога в її розвитку. Тому керування спілкуванням учнів підліткового і юнацького віку це технологія інтерактивних методів, що допомагає учням краще пізнати себе, своїх однолітків, навколишній світ, сприяє активізації процесів саморозвитку та самовдосконаленню.

Утілення технології можливо, якщо дотримуватися наступних принципів:

1) Повного прийняття кожного хто вчиться, безумовного позитивного відношення до нього як до особистості.

2) Емпатичного розуміння учасників досугового спілкування, тобто здатність проникати в емоційні стани.

3) Конгруентності педагога-організатора, що трактується як здатність залишатися самим собою.

Зміст педагогічної діяльності в клубах досугового спілкування школярів зводиться до наступних положень:

1) Забезпечення умов для “повноцінно-функціонуючої” особистості – розвиток адекватної і гнучкої “Я“-концепції. Це можливо за допомогою надання допомоги в особистому рості.

2) Джерело і рух сили особистісного росту знаходяться поза людиною, а не в ньому. Коштовним і значимим для особистості є те, що засновано на особистому досвіді, на особистому виборі. Тому клуби досугового спілкування засновані на інтересах та потребах учасників. Це є оптимальним середовищем для особистісного розвитку.

3) Вихідною умовою особистісного росту виступає прийняття себе. Поважаючи, упевнена у собі людина (а інтерес до тієї або іншої сфери життя, компетентність у ній дає це відчуття) відкрита для саморозкриття і саморозвитку.

Базуючись на цих основних принципах організації досугового спілкування школярів учитель-вихователь повинен володіти не тільки знаннями, але й визначеними якостями особистості:

- протягом усього періоду спілкування демонструвати дітям свою довіру;
- допомагати учням у формуванні й уточненні цілей і задач своєї життєдіяльності;
- бути для учнів джерелом різноманітного досвіду до якого можна звернутися за допомогою;

- розвивати в собі здатність почувати емоційний клімат групи досугового спілкування і приймати його;

- бути активним учасником групової взаємодії;

- постійно удосконалювати свою особистість, бути відкритим для всього нового;

- виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація у виборі змісту.

Клуби дозвіллевого спілкування є реальним середовищем, де “вихователь і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню...” Тут дитина щоразу відчуває, що зустріч з вихователем відкриває для неї нові можливості як до емоційних вражень, так і до спілкування та вільної поведінки [1: 30].

Особливий сенс у нашому дослідженні має визначення особистості вихователя. Як пише І. Бех “передача індивідуальності від вихователя до вихованця є найважливішою стороною виховання. У реальній діяльності педагог наочно демонструє засвоєні їм моделі поведінки, соціальні норми і цінності. Його індивідуально-психологічні характеристики обумовлюють ціннісно-сміслові утворення виховання. Вчителя наповнюють змістом світ цінностей дитини [1: 14].

Ось чому інтереси, захоплення педагога, зміст його дозвіллевого часу дає можливість досягнути того рівня взаємовідносин з вихованцями, коли виховний процес набуває особистісно-значущої мети.

Враховуючи основні положення гуманістичної психології, особистісно зорієнтованого виховання, модель управління спілкуванням школярів включає наступні підструктури:

- особистісно зорієнтоване спілкування вихователя-організатора дозвіллевого клубу школярів;

- властивості, які характеризують взаємодію вчителя-вихователя й учнів у процесі дозвіллевого спілкування.

Ведучими компонентами особистісно зорієнтованого спілкування стають: аксіологічний, когнітивний, діяльнісний і особистісний.

Аксіологічний компонент спрямований на аналіз співвідношення світу цінностей, інтересів, захоплень школярів у світі цінностей. Допомога вихователя у виборі особистісно-значущої сфери цінностей учасника в клубі дозвілєвого спілкування.

Когнітивний компонент забезпечує знаннями про людину, її взаємозв'язок з такими категоріями, як природа, культура, суспільство та ін.

Діяльнісний компонент передбачає розвиток у школярів мотивів і цілей діяльності, які нададуть можливості орієнтуватись в оточуючому світі, аналізувати явища, процеси.

Особистісний компонент спрямований на усвідомлення своєї особистості, на виявлення, розкриття можливостей, які, у свою чергу, сприяють процесу самореалізації.

Педагогічна взаємодія має дидактичний, виховний та соціально-педагогічний компонент. У сфері дозвілля школярі мають специфіку, яка обумовлена метою як спілкування, так і діяльності.

Дидактичний компонент пов'язаний зі знаннями технологічної передачі “Я“-концепції (вихователя) з метою стимулювання саморозвитку школяра.

Виховний компонент спрямований на активізацію уваги учасників, на вирішення морально-значущих проблем сучасності, таких як “відповідальність за своє життя і життя близьких”, “Толерантність як важлива і необхідна якість особистості” та ін.

Соціально-педагогічний компонент передбачає використання сучасних соціально-психологічних методів розвитку особистості школяра з метою адекватним вимогам суспільства.

Вивчення змісту дозвілєвого спілкування школярів підліткового і юнацького віку свідчать про великий потенціал можливостей педагогічно-спрямованого впливу. Спільність інтересів, захоплень вихователя-організатора та учнів є однією з умов управління клубами дозвілєвого спілкування школярів і, одночасно, основою у вирішенні питань особистісного розвитку школярів. Теоретична основа управління базується на принципах, ідеях, концепціях, положеннях гуманістичної й особистісно зорієнтованої педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. – К., 1996.
2. Кин И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М., 2001.
4. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга . – СПб, 1996.

Розділ ІV.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ГРАФІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ

Сучасне суспільство розвивається у напрямі зростаючої інтелектуалізації людини. Професійно-значимими державними та суспільними вимогами до вчителя трудового навчання нової генерації є фундаментальна підготовка. Інваріантною функцією інтелектуальної діяльності є оперування образними графічними, схематичними та знаковими моделями об'єктів, що дозволяють в абстрактній, символічній формі висловлювати взаємооднозначну відповідність об'єктів та їх графічних зображень. Зростаючі вимоги до візуально-уявних навичок пред'являє стрімкий розвиток інформаційних технологій. Отже, рівень підготовки фахівця більшою мірою визначається тим, наскільки він готовий до уявних перетворень образно-знакових моделей, наскільки розвиненим та рухливим є його просторове мислення. На основі цього, на нашу думку, необхідним є забезпечення достатнього об'єму графічних знань і вмінь, всілякий розвиток прийомів розумової діяльності з добре розвиненим просторовим мисленням, а також теоретичним мисленням високого рівня, що лежить в основі графічної культури та є професійнозначимим елементом вчителя трудового навчання сьогоденного дня.

Ми вважаємо, що рівнем результативності освіти, інтегральним показником творчого початку професійної діяльності є культура фахівця, що складається в єдності та взаємодії складових, однією з яких є професійна графічна культура.

Поняття “культура” (від латинського “cultura” – обробка) уживається, як правило, в значенні обробки, землеробства.

Ще у Цицерона зустрічається вислів “cultura animi antem philosophia est” – “але культурою духу є філософія”. Римський оратор і філософ говорить про те, що розум необхідно обробляти також, як селянин обробляє землю. “Обробка розуму”, удосконалення власного духу є істинне покликання вільної людини... [11].

Існує багато різних теоретичних концепцій щодо сутності культури, перспектив її розвитку, впливу на духовне обличчя людини.

Поняття “культура” трактується по-різному:

1. Сукупність досягнень суспільства в галузі освіти, мистецтва, науки та інших галузях духовного життя; вміння використовувати історично накопичені знання і практичний досвід для підкорення сил природи, для зростання виробництва, для вирішення суспільного розвитку;

2. Ступінь досконалості, досягнутий в оволодінні тією або іншою галуззю знань, або діяльності [11].

Словник іноземних слів наводить ще одне значення культури: “ступінь суспільного і розумового розвитку, властивий будь-кому” [7].

Звернемо увагу ще й на наступні трактування поняття “культура”.

“Культура – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, визначений в типах і формах організації життя й діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також матеріальних і духовних цінностях, створених людьми” [9].

“Культура – утворення розумове і моральне” [1].

“Культура – сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному і розумовому відношенні. Культура характеризується культурністю – це ступінь суспільного і розумового розвитку, що властивий будь-кому” [5].

На нашу думку, при всіх нюансах найбільш суттєвими атрибутами культури можна вважати глибоке, усвідомлене та шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприймання, розуміння і перетворення дійсності у тієї або іншої галузі діяльності та відносин.

Л.Н. Коган визначає, що не будь-яка людська діяльність розвиває і збагачує культуру, а лише та, в результаті якої утворюються нові зразки й цінності матеріального і духовного життя, в результаті якої розвивається і змінюється сама людина [2].

Як вважає російський педагог, учений В.О. Куріна, культура – є процес людської діяльності, що опредмечується в її результатах. При цьому мається на увазі не вся діяльність людей, а лише творча діяльність, спрямована на перетворення світу і природи, суспільних відносин і самої людини. Дійсно, будь-яка культура передбачає діяльність суспільну або індивідуальну, але не всіляку діяльність можна трактувати як культурну, а лише той спосіб діяльності, що передбачає наявність позитивних перетворень в економічній, соціальній, духовній сферах суспільства [3: 25].

Отже, нині культура визначається не лише як частина суспільства, а як органічна єдність з суспільством, сплетіння і діалог культур.

За думкою російського педагога, ученої Л.В. Лагунової, ідея культури – це ідея діалогу як загальна логічна ідея, як ідея руху до загального не через “узагальнення”, але через спілкування логік [4: 169].

Важливим фактором культури є особистість, яка визначає її функціонування та є її носієм. З одного боку, культура формує той чи інший тип особистості, а з іншого – особистість вносить до норм, потреб і поведінкових зразків свої вимоги та інтереси.

Отже, на основі результатів аналізу різних визначень поняття “культура”, можна зробити висновок, що культура – це особлива сфера і форма діяльності, що має свій зміст і свою структуру, а разом з тим впливає на різні сфери буття. Культура формує духовний світ суспільства і людини, забезпечує суспільство в цілому диференційованою системою знань та орієнтацій, необхідних для здійснення всіх видів діяльності, що існують в суспільстві, у тому числі педагогічної.

Поняття “графіка”, як і “культура”, має багато значень і тлумачень.

“Графіка, від слова “граф”, риса на папері, що розділяє його на стовпці, смуги або клітини... Графічний, креслярський, нарисний...” [1: 147].

“Графіка – вид образотворчого мистецтва, що включає малюнок і друковані художні зображення (гравюра, літографія), засновані на мистецтві малюнка, але виразними можливостями...” [9].

Ось що з цього приводу можна знайти у словнику С.І. Ожегова: “Графіка – мистецтво зображення предметів лініями і штрихами, без барв, а також витвори цього мистецтва” [5].

У дисертаційному дослідженні А.А. Павлової знаходимо, що графіка – графічне представлення інформації, що здійснюється людиною. Графіка – образотворча модель навколишнього світу. Автор моделі – людина, тому графічна модель орієнтується на сприйняття людиною (навіть у такому випадку, коли графіка – комп’ютерна) [6: 20].

Залежно від орієнтації змістовної частини, графіку можна розділити на технічну, наукову, художню, ділову тощо.

Мовою графіки “говорять” у всіх країнах інженери, винахідники, архітектори, дизайнери, художники та багато інших представників інтернаціонального світу професій як гуманітарних, так і технічних. Мова графіки – інтернаціональна, професійно корисна і практично необхідна кожній цивілізованій людині.

Об’єктами графічного представлення можуть бути різноманітні витвори людини, природи. Роль графіки в різних професійних сферах діяльності людини підсилюється з розвитком та використанням комп’ютерної техніки. Інформація, що надається графічно, також високо організована, як і мова.

Графічна культура майбутнього вчителя технології пов’язана з процесом навчання, що ґрунтується не лише на виконанні ним різних видів зображення, але й на його творчих здібностях, професійних вміннях та реалізації отриманих знань і вмінь у педагогічній діяльності.

Говорячи про графічну творчість, ми вважаємо, що необхідно звернути увагу на поняття “педагогічна графіка”. Вчитель технології постійно має необхідність виконання

креслень (ескізів, технічних рисунків тощо). Використання під час роботи графічних зображень допомагає при поясненні нового матеріалу або є необхідним для більш зрозумілого пояснення процесу виконання виробу.

Сучасний видатний російський вчений А.А. Павлова вказує, що педагогічна графіка – це мистецтво навчальної ілюстрації. Для цього мистецтва характерні: лаконічність, узагальнення, акцент на основних змістових елементах, масштабність, структурність, логіка і послідовність, використання звичних асоціацій і стереотипів. Мінімум слів і букв на зображенні [6: 29].

О.В. Соколова, російський педагог, дає таке визначення поняття “педагогічної графіки”: це вид графіки, що використовується для пояснення, ілюстрації та полегшення розуміння пристроїв будь-яких предметів, суті явищ або процесів [8: 27].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що графічна культура майбутнього вчителя трудового навчання засновується не лише на виконанні ним різних видів зображення, але й на його творчих здібностях, професійних уміннях і реалізації отриманих знань та умінь у педагогічній діяльності, вона завжди включає співтворчість того, хто навчає, як носія культури та особистість того, хто навчається.

Також, на нашу думку, графічна культура – це вищий рівень результативності графічної підготовки, і задачу її формування повинен вирішувати весь процес підготовки майбутнього вчителя технології, що має різні рівні розвитку: від початкового графічного знання до всебічного оволодіння та творчого осмислення способів їх реалізації у професійній діяльності.

Ми пропонуємо ввести наступні ієрархічні ступені в процес цілеспрямованої графічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання: “елементарна графічна грамотність”, “функціональна графічна грамотність”, “графічна освіченість”, “графічна професійна компетентність”.

Необхідно підкреслити, що визначені рівні побудовані в умовній послідовності. Вони відображають загальний напрям послідовного збагачення особистості. Жорсткого розділення цих компонентів бути не може, вони природно взаємопов'язані, взаємодоповнюються.

Перехід з одного рівня на другий не припускає діалектичного відмовлення від попереднього. Так, елементарні знання, що переважають на попередніх етапах, діалектично не відкидаються, а переосмислюються в процесі наступної графічної діяльності, і тим самим відбувається перехід на якісно новий рівень графічної підготовки. При цьому реалізуються психологічні механізми екстеріоризації (переносу у зовнішнє середовище) знань та умінь попереднього рівня в практичну діяльність, формуються нові можливості. В подальшому синтез практичних умінь і теоретичних пізнань призводить до інтеріоризації набутих способів діяльності та перетворення їх в якісно більш удосконалені структури свідомості, що є основою творчого, системного використання графічних знань у професійній діяльності. При цьому на базі просторового мислення, що розвивається, формується специфічний стиль мислення – системне інженерне мислення.

Отже, графічна культура – це один з напрямів педагогічної культури, що являє собою процес освіти, виховання, розвитку, який історично розвивається і ґрунтується на створених людиною графічних правилах, вимогах і способах розробки, конструювання, будівництва та моделювання графічних зображень, зафіксованих в теоретичних знаннях, практичних уміннях і навичках (що є “фундаментом” графічної грамотності), а також безпосередньо зв'язаний з творчою діяльністю людини у сфері графіки.

Значення графічної культури для професійного становлення майбутнього вчителя технології полягає в тому, що вона формує пізнавальні здібності, готує до продуктивної педагогічної діяльності з трудової підготовки і графіки, розвиває творчі графічні здібності. Все повинно реалізовуватися не лише через графічні дисципліни і курс методики навчання креслення, але й через інші дисципліни факультету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Рус. яз., 1989.
2. Коган Л.Н. Очерки социальной теории культуры. – Свердловск, 1972. – 169 с.
3. Курина В.А. Формирование графической культуры у будущих учителей технологии: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1997. – 232 с.
4. Лагунова М.В. Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях: (Практ. аспект): Монография / М.В. Лагунова: М-во образования Рос. Федерации. – Волж. гос. инженер.-пед. акад, 2001. – 250 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.А. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
6. Павлова А.А. Методические основы графической подготовки учителя труда и общетехнических дисциплин: Дис. ... докт. пед. наук. – М.; 1992. – 336 с.
7. Энциклопедический словарь / Под ред. Б.А. Введенского. М.: "БСЭ", 1954. – Т. 2. – С. 202.
8. Словарь иностранных слов: 7 изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
9. Соколова О.В. Методика проектирования спецкурса "Основы педагогической графики" для студентов факультетов технологии и предпринимательства педвузов: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – М.; 2000. – 211 с.
10. Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 540 с.
11. Цицерон М.Г. Философские трактаты / Отв. ред., сост. и авт. вступ. ст. д-р филос. наук Г.Г. Майоров. – М.: Наука, 1985. – 381 с.

УДК 371.315.6

О. І. Гедвілло, І. О. Носова

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУКЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ”

У сучасній педагогіці існує велика кількість засобів розвитку творчих здібностей та пізнавальної активності учнів. Важливе місце серед них займає проблемне навчання, в основу якого покладено зближення двох процесів: навчання і наукового пізнання.

Психолого-педагогічними дослідженнями (О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер) доведено: для того, щоб навчання, як і наукове пізнання, було активним, творчим, його процес необхідно наближати до процесів пізнання, тоді протиріччя об'єктивної дійсності будуть виступати як рушійна сила не тільки наукового пізнання, але й навчання, і розвитку учнів. Ці протиріччя, для свого розв'язування будуть потребувати від учнів певних інтелектуальних зусиль, а це і приведе до розвитку їх пізнавальних здібностей. Навчання більш успішніше, якщо воно ближче підходить до принципу "навчання – це акт відкриття". Шлях до зближення процесів наукового пізнання та навчання педагогі і психологи бачать у перенесенні принципу проблемності з психології мислення до навчання.

Розкриваючи природу мислення, відомий психолог С.Л. Рубінштейн писав, що початковим моментом процесу мислення являється проблемна ситуація. Вона включає людину в розумову діяльність з вирішення певної задачі чи проблеми [5]. Звідси виходить – якщо навчальний матеріал представити учням як певну систему задач, навчальних проблем, то цим вони втягуються у розумову діяльність з вирішення цих проблем, тобто здійснюється проблемне навчання. При такому навчанні вчитель вже не піклується про те, щоб навчити учнів всьому, а лише про те, щоб навчити їх головному; не про те, щоб дати їм навчальний матеріал у готовому вигляді, а про те, щоб вони прийшли до самостійних висновків, до відкриття певних закономірностей явищ та процесів, які розглядалися.

Крім того викладач, за ходом такого навчання прагне, щоб основне навантаження припадало не на пам'ять студентів, а на логічне мислення. Він піклується не тільки про те, щоб студенти набули необхідних знань та вмінь, але й про те, щоб вони навчилися

порівнювати, робити протиставлення, аналізувати явища та процеси, проводити їх класифікацію, формулювати висновки, тобто мали можливість виконувати основні операції мислення. В підсумку таке навчання дозволяє сформувати активного, самостійного, творчо мислячого спеціаліста, в якого набула розвитку потреба подальшого пізнання навколишньої дійсності саме шляхом самоосвіти.

Проблемне навчання, як один з ефективних способів активізації навчання відомий вже досить давно. Однак, ще й сьогодні він не отримав широкого застосування. Визначимо, що саме перешкоджає впровадженню проблемності як при підготовці вчителів трудового навчання і інженерів-педагогів, так і безпосередньо у процес трудового навчання загальноосвітньої школи.

Проведені нами дослідження показують, що більшість викладачів вищих навчальних закладів не розуміють сутності проблемного навчання. Деякі з них вважають навчання проблемним у тому разі, якщо викладач або вчитель з учнями займається тільки розв'язанням навчальних проблем; інші – якщо застосовується метод, що сприяє активізації навчального процесу; треті – будь-яку бесіду з учнями називають проблемним навчанням. Часто педагоги ознакою проблемності вважають будь-яку трудність, що виникає в процесі пізнання нового матеріалу. Часом поставивши перед учнями складне запитання, дбають тільки про результат, не звертаючи уваги на шлях його одержання. Характерним є й неправильне розуміння або ототожнення основних понять проблемного навчання. Все це засвідчує те, що здійснення проблемного навчання вимагає від педагога спеціальних знань і вмінь, вдумливого творчого ставлення до нього.

Відомо, що одним із відповідальних етапів проблемного навчання є створення проблемної ситуації. Від того наскільки ефективно організовано цей етап залежить не тільки хід вирішення завдання, але й результат засвоєння нових знань чи способів дій, результат впливу на розумовий розвиток учнів. Для створення проблемної ситуації, ми вважаємо за необхідне поставити перед студентами такі практичні або теоретичні завдання, під час виконання яких вони відкриють нові, для себе, знання або способи дій. Крім того потрібно виконати ряд умов. Д.О. Тхоржевським визначено такі умови, необхідні для обов'язкового врахування:

1. Проблемне завдання, на основі якого створюється проблемна ситуація, повинно ґрунтуватися на тих знаннях і вміннях, якими володіють студенти, тобто їх зміст повинен бути доступним.
2. Проблемне завдання повинно включати невідомий елемент, який у даному разі є необхідним й без з'ясування якого процес подальшого навчання є неможливим.
3. Виконання проблемного завдання має викликати у студентів потребу в нових знаннях чи способах дій.
4. Проблемні завдання мають носити узагальнюючий характер.
5. Успішне створення проблемної ситуації потребує правильного та вмілого формулювання проблемного завдання.

Дослідниками також встановлено послідовність здійснення проблемного навчання:

- постановка проблемного завдання;
- організація проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- розв'язання проблеми;
- перевірка отриманих результатів;
- узагальнення, систематизація та закріплення знань.

Розглянемо типологію проблемних ситуацій, які доцільно застосувати у викладанні інженерних дисциплін, у тому числі й “Технології конструкційних матеріалів”.

1. Проблемні ситуації, що виникають під час виявлення невідповідності між наявними знаннями студента і новими вимогами.

Часто такі ситуації виникають на перетині старих знань і нових фактів; знаннями про явище або процес різного рівня складності; теоретичними знаннями і практичними вміннями.

Наприклад, студенти першого курсу, ґрунтуючись на знаннях загальноосвітньої школи, знають, що вуглецева сталь після загартування набуває значної твердості, але не знають, з якими факторами це пов'язано. Тому ми рекомендуємо перед початком вивчення теми “Термічна обробка металів і сплавів” з метою активізації мислення студентів запропонувати до розв’язання таке завдання: “Визначте, завдяки яким внутрішнім змінам у структурі, сталь під час загартування набуває більшої твердості”.

Прикладом проблемної ситуації між знаннями різного рівня складності можна вважати таку: з курсу фізики основної школи студентам відомо, що пластична деформація супроводжується зміною форми та розмірів будь-якого фізичного тіла. Вони також знають, що метали – полікристалічні тіла. Виникає питання: “Чи змінюється форма кристалічних решіток під дією деформуючих зусиль?”, що також викликає проблемну ситуацію даного типу.

2. Проблемні ситуації, що виникають у зв’язку з різноманітністю вибору системи наявних знань і відповідних способів дій.

Наприклад, під час закріплення заготовок на металорізальних верстатах, виборі режимів різання, визначенні причин дефектів, ліквідації несправностей в обладнанні і таке інше. Крім того, такі ситуації спостерігаються у ході пошукової діяльності, коли з декількох припущень необхідно обрати найбільш правильне.

3. Проблемні ситуації, що виникають під час пошуку шляхів використання студентами наявних знань і способів дій у принципово нових умовах.

Такі ситуації часто виникають у вирішенні технічних задач і в ході курсового проектування, особливо на практичних заняттях з технології конструкційних матеріалів, опору матеріалів. Так, знаючи, у якій послідовності здійснюються розрахунки статично навантажених конструкцій, перед студентами постають різноманітні варіанти розташування діючих сил, зосереджених навантажень, згинаючих та обертових моментів, що утруднює використання наявних знань під час вирішення конкретної нестандартної задачі.

4. Проблемні ситуації, що виникають під час виявлення невідповідності між теоретично можливим шляхом рішення завдання й практичною нездійсненістю чи недоцільністю обраного способу.

Проблемні ситуації даного типу з’являються при обговоренні технічних проблем. Так, у процесі вивчення механічних властивостей металів студенти дізнаються, що згідно розрахункам міцність металів повинна бути в межах 10^4 – 10^5 н/мм². Але на практиці вона буває біля 10^3 н/мм². Зниження міцності реальних зразків металу порівняно з ідеальними обумовлено в основному присутністю в металах дефектів і домішок. Проблема очевидна – потрібно розробити таку технологію виробництва металу, яка б дозволила виготовити метали без шкідливих домішок та дефектів. Однак, аналізуючи існуючі способи виробництва та очищення металів, студенти доходять висновку, що теоретичні шляхи вирішення проблеми на практиці, поки що важко здійснити. Під час такого аналізу виникає бажання запропонувати рішення проблеми, або її окремих аспектів, яке супроводжується проблемною ситуацією.

Аналогічне положення виникає в процесі вивчення теми “Клинопасові передачі”, коли викладач повідомляє студентам, що на практиці пасові передачі використовують з передавальним числом не вище 5. У студентів, відповідно, виникає питання: “Чому це так? Ведучий та ведомий шківів можливо ж виготовити з будь-яким співвідношенням діаметрів”.

5. Проблемні ситуації, що виникають під час прояву невідповідності між певним технічним пристроєм і його схематичним зображенням (технічним малюнком, кресленням, кінематичною схемою).

Часто такі зображення мають неповні дані про зовнішній вигляд реального предмета та потребу переходу від площинного до об’ємного бачення. Особливо ефективно

застосування проблемних ситуацій даного типу при появі невідповідності між динамічним характером технічного пристрою і статичним його зображенням у вигляді принципової, кінематичної чи радіоелектротехнічної схеми.

6. Проблемні ситуації, що виникають під час прояву психологічного бар'єру минулого досвіду.

У практиці навчання часто предмети чи дії, з якими пов'язані нові знання, попередньо були включені в систему проблемних завдань, тобто вже існують у досвіді студентів. Як відомо з психології, це може привести до того, що нові задачі є одночасно умовою, що викликає пізнавальну потребу. Прояв психологічного бар'єру минулого досвіду в трудовому навчанні відмічається в дослідженнях В.В. Чебішевої [6]. Створення таких проблемних ситуацій найбільш ефективно під час вирішення творчих задач на конструювання за власним задумом та переконструювання існуючих технічних об'єктів.

Уміле використання цієї закономірності на практикумах у навчальних майстернях, під час виконання лабораторних робіт і в процесі занять з моделювання, розвиває у студентів пізнавальні уміння та здібності.

7. Проблемні ситуації, що виникають в результаті прояву протиріччя між способом дій і самою практичною дією.

Такого типу проблемні ситуації виникають під час засвоєння нових способів дій чи при удосконаленні раніше набутих дій. Перш ніж виконувати будь-яку дію, учень у своїй свідомості повинен створити її образ. Образ дії може бути утворений під впливом розповіді викладача, або читання описаних дій у підручнику, інструкції тощо. У всіх джерелах створення образу дії виділяється головне, суттєве – все те, що підлягає передачі. Звичайно, створений образ дії буде близьким до відображеного в розповіді або підручнику. Але сама дія, як правило, не являється йому адекватною. Пояснюється це тим, що, по-перше, в джерелах про здійснення способу дії багато чого опущено як не суттєве, а для учня воно є суттєвим і невідомим; по друге, візуально і за текстом, сприйняття способу дії завжди неповне навіть в основних компонентах. Не можна, наприклад, засвоїти із слів чи побачити точний розподіл зусиль рук на напилку при опилюванні ним, тим більше неможна побачити чи описати гностичні функції рухів. Крім того, сприйняття носить суб'єктивний відтінок: все сприйняте переломлюється крізь призму індивідуальності, знання, уміння й досвіду студента.

Особливо чітко сказане вище проявляється при навчанні студентів управлінню складним обладнанням, автомобілем чи трактором. Ніби всі дії досвідченого робітника прості та зрозумілі, але навіть після детального висвітлення конструкції чи пояснень, студент не зможе зразу керувати обладнанням. Відчувши невідповідність між правильною дією і виконаною, студент підпадає у проблемну ситуацію. В цю мить він ставить перед собою питання: "В чому ж причина? Як зробити – зрозуміло, а роблю – не виходить". Це свідчить про виникнення проблемної ситуації, яка не завжди приводить до формування навчальної проблеми.

Як показують спостереження, студенти, як і школярі, схильні до пошуку невідомого шляхом спроб і помилок. Це небажано. Викладач певними методичними прийомами повинен спрямувати дії студентів на виявлення причин невідповідності між способом дії і практичною дією, а також на самоаналіз виконаних дій.

Багаторазове використання в навчанні проблемних ситуацій даного типу сприяє розвитку у студентів умінь самостійного "бачення" проблем і їх свідомого вирішення.

8. Проблемні ситуації, які виникають в умовах прояву протиріччя суджень.

Проблемні ситуації даного типу найчастіше виникають під час конструювання, планування технологічних процесів, коли стикаються судження "можливо – неможливо", "раціонально – нераціонально", "впливає на процес позитивно чи негативно" тощо. Проблемні ситуації такого типу відіграють важливу роль у формуванні активної розумової діяльності студентів.

Встановлена класифікація проблемних ситуацій на основі протиріч є важливою для організації проблемного навчання. Вона дає можливість простежити за особливостями процесу мислення в умовах різних типів протиріч, глибше проникнути в суть поняття “проблемна ситуація”, розробити шляхи управління сприйманням і розв’язанням основних типів протиріч. Без знання протиріч, характерних даному навчальному предмету, тобто без класифікації проблемних ситуацій не можна ефективно організувати проблемне навчання.

На думку М.І. Махмутова, найважливіше протиріччя, що активізує пізнавальну діяльність, є об’єктивне діалектичне протиріччя, яке пов’язане із змістом навчального матеріалу, тобто з інформацією, що засвоюється [4]. В.В. Заботін запропонував назвати їх інформаційно-пізнавальними [1]. Практика проблемного навчання показує, що у відповідних умовах дані протиріччя є найбільш ефективними у створенні проблемних ситуацій. Вони об’єктивно покладені у сутність предметів, процесів, явищ, що вивчаються та безпосередньо пов’язані з інформаційно-змістовним конфліктом.

Розглянемо організацію проблемного навчання студентів на заняттях з вивчення теми “Термічна обробка металів”. Студенти, звичайно, вважають, що сталь після загартування стає більш міцною. Однак, об’єктивно вона стає не міцною, а твердою та крихкою, завдяки чому міцність у даному разі зменшується. Перед студентами створюється проблемна ситуація, що вимагає від них виявлення причин зниження міцності після загартування. Пояснення цього явища тільки підвищенням крихкості не є переконливим, тому для вирішення цього протиріччя необхідно використати знання студентів про кристалічну будову сталі, її поліморфні перетворення при зміні температури, розчинності вуглецю у різних модифікаціях заліза, і, таким чином, підвести студентів до знаходження правильної відповіді. Структура, що утворюється є мартенсит – перенасичений твердий розчин впровадження вуглецю у альфа-залізо, який має високу крихкість. Це пояснюється значними напруженнями та деформаціями кристалічної решітки через відсутність у ній місць для впроваджених атомів вуглецю. Як відомо, для стабілізації структури загартованої сталі та зниження внутрішньої напруги, її необхідно підвергнути відпуску. Після отримання даної інформації студенти розв’язують розглянуте протиріччя адекватно.

Можна також створити перед студентами іншу проблемну ситуацію, а саме: запропонувати їм знайти відповідь на таке питання: “Чому після загартування деталь, що виготовлена із сталі, збільшує свій об’єм порівняно із об’ємом до загартування?”. Спираючись на набуті знання, студенти приходять до висновку, що структура до загартування є рівноважною, а після загартування стає метастабільною, оскільки атоми вуглецю, які впроваджуються у кристалічну решітку метала, де для них немає достатньо місця, збільшують її об’єм.

Розглянемо ще такий приклад проблемної ситуації. Відомо, що метали мають таку властивість, як “анізотропія”, тобто їх механічні властивості (міцність, пластичність) розрізняються в різних напрямках. Однак, якщо дослідити той чи інший метал або сплав, який застосовується для виготовлення різних деталей, то можна впевнитися у тому, що дане явище не спостерігається. Створюється проблемна ситуація, що вимагає пошуку відповіді, яка пояснює причину вказаного явища.

У даному разі можна запропонувати студентам пригадати, що властивості кристалічного тіла залежать від кількості атомів, які розташовані у кристалічній решітці в різних напрямках та механізм первинної кристалізації металів і сплавів. На основі цих знань, студенти зможуть зробити наступний висновок – реальні метали складаються з великої кількості кристалів неправильної форми, які називаються кристалітами або зернами, мають різну просторову орієнтацію, що і призводить до усереднення властивостей.

Таким чином, можна констатувати, що коректне застосування проблемних ситуацій у викладанні лекційних курсів та лабораторних практикумів значно підвищують ефективність навчального процесу та відповідно якість знань студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. – Владимир: ВГПИ, 1973. – 187 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 263 с.
3. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Сов. педагогика. – 1971. – № 7. – С. 47–51.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 128 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 347 с.
6. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

УДК 378.14

Т. В. Гора

ПІДРУЧНИК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Процеси глобалізації, демократизації так само, як і зростаючі потреби у співпраці між людьми, які спілкуються різними мовами, спонукають до оновлення змісту навчання іноземним мовам.

У цьому контексті серед основних факторів, що сприяють цьому, слід розглядати такі:

– наявність різноманітних вітчизняних та зарубіжних навчально-методичних комплексів;

– рівень професійної підготовленості вчителів іноземних мов, від яких залежить доля підручника [1].

Сучасний період розвитку методики викладання іноземних мов характеризується зростаючим зацікавленням вчених і практиків до підручника іноземної мови. Це пояснюється насамперед тим, що підручник виступає основним засобом навчання, невід'ємною його частиною, оскільки з ним стикаються всі його учасники.

Водночас, відображаючи певні цілі, принципи, зміст і метод навчання іноземним мовам, концепцію автора взагалі, підручник визначає систему навчання в цілому.

У вітчизняній та зарубіжній теорії та практиці здійснено ряд досліджень стосовно підручника та його пристосованості до умов сучасної школи такими авторами, як І. Бім, У. Канінворт, Н. Грант, Б.Томлінсон.

Останнім часом активізувалися дослідження із проблем конструювання шкільних підручників і їх відповідності вимогам сучасної школи. У своїх наукових статтях автори вітчизняних НМК з іноземних мов В.Г. Редько, Н.П. Басай, В.М. Плахотник (АПН, Інститут педагогіки) аналізують вітчизняні та зарубіжні НМК, наводять критерії формування змісту підручників як важливого засобу міжкультурного спілкування тощо.

Уміння аналізувати підручники (як окремі видання, так і навчально-методичні комплекси) є невід'ємною складовою фахового формування як майбутнього вчителя (студента педвузу), вчителя-практика, так і молодого науковця.

За обставин, що склалися, не можна бути до кінця впевненими, що навчальний посібник, обраний Вами, найбільш відповідає вимогам викладання іноземної мови на сучасному етапі.

Одним із шляхів вибору підручника є апробація нових підручників протягом декількох років і порівняння результатів, отриманих за час, що минув.

Інший спосіб – це доповнення існуючих підручників із врахуванням думки практикуючих учителів з достатнім досвідом викладання, а також відгуки учнів та їх батьків про корисність підручників; їх відповідність різним віковим категоріям користувачів.

Коли немає можливості ознайомитися з підручником з досвіду колег, ми детально аналізуємо матеріал, представлений у ньому, бо це – найкращий спосіб дізнатися про

авторську концепцію щодо викладання предмета. Тільки ретельний аналіз дозволяє визначити оптимальний підручник, що задовольнить потреби учнів і вчителів.

Проаналізувавши критерії експертного оцінювання підручника різними авторами, а саме: В.Г. Редько [1], І. Бім [6], А. Каннінзворта [7], Н. Грант [8], Б. Томлінсон [9], С. Халлівелл [10], Д. Фріман [11], М. Спретт [12], ми визначились із такими параметрами оцінки підручника.

1. Чи рекомендований підручник Міністерством освіти і науки України? Рік його видання.

2. Засоби досягнення мети і завдань навчання іноземній мові (вправи і завдання). Їхня методична доцільність і достатність для навчання всім видам мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) та відповідність вимогам міжкультурного спілкування.

3. Методична організація тематичних циклів підручника.

4. Функціональне навантаження змісту окремого уроку підручника, логічність, послідовність у викладенні навчального матеріалу.

5. Наявність, достатність і доцільність у підручнику допоміжних матеріалів, що сприяють раціоналізації навчального процесу та систематизації набутих знань: словників, довідників, таблиць, ілюстрацій тощо.

6. Форми і способи здійснення контролю над рівнем оволодіння учнями іноземною мовою; види контролю, їх доцільність і ефективність.

7. Якість наявних компонентів навчального комплексу, що розглядається (підручника, книги для вчителя, робочих зошитів, аудіокасет, граматичного довідника), його сприяння досягненню мети і розв'язанню завдань навчання.

8. Естетичне оформлення підручника.

Надалі пропонується аналіз виданих в Україні та рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручників для учнів-початківців.

Підручник В.М. Плахотника для 5 класу середньої школи [2] та підручник автора О.Д. Карп'юк "Англійська мова. 3 клас" [3], запропонований Міністерством освіти і науки України до апробації в тому числі у Херсонській області.

На прикладі підручника автора В.М. Плахотника "Англійська мова. 5 клас" відстежимо: в якій мірі ним використовуються засоби навчання, включені у запропонований підручник (див. табл. 1); ступінь реалізації дидактичних вимог до побудови підручника (див. табл. 2).

Таблиця 1.

Книга для вчителя	-
Робочий зошит	-
Граматичний довідник	+
Книга для читання	+
Таблиці	-
Картинки	+
Аудіокасети	-

Таблиця 2.

Індивідуалізація навчання	+
Зацікавлення учнів	++
Мотивація навчання	++
Активізація учнів	++
Наступність і повторення матеріалу	+++
Свідомість навчання	++

- + – низька;
- ++ – достатня;
- +++ – у повній мірі.

Як свідчить таблиця, автор підручника намагався дібрати цікавий матеріал, який посилює мотивацію навчання. Підручник англійської мови В.М. Плахотника забезпечує багатократність сприймання учнями літер, графічних образів слів, словосполучень, коротких речень. З цією метою виконуються найрізноманітніші вправи, наприклад:

- покажіть літери, що відповідають вимовленим звукам;
- підберіть до маленьких великі літери та навпаки, озвучте їх;
- визначіть кількість літер і звуків у слові;
- напишіть літеру, що відповідає даному звуку;
- прочитайте незнайомі слова і поясніть правила читання;
- напишіть слова і перекладіть їх на українську мову;
- прочитайте вголос ряд слів, словосполучень та коротких речень.

Незайвими були б знаки словесного наголосу, зв'язного читання словосполучень.

Навчання письму реалізується через формування навичок, пов'язаних із засвоєнням звукобуквенних відповідностей. Це необхідно для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

У підручнику передбачені такі вправи:

- запишіть рідною мовою значення слів або словосполучень, поданих іноземною мовою;
- напишіть подані іменники у множині;
- переписіть речення, виберіть і вставте правильну форму дієслова (у дужках подається кілька форм).

Наведені вправи мають мовознавче спрямування. Їх можна доповнити вправами на запитання-відповідь та на закінчення речень.

Для розвитку навичок і вмінь мовлення до підручника включені такі види вправ:

1) **некомунікативні вправи:** повторення окремих звуків; заучування напам'ять лексичних одиниць, речень, текстів; складання речень; переклад на рідну мову та зворотний переклад; переказ тексту.

2) **умовно-комунікативні:** відповіді на запитання різних типів; переказ тексту від імені персонажу.

Підручник В.М. Плахотника не передбачає вправ для розвитку аудіювання. Тому аудіювання – це лише мова вчителя на уроці.

У підручнику достатня кількість кольорових малюнків, що ілюструють нову лексику, але, на нашу думку, замало тематичних картинок, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетенції учнів. Співвідношення текстів і вправ – 1 до 5.

Інструкції, подані українською мовою, є дуже детальними. Це допомагає учням швидко зорієнтуватись і зосередитись на виконанні завдань, що відповідає вимогам попередньої Програми [4], але не відповідає сучасним вимогам нової Програми [5].

Метод викладання навчального матеріалу – граматико-перекладний, що вимагає від вчителя його адаптувати, виходячи із позицій комунікативного підходу.

Слід відзначити, що підручник В.М. Плахотника є доступним, оскільки кожна шкільна бібліотека забезпечена ним у достатній кількості. У сучасних умовах – це великий плюс, бо не всі мають можливість придбати підручник у магазині.

Підручник легкий для засвоєння учнями, а також для викладання. Інформація, що подана в ньому, відповідає життєвим ситуаціям, але не націлює учнів на творчу роботу.

Як вже було зазначено раніше, апробація нових підручників може полегшити їх вибір вчителями-предметниками. А спільно з колегами проведена робота з цього питання сприяє, в першу чергу, удосконаленню їх професійних умінь.

Основне керівництво процесом апробації нових шкільних підручників здійснює Міністерство освіти і науки України, а безпосередньо на місцях – методисти/завідувачі

навчально-методичними кабінетами регіональних інститутів післядипломної освіти та міських або районних відділів народної освіти, середніх загальноосвітніх закладів освіти.

Таким чином, мова йтиме про результати та підсумки роботи обласного організаційно-методичного семінару вчителів англійської мови шкіл міста Херсона і області у зв'язку із апробацією підручника автора О.Д. Карп'юк "Англійська мова. 3 клас", який відбувся нещодавно на базі Південноукраїнського інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мною, як керівником цього заходу, вчителям були запропоновані для розгляду :

– перелік питань про результативність апробації підручника, наданий Міністерством освіти і науки України;

– копії вимог чинної Програми з англійської мови 2–12 класів [5];

– підручники автора О.Д. Карп'юк "Англійська мова. 3 клас" [3].

Учасники організаційно-методичного семінару (а це, в основному, були молоді вчителі) мали змогу:

– навчитися співставляти навчальний матеріал підручника із основними вимогами Програми стосовно вмінь третьокласників;

– набути навичок експертної оцінки нового підручника за умов відсутності необхідних у викладанні книги для вчителя (включаючи календарно-тематичне планування), аудіозаписів та зошита для учня.

Далі наводяться узагальнені мною висновки й рекомендації учасників семінару, що мають на меті полегшити користування не тільки підручником вищезазначеного автора, а й підручником будь-якого іншого автора, що потрапить до рук шкільного вчителя на 2-му році навчання іноземної мови та у подальшому.

I. Теми для спілкування згідно з їх презентацією у циклах уроків даного підручника зустрічаються такі:

My World: Unit 6;

Me, My Family, and Friends: Units 1, 2, and 3;

School Life: Unit 3;

Work: Unit 3;

Leisure Time: Units 2, 3, 4, and 6;

Nature: Unit 6;

People: Units 2, 3, and 4;

Holidays and Traditions: Units 3 and 5.

II. Функції наводяться в конкретних прикладах на сторінках підручника:

Function: Asking for information and giving it.

стор. 7, "Where do the Browns live?";

стор. 71, p. 72, "Is your father a doctor?" "Yes, he is.";

стор. 75, "She is wearing...";

стор. 82, "What are you wearing on your feet?";

стор. 13, "Meet...";

стор. 41, "He/she is from...";

Function: Describe everyday activities, habits of people/animals, spelling of words.

стор. 15, "Can you spell your name?"

стор. 62, "When does she wake up?";

стор. 64, "At 7 o'clock";

стор. 45-47, "Animals";

стор. 45, "These are cows, they are brown and white";

стор. 30-35, "Have you got it? Yes, I have";

стор. 118, "Never";

стор. 98, "Describe...";

стор. 55, “She goes to school five days a week”.

Function: Describe feelings, objections, duties, requests, hobbies, agree /disagree:

стор. 26, “I like, I don’t like”;

стор. 63, “Must, I must go”;

стор. 67-68, “Could you give me...?” “Can I sit?” “Yes, sure.” “No, thanks”;

стор. 84, “Mine, yours”;

стор. 128, “Quickly, merrily, sadly, happily”;

стор. 134, “I like eating. Do you like planting?”.

III. Мовна компетенція.

Мовні одиниці представлені в окремих темах, згідно із специфікою сфер спілкування, мовленнєвих функцій та навчальних матеріалів:

Unit 5: Specific holiday terms;

Unit 5: Cuisine;

Unit 3: School life;

Unit 6: Nature/seasons;

Unit 2: Family.

IV. Граматика.

На початку та в кінці підручника вміщені граматичні таблиці, які, за відсутності пояснень, наводять на думку про необхідність у них з боку вчителя/батьків, які на достатньому рівні володіють англійською.

Автором підручника передбачені уроки для самотестування (стор. 119) чи за участю вчителя (стор. 97). Як і у випадку із функціями, граматика представлена багатьма прикладами:

Adverb–Unit 6, Lesson 3.

1. Possessive case (’s)–Unit 4, Lesson 2;
2. Modal verbs–Unit 3, Lesson 8;
3. Articles–Unit 5, Lesson 3;
4. Pronoun–Unit 4, Lesson 5;
5. Present Indefinite Tense (майже на всіх уроках);
6. Verbs “to be/to have got”–Unit 2, Lesson 3;
7. Present Continuous Tense (стор. 75).

V. Соціокультурна та соціолінгвістична компетенція.

У підручнику є багато прикладів з інформацією міжкультурного характеру:

стор. 140–141: Definition of Easter terms (both Ukrainian and English);

стор. 98: Christmas Carols;

стор. 11–13: Getting acquainted procedures and vocabulary;

стор. 23: Sports in English-speaking countries;

стор. 28–29, 59: Letters to/from pen-friends;

стор. 48: Mother Goose rhyme.

VI. Стратегічна компетенція.

Автор багато попрацювала над тим, щоб учні мали змогу виконати дії, перелічені у даному розділі, а саме: на роботу в парах, групах, самотестування тощо.

Наприклад:

стор. 96, 97: робота в парах;

“Playtime” sections: робота в групах;

стор. 53, “Talk with your friend” (в парах);

стор. 30, впр. 2, “Act out the scene” (в групах);

стор. 85, “Act out the scene” (в групах).

VI. Мовленнєва компетенція.

Аудіювання.

На жаль, хоча це і передбачено автором, аудіокасета відсутня, що ускладнює, передусім роботу із вміщеними у підручник піснями.

Говоріння.

А) Діалогічне мовлення.

Пропонується багато видів роботи для виконання у парах.

Dialogues to read aloud; question-answer; statement-consent/ discontent; greetings-replies acting out dialogues.

Б) Монологічне мовлення.

“Read and complete,” “Draw and tell about,” “Look and say” тощо.

Читання.

При виконанні завдань учням надається багато можливостей для читання як автентичних віршів та пісень, так і невеликих текстів, листів від друзів. Вони розгадують загадки (розділ Playtime), вчать правильно адресувати кореспонденцію.

Письмо.

За відсутності робочого зошита для учня вчителю необхідно залучати додатковий матеріал для письмових завдань. Тому вправи, які ввійшли у підручник, як то: “Write letters”; “Write out the true statements”, etc, не є розвиваючими.

Отже, виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що підручник іноземної мови є ефективним засобом підвищення професійної майстерності учителів за умови набуття ними навичок самостійного аналізу змісту підручника, так само як і в процесі його апробації в окремому регіоні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Редько В.Г. Професійна майстерність учителя у раціональному використанні підручника як ефективності навчального процесу // Впровадження нових технологій та наукових розробок у викладанні іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України: Зб. доповідей. – Запоріжжя: Прем’єр, 2002. – С. 3.
2. Плахотник В.М. Англійська мова. 5 клас: Підручник. – К.: Освіта, 1996. – 272 с.
3. Карп’юк О.Д. Англійська мова. 3 клас. Підручник. – К.: Навчальна книга, 2003. – 160 с.
4. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови 5–11 класи. – К.: Перун, 1998. – С. 7–8, 17.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12-ті класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – С. 8–9.
6. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 3.
7. Cunningsworth A. Choosing Your Coursebook. – Macmillan Heinemann, 1995. – 152 p.
8. Grant N. Making the Most of Your Textbook. – Longman, 1992. – 128 p.
9. Tomlinson B. Materials Development in Language Teaching. – CUP, 1998. – P. 239–247.
10. Halliwell S. Teaching English in the Primary Classroom. – Longman, 1992. – P. 113–115.
11. Freeman D., Cornwell S. New Ways in Teacher Education. – Alexandria, VA: Tesol, 1995. – P. 6–7.
12. Spratt M. English for the Teacher. – CUP, 1994. – P. 31–32.

УДК 378.14

Л. Р. Джелілова

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ

Науці, виробництву, економіці потрібні люди, які вміють будувати математичні моделі різних процесів і явищ на всіх можливих рівнях. Саме це вміння можна розглядати як ту загальну навичку, яку учні повинні винести з вивчення курсу математика в середній школі.

Якщо майбутнім токарям, економістам, агрономам не прийдеться, ймовірно, ні розв'язувати квадратні рівняння, ні проводити циркулем та лінійкою дотичні до кола, ні використовувати комплексні числа, то будувати ті, як інші моделі, їм неодмінно прийдеться.

Математичне моделювання – основа математизації наукових знань, яка проходить в даний час. Тому, як зазначають в концепції математичної освіти України, однією з основних задач шкільного курсу математики є ознайомлення учнів з відношеннями між явищами реального чи проектуемого світу, та його математичними моделями, практичне навчання школярів побудов математичних моделей для ситуацій, які зустрічаються в житті, пояснення школярами того, що абстрактна математична модель, в якій відкинуто все несуттєве, дозволяє глибше зрозуміти суть речей.

Проблемам підготовки студентів до використання математичного моделювання у навчанні учнів присвячені дослідження Ж. Піаже, Д.Д. Галантна, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, С.Л. Рубінштейна, А.М. Леонтьєва, К. Гаттенйо, П.О. Карасева, Е. Кастельнуово, В.В. Давидова, З.П. Дьснєша, М.Б. Мельникова та ін. Проте проблема активного навчання (навчання на моделях) продовжує залишатися актуальною. Її актуальність посилюється соціальною і педагогічною значущістю проблеми, потребою в ній шкільної практики.

Мета нашого дослідження – визначити шляхи і способи підготовки студентів до використання методу графічного моделювання у навчанні учнів початкової школи.

Організація навчального процесу з математики передбачає, що вчитель у процесі своєї роботи розв'язує два таких основних завдання:

- подає інформацію учням;
- розвиває їх логіко-математичну культуру.

Зрозуміло, що ці два завдання поєднані між собою. Справді, інформація сприяє розвитку логічного мислення, а останнє суттєво впливає на якісне засвоєння нової інформації.

Одним з найперспективніших напрямків у вдосконаленні методики навчання дітей математиці, який значною мірою сприяє розв'язанню визначених проблем, є використання у навчанні графічного моделювання.

У початкових класах більшість учителів розглядає графічну модель як необхідний компонент у навчанні розв'язку текстових задач і використовує її з такою метою:

- Для полегшення переходу від словесної моделі (тексту) до уявлення ситуації;
- Схема тут виступає, з одного боку, як засіб наочності, а з другого – повністю зображує внутрішні зв'язки та кількісні відношення.
- Для ефективної організації розбору та аналізу задач. Схема дозволяє відключитись від неіснуючих подробиць, привчає швидко знаходити дані, шукане, вибрати дію.
- Для фіксації та наочного зображення орієнтованої основи дії. Модель вивільняє учня від значної роботи пам'яті, залишає більше можливостей для роботи думки.
- Для формування загального способу розв'язання задач. Моделювання є рух від конкретного до абстрактного й навпаки – від абстрактного до конкретного; тобто графічна модель виконує у процесі навчання аналізуючу, абстрагуючу та узагальнюючу функцію.
- Для здійснення самоконтролю, оскільки учень завжди може порівняти дії, які він виконує зі способом дії, який зафіксовано у схемі.

Таким чином, використання графічного моделювання як засобу навчання сприяє формуванню у школярів наукових понять та загальних способів дії з ними, стимулює розвиток творчого напрямку мислення дітей, підвищує рівень аналізу та рефлексії.

Розглянемо послідовність навчання дітей графічному моделюванню текстових задач.

1. Ознайомлюючись із будь-яким предметним відношенням, школярі моделюють його, виділяючи математичну структуру. На цьому етапі учням можуть бути запропоновані такі види завдань:

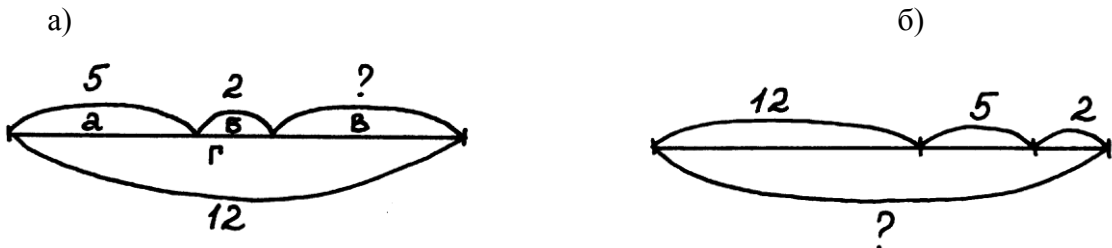
На цьому етапі формується вміння учнів уявляти у вигляді схематичних та символічних моделей основні види простих задач: задач на знаходження суми, невідомого, доданка, різниці, від'ємного та від'ємника; задач на зменшення-збільшення числа на декілька одиниць та задач на різницеве порівняння величин; задач на знаходження добутку, невідомого множника, діленого, дільника, частки; задач на зменшення-збільшення числа у декілька разів, на кратне порівняння величин, на приведення до одиниці.

На основі схеми до простих задач складаються графічні моделі до складних задач.

• Заключний етап навчання графічного моделювання припускає зміну схем, графічне моделювання складних задач, нестандартних задач та задач з розгалуженими залежностями між величинами, складання різних варіантів схем до однієї задачі, переведення графічної моделі у короткий запис і таблицю.

Наприклад, наведемо деякі навчальні завдання:

Мама купила 5 кг огірків, 2 кг буряка та помідорів. Скільки кг помідорів купила мама, якщо маса усіх овочів 12 кг?



Що означають вираження, які записані за умовою задачі:

$12-5$; $5+2$; $12-2$;

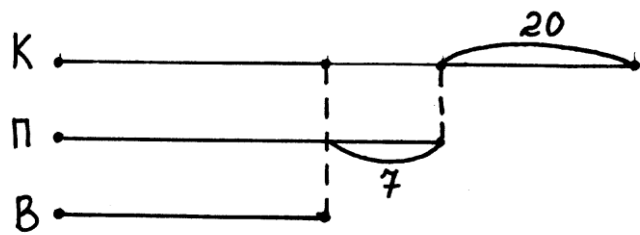
$12-(5+2)$

Розгадай, що означає рівність

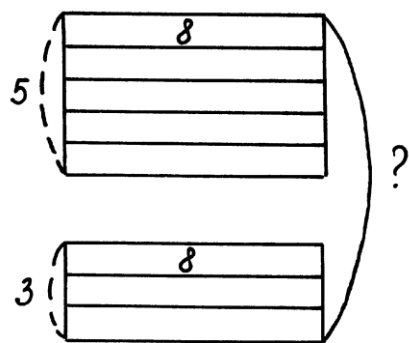
$a+b+v=g$; $g-a=b+v$; $g-b=a+v$; $g-b-v=a$.

Розв'яжи задачу різними способами.

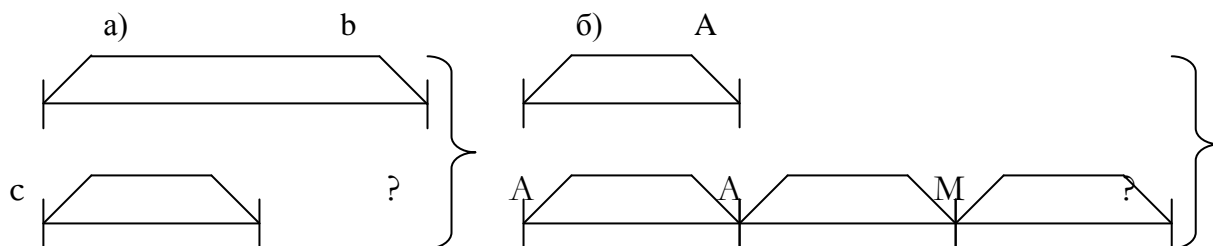
Микола вищий від Петі на 20 см, а Петя вищий від Вови на 7 см. Розглянь схему та подумай, на яке запитання можна відповісти, користуючись даною умовою.



3) Придумай задачу до схеми:



4) Заміни дані схеми так, щоб ціле можна було показати “дужкою”. Склади задачі за схемами:



У 1930–60-х роках графічні схеми використовувались на уроках математики. Але на початку 1970 років, одночасно з переходом на повні програми, зі сторінок методичних посібників вони зникли. А якщо вчителі старшого покоління спочатку ще користувались ними як засобами навчання, то молоді вчителі часто просто нічого не знали про такі схеми.

Зараз графічне моделювання починає займати гідне місце серед засобів та методів навчання. Пошукові можливості використання графічних схем присвячено багато робіт і статей, на основі використання схем складено підручники розвиваючого навчання.

На цих умовах актуалізується проблема підготовки майбутніх учителів у відповідному (адекватному завданню) плані. З об’єктивних причин, зв’язаних з досить широким обсягом програмного матеріалу курсів математики та методики навчання математиці і обмеженістю у часі, відведеному на їх проходження, навчання майбутніх учителів початкових класів графічному моделюванню та формуванню вмінь використовувати його як засіб навчання дітей проводиться без належної схеми та послідовності. Тому у КДІПІ для студентів за фахом “Початкове навчання” даний аспект підготовки здійснюється у рамках вивчення спецкурсу “Задачі як засіб розвитку математичних здібностей молодших школярів”. Один з розділів складеної нами навчальної програми спецкурсу присвячено графічному моделюванню текстових задач, він включає такі питання:

- поняття моделі та моделювання;
- графічна модель як учбовий засіб;
- методика навчання молодших школярів графічному моделюванню текстових задач.

Про доцільність вивчення даного питання у рамках спецкурсу свідчить позитивне ставлення, інтерес до нього студентів, добровільний вибір тем дипломних робіт: “Графічне моделювання текстових задач як засобу розвитку теоретичного мислення молодших школярів”, “Математичне моделювання у процесі розв’язання задач з пропорціональними величинами”, а також застосування на практиці роботи випускниками вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородулько М.А., Стойлова Л.П. Обучение решению задач и моделирование // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 26–31.
2. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

УДК 378.14

Л. В. Журба

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Актуальність проблеми, що полягає у визначенні особливостей формування мовної компетенції студентів, які опановують іноземну мову як другу спеціальність, пов’язана із

створенням факультетів, що готують вчителів за двома спеціальностями: українська мова і література та англійська/німецька мова, початкове навчання та іноземна мова, історія та іноземна мова (ІМ) тощо. Це, з одного боку, зумовлено потребами реформування змісту вищої освіти, її розбудовою відповідно до міжнародних стандартів, потребою забезпечити переважно сільські школи кваліфікованими педагогічними кадрами, здатними викладати 2–3 навчальні дисципліни; з іншого боку, запровадження таких спеціальностей передбачає створення навчальних планів, навчальної програми, котрі, безперечно, мають свою специфіку.

Необхідність розв'язання порушеної проблеми підтверджується тим фактом, що зазначені факультети, як свідчить практика та проведений нами аналіз, на сьогоднішній день не мають достатнього науково-методичного забезпечення, навчальні плани та програми не є уніфікованими та складені на прагматичному рівні, відсутня “Типова програма з практики усного та писемного мовлення” для навчання іноземної мови як другої спеціальності, що не зовсім сприяє ефективній організації навчального процесу.

Розв'язання окресленої проблеми тісно пов'язане з основними положеннями теорії Б.А. Лапідуса про зміст навчання *другої іноземної мови* (німецької мови та *англійської*) [5], що було доведено нами в результаті зіставного аналізу змісту навчання *другої іноземної мови* та *іноземної мови як другої спеціальності*. На основі спільної специфіки цих спеціальностей (однакова кількість навчального часу, що відводиться на вивчення *другої іноземної мови* та *іноземної мови як другої спеціальності*, яка більше, ніж вдвічі є меншою за кількість навчального часу на спеціальності, де іноземна мова вивчається як основна або перша) нами було обгрунтовано правомірність адаптування деяких положень змісту навчання *другої іноземної мови* до змісту навчання досліджуваної спеціальності.

Мета цієї статті – визначити особливості формування мовної компетенції студентів, яка полягає в оволодінні ними певним мінімумом мовних знань (граматичних, лексичних, фонетичних, графічних), а також відповідним мінімумом навичок оперування цими знаннями у мовленні – усному та писемному.

Відповідно до методичної концепції змісту навчання досліджуваної спеціальності, спрямованої на інтенсифікацію процесу навчання, основним підходом до навчання мовного матеріалу нами було визначено *ситуативно-функціональний*, що забезпечує свідоме оволодіння мовою. Сутність цього підходу полягає у необхідності довести до свідомості студентів ідею зумовленості мовних засобів, зокрема граматичних форм, особливостями певного акту спілкування [4: 91].

Доцільність застосування ситуативно-функціонального підходу до вивчення граматики зі студентами досліджуваної спеціальності підтверджується його відповідністю принципам навчання ІМ як другої спеціальності, які були визначені у ході дослідження, а саме:

– *рольової організації навчального матеріалу та процесу (що зумовлює збільшення ролі двоплановості)*, оскільки завдяки вище зазначеному підходу студенти усвідомлюють безпосередню мету, тобто необхідність розв'язання конкретного мовленнєвого завдання, але фактично мета цього етапу навчання (засвоєння мовного матеріалу) реалізується ними неусвідомлено;

– *усвідомленості навчання*, тому що такий підхід забезпечує усвідомлене оволодіння мовою, що є досить актуальним особливо для студентів досліджуваної спеціальності з огляду на їх майбутню професійну діяльність (як зазначає Б.А. Лапідус та його однодумці);

– *концентрованості навчального матеріалу та процесу (що передбачає дедуктивний спосіб засвоєння мовного матеріалу: синтез–аналіз–синтез)*, оскільки такий підхід вимагає введення великого обсягу мовного матеріалу на одному занятті, що сприяє накопиченню мовного досвіду студентів, надаючи їм можливість для зіставлення, розкриття закономірностей, узагальнень, тобто усвідомлення граматичних явищ.

Нами було обгрунтовано доцільність у процесі формування мовної компетенції студентів цієї спеціальності враховувати також основні положення *системного*

концентровано-концентричного підходу до навчання граматики. Правомірність адаптації цього підходу до досліджуваної спеціальності підтверджується результатами дисертаційного дослідження Ю.Є. Давиденко (1998) [3]. Завдяки концентрованому (введення великого обсягу мовного матеріалу на початковому етапі) та концентричному (багаторазове повторення введеного мовного матеріалу, тобто забезпечення циклічності його вивчення) підходам з'являється можливість інтенсифікувати оволодіння граматиною, не збільшуючи навчальне навантаження студентів, а також забезпечити виконання вправ з мінімальною кількістю помилок (там само).

Так, Ю.Є. Давиденко було експериментально доведено, що з метою інтенсифікації вивчення мовного матеріалу доцільно презентувати граматичний матеріал концентровано, тобто дати всю систему часових форм на початку одного із циклів. Це забезпечить системне сприйняття матеріалу студентами, закладе основи іншомовної мовної свідомості за умови системного введення: від значення до форми у процесі цілеспрямованого внутрішньосистемного зіставлення та протиставлення відповідним граматичним явищам рідної мови. Це відповідає принципам *урахування опори на рідну мову студентів* та *усвідомленості навчання* у процесі оволодіння ІМ як другою спеціальністю.

Опрацювання системно-введеного граматичного матеріалу, тобто розвиток, удосконалення та закріплення мовленнєвих граматичних навичок, може проводитись протягом наступних циклів занять під час його опрацювання блоками (підсистемами): по одному блоку на цикл занять. Такий блок охоплює всі граматичні явища, що складають цілісну підсистему в межах введеної системи граматичних явищ. Наприклад, часова система англійського дієслова включає 3 основні підсистеми: 1) способи вираження дій, що відбуваються в теперішньому часі; 2) способи вираження дій, що відбувались в минулому; 3) способи вираження дій, що відбуватимуться в майбутньому. Кожна з цих підсистем може розглядатись як єдиний блок навчальної інформації, що підлягає опрацюванню для формування мовленнєвих граматичних навичок у межах одного циклу занять. З точки зору розвитку визначених навичок такий цикл є одним концентром, оскільки опрацьована в ньому граматична інформація – це база для наступних взаємопов'язаних граматичним матеріалом концентрів (наприклад, коли способи вираження минулих дій засвоюються з опорою на способи вираження дій у теперішньому), а закріплення передбачається у наступних концентрах.

Таким чином, важливою перевагою цього підходу для досліджуваної спеціальності (специфіка якої полягає у дефіциті навчального часу, у нерівномірному плануванні занять – 2–3 заняття на тиждень з часовим розривом між ними у 2–3 дні, що не сприяє системності сприйняття навчального матеріалу студентами), є те, що всі концентри об'єднані не просто спільністю граматичного матеріалу, що послідовно опрацьовується, а єдністю системного сприйняття його студентами. Це можливе за умови, що окремим центрам передувало пояснення всього матеріалу, який опрацьовується в них, концентровано – як єдиної системи, що включає декілька підсистем і опрацювання відбувається саме за цими підсистемами на єдиних принципах системи.

Нами було доведено, що орієнтовною основою формування граматичних навичок у контексті досліджуваної спеціальності є *правило в його вербально-схематичній формі*, що супроводжується *правилом-інструкцією* і характеризується такими ознаками: інструктивністю, практичною спрямованістю, науковістю, узагальненістю, стислістю, доступністю, чіткістю [3: 49].

Варто зазначити, що проведеним експериментом виявлено, що у процесі пред'явлення студентам вербально-схематичного граматичного правила, пріоритетним у навчанні цього матеріалу є смисловий зміст граматичного явища, а не його мовна форма. Це означає, що студент має спочатку засвоїти, яке смислове навантаження в реченнях має те або інше граматичне явище, а лише потім знайомитись з його формальними ознаками. Таке засвоєння значень граматичних форм, як було доведено, має здійснюватись на основі зіставлення

відповідних явищ в іноземній та в рідній мовах, що сприяє усвідомленню особливостей мовних стереотипів носіїв вивчуваної мови.

Принагідно зауважимо, що пояснення мовного матеріалу вимагає гнучкого, диференційованого підходу з боку викладача щодо використання *розгорнутих вербальних правил* (коли, наприклад, відсутня можливість міжмовного зіставлення, тобто опори на рідну мову студентів, або граматичне явище являє собою загальну складність для усвідомлення студентами) або *вербально-схематичних форм граматичних правил*.

Таким чином, на відміну від традиційної методики (коли часи та аспекти вищо-часової системи дієслова засвоюються без системного зв'язку одне з одним, і де пріоритетне значення має засвоєння форми, а не значення граматичних явищ), методика, що базується на системному підході, дозволяє представляти окремі явища у сукупності, симультанно, у сполученні одне з одним та/або протиставленні одне одному, тобто як складові взаємопов'язані елементи єдиної системи. Доцільність такого підходу підтверджена теоретичними працями З.М. Цветкової та ін. [8]. Правомірність адаптації описаної вище методики навчання (синтез – аналіз – синтез) не викликає сумнівів у застосуванні її для навчання ІМ як другої спеціальності, оскільки вона співвідноситься з обґрунтованими нами принципами навчання, а її ефективність щодо навчання ІМ як другої спеціальності доведено експериментальним шляхом.

У процесі відбору видів вправ, адекватних досліджуваній спеціальності, ми керувались основними положеннями теорії Б.А. Лапідуса про інтенсифікацію процесу навчання іншомовного усного мовлення в курсі вивчення другої ІМ [7], сутність яких зводиться до дотримання таких вимог до складання вправ:

- оптимального співвідношення вправ з різним змістом, що передбачає оптимальне співвідношення зусиль, спрямованих на опрацювання різних навчальних завдань у загальній системі вправ;
- найбільш економічного співвідношення різних вправ з одним і тим самим змістом, тобто вправ різного рівня при активізації кожної конкретної одиниці;
- ущільнення аудиторних занять, доцільного розподілу видів робіт між аудиторними, лабораторними та домашніми заняттями;
- раціонального використання технічних засобів навчання.

Відповідно до цього нами було обґрунтовано пріоритетність *комбінованих вправ* для досліджуваної спеціальності (термін Б.А. Лапідуса, [7: 12], а також Г.М. Уайзера, С.К. Фоломкіної, Е.І. Каар; у науковій літературі такі типи вправ називаються *ситуативними* та *комунікативними*), оскільки було доведено, що вони мають значні переваги над іншими видами вправ, зокрема в тому, що сприяють збільшенню коефіцієнта корисного використання навчального часу через те, що дозволяють одночасно розв'язувати щонайменше два методичних завдання в процесі навчання: закріплення мовного матеріалу та розвиток відповідних умінь та навичок [6]. Комбіновані вправи забезпечують необхідний синтез розуміння та продукування або репродукування, а також об'єднання в мовленні студента елементів автоматизму, набутого в результаті багатократних навчальних тренувальних дій. Вони сприяють ущільненню навчального часу та навчальних завдань завдяки аналітико-синтезуючому характеру, а також насиченості різноманітними навчальними діями (там само), а відтак, їх можна вважати найбільш ефективним типом вправ, що використовуються для закріплення мовного матеріалу та мовленнєвих умінь і навичок студентів досліджуваної спеціальності.

Так, наприклад, комбінованою буде така вправа, завданням якої є скласти розповідь про те, що відбулось у житті студента напередодні, як засіб активізації форм минулого часу; або, наприклад, така вправа, завданням якої є викласти зміст прослуханого тексту за допомогою ключових слів, що є опорою для вживання студентами активного лексичного мінімуму.

Було доведено, що ефективним типом вправ, спрямованих на активізацію мовного матеріалу для досліджуваної спеціальності є також *диференціальні вправи*, педагогічна

доцільність яких обґрунтована в психологічній та методичній літературі [1]. Використання цих вправ пояснюється необхідністю смислового протиставлення, тобто диференціації граматичних явищ з першого заняття їх введення [4]. Доцільність опрацюванню відмінності між двома (або трьома) інтерферуючими граматичними формами або лексичними одиницями, для досліджуваної спеціальності підтверджується результатами експериментального дослідження Б.А. Лапідуса, який, зокрема, зазначає про підвищення ефективності навчального процесу завдяки опрацюванню інтерферуючих мовних явищ (інтерференція виникає через вплив рідної мови, або як результат інтерференції у системі іноземної мови).

Наведемо приклади таких вправ.

1. Вправи, що не ставлять студентів перед необхідністю вибору, але сприяють усвідомленню різниці між інтерферуючими одиницями:

– підстановча таблиця (опрацьовується різниця між “чути” та “слухати”):

Я слухаю	доповідача викладача виступаючого конферансьє і т. ін.	дуже уважно, але не чую, що він	говорить пояснює оголошує розповідає і т. ін.
----------	--	------------------------------------	---

– діалогічна підстановча таблиця (опрацьовується різниця між умовними та додатковими підрядними реченнями):

А

– Will you go for a walk?

В

– I can't say. I don't know if I will be free.

– But will you go for a walk if you are free?

– I suppose so.

A.: go to the museum; play the piano; wait for me; lie in the sun;

B.: be in town; have money; be free; have a day off.

2. Вправи, що вимагають від студентів самостійного вибору: це можуть бути або відповіді на запитання, або реагування на незапитальні репліки:

– Answer the questions using “heavy” or “difficult”:

T.: Why can't you translate the text?

St.: It's difficult.

T.: Why can't you carry this bag?

St.: It's heavy.

– Listen and answer using the model:

T.: “Maude was in London two years ago.” “And Alice?”
(never)

St.: Alice has never been there.

T.: “Maude was in London two years ago.” “And Alice?”
(last year)

St.: Alice was there last year.

Проведений експеримент засвідчив доцільність використання *комбінованих* та *диференціювальних* вправ для досліджуваної спеціальності, оскільки вони дозволяють інтенсифікувати навчання мовного матеріалу, сприяють активізації одиниць навчання на максимально високому рівні, що одночасно супроводжується розв'язанням конкретного комунікативного завдання.

Однак, оскільки не завжди вдається забезпечувати цілеспрямовану активізацію мовного матеріалу за допомогою використання лише комбінованих вправ, адже вони передбачають володіння певним мовним матеріалом та навичками студентів щодо

оперування цим матеріалом, нами було запропоновано п'ятирівневу систему вправ (див. табл. 1), ефективність якої було доведено експериментальним шляхом.

Таблиця 1.

П'ятирівнева система вправ для формування мовної компетенції студентів досліджуваної спеціальності

Рівень виконання вправи	Вид вправ, типові завдання до них	Мета виконання вправ
I рівень	<u>Вправи на розпізнавання активного мовного матеріалу у поданому контексті</u> (знаходження в тексті, виписування або зачитування відповідних одиниць активного мовного матеріалу)	Навчити студентів розпізнавати у контексті активні мовні одиниці
II рівень	<u>Суто тренувальні вправи</u> (імітативні, вправи на підстановку, трансформативні тощо)	Засвоїти зразок інтонаційного оформлення граматичних структур, ідіоматичних конструкцій речення тощо
III рівень	<u>Елементарні комбіновані вправи</u> (відповіді на запитання, складання мікродіалогу за зразком або за підстановчою таблицею тощо) <u>Диференціовальні вправи</u> (вибір відповідної мовної одиниці із поданих інтерферуючих з опорою на підстановчу таблицю, відповіді на запитання тощо)	Активізувати цілеспрямоване вживання мовного матеріалу в рамках мікроконтексту Опрацювати та засвоїти інтерферуючі мовні явища
IV рівень	<u>Комбіновані (комунікативні) вправи</u> (складання розповіді з вживанням активного мовного матеріалу, переказ тексту за допомогою ключових слів – опорою для вживання активної лексики тощо)	Закріпити мовний матеріал та сформувати відповідні мовленнєві вміння
V рівень	<u>Творчі вправи мовленнєвої спрямованості</u> (опис запропонованої ілюстрації, складання розповіді, діалогу тощо)	Активізувати нерегульоване вживання мовного матеріалу в умовах мовленнєвої практики на вищому рівні

Принагідно зауважимо, що розглянута система вправ інтерпретувалась нами як така, що спрямована для навчання мовного матеріалу комплексно, що передбачає навчання фонетичного, граматичного і лексичного матеріалу в одному контексті. Разом із тим з огляду на гострий дефіцит навчального часу і обмежені можливості для достатнього аудиторного тренування студентів у вживанні мовного матеріалу нами було доведено необхідність приділити достатню увагу формуванню навичок *словотворчої (мовної) здогадки* студентів. Важливість формування цієї навички для студентів досліджуваної спеціальності не викликає сумнівів, оскільки, як було доведено експериментальними дослідженнями (Н.І. Бичкової, Б.М. Гінзбурга, М.Г. Гоцкіна, О.М. Єсютиної, К.І. Крупника, М.В. Ляховицького та ін.), її сформованість значно полегшує студентам процес сприймання та розуміння текстів, що містять незнайому лексику, під час читання або аудіювання, адже сприяє адекватному розумінню окремих словотворчих елементів. Це значно економить аудиторний час, оскільки звільняє викладача від зайвої семантизації лексичних одиниць, про значення яких можна здогадатись. Тому поряд із *тренувальними вправами* у вживанні лексичного матеріалу (Active Vocabulary Drill Exercises) нами було запропоновано *словотворчі вправи* (Word-building Exercises), мета яких полягає у формуванні словотворчої здогадки студентів, а також збагаченні їхнього пасивного словника.

Наведемо декілька типових прикладів завдань до таких вправ, які систематизовані нами на основі сучасних науково-методичних матеріалів і апробовані у педагогічному процесі:

- Use the suffix each of these words contains to form nouns from the words given in brackets. Translate the new words into Ukrainian.
- Form adjectives with the help of the suffix –ic. Translate the new words into Ukrainian.
- Construct nouns ending in –(i)ty from the following adjectives and translate them into Ukrainian.
- Give verbs corresponding to following nouns. Guess the meaning of the nouns.
- Add the suffix –er to the verbs. Translate the nouns into Ukrainian.
- Make adverbs by adding the suffix –ly and translate them into Ukrainian.
- Give English equivalent of the following by choosing the appropriate derivative.
- Analyse the morphological structure of these words.

Зазначимо, що ефективними ці вправи будуть лише за умови забезпечення високого ступеня рекурентності однієї й тієї ж лексичної одиниці в різних типах завдань, що сприятиме засвоєнню лексичного матеріалу у процесі навчання.

Під час розкриття особливостей навчання студентів фонетичного аспекту мови нами було обгрунтовано пріоритетність настановчо-корективного курсу, на який доцільно відвести значну кількість навчального часу на початковому етапі навчання, оскільки його метою є забезпечення корекції неправильно й недостатньо сформованих навичок і підвищення рівня фонетичної грамотності студентів. До корективного курсу ми запропонували включити такі види вправ:

- Reading Rules Recapitulation Exercises, метою яких є повторення правил читання;
- Practise the following for Pronunciation, метою яких є тренування у вживанні найбільш складних фонем та їх комбінаторних змін, що зустрічаються в текстах з урахуванням типових помилок студентів у вимові;
- Read aloud the Passage according to the stress and tone marks, метою яких є розвиток навичків фонетично підготовленого читання відповідно до розмітки тексту.

З огляду на відсутність або дефіцит часу, що відводиться на вивчення курсу “Практичної фонетики” у багатьох із досліджуваних педуніверситетах, нами було аргументовано доцільність проведення цілеспрямованої та систематичної роботи над читанням уголос навчального тексту протягом всього курсу вивчення “Практики усного та писемного мовлення” як ефективний засіб вдосконалення навичок вимови та фонетичної грамотності студентів.

На основі вихідних положень теорії Е.П. Шубіна про мовну комунікацію і навчання іноземних мов (1972) [9], результатів експериментального дослідження Є.О. Бонді, що займався проблемою змісту спеціалізованого курсу ІМ для студентів-істориків (1979) [2], а також спираючись на власний досвід викладання у вищих навчальних закладах, нами було окреслено основні підходи до навчання фонетично правильного читання студентів досліджуваної спеціальності.

1. Навчання фонетично правильного читання доцільно здійснювати на невеликому відрізку навчального тексту, оскільки лише на обмеженому текстовому матеріалі можна досягти відповідного опрацювання тексту без витрати занадто великого обсягу навчального часу на занятті. Для цього із тексту виокремлюється певний уривок (абзац), що має інтерес для фонетичного аналізу, у процесі якого викладач пояснює інтонаційні особливості англійського речення, на конкретних реченнях демонструє механізм синтагми і дає необхідні установки щодо “техніки” читання.

2. У зв'язку з необхідністю проведення трифазового циклу навчальних операцій, адекватних етапам формування фонетичних навичок, і спрямованих на читання вголос (установча, тренувальна та контрольна), доцільно читати один і той самий уривок навчального тексту не менше 2–3 разів на різних заняттях;

3. Оскільки під час формування інтонаційних навичок велике значення має інтенсивність тренування однотипних інтонаційних структур, упродовж роботи над мелодійним завершенням синтагм (речень) пропонуємо використовувати принцип інтонаційного стереотипу, що передбачає групування та опрацювання синтагм (речень) однакового тонального завершення, взятих із визначеного уривку.

4. У навчанні осмисленого читання важливо розвивати у студентів уміння, пов'язане з синтагматичним членуванням мовленнєвого потоку, даючи на матеріалі виокремленого уривку тренувальні вправи на поділ речення на смислові групи, виділення смислового центру синтагми, постановку фразового та логічного наголосів, визначення смислових пауз і т.ін. Серію фонетичних вправ уроку доцільно закінчувати вправою для формування навичок фонетично правильного діалогічного мовлення – Read the following Dialogue, memorize it, and recite it in class. Це обов'язкове фонетичне завдання до діалогу, що має фонетичну розмітку і призначене для вивчення напам'ять після достатнього опрацювання з використанням магнітофона.

Отже, у статті наведено особливості формування навичок та вмінь студентів у вживанні мовного матеріалу, що здійснюється на *підготовчому етапі* формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів. Сформованість навичок і вмінь мовної компетенції студентів є необхідною передумовою для формування їхніх *мовленнєвих умінь* у різних видах мовленнєвої діяльності на наступному (*основному*) етапі, мета якого полягає у формуванні мовленнєвої, соціокультурної та професійно-педагогічної компетенцій на основі адекватно підібраного текстового матеріалу.

Розкриття особливостей основного та заключного етапів формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів досліджуваної спеціальності, що розглядається нами як *текстова діяльність* або *іношомовне мовленнєве спілкування*, потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М.; 1960. – 308 с.
2. Бонди Е.А. Содержание и структура специализированного практического курса английского языка (для студентов-историков): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М.; 1979. – 75 с.
3. Давыденко Ю.Е. Интенсификация обучения грамматике французского языка на первом курсе технического вуза (на материале французского глагола): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Днепропетровск. – 1998. – 189 с.
4. Шанская Л.А. Подход к грамматике в интенсивном обучении по методу активизации резервных возможностей личности / Активизация учебной деятельности. Межвузовский сборник научных трудов. – Куйбышев, 1986. – С. 88–94.
5. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 169 с.
6. Лapidус Б.А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 2.
7. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). – М.: Высшая школа, 1970. – 128 с.
8. Цветкова Э.М., Решетов А.Г. Некоторые результаты опытного обучения при системной подаче грамматического материала на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вопросы научной организации и планирования учебного процесса по иностранным языкам. – М. – 1975. – С. 117–134.
9. Шубин З.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ УПРАВЛІННІ ЇХ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Індивідуальність по-різному виявляється в предметному світі, органічній природі та людському суспільстві. Відповідно існують різні її форми: предметна, біологічна й людська (соціальна). Загальні ознаки індивідуальності: відокремленість, цілісність, самотність, неповторність, активність.

Предметна індивідуальність володіє відокремленістю, якісною неозначеністю, цілісністю й неповторністю буття.

Біологічна індивідуальність володіє більш розвиненими ознаками і є більш високою формою порівняно з предметною. Вона виступає як саморегулююча система, що зберігає свою цілісність і якісну означеність завдяки володарюванню над власними частинами й властивостями. Її самотність виражається в біологічній активності, спрямованій на підтримку її динамічної рівноваги в умовах зовнішнього середовища.

Людська індивідуальність є найбільш високою формою її розвитку. Вона відрізняється якісним розвитком своїх ознак, механізмами функціонування й удосконалення. Це складна самодіяльна система, життєдіяльність якої регулюється її внутрішніми критеріями. Її самотність виявляється в творчій активності людини, спрямованій на перетворення природи й суспільства, що докорінно відрізняє її від біологічної індивідуальності.

Індивідуальність людини може характеризуватися різними рисами, але її сутнісне визначення полягає в тому, що вона відображає самотність конкретного індивіда.

Індивідуальність – це інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів, у межах якої вони володіють внутрішньою цілісністю й відносною самотністю, що дає їм змогу активно й своєрідно виявляти себе в оточуючому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей відповідно до суспільних потреб.

У якості індивідуальності людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості та діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства.

Індивідуальність завжди розглядається вченими у двох формах: як інтегральна індивідуальність і метаіндивідуальність.

Б.Г. Ананьєв розрізняє індивідуальність людини як індивіда особистості та суб'єкта діяльності. У науках про Людину відокремився і чітко визначився новий перспективний напрям під назвою “інтегральна індивідуальність” (В.С. Мерлін).

В. С. Мерлін визначає та розглядає ще одне поняття – метаіндивідуальність. Метаіндивідуальність – “психологічна характеристика відношення оточуючих людей до даної конкретної індивідуальності” [4: 111]. При цьому вона виявляється в аналітичній формі (оцінки, судження, характеристики), у синтетичній (індивідуально-особистісні статуси: емоційно-особистісний), соціометричній, ціннісно-орієнтаційній, рефлектотричній. Метаіндивідуальність створюється приписуванням індивідуальності тих чи інших властивостей оточуючими її людьми, але метаіндивідуальні властивості зумовлені також тим, як і в інтегральній індивідуальності властивості інтраіндивідуальні. Таким чином, метаіндивідуальність детермінована, з одного боку, специфічними особливостями контактної соціальної групи й конкретної соціальної ситуації, до яких вона включена, а з іншого – інтраіндивідуальними властивостями. Тим самим метаіндивідуальні властивості набувають подвійного смислу: вони належать індивідуальності й у той же час оточуючим її людям; вони приписуються індивідуальності, але ідеально представлені не в її свідомості, а в свідомості інших.

У даній статті робиться спроба дослідити процес формування індивідуальності студентів при управлінні їх навчальною діяльністю. Актуальність роботи зумовлена тим, що це питання недостатньо досліджено психологами, педагогами, методистами.

Розвиток студента у напрямі формування його як індивідуальності співвідноситься передусім із виникненням, становленням і зміною мотиваційно-споживчої сфери, спрямованості, рефлексивності і формування образу “Я” та самооцінювання. Ця сфера розвитку характеризується внутрішньою суперечністю.

В особистісному плані, як і в інтелектуальному, розвиток студента йде від мимовільності, імпульсивності, ситуативності, реакції поведінки та поведінки у цілому до його довільності, урегульованості. Довільність і саморегуляція є основними напрямками інтелектуально-особистісного розвитку студента.

Мимовільність поведінки базується на поступовому переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Особливо ця тенденція важлива у становленні самоконтролю, який є похідним від зовнішнього оцінювання. Ці положення психології завжди мають на увазі досвідчені викладачі, коли вони організують контроль і оцінювання знань студентів. Від зовнішнього до внутрішнього, від діяльності, яка організована викладачем, до самоорганізації студентів – ось основний напрям особистісного розвитку і саморозвитку особистості студента.

У дослідженнях Л. С. Виготського, А. М. Леонтьєва, А. І. Божовича стверджується, що розвиток студента як індивідуальності зумовлюється послідовним формуванням особистих новоутворень. Одна з ведучих дослідників цієї проблеми В. С. Мухіна розглядає процес формування індивідуальності як рівневе, поступове формування структури свідомості. Розроблена В. С. Мухіною структура самосвідомості особистості студента становить основу, яка є у кожної людини, і має змістовний контекст залежно від традицій, соціального устрою, з одного боку, та індивідуального шляху розвитку особистості – з іншого. Компоненти цієї структури представлені у самосвідомості кожного студента і залежно від рівня його особистого й вікового розвитку, вони зумовлюють і його позицію як студента, і його відношення до навчання, до викладача, до предмета. Розвиваючись як особистість, студент формується і як суб’єкт діяльності. Психологічна структура діяльності студента удосконалюється у напрямі спрямованості мети, встановлення мимовільного відношення між мотивами та метою, ускладнення операційної сфери діяльності.

Для розв’язання цієї проблеми треба визначити критерії диференціації студентів, що охоплює не лише внутрішні сторони особистості, а й зовнішні, які, своєю чергою, зумовлені внутрішніми. Це є можливим лише за “цілісного інтегрального дослідження індивідуальності” (В. С. Мерлін). Розв’язання будь-якої практичної проблеми стосовно людини лише тоді найбільш повне і точне, коли враховується вся різноманітність умов, що визначає діяльність людини, і отже, різноманітність тих індивідуальних особливостей різного ієрархічного рівня, від яких залежить ця діяльність. При цьому індивідуальні властивості кожного ієрархічного рівня визначаються різними закономірностями і перевіряються на основі об’єктивних критеріїв.

Розглядаючи проблему індивідуальності в процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, слід визначити саме поняття діяльності.

Е. Г. Юдін розглядає діяльність як:

– пояснювальний принцип (поняття, що пояснює універсальні основи людського світу);

- предмет наукового вивчення (відтворення в певній науковій дисципліні);
- предмет управління (те, що підлягає організації та функціонуванню, розвитку);
- предмет проектування (розробка й реалізація нових видів діяльності);
- цінність (місце та смисл у системі культури).

Діяльність уявляється як:

- сукупність результатів, наслідків;
- процес подолання труднощів;
- процес самозміни людини у ході зміни обставин свого життя;

– загальний спосіб ставлення спілки людей до умов свого життя як загальна форма практики в усій її культурно-історичній розгортці, діяльне перетворення людської діяльності, перетворення її в дійсність [11: 76].

За словами С. Л. Рубінштейна, свідомість і діяльність суто основні характеристики людського існування, що констатують саму її людяність.

Розкриємо деякі поняття пов'язані з розумінням діяльності:

Ресурс – як сукупність джерел діяльності психологічно може бути розкритим через потреби, вплив, інтенції, пристрасті, тобто через задатки.

Потенціал – через уявлення про обдарованість.

Дія – через сукупність почуттєво-практичних, ідеальних, символічних, предметних та інших акцій.

Умови – як обстановка, ситуація, наявні обставини й перепони.

Мета – як точка завершення процесу діяльності, що описується через сукупність результатів, станів, продуктів діяльності.

Студент виступає в якості суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, котра передусім визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують переважно навчальну діяльність – мотив досягнення та пізнавальний мотив. Останній саме і є основою навчально-пізнавальної діяльності, котра виникає в проблемній ситуації й розвивається за умов правильної взаємодії й відносин студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації.

Суттєвим показником студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності є його вміння виконувати всі види і форми цієї діяльності.

Перед викладачем стоїть відповідальне психолого-педагогічне завдання: формування студента як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає передусім необхідність навчити його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, умінню повноцінно вчитися, спілкуватися. Це вимагає визначення навчальних дій, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ з їх формуванням.

Формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей, соціально-корисною особистістю. Це змушує викладача міркувати над посиленням діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічного спілкування, створення для студентів можливості відстояти свої погляди, цілі, життєві позиції в процесі навчальної роботи у навчальному закладі.

Л. С. Виготський дійшов висновку, що окрема психічна функція не виявляється ізольовано від інших – у діяльності вони зумовлюють взаєморозвиток.

Хоч розвиток і охоплює всю особистість, у цьому процесі можуть вирізнятися деякі основні риси, наприклад, психічний розвиток студента як цілісна його зміна проходить водночас за різними напрямками:

– пізнавальна сфера (становлення інтелекту, розвиток механізмів свідомості);

– психологічна структура діяльності (становлення мети, мотиву і розвиток їх свідомості, засвоєння засобів діяльності);

– саме особистість (спрямованість, ціннісні орієнтації, самооцінювання).

Напрями розвитку студента як індивідуальності можуть бути подані інакше: розвиток знань та засобів діяльності, психологічних механізмів використання засвоєних засобів, розвиток та формування особистості, куди входить і діяльність.

Л. І. Айдарова виділяє один із таких напрямів поряд з інтелектуальними та особистісними – мовний розвиток. Протягом інтелектуально-особистісної діяльності студента виявляється дія важливих закономірностей розвитку психіки, як-от: інтегративність, системність, сенситивність, компенсаторність.

Розвиток інтелекту, свідомості, пізнавальної сфери студента розглядається в контексті теорії розвитку найвищих психічних функцій Л. С. Виготського. Ця теорія підкреслює соціальну суттєвість людини і суспільний характер її діяльності, у процесі якої відбуваються

зміни саме психічних та пізнавальних процесів від мимовільних форм запам'ятовування до довільних, від наочно-діяльній, наочно-образній форм мислення до абстрактно-логічної її форми та до теоретичного мислення. На підставі удосконалення, розвитку аналітико-синтетичної діяльності студента відбувається все більше структурування інтелекту, зміни співвідношення компонентів, які продовжуються й у період подальшого розвитку.

У процесі розвитку пізнавальної сфери студента змінюється й удосконалюється і зміст його свідомості. Продовжують цю думку положення Л. С. Виготського, який нагадував, що будь-яка функція культурного розвитку студента виникає у двох планах (соціальному, а потім психологічному), одразу – між людьми як категорія інтерпсихічна, а потім – саме в особистості як категорія інтрапсихічна, важливо підкреслити, що цей процес проходить з опорою на вміння студента самостійно, творчо вирішувати завдання, проблеми різного типу, робити перехід від репродуктивних до творчих завдань. Суттєвим показником розвитку свідомості студента є не тільки рівень рефлексії, а й ступінь усвідомлення ним своїх дій, своєї особистості, свого “Я”. Саме це і є основним механізмом, який забезпечує всебічний розвиток особистості студента, його індивідуальності.

Одним із важливих механізмів і методів активізації пізнавальної діяльності студентів є її індивідуалізація. Традиційно навчальний процес будується таким чином, що пізнавальна діяльність студента носить індивідуальний характер. Але орієнтація на індивідуальний характер пізнавальної діяльності не завжди враховує індивідуальність того чи іншого студента і часто ототожнюється з індивідуальним підходом. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів може бути реалізованою за рахунок групових форм навчальної роботи, на значний ефект яких свого часу звернув увагу К. Маркс, відзначаючи, що “...вже сам суспільний контакт викликає змагання та своєрідне збудження життєвої енергії..., що збільшує індивідуальну продуктивність окремих робіт” [23: 337]. О.С. Макаренко вважав, що у психодинаміці колективу важливою є атмосфера “відповідальної залежності індивідів”.

Групові методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів перетворюють групу в “сукупний суб'єкт” пізнання та діяльності. Для них характерними є такі явища, що відіграють особливу роль у розвитку особистості та колективу, як цілісно-орієнтаційна єдність, реалізм в оцінці результатів діяльності індивіда та групи, самокорекція стилю взаємовідносин, поведінки.

Групові методи вимагають від педагога високої психологічної та етнічної культури, уміння цілеспрямовано й ефективно будувати стосунки у групі в інтересах розвитку життєвої активності кожної особистості. Їх необхідно органічно поєднувати із творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності студентів, котрий сприяє формуванню творчої індивідуальності студента.

Для реалізації індивідуального підходу до навчально-пізнавальної діяльності необхідно враховувати рівень інтелектуальної активності особистості. Д.Б. Богоявленська виділяє три рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний (пасивний), евристичний – йому відповідає емпіричний тип мислення; креативний (творчий) – відповідає теоретичний тип мислення. За її даними більшість студентів знаходяться на евристичному рівні інтелектуальної активності, але при виході на нього у студентів можуть виникати різні перешкоди пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості, оскільки динамічна сфера інтелектуальної активності залежить від типу нервової системи.

Так, студенти з міцним типом нервової системи характеризуються більшою різноманітністю прийомів у ході вирішення завдань і меншою виразністю внутрішніх спонукань до інтелектуальної діяльності.

В управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів необхідно враховувати ці закономірності й особливості, тобто індивідуальний стиль діяльності. Для “сильних” і “рухливих” – це підвищений темп, терміновість ситуації позитивно впливає на ефективність виконання завдань. Для “слабких” і “інертних” – знижена працездатність, недостатня ініціатива та самостійність, прагнення уникнути стресових ситуацій, припинити невдало

розпочату справу, повторити слабо засвоєні завдання. Викладачі Київського інституту іноземних мов (О.П. Петрашук, Д.П. Яремко, І.В. Коломієць) вважають цю проблему найважливішою при оволодінні іноземною компетенцією і здійснюють індивідуальний підхід для її реалізації.

У таких умовах індивідуальний підхід, ураховуючи індивідуальні особливості студента, може бути реалізований через створення факультативних курсів, дисциплін за вибором, індивідуальних програм, створених для навчання за індивідуальним планом. Однак тут наявним є ряд недоліків, найсуттєвіший серед яких – зміст і підготовка індивідуальних планів, дефіцит різнобічного спілкування студентів і викладачів, недостатність використання всіх потенційних можливостей індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності студентів.

Індивідуалізація навчання в найзагальнішому плані розглядається як соціально організований педагогічний вплив на студентів, що передбачає врахування їх індивідуальних особливостей і сприяє розвитку цих особливостей.

На думку психологів та методистів, під час навчання іноземних мов особливу увагу слід звертати на рівень функціонування психічних процесів та індивідуальні особливості кожного студента, оскільки саме вони безпосередньо впливають на розвиток іноземних мовних вмінь. До найбільш важливих вчені відносять такі індивідуальні особливості як пластичність артикуляційного апарату, фонематичний слух, оперативну пам'ять, гнучкість вербального мислення, емоційну стійкість, волю, концентрацію уваги.

Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час навчання ІМ передбачає і формування індивідуального стилю оволодіння іноземною діяльністю, яка складається з комплексу індивідуальних стилів оволодіння різними її видами.

Успішність формування цього стилю залежить в основному від внутрішніх умов навчання, тобто від індивідуально-психологічних особливостей студентів, від особливостей їх нервової системи (Б. М. Теплов, Є. А. Клімов, В. Д. Небиліцин, В. С. Мерлін). Виходячи з цього, можна виділити два типи оволодіння іноземною мовою і, зокрема, іноземним мовленням – комунікативний і некомунікативний. Лабільність мовленнєво-мислительної сфери притаманна першому з них, а її інертність – другому. Спираючись на описані М. К. Кабардовим характеристики типів оволодіння іноземною мовою, ми дійшли висновку, що комунікативний та некомунікативний типи оволодіння іноземними мовленнями відрізняються в основному за ступенем активності та швидкості виконання завдань у ситуації напруженої роботи, за динамікою співвідношення орієнтувальних, виконавських, контрольних дій, за згорнутістю/розгорнутістю мовленнєвої діяльності. На основі цього можна визначити позитивні та негативні індивідуально-психологічні особливості комунікативних та некомунікативних студентів при формуванні у них ІС оволодіння іноземним мовленням.

Знання позитивних та негативних індивідуально-психологічних особливостей студентів комунікативного та некомунікативного типу потрібне для раціональної організації навчального процесу з урахуванням формування ІС оволодіння іноземним мовленням, завдяки чому негативні прояви нервової системи можуть бути усунуті, а позитивні – розвинуті, оскільки вони підтримують інтерес до оволодіння іноземним мовленням. Отже, слідом за З. Д. Ветровою, ми розглядаємо ІС оволодіння іноземним мовленням як систему адекватних прийомів та способів виконання навчальної діяльності, внаслідок чого студенти з протилежними властивостями нервової системи можуть досягти однакової продуктивності.

Застосування засобів індивідуалізації навчальної діяльності студентів комунікативного та некомунікативного типів оволодіння іноземним мовленням залежить від типу занять. Так, для розвитку позитивних індивідуально-психологічних якостей студентів комунікативного типу на аудиторних заняттях доцільно:

– залучити цих студентів до групової роботи і давати їм завдання, що відповідають їх комунікативним запитам;

– пропонувати підсумкову інструкцію до виконання завдань, які не потребують великої кількості додаткових мовленнєвих дій;

– добирати цікаві ситуації, які підтримують інтерес до оволодіння іншомовним мовленням;

– використовувати оцінки як важливий зовнішній стимул.

Негативні прояви індивідуально-психологічних особливостей студентів комунікативного типу можуть бути усунуті на позааудиторних та домашніх заняттях за допомогою:

– завдань, спрямованих на формування мовленнєвих навичок, оскільки це становить для них особливу складність;

– пам'яток з рекомендаціями щодо виконання мовленнєвих дій;

– інформування студентів про сильні та слабкі сторони їх нервової системи;

– графіків виконання поза аудиторних завдань.

Беручи до уваги позитивні особливості нервової системи студентів некомунікативного типу, ми вважаємо, що викладачеві на аудиторних заняттях доцільно:

– залучити всіх студентів до творчого процесу формування ІС оволодіння іншомовним мовленням, використовуючи різноманітні види зорових мовленнєвих опор, які дають змогу самостійно формувати іншомовні висловлювання без обмеження часу;

– добираючи цікаві завдання, спрямовані на формування мовленнєвих навичок, які потребують особливої ретельності та зосередженості під час їх виконання.

Негативні прояви індивідуально-психологічних особливостей студентів некомунікативного типу можуть бути усунуті на аудиторних заняттях шляхом:

– залучення їх до роботи парами (бажано зі студентами комунікативного типу) та до групової роботи;

– надання більшої кількості часу для виконання завдань;

– зменшення обсягу завдань;

– частішої зміни видів виконуваних вправ;

– використання оперативної інструкції щодо виконання вправи, яка нав'язувала б ІС оволодіння іншомовним мовленням;

– застосування непрямого (прихованого) контролю під час виконання вправи [12: 26].

Запропоновані типи занять були впроваджені в учбовий процес у Київському педагогічному інституті іноземних мов при навчанні студентів I та II курсів і підтвердили ефективність та цілеспрямованість видвинутого положення.

Індивідуальні особливості студентів залежать також від функціонування куль головного мозку. Ліва куля відповідає за аналітичне мислення, математичні здібності, такі люди схильні до вербальності і мають словесно-логічне мислення. Права куля – синтетичний склад мозку, художні здібності, такі люди мають певну орієнтацію у просторі і координацію руху та розвинене чуттєве сприйняття.

Як немає абсолютних засобів визначення типів пізнавальної діяльності, так немає і жодної людини з домінантою однієї з куль головного мозку. Кожна людина має свій індивідуальний тип пізнання, з яким співвідноситься певний стиль навчання.

Та від викладача вимагається вміння підібрати певний стиль своєї діяльності для управління різними видами формами роботи у процесі пізнавальної діяльності. Особливого значення це набуває під час оволодіння студентами іншомовною компетенцією, коли у мозку відбуваються значні фізіо-психологічні процеси, пов'язані зі сприйняттям лексичних або граматичних завдань на іноземній мові.

Американські психологи Роджерс К., Бетті Лу Лівет, Спринтер С., Дейл Г. та інші згідно з індивідуальними психологічними особливостями сприйняття поділили людей на три групи: аудіали, візуали, кінестетики, залежно від того, в якому вигляді вони сприймають різноманітну інформацію: слухові (аудіальні), зорові (візуальні) або м'язові відчуття (кінестетики).

Для оволодіння студентами іншомовною компетенцією викладачеві необхідно розробити різні види вправ згідно з типами сприйняття інформації. У цьому напрямку ще не було зроблено ніяких впроваджень і саме тому це й стало об'єктом нашого дослідження. У подальшій роботі планується розробка індивідуальних завдань за цим напрямком та індивідуально зорієнтованого учбового процесу.

С. Ю. Ніколаєва доходить висновку, що для ефективної реалізації індивідуалізованого навчання важлива оцінка діяльності не тільки тих, хто навчається, а й викладачів, “які дістають уявлення про рівень навченості кожного учня і можливість з'ясувати, якої корекції потребує його власна педагогічна діяльність” [6: 117]. І не будь-який викладач зробить все можливе для врахування індивідуальних особливостей студентів, сприйняття їх як особистостей, а лише гнучкий у своїх оцінках і діях. Це є характерним для вчителів демократичного стилю. У порівнянні з ними викладачі авторитарного стилю “виходять з усередненого” уявлення про студента і в своїх оцінках нерідко бувають стереотипними і суб'єктивними.

Підводячи підсумки зазначених вище положень, слід зробити такі висновки:

1) Індивідуальність у різних формах її вияву як інтегральна характеристика або метаіндивідуальність – розглядається як соціальна категорія, формування якої відбувається у студентів під час навчально-пізнавальної діяльності.

2) Формування індивідуальності студента у різних типах навчально-пізнавальної діяльності зумовлює виникнення індивідуального стилю оволодіння різними типами діяльності, творчу активність, особистий статус, індивідуальну поведінку та індивідуальний засіб спілкування.

3) Значний вплив на формування індивідуальності студента має стиль діяльності викладача та його особистість.

4) Процес навчально-пізнавальної діяльності студента відбувається ефективніше та є більш цілеспрямованим на результативність за умови управління цією діяльністю викладачем.

У поданій роботі доречно розглянути педагогічні взаємодії, де викладач і студент – співучасники, партнери або співавтори єдиного процесу: автономне навчання, самотійна робота.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусак Т.М, Малінко О.Г. Підвищення самотійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка. 2000. – № 4. – С. 61–69.
2. Дьяков. Развитие творческой активности студентов. – Воронеж, 1991. – 160 с.
3. Маркс К. Полное собрание сочинений. – Т. 23. – 472 с.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
5. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки. Дис. ...канд. пед. наук. – К., 2000. – 260 с.
6. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К., 1987. – 139 с.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
8. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 106–113.
9. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Вип. 18. – К. – Запоріжжя, 2001. – 300 с.
10. Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности. – Л.: Издательство Ленинградский университет, 1973. – 174 с.
11. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. – № 2. – С. 73–78.
12. Цапенко В.І. Формування індивідуального стилю оволодіння іноземними мовами // Іноземні мови. – 1986. – № 2. – С. 21–26.

ВИКОРИСТАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасні завдання реформування освіти в Україні вимагають радикальних змін у вихованні та навчанні підростаючого покоління. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Закон України “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначають основні напрями перебудови підготовки майбутніх педагогів на принципах гуманізації, демократизації та етнізації всіх її складників.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дає змогу зробити висновок, що окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх вчителів до організації художньо-технічної творчості учнів розглядаються в працях Е.А. Антоновича, В.Г. Бутенка, І.А. Зязюна, Б.Т. Лихачова, С.Г. Мельничука, Б.М. Неменського, В.Р. Аронова, М.М. Волкова, О.А. Тарасенко.

У галузі підготовки студентів до викладання художньо-технічних дисциплін у початковій школі мають значення роботи В.П. Тименка, І. Міщенко, В. Хорунжия, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік та ін.

Проте, потреби реального життя вимагають більш глибокого аналізу використання народної творчості, і такий аспект, як шляхи і засоби народного декоративно-прикладного мистецтва у підготовці майбутніх вчителів недостатньо висвітлений.

Метою цієї статті, котра становить частину нашого дослідження, є визначення шляхів, засобів використання народного декоративно-прикладного мистецтва в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Нами проаналізовані роботи філософів, психологів, педагогів, які дають можливість зробити висновок, що:

- декоративно-прикладне мистецтво безпосередньо входить у сферу матеріальної і духовної культури народу;
- умовне розмежування матеріальної і духовної культури;
- виділення художньої культури на тій основі, що в останній відбувається процес злиття матеріальної, реальної форми і духовного змісту.

Декоративно-прикладне мистецтво охоплює сферу знань, естетичні погляди, смаки, звичаєво-обрядові аспекти, етичні переконання тощо. Це одна із частин народної художньої культури.

Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує функції: пізнавальну, комунікативну, естетичну.

Життя підтверджує, що декоративно-прикладне мистецтво українського народу збагачується новими аспектами філософсько-естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині і з часом буде зростати його художньо-культурна цінність.

Готовність майбутнього вчителя до розвитку у дітей художньо-трудова вмінь, звичайно, неможлива без глибокого знання народного декоративно-прикладного мистецтва та відповідної його підготовки. З анкет студентів (опитано 150 чоловік) основними недоліками підготовки вчителів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів можна вважати: недостатню ознайомленість з історією народного декоративно-прикладного мистецтва, його видами; невмінням застосовувати його елементи у сучасному стилі життя; неволодіння елементами дизайн-освіти.

Проведене нами дослідження свідчить про те, що у педагогічних університетах через об’єктивні обставини у багатьох випадках підготовка майбутнього фахівця в цьому плані не достатня. Не дивлячись на те, що за навчальним планом педуніверситету викладаються дисципліни “Методика викладання образотворчого мистецтва” і “Методика викладання трудового навчання”, ми вважаємо за доцільне вводити спецкурс “Художня праця”, який би

вчив майбутніх фахівців творити красу в процесі трудового навчання, розвивати художній смак на основі глибокого знання народного декоративно-прикладного мистецтва. Введення спецкурсу обумовлено низьким рівнем готовності до організації художньо-технічної творчості, а також заміною в школах уроків трудового навчання і образотворчого мистецтва дисципліною “Художня праця”. Причиною введення в нові типові програми з художньої праці стали підвищений інтерес учнів до вивчення народних промислів і ремесел; високий виховний потенціал народного мистецтва; практичний досвід учителів, набутий у цій галузі; сучасні вимоги, пов’язані з підвищенням культурного та естетичного рівня людей; необхідність пошуку нових ефективних шляхів у художньо-естетичному навчанні і вихованні учнів.

Для підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у ЖДПУ з 2001 року введено спецкурс “Художня праця”, який нами розроблений на основі “Концепції полікультурного виховання” та “Концепції естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури” [2: 5]. Ми виходимо з того, що організація художньо-технічної творчості учнів потребує від учителя розвинених художніх смаків, творчої уяви і мислення, володіння практичними вміннями.

Метою спецкурсу “Художня праця” є виховання у майбутніх вчителів національної самосвідомості, формування громадянина-професіонала. Основним завданням курсу є розкриття художньо-трудового принципу в практичній діяльності людей та культури; розвиток у студентів об’ємно-просторового уявлення, сприймання і вміння аналізувати форму виробу; ознайомлення студентів з основами художнього проектування як специфічної діяльності; сприяння виробленню практичних навичок розробки проектів різних виробів; орієнтування майбутніх вчителів на розвиток в учнів художньо-трудова творчих здібностей, необхідних їм у процесі практично доцільної діяльності.

Спецкурс “Художня праця” складається з трьох частин. Програма розрахована на 28 навчальних годин, з яких 10 годин – лекційні, 10 годин – практичні, 8 годин – лабораторні.

Лекційна частина курсу дасть змогу більш детально викладати етапи розвитку і теорію як трудового навчання, так і основ дизайну, формотворчі чинники, основи композиції тощо.

У лекційній частині студенти ознайомлюються з історією розвитку народного декоративно-прикладного мистецтва; державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи; психолого-педагогічними основами художньої праці молодших школярів; методами навчально-виховної роботи, зокрема методом художніх проектів.

У всезагальній народній культурі важливу роль відіграє **декоративне мистецтво** – широка галузь мистецтва, яка художньо-естетично формує матеріальне середовище, створене людиною. До нього належать такі види: декоративно-прикладне, монументально-декоративне, оформлювальне, театральне-декораційне тощо [1: 9].

Народне декоративно-прикладне мистецтво – одна із форм суспільної свідомості і суспільної діяльності. Воно зародилось у первісному суспільстві.

Декоративно-прикладне мистецтво поділяється на багато видів: художнє ткацтво, килимарство, вишивка, в’язання, мереживо, вибійка, розпис, художня обробка шкіри та дерева, плетіння, кераміка, витинанки, писанкарство, бісероплетіння та ін.

Починаючи з первіснообщинного суспільства і впродовж наступних віків люди удосконалювали домашнє виробництво речей, які задовольняли побутово-життєві потреби. Поступово шліфувались технічно-художні засоби, які формувались колективним досвідом, передавались із покоління в покоління, перевірялися практикою. Людина навчилася виконувати багато процесів праці, створюючи предметний світ: тканини, посуд, меблі тощо. Величезним здобутком пізнавально-трудова діяльності було те, що людина почала добирати, підготовляти й опрацьовувати потрібну сировину [1: 11].

Пам'ятки кожної конкретної епохи показують, як люди навчилися працювати з природними матеріалами і що з них виготовляли, яку силу надавали їм за допомогою символів-знаків (орнаменту) і що робило звичайні речі побутового призначення творами мистецтва. На всіх етапах історичного розвитку твори народного мистецтва, залишаючись невід'ємною частиною матеріальної культури, водночас є важливою галуззю духовної культури народу. Основи художнього, духовного, естетичного в них невіддільні від утилітарного. Їхня єдність обґрунтовує глибоку життєву правду народного мистецтва.

Високого художнього рівня досягли художні ремесла у східних слов'ян (метал, кераміка, різьблення на дереві тощо). Декоративно-прикладне мистецтво слов'янського населення на території майбутніх російських, українських і білоруських земель – ґрунт, на якому розвинулася самобутня культура Київської Русі. Давньоруські ремісники дотримувалися багатовікових традицій східнослов'янського мистецтва, засвоюючи, творчо осмислюючи найкращі здобутки світового мистецтва, їхню оригінальну, високохудожню творчість засвідчують збережені пам'ятки, літописні дані та описи іноземців, які за рівнем художнього ремесла ставили Давню Русь на друге місце після Візантії [3: 45].

Ми підводимо студентів до висновку, що народне декоративне мистецтво України розвивалось у двох основних формах – домашнє художнє ремесло й організовані художні промисли, пов'язані з ринком. Ці дві форми йшли паралельно, тісно переплітаючись між собою і взаємозбагачуючись, кожна історична епоха вносила свої зміни.

Ми знайомимо студентів з поняттям “художня традиція”. Художня традиція – це стійка система творення образів, естетичних уявлень, історично сформованих у певному середовищі. Основне у традиціях народного декоративного мистецтва – матеріал, техніка його обробки, характер виготовлення предметів, а також принципи і прийоми втілення образу. Вирішальну роль відіграють художні особливості сюжетних зображень, форми виробів, орнамент, виражені живописними, пластичними або графічними засобами. Залежно від характеру взаємозв'язків ці фактори формують специфічні риси окремих видів мистецтва. В історичному аспекті відбувається постійний процес відновлення і розвитку традицій, але принципи, особливості художньої форми у мистецтві народу зберігаються віками, традиції відбивають ту якість, яку ми називаємо класикою мистецтва [1: 21].

Відбиваючи колективний світогляд, твори народного декоративного мистецтва позначені особистістю майстра. Колективна та індивідуальна творчість завжди знаходяться у діалектичній єдності, доповнюючи і збагачуючи одна одну. У зв'язку з колективним характером творчості віками кристалізувались творчі технологічні методи ручної праці, які вдосконалювались кожним наступним поколінням. Завдяки цьому багато творів народних майстрів досягли вершин художнього рівня, у них нерозривно поєднуються практичність і декоративність.

У своїх лекціях ми підкреслюємо, що за своїм змістом, метою, виражальними засобами народне мистецтво не знає національної замкненості, територіальних обмежень. Воно розвивається на ґрунті всезагального народного досвіду, в постійних процесах взаємовпливів, взаємозв'язків між сусідніми народами.

Сьогодні декоративне мистецтво – складне, багатогранне художнє явище. Воно розвивається у таких галузях як народне традиційне, зокрема, народні художні промисли, професійне мистецтво і самодіяльна творчість. Ці галузі багатозмістовні і далеко нетотожні. Між ними існують тісні взаємозв'язки і суттєві розбіжності.

Лабораторні заняття проводяться на базі шкіл м. Житомира (№ 6, 25, 28, 12, 17), які спрямовані на вироблення в студентів умінь та навичок самостійно створювати, організувати та контролювати художньо-трудова етапність роботи над створенням виробу (проект – трудовий процес – результат); реалізувати дані уміння та навички у навчально-виховному процесі школи; організувати та керувати художньо-трудова діяльністю школярів: проектувати навчально-виховний процес, визначати мету кожного заняття, зміст, структуру, організацію, методикку подання навчального матеріалу, керівництво і контроль.

Заняття декоративно-прикладним мистецтвом у процесі трудового навчання забезпечують безліч прийомів і засобів естетичного діяння з урахуванням нахилів і задатків, створюють умови кожному вихованцю для самостійної творчої діяльності, залучають школярів до колективної творчої справи. Такі заняття спрямовані на розвиток в учнів прагнення, готовності та вміння вносити прекрасне в своє життя.

На заняттях з художньої праці майбутні вчителі початкових класів часто використовують різноманітні види прикладного мистецтва (розпис по дереву, карбування, ліплення з глини, вишивання, плетіння із соломи, ниток, виготовлення іграшок і художніх виробів із шкіри й хутра, природних матеріалів тощо).

Аналіз лабораторних робіт, що проходять у школі, дає змогу зробити висновки, що:

– різноманітність декоративних робіт дозволяє запропонувати кожному школяреві заняття за його інтересами;

– підвищується зацікавленість учнів до уроків праці;

– під час роботи над декоративними виробами в учнів формується загальна культура праці, вони набувають трудових умінь і навичок;

– процес виконання декоративних робіт приносить дітям радість, творчу насолоду;

– народне декоративно-прикладне мистецтво – важливий фактор удосконалення системи естетичного виховання школярів.

Зрозуміло, що спецкурс "Художня праця" не розв'язує всіх завдань, поставлених перед визначенням рівня підготовки вчителів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

Потреби практиків зумовлюють необхідність подальшої розробки теоретичних і методичних положень щодо підвищення рівня підготовки студентів до викладання художньої праці, трудового навчання й образотворчого мистецтва у початкових класах.

Зокрема, необхідно:

а) поглибити теоретичне обґрунтування і привести у відповідність із вимогами реформування освіти зміст художньо-технічної підготовки майбутніх фахівців;

б) розробити і ввести в навчальний процес вищих навчальних закладів цілісну систему методичної підготовки студентів до викладання художньої праці й образотворчого мистецтва із широким використанням новітніх технологій на особистісно зорієнтованій основі.

Постійно зростаюча увага до проблеми відродження національної культури ставить перед педагогічними кадрами та науковими дослідженнями завдання глибокої розробки та вдосконалення змісту, методів, організаційних форм навчання учнів щодо народного декоративно-прикладного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1993. – С. 9–24.
2. Тараненко І.Г. Концепція багатокультурного виховання – новий напрям у розвитку національної освіти // Відродження. – 1995. – № 1. – С. 5.
3. Тищенко О. Р. Декоративно-прикладне мистецтво східних слов'ян і давньоруської народності. – К., 1985. – С. 45.

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПОЛІКУЛЬТУРНИМ ВИХОВАННЯМ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ: ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ

У зв'язку з інтеграцією нашої країни у світове товариство зростає суспільна роль іноземних мов і з'являється потреба не тільки в оволодінні ними, а й у вихованні "громадян світу", здатних жити у багатомовному, багатокультурному світі. Аналізуючи сучасні тенденції і перспективи системи освіти в Україні, міністр освіти і науки В.Г. Кремень зазначає, що інтеграція нашої країни в світову спільноту вимагає досконалого володіння іноземними мовами [1]. Розуміння значення іноземних мов на сучасному етапі передбачає вирішення ряду наукових проблем, однією з яких є полікультурна освіта з метою знання й розуміння тими, хто навчається, культурних відмінностей народів, виховання школярів і студентів у дусі взаєморозуміння, гуманізму й демократії.

Ідеї та принципи демократії, толерантності й поваги прав людини, відповідальність за збереження та розвиток загальнолюдських цінностей виявляються унікальним інструментом виховання студентів та школярів у дусі міжнародного взаєморозуміння. Донедавна навчання іноземних мов зводилось до вивчення мовних аспектів: накопиченню лексичних одиниць, тренуванню граматичних конструкцій та засвоєнню фонологічних явищ, тобто було зведене до системи власне мовних правил та категорій. Сьогодні ж більшість вчених, педагогів, дослідників (Аріян М.А., Борисенко М.К., Вітлін Ж.Л., Геллоуей В., Залигіна М., Кікнадзе Т.Л., Коваленко О., Коломінова О.О., Крістал Д., Мільруд Р.П., Миролюбов О.О., Ослер О., Першукова О.О., Роман С.В., Сафонова В.В., Сисоєв П.В., Стерн Х., Степенко Г., Страсхайм Л., Токар Л. та інші), підкреслюючи своєрідність вивчення іноземної мови в сучасному світі, єдині в тому, що у змісті навчання іноземної мови має бути вміщено максимально можлива кількість інформації щодо країни та її мешканців. Отже, викладати мову, це, у кінцевому результаті, означає викладати культуру. Навчання культурним стандартам та виховання поваги до них стає однією із задач полікультурного виховання.

Метою даної статті є визначення особливостей здійснення педагогічного керівництва полікультурним вихованням майбутніх учителів.

Виключно важливе значення в системі підготовки студентів факультетів іноземної філології – майбутніх учителів – відводиться викладачеві вузу. Нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в навчанні іноземних мов, висувають нові вимоги до професійної підготовки вчителя. Зокрема, теоретичної та практичної підготовки, у процесі занять викладач іноземної мови реалізує освітню й виховну функції, засобами іноземної мови викладач допомагає студентам в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд. Підготовка та освіта вчителів – важливий компонент у здійсненні полікультурної освіти. Чого і як студент навчається, значною мірою залежить від викладача. Його роль – контролювати й спрямовувати процес навчання аудиторії, а це в основному досягається завдяки прояву принадності та вмінню зацікавити студентів. Викладач і навчальний заклад відповідальні за підготовку студентів до ефективного життя в демократичному суспільстві. Реалізація такої відповідальності – навчити студентів, як жити і як ставитися до людей будь-якої культури. Студенти мають розуміти відмінність і навчитися цінувати різні стилі життя, культури, релігії та мови, що відрізняються від їх власних. Саме тому викладач має володіти теоретичними знаннями з полікультурної освіти.

На нашу думку, організацію процесу навчання в системі мовної освіти треба узгоджувати з потребами та інтересами, здібностями й можливостями студентів. Важливою умовою є створення сприятливих умов для розвитку інтелектуального, творчого потенціалу кожного студента, тобто навчання має бути особистісно орієнтованим. Особистісно орієнтовану систему навчання іноземної мови ми розглядаємо як процес створення умов, необхідних для реалізації студентів своїх особистих потреб, здібностей та

можливостей через навчання іноземних мов. Саме тому як основну мету навчального процесу по оволодінню іноземною мовою ми висуваємо створення психологічно комфортних умов, що сприяють розвитку й удосконаленню особистості студента, здатного свідомо й мотивовано вчитися, набувати соціокультурної, лінгвістичної й комунікативної компетенції для іншомовного спілкування. До змісту занять, таким чином, ми включаємо теми, ситуації, проблеми, в рамках яких формуються навички іншомовного спілкування для наступної практичної діяльності. Дослідження відомих методистів (Гуревич П.Б., Кітайгородська Г.О., Скалкін В.Л. та інші) дають можливість виділити наступні сфери спілкування спеціаліста в його майбутній діяльності: соціально-культурну, суспільно-політичну й професійну. Найважливішим компонентом вважаємо культуру рідної країни й країни, мова якої вивчається.

У процесі занять з іноземної мови з будь-якого предмета практичного чи теоретичного курсів (практика усного та писемного мовлення, країнознавство, стилістика, зарубіжна література, історія мови тощо) важливим методом навчання вбачаємо діалоговий метод. Засвоєння змісту проходить в умовах навчального діалогу як навчально-комунікативної сфери, це забезпечує спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості. Засобами навчання є текстові навчальні автентичні курси, аудіо- та відеоавтентичні курси із відповідними завданнями. На всіх рівнях навчання ми використовуємо автентичний матеріал різного ступеня складності, бо вважаємо, що саме через автентичні матеріали, де дійсно відображено особливості мови, побуту, життя, історії, культури країн, мови яких вивчаються, повинно формувати лінгвістичну, комунікативну й соціокультурну компетенцію.

Особистісно орієнтоване навчання змінює основну схему взаємодії викладача й студента. Замість схеми взаємодії “викладач – суб’єкт педагогічного впливу й управління”, “студент – об’єкт такого впливу”, ми переконані у необхідності партнерської навчальної співпраці викладача й студента у вирішенні пізнавальних комунікативних задач. При такому навчанні змінюється зміст понять суб’єктів навчальної співпраці й взаємодії. Викладач визначає мету та зміст навчання, спираючись на співпрацю із студентами. Для поставленої мети й змісту викладачу значно легше усвідомити, які найбільш ефективні засоби, заходи та методи навчання обрати для того, щоб з’явилися мотиви для зацікавленості до предмета, до себе як партнера. Такий викладач для студента – змістовна інформативна особистість, цікавий співрозмовник й кваліфікований професіонал.

Багаторічний педагогічний досвід викладання іноземної мови дає нам підстави стверджувати, що відсутність зацікавленості найнегативнішим чином впливає на навчання. У студентів формується зверхність, виникає почуття нудьги, закріплюється байдужість до предмета. Все це створює серйозні ускладнення в процесі навчання. Коли ж є зацікавленість, студенти працюють з величезним бажанням, почуваються комфортно, охоче й легко спілкуються. Саме тому позитивну мотивацію та зацікавленість студентів у сприйнятті відомостей про культуру країни, мова якої вивчається, вважаємо важливим орієнтиром для критеріїв відбору лінгвокраїнознавчого матеріалу. Для виявлення мотиваційної сфери іншомовної діяльності студентів при навчанні іноземної мови було проведено педагогічне дослідження. Спрямовано воно було на визначення кола лінгвокраїнознавчих інтересів студентів, мотивів лінгвокраїнознавчого читання й ідеалів студентських груп, що досліджувались. Дослідження проводилось методами стандартизованого інтерв’ю (I–II курси) і анкетування студентів (III–IV курси). У дослідженні приймали участь 359 студентів.

Ми не переслідували мети детального вивчення поняття “інтерес”. Але для нашого дослідження було важливо виявити, які інтереси студентів слід враховувати під час відбирання тематики лінгвокраїнознавчого змісту для читання. Інтереси людей різноманітні. Існують різні класифікації поняття “інтерес”. Для забезпечення конкретності при вивченні мотиваційної сфери іншомовної діяльності студентів під час роботи з лінгвокраїнознавчим матеріалом, ми розглядатимемо поняття “лінгвокраїнознавчий інтерес”. Ця умовно названа група інтересів відображає різноманітні галузі реальної дійсності країн, мова яких вивчається, а також найбільш вагомні історичні явища англomовної культури, що виражені

засобами даної іноземної мови. Країнознавчі й лінгвокраїнознавчі інтереси – не ізольована група інтересів, а лише є своєрідною локалізованою підгрупою. Вони є складовими галузі, що обмежується рамками іншомовної культури (у нашому випадку – англо-американської). До цієї групи ми відносимо суспільно-політичні, пізнавальні, естетичні, читацькі, спортивні й багато інших груп інтересів, що сприяють формуванню у студентів уяви про країни, мова яких вивчається. Від інших груп вони відрізняються лише межами вивчення об'єктивної реальності. Ми впевнені, що країнознавчі й лінгвокраїнознавчі інтереси – засіб самовираження, самоствердження студентів, один із факторів утворення неформальних угруповань за інтересами. Разом з тим, наявність інтересів супроводжується, на нашу думку, зростанням пізнавальної активності студентів, стимулює розвиток особистості.

Вивчення зазначеної групи інтересів виявило нові напрями й декотрі тенденції щодо зміни пізнавальних потреб студентів у групах, що досліджувались (III–IV курс), порівняно з інтересами, що студенти виявляли на I–II курсах. Зросла потреба у знаннях про форми правління у США, Англії та інших країнах, що склалися історично; екологічні проблеми; субкультуру молоді; релігію та віросповідання. Зростання пізнавальної активності студентів у даних галузях знання пояснюється змінами в сприйнятті представників вищезазначених країн (внаслідок вивчення культури, стажування, спілкування тощо), що сприяє прагненню до взаєморозуміння й співпраці.

Результати анкетування, що виявляють лінгвокраїнознавчі інтереси студентів III–IV курсів, дали нам змогу констатувати, що студенти прочитали б із задоволенням, а що тільки за необхідністю. Таким чином, про систему державного устрою США та Великої Британії дізнались би з задоволенням 86% студентів, за необхідністю – 24%. Політика, економіка країн, мова яких вивчається, цікавить 79% тих, хто навчається, а 31% студентів дізнається про це винятково. Освіта у США та Великій Британії є предметом інтересу незначної кількості студентської молоді, лише 10% з них ознайомились би з такою інформацією за необхідністю. Молодіжна субкультура також у центрі уваги більшості, 96% студентів воліють узнати про молодіжні рухи, музикальні течії, групи, моду, кінофільми, а 26% опитуваних це не цікавить. Проблеми охорони навколишнього середовища цікавлять 69% тих, хто навчається, 39% студентів виказали байдужість до цієї теми. З життям та творчістю видатних письменників країн, мова яких вивчається, із задоволенням ознайомились би 74% опитуваних, а 45% зробили б це як виняток. 82% студентів цікавляться правами людини і боротьбою з расизмом, у той час, як 32% це не обходить. Приблизно однаково студенти ставляться до національних героїв країн, мова яких вивчається: 64% це цікавить, 57% – ні. Зросла зацікавленість у питаннях віри та релігії у житті молоді Заходу у 72% студентів, 48% опитуваних байдужі до цієї проблеми. Про важливі історичні події у США та Великій Британії із задоволенням би дізнались 63% опитуваних, 47% – тільки за вимогою.

Анкета, що була проведена, підтвердила результати інтерв'ю і дала змогу виявити теми, що викликають інтерес у студентів. Урахування лінгвокраїнознавчих інтересів студентів нерозривно пов'язано із навчально-пізнавальними мотивами, які орієнтовані на лінгвокраїнознавчий зміст навчання.

Для виявлення мотиваційної сфери вивчення культури країн, мова яких вивчається, ми використали метод незакінчених речень і додали до змісту анкети наступний пункт: “Я хотів(ла) б більше читати про культуру англомовних країн для того, щоб...”. Студентам було запропоновано закінчити фразу. Результати, отримані під час обробки відповідей, дали змогу виділити 5 категорій (груп) мотивів стосовно читання студентами текстів лінгвокраїнознавчого змісту: 1) пізнавальні; 2) комунікативні; 3) соціально-політичні; 4) професійні; 5) наслідувальні.

• **Група пізнавальних мотивів.** Мотиви даної групи відображають прагнення студентів до знань про країни, мова яких вивчається, з метою отримання загальноосвітніх знань. До даної групи було віднесено такі відповіді: “Хочу розширити свій світогляд”, “Хотів би отримати глибше уявлення про країни, мову яких вивчаю”, “Мені це потрібно для загального розвитку”, “Прагну розширити свої знання про життя і культуру, проблеми за кордоном”. До цієї ж групи ми віднесли відповіді, що містять прагнення самовдосконалення:

“Хочу покращити своє розуміння життя молоді у країнах, мову яких вивчаю”, “Хотілося б зрозуміти своїх однолітків у США”.

- **Група комунікативних мотивів.** Мотиви даної групи пов'язані з можливостями контактів (іншомовних чи рідною мовою) у різних сферах спілкування. До цієї групи були включені такі мотивації: “Хотів би листуватися із однолітками з Англії чи інших країн”, “Мав би змогу поспілкуватися з однолітками із США про творчість деяких музичних груп (футбольні клуби, види спорту)”, “Хотілося б обмінятися знаннями й взагалі поспілкуватись”.

- **Соціально-політичні.** Декотрі відповіді продемонстрували високе громадянське мислення студентів. Мотиви були сформульовано так: “Я хотів би більше читати про культуру англomовних країн для того, щоб розширити свій світогляд, зрозуміти, як розвивались інші країни, і допомогти своїй рідній країні”; “Я хотіла б більше читати про культуру англomовних країн для того, щоб, зрозумівши їх культуру, стилі поведінки, спрямувати отримані знання на розуміння взаємовідносин наших держав”, “Хотілося б знайти шляхи взаєморозуміння, незалежно від різного культурного фону”. У таких відповідях чітко простежується перспектива майбутньої культуротворчої діяльності.

- **Професійні.** Більшість студентів впевнені, що лінгвокраїнознавчі знання знадобляться їм у професійній діяльності (незалежно від місця роботи, будь-то школа, вуз чи перекладацька діяльність). Крім того, до цієї групи ми віднесли відповіді, що свідчать про прагнення подальшого навчання (дослідницька діяльність, закордонні навчальні заклади). “Хотів би краще знати культуру цих країн, бо є бажання продовжити навчання у Сполучених Штатах”, “Лінгвокраїнознавча тематика цікавить мене особливо, бо я працюю над дипломною роботою саме у цьому напрямку, тому – чим більше, тим краще!”, “Моя мрія – бути вчителем, – справжнім, хорошим, обізнаним. Тому вважаю, що знати треба багато, особливо про культуру народів, мову яких я вивчаю. Культура у своєму широкому прояві, на мій погляд, це – професійність, освіченість”.

- **Наслідувальні.** Таку умовну назву було надано відповідям даної групи. Мотиви було виявлено не під час анкетування, а у процесі індивідуальних бесід із студентами та викладачами. “Я читаю такі тексти, тому що їх читають всі, вони є у підручниках, ми над ними працюємо під час занять”, “Я, як усі, виконую все, що задає викладач”, “Що задає викладач, те й читаю”. Подібні реакції студентів, на наш погляд, – ознака негативної мотивації навчання в цілому і відсутності інтересу до навчального матеріалу, що пропонується. Щодо письмової анкети, вони містили такі відповіді: “Не хочу читати про життя за кордоном, у своєму житті краще б розібратися”, “Мене взагалі не цікавлять їх традиції, я і своїх не знаю”, “Вважаю, що американці – некультурні, вся їх культура – у “хот-догах” й “мільних операх”. Ми вважаємо, що така реакція свідчить про низький рівень вихованості, культури, розвитку особистості.

Аналіз анкетування доводить те, що “мотиви людської діяльності надзвичайно різноманітні, бо витікають із різних потреб й інтересів, що формуються в людині у процесі суспільного життя” [2].

Ще одним показником, який ми враховували при доборі лінгвокраїнознавчого матеріалу, є ідеали. Саме в ідеалах, за С.Л. Рубінштейном, отримують своє конкретне виявлення переконання людини, ідеї, що охопили її почуття й волю. Тому, разом із виявленням лінгвокраїнознавчих інтересів студентів й мотиваційної сфери читання, що є для нас предметом зацікавленості, ми переслідували мету визначення тих галузей культури у житті західного суспільства, що для молоді є зразковими, тобто є для них ідеалами.

Вивчення результатів анкетування дало змогу скласти своєрідний перелік представників англomовних країн. Отримані результати було розташовано за принципом частоти називання (окремі номери мають імена і прізвища, що отримали приблизно рівну кількість балів (61–65); під номером 6 перелічені всі імена, що були названі не більш, ніж п'ять разів): 1. Білл Гейтс; 2. Мати Тереза; 3. М. Тетчер; 4. Дж. Буш; 5. А. Шварценеггер; 6. С. Моем, І. Шоу (письменники); М. Гібсон, Дж. Робертс (кіноактори); Б. Дізраелі

(англійський державний діяч, письменник XIX ст.); Мадонна (співачка); Д. Хендрікс (музикант); Б. Клінтон (екс-президент); У. Шекспір; О. Уайльд; Р. Бредбері (письменник-фантаст); Ч. Чаплін. Перелік визначних прізвищ західного світу безумовно свідчить про різну спрямованість уяв та інтересів студентів. У процесі аналізу результатів анкетування ми зробили висновок, що світоглядні орієнтири багатьох студентів ще не сформовані, вони знаходяться у пошуку зразків для наслідування.

Таким чином, під час вивчення мотиваційної сфери студентів щодо читання текстів лінгвокраїнознавчої тематики ми дійшли висновку про необхідність цілеспрямованого формування ціннісних інтересів, мотивів та ідеалів, прилучання студентської молоді до загальнолюдських культурних цінностей. Викладач досягне значного успіху, якщо зуміє викликати інтерес до предмета, організувати творчу діяльність студентів, змістовне спілкування та комунікативну взаємодію з ними. Пошук шляхів вирішення зазначеної проблеми може бути темою окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Трибуна. – № 5–6. – 2001. – С. 5–7.
2. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – С. 43.

УДК 37.015.6:811.111

О. В. Мазур

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНГЛОМОВНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

За період свого існування людство винайшло безліч способів комунікації, кожен з яких пов'язаний з певною сферою життєдіяльності. Причому деякі комунікативні аспекти, такі, як наукова комунікація, можуть бути засвоєні лише у процесі цілеспрямованого навчання.

Це науково-практичне завдання відобразилося у сучасній лінгвістиці через вирішення проблеми когнітивно-прагматичного аспекту наукових текстів. Різні її аспекти висвітлені у роботах І. Арнольд та Е. Бенвеніста (лексико-семантичне поле тексту), Л. Зільберман (читання наукового тексту), І. Колегаєвої (текст як одиниця наукової комунікації), Т. Радзівської та О. Селіванової (лінгвістична комунікація), О. Троянської (навчання читанню наукових текстів). Попередні дослідники наголошують, що успіх навчально-пізнавальної діяльності при роботі з фаховим текстом залежатиме від вдалої реалізації завдання керування процесом засвоєння інформації стилістично маркованого тексту іноземною мовою.

Дане дослідження присвячене питанню виокремлення з загальної методики роботи з науковим фаховим текстом базового підходу та окремих методів опрацювання економічного тексту, що дозволило б реципієнтам швидко та у повному обсязі усвідомлювати його інформацію, а викладачеві-практику активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів. Таке завдання можливо вирішити шляхом опису лексичних, синтаксичних, структурно-семантичних особливостей економічного тексту, що мають безпосереднє відношення до удосконалення когнітивного процесу при роботі з іншомовним фаховим текстом; через розкриття методів оптимізації прагматичного аналізу економічного тексту.

Тому автор вважає за доречне звернутися до лексико-синтаксичного аспекту лінгвістики тексту, що дасть можливість виокремити низку фреймів інтерпретації текстів наукового стилю взагалі та економічних текстів зокрема.

Текст у своїй письмовій або усній реалізації займає велике місце у навчанні іноземна мови. Тому сприйняття тексту в його нерозчленованій цілісності вимагає починати мовний аналіз не з окремих елементів мови, а з цілого тексту. Це зауваження стосується і навчально-пізнавальної діяльності при роботі з економічним текстом, тому що вихідним пунктом аналізу є саме економічний текст як єдине структурно-змістовне ціле.

Як стверджується у концепції Л. Виготського – К. Леонтєва, у психологічній структурі діяльності вирізняють два плани: змістовний (ціль, результат на яку направлена діяльність – розуміння, яке визначає як кількість інформації, що вилучається з тексту, так і характер її переробки) та процесуальний (елементи процесу діяльності дія реалізуючих її психофізіологічних функцій: зорове сприйняття та змістовний аналіз інформації) [2: 25]. Ціллю читання фахової літератури (змістовний план) може бути як загальне охоплення змісту, що має місце при пошуковому й ознайомлювальному читанні, так і глибинне усвідомлення його імпліцитних елементів на рівні підтексту при вивчаючому читанні.

На думку Л. Зільберман, на перший план виступає дедуктивна сторона підходу до матеріалу (характер переробки інформації), що читається, коли учні йдуть не від окремих компонентів тексту як єдиного цілого, а від тексту в цілому до виділення в ньому “*визначених елементів*” (змістовний аналіз інформації), що дають можливість швидко витягти часткову наукову інформацію, дозволяють орієнтуватися в даному тексті з потрібним ступенем повноти з метою визначення його цінності для даного конкретного читача в даних конкретних обставинах [3: 16]. Це твердження збігається з точкою зору А. Соколова про те, що провідним процесом у змістовному сприйнятті тексту є виокремлення змістовних “*опорних пунктів*” (процесуальна сторона), встановлення зв’язку між ними та їхньої ієрархії, що перетворюють розгорнуте мовленнєве викладення у скорочену та типізовану схему особистого змістовного коду [6: 10] (змістовна сторона структури читацької діяльності).

О. Селіванова пропонує термін “*фрейм інтерпретації*”, як модель, що активується у свідомості адресата та зіставляється з матеріалом, що повідомляється [5: 334] (змістовно-процесуальна діяльність).

Робота над текстом у такому випадку має починатися з загальної структурно-змістовної оболонки тексту на підставі визначених ознак-орієнтирів, що розробляються лінгвістикою тексту як на лексичному, так і на синтаксичному рівнях.

Як відомо, процес читання підпадає під вплив мотивації та лексики тексту в її контекстуальній детермінації або мовленнєвої важкості тексту, а також синтаксичної структури тексту. Тому реалізація лексико-синтаксичного підходу при роботі з англійськими економічними текстами допоможе полегшити труднощі когнітивного процесу та активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Лексичний рівень.

Що стосується лексичної сторони текстової організації, то ми дотримуємося думки О. Троянської, що, оскільки об’єктом наукового дослідження може бути практично все, то іноді створюється неправильне уявлення, що лексика настільки сильно варіюється від науки до науки й у рамках однієї науки від твору до твору, що єдиний засіб оволодіння нею – читання кожним учнем тексту з його вузької спеціальності. Однак дослідження лексики наукового стилю показує, що понад 60% у ній складає загальнонаукова лексика і книжкова лексика загальнонаукового використання, причому обидва ці шари лексики регулярно зустрічаються практично у всіх науках [7: 279].

Слід також пам’ятати і про наявність у будь-якому тексті шарів синсемантичної (неповнозначної, службової) та автосемантичної (повнозначної, такої, що має лексичне значення) лексики [4: 36–47]. Причому фреймами можуть бути як синсемантичні слова, використані при певних дистрибутивних умовах або у незвичному мовному оточенні, так і автосемантична лексика, особливо ті її елементи, що можна віднести до ключових слів. Звернімо увагу на той факт, що наявність ключових слів є експліцитною ознакою тематичної цілісності – когерентності – тексту (невипадково в деяких спеціальних журналах

англійською мовою іноді наводиться перелік частотних слів-термінів для полегшення переглядового читання з метою установити тему, підтему і субпідтему даного тексту).

Ключові слова економічного тексту значною мірою обумовлені його комунікативно-функціональною й прагматичною концепцією [5: 50] та здебільшого складаються з термінології загальнонаукового та вузькоспеціального, економічного, змісту та, значно рідше, зі стилістично маркованої лексики відмінних від наукового функціональних стилів.

Для зняття труднощів розуміння економічного тексту через виокремлення лексичних фреймів, доречно було б проводити зі студентами тренінги з “лексичного членування” завершеного мікротексту економічного спрямування з подальшим акцентуванням уваги на фреймах інтерпретації даного тексту. Наприклад, проаналізувавши за згаданою схемою текст:

Because of(CC) the(CC) diverse structures(AC1), management(AC2) attitudes and(CC) behaviors encountered in(CC) international(AC1) business(AC1), there(CC) is(CC) considerable latitude(AC1) in(CC) *methods(AC1) of(CC) doing business(AC1)* (KCT). No matter how thoroughly prepared a(CC¹) marketer(AC2) may be(CC) when(CC) approaching a(CC) foreign market(AC2), there(CC) is(CC) a(CC) certain amount(AC1) of(CC) cultural shock(KCP) when(CC) the(CC) uninitiated trader(AC2) encounters actual business situations(AC1). In(CC) business transactions(AC2) the(CC¹) international(AC1) marketer(AC2) becomes aware of(CC) the(CC) differences(KCT) in(CC) contact(AC1) level, communications(AC1) (AC2) emphasis(AC1), tempo(AC1), and(CC) formality of(CC) foreign businesses(AC1). Ethical standards(AC1) (KCP) are(CC) likely to(CC) differ, as(CC) will the(CC) negotiation(AC2) emphasis(AC1) (KCP). In(CC) most countries, the(CC) foreign trader(AC2) is(CC) also likely to(CC) encounter a(CC) fairly high degree(AC1) of(CC) government(AC1) involvement(AC1) (KCP) [8: 118], можливо використати наступні види діяльності:

1. Виокремлення синсемантичної лексики (CC) – артиклів (0, a, the), прийменників (in, of), локально-темпоральних прислівників (there), займенників і т. п. лексем [4: 37].

2. Звернення уваги студентів на дистрибутивні умови (CC¹) їх використання або мовленнєве оточення у когнітивному контексті сприйняття – опозиція “a marketer – the international marketer” у 2 елементі несе додаткове змістовне навантаження “той самий, раніше згадуваний”.

3. Виокремлення автосемантичної лексики (AC), розділивши її на загальнонаукову (AC1) та суто економічну (AC2) термінологію. Звернення уваги студентів на можливі розбіжності значення лексем у текстах різних функціональних стилів – “communications” (“зв’язок” – нейтральний стиль “зв’язок, доставка” – науковий стиль).

4. Знаходження ключових слів (KC) на текстовому рівні (KCT) – “methods of doing business”, “differencies” та рівні речення (KCP) “cultural shock”, “ethical standards”.

Синтаксичний рівень.

Синтаксичний рівень найбільш повно представлений типами текстуальних зв’язків і засобами їхнього вираження, які співвідносяться між собою як зміст і форма. Для адекватного розуміння тексту необхідне виділення в ньому залежних і незалежних сегментів. “Ареал залежних пропозицій, – говориться в роботі зазначених авторів, – складається зі структурних типів речень, що характеризуються наявністю в них показників секвентності (союзів і союзних словосполучень), субститутів, антецеденти яких знаходяться в сусідніх реченнях, вказівних і присвійних займенників, що мають референт у попередніх реченнях, відносних іменних форм і усічених структур, розуміння яких можливо тільки на основі сусідніх речень” [5: 205].

Отже, питання про змістовну самостійність частин тексту прямо пов’язане з проблемою понадфразових зв’язків. Повна відсутність понадфразових зв’язків робить речення автосемантичним, самостійним у змістовному відношенні, у той час як наявність великої кількості таких зв’язків, особливо займенникових, приводить до його змістовної несамостійності, залежності від попереднього чи наступного елемента тексту.

Типи текстоутворюючих зв’язків.

Як відомо, структурно-змістовна цілісність тексту, зв'язок між його компонентами, створюється в результаті системи первинних і вторинних засобів номінації предмета мови, про який в кожній наступній ланці зв'язного тексту повідомляється щось нове. Система вторинних засобів номінації забезпечує послідовність ланок оповідання, єдину картину описуваних предметів, явищ і зв'язків між ними. З цього погляду О. Вінарська розділяє текстоутворювальні засоби на дві групи:

1. Формально виражені, або елементи тексту, що визначають логіко-змістовні “вузли”, відбивають “повороти думки” автора, наприклад, причинно-наслідкові, часові, заперечувальні й інші зв'язки, що виражаються відповідними службовими словами (сполучниками, сполучниковими словами і прислівниками), сукупність яких складає логіко-синтаксичну сітку, логічний каркас тексту.

Такі текстоутворювальні зв'язки часто збігаються із синтаксичними зв'язками в реченні, позначаючи сурядні й підрядні відносини між його частинами. Аналіз таких засобів, звичайно не викликає особливих утруднень, але ними не слід знехачати в процесі навчання.

2. Текстуальні зв'язки, що вказують на чергування засобів первинної і вторинної номінації і дозволяють ідентифікувати предмет мови й установити послідовність етапів подання інформації про нього [1: 38].

Пошуки первинної номінації, антецедента – складна і захоплююча справа, якій необхідно навчати в процесі роботи над науковим текстом. До цього “полювання”, власне кажучи, і зводиться змістовний аналіз тексту в методичному плані [3: 122].

Двоєчка спрямованість зв'язку між компонентами понадфразових єдностей (ретроспективна синсемантика – зв'язок з попередніми ПФЄ та перспективна синсемантика – зціплення з наступними ПФЄ) і створює змістовну цілісність тексту.

Для полегшення когнітивного процесу при роботі студентів над синтаксичною будовою економічних текстів, можна запропонувати наступні види вправ (приклад див. вище):

1. Знаходження заголовку до тексту (за ключовим словом – КСТ).
2. Розподіл тексту на абзаци (за ключовими словами – КСР), що на змістовному рівні збігаються з ПФЄ.
3. Складання логіко-синтаксичної схеми тексту (за заголовком, службовими словами та ключовими словами).

Methods of Doing Business

Diverse (1), (2), (3) of international business → latitude in methods of doing business:

Cultural shock ← differences in (1), (2), (3) .

Government involvement.

Наведений приклад типізованого синтаксичного аналізу тексту надасть студентам можливість глибше зрозуміти логіко-семантичні текстові зв'язки як на експліцитному, так і на імпліцитному рівнях.

Таким чином, при виявленні синтаксичної структури тексту у різних формальних розпізнавальних ознаках, що якби лежать на поверхні тексту, виокремлюється його зміст.

Робота над текстом, що являє собою діалектичну єдність синтаксичних і змістовних деталей і відповідного їх комплексу – цілого тексту, повинна включати операції як індуктивного, так і дедуктивного типу, які, доповнюючи одна одну, створять оптимальні умови для розкриття змісту того, що читається. У кожному окремому випадку може переважати індукція або дедукція – залежно від характеру тексту і від мети читання і типу читання (ознайомлювальне, пошукове або читання з повним охопленням змісту).

О. Вінарська пропонує на підставі даних лінгвістики тексту, що є в даний час й будуть отримані в результаті подальшого розвитку цієї галузі лінгвістичної науки, скласти свого роду задачник з розвитку навичок виокремлення текстової інформації [1: 38].

Такі задачі передбачали б операції з текстом на трансформаційному рівні – різного роду цілеспрямовані перетворення тексту. Вони дали б можливість домогтися, не вдаючись до перекладу, чіткого, детального і диференційованого (з погляду розподілу на основну і

додаткову інформацію) розуміння змісту того, що читається і надійної перевірки такого розуміння.

Взагалі, на підставі дослідження шляхів оптимізації прагматичного аналізу економічних текстів дає можливість зробити наступні висновки: 1) опрацювання фахових економічних текстів потребує не двобічний, лексико-синтаксичний, підхід; 2) такий підхід дасть змогу поглибити когнітивний процес шляхом прискорення усвідомлення студентами інформації, що міститься у тексті через фрейми сприйняття; 3) подібний метод роботи з економічними текстами дозволить активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів економічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови; 4) перспективним для подальшого дослідження питання лексико-синтаксичного підходу до англомовних економічних текстів є когнітивний аспект їх лінгвістичного та формального структурування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии). – М.: Высшая школа, 1989. – 136 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. – М.: Наука, 1988. – 180 с.
4. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебник для студентов филологических специальностей. – 3-е изд., испр. – Одесса: Латстар, 2002. – 292 с.
5. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: – ЦУЛ, “Фитосоцицентр”, 2002. – 336 с.
6. Соколов А.М. Кодифікація при читанні. – К.: Освіта, 1997. – С. 10.
7. Торьянская Е.С. Лингвостилистические основы отбора учебных текстов для обучения чтению научной литературы // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. – М., 1982. – 287 с.
8. Cateora Ph. R. International Marketing. – University of Colorado: Irwin McGraw – Hill, 1996. – P. 118.

УДК 378.14

Н. Т. Малєєва, О. В. Баранова, Ю. В. Канюка

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА БІОХІМІЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Розробка нових концептуальних підходів навчання у вищій школі є головною проблемою нашої сучасності, якій приділяється велика увага як на міжнародному рівні [1–3], так і в Україні [4].

Зважаючи на те, що удосконалення роботи вищої школи на сучасному етапі йде по лінії інтенсифікації навчання, пошуку внутрішніх резервів економії часу, оскільки екстенсивні фактори – збільшення термінів навчання, завантаження студентів у відведені календарні терміни і т. ін. вже вичерпали себе, і, спираючись на досвід вчених, що займаються вирішенням цих питань [5–7], то в даному дослідженні була поставлена конкретна ціль: планування біохімічної освіти в університеті.

Вирішення цієї проблеми також нерозривно пов'язано зі створенням державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, який розробляється в Україні. І якщо в розробці такого стандарту для спеціальностей “Хімія” і “Біологія” існує відносна визначеність, то спеціальність “Біохімія” зтикається з великою кількістю специфічних проблем. Як правило, університетська спеціальність “Біохімія” належить до напряму “Біологія”. Однак, бувають і виключення. Так, у Донецькому національному університеті протягом майже сорока років випускників-біохіміків готують на хімічному факультеті. Це зумовлено тим, що в ХХ сторіччі біологічні науки збагатилися видатними досягненнями, що

знаменують собою новий важливий етап у їхньому розвитку – вивчення молекулярних основ життєвих процесів. Цей якісний стрибок був би немислимий без проникнення в біологію уявлень і методів точних наук – хімії, фізики, математики. Фахівець-біохімік нашого часу повинен уміти мислити хімічними категоріями, кваліфіковано використовувати фізичні методи дослідження, у достатній мірі володіти математичним апаратом і сучасними комп’ютерними технологіями.

В останнє десятиріччя світоглядне значення біохімії стає все більш очевидним, і назріла гостра необхідність введення курсу біологічної хімії в систему хімічної освіти. Тому в робочі навчальні плани спеціальності “Хімія” було введено ряд біохімічних дисциплін (“Основи біохімії і молекулярної біології”, “Молекулярні механізми гормональної регуляції”, “Імунологія” та ін.) для таких спеціалізацій як “Хімія харчових продуктів”, “Хімія лікарських препаратів”, “Екологічна хімія”. Це дозволило, з одного боку, поглибити хімічну, математичну і фізичну підготовку випускників-біохіміків, з іншого – навчити випускників-хіміків мислити біохімічними категоріями.

Викладене вище і поставило перед необхідністю розробки однакових вимог до біохімічної освіти. Зокрема, розвиток нових технологій практично не торкається одного з основних елементів навчальної дисципліни, а саме – її програми. У цьому плані предмету “Біохімія” особливо необхідна єдина, чітка і науково-обґрунтована програма. Програма будь-якої дисципліни – це не перелік розділів зі змісту підручника, вона має потребу в більш детальній структуризації, встановленні чітких логічних зв’язків між навичками й уміннями, якими повинен володіти випускник-біохімік та знаннями, придбаними ним у процесі вивчення тем і розділів курсу.

Знання, уміння, навички і складають предметну модель навчаємого [8]. Такий підхід у створенні програми курсу фізики для технічних спеціальностей був реалізований у роботах Атанова Г.А. і співроб. [3: 112–120]. Використовуючи досвід цих дослідників, ми спробували розробити програму курсу “Біохімія” як предметну модель навчання з метою встановлення логічного зв’язку між навчальною дисципліною і тим, кого навчають цій дисципліні.

План побудови програми, як предметної моделі, відбиває наступна схема:

Уміння	Модулі	Кількість годин/кредитів	
		лекції	лабораторні роботи
Освоєні студентом способи виконання дій, що забезпечуються сукупністю придбаних знань	Назва основних розділів курсу і перелік основних елементів знань		

Основна увага була приділена добору змісту навчання й освіти, а також методам діагностики рівня освітньо-професійної підготовки випускників спеціальності “Біохімія”. Відповідно до принципу системної побудови наукових знань курс біохімії (88 годин лекцій і 72 години лабораторних занять) був розділений на 10 модулів, як показано в таблиці 1.

У кожному модулі виділені основні елементи знань (явища, поняття, концепції, закони і т. ін.) і вміння (здатність виконувати визначені дії, здійснювані на основі відповідних знань). Ці знання й уміння співвіднесені зі знаннями й уміннями, якими повинен володіти випускник відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника-біохіміка.

Таблиця 1.

Перелік змістовних модулів дисципліни “Біохімія”

№	Назва модуля	Кількість навчальних годин/кредитів	
		лекції	лабораторні заняття
1	Хімія білка	12	20
2	Ферменти	12	12
3	Хімія і метаболізм вуглеводів	18	12
4	Хімія й обмін ліпідів	10	12
5	Біоенергетика	6	-
6	Нуклеїнові кислоти	8	8
7	Метаболізм білка	6	4
8	Гормони	6	-
9	Вітаміни	2	4
10	Взаємозв'язок метаболізму білків, вуглеводів, ліпідів	4	-
	Усього	84/2.3	72/2

Як приклад, можна розглянути один фрагмент програми, що присвячений вивченню ферментів (табл. 2).

Для закріплення вивчаємого матеріалу і діагностики рівня біохімічної освіти студентів для кожного елемента знань були розроблені завдання у вигляді тестів (5–10 тестів на кожен елемент знань), що відображує нижче наведений приклад.

Таблиця 2.

Модуль 2. Ферменти

Уміння	Елементи знань
Доводити білкову природу, встановлювати специфічність дії конкретних ферментів, визначати активність, аналізувати вплив активаторів і інгібіторів на каталітичну активність, встановлювати механізм дії ферментів	2.1. Класифікація і номенклатура 2.2. Білкова природа 2.3. Специфічність дії 2.4. Теорії Фішера, Кошланда 2.5. Висока каталітична активність 2.6. Теорія Міхаеліса-Ментен 2.7. Фермент – субстратний комплекс 2.8. Регуляція каталітичної активності 2.9. Ферменти – складні білки 2.10. Вітаміни як кофактори

Елемент знань: білкова природа ферментів

2.1. Більшість ферментів виявляють максимальну активність при значенні рН середовища:

а) ~ 7 ; б) > 7 ; в) < 7 .

2.2. Виберіть вірне ствердження:

а) усі білки є ферментами;

б) усі ферменти є білками.

2.3. Для ферментів характерні:

а) усі рівні організації білкової молекули;

б) тільки первинна структура;

в) тільки вторинна структура.

2.4. Встановіть відповідність:

Фермент	Оптимум рН
Хімотрипсин	1.5
Пепсин	7
α -Амілаза	9

2.5. Вкажіть ферменти – складні білки:

- а) лактатдегідрогеназа;
- б) трипсин;
- в) глюкокіназа;
- г) малатдегідрогеназа.

2.6. Виберіть реакції, що доводять білкову природу ферментів:

- а) біуретова;
- б) реакція Селіванова;
- в) реакція Троммера;
- г) ксантопротеїнова;
- г) реакція Фоля.

2.7 Виберіть вірне ствердження:

- а) ферменти нерозчинні у воді;
- б) ферменти утворюють колоїдні розчини.

Усього за курсом “Біохімія“ було розроблено 200 валідних тестових завдань для поточного контролю знань. Виконання тестових завдань як за окремими модулями, так і за всім курсом у цілому, контролюється за допомогою спеціальної комп’ютерної програми, що об’єктивно аналізує та оцінює відповідь за п’ятибальною системою.

Уміння студентів-біохіміків творчо використовувати отримані знання перевіряються за допомогою комплексної контрольної роботи. Один варіант із комплексу комплексних контрольних робіт наведено нижче:

Надмірне вживання їжі, котра багата вуглеводами, приводить до накопичення жирів в організмі людини.

- 1) Вкажіть, де в організмі людини відбувається перетравлення вуглеводів.
- 2) Поясніть, який тип специфічності характерний для ферментів, що приймають участь у перетравленні вуглеводів.
- 3) Обґрунтуйте специфічність дії цих ферментів.
- 4) Визначте, яка речовина є загальним метаболітом для вуглеводного і жирового обмінів.
- 5) Покажіть, у результаті яких хімічних реакцій глюкоза перетворюється в загальний метаболіт.
- 6) Приведіть схему біосинтезу пальмітинової кислоти з загального метаболіту вуглеводного і жирового обміну.
- 7) Вкажіть ферменти, що беруть участь у процесі з питання 6.
- 8) Обґрунтуйте кооперативний характер дії цих ферментів.
- 9) Вкажіть, який вітамін входить до складу ферменту, який каталізує першу редуцтазну стадію в процесі з питання 6. Напишіть формулу кофактора і вітаміну.
- 10) Приведіть хімічну схему біосинтезу трипальмітину.

З огляду на все вищесказане, можна зробити такі висновки:

Кредитно-модульна система біохімічної освіти, що впроваджена в Донецькому національному університеті, дозволяє стандартизувати об’єм досліджуваного матеріалу і більш продуктивно побудувати процес навчання студентів, тобто формувати в них

біохімічний образ дій. У перспективі запланована розробка програм, як предметних моделей навчаемого, для всіх дисциплін учбового плану спеціальності “Біохімія”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Университеты и общество. Сотрудничество университетов на рубеже веков: Материалы Первой международной конференции университетов стран СНГ и Балтии. М.: Изд-во МГУ, 2001. – 768 с.
2. Университеты и общество. Сотрудничество университетов в XXI веке: Сборник тезисов Второй международной конференции университетов. – М.: МАКС Пресс, 2003. – 522 с.
3. Современные проблемы дидактики высшей школы: Сб. избр. трудов междунар. конф. – Донецк: ДонГУ, 1997. – 168 с.
4. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук праць. – Київ, 2001. – Ч. 1. – С. 5–14.
5. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: ДОУ, 2003. – 180 с.
6. Програма (проект) дисципліни “Фізика” для інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів / Укл.: Г.О. Атанов, В.В. Токій, Н.М. Мартинович. – К.: ІСДО, 1993.
7. Atanov G. A., Martynovitch N.N., Tokiy V.V. The Program of the physics Course as a Student Model // Proc. of the Intern. conf. on Computer Technologies in Education ICSTE'93. – Kiev, Ukraine, 1993. – P. 138–139.
8. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001.– 128 с.

УДК 37.013.3

І. П. Марчук

СИСТЕМА ВИХІДНИХ ПРИНЦИПІВ МОРАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЮРИДИЧНОГО ВУЗУ

Проблеми морального виховання завжди знаходяться у центрі уваги суспільства. Її значення зростає в умовах складних перетворень, що відбуваються в Україні і недостатньої моральної культури молодого покоління, що нерідко призводить до агресивності, конфліктів, деструктивних проявів, провокує грубість, протиправні дії, громадянську пасивність.

Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває проблема якісної підготовки майбутніх правоохоронців, формування їхньої фахової компетенції і особистісних якостей. Необхідність посилення морального становлення майбутнього правоохоронця зумовлюється, перш за все, специфікою його праці, складністю і суперечністю демократичних процесів, а також її реальним станом у педагогічній теорії і практиці. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів системи МВС України показує, що незважаючи на широке використання у своїй роботі багатогранних методів і форм виховання, розвиток професійно-моральних якостей курсантів ще не проходить стрижневою лінією у самій логіці розгортання цілеспрямованого педагогічного процесу. Відчувається недостатня підготовленість кадрового складу викладачів до виявлення і реалізації механізмів формування відповідних якостей особистості майбутнього правоохоронця [1], слабка дидактико-методична забезпеченість навчально-виховного процесу [4]. Водночас однією з основних причин цього, на нашу думку, є все ж таки відсутність обґрунтованих теоретичних і науково-методичних основ формування професійно-моральних якостей особистості працівників правоохоронних органів.

Вивчення та удосконалення вихідних концептуальних положень професійної підготовки курсантів дасть змогу більш якісно організувати навчально-виховний процес, підвищити статус випускників вищих навчальних закладів системи МВС, дозволить їм своєчасно адаптуватися у своїй подальшій професійній діяльності.

Моральному вихованню присвячено значну кількість досліджень. Так, у роботах Л.І. Божович, А.М. Бойко, І.Г. Єрмакової, Т.Г. Ковальова, Т.С. Коннікової, І.С. Мар'єнка, В.О. Сухомлинського розкрито принципи, зміст і методику морального виховання підлітків і молоді. Це ж питання у процесі різних видів діяльності розкрито у працях А.М. Бойко; шляхом удосконалення процесу морального виховання молоді на засадах діяльнісного підходу – С.С. Богданова, Д.М. Гришина, О.В. Киричука, А.І. Капської, В.І. Петрова.

Удосконаленню професійної підготовки курсантів вищого юридичного вузу присвячено роботи В.Г. Андросюка (педагогічні та психологічні засади професійної підготовки співробітників органів внутрішніх справ); В.І. Дяченка (формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС); В.В. Корнєщука (взаємне навчання курсантів як засіб підвищення ефективності навчального процесу); С.О. Кубіцького (система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності); Ю.Г. Юрчука (педагогічні умови розвитку культури учіння майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України) та ін.

Разом з тим, наукові дослідження, які були б присвячені безпосередньо проблемі розвитку професійно-моральних якостей майбутніх правоохоронців, фактично відсутні. Тому завдання нашої статті – обґрунтування системи принципів організації процесу формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів.

Організація розвитку професійних характеристик спеціаліста передбачає конструювання комплексу методів і прийомів, що відображають стратегію і логіку специфіки навчального процесу, у нашому випадку в умовах юридичного вузу. Звідси його структура повинна будуватися як на філософських принципах пізнання, так і міждисциплінарних і суто педагогічних методологічних вихідних положеннях [3].

Так, на філософському рівні основоположними для перспектив розвитку вищої школи є принципи комплексності всебічного причинно-наслідкового зв'язку та обумовленості явищ і процесів об'єктивної педагогічної реальності. У кінці кількісних та якісних його змін, що відбуваються, слід виходити з позицій історичності і конкретності. Особливу значущість при цьому має положення про визначення пізнаваності світу в цілому, у тому числі й сутності педагогічної діяльності. Методологічне значення має також принцип органічного зв'язку наукового передбачення з реформаторською діяльністю суспільства.

На другому (міждисциплінарному) рівні методологічним обґрунтуванням слугують принципи системності й програмно-цільового підходу до розвитку освітніх процесів, використання методів математичної статистики, комплексний характер виховання.

Конкретно-науковий (третій) рівень передбачає наявність термінологічної єдності, першочерговості виховних завдань, що вирішуються, можливість перевірки їх очікуваних результатів; адекватний підбір методів, засобів навчально-виховного процесу; врахування як загально-педагогічних, так і специфічних (дидактичних) вихідних положень. У першому випадку мова йде про діяльнісний підхід до розвитку особистості, орієнтація на цілеспрямований і організований вплив на курсанта, самостійну діяльність його як суб'єкта навчання і виховання. До специфічних принципів розвитку професійно важливих якостей правоохоронців відносяться вимоги щодо організації навчального процесу в умовах їх підготовки в юридичному вузі. Основними з них є: побудова механізму професійного розвитку фахівця як невід'ємної складової частини усього навчально-виховного процесу; врахування психофізіологічних особливостей та рівня розвитку особистості; забезпечення інтегративності та міжпредметних зв'язків у ході моделювання та реалізації мети, завдань, змісту, організаційних форм та методів морального виховання курсантів.

Що стосується принципів виховання, то їх доцільно розглянути крізь призму специфіки професійної підготовки майбутніх співробітників органів внутрішніх справ. Це, перш за все, принцип системності, який детермінує оволодіння відповідними знаннями, навичками й переконаннями у визначеній послідовності [6: 45]. Кожне нове знання повинно будуватися на засвоєному знанні, розширенні і поглибленні його, у той же час нові знання є базою для наступного сприйняття матеріалу. Майбутні співробітники ОВС будуть мати

систему знань і переконань, коли вони засвоєні свідомо. Це відбувається за умови, коли вони пов'язані із життям. Допомагають вирішувати практичні завдання оперативно-службової діяльності, підвищують ефективність і якість роботи. Цей принцип реалізується через ефективне використання змісту матеріалу в ході заняття, педагогічну спрямованість викладачів, громадських організацій при вихованні особового складу, вивчення, узагальнення і поширення кращого досвіду підготовки майбутніх співробітників органів внутрішніх справ.

Формування морально-професійної готовності курсантів неможливе без опори на принцип науковості, що виявляється у ґрунтовному підході до вирішення педагогічних завдань, через пошук і використання найбільш ефективних засобів, котрі складають єдину систему навчально-виховної діяльності. Реалізація цього принципу забезпечує глибокі етичні ціннісні орієнтації, оволодіння необхідними моральними навичками, що поєднуються з цілісним науковим світоглядом, органічно зливаються з особистою переконаністю.

Принцип послідовності, систематичності та доступності покликаний забезпечити безперервність формування моральної особистості з послідовним ускладненням виховних завдань. Він передбачає, крім відповідної організації навчального процесу, розвиток якостей курсанта в умовах навчальних і виробничих практик, у ході включення у науково-дослідну діяльність та інші види позанавчальної виховної роботи.

Закріплення і поглиблення знань, формування морально-етичних навичок й умінь поведінки повинно спиратися на систему соціально значущих ціннісних орієнтацій, свідомість і активність курсантів. З цією метою вони включаються у процеси конкретної професійної діяльності відповідно до рівня оволодіння морально-професійними операціями, прийомами і навичками, що реалізується через зміст, формування професійних якостей особистості курсанта на основі спланованої організації навчально-виховної діяльності.

Реалізація принципу свідомого засвоєння курсантами морально-професійних знань забезпечується одночасним впливом на формування інтелектуального, когнітивного і емоційно-вольового компонентів їх професійної підготовки, органічним синтезом виховних й освітніх засобів впливу, спрямованого на глибоке засвоєння як теоретичних знань, так і практичних умінь. Це вимагає опори на позитивні якості вихованців і їх позитивний соціальний досвід, необхідність органічного поєднання поваги до курсанта з існуючою системою вимог, цілісності й систематичності педагогічних впливів. Творче застосування отриманих моральних знань, навичок і умінь залежить від вибору і сполучення методів виховання; вирішення пізнавальних завдань; створення на заняттях проблемних ситуацій; постановки курсантів у такі умови, коли їм необхідно аналізувати різні точки зору, доводити ті чи інші положення, аргументувати і відстоювати свою позицію. Важливим тут вбачається створення викладачами ситуації морального вибору, наближеної до реальної практики, підкріплення теоретичних положень практичними прикладами із життя країни, підрозділу, окремих співробітників.

У той же час ознайомлення з практикою виховної роботи навчальних закладів показує, що говорити про наявність цілісної її системи, нажаль, не коректно. Строго кажучи, сучасні види діяльності не дають очікуваного результату у площині морального виховання, оскільки не забезпечується суб'єкт-суб'єктна позиція самих учасників виховного процесу. Ефективність морального виховання вимагає, як відомо, не збільшення кількості заходів, а насамперед – створення творчого характеру взаємодії суб'єктів діяльності. Особливо це актуально для першокурсників, так як процес їх адаптації до умов вищого навчального закладу безпосередньо пов'язаний із переоцінкою їхніх особистісних ціннісних орієнтацій, мотивів і бажань, їх співставлення із вимогами, заданими новим оточенням. Цей період необхідно використати для активізації розвитку моралі у бажаному напрямку. Оскільки загальногрупові цінності ще чітко не визначилися, їх бажано “вносити” ззовні. Вони стануть своєрідним поштовхом для активізації інтересів і потреб майбутніх спеціалістів і будуть сприйматися ними як цінності, які пред'являються новими умовами життєдіяльності.

Моральні норми досить легко сприймаються групою, а прагнення відповідати цим нормам є стимулом до самоаналізу, самовдосконалення, самовираження.

Складність виховних завдань вимагає врахування індивідуальних особливостей майбутніх професіоналів, що тісно пов'язано із впровадженням у виховний процес принципу диференціації й індивідуалізації. Мова йде про забезпечення розвитку кожного суб'єкта виховання, визнанні за особистістю права на самовизначення та самореалізацію. Виявлення й опора як на загальні риси, так й індивідуально-психологічні особливості курсантів є запорукою правильного визначення лінії поведінки і доцільного вибору методів і прийомів педагогічного впливу на формування їхньої професійної готовності. Це зобов'язує педагога не тільки створювати сприятливі умови для активної роботи всіх курсантів, а й індивідуально підходити до кожного з них з метою успішного розвитку необхідних професійно важливих якостей [1].

Таким чином, реалізація системи вихідних положень забезпечить науковий підхід до організації процесу формування морально-професійних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів, і є однією з умов підвищення якості підготовки випускників вищого юридичного закладу як одного з гарантів стабільності і правопорядку в державі, захисника й охоронця законів у правовому демократичному суспільстві.

Окреслена проблема не вичерпує всіх її аспектів. Потребує подальшого вивчення розробка єдиної системи формування моральних норм поведінки випускників вищих навчальних закладів системи МВС України, активізації процесу морального становлення молодих працівників правоохоронних органів, умов їх професійної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 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.З. Дзержинского, 1990. – 92 с.
2. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды / Под. ред. А.А. Бодалёва и др. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128–162.
3. Васильева З.И. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
4. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал. – К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
5. Сытник К.М., Черданченко Л.С., Сажаев В.Г. и др. Жизнь и окружающая среда // ЮНЕСКО – ЮНЕП. – 1985. – 248 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: Навчальна книга, 1999. – 189 с.

УДК 378.1

А. О. Ніценко

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ КОРПОРАТИВНИХ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ РОЗРОБЦІ ІНФОРМАЦІЙНО-АДМІНІСТРАТИВНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Інформаційно-адміністративний супровід освітнього процесу являє собою соціально, педагогічно і технічно організовану взаємодію суб'єктів як складову частину інформаційно-педагогічної діяльності. Реалізація всіх розглянутих напрямків дає можливість адаптації суб'єкта освітньої діяльності до умов сучасного інформаційного суспільства [5: 6].

Сучасні підходи до вищої педагогічної освіти передбачають необхідність враховувати вимоги світової освітньої системи, у тому числі й підвищення науково-дослідного рівня фахівця в області освіти. Основним механізмом рішення такого завдання, що відбиває зростаючу наукоємність сучасної освіти, є включення суб'єктів освітнього процесу всіх

рівнів у науково-дослідну діяльність і реалізація в цьому середовищі комплексного супроводу [2]. Це і стало метою даної статті.

Довгий час автоматизація вищих навчальних закладів на Україні ґрунтувалася на різноманітних підсистемах АСУ на базах даних (контингент, деканати, кафедри, кадри, канцелярія, бухгалтерія, контроль виконання та ін.) Не принижуючи значимості цих підсистем, помітимо, що вони охоплюють лише 15–20% загального обсягу інформації, що циркулює в установі. Необхідність в електронній обробці документів задовольняється застосуванням функціональних пакетів (редакторів тексту й електронних таблиць) та інтегрованих пакетів, програм Microsoft Office, Perfect Office, Lotus Smart Suite. Ці засоби не справляються з керуванням величезними потоками паперових і електронних документів, що циркулюють як усередині одного навчального закладу, так і між ними.

Система організаційного управління вищим навчальним закладом на сучасному етапі уявляється як інформаційна система, що виконує функції планування, обліку, контролю, аналізу, поточної корекції та регулювання. Крім того, вона повинна виконувати також інформаційно-довідкову функцію, що передбачає миттєву реакцію системи на запит будь-якої інформації, регламентованої відповідними повноваженнями особи, що надає цей запит. Шляхом створення єдиного інформаційного та комунікаційного середовища на базі технологій Intranet система повинна забезпечувати доступ різних категорій користувачів (викладачів, студентів різних форм навчання, співробітників та адміністративних працівників) до інформації, у тому числі й навчального, організаційного характеру (електронним версіям державних стандартів та нормативів, навчальним планам, методичним посібникам, завданням для самостійної роботи студентів, оперативної інформації з успішності навчання студентів, кадрам, бібліотечним каталогам, та інше). Система має бути максимально захищеною як від ненавмисних некоректних дій користувачів, так і від навмисних спроб руйнування інформації або намагань доступу до критичних даних [1].

Особам, відповідальним за прийняття корпоративних рішень, необхідно мати доступ до всіх даних організації незалежно від їхнього розташування. Для виконання повного аналізу діяльності організації, визначення її показників, з'ясування характеристик навчального процесу і тенденцій його зміни необхідно мати доступ не тільки до поточних даних, але й до раніше накопичених даних. Для спрощення подібного аналізу була розроблена концепція сховища даних. Передбачається, що таке сховище містить відомості, що надходять із самих різних джерел даних, що функціонують під керуванням різних операційних модулів, а також різні узагальнені та зведені дані. Концепція сховища даних базується на удосконаленій технології баз даних і передбачає спеціальні засоби керування процесом збереження інформації. Однак особам, відповідальним за прийняття корпоративних рішень, необхідно мати могутні інструменти аналізу накопичених даних. Основними засобами аналізу в останні роки стали інструменти оперативної аналітичної обробки (OLAP) та інструменти розробки даних.

Вихідна концепція сховища даних була запропонована фахівцями фірми ІВМ у виді “інформаційного сховища” і спочатку представлена ними як рішення, що забезпечує доступ до даних, накопичених у нереляційних системах. Передбачалося, що таке інформаційне сховище дозволить організаціям використовувати їхні архіви даних для ефективного рішення бізнес-задач. Однак через надзвичайну складність і невисоку продуктивність подібних систем, створених на початкових етапах, перші спроби створення інформаційних сховищ в основному були відкинуті. Відтоді до концепції сховищ інформації поверталися знову і знову, але тільки в останні роки потенціал технології сховищ даних став розглядатися як досить коштовне і життєздатне рішення.

Відносно організації інформаційно-адміністративних систем вищих навчальних закладів характеристики сховищ даних розуміються наступним чином.

Предметна орієнтованість. Сховище даних організоване навколо основних предметів (або суб'єктів) навчального закладу (наприклад, контингент, викладачі і дисципліни), а не навколо прикладних областей діяльності (виписка відомостей, поточний

контроль знань). Ця властивість відбиває необхідність збереження даних, призначених для підтримки прийняття рішень, а не звичайних оперативно-прикладних даних.

Інтегрованість. Зміст цієї характеристики полягає в тому, що оперативно-прикладні дані звичайно надходять з різних джерел, що часто мають неузгоджене представлення тих самих даних, наприклад, використовують різний формат. Для надання користувачеві єдиного узагальненого представлення даних необхідно створити інтегроване джерело, що забезпечує погодженість збереженої інформації.

Прив'язка до часу. Дані в сховищі точні та коректні тільки в тому випадку, коли вони прив'язані до деякого моменту або проміжку часу. Прив'язка сховища даних до часу впливає з великої тривалості того періоду, за який була накопичена інформація, що зберігається в ньому.

Незмінюваність. Це означає, що дані не обновляються в оперативному режимі, а лише регулярно поповнюються за рахунок інформації з оперативних систем обробки. При цьому нові дані ніколи не змінюють колишні, а лише доповнюють їх. Таким чином, база даних сховища постійно поповнюється новими даними, що інтегруються послідовно з уже накопиченою інформацією.

Середовище Web, що використовується як платформа для систем з базами даних, може стати основою для інноваційних рішень в області автоматизації інформаційно-адміністративних задач, що постають перед вищими навчальними закладами. Нижче перераховані деякі переваги інтеграції СУБД навчальних закладів з Web.

Незалежність від платформи. Привабливим аспектом створення додатків баз даних на основі Web є той факт, що Web-клієнти (або браузерери) мають достатньо повну незалежність від платформи. Оскільки браузерери існують практично для всіх обчислювальних платформ, за умови підтримки ними стандартів HTML/Java, розробникам не буде потрібно вносити в додатки зміни для того, щоб вони могли працювати з різними операційними системами або різними віконними інтерфейсами користувача. На відміну від цього, у випадку використання традиційних баз даних, для переносу додатків на інші платформи буде потрібно зробити істотну модифікацію (якщо не повну модернізацію) їхніх клієнтських частин. Незважаючи на те, що у сучасних вищих навчальних закладах можуть одночасно використовуватися різні операційні платформи (Windows, Linux, FreeBSD), всі вони мають браузерери, що сумісні зі стандартами W3C і тому майже однаково відображають контекст додатків баз даних.

Графічний інтерфейс користувача. Основною метою використання бази даних є забезпечення доступу до даних. Цей доступ до баз даних можливо здійснювати за допомогою командного інтерфейсу на основі текстових меню або за допомогою інших інтерфейсів, подібних тим, що визначені у стандарті SQL. Однак ці інтерфейси можуть бути досить складними і викликати ускладнення у використанні. З іншого боку, якісний графічний інтерфейс користувача (Graphic User Interface – GUI) може істотно спростити і розширити можливості доступу до бази даних. На жаль, GUI-інтерфейс складніше програмується, у більшій ступені залежить від платформи, а найчастіше і від конкретної фірми-розробника. У той же час Web-браузери надають широко розповсюджений і простий у використанні графічний інтерфейс користувача, який можна застосовувати для доступу до багатьох типів об'єктів, включаючи і бази даних. Крім цього, використання розповсюдженого типового інтерфейсу дозволяє скоротити витрати на навчання кінцевих користувачів – викладачів, студентів, наукового персоналу.

Простота реалізації. Мова розмітки HTML є дуже простою для освоєння як професійними розробниками, так і звичайними кінцевими користувачами. В деякій мірі все це ще залишається в силі, якщо сама HTML-сторінка виявляється не занадто перевантаженою функціональними компонентами. Це дозволяє залучати до розробки web-контексту інформаційного простору навчального закладу не тільки фахівців, але й студентів, які можуть створювати свої власні web-сторінки, а також приймати участь у створенні та розширенні самої інформаційно-адміністративної системи вищого навчального закладу за

рахунок написання, наприклад, курсових проектів, що доповнюють існуючу систему окремими додатковими елементами.

Стандартизація. HTML фактично є стандартом, що підтримується всіма існуючими Web-браузерами, що дозволяє читати HTML-документи, що знаходяться на одному комп'ютері, за допомогою іншого комп'ютера, розташованого в будь-якій точці земної кулі, за умови, що він має підключення до Internet і встановлений браузер. Це дозволяє будь-кому отримувати інформацію з інформаційної системи навчального закладу незважаючи на відстань (звісно, згідно з правами та повноваженнями, що має цей клієнт), а суб'єкти, що мають право на адміністративну діяльність, можуть в повному обсязі керувати навчальними та іншими процесами вищого навчального закладу дистанційно.

Міжплатформенна підтримка. Web-браузери зараз доступні практично для будь-якого типу обчислювальної платформи. Подібна міжплатформенна підтримка дозволяє користувачам більшості типів комп'ютерів здійснювати доступ до однієї й тієї ж бази даних з будь-якої точки планети. Таким чином, інформація може поширюватися з мінімальними витратами часу і сил, а також без необхідності рішення проблем, зв'язаних з несумісністю різних типів устаткування, операційних систем і програмного забезпечення.

Прозорий мережний доступ. Найважливішою перевагою середовища Web є прозорість мережного доступу для користувача, за винятком необхідності вказівки URL-адреси, що цілком забезпечується Web-браузером і Web-сервером. Ця вбудована підтримка мережного доступу істотно спрощує доступ до бази даних, крім необхідності придбання коштовного мережного програмного забезпечення, а також додаткові складності узгодження різних взаємодіючих платформ.

Масштабованість розгортання. Традиційна дворівнева архітектура “клієнт/сервер” вимагає створення “товстих” клієнтів, що недостатньо ефективно реалізують як функції інтерфейсу користувача, так і логіку самого додатка. І навпаки, рішення на основі Web-технології дозволяють створити більш природну трьохрівневу архітектуру, що забезпечує масштабованість системи. Розміщаючи всю функціональність додатка на окремому сервері і видаляючи її з програми-клієнта, Web-технологія дозволяє заощадити час і гроші, затрачені на розгортання додатків. У той же час спрощується модернізація й адміністрування системи при роботі з різними обчислювальними платформами, розташованими в декількох відділах. При наявності сервера додатка доступ до функцій додатка легко здійснити з будь-якого Web-сайта, розташованого в будь-якій точці планети.

Інноваційність. Середовище Web як Internet-платформа дозволяє навчальним закладам надавати нові послуги і розширювати контингент за допомогою створення глобально доступних додатків. Такі переваги раніше були недоступні для будь-яких рішень на основі традиційних централізованих додатків архітектури “клієнт/сервер” або локальних групових додатків. Автоматизоване дистанційне навчання є прикладом цього.

Однак Web-технології інтеграції СУБД також мають і недоліки, що зазначені нижче.

Високі вимоги до пропускної здатності мережі. В даний час пропускна здатність локальної мережі Ethernet дорівнює приблизно 10 Мбіт/с, а локальної мережі Fast Ethernet – близько 100 Мбіт/с. Існують пропозиції з приводу створення мережі Gigabit Ethernet, пропускна здатність якої може досягати 1000 Мбіт/с. Тому головним ресурсом мережі Internet та Intranet є її пропускна здатність, причому стан справ істотно ускладнюється необхідністю пересилання викликів до сервера по мережі навіть для виконання самих найпростіших задач (включаючи обробку форми).

Недостатня продуктивність. Багато елементів клієнтських Web-програм складних додатків баз даних побудовані з використанням інтерпретуючих мов. У результаті клієнтська частина такої бази даних працює повільніше, ніж клієнтська частина додатка, що використовує звичайну базу даних. Зокрема, весь HTML-контекст повинен інтерпретуватися і відображатися Web-браузером; JavaScript і VBScript – це мови сценаріїв, що інтерпретуються, призначені для розширення мови HTML деякими програмними конструкціями; будь-який Java-апплет компілюється в байт-код, що пересилається по мережі,

а потім інтерпретується браузером. Для критичних за часом виконання додатків накладні витрати на інтерпретацію численних елементів програм можуть виявитися неприйнятними. Проте існує досить багато додатків, для яких швидкість їхнього виконання не так вже й важлива, й інформаційно-адміністративна система вищого навчального закладу є приміром цього, оскільки швидкість навчально-адміністративних процесів незрівнянно менша швидкості обробки та виведення даних у цій системі.

Таким чином, досвід та теоретичну й практичну базу побудови корпоративних Web-систем та передові Web-технології можна реально використовувати для побудови інформаційно-адміністративних систем вищих навчальних закладів, причому для них ця модель створення систем є найбільш ефективною та оптимальною завдяки вище перерахованим перевагам. Подальше дослідження може бути спрямоване на визначення умов ефективного функціонування наведеної моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Автоматизация управления вузом / А.Я. Савельев, Ю. Б. Зубарев, В.Е. Коваленко, Т. А. Колоскова. – М.: Радио и связь, 1984. – 176 с.
2. Автоматизация управления высшей школой / В. З. Ямпольский, О. М. Петров, И. Л. Чудинов, В. В. Валентинов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
3. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. – СПб., 2000. – 142 с.
4. Богословский В.И., Извозчиков В.А., Потемкин М.Н. Информационно-образовательное пространство–область функционирования педагогических информационных технологий // X юбилейная конференция-выставка “Информационные технологии в образовании”. – Часть. III. – М.: МИФИ, 2000. – С. 103–104.
5. Закон України “Про вищу освіту” / Освіта України. – № 17. – 26 лютого 2002. – С. 2–8.
6. Національна доктрина розвитку системи освіти України у ХХІ столітті / Освіта України. – № 29. – 18 липня 2001. – С. 4–6.

УДК 378

М. П. Павленко

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КУРСУ “КОМП’ЮТЕРНІ МЕРЕЖІ” ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність проблеми дослідження. Розвиток сучасної дидактики призводить до посилення її зв’язків з іншими науками, а саме: філософією, логікою, психологією, лінгвістикою, математикою, кібернетикою, інформатикою та ін. При цьому виникає проблема встановлення точок дотику та визначення взаємозв’язків різних наук. Розглядаючи підготовку спеціаліста інженера-педагога, ряд учених, зокрема, А.Т. Маленко зазначає, що поняття “інженер-педагог” розглядається як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, свідоме засвоєння яких зумовить можливість особистості найбільш повно виконувати покладені на неї функції [3: 41].

Суттєве покращення структури і змісту інженерно-педагогічної освіти повинно бути спрямоване на “...підготовку для системи ПТО фахівців з вищою освітою, здатних виконувати функції викладача технічних дисциплін і майстра виробничого навчання на основі інженерних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок та мають високу виробничу кваліфікацію” [7: 365]. Зміст інженерно-педагогічної освіти повинен відповідати тим знанням, вмінням і навичкам, що треба сформулювати у процесі навчання, а також розкривати і забезпечувати відповідність законів педагогіки і законів виробництва, яке безперервно розвивається (зокрема це стосується використання комп’ютерних технологій, локальних і глобальних мереж).

У концепції Державного стандарту професійно-технічної освіти України визначено, що “основним напрямком при розв’язанні задач професійно-технічного навчання є формування якісно нового типу педагога з професійної підготовки, що органічно поєднує функції викладача і майстра виробничого навчання, сприяє подоланню розриву у формах та методах між теоретичним і практичним навчанням” [1: 4].

Для викладача будь-якої навчальної дисципліни є безумовною необхідність організації активної пізнавальної діяльності студентів, це стосується також і інженерно-педагогічних спеціальностей. У тих випадках, коли наукові факти свідомо не засвоюються, а механічно запам’ятовуються, вони не стають справжнім надбанням особистості, а тому не впливають на характер його пізнавальної діяльності, а головне, на формування її пізнавальних і творчих можливостей. Тому постає питання про необхідність керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а саме, про оптимальне керування (з точки зору досягнення мети навчання). Керованість процесу навчання означає, що є можливість гнучко впливати на хід цього процесу, що, в свою чергу, призводить до суттєвого покращення його результатів.

При розгляді курсу “Комп’ютерні мережі” для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей постає проблема визначення його структури та змісту. Способом організації активної навчально-пізнавальної діяльності є проблемне навчання або задачний підхід. Зазначимо, що на сьогодні не існує чітко окресленої логічної структури навчально-пізнавальних задач, які повинні розв’язувати студенти спеціальності. “Комп’ютерні системи та мережі” у процесі засвоєння змісту курсу. Ми маємо метою задачне структурування змісту курсу.

Об’єкт дослідження: логічна структура курсу “Комп’ютерні мережі”.

Предмет дослідження: структура системи базових понять курсу “Комп’ютерні мережі”.

Мета дослідження: виділення базових понять та визначення структури системи внутрішніх зв’язків між поняттями навчального матеріалу курсу “Комп’ютерні мережі” для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Визначення структури системи внутрішніх зв’язків між поняттями навчального матеріалу курсу “Комп’ютерні мережі” потребує розв’язання наступних задач:

- визначення базового набору (системи) понять курсу “Комп’ютерні мережі”;
- дослідження проблеми взаємозв’язку організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та структури навчального матеріалу;
- аналіз та встановлення системи внутрішніх зв’язків між поняттями, які входять до матеріалу курсу.

Положення про єдність свідомості та діяльності є одним з головних принципів сучасної психології та педагогіки. “Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв’язків, процесів і властивостей, а останні здійснюють регуляцію людської діяльності, є умовою їх адекватного виконання” [5: 251]. При цьому “найбільш суттєвий аспект роботи мислення полягає ... у тому, щоб включаючи речі до нових зв’язків, приходити до усвідомлення речей в нових, незвичайних їх якостях” [4: 278]. Таким чином, пізнання не можливе без діяльності, окремим випадком є пізнання в процесі навчання.

Можливість здійснювати вплив на хід процесу навчання та деякі його критерії залежить від застосованого керування під час процесу навчання. Характер пізнавальної діяльності студентів визначається, з одного боку, особливостями їх мислення та психіки у цілому, а з іншого – структурою та змістом матеріалу, що вивчається, організацією процесу навчання: “Пізнавальний процес зумовлений логічною структурою змісту знань і закономірностями засвоєння...” [2: 125].

Керування процесом навчання здійснюється багатьма способами, але найбільш важливим серед них є послідовність розгляду тих або інших розділів навчального матеріалу, встановлення зв’язків між цими розділами. Питання такого роду звичайно розв’язуються інтуїтивно, на підставі безпосереднього досвіду викладача і в значній мірі суб’єктивно.

Звідси випливає, що зв'язок педагогіки з логікою повинен знайти відображення перш за все в дидактичному аналізі логічної структури навчального матеріалу. Хоча поняття структури відноситься до загальнонаукових категорій, воно має філософське значення та останнім часом набуло широкого використання у дидактиці.

Проблема визначення структури навчального курсу потребує всебічного розгляду навчального матеріалу, всіх його рівнів. Якщо на першому етапі відбору навчального матеріалу достатньо визначити, які саме розділи навчального курсу і в якій послідовності необхідно вивчати, то далі неминуче постає питання про зв'язок між логічними блоками, поняттями, який належить встановити у свідомості студентів, а попередньо відтворити у навчальному матеріалі – між його окремими поняттями. Зміст навчального матеріалу в першу чергу можна характеризувати визначеною системою внутрішніх зв'язків між поняттями, які входять до навчального курсу. Внутрішні зв'язки є результатом аналізу понять, тобто відтворенням такої форми теоретичного мислення як умовиводи.

Для того, щоб виділяти поняття, як головні елементи навчального матеріалу, є декілька підстав. Але головна причина полягає в понятійній формі людського мислення. Понятійне мислення є однією із форм теоретичного мислення та слугує підґрунтям для судження та умовиводу.

Виділяючи головні поняття курсу “Комп’ютерні мережі” для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, треба відштовхуватися від поняття “комп’ютерна мережа”, тому, що воно є центральним і на нього базуються всі інші поняття даного курсу (див. рис.1). Поняття “комп’ютерна мережа” нерозривно пов’язано з поняттям “архітектура комп’ютерної мережі”, що є конкретизацією структури поняття “комп’ютерна мережа”. Таким чином, відштовхуючись від головного поняття, будується система понять, яка зумовлена внутрішніми зв’язками з центральним поняттям.

Наведемо визначення поняття “комп’ютерна мережа”. Комп’ютерна мережа – набір зв’язаних між собою автономних комп’ютерів, які можуть обмінюватися даними. Структура поняття “архітектура комп’ютерної мережі” поєднує в собі поняття “набір рівнів (сутностей) комп’ютерної мережі” та поняття “стек протоколів комп’ютерної мережі”. Рівень (сутність) комп’ютерної мережі – це структурована оболонка, мета якої, полягає у поданні деяких служб для вищих рівнів мережі, приховуючи від них деталі реалізації сервісу. Стек протоколів комп’ютерної мережі – це перелік протоколів, які використовує система (на один рівень надається один протокол).

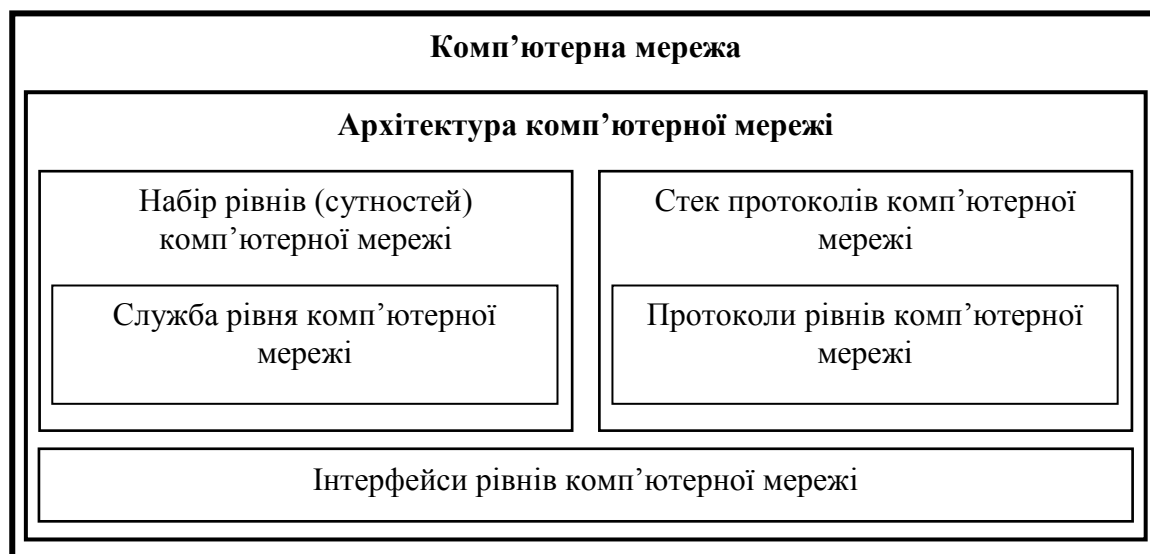


Рис. 1. Структурно-логічна схема курсу.

Використовуючи подібну схему та просуваючись вздовж змісту навчального курсу, ми можемо отримати взаємозв’язок понять, які спираються на поняття “Стек протоколів

комп'ютерної мережі“ (див. рис. 2). Стек протоколів моделі ISO OSI складається з семи рівнів, тому логічні зв'язки цього поняття необхідно розглядати саме з поняттями, які описують всі сім рівнів моделі. Що стосується моделі TCP/IP, то ця модель містить лише п'ять рівнів, але логічні зв'язки цього поняття треба розглядати так само.

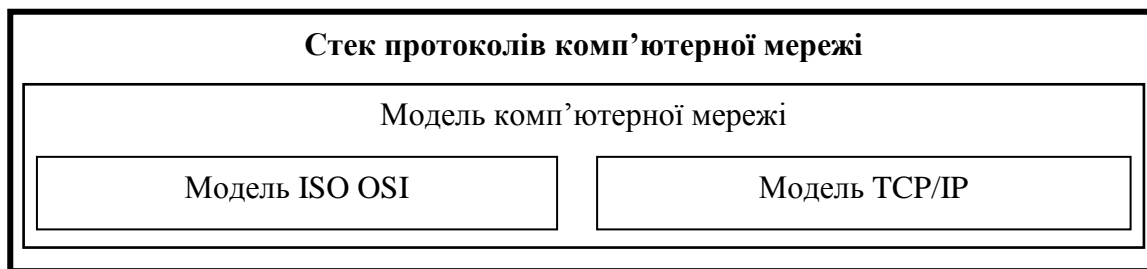


Рис. 2. Поняття “стек протоколів комп'ютерної мережі“ та його зв'язки з іншими поняттями.

Один із варіантів побудови курсу “Комп'ютерні мережі“ базується на порівнянні та аналізі базових моделей комп'ютерних мереж ISO OSI та TCP/IP, тому логічним було б виділити поняття та їх внутрішні зв'язки, які стосуються цих базових моделей (див. рис. 3).

Використовуючи надану схему, можливо легко встановити співвідношення понять, які описують рівні обох моделей комп'ютерної мережі. Вдається чітко виділити, які поняття в моделях співпадають, які мають більш широке наповнення, а які взагалі відсутні у розглянутій моделі. Наприклад: поняття “рівень від хосту до мережі“ більш об'ємне, ніж поняття “рівень передавання даних“ або “фізичний рівень“, так само поняття “рівень подання“ і “сеансовий рівень“ моделі ISO OSI не знаходять свого еквівалента в моделі TCP/IP.



Рис. 3. Базові моделі стеку протоколів комп'ютерної мережі.

В опорі на таку методику виділення системи понять та зв'язків між ними, проаналізовано навчальний матеріал курсу “Комп'ютерні мережі“ для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Ця система дозволить підійти до створення структури курсу з урахуванням законів логіки та загальних принципів людського пізнання.

Таким чином, будь-який відрізок навчального матеріалу, будь-яке пояснення, міркування характеризується визначеною логічною структурою. Ця логічна структура залежить від наступних факторів:

1. Які поняття та судження використовуються для виведення тієї чи іншої закономірності, для обґрунтування того чи іншого положення.

2. Які зв'язки і відношення між цими поняттями та судженнями встановлюються (виявляються) під час процесу міркування (умовиводу, обґрунтування, розв'язання).

Треба також мати на увазі, що одна й та сама думка, одне й те саме поняття по-різному сприймаються і розуміються залежно від того, в якому логічному контексті вони виступають. Дослідження зв'язків понять у навчальному матеріалі об'єднує зусилля психології навчання та дидактики для того, щоб організувати діяльність студентів, насамперед інтелектуальну, під час процесу навчання. Адже "в міру того, як те, що сприймається, включається в нові зв'язки, воно виступає у все нових характеристиках понять, що все більш глибоко і всебічно розкривають його сутність" [4: 71].

У наступних дослідженнях будуть розглянуті наступні питання:

1. Проблема визначення структури та змісту пізнавальних задач курсу "Комп'ютерні мережі".

2. Проблеми моделювання логічної структури курсу "Комп'ютерні мережі".

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–5.
2. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. – 3–6.
3. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога: Уч.-метод. пособие инж.-пед. работников ПТО. – М.: Высш. шк., 1986. – 119 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 236 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 276 с.
6. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
7. Ткаченко Е.В. Инженерно-педагогическое образование // Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 1. – С. 364 – 367.

УДК 378.14

О. Ю. Палько

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ІСТОРІЯ ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства високоосвічена молодь – головний стратегічний резерв, від якого залежить подальший його розвиток. Перед вищою освітою стоїть завдання підготуватися до гідного виконання своєї місії у мінливому світі ХХІ століття, де головну роль відіграватимуть знання, особистість і володіння інформаційними технологіями. Сучасне суспільство потребує особистостей, здатних самостійно й активно діяти, приймати рішення, володіти комп'ютерною технікою та технологіями. Тому удосконалення діяльності загальноосвітніх шкіл, професійних і вищих навчальних закладів України передбачає впровадження у педагогічний процес підготовки вчителів, і, зокрема, вчителів інформатики особистісно орієнтованих технологій навчання. Розвиток інноваційних технологій в умовах вищих навчальних закладів відбувається інтегративно, у тісному взаємозв'язку з сучасним інформаційним забезпеченням.

Аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що цим проблемам приділялась певна увага, зокрема таким її аспектам як: проблемам професійно-педагогічної підготовки учителя (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, О.М. Пехота та ін.); сучасним методичним положенням про технології навчання та інноваційні технології (В.П. Беспалько,

М.В. Кларін, Н.Г. Ничкало, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва та ін.); проблемам інформатизації освіти (Б.С. Гершунський, М.І. Жалдак, Є.І. Мащбиць, В.М. Монахов, О.П. Єршов та ін.).

Проте необхідність дослідження інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя інформатики обумовлена потребами реального життя та недостатньою дослідженістю. І на сучасному етапі ми можемо помітити, що на рівні конкретної школи успішне виконання завдань інформатизації освіти залежить від професійної компетентності вчителя інформатики.

Завданням нашої статті є дослідження історичного розвитку понять технології, особистісно орієнтовані технології; можливостей їх впровадження в процесі підготовки вчителів інформатики та встановлення відмінностей традиційної моделі від особистісно орієнтованої.

Слово “технологія” грецького походження й означає “знання про майстерність”. Перші спроби впровадження технологічного підходу у вітчизняній практиці зробили Т.А. Ільїна та М. В. Кларін під час аналізу іноземного досвіду. Хоча думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А. Коменський 400 років тому. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л. М. Толстой, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інших.

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Розвиток педагогічної технології автори умовно поділяють на чотири періоди, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції.

Перший період (1940–1950 рр.). Характеризується появою у вузах і школах різноманітних технічних засобів одержання інформації – “аудіовізуальних засобів”. Термін “технологія в освіті” означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі.

Другий період (1950–1960 рр.). Цей період відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети. На відміну від терміна “технологія в освіті”, який був ідентичний поняттю ТЗН, під “технологією освіти” почали розуміти науково-педагогічний опис “сукупності засобів і методів” педагогічного процесу.

Третій період (1970–1980 рр.). Відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання розглядаються основи інформатики, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз та нові досягнення психолого-педагогічної науки. Змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання та підготовка професійних педагогів-технологів.

Четвертий період (з 1981 р.) почався з еволюції поняття “педагогічна технологія”. Його характерні особливості – створення комп’ютерних аудиторій і дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмованих засобів; використання систем інтерактивного відео [1].

Сьогодні в закладах освіти України широко впроваджуються нові педагогічні технології, які розглядаються як необхідна умова інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості. Отож велика увага звертається на особистісно орієнтовані технології, які сягають своєю історією в глибину віків.

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе.

Гуманістичну традицію було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Звичайно посилаються на роботи Піфагора (“міра всіх речей – людина”), Сократа, Платона, Аристотеля і пізніших римських мислителів: Плутарха, Сенеку та інших. Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем Середньовіччя, епохою Відродження (Томас Мор, Томмазо Кампанелли, Сірано де Бержерак, Франсуа Рабле, Ян Коменський та ін., які вважали людину найвищою цінністю творіння). Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу: М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого. Вони висунули ідею “вільного виховання”. Й.Г. Песталоцці вважав, що мета освіти продиктована не тільки обмеженими історичними рамками “соціального замовлення”, але є наслідком пізнання суті людини.

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох, а саме К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького, П.Ф. Каптерева.

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-ті роки ХХ століття. Людина розглядалась як “відкрита можливість” самоактуалізації, притаманна тільки людині..

З самого початку гуманістичний підхід (спочатку в рамках гуманістичної психології) займався вивченням можливостей та обдаровань людини. Цей підхід метою свого вивчення зробив здорового, творчого індивіда (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерс, Р. Мей, Е. Фром, К. Хорні, В. Франкл, Р. Бернс та ін.).

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, В.В. Давидов, В. О. Моляко, Л.М. Проколієнко, І.С. Якиманська, О. Г. Асмолов, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та інших. У 70–90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, А.В. Петровського, Б.О. Федоришина та інших.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І.С. Якиманська, В.В. Сериков, І.Д. Бех, В.В. Рибалка та інші.

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології. Сьогодні до таких технологій різні автори відносять різноманітні технології, загальноприйнята класифікація поки що відсутня [2].

Бурхливий розвиток обчислювальної техніки та комп'ютерних комунікацій, поява нових програмно-педагогічних та інструментальних засобів вимагає від учителя інформатики навичок самонавчання, самоорганізації та особистісно-професійного саморозвитку [3]. Тому професійно-педагогічну підготовку вчителя інформатики потрібно спрямувати не тільки на формування вмінь роботи з машинами, а й на опанування особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які сприяють особистісному розвитку вчителя та його вихованця.

Одним із шляхів змін у професійно-педагогічній підготовці є перетворення традиційного навчального процесу в навчальний процес з активним використанням особистісно орієнтованих технологій. Нами на основі аналізу сучасних наукових підходів до проблеми особистісних технологій розроблено порівняльну характеристику традиційного і навчально-виховного процесу з впровадженням особистісно орієнтованих технологій, яка представлена на схемі.

Таким чином, можна знову констатувати, що особистісно орієнтовані технології протиставляють авторитарному та байдужому підходу до особистості дитини в традиційній технології – атмосферу любові, піклування, співробітництва, створення умов для творчості та самореалізації особистості.

Вивчення наукових джерел доводить, що школа і раніше ставила перед собою мету розвитку особистості, але індивідуальні здібності учня розглядались через навченість, яка визначалась як здібність до засвоєння знань, умінь і навичок, а особистісно орієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [4].

Протягом останніх трьох років нами проводилось дослідження на базі ЖДПУ та ЖШПО. Опитано близько 50 вчителів із стажем роботи до 3-х років та близько 150 студентів, і ми помітили, що майбутні вчителі інформатики мало ознайомлені з новітніми педагогічними технологіями, які сприяють розвитку творчої особистості школяра, реалізації його можливостей в освітньому процесі. А молоді спеціалісти вважають, що заклади освіти погано оснащено сучасними засобами інформаційних технологій; кількість годин, які відводяться в навчально-виховному процесі школи на творчу навчальну діяльність учнів, розвиток їх можливостей достатньо мала; спостерігається невідповідність між наявними в школах підручниками і вимогами програми. Також вчителі інформатики пропонують в курсі методики викладання інформатики в ВНЗ звернути більшу увагу на психолого-педагогічні питання, в тому числі на детальне ознайомлення з педагогічними технологіями; збільшити кількість обласних, районних семінарів, на яких розглядаються новітні педагогічні технології та їх ефективне впровадження. Адже саме творчий педагог здатен забезпечити активний і творчий розвиток особистості школяра, і здійснити це він може шляхом впровадження новітніх педагогічних технологій в освітній процес.

Курс інформатики та загальноосвітні, й особливо особистісно орієнтовані технології, відчувають взаємний вплив, збагачують власну теорію і практику. Інформатика як наука ще досить молода і мінлива. За 17 років викладання зміст шкільного курсу інформатики поновлювався тричі і змінювався на 70 відсотків. Тож педагог-інформатик працює в умовах постійного оновлення структури та змісту предмета і в більшості випадків на нього покладаються в організації застосування новітніх інформаційних технологій у навчанні та управлінні навчальних закладів.

Традиційна модель професійно-педагогічної підготовки, яка була спрямована тільки на передачу майбутньому вчителю необхідних знань, умінь, навичок втрачає свою актуальність. Виникає потреба у зміні стратегічних цілей педагогічної освіти та посилення акценту не на теоретичних знаннях спеціаліста, а на його людських, особистісних якостях, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до педагогічної діяльності та практичних вміннях особистісного підходу у навчанні учнів.

Традиційна модель	Особистісно орієнтована модель
За педагогічною основою	
Поглиблена знаннева підготовка	Орієнтація на особистісний розвиток і саморозвиток особистості протягом життя
За філософською основою	
Педагогіка примушення	Педагогіка співробітництва
За характером змісту	
Світська, технократична, загальноосвітня, дидактоцентрична	Навчаюча +виховна, світська, гуманістична, загальноосвітня, проникна
За характером відносин	
Вплив педагога (суб'єкта) на учня (об'єкт)	Взаємодія вчителя і учня на суб'єкт-суб'єктному рівні
За орієнтацією діяльності педагога	
Предметно-зентрована	Особистісно орієнтована
За підходом до учня	
Авторитарна	Демократична, гуманна, особистісно орієнтована
За позицією учня	
Засвоював, ретранслятор	Невимушена активність
За організаційними формами	
Колективна, класно-урочна, академічна	Навчальний процес проектується з урахуванням особливостей організації особистісно-розвивальних технологій
За характерними методами	
Пояснювально-ілюстративні	Проблемно-пошукові, творчі, діалогічні, ігрові
За контролем навчальної діяльності	
Переважає зовнішній (з боку вчителя-предметника, класного керівника)	Переважає внутрішній (з боку учня, який бачить сенс навчання, перспективу самореалізації)

Таким чином, вище згадані причини вказують на те, що у ВНЗ методична підготовка вчителів інформатики малодосвідчена і недостатньо науково обгрунтована. Практика свідчить, що в процесі викладання шкільного курсу інформатики створюється навчальне середовище, в якому природним чином реалізуються принципи гуманізації освіти, особистісний розвиток і саморозвиток учня, тому володіння вчителем інформатики особистісно орієнтованими технологіями позитивно впливає на підвищення рівня і якості знань учнів та розвиток особистості вчителя і учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.

2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 2001. – 20 с.
4. Зерна педагогічної інновації: (Хрестоматія) / Уклад.: Л.В.Буркова, Н.Ф. Федорова. – К.: ВАТ Видавництво “Київська правда”, 2002. – 120 с.

УДК 378.14

Л. М. Покорна

ДІЛОВА АНГЛІЙСЬКА МОВА, СПРЯМОВАНА ЗА ФАХОМ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПРАВознавство”

Вивчення ділової англійської мови набуває в Україні все більшої популярності. Розв’язання даної проблеми започатковано в роботах С. Андрушко, І. Богатцького, Н. Дюканової, А. Зелікмана, Н. Лук’янова, Н. Нікітіна, Г. Онуфрієнко [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Актуальністю впровадження даної дисципліни стала потреба зробити процес ведення бізнесу англійською мовою не академічним та абстрактним, а абсолютно психологічно реальним для студентів, перетворити його на цікавий і привабливий для них навіть на рівні оволодіння мовою.

Метою даної статті є визначити завдання і описати зміст курсу “Ділова англійська мова”, спрямованої за фахом для спеціальності “Правознавство”.

Даний предмет передбачає опанування таким рівнем знань, навичок і вмінь, який забезпечить необхідну комунікативну спроможність у сферах ситуативного та професійного спілкування в усній та письмовій формах: 1) читання й реферування оригінальної загальнонаукової та правознавчої інформації; 2) елементарного спілкування із загальних питань спеціальності та в межах загальнозживаних норм під час закордонної подорожі; 3) написання особистих та простих ділових листів.

Усне мовлення передбачає розвиток навичок спілкування із використанням загальнозживаних моделей сучасного англійського етикету: звертання, вітання, прощання, подяки, прохання, запрошення, пропозиції, накази, поздоровлення, побажання, поради; початку розмови, згоди, незгоди, упевненості, сумніву, надії, розчарування, радості, стурбованості, прикrostі, жалю, співчуття. Навички елементарного спілкування в мовних ситуаціях під час закордонної подорожі: “Аеропорт”, “Митниця”, “Міський транспорт”, “Орієнтація в місті”, “Готель”, “Заклади харчування”, “Пошта”, “Культурні заклади”, “Магазин”, “У лікаря”, “Країна, мова якої вивчається”, “Наукова конференція”, “Спеціальність”.

Письмо. Передбачає розвиток навичок написання анотації та реферату до наукової статті. Особисте листування та прості ділові папери, заповнення анкет та складання curriculum vitae.

Навчання будується за ситуативним принципом і структуровано в модуль-блоки: після кожного модуль-блоку передбачено проведення рейтинг-контролю. В “Державному освітньому стандарті” зазначено, що комунікативна компетенція складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Під час укладення цієї навчальної програми було використано передові досягнення вітчизняної і зарубіжної методики та психолінгвістики, передбачено реалізацію комплексного підходу при формуванні у студентів мовної, мовленнєвої компетенції, краєзнавчої обізнаності в процесі навчання комунікативній діяльності засобами іноземної мови. Для дисципліни “Ділова англійська мова” великого значення набуває лінгвокомерційний коментар.

Загальні вимоги до курсу “Ділова англійська мова”. Грамотне оформлення ділового мовлення в усній та письмовій формі. Правильне складання з точки зору структури та відповідних граматичних вимог окремих ділових паперів. Забезпечення вмінь вільного

користування лексикою ділових паперів та правилами її вживання. Підвищення загального рівня культури ділового спілкування. Останнє можливе лише в широкому соціокультурному контексті. В зв'язку з цим у даному курсі пропонується ретельний лінгвокомерційний та лінгвокраїнознавчий коментар поряд з вивченням тем, пов'язаних в історію, географію, політику, економіку, традиціями англомовних країн.

Структура практичного курсу “Ділова англійська мова, спрямована за фахом”, ґрунтується на сучасних лінгвометодичних положеннях:

– усне мовлення (монологічне, діалогічне, полілогічне) і читання – це види мовленнєвої діяльності, які є як метою, так і засобами навчання іноземної мови;

– письмо і переклад (навчальний) – допоміжні засоби навчання, які входять до системи вправ при пояснюванні, закріпленні та контролюванні лексико-граматичного матеріалу; переклад, крім того, є засобом контролю розуміння прочитаного;

– фонетика, лексика і граматики вивчаються на мовних зразках, у процесі роботи над якими у студентів формуються необхідні мовленнєві уміння та навички.

З метою активного розвитку навичок та умінь усного і писемного зв'язного мовлення студентам рекомендується (з урахуванням рівня володіння іноземною мовою і для дотримання принципу взаємозв'язку з дисципліною “Англійська мова” у середній школі та іншими курсами, що читаються в університеті) складання монологічних висловлювань за такими орієнтовними темами:

1. Моя біографія.
2. Україна – моя Батьківщина.
3. Державний устрій України.
4. Київ – столиця нашої держави.
5. Великобританія – країна, мову якої вивчаємо.
6. Державний устрій Великобританії.
7. Економіка Великобританії.
8. Політична система Великобританії.
9. Парламент Великобританії.
10. Лондон – столиця Великобританії.
11. США. Державний устрій.
12. Економіка США.
13. Конституція України.
14. Традиції англійців.
15. Мовний етикет англійців.
16. Канада: історія, географія, політика, економіка.
17. Австралія: історія, географія, політика, економіка.

Запропонований курс відповідає завданням гуманізації навчання, оскільки процес глобалізації в світі супроводжується надзвичайною активністю не тільки міждержавних, але й міжлюдських стосунків. Він передбачає спілкування з використанням загальнонавчаних формул висловлювання у сферах традиційного ситуативного спілкування. Нами запропонована наскрізна тема “Закордонна подорож студента на наукову конференцію”. Цей загальний сюжет з заданими персонажами постійно розвивається з кожним заняттям, створює вигаданий життєвий континуум, у якому студенти навчаються спілкуванню в передбачених типових ситуаціях:

Аеропорт	Готель
Митниця	Заклади харчування
Подорож	Пошта
Міський транспорт	Крамниці
Орієнтація в місті	Покупки

Наукова конференція, яка спрямована за фахом студента.

Головна увага приділяється лексиці, що пов'язана з основними комерційними операціями (укладання контракту тощо), а також стосується сучасних форм співробітництва. Монологічні та діалогічні висловлювання складаються за такими орієнтовними темами:

- Візит закордонного партнера. Зустріч в аеропорту. Знайомство. Професії. Вітання. Прощання. Формули звертання.
- Прийом на роботу. Анкета. Супроводжувальний лист. CV Резюме. Інтерв'ю. Що потрібно і що не потрібно робити, шукаючи роботу.
- У відрядженні. Телефонна розмова з компанією. Заповнення місця в готелі. Купівля квитка на місцях. Факс, електронна пошта. Основні скорочення ділової кореспонденції.
- Прибуття до країни. Митний та паспортний контроль. На вокзалі. Розклад міського транспорту. Структура ділового листа.
- Побут та сервіс. Готельний сервіс, харчування. Ресторан. Закусочні. Прокат авто.
- На фірмі. Знайомство з фірмою. Обговорення планів подальшої роботи. Лист-пропозиція. Форми організації бізнесу.
- На виставці. Відвідування виставки. Співбесіда з представником компанії, що бере участь у виставці. Заповнення. Підтвердження та відміна заповнення.
- Торгівля оптом та в роздріб. Реклама. Маркетинг. Оплата. Рекламний лист. Реклама як кар'єра в США.
- Форми оплати. Гроші. Валюта. Платня як найважливіша ланка зовнішньоторгівельної операції. Листи про оплату та листи нагадування.
- Контракт. Сутність контракту. Строки поставки. Умови оплати. Відгрузочна документація. Упаковка та маркіровка. Страхування.
- Від'їзд додому. Зміна заповнення. Збирання додому. Магазины. Відзив заповнення. Зміна умов.
- Претензії та недопоставки. Затримання в поставці. Порушення умов контракту. Лист-рекламація та відповідь на нього.

Протягом усього періоду навчання ділової англійської мови студенти активно залучаються до самостійної роботи, яка передбачає насамперед позааудиторне читання (суцільне, вибіркоче, оглядове, реферативне) текстів країнознавчої та спеціальної тематики, а також оволодіння лексико-граматичним матеріалом, у тому числі лексикою з правової та спеціальної термінології. Письмове анотування та реферування текстів фахової тематики.

Упродовж всього курсу студенти виконують проектні завдання, які становлять складову частину курсу "Ділова англійська мова". Ці завдання слугують для підготовки тих, хто навчається, до окремих практичних занять. Наприклад, якщо ситуація пов'язана зі звітуванням про результати маркетингового дослідження, програвання епізоду передують проектна робота. Проектне завдання вимагає від студентів зібрати матеріал для свого звіту і написати його тези перед тим, як власне звітувати.

Проектна робота стає також провідною формою розвитку навичок та вмінь письма. Ці навички та вміння, що розвиваються, дещо відрізняються від тих, які найчастіше встановлюються як цілі навчання письма для ділових стосунків. Це не стільки навички та вміння написання якихось стандартних ділових документів і паперів, скільки вміння творчого письма з ділових питань. Мається на увазі написання творчих есе і творів, зміст яких пов'язаний з діловою активністю і які мають за основу проектні завдання.

Оцінювання говоріння відбувалося за 7 критеріями: 1) відповідність змісту мовлення студента заданій темі, вміння розкрити предмет повідомлення; 2) темп, вільне говоріння (не менше 120 слів/хв.); 3) відносна граматична, лексична та фонетична правильність мовлення (допустимими вважаються помилки, які не ускладнюють розуміння – комунікативно мало значущі); 4) логічна зв'язність висловлювання; 5) різноманітність лексики та граматичних моделей у мовленні; 6) обсяг мовлення, тобто кількість фраз у ньому (не менше 15–20); 7) правильне розуміння на слух поставлених запитань.

Така ж сама методика використовується при тестуванні письма. Студентам надається 30 хв., щоб написати есе із 120–150 слів за однією з тем. Есе кожного студента перевіряється та оцінюється за шістьма критеріями: 1) відповідність змісту написаного заданій темі, вміння розкрити тему, предмет есе; 2) відповідність стандартному формату англомовних есе; 3) відносна граматична, лексична, орфографічна, стилістична та пунктуаційна правильність написаного; 4) логічна зв'язність есе; 5) різноманітність використаної в есе лексики та граматичних моделей; 6) обсяг есе (не менше 120 слів).

У тесті з аудіювання студенти слухають у звукозапису розмову про структуру управління у вигаданій компанії (4 хв.). Після слухання вони мають відповісти у письмовій формі (рідною мовою) на десять запитань на перевірку розуміння.

Насамкінець у тесті з читання студенту надається 10 хв., щоб прочитати півтори сторінки тексту без словника (1000 слів, приблизно 5000 друкованих знаків). У тексті описуються різноманітні форми бізнесу. Після прочитання студенти повинні (без тексту перед очима) відповісти рідною мовою у письмовій формі на десять запитань на перевірку розуміння.

Таким чином, на кінець опанування практичного курсу “Ділова англійська мова, спрямована за фахом”, студенти повинні оволодіти певними практичними навичками та вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності, а саме в: аудіюванні, читанні, мовленні, письмі, перекладі.

Перспективами подальшого дослідження є розробка практичних курсів англійської мови для різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

Підручники, навчальні посібники, науково-методичні статті.

1. Андрушко С.Я. Искусство составления деловых писем на английском языке. – Одесса: “Два слона” – “Вариант”, 1993.
2. Богацкий И.С., Дюканова Н.М. Бизнес-курс английского языка. Словарь-справочник. – К.: Логос, 1997.
3. Зеликман А.Я. Английский язык для юристов: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”. – 1995.
4. Лукьянова Н.А. Настольная книга бизнесмена (курс английского языка по коммерческой деятельности и формам деловой коммуникации): Уч. пособие. – 5-е изд., испр. – М.: ГИС, 1998.
5. Нікітіна Н.І., Онуфрієнко Г.С. Англійська мова – юристам: Навчальний посібник. – Запоріжжя: ЗЮІ МВС України, 1997.
6. Онуфриенко Г.С. Учебный юридический текст: проблемы обучения языку специальности// Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания. – М.: МГУ, 1996. Словники, довідники, розмовники.
7. Андрианов С.Н., Берсон А.С., Никифоров А.С. Англо-русский юридический словарь. – М.: Рус. яз. при участии ТОО “Рея”, 1993.
8. Разинкина Н.М., Гуро Н.И., Зенкович Н.А. Международные контакты. Русско-английские соответствия. Справочник. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1992.
9. Ukrainian-English Dictionary. Compiled by С.Н. Andrusyshew. – Toronto Press, 1990.
10. Лапоногова Н.А., Саєнко Т.І. Українсько-англійський розмовник. – К.: Освіта, 1994.

Рекомендована література для позааудиторного читання.

11. Зеликман А.Я., Грановская Г.Г. Учебное пособие по английскому языку для студентов I курса юридических факультетов вузов. – Ростов, 1991.
12. Салтыкова И.В., Мокрова Н.С., Колосанова Н.Д. Книга для чтения по английскому языку для юридических институтов и факультетов. – М.: Высш. шк., 1972. Науково-методична література: кафедри іноземних мов.
13. Цоброва І.А. Навчально-методичний посібник з англійської мови як загальноосвітньої дисципліни для студентів I – III курсів. – Херсон, 2002.
14. Покорна Л.М., Цоброва І.А., Черепанова С.Б., Валуєва І.В. та ін. Навчально-методичний посібник з англійської мови як загальноосвітньої дисципліни “Закордонна подорож студента на наукову конференцію” для студентів II – III курсів немовних факультетів. – Херсон, 2003.

РОЛЬ МУЗЕЮ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасні умови перехідного періоду в житті українського суспільства потребують докорінного вдосконалення навчальної та виховної роботи серед молоді, зокрема студентської. Вимоги до її форми і методів зростають, актуалізуються нові проблеми, які раніше були менш значущими. Це стосується і нового бачення багатьох аспектів минулого, поглиблення змісту досліджень подій, явищ і процесів попередніх періодів і років.

Одним із важливих завдань подальшого розвитку суверенної України стає пізнання історичної минувшини, пізнання, зокрема, стану освіти, навчання та виховання, яке конче потрібне для нинішнього і подальшого розвитку української державності.

У зв'язку з цим нового звучання набуває історія вищого навчального закладу, яка є цінним джерелом необхідних для нинішнього покоління студентів знань про те, що передувало, було підґрунтям і основою сьогоднішніх успіхів і досягнень того навчального закладу, який дає їм диплом про вищу освіту. Саме тому у сучасний період підвищується роль музею як осередку освіти і виховання, який сприяє формуванню у молодого покоління національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, забезпеченню духовної єдності поколінь. Як зазначив міністр освіти і науки України В.Г. Кремень, “мета педагогічного музею – збирати, вивчати і пропагувати кращі надбаня вітчизняної педагогічної думки – набуває сьогодні особливої актуальності. Адже головним завданням на сучасному етапі державотворення має стати утвердження в громадській думці і суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки” [1].

Важливо відзначити великий внесок у розвиток музейної справи, організацію краєзнавчих та педагогічних музеїв О. Духновича, І. Тимошенко, В. Гошкевіча, О. Мудролюбова, В. Фідровського.

У сучасний період виховний потенціал музеїв історії вищих навчальних закладів досліджують Є. Пугач, В. Гребенюк, В. Калініченко, В. Астахова, Г. Костаков.

Метою даної статті є висвітлення ролі музею у розв'язанні гостро актуальних питань формування громадянськості студентської молоді, розкриття різноманітних форм та методів наукової, просвітницької та виховної діяльності музею в підготовці майбутніх педагогів.

Народженню нового музею має обов'язково передувати ідея і пристрасть, які втілюють в собі актуальну соціальну потребу. Адже музеї – це хранителі пам'яті, які зберігають історію у різних формах і проявах, допомагають сучасникам відчувати зв'язок часів, народів, поколінь. В них оживає історія рідної землі, творчий пошук вітчизняних талантів. Повноцінне життя музею як вогнища духовності, його ефективна діяльність залежать від багатьох факторів. І перш за все, від усвідомлення суспільством, державою, всіма владними структурами всіх колосальних можливостей музею як організму, який концентрує пам'ятки історії та культури, зберігає їх, вивчає, передає людям інформацію, що є своєрідним камертоном духовності, моральності, вартим всілякого захисту, збереження, зміцнення.

У колишньому Херсонському інституті народної освіти ім. Н.К. Крупської (ХІНО) вже у 20-ті роки ХХ ст. був створений педагогічний музей. Відразу слід зауважити, що у цей час погляд на музейну справу суттєво відрізнявся від сучасного. Створювалися музеї не лише історичного профілю, але й своєрідні пропагандистські, а також наглядно-методичні і близькі до них учбові музеї. Завданням останніх було ознайомлення слухачів тих чи інших учбових закладів з технологіями і методами їх профільних спеціальностей. В таких музеях експонатами, як правило, були учбові схеми, таблиці, ілюстрації, тому учбові музеї при різних вузах, технікумах, курсах значно відрізнялися від сучасних музеїв історії учбових закладів.

Метою педагогічного музею ХІНО було “знайомити міських та сільських робітників освіти з досягненнями активних метод. Музей повинен стати стимулом до улаштування музеїв дитячої творчості по школах та інших установах соціального виховання” [2: 151]. Організатором його був викладач педології та педагогіки О.В. Мудролюбов. У музеї існували такі розділи:

- 1) Дитина дошкільного віку, її творчість та дошкільне виховання.
- 2) Дитина шкільного віку, її творчість та шкільне виховання.
- 3) Принцип комплексності у сучасній школі.
- 4) Комуністичний дитячий рух.
- 5) Трудознавство та школа.
- 6) Природознавство та школа.
- 7) Суспільствознавство та школа.
- 8) Фізичне виховання.
- 9) Естетичне виховання.

При музеї була педагогічна бібліотека, якою могли користуватися студенти, вчителі шкіл, робітники освіти міста та села, батьки учнів. У музеї проводилися, крім того, консультації з питань педагогіки, психології, методики. Експонати (книги, наочні посібники, учнівські роботи різних видів, дидактичний матеріал, схеми, таблиці, конспекти уроків) збирали викладачі, студенти та учні дослідної школи при ХІНО, які потім використовувалися як наочний матеріал на заняттях з різних дисциплін курсу інституту та школи.

Таким чином, педагогічний музей можна розглядати як специфічну форму існування педагогічної культури, яка зберігає найцінніші здобутки цієї культури різних часів у специфічній формі – музейному предметі, збагачує педагогічну культуру продуктами своєї діяльності – науковими узагальненнями, зробленими з використанням музейних джерел, а також специфічними музейними формами трансляції педагогічної культури в часі і просторі, яка передає новим поколінням минулі й сучасні здобутки цієї культури, та, за певних умов, сприяє педагогічній творчості.

До 85-річчя Херсонського державного університету (ХДУ) у вересні 2002 року був відкритий новий музей історії університету. З моменту відкриття рада музею та студентський актив почали розв’язувати такі важливі завдання, як збирання матеріалів про минуле університету, ведення літопису сучасного університету, відображення видатних подій у спеціальних виставках, популяризація історії ХДУ та його досягнень на сторінках обласних газет та університетської газети “Кафедра”, у телепередачах; виховання студентства на кращих традиціях учбового закладу. Активісти музею встановлювали зв’язки з членами сімей колишніх викладачів, ректорів, видатних випускників: Катинського М.В., Фідровського В.М., Фідоровського К.Т., Мудролюбова О.В., Білого М.С., Катренко Г.П., Ніцю А.І.; збирали спогади, книги, рукописи та інші експонати для музею. Було здійснено велику роботу зі збору матеріалів в обласному архіві, обласній науковій бібліотеці імені О.Гончара. Так формувалися фонди з історії минулого університету і водночас накопичувалися матеріали поточного літопису його діяльності.

Музей історії ХДУ став важливим осередком виховної роботи серед студентів університету та профорієнтаційної – серед учнівської молоді. Великий виховний потенціал музею зумовлений тим, що він дає можливість поєднати старі, давно відомі та вже достатньо випробувані, перевірені часом виховні засоби з новими, нещодавно винайденими.

При музеї створена проблемна група “Історія розвитку та становлення педагогічної освіти на Херсонщині”, працюють громадські екскурсиводи з числа студентів, які проводять тематичні та оглядові екскурсії, в першу чергу, для першокурсників, відкрито лекторій “Від Юр’ївського учительського інституту до Херсонського державного університету”. Одним із напрямків роботи музею є патріотичне виховання студентської молоді. Рада музею разом зі студентською радою зібрали матеріали про ветеранів війни – викладачів та співробітників ХДУ. Була проведена велика пошукова робота і встановлено зв’язки з сином колишнього випускника, Героя Радянського Союзу Ю.С. Полонія. Це дало змогу поповнити музей

цінними приватними документами і особистими речами. У музеї, проводяться виховні заходи, присвячені Дню захисника Вітчизни, Дню визволення Херсонщини від німецько-фашистських загарбників. Напередодні Дня Перемоги відбуваються зустрічі з ветеранами війни. Студенти і ліцеїсти Академічного ліцею при ХДУ зустрічалися з колишніми викладачами, ветеранами війни Алексієвим О.М., Прилепським О.О., Чижиченко Н.М. Популярними виховними заходами, що систематично проводяться в музеї, є зустрічі студентів з видатними випускниками нашого вузу, відомими поетами, письменниками. Гостями музею були: народна вчителька СРСР Черненко Ю.М., заслужений вчитель УРСР Лянна М.С., поети-письменники Федоровська Л., Кулик В., Мелешенко В.

Спільно з кафедрою педагогіки та психології був проведений круглий стіл “Погляди В.О. Сухомлинського на педагогічний процес”, присвячений 85-річчю видатного земляка, а разом з бібліотекою ХДУ – тематичний вечір “Л. Куліш – поет, прозаїк, публіцист” до (80-річчя нашого випускника). На базі музею міський науково-методичний центр провів засідання школи класного керівника “Сім’я в історико-педагогічному аспекті”, а обласний центр туристсько-краєзнавчої творчості учнівської молоді – зліт “Моя земля – земля моїх батьків”.

Музей історії університету є джерелом матеріалів для багатьох інших форм виховної роботи, а його фонди: архівні документи, книги, фотографії – використовуються студентами під час написання курсових, дипломних робіт, рефератів із питань історії ХДУ та освіти на Херсонщині. Останнім часом здійснюється наукова розробка тем: “Історія розвитку освіти на Херсонщині”, “Українські поети, письменники – вихованці Херсонського державного університету”, “Випускники ХДУ – заслужені та народні вчителі”, “Розвиток і становлення науково-дослідної роботи в ХДУ”, до яких залучені студенти історичного факультету, факультету філології та журналістики, інституту іноземної філології.

За досягнуті успіхи у створенні експозицій і виховну роботу серед молоді постановою колегії управління культури Херсонської обласної державної адміністрації у 2002 році музею історії ХДУ було присвоєно звання “Народний”.

Аналіз історичного досвіду педагогічних музеїв, музеїв народної освіти виявляє великі потенційні можливості використання ресурсів цих музеїв у підготовці майбутніх педагогів. У навчально-виховному процесі учбового закладу їх можна використовувати як джерело додаткової інформації до навчальних курсів, своєрідний засіб систематизації знань, дієвий засіб переконання за допомогою педагогічних пам’яток-першоджерел; специфічну сферу набуття практичних навичок педагогічної праці.

Враховуючи можливості музею, в ХДУ застосовуються такі форми та методи роботи з використанням музейних засобів:

- оглядові та тематичні екскурсії;
- залучення студентів до виявлення, вивчення та описання педагогічних пам’яток з метою виховання дбайливого ставлення до вітчизняної культури і надання музею практичної допомоги у поповненні та науковій обробці музейних фондів;
- творчі завдання по розробці фрагментів музейних експозицій та виставок, які формують уміння цілеспрямовано відбирати зміст інформації;
- підготовка і проведення музейних екскурсій як специфічного виду педагогічної практики, за допомогою яких можна набути різних навичок та умінь: визначення педагогічної мети, планування змісту інформації, добору найінформативніших та емоційно-виразних опорних сигналів – музейних експонатів для включення їх до експозиційного показу та розповіді, використання різних прийомів активізації пізнання, навичок спілкування з різними категоріями відвідувачів, формувати у відвідувачів настанову на подальший розвиток інтересу до проблематики, якщо такий виник під час відвідування музею;
- підготовка рефератів, статей, курсових та дипломних робіт, оглядів методичної літератури з педагогічної проблематики, оглядів історії розвитку певних видів навчальних посібників з використанням першоджерел фондів музею;

– використання музейних засобів у різних формах роботи проблемних груп, творчих об'єднань, що мають за мету вивчення творчої спадщини педагога, відродження та використання здобутого досвіду, який може допомогти у вирішенні актуальних завдань сьогодення тощо.

Процес навчання студентів з використанням музейних засобів стає для майбутніх учителів і вихованців також зразком організації музейної діяльності учнів, стимулює дослідницьку діяльність студентів у руслі педагогічної професійної підготовки, прилучає до охорони і популяризації скарбів вітчизняної культури – зрештою сприяє національному вихованню молодого покоління, зростанню музейної культури в суспільстві.

Але реалізація цих потенційних можливостей музею здійснюється при дотриманні певних організаційно-педагогічних умов їх діяльності. На деяких з них наголошували ще організатори педагогічних музеїв в Україні на початку минулого століття. Так, І.Є. Тимошенко застерігав, щоб новонароджений музей не перетворився на своєрідну кунсткамеру, яка не справляє дієвого впливу на шкільну практику, а став би життєдіяльним культурно-педагогічним закладом, корисним учителю, учням, батькам – всім кого цікавить справа освіти і виховання. Найпершою умовою вважався постійний зв'язок музею з навчально-виховним процесом учбового закладу: "... замкненість і нерухомість – риси, зовсім не властиві такому закладу, який має знаходитись у тісному живому зв'язку зі студентським колективом" [3, 17]. Лише стимулюючи педагогічну практику, музей може створити ґрунт і бути джерелом власного розвитку. Друга умова життєздатності музею – "згуртування і пожвавлення діяльності місцевих педагогічних сил" [3, 18], організація при музеї педагогічних гуртків, сприяння проведенню виставок, лекцій, видання робіт з педагогічної тематики. Звичайно, це можливо при забезпеченні відповідних матеріально-технічних умов діяльності музею.

Таким чином, музей Херсонського державного університету є своєрідною лабораторією виховання студентської молоді, у якій на основі застосування різноманітних форм і методів просвітницької, наукової та виховної діяльності музею успішно здійснюється формування професійної гідності, усвідомлення студентством соціальної значущості свого фаху, прищеплення йому любові до своєї спеціальності, моральних чеснот та почуття патріотизму.

Подальше дослідження проблеми має бути спрямоване на пошук та обґрунтування нових форм виховання громадянських якостей особистості з використанням великих можливостей музею історії університету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремень В.Г. Педагогічний музей України: 100 років // Освіта. – 2003. – № 32.
2. Мудролюбов О.В. Про педагогічний музей // Записки ХІНО ім. Н.К. Крупської. – Ч.ІІ. – 1926. – С. 151.
3. Тимошенко І.Є. К устройству педагогического музея при управлении Киевским учебным округом. – К., 1902. – 22 с.

УДК 378.1

О. В. Самсонова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У Національній доктрині розвитку освіти України відзначено, що головною метою української освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися впродовж життя. Тому метою даної статті є дослідження умов формування дослідницьких умінь

студентів у процесі науково-дослідної діяльності. Завдання статті полягає у проведенні аналізу науково-методичної літератури із досліджуваного питання і визначення педагогічних умов формування дослідницьких умінь студентів.

Проблемою виявлення умов, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу займається багато дослідників (В.М. Литовченко, М.Т. Фролов, Ю.З. Гільбух, С.М. Брунов). Поняття “умова” трактується ними неоднаково. Аналіз літературних джерел дозволяє говорити про різні підходи до трактування “умови” як категорії. М.Т. Фролов зазначає, що “умова” як філософська категорія, виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Саме предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об’єктивного світу. На відміну від чинника, який безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова складає те середовище оточення, в якому останнє виникає, існує і розвивається [2].

Інші дослідники визначають поняття “умова” виходячи з теорії причинності, тобто вважають, що дане поняття зливається з поняттям “фактор як рушійна сила розвитку”. Наприклад, Ю.З. Гільбух робить спробу розвести поняття “умова” з поняттям “фактор”. На його думку, умови і фактори можуть співпадати за змістом, але розрізняються за функціями. Фактори розглядаються автором як причини і рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов’язано з наявністю необхідних умов, що мають зовнішній і внутрішній характер відносно до того кого навчають і виховують [3].

Однак поняття “умова” не співпадає з поняттям “середовище”, “обставина”, “оточення”, які іноді вживаються як його синоніми. Тоді, як до педагогічних умов нерідко входять внутрішні характеристики об’єкта, то ці поняття відбивають лише зовнішні відносно до обумовленого об’єкта обставини.

Внутрішній і зовнішній характер умов зміни обумовленого об’єкта визначає їх специфіку змісту, їх взаємодій, вони повинні бути певним чином співвіднесені один з одним.

Найкращі умови для становлення особистості забезпечуються підбором видів діяльності. При цьому науково-дослідна діяльність, яка має своїм предметом засвоєння досвіду, фактів у період становлення майбутнього вчителя може служити провідним видом діяльності.

У психології підкреслюється, що такі фактори, як особистісні особливості спеціаліста, функціональна структура діяльності та об’єкт науково-дослідної діяльності є головними у процесі становлення фахівця.

В.М. Литовченко визначає деякі умови формування дослідницьких умінь у процесі науково-дослідної діяльності студентів: побудова наскрізної і безперервної навчально-наукової дослідницької роботи, яка містить і теоретичні, і практичні навчальні заняття, що сприяють формуванню спільно-психологічної і функціональної готовності до проведення наукових досліджень; диференційований вигляд урахування актуальності рівня умінь студентів, їх наукових інтересів; тематичну єдність науково-дослідної діяльності студентів на різних курсах, яка забезпечує спадкоємність у вдосконаленні дослідницьких умінь [5].

Дослідницька робота завжди проходить у конкретних умовах, які обумовлені об’єктивними і суб’єктивними факторами. Об’єктивні фактори – це група людей, місце, час, засоби; суб’єктивні – знання, уміння і навички, рівень підготовки до діяльності.

І.В. Каташинська в своїх роботах розглядала питання формування дослідницьких умінь у процесі професійної підготовки. Вона визначила такі педагогічні умови формування дослідницьких умінь: актуалізація змісту навчально-дослідницької діяльності у плані її професійної спрямованості; використання системи диференційованих завдань, які мають професійно-орієнтований характер; індивідуальний підхід у виборі напрямку дослідження; варіативність шляхів здійснення педагогічної дослідницької роботи [4].

Можна погодитись з В.М. Литовченко, який вважає, що дослідницькі уміння формуються під час проведення досліджень із загальнотехнічних та інженерних дисциплін. Велику роль відіграють лабораторні роботи, під час яких студенти мають можливість безпосередньо проводити дослідження, а саме: вивчення залежності одних параметрів

досліджуваного об'єкта від інших; спостереження з метою вивчення виробничих процесів, визначення наукових методів дослідження.

Ми не можемо погодитися з думкою таких учених, які вважають, що дослідницькі уміння можна формувати тільки під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Якщо правильно організувати у вищому навчальному закладі науково-дослідну роботу студентів (далі НДРС) як в аудиторний час, так і поза аудиторний; розробити положення про НДРС; створити всі умови, необхідні для ефективної діяльності, тоді формування дослідницьких умінь буде відбуватися протягом всього періоду навчання студента у ВНЗ.

Досліджуючи рівень зайнятості студентів у науково-дослідній роботі, можна зробити висновок про їх недостатню активність. Тільки 18,1% першокурсників та 19,4% студентів другого і третього курсів постійно займаються науково-дослідною роботою. На випускних курсах відсоток активної діяльності в НДР збільшується до 31,7%, але це не достатній показник для майбутніх фахівців. Тому нами були проведені опитування серед студентів Бердянського державного університету з питання умов, які найбільш, на їх думку, важливі для повноцінного заняття науково-дослідною роботою у вищому навчальному закладі. Більша частка респондентів вважає, що головною умовою для цього є організація та планування НДР – 28,3%; співпраця з викладачами – 19,2%; матеріально-технічна база – 16,8%; методичне забезпечення – 13,9%; доступ до мережі Internet – 12,1%; заохочення студентів – 9,7%.

Аналізуючи літературу, яка пов'язана з проблемою визначення педагогічних умов для науково-дослідницької діяльності студентів, ми дійшли висновків, що в багатьох випадках вибір умов схожий.

Необхідно створити такі умови, які б забезпечили досягнення цілей та результатів, що планувалися заздалегідь. Відповідно з цим важливою умовою формування дослідницьких умінь у студентів є включення в зміст навчально-виховного процесу елементів дослідницького характеру. Забезпечення зв'язку науково-дослідної діяльності з навчальним процесом є актуальною задачею професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. Це дозволяє органічно включати в аудиторні заняття завдання дослідницького характеру, планувати їх з урахуванням специфіки предмета, який вивчається, визначати методику проведення науково-дослідної роботи, прогнозувати її результати. Особливістю навчального процесу, який направлений на науково-дослідну діяльність, є фактор суб'єктивного "відкриття" нових знань, що має суб'єктивну новизну та значимість. Умовами, за допомогою яких можливо організувати індивідуальну і самостійну науково-дослідну діяльність є: наявність області невизначеності діяльності, тобто одні й ті ж самі цілі можуть бути досягнені за допомогою різноманітних дій і операцій; прагнення студента обрати таку індивідуальну систему дій і операцій, за допомогою якої досягається найбільша для нього успішність діяльності.

Не менш важливою умовою формування дослідницьких умінь є чіткість мети і задач роботи, яку необхідно виконати. Можна сказати, що рівень сформованості дослідницьких умінь у більшості студентів буде визначатися тим, як викладач у процесі науково-дослідної діяльності допоможе їм усвідомити необхідність та значимість цієї діяльності в їх свідомому професійному виборі, а в майбутньому професійному становленні. За допомогою навчальної інформації викладач обґрунтовує задачі, які повинні вирішуватися у процесі науково-дослідної діяльності, а саме: оволодіння методами наукового пізнання, поглиблене та творче опанування матеріалу; формування дослідницьких умінь та навичок; навчання студентів методиці та засобам науково-дослідної роботи; розвиток здібностей дослідження, аналіз літературних та інших джерел.

Отримання нових знань являє собою складний процес, який має свою логічну послідовність. На кожному етапі наукового дослідження застосовуються різноманітні методи, засоби, прийоми та принципи пізнання. Логіка і методи наукового дослідження відповідають поступовому характеру розвитку основних форм наукового знання. Оскільки наукові знання, як результат пізнання, у змістовному плані мають різний характер і рівень,

тоді й наукове дослідження із здобуття нових знань здійснюється також на різноманітних етапах – емпіричному та теоретичному.

І якщо говорити про те, що сьогоднішні студенти – це завтрашні вчителі, організатори, вихователі, які повинні мати почуття новизни, вміння швидко орієнтуватися в конкретних умовах, знаходити правильні рішення поставлених життєвих проблем, відгукуватися на зміни, що відбуваються в суспільстві, то ми ще раз переконуємося, наскільки необхідне створення умов для формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя на кафедрі, факультеті вищого навчального закладу, тобто наявність умов для дослідів, експериментів, забезпечення навчально-технічними засобами, устаткуванням, необхідним для науково-дослідницької роботи.

Після закінчення вищого педагогічного навчального закладу вчитель трудового навчання повинен бути підготовленим до реалізації функцій вчителя, а ефективне функціонування будь-яких знань можливе тільки у процесі науково-дослідницької діяльності.

Процес підготовки майбутнього фахівця до самостійної чи науково-дослідницької діяльності неможливий без створення необхідних умов. Ю.К. Бабанський, розглядаючи процес навчання, зазначав, що “эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает” [1].

Організація самостійного дослідження потребує нових технологій, основною метою яких було б не накопичування знань і умінь, а формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного студента. Це вимагає від вчених організації відповідних досліджень у напрямках, що вимагають використання новітніх технологій навчання і виховання. Необхідно створити такі умови, які б забезпечили досягнення бажаного результату. Отже, приходимо до висновку, що для залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, як головного виду самостійної роботи, необхідно створити такі умови:

- наявність чіткої мети та усвідомлення очікуваного результату;
- мати уяву про матеріал, який досліджується у вигляді системи пізнавальних та практичних задач, ситуацій, завдань, проектів і т. ін.;
- наявність послідовності, логіки, етапів виконання дослідницьких завдань;
- мотиваційне забезпечення суб'єктів діяльності та дослідження, яке базується на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі;
- створення ситуацій успіху та свободи вибору для кожного дослідника;
- наявність завдань, які постійно ускладнюються та які потребують активної творчої діяльності особистості.

У наш час, при відборі абітурієнтів до вищого педагогічного навчального закладу необхідно враховувати не тільки рівень знань, а також особистісні якості, а для підготовки спеціалістів необхідно спиратися на також мотиваційну сферу кожного студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Большой Советский Энциклопедический Словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
3. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: на допомогу початковому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
4. Каташинская И.В. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/КНГУ им. Т.Г. Шевченко.–К., 1992. – 229 с.
5. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР.: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Минск., 1990. – 18 с.

НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Об'єктно-орієнтоване проектування (ООП) – це сучасний підхід у програмуванні, в основу якого покладено принципи інкапсуляції та приховування інформації, розділення інтерфейсу і реалізацію, класи, наслідування, поліморфізм та ієрархію класів. Деякі дослідники зазначають, що ООП є лише даниною моді, якою вважалася у 80-ті роки ідеологія структурного проектування. На відміну від структурного проектування в ООП відсутня будь-яка формалізація, якщо не враховувати Лисков-принцип [1: 3]. В основному проекти для розробки програмних продуктів, що користуються об'єктно-орієнтованими технологіями, як базу певної частини їх систем використовують структури додатків. Прикладом може слугувати MFC (Microsoft Foundation Classes), який становить структуру для програм з віконним інтерфейсом для ІВМ-сумісних комп'ютерів. Ця структура покладена в основу архітектури інтерактивних візуальних програм та бібліотеки класів, що підтримують розробку додатків [4: 5].

Виділяють шість основних понять об'єктно-орієнтованого проектування:

Об'єкт. Об'єкт – операційна категорія, що інкапсулює конкретні значення даних та програмні коди, які маніпулюють цими значеннями. Наприклад, інформація про конкретний елемент бази даних та операції, які необхідні для маніпулювання цими даними, формує об'єкт. Об'єкти – це базові категорії в ООП, які становлять сукупність об'єктів, що взаємодіють між собою для розв'язання конкретного завдання. У процесі виконання програми завдяки такій взаємодії об'єкти створюються, зазнають зміни в ході програми, до них здійснюється доступ, вони знищуються. У проекті об'єкт є виявленням певної спеціальної категорії в завданні та у його розв'язанні. Об'єкти можуть мати різні стосунки, які відображають взаємовідношення їх аналогів у проблемній галузі.

Повідомлення. Повідомлення – це запит на виконання певної операції конкретним об'єктом. Якщо розглянути поняття “повідомлення” в розрізі мовних проблем, то в термінології С++ повідомлення кваліфікується як виклик функції-члена, а в середовищах Java і Smalltalk – виклик методів. У повідомленні зазначається ім'я операції, а також можуть бути присутні фактичні параметри, які використовуватимуться при виконанні операції. Сукупність об'єктів вступає у взаємодію шляхом обміну повідомленнями. Об'єкт, що ініціює повідомлення, називається відправником, а об'єкт, який одержує повідомлення – одержувачем. У результаті передачі таких повідомлень з'являються відповіді у вигляді повернених значень або винятків, які пересилаються від того, хто одержує повідомлення до відправника.

Інтерфейс. Інтерфейс являє собою сукупність оголошень, що регламентують поведінку. Для визначення дій, що відносяться до конкретного поняття, шаблони поведінки можуть об'єднуватися в єдину групу. Інтерфейс є будівельним блоком для специфікацій, які визначають набір загальнодоступних поведінок класу.

Клас. Клас – це сукупність об'єктів, які спільно використовують загальну концептуальну базу. Можна розглядати клас як шаблон для побудови об'єктів. Якщо об'єкти утворюють базові елементи для виконання об'єктно-орієнтованих програм, то класи – це базові елементи для визначення об'єктно-орієнтованих програм. Загальна для всіх об'єктів класу концептуальна база складається з двох частин: специфікації класу (представлення того, що може робити кожний клас) і реалізації класу (визначення, як кожний з об'єктів робить те, що може робити).

Наслідування. Наслідування становить відношення між класами, яке дозволяє визначати новий клас, за основу якого взято визначення того класу, що існує. Залежність

одного класу від іншого дозволяє повторно використовувати специфікацію і інтерфейс суперкласу. Наслідування використовується лише для моделювання відношення “є” або “є вид, вигляд”.

Поліморфізм. Поліморфізм дає можливість розглядати об’єкт як те, що належить до більш ніж одного класу. Розрізняють поліморфізм включення, об’єднання і параметричний поліморфізм. Поліморфізм об’єднання – це об’єднання, входження різних форм в один і той же клас. Завдяки тому, що об’єктно-орієнтовані мови програмування підтримують такий поліморфізм, відправник може використовувати об’єкт як параметр, на базі реалізації його інтерфейсу, а не класу в цілому. Параметричний поліморфізм характеризується здатністю визначати тип у термінах одного або більшої кількості параметрів. Так, в С++ шаблони забезпечують можливість породжувати “новий клас” під час компіляції, тобто такий клас, для якого замість формального параметра у визначенні підставляється фактичний параметр. Ця властивість дозволяє створювати екземпляри нових класів, які широко використовуються в С++ для створення стандартної бібліотеки шаблонів.

Основою для створення програмного забезпечення є структурні моделі програмних систем. Моделями, що широко використовуються, виступають:

- класична модель, що передбачає наявність трьох базових блоків (блок введення, блок обробки даних, блок виведення даних);
- подіє-орієнтована модель. Програма, що будується на цій моделі, складається з інтерфейсу користувача, диспетчера подій, блоку реакції на події;
- відкрита програмна система, що складається з інтерфейсу користувача, блоку обробки даних і засобів конфігурації;
- програмовані алгоритми керування, управління, основу яких становить віртуальна машина;
- взаємозамінні модулі. Програми, побудовані на взаємозамінних модулях, складаються з алгоритмічної заглибки і реалізації алгоритму;
- інтерфейс програмування. Основу програмних систем, що базуються на цій технології, становлять зовнішні модулі, в яких реалізується керуючий алгоритм;
- змішана модель. Ця модель базується на подіє-орієнтованому підході.

Наведені вище моделі широко використовуються в програмуванні складних систем. Вони дозволяють на етапі проектування програмної системи розширювати її функціональні можливості і тонко налаштування на предметну сферу користувача.

Використовування технологій та моделей ООП дозволяють розробникам програмних продуктів вийти на такий рівень виробництва програмного забезпечення, коли стає можливою робота у великій команді з прогнозуванням термінів розробки, гнучкою керованістю проектами.

Міжнародний стандарт підготовки ІТ-фахівців СС2001 [6: 7] пропонує навчання ІТ-спеціальностям на основі об’єктного підходу. Навчання фокусується на програмуванні, а на початку навчання акцентується увага на принципах об’єктно-орієнтованого проектування і програмування. Базовими навчальними дисциплінами, що становлять провідні засади такого підходу, є:

- Введення в об’єктно-орієнтоване програмування.
- Структури даних і аналіз алгоритмів.
- Об’єктно-орієнтоване програмування.
- Об’єктно-орієнтоване проектування і методологія.
- Технологія підготовки програмних продуктів.
- Технологія проектування.

У таблиці 1 пропонується послідовність вивчення базових дисциплін об’єктно-орієнтованого підходу підготовки ІТ-фахівців:

Послідовність курсів з орієнтацією на ООП

Курс	Осінній семестр	Весняний семестр
1 курс	Введення в об'єктно-орієнтоване програмування	Введення в об'єктно-орієнтоване програмування
2 курс	Структури даних і аналіз алгоритмів	Об'єктно-орієнтоване програмування
3 курс	Об'єктно-орієнтоване проектування і методологія	Технологія підготовки програмних продуктів
4 курс	Технологія проектування	Технологія проектування

Основною метою об'єктного підходу є ознайомлення студентів з:

- основними методами ефективного і високопродуктивного створення програмних систем;

- можливостями програмування комп'ютерних мереж, а також інструментами, за допомогою яких реалізуються такі можливості.

У кінці навчання студенти повинні вміти:

- застосовувати основні принципи створення прикладного програмного забезпечення і інтерфейсів, призначених для користувача;

- застосовувати принципи розробки додатків (у тому числі проектування і розробку різних об'єктів) для створення значного програмного продукту, з обґрунтуванням проектного рішення на кожному етапі та враховувати вимоги до якості ПЗ;

- застосовувати основні методи ефективною та високопродуктивною розробки великих програмних систем;

- використовувати можливості програмування мереж, а також інструменти як технічні, так і програмні, за допомогою яких реалізуються такі можливості;

- застосовувати принципи, пов'язані з проектуванням і розвитком додатків, призначених для роботи у всевітній мережі;

- систематично оцінювати якість інтерфейсів широкого спектру програмних продуктів.

Для пропаганди такого підходу і його впровадження потрібні молоді, енергійні викладачі з досвідом роботи над крупними проектами. На сьогодні в Україні викладацький корпус, можливо, не повністю готовий до сприйняття запропонованого підходу підготовки ІТ-фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубинский А. ООП и UML: коротко и без мифов // Компьютерное обозрение. – № 35, 12. – 18 сентября 2001. – <http://itc.ua/7431>.
2. Гради Буч. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на С++ – второе издание. Rational Санта-Клара, Калифорния, перевод с английского под редакцией И. Романовского и Ф. Андреева.: СПб, 2001. – 560 с.
3. Пол Ирэ. Объектно-ориентированное программирование с использованием С++: Пер. с англ. – Киев: НИПФ “ДиаСофт Лтд”, 1995.
4. Макгрегор Дж., Сайкс Д. Тестирование объектно-ориентированного программного обеспечения. Практическое пособие: Пер. с англ. – К.: ООО “ТИД “ДС”, 2002. – 432 с.
5. Брауде Э.Д. Технология разработки программного обеспечения – СПб.: Питер, 2003. – 656 с.
6. Computing Curricula 2001. Computer Science. – Final Report (December 15, 2001), The Joint Task Force on Computing Curricula, IEEE CS, ACM – 236 p. – <http://www.computer.org/education/cc2001/>.
7. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах: Пер. с англ. – СПб., 2002. – 372 с. – <http://se.math.spbu.ru/cc2001/cc2001.html>.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

Перед випускниками сучасних педагогічних вузів постає проблема пошуку власного місця в системі освіти, напрацювання інтелектуальної та духовної власності на основі поєднання навчального та виховного процесу з ринком, життям і творчістю. Становлення педагога відбувається за двома лініями: не тільки на матеріалі навчальних курсів і шкільних практик, але й на матеріалі власної освіти, технологій і технік, що демонструються вузівськими викладачами.

Залежно від домінування однієї з цих ліній можна виділити два розповсюджених типи підготовки педагогів. Один, користуючись висловлюванням В.Ф. Шаталова, можна назвати “просаливанием”, коли студенти привласнюють (ніби всмоктують) зразки педагогічної праці своїх учителів, не аналізуючи їх. У цьому випадку характер підготовки не залежить від навчального матеріалу, а визначається лише наявністю “розсолу” – набору педагогів – зразків. Другий тип, де стихійна складова мінімальна, можна назвати технологічним. Тут майбутній педагог засвоює інформацію про предметний матеріал, про методику його викладання, про конкретні способи педагогічної праці. У кращих варіантах студент одержує і набір педагогічних технік.

Для нас очевидно, що обидва типи не забезпечують підготовки педагогів як суб’єктів педагогічної діяльності.

У численних дослідженнях сформульовані поняття підготовки і готовності до професійної діяльності, визначені їхній зміст і структура, виявлені основні параметри й умови, що впливають на ефективність підготовки, динаміку, тривалість і стійкість готовності (О.А. Абдуліна, В.С. Ільїн, І.Б. Котова, В.С. Мерлін, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.А. Сластьонін, Д.І. Узнадзе, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, А.Б. Бойко та ін.)

Аналіз літератури показав, що незважаючи на розмаїття значеннєвих відтінків, котрі вкладені авторами в поняття підготовки до педагогічної діяльності чи взагалі якому-небудь з її аспектів, усіх їх поєднує розуміння терміну “підготовка” як процесу формування, удосконалювання знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання визначеної діяльності, здійснюваної в ході навчання чи самоосвіти професійної діяльності.

Результатом процесу підготовки є готовність особистості до виконання даної діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності багато в чому визначається залежно від об’єкта її спрямованості.

Як показують проаналізовані нами дослідження (В.А. Роменець, Я.А. Пономарьов, В.В. Рибалко, О.В. Андрієнко, М.І. Ситникова), феномен творчої індивідуальності може бути розглянутий з позиції мотиваційної готовності вчителя і більш конкретно – з позиції процесуальної готовності.

У зв’язку з задачами нашого дослідження нам представляється необхідним розглянути творчу індивідуальність майбутнього педагога з позиції процесуальної готовності.

Мотиваційну готовність дослідники, зокрема, В.І. Марєєв, розуміють як динамічну систему мотивів і спонукань, керуючих поведінкою особистості, соціальним розвитком, формуванням активної особистості.

У поняття мотивації входять усі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки, що безпосередньо зв’язано з феноменом творчої індивідуальності.

У той самий час ми ставимо завдання розглянути творчу індивідуальність майбутнього педагога й у процесуальному аспекті.

Місце процесуальної творчої індивідуальності визначається нами як ведуча підстава, що детермінує й установки на усвідомлення педагогічної задачі, спеціальні способи

діяльності, модель ймовірного поведіння. Визначення моделей ймовірного професійного поведіння вчителя пов'язано із самодіагностикою, самооцінкою, самопрограмуванням і іншими рефлексивними актами людини, спрямованими на реалізацію своїх творчих потенційних особливостей у педагогічній діяльності.

Таким чином, установивши зв'язок професійної творчості з професійною підготовкою і готовністю як її результатом, ми зможемо перейти до рішення наступного завдання: зробити аналіз умов ефективності професійної підготовки, що виступають у той самий час зовнішніми детермінантами професійної творчої індивідуальності майбутнього педагога.

Багато дослідників процесу професійної підготовки вважають, що підготовка існує в рамках педагогічного процесу, що визначається як процес, котрий реалізує цілі утворення і виховання в умовах систем, у яких організована взаємодія вихователів і тих, хто виховується.

Серед елементів педагогічного процесу (і, отже, підготовки, що здійснюється в його рамках) виділяються його мета, зміст, методи, форми, результати. Це дає можливість розглянути процес підготовки з огляду на ці елементи.

З метою нашого дослідження при аналізі системи утворення і професійної підготовки ми простежуємо динаміку їхнього розвитку й акцентуємо увагу на тих позитивних змінах, що обумовлюють успішність творчої індивідуальності майбутнього педагога. У той самий час ми відзначаємо і те, що заважало розвитку творчої індивідуальності студента чи вчителя, навіть робив її неможливою.

Криза освіти в нашому суспільстві в 70–80-і роки спонукала ряд учених (Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Асмолов, Є.П. Белозерцев, О.В. Бондаревська, В.В. Давидов, В.А. Петровський та ін.) виступити з різкою критикою шкільної освіти й ідеями нового педагогічного мислення. У числі основних пороків сучасної школи вони вказували на її знеособленість, командний, адміністративно-бюрократичний дух і лад школи, технократизацію, що привели до того, що практично на всіх рівнях педагогічного процесу було загублене головне, що характеризує будь-яку людську діяльність, – сама людина. Було забуто, що сама людина є “міра речей”. У школі панував авторитарний стиль, що виражався в непримиренній вимогливості, розрахованій на підпорядкування влади, ретельність і ряд подібних якостей. Однак такий стиль розвивав подвійність особистості (коли, думаючи одне, роблять інше), глушив розвиток віри в добро, справедливості, право на власне рішення, нестандартне поведіння, багато творчих устремлень.

Таким чином, підхід до учня як об'єкта навчання і виховання призвів у кінцевому рахунку до його відчуженості від процесу навчання, перетворив його з мети в засіб роботи школи. А ще С.Л. Рубінштейн відзначав, що “основним порушенням етичного, морального життя стосовно до людини в умовах суспільства є використання його як засіб для досягнення якої-небудь мети” [5]. У результаті такого відчуження навчання втратило зміст для учня, знання виявилися зовнішніми стосовно його реального життя.

Таким само відчуженим від освітнього процесу виявився і вчитель, позбавлений можливості самостійно ставити освітні та виховні цілі, самостійно вибирати засоби і методи діяльності учителя вимагає креативного мислення, високого творчого потенціалу в рішенні різних педагогічних задач і складних ситуацій.

Відзначаючи цю обставину, О.В. Бондаревська пише: “Теорії Жана-Жака Руссо “вільне виховання”, І. Гербарта “нормативна педагогіка”, А.С. Макаренка “виховання особистості в колективі”, В.О. Сухомлинського “гуманістична педагогіка” вигідним чином переплелися в практиці сучасного виховання. Однак ці ідеї не могли знайти глибокого осмислення в нашій командно-адміністративній шкільній системі, тому що педагоги фактично були позбавлені можливості вільного вибору своєї позиції, формування власного виховного кредо” [3].

Хоча теоретики і практики утворення стверджували, що школа покликана виховувати вільну, різнобічно розвинуту особистість, “фактично традиційне виховання було відділено від утілення цієї мети, тому що шкільна практика орієнтує в основному на включення молоді

в соціальне життя в репродуктивному статусі, тобто готує до виконання кимось заданих функцій, відтворює виконавців“ [3].

Готувати виконавців (і навіть дуже гарних) могли люди, самі підготовлені як виконавці. Усі недоліки шкільної системи були типові і для вузівської системи підготовки вчителя.

Традиційно вища школа була орієнтована на підготовку фахівців, здатних удосконалити техніку, що функціонує в рамках повільно мінливої технології. Важлива задача вищої освіти полягала в тому, щоб повідомити майбутнім фахівцям визначену суму знань, підкріплених практичною підготовкою, що згодом трансформувалася б у визначену систему професійних знань, умінь, навичок, що знаходило висвітлення у визначенні структури професійної підготовки. Унаслідок цього фахівець позбавлявся основ професіоналізму – творчості, професійного мислення, з'єднаних із загальною культурою особистості.

Корінна вада колишньої системи професійної підготовки кадрів полягала “в уніфікації, стандартизації змісту і методів, орієнтації на абстрактного середнього студента, у насадженні єдиних типових планів і програм, загальних для всіх студентів методів навчання“ [1].

Аналіз системи підготовки вчителів показав, що в педвузах постійно порушувалася природна логіка: формування цілісного суб'єкта педагогічної діяльності, формування особистісної диспозиції. Суворі детермінація діяльності студентів призводила до їхньої пасивності. “Зміст різних видів діяльності, способи їхньої організації не дозволяли студентам реалізувати творчі здібності, духовні потреби, інтелектуальний потенціал, а це негативно впливало на їхнє професійне становлення і соціальну адаптацію“ [2]. Для більшості студентів за п'ять років навчання у вузі знання не ставали засобом розвитку їхньої особистості, розвитку педагогічного мислення. Майже у всіх проаналізованих нами визначеннях мети підготовки майбутнього вчителя робиться акцент на озброєння його знаннями, вміннями, навичками, розвиток професійно значущих особистісних якостей і зовсім не вказується на необхідність розвитку професійної свідомості, самосвідомості, суб'єктної позиції студента.

Як відзначають дослідники, “склалася парадоксальна ситуація: освіта, одержана в педвузі, для більшості випускників фактично не є власне педагогічною, і багато хто з них у перші роки роботи не можуть самостійно вирішувати професійні задачі, випробують значні труднощі, а згодом ідуть з народної освіти“ [2].

У результаті зростала (і, на жаль, продовжує зростати) незадоволеність студентів навчальними заняттями, науково-дослідною роботою, суспільно-корисними справами, самоврядуванням, спілкуванням, соціально-професійним статусом учителя, педагога.

Багато в чому низька якість навчання в педагогічних навчальних закладах пояснювалася декларативністю концептуальних підходів до визначення змісту педагогічної освіти. При цьому задеклароване суспільне замовлення на педагога, гармонічно розвинуту особистість і зміст програм, навчальних планів і технологій навчання не корелювали між собою.

Дослідження професійної діяльності молодих учителів у контексті труднощів (А.Н. Бритвихін, С.Г. Вершловський, Н.В. Кузьміна та ін.) свідчать про те, що більшість молодих учителів орієнтують себе на формування якостей учителя-ремісника, мають недостатній рівень прояву своєї індивідуальності, самостійності й активності.

Численні спроби удосконалити підготовку педагогів носили, як правило, емпіричний характер і були спрямовані в основному на збільшення (перерозподіл) годин, введення нових курсів. Усі ці спроби удосконалити, перебудувати навчально-виховний процес у вузі, не торкаючись особистості викладачів і студентів, не могли увінчатися успіхом. Екстенсивний підхід у підготовці педагога, перевага типової стабільності навчальної структури, що суперечать індивідуально-творчому характеру педагогічної праці, майже цілком виключали

можливість загальної і професійної творчої індивідуальності студента – майбутнього педагога.

В останні роки склався ряд передумов, що обумовили необхідність нових підходів до підготовки педагога.

Аналіз соціальних, практичних і теоретичних передумов перетворення вищої педагогічної школи дозволяє стверджувати, що накопичено значний потенціал, використання якого сприяє кардинальній перебудові професійної підготовки вчителя і створенню умов для розвитку його творчої індивідуальності.

Провідною ідеєю перебудови педагогічної освіти є ідея його гуманізації, пов'язана з загальною гуманізацією життя суспільства, твердженням пріоритету загальнолюдських цінностей. Гуманістична мета професійної підготовки формується дослідниками як безперервний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток учителя. “У цій меті інтегруються особистісна позиція майбутнього педагога (мотиваційно-ціннісне відношення до майбутньої діяльності) і його... професійна компетентність” [8].

У педагогічній науці відзначено провідне протиріччя, що виникає при вимогах гуманізації педагогічної освіти.

З одного боку, діяльність кожного фахівця неповторна і педагогічна освіта повинна сприяти розвитку творчої індивідуальності педагога, створенню умов для його самоактуалізації і самовдосконалення. З іншого, діяльність педагога містить у собі елемент масовості, тобто існує визначене коло професійних знань і умінь, видів загальнопедагогічної діяльності, обов'язкових і необхідних кожному фахівцю.

З метою подолання даного протиріччя в даний час осмислені нові підходи до організації вищої педагогічної освіти і підготовки педагога: культурологічний, особистісно-дієвий, полісуб'єктний (діалогічний), індивідуально-творчий.

На думку А.А. Бодалева, З.А. Малькової, В.А. Сластьоніна та ін., специфіка педагогічної освіти вимагає насамперед культурологічного підходу до формування його змісту (через пріоритетний розвиток “людинознавства”).

Основним засобом культурологічного підходу є гуманітаризація змісту освіти, при якій системоутворюючим фактором формування змісту педагогічної освіти виступає людина, розвиток особистості, можливості її творчої самореалізації.

“Педагогічна освіта, на відміну від інших типів професійної освіти, повинна давати системне знання про людину як суб'єкта освітнього процесу” [4]. Це положення визначає наш підхід до формування змісту дисциплін педагогічного циклу.

Основу гуманістичної технології професійного навчання студентів у сучасних педвузах складає індивідуально-діяльний підхід: майбутній педагог у цілісному педагогічному процесі виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку.

Аналізуючи проблему професійної підготовки сучасного вчителя, В.А. Сластьонін і А.І. Міщенко підкреслюють важливість “ретельно відпрацьованої процедури перекладу... учителя з об'єктної в суб'єктну позицію, тобто позицію активного професійного самовиховання” [6].

“Перед вищою школою постає надзвичайно актуальна проблема виявлення індивідуальних психологічних особливостей кожної молодої людини, її здібностей і схильностей. Саме на підставі цієї інформації і можна забезпечити справжню індивідуалізацію фахового навчання і виховання, бо це дасть змогу формувати не просто фахівця, а творчу індивідуальність” [7].

Особистісно орієнтована освіта неможлива без переосмислення його цінностей. Вищою цінністю утворення виступає людина і “вищі цілі та змісти утворення зв'язуються з його розвитком, соціально-педагогічним захистом, підтримкою індивідуальності, ненасильницьким вихованням, створенням умов для творчої самореалізації” [6].

Забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі педвузу вимагає відносин до нього як до унікальної особистості, персоналізації професійної підготовки.

“Майбутній вчитель повинен сприймати себе особистістю і бачити її в кожному із оточуючих людей. Персоналізація професійної підготовки, таким чином, обумовлена установкою на сприйняття кожної людини як свідомо цікавого, на визнання за кожним права бути несхожим на інших“ [8].

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій та вчинків) у взаємодію викладачів і студентів, тобто полісуб’єктного (діалогічного підходу). Даний підхід, як відзначає Пехота О.М., випливає з факту “діалогічного змісту внутрішнього світу людини“ [6]. Діалогічний підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

“Активність людини і його потреби у самовдосконаленні одержують розвиток тільки в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих на рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довіри до іншої людини, прийнятті його як цінності у свій внутрішній світ. Це створює умови для взаємного особистого розвитку і творчої співучасті в ньому“ [6].

Отже, полісуб’єктний (діалогічний) підхід у професійній підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб’єкт-суб’єктних відносин.

Як відзначають В.А. Сластьонін і А.Н. Міщенко, становлення суб’єктної позиції є не що інше, як поява переконаності в самоцінності педагогічної професії і педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне відношення до них є моментом і мотивом професійного самовдосконалення [7].

Особистісно-дієвий і діалогічний підхід вимагає нових структур взаємодії викладачів і студентів. Однією з найбільш продуктивних структур є індивідуально-творчий підхід (В.А. Сластьонін).

Сутність його полягає в тому, що педагогічна освіта повинна відповідати інтересам і потребам студента, бути “максимально наближеною до його особистості, індивідуалізовано і варіативно“ [6]; вона повинна бути спрямована на формування творчої особистості, орієнтована на своєрідність індивідуальності майбутнього вчителя.

Перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу припускає створення можливостей для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, побудови навчального процесу в логіку індивідуального розвитку студентів.

Розвитку творчої активності студентів сприяє застосування методів активного навчання, що дозволяють вирішувати такі завдання, як руйнування стереотипів (проблемні лекції, творчі дискусії); пошук нових способів дії (мозковий штурм, рішення конкретних ситуацій), вироблення навичок педагогічної дії (імітаційні ігрові і не ігрові методи навчання, що включають студентів у контекст професійної діяльності).

Експериментальна робота, проведена нами зі студентами, майбутніми викладачами економічної теорії, включає різноманітні форми організації професійно-педагогічної підготовки, сприятливої розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Педагогічні майстерні утворюються подвійним зустрічним конкурсним шляхом: через конкурс педагогів майстрів, що пропонують свої програми, і конкурс студентів, що бажають займатися у визначеній майстерні (студенти вибирають майстрів, а майстри – студентів). Будучи професійним клубом студентів і викладачів, майстерні призначені для обговорення і вирошування педагогічних цілей і цінностей, індивідуальних зразків діяльності через рефлексію освітнього досвіду кожного з учасників майстерні, аналіз їх особистих і спільних розробок і практик.

Помітимо, що питання про цілі педагогічної діяльності (носить особистий характер) нерідко підмінюється питанням про цілі утворення, що, у свою чергу, зводиться до педагогічно беззмістовних і історично неконкретних закликів і декларацій. Через це в реальній роботі особисті цілі педагогів найчастіше не виділяються і можуть бути ніяк не пов’язані із завданнями системи утворення. Ця проблема зважується через “утягування“ в обговорення в студентському клубі.

У роботі майстернею відправною крапкою є позиція майстра, зразки його педагогічної діяльності. Але й вони зазнають критики й аналізу. І оригінальна програма роботи, що формується, кожного студента і майстерні в цілому стає результатом колективного аналізу і розробок.

Як показав наш досвід, майстерня не може довго триматися на рефлексії освітнього процесу, в якому студенти виступають у позиції тих, яких навчають. Її зрілість настає тільки, коли розроблені “усередині” спільні ідеї й експерименти випробуються на заняттях у школі-лабораторії. Тобто тоді, коли учасники майстерні починають вирішувати загальні задачі, організувати спільну діяльність з перетворення власної підготовки (і виходити на власну педагогічну діяльність).

Помітимо, що відповідно до принципу вибору майстерня не є обов’язковою і тотальною формою освіти. Студент, що не бажає працювати в майстерні (чи не потрапив туди), може обмежитися прослуховуванням навчального курсу “Педагогічна майстерність”. І сам факт наявності альтернативних варіантів освіти, змісту конфлікту, пов’язані з вибором одного з варіантів, дають великий матеріал для рефлексії і самовизначення.

Наш досвід показує, що на зміну безособистісної, безстатевої технології професійного навчання майбутніх учителів повинна прийти індивідуально-орієнтована система форм, методів, засобів навчання, що сприяє розвитку особистості самого студента як учителя.

Навчання в такій системі, на нашу думку, повинно будуватися за формулою “теоретичне знання – діяльність – рефлексія – теоретичне знання”.

У якості системоутворюючого принципу технології навчання нами розглядається особистісний підхід, що орієнтує розроблювачів технології на створення умов для цілісності прояву, розвитку і самоактуалізації особистості суб’єктів освітнього процесу.

Застосована в нашому вузі рейтингова система оцінки роботи студентів активізує волю вибору, що здійснює сам студент. Він сам вирішує, через які форми роботи і в якій кількості він може набрати необхідну суму балів. При цьому враховуються як основні, так і додаткові види роботи з предмета, що стимулює творчу активність кожного студента. При цьому відсутнє “покарання”. Бали ніколи не мінусуються, завжди є тільки плюс. Фактично зникає екзаменаційний синдром. Іспит – це тільки спосіб збільшити суму балів.

Рейтингова система оцінки сполучається з якісним аналізом збільшень на індивідуальному рівні.

У такий спосіб нам уявляється, що розглянуті ідеї удосконалення професійно-педагогічної освіти, їхня реалізація на практиці містять у собі великі можливості для стимулювання розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
2. Белозерцев Е.И. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика. – 1992. – № 1–2. С. 61–65.
3. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников // Педагогика. – 1991. – № 9.
4. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя – К., 1997.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1946. – 416 с.
6. Сенько Е.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Academia. – 2000. – 235 с.
7. Сисоева С.О. Педагогичні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ. – 2002. – С. 84–90.
8. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–89.

АНАЛІЗ ЗОБРАЖЕНЬ МЕТОДОМ ІЄРАРХІЙ

Вибір оптимальної кількості зображень та їх змісту – головне при виконанні технічних креслень. Навчання цьому забезпечити не просто. Так само і у наступній практичній діяльності забезпечення оптимальної кількості зображень на кресленні здійснюється на основі суб'єктивних рішень, які далеко не завжди бувають виправданими. Тому авторами статті здійснено спробу показати, як таку проблему можна вирішувати на основі кількісних критеріїв.

Розглянутий спосіб оптимізації кількості зображень на кресленні – це тільки перша спроба поєднати в одній процедурі логічні міркування з кількісними критеріями. Разом з тим він є свідченням того, як на традиційну проблему можна подивитись по-новому.

В основу розглянутого в статті способу покладено метод аналізу ієрархій (МАІ), який є систематичною процедурою, що визначає сутність будь-якої проблеми і дає змогу математично проаналізувати та підтвердити обране рішення або визнати його невірним. Метод складається з декомпозиції проблеми на все більш прості складові частини та подальшу обробку послідовності суджень особи, яка приймає рішення, за парними порівняннями. Метод аналізу ієрархій включає процедури синтезу численних суджень для отримання пріоритетності критеріїв та знаходження альтернативних рішень.

Рішення проблеми є процесом поетапного встановлення пріоритетів. На першому етапі з'ясовуються найбільш важливі елементи проблеми, на другому – найкращий спосіб перевірки спостережень, дослідження та оцінка елементів; наступним етапом є визначення і оцінка вибраного креслення деталі. Весь процес підлягає перевірці до того моменту, доки не буде впевненості, що процес охопив усі важливі характеристики, потрібні для розв'язання проблеми.

Метод отримав назву за прізвищем його автора – відомого американського вченого Сааті Т. – метод СААТІ¹.

Процес здійснюється над послідовністю ієрархій: у цьому випадку наслідки, які отримали в одній з них, використовуються в якості вхідних даних при вивченні наступної. Запропонований метод систематизує процес розв'язування багатоступінчастої задачі.

Такий підхід до розв'язування проблеми вибору виходить з природної здібності людини думати логічно і творчо, визначати події та встановлювати відношення між ними. Слід відмітити, що людині притаманні дві характерні ознаки аналітичного мислення: одна – це здатність спостерігати і аналізувати те, за чим здійснюються спостереження; друга – здібність встановлювати відношення між спостереженнями, оцінювати рівень взаємозв'язків між відношеннями, а вже потім синтезувати ці відношення в загальне сприйняття того, за чим ведеться спостереження.

Принцип ідентичності і декомпозиції передбачає побудову структури проблеми у вигляді ієрархій, що є першим етапом використання МАІ. Ієрархія будується з вершини (мети) через проміжні рівні (критерії, від яких залежать наступні рівні) до самого низького рівня (яким, зазвичай, буває перелік альтернатив).

Приклад побудови домінантної ієрархії для визначення оптимального креслення деталі показано на рис.1. До побудови домінантної ієрархії залучаються всі студенти, що висувують критерії оцінки зображень (в даному прикладі їх висунено шість), яким повинно задовольняти креслення деталі (ескіз).

¹ Сааті Т., Керис К. Аналитическое планирование. Организация систем: Пер. с англ. – М.: Радио и связь, 1991. – 224 с.



Рис. 1. Декомпозиція завдання в ієрархію

На першому (вищому) рівні знаходиться загальна мета – креслення деталі. На другому рівні знаходяться шість факторів або критеріїв, що уточнюють мету, і на третьому (нижньому) рівні знаходяться три варіанти креслення деталі, які повинні бути оцінені відносно критеріїв другого рівня.

Критерії:

1. *Оптимальна кількість зображень* – сукупність зображень разом з умовними знаками, позначеннями та написами на кресленнях буде оптимальною, якщо вона забезпечить однозначне читання форми деталі; дозволить наносити розміри та інші вимоги, що висуваються до готової деталі; забезпечує простоту читання креслення.

2. *Мінімальна кількість ліній* – лінії, які несуть на кресленні інформацію тільки про форму деталі. До таких слід відносити лінії, які є проєкціями площин, контурних твірних, огинаючих, лінії перетину поверхонь, лінії зрізу тощо. До ліній, що відображують форму, не слід відносити лінії штриховки розрізів, перерізів, розмірні і виносні лінії.

При складанні варіантів зображень для однієї і тієї ж деталі за допомогою “мінімальної кількості ліній” потрібно мати на увазі не їх чисельну кількість, а наявність або відсутність груп ліній, що відносяться до зображень, або зображенню в цілому. Критерій мінімальної кількості ліній є містким і утримує провідну ідею пошуку раціональних зображень з урахуванням їх змісту і кількості.

3. *Розкриття зовнішньої та внутрішньої форми деталі*. При складанні креслення деталі слід пам’ятати, що головне зображення (вигляд, розріз, переріз) повинні давати найбільш повне уявлення про основні характерні форми деталі та їх розміщення. Рішенню поставленої задачі може сприяти широке використання місцевих і додаткових виглядів, використання перерізів замість розрізів (де це можливо).

4. *Зайва кількість інформації* – використання розрізів з метою зменшення на зображеннях повторення інформації, заміна розрізів на перерізи, де це можливо, поєднання половини вигляду з розрізом тощо.

5. *Базисна функція зображень* – можливості раціонально наносити на кресленні розміри деталі та іншу технологічну і технічну інформацію.

6. *Відсутність спотворення зображень і зображення ліній переходу*.

Загальні критерії до зображення потрібно формулювати на конструктивному рівні узагальнення. Отже, узагальнення повинно утримувати конкретні критерії у вигляді суттєвих ознак. На рис. 2 наведено схему креслення деталі для загального випадку. На схемі виділено сім складових частин. Кожна з них має свій самостійний зміст, і відсутність будь-якої з них на кресленні деталі робить його у виробничих умовах неповноцінним.

Рівень 2

Рівень 3

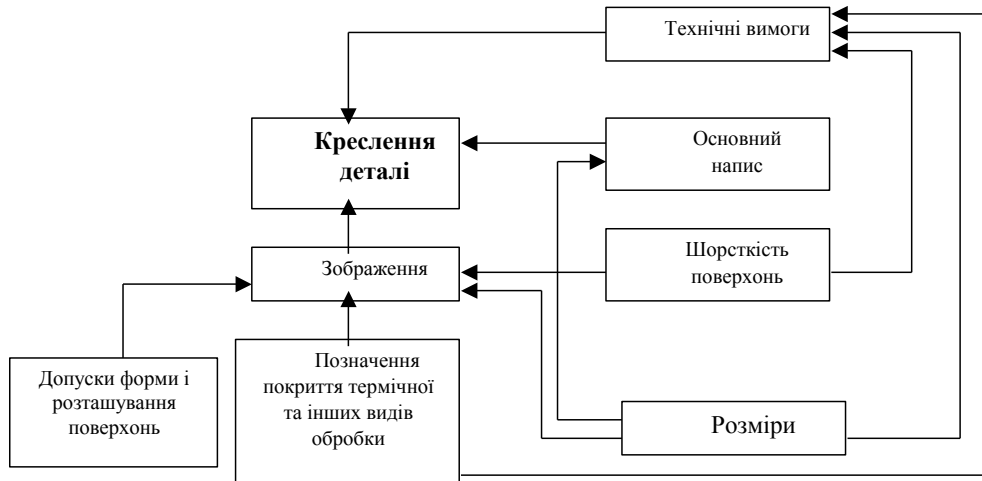


Рис. 2. Схема креслення деталі в загальному випадку.

Зі схеми видно, що останні складові частини несуть дві функції: інформативну і базисну. Під інформативною функцією зображень будемо розуміти їх властивість повністю або частково передавати форму предмета в неспотвореному вигляді (нести інформацію про форму). Базисна функція зображень виявляється в їх властивості забезпечення можливостей нанесення всіх необхідних розмірів (параметри), позначати шорсткість поверхонь та наносити інші вимоги, що висуваються до готової деталі і не охоплені іншими складовими частинами креслення.

Усі вказані елементи креслення деталі належать в загальному випадку до сукупності зображень на кресленні деталі. Кожне із зображень з цієї сукупності повинно нести свої окремі інформативні та базисні функції. Наявність саме цих функцій диктує потребу присутності на кресленні того або іншого зображення відповідного змісту.

Інформація про форму деталі на кресленні, крім зображення, може бути отримана і з інших джерел: умовні зображення елементів деталей, умовне позначення елементів деталей, інформація про форму деталі, текстова інформація, умовні позначення. Останні дозволяють спрощувати зображення, робити їх зручними, зменшувати їх кількість

На рис. 3 наведено схему джерел інформації про форму деталі.

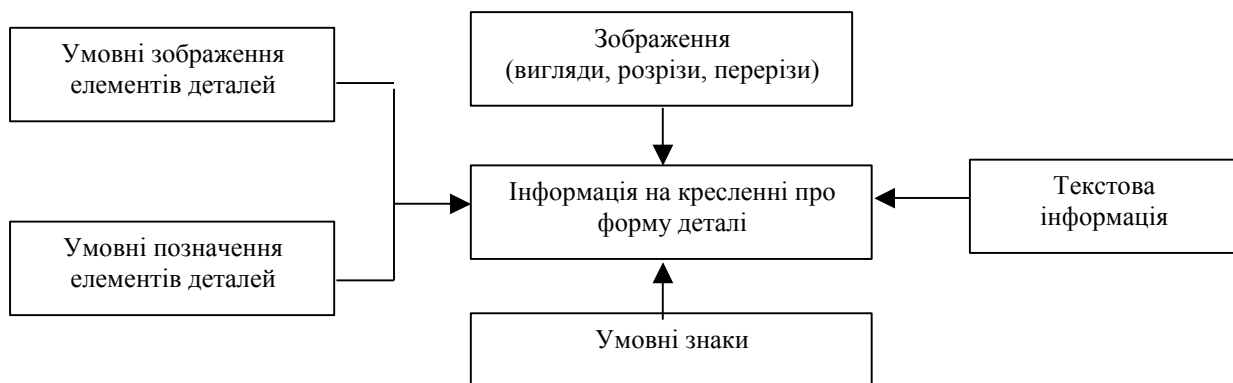


Рис. 3. Схема джерел інформації.

Після ієрархічного відтворення проблеми виникає питання: як встановити пріоритети критеріїв та оцінити кожен з альтернатив, з'ясувавши найважливішу з них?

У МАІ елементи задачі порівнюються попарно за відношенням до їх впливу ("ваги" або "інтенсивності") на загальну для них характеристику. Для цього здійснюють парні

порівняння, приведені до матричної форми – квадратної таблиці (табл. 1). Квадратна матриця має однакову кількість рядків і стовпців, а також інші корисні характеристики, такі, як власні вектори і власні значення. Матриці будуються для парних порівнянь кожної альтернативи на третьому рівні відносно до критерію другого рівня.

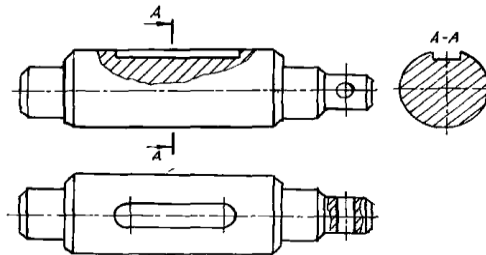
Таблиця 1.

Матриця попарних порівнянь для рівня 2, рішення і узгодження

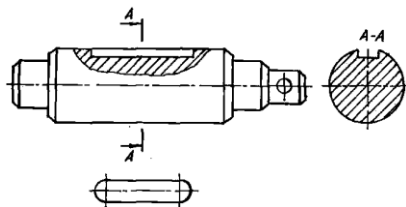
Загальне задоволення кресленням деталі	Оптимальна кількість зображень	Мінімальна кількість ліній	Розкриття зовнішньої та внутрішньої форми деталі	Зайва кількість інформації	Базисна функція зображень	Відсутність спотворення зображень	Вектор пріоритетів
Оптимальна кількість зображень	1	2	6	5	7	8	0,440
Мінімальна кількість ліній	1/2	1	1	5	7	7	0,229
Розкриття зовнішньої та внутрішньої форми	1/6	1	1	6	5	3	0,184
Зайва кількість інформації	1/5	1/5	1/6	1	2	4	0,068
Базисна функція зображень	1/7	1/7	1/5	1/2	1	3	0,047
Відсутність спотворення зображень	1/8	1/7	1/3	1/4	1/3	1	0,032

Розглянемо приклад побудови матриці для вибору оптимальних зображень деталі “Валик”. На рис. 4 показано три різних можливих варіанти його зображень.

Варіант А



Варіант Б



Варіант В

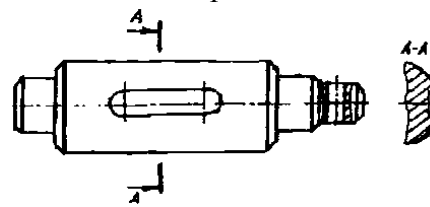


Рис. 4. Варіанти вибору зображень деталі “Валик”.

Для проведення суб’єктивних парних порівнянь використовується дев’ятибальна шкала відносної важливості (табл. 2). Правомірність цієї шкали доведено теоретично при порівнянні з багатьма іншими шкалами.

Шкала відносної важливості

Інтенсивність відносної важливості	Визначення	Пояснення
1	Рівна важливість	Однаковий вклад видів діяльності до мети
3	Помірна перевага одного над іншим	Досвід і судження дають легку перевагу одному виду діяльності над іншими
5	Суттєва (або сильна) перевага	Досвід і судження дають сильну перевагу одному виду діяльності над іншими
7	Значна перевага	Одному виду діяльності дається настільки сильна перевага, що вона стає практичною значною
9	Дуже сильна перевага	Очевидність переваги одного виду діяльності над іншим підтверджується найбільш сильно
2, 4, 6, 8	Проміжне рішення між двома сусідніми судженнями	Використовуються у компромісному випадку
Зворотні величини приведених вище чисел	Якщо при порівнянні одного виду діяльності з іншим отримано одне з вище вказаних чисел (наприклад, 3), то при порівнянні другого виду діяльності з першим отримуємо зворотню величину (інакше 1/3)	

При проведенні порівняння, наприклад, елементів А і Б, потрібно поставити перед собою такі питання:

- Який з них важливіший або має більший вплив?
- Який з них найбільш ймовірний?
- Який з них має перевагу?

При порівнянні критеріїв, зазвичай, визначають, який з критеріїв більш важливий; при порівнянні альтернатив відносно до критеріїв – яка з альтернатив більш бажана.

Відмітимо, що клітини матриці заповнені відповідно з суб'єктивними судженнями студентів на основі їх переваги, з використанням шкали від 1 до 9. Наприклад, на питання: яка перевага оптимальної кількості зображень відносно відсутності спотворення зображень? Студенти доходять до висновку, що оптимальна кількість зображень важливіша, і тому вони внесли 8 у відповідну клітинку матриці; 1/8 автоматично заноситься у симетричну відносно діагоналі клітинку, що відповідає протилежному порівнянню. Для кращого розуміння ці оцінки підкреслено (див. табл. 1).

З таблиці 1 видно, що критерій “оптимальної кількості зображень” має найбільшу пріоритетність.

Коли в дискусії бере участь декілька студентів, по багатьох судженнях часто утворюються суперечливі ситуації, отже, в цьому випадку потрібно підтвердити свої міркування припущеннями. Інколи утворюється ситуація, коли група приймає геометричне середнє значення різних оцінок в якості загальної для протилежно симетричних суджень. Якщо є значні розходження, різні думки можуть бути згруповані і використані для отримання відповіді.

Після того як компоненти власного вектора отримані для всіх N рядків, стає можливим їх використання для подальших розрахунків. Згідно з теорією ієрархічної системи СААТІ вказана задача зводиться до алгоритмічної спектральної задачі для матриці (на власні значення і власні вектори).

Найбільше власне значення матриці суджень – λ_{\max} отримується, якщо спочатку скласти кожен стовпець суджень, потім суму першого стовпця помножити на величину першого компонента нормалізованого вектора пріоритетів, сума другого стовпця на другий компонент тощо, потім отримані числа складаються.

Досить корисним побічним продуктом теорії є так званий індекс узгодженості (ІУ), який дає інформацію про ступінь порушення чисельної (кардинальної) і транзитивної (порядкової) узгодженості. Для покращення узгодженості рекомендується пошук додаткової інформації та перегляд даних, які використовуються для побудови шкали.

Розрахунок здійснюється за формулами, наведеними нижче:

	Матриця				Оцінка компонентів власного вектора по строчках	Вектор пріоритетів
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄		
A ₁	$\frac{\omega_1}{\omega_1}$	$\frac{\omega_1}{\omega_2}$	$\frac{\omega_1}{\omega_3}$	$\frac{\omega_1}{\omega_4}$	$4 \sqrt{\frac{\omega_1}{\omega_1} \times \frac{\omega_1}{\omega_2} \times \frac{\omega_1}{\omega_3} \times \frac{\omega_1}{\omega_4}} = a$	$\frac{a}{\text{сума}} = \chi_1$
A ₂	$\frac{\omega_2}{\omega_1}$	$\frac{\omega_2}{\omega_2}$	$\frac{\omega_2}{\omega_3}$	$\frac{\omega_2}{\omega_4}$	$4 \sqrt{\frac{\omega_2}{\omega_1} \times \frac{\omega_2}{\omega_2} \times \frac{\omega_2}{\omega_3} \times \frac{\omega_2}{\omega_4}} = b$	$\frac{b}{\text{сума}} = \chi_2$ (1), де
A ₃	$\frac{\omega_3}{\omega_1}$	$\frac{\omega_3}{\omega_2}$	$\frac{\omega_3}{\omega_3}$	$\frac{\omega_3}{\omega_4}$	$4 \sqrt{\frac{\omega_3}{\omega_1} \times \frac{\omega_3}{\omega_2} \times \frac{\omega_3}{\omega_3} \times \frac{\omega_3}{\omega_4}} = c$	$\frac{c}{\text{сума}} = \chi_3$
A ₄	$\frac{\omega_4}{\omega_1}$	$\frac{\omega_4}{\omega_2}$	$\frac{\omega_4}{\omega_3}$	$\frac{\omega_4}{\omega_4}$	$4 \sqrt{\frac{\omega_4}{\omega_1} \times \frac{\omega_4}{\omega_2} \times \frac{\omega_4}{\omega_3} \times \frac{\omega_4}{\omega_4}} = d$	$\frac{d}{\text{сума}} = \chi_4$
					сума	

A₁, A₂, A₃, A₄ – критерії пріоритетності;

$\frac{\omega_1}{\omega_1}, \frac{\omega_1}{\omega_2}, \dots, \frac{\omega_4}{\omega_4}$ – інтенсивність відносної важливості;

$\chi_1, \chi_2, \chi_3, \chi_4$ – оцінка вектора пріоритетів.

$$IY = (\lambda_{\max} - N) / (N - 1), \quad (2)$$

де N – кількість елементів, що порівнюються.

Для протилежно симетричної матриці завжди $\lambda_{\max} \geq N$.

У даному прикладі $\lambda_{\max} = 6,655$, а $IY = 0,131$.

Якщо поділити ІУ на число, що відповідає випадковій узгодженості матриці того порядку, отримаємо відношення узгодженості (ВУ). Величина ВУ повинна бути порядку 10% або меншою. В деяких випадках допускається 20%, але не більше. Якщо ВУ виходить за межі, то потрібно дослідити задачу і перевірити свої судження.

$$BY = \frac{IY}{1,24} \cdot 100 = 10,6\% . \quad (3)$$

У таблиці 3 приведені середні узгодженості для випадкових матриць різного порядку.

Середні узгодженості для випадкових матриць різного порядку.

Розмір матриць	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Випадкова узгодженість	0	0	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49

Далі переходять до попарних порівнянь на нижньому рівні (табл. 4). Порівнюються попарно елементи – варіанти креслення деталі “Валик”. Порівнюється, наскільки кращий той або інший варіант і наскільки кожний з них відповідає критеріям другого рівня. Отримаємо шість матриць суджень розмірністю 3 x 3, оскільки маємо шість критеріїв на другому рівні і три варіанти креслення деталі, які попарно порівнюються по кожному з критеріїв. Матриця знову містить судження всіх студентів. Для того щоб зрозуміти судження студентів відносно вибору варіанту креслення деталі, дамо короткий опис зображень.

Варіант А. Деталь зображено двома виглядами (вигляд спереду і вигляд зверху). На вигляді спереду виконано місцевий розріз, на якому показано глибину канавки під шпонку. На вигляді зверху також виконано місцевий розріз, який розкриває наскрізний циліндричний отвір на кінці валика. Крім виглядів на кресленні деталі виконано переріз через канавку під шпонку. Отже, ширина канавки в цьому випадку розкрита двічі, а також вигляд зверху повторює вигляд спереду. З точки зору оптимальної кількості зображень та мінімальної кількості ліній цей варіант можна вважати незадовільним.

Варіант Б. Деталь зображено одним головним виглядом, з використанням місцевого розрізу, який розкриває глибину канавки під шпонку, але не розкриває отвір на кінці валика. Крім головного зображення виконано переріз через канавку під шпонку і місцевий вигляд канавки. Кількість основних виглядів уже зменшилась, але зображення канавки під шпонку повторюється. Цей варіант креслення деталі вже має меншу кількість зображень і ліній, отже він, з цієї точки зору, більш доцільний.

Варіант В. Деталь зображено одним головним виглядом, на якому виконано місцевий розріз, що розкриває отвір на кінці валика, а також переріз через канавку під шпонку. На головному вигляді зображено деталь в такому положенні, що видно повністю форму канавки під шпонку, а глибину її ми бачимо на перерізі. Таким чином, всі елементи форми деталі розкрито, й в цьому варіанті використовується найменша кількість зображень.

Таблиця 4.

Матриця попарних порівнянь для рівня 3, рішення та узгодження

Оптимальна кількість зображень	А	Б	В	Вектор пріоритетів	Мінімальна кількість ліній	А	Б	В	Вектор пріоритетів
А	1	1/5	1/8	0,062	А	1	1/7	1/9	0,055
Б	5	1	1/5	0,212	Б	7	1	1/3	0,29
В	8	5	1	0,726 $\lambda_{\max} = 3,146$ $IY = 0,073$ $BY = 12,6\%$	В	9	3	1	0,655 $\lambda_{\max} = 3,08$ $IY = 0,04$ $BY = 6,9\%$
Розкриття зовнішньої та внутрішньої форми деталі	А	Б	В	Вектор пріоритетів	Зайва кількість інформації	А	Б	В	Вектор пріоритетів
А	1	1/2	1/3	0,163	А	1	1/5	1/8	0,067
Б	2	1	1/2	0,297	Б	5	1	1/3	0,272
В	3	2	1	0,540 $\lambda_{\max} = 3,009$ $IY = 0,005$ $BY = 0,8\%$	В	8	3	1	0,661 $\lambda_{\max} = 3,044$ $IY = 0,022$ $BY = 3,8\%$
Базисна функція зображень	А	Б	В	Вектор пріоритетів	Відсутність спотворення зображень	А	Б	В	Вектор пріоритетів
А	1	1/4	1/7	0,079	А	1	1	1	0,333
Б	4	1	1/3	0,263	Б	1	1	1	0,333
В	7	3	1	0,659 $\lambda_{\max} = 3,033$ $IY = 0,017$ $BY = 2,8\%$	В	1	1	1	0,333 $\lambda_{\max} = 3$ $IY = 0$ $BY = 0$
	1 0,44	2 0,229	3 0,184	4 0,068	5 0,047	6 0,032	Узагальнені або глобальні пріоритети		
Вар. А	0,062	0,055	0,163	0,067	0,079	0,333	0,093		
Вар. Б	0,212	0,290	0,297	0,272	0,263	0,333	0,278		
Вар. В	0,726	0,655	0,540	0,661	0,659	0,333	0,657		

Надалі визначаються узагальнені пріоритети для всіх варіантів, за зразком:

$$(0,062 \times 0,44) + (0,055 \times 0,299) + (0,163 \times 0,184) + (0,067 \times 0,068) + (0,079 \times 0,047) + (0,333 \times 0,032) = 0,093.$$

При аналізі зображень можна переконатись, що третій варіант В має перевагу над іншими (критерій з найвищим пріоритетом 0,657).

Таким чином, викладений підхід дозволяє, враховуючи якісні характеристики, оцінити вибраний варіант креслення деталі.

ЗАЛЕЖНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСІВ МИСЛЕННЯ ТА УВАГИ СТУДЕНТІВ ВІД РІВНЯ НЕРВОВО-ПСИХІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ

Нервово-психічне напруження має великий вплив на розумову діяльність та працездатність людини. Перший (I) ступінь нервово-психічного напруження (детензивне напруження) характеризується негативним впливом на фізичну та психічну діяльність людини, при цьому відбуваються зміни в діяльності аналізаторів, центрів головного мозку, а також гормональної, серцево-судинної та інших систем органів організму. При другому (II) ступені нервово-психічного напруження (інтенсивному) спостерігається підвищення інтересу до роботи, підвищується рівень уваги, повне зосередження на думках, підвищується якість виконання роботи, ефективність когнітивної діяльності. При помірному напруженні спостерігається активізація як психічної діяльності, так і фізіологічних функцій організму людини. Вище вказане свідчить про те, що помірне нервово-психічне напруження впливає позитивно на розумову діяльність та працю людини. Працездатність, при II ступені нервово-психічного напруження, має довготривалі характеристики, а стан помірного нервово-психічного напруження співпадає з кінцевим етапом впрацювання і з фазою високої працездатності [1].

На відміну від помірного напруження, надмірне нервово-психічне напруження (III ступінь) співпадає з фазами втоми і перевтоми. Найпершою ознакою напруження III ступеня є зниження інтересу до роботи, поява зайвих рухів, зменшення об'єму уваги, важкість зосередження на якійсь думці. Спершу знижується якість виконуваної роботи, а потім, з наростанням втоми, значно знижується її темп. Емоції можуть на деякий час віддалити і замаскувати важку та виснажливу втому, хоча і в емоційному стані відбуваються помітні зміни: спостерігається стурбованість та гостре очікування невдач результатів своєї діяльності. Надмірне напруження супроводжується негативним емоційним фоном, що в свою чергу негативно впливає на результати розумової діяльності й на сам її процес, при цьому відбувається зниження розумової працездатності [2].

З наростанням напруження змінюється динаміка нервових процесів. Спостерігається гальмування умовних рефлексів, що замикаються у головному мозку. Зрушення, які відбуваються у психічній та фізіологічній сфері ведуть до погіршення розумової праці людини [3].

Нервово-психічне напруження негативно впливає на мислення, на форму та здатність висловлюватися, на судження й інші функції інтелекту, хоча міра негативного впливу буває різною і залежить від рівня нервово-психічного напруження.

Сильне нервово-психічне напруження може порушити логічне мислення та погіршити виконавчу діяльність у процесі розв'язування поставлених завдань. Навіть середній рівень нервово-психічного напруження уповільнює процес мислення, погіршує його регуляцію, іноді звужує його обсяг. Мислення стає негнучким, а думки не піддаються зусиллям спрямувати їх у потрібному напрямку [2].

Увага також піддається впливові психічних станів, оскільки відхилення уваги у той чи інший бік – явище закономірне, то виникнення помилок характеризує певну виконавчу діяльність людини, причому, частота цих помилок, як правило, знижується в процесі діяльності. Проте виникнення помилок пов'язане не лише з коливанням уваги, а й з іншими факторами діяльності, і є показником її успішності [7].

Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Юхименко Л.І. вважають, що під час емоційного стресу в студентів з різними індивідуально-типологічними властивостями вищої нервової діяльності змінюються показники серцевого ритму [5]; Ткаченко Л.М. та Перебендій А.С. досліджували вегетативні кореляції емоційного напруження у осіб з різним станом автономної нервової системи [6]. Актуальною і нерозглянутою залишилася тема залежності розвитку процесів мислення та уваги від рівня нервово-психічного напруження. Тому, метою нашого дослідження було визначення залежності процесів мислення та уваги від рівня нервово-психічного напруження у студентів першого курсу Херсонського державного

університету. Дослідження проводилось на початку навчального року, коли студенти ще не повністю адаптувалися до нових умов. У зв'язку з цим, була висунена гіпотеза про те, що переважаючим у них буде сильне нервово-психічне напруження, яке матиме негативний вплив на мислення і стійкість уваги.

Для виконання роботи були використані тестові методики, які апробовані і широко використовуються для дослідження індивідуальних психофізіологічних властивостей.

За допомогою методики "Опитувальник нервово-психічного напруження" (Немчин Т. А.), вимірювався ступінь вираженості стану нервово-психічного напруження, який містить перелік ознак нервово-психічного напруження і 30 основних характеристик даного стану розділених на 3 ступеня вираженості: детензивне, екстензивне та інтензивне.

Для дослідження властивостей уваги використовувалась методика "Коректурна проба з кільцями" (кільця Ландольта), вона дає можливість дослідити стійкість і концентрацію уваги.

Процеси мислення досліджували за допомогою методик: "Числові ряди", "Виключення лишнього", "Відшукування аналогій" та "Виділення суттєвих ознак" [4].

У групу обстежуваних увійшло 179 осіб, з яких 112 осіб жіночої статі та 67 – чоловічої статі студентів Херсонського державного університету.

Дослідження рівня нервово-психічного напруження показало, що у 84,4% досліджуваних спостерігається детензивне нервово-психічне напруження, у 15,6% – помірне напруження (інтензивне), екстензивне напруження не виявлене. Отримані дані свідчать про високий рівень детензивного нервово-психічного напруження, яке має негативний вплив на діяльність студентів і пояснюється їхньою неадаптованістю до нових умов: тривалість занять в університеті, інші вимоги до навчальної діяльності, нові знайомі та викладачі.

Залежність нервово-психічного напруження від статі не прослідковується. Серед осіб жіночої статі 80,3% мають детензивне напруження і 19,7% – інтензивне, а в осіб чоловічої статі – 91% мають детензивне напруження і 9% – інтензивне напруження, тобто, в обох випадках спостерігається перевага детензивного нервово-психічного напруження над інтензивним. Хоча у жінок рівень інтензивного напруження вищий, ніж у чоловіків, отже, вони швидше адаптуються до нових умов, ніж чоловіки.

Дослідження процесів мислення показало, що у досліджуваних переважає середній рівень прояву мислительних операцій – 43,6%; рівень нижче середнього – 41,3%; низький рівень – 9,5% і 5,6% – рівень вище середнього (табл. 1).

Результати дослідження стійкості уваги: 56,1% – низький рівень, 26,2% – рівень нижче середнього, 16,1% – середній рівень, 1,6% – рівень вище середнього. Таким чином, увага в більше ніж половини студентів є не стійкою, і вони не можуть довільно керувати нею (табл.1).

Таблиця 1.

Загальний рівень процесів мислення і уваги

Психофізіологічні функції Рівень вираженості	Мислення	Увага
Низький	9,5%	56,1%
Нижче середнього	41,3%	26,2%
Середній	43,6%	16,1%
Вище середнього	5,6%	1,6%
Високий	–	–

Розглядаючи залежність процесів мислення і уваги від ступеня нервово-психічного напруження, було виявлено, що у досліджуваних з детензитивним напруженням переважаючим для мислительних операцій є рівень нижче середнього – 43,7%, а при інтенсивному напруженні переважає середній рівень – 57,1% (табл. 2). При інтенсивному напруженні рівень мислительних операцій знаходиться на вищому рівні, ніж при детензитивному, отже, інтенсивне напруження краще впливає на процес мислення людини.

Таблиця 2.

Залежність рівня мислительних операцій від ступеня нервово-психічного напруження

Напруження \ Рівень мислення	Детензитивне напруження	Інтенсивне напруження
Низький	9,3%	10,7%
Нижче середнього	43,7%	28,6%
Середній	41%	57,1%
Вище середнього	6%	3,6%
Високий	–	–

При дослідженні залежності уваги від ступеня нервово-психічного напруження певної закономірності не виявлено, в обох випадках у більшості досліджуваних стійкість уваги була на рівні нижче від середнього (табл. 3). Низький рівень стійкості уваги ще раз підтверджує, що студенти повністю не адаптувалися до нових умов, і не можуть утримувати свою увагу на одному виді діяльності протягом всього заняття (80 хвилин).

Таблиця 3.

Залежність рівня уваги від ступеня нервово-психічного напруження

Напруження \ Рівень уваги	Детензитивне напруження	Інтенсивне напруження
Низький	54,3%	67,8%
Нижче середнього	16,5%	21,4%
Середній	27,8%	7,2%
Вище середнього	1,4%	3,6%
Високий	–	–

Узагальнюючи вище викладене, можна зробити висновок, що у студентів першого курсу дуже високий рівень детензитивного напруження, воно негативно впливає на діяльність студентів, що підтверджується дуже низьким показником мислительних процесів і стійкості уваги студентів.

Перспективами подальшої роботи може бути порівняльний аналіз залежності розвитку процесів мислення та уваги від рівня нервово-психічного напруження між студентами-першокурсниками та учнями старших класів середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильев В. Н. Здоровье и стресс. – М.: Знание, 1991. – 150 с.

2. Гусева Е.П. Здібності та схильності: нейрофізіологічні особливості, передумови. – М.: Педагогіка, 1990. – С. 73–87.
3. Занюк С. Психологія мотивацій та емоцій. – Луцьк, 1997. – С. 125–141.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – С. 203–208.
5. Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Юхименко Л.І Серцевий ритм у студентів з різними індивідуально-типологічними властивостями вищої нервової діяльності за умов емоційного стресу // Фізіол. журн. – 2003. – Т. 49. – № 1. – С. 28–33.
6. Ткаченко Л.М., Перебендій А.С. Вегетативні кореляції емоційного напруження у осіб з різним станом автономної нервової системи // Фізіол. журн. – 2000. – Т. 46. – № 6. – С. 61–68.
7. Чайченко Г. М. Зависимость успеваемости студентов от индивидуально-типологических свойств их нервной системы // Физиол. журнал. – 1993. – Т. 12. – № 4. – С. 64.

УДК 378.147.88

Л. З. Тархан

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАГІСТРАНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

Наукові засади розвитку професійно-педагогічної освіти отримали новий поштовх у 1920 р. під впливом соціально-економічних та соціально-педагогічних чинників. Осмислення проблем професійно-педагогічної освіти здійснювалося переважно на основі емпірики, яка об'єднала різноманітні погляди авторів. Педагогічні й організаційні аспекти управління освітніми системами, трансформації навчальних закладів, розвиток багаторівневої професійної освіти досліджували Ю. Конаржевській, М. Кондаків, Ю. Кушів, А. Новіков, А. Орлів, М. Поташник, П. Третяків, Т. Шамова та ін.

Проте залишається актуальною проблема, пов'язана з розробкою теоретичних засад багаторівневої підготовки педагогів професійного навчання, розв'язання якої дозволить більш ефективно прогнозувати і проектувати розвиток цієї освітньої галузі та забезпечить її ефективність і результативність.

Питанням удосконалення системи підготовки магістра інженерно-педагогічного вузу за період проходження науково-педагогічної практики присвячена ця стаття.

Метою статті є розкриття особливостей і специфіки професійної підготовки магістрантів у процесі науково-педагогічної практики.

Відомо, що основним контингентом, який навчається в магістратурі, є найталановитіші студенти, схильні до наукової роботи. Вони мають відмінні знання з базових і спеціальних дисциплін. Проте магістранти ще не є аспірантами, займаються поряд з науковою педагогічною діяльністю і продовжують навчальний процес.

Відповідно, науково-педагогічна практика є одним із шляхів активізації їх навчання в магістратурі.

Спеціальна підготовка передбачає набуття студентами базових теоретичних знань, що відповідають спеціальності і профілю, оволодіння практичними вміннями і навичками, необхідними для професійної діяльності.

Подальша реалізація засвоєних на лекціях та практичних заняттях способів діяльності, освітніх технологій і втілення їх у життя в період навчання в інженерно-педагогічному вузі відбувається в період науково-педагогічної практики.

Навчання магістранта моделює майбутню професійну діяльність, а на науково-педагогічній практиці він безпосередньо включається в цю діяльність з більшою часткою самостійності.

Для магістрантів науково-педагогічна практика – органічний складник професійного становлення майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Метою практики є поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання, формування умінь і навичок практичної діяльності; розвиток професійних умінь і навичок

для прийняття самостійних рішень у педагогічному процесі; формування творчого дослідницького підходу.

Більш глибоке і змістовне значення мети науково-педагогічної практики магістра визначає якісно нове наповнення її змісту. Крім того, це пов'язано з цільовим призначенням магістратури, оскільки вона визначає отримання студентом повної вищої освіти, а значить його професійну підготовку до самостійної творчої діяльності в будь-якій освітній установі, у тому числі середньо-спеціальній та вищій.

Педагогічна практика – це активне, діяльне освоєння педагогічного процесу в ході якого надається можливість для реальної педагогічної взаємодії із студентами інженерно-педагогічного вузу на базі профільної кафедри.

Основними принципами змісту і організації практики є:

– *науковість* – відбір змісту і побудова занять з різних дисциплін профільної підготовки з урахуванням закономірностей педагогіки і психології, техніки і технології, сучасних вимог дидактики;

– *креативність* – актуалізація і стимулювання творчого підходу магістрантів до проведення занять з опорою на розвиток студентів як суб'єктів освітнього процесу;

– *облік наукових інтересів магістрантів* – практика передбачає проведення занять з дисциплін, що відповідають науково-дослідним інтересам магістрантів.

Педагогічна практика планує підготовку і проведення майбутніми викладачами занять та інших форм навчально-виховного, науково-дослідного і методичного процесу вузу.

Основним навчально-методичним документом для студентів-магістрантів і їх керівників є програма практики, в якій регламентується вся діяльність на базі практики.

Зміст програми побудований відповідно до Наказу від 08.04.1993 р. МО України “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” і Наказу від 20.12.94 “Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України”.

Завданнями практики є:

- Закріплення і поглиблення професійних знань і умінь магістрантів відповідно до змісту програм навчальних дисциплін. Забезпечення підготовки магістрантів до якісного викладання педагогічних і спеціальних дисциплін в інженерно-педагогічних вузах різного рівня акредитації.

- Формування умінь структурувати навчальний матеріал курсу педагогіки, спеціальних дисциплін і приватних методик, створення оптимальних моделей навчання студентів інженерно-педагогічних вузів у процесі проведення теоретичних і практичних занять, керівництво самостійною роботою і педагогічною практикою студентів.

- Застосування сучасних технологій навчання. Проведення дидактичної і методичної обробки наукової психолого-педагогічної, професійно-технологічної інформації – трансформація її в матеріал для викладання навчальних дисциплін.

- Формування умінь спостерігати і аналізувати навчально-виховну роботу у вузі, проводити її із студентами в різних формах. Формування уявлення про гуманістичний підхід до особи студента як суб'єкта виховної діяльності.

- Використовування в педагогічному процесі різних видів контролю знань, розширення рівня сформованості професійних умінь магістрів у процесі викладання професійних дисциплін та застосування приватних методик.

- Формування уміння організації і керівництва науковою роботою студентів.

- Ознайомлення з різними видами роботи і документацією кафедри.

- Брати активну участь у науково-методичній роботі кафедри. Підготовка наукового повідомлення і виступ на науково-практичному семінарі кафедри.

Викладання у вузі – це особливий вид висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру.

Магістрант сьогодні повинен добре орієнтуватися в розмаїтті педагогічних технологій, мати власну думку та уміти відстоювати її, правильно оцінювати власні можливості, бути готовим до схвалення відповідальних рішень.

Вузівські педагоги звичайно досягають майстерності і досконалості, коли мають досвід роботи 10–15 років, оскільки викладачами не народжуються, а стають, набуваючи досвід, постійно вдосконалюючи педагогічну майстерність.

Практика передбачає ознайомлення із структурою освітнього процесу, з програмою і змістом курсу, з організацією і проведенням усіх форм занять.

Магістрант самостійно готує плани і конспекти занять добирає і аналізує основну і додаткову літературу відповідно до теми і мети занять, розробляє зміст навчального матеріалу на сучасному науково-методичному рівні і методично правильно проведення різних видів навчальної роботи (лекцій, лабораторних занять тощо), здійснює науково-методичний аналіз проведених занять.

За магістрантом залишається право вибору проведення тих або інших видів роботи, відповідних дисциплін.

Організацію і керівництво практикою здійснює адміністрація інженерно-педагогічного факультету та профільююча кафедра. У керівництві стажерської практики велике значення набуває самоврядування магістранта.

Зміст роботи магістрантів у період практики становить не лише навчальна, науково-методична, виховна робота із студентами вузу, але і керівництво практикою студентів у загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладах промислових підприємств, консультації наукової роботи студентів.

У зв'язку з різними типами об'єкта діяльності зміст і організація науково-педагогічної практики магістра вимагає диференційованої розробки.

Зміст науково-педагогічної практики не обмежується безпосередньою педагогічною діяльністю магістра. Він допускає спільну роботу практиканта з адміністрацією щодо вивчення і аналізу нормативної документації, яка регламентує діяльність освітньої установи, участь у педагогічних нарадах, консиліумах, засіданнях кафедри з поточних і глобальних питань освіти.

Магістранти спостерігають, аналізують різні види роботи викладача університету. Наприклад, за період практики є присутніми не менше, ніж на шести навчальних заняттях, які ведуть викладачі профільної кафедри; проводять п'ять навчальних занять з дисциплін кафедри за приватними методиками (з них чотири заняття є заліковими); один позааудиторний виховний захід у закріпленій за магістрантом академічній групі. Магістранти мають відвідати два заняття своїх колег, провести системний аналіз таких занять, взяти участь в обговоренні. Участь в організації методичних виставок, огляд науково-методичної літератури тощо є однією з форм методичної роботи. Здійснюють консультування студентів щодо організації різних видів діяльності в ході педагогічної і виробничої практики студентів.

Проведення навчальної роботи магістрантом передбачає ретельну підготовку і проведення занять узгоджених на профільній кафедрі, оскільки майбутньому викладачеві інженерно-педагогічного вузу необхідно перетворити логічну структуру “наукова дисципліна” в дидактичну структуру “навчальна дисципліна”.

Науково-методична робота вводить магістранта в діяльність кафедри, у вивчення документів, уміння їх підготувати. Участь у засіданні кафедри зобов'язує до підготовки інформаційного матеріалу з того або іншого питання, що розглядається на засіданні.

За рекомендацією керівника, магістрант готує наукове повідомлення для виступу на науковому семінарі.

Можна провести апробацію наукових здібностей магістранта, організувавши керівництво науковою роботою студента.

Вивчення магістрантом функціональних обов'язків працівників кафедри дозволяє побудувати структуру і функції профільної кафедри.

Науково-педагогічна практика відкриває можливості магістру для організації дослідно-експериментальної бази власного дослідження, апробації теоретичних напрацювань, організацію і діагностику результатів експерименту.

Критеріями вибору магістром освітньої установи для проходження практики є, перш за все, його наукові інтереси (дослідження освітньою установою проблем, над якими працює магістр, або близьких до них, діяльність на базі навчальних закладів лабораторій з актуальних питань освіти).

Передує практичній діяльності магістра розробка індивідуального плану стажування, із зазначенням основних напрямів роботи і видів звітності.

Арсенал методів і форм організації науково-педагогічної практики магістра розширюється, порівняно з організацією педагогічної практики бакалавра. Поряд з традиційними, актуальності набувають такі, як диспути, ділові ігри, творчі майстерні, семінари.

На відміну від педагогічної практики бакалавра, фахівця, науково-педагогічна практика магістра визначається високим рівнем самоаналізу, самоорганізації і самоконтролю власної діяльності.

Аналіз результатів науково-педагогічної практики передбачає облік ступеня теоретичного осмислення практичної діяльності, ступеня сформованості системи професійно-педагогічних умінь та якості діяльності; відношення до педагогічної професії, до практики (ступінь відповідальності, самостійності, інтересу до роботи тощо); якості роботи на семінарах, методичних нарадах і консультаціях; рівня аналізу і самоаналізу власної діяльності.

Відповідно до нормативних документів, зазначених вище, підсумки виконаної роботи в ході науково-педагогічної практики подаються у вигляді звітів, рефератів, статті та методичних порад. Найбільшу популярність при підведенні підсумків практики має звіт на магістерській конференції.

Побажання та рекомендації магістрів і керівників практик за змістом і організацією науково-педагогічної практики дозволяють удосконалювати цей процес.

Аналіз цілей практики бакалавра, спеціаліста і магістра дозволив виявити їх основні відмінності. Так, метою педагогічної практики бакалавра є формування у студентів уявлень про зміст і особливості діяльності інженера-педагога та завершення вузівського етапу їх професійної підготовки до "практичної практики" в професійно-технічних учбових закладах.

Педагогічна практика спеціалістів дозволяє студенту апробувати себе як викладача теоретичних уроків.

Мета ж науково-педагогічної практики магістранта визначається набуттям навичок педагога-дослідника, який володіє сучасним набором знарядь педагогічних наук для пошуку та інтерпретації інформаційного матеріалу з метою його використання в педагогічній діяльності вищого навчального закладу.

Результатом науково-педагогічної практики є активізація процесу навчання, поглиблення знань магістрантів з дисциплін навчального плану, розвиток здібностей до аналізу і узагальнення, збільшення числа публікацій, а також набуття навичок викладацької роботи.

Викладене вище становить один з етапів процесу вдосконалення навчання магістрантів. Подальшої розробки вимагають методика та педагогічні технології навчання в період науково-педагогічної практики, зміст навчання, уточнення поняттєвого апарату, його більш глибоке тлумачення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кіньколик М.Ф. Методика розробки програми практики студентів // Нові технології навчання: Наук. метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 34. – С. 67–71.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

ЗАСТОСУВАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

У процесі розвитку гармонійної особистості студента велике значення мають методи навчання, які активізують діяльність не тільки мислення, але й уявлення, емоційну сферу студента, його творчі сили. В останній час велика увага приділяється активним методам навчання, що забезпечують зацікавленість студентів, мають метою використання всіх можливих резервів його особистості. За допомогою активних методів навчання викладач запрошує та залучає студентів до творчої діяльності. Він вибирає оптимальні умови використання навчальних завдань, варіює їх, спрощуючи чи ускладнюючи, обмежуючись одним чи пропонуючи серії завдань залежно від ситуації та цілей навчання. Як відомо, проблема відбору методів викладання є найактуальнішою в методичній науці.

Навчання іноземної мови в школі, а пізніше на немовних факультетах у вищому навчальному закладі, головною метою має забезпечити практичне оволодіння предметом. Це завдання потребує від викладача з перших занять навчати спілкуванню іноземною мовою, навіть якщо на елементарному рівні, закладати основу для подальшої комунікативної діяльності студентів.

Одним із ефективних прийомів у навчанні спілкування є рольова гра.

Дослідженням психологічних факторів проведення рольової гри займалися такі вчені, як Д.Б. Ельконін [1], А.Н. Леонтьєв [2]. Використання рольових ігор у навчальному процесі вивчають І.О. Ляпіна, Ю.Г. Пасов [3]. Однак, навчання різних видів мовленнєвої діяльності для студентів мовних і немовних спеціальностей потребує розробки різноаспектних рольових ігор, що не достатньо розроблено в методиці.

Метою статті є дослідження та обґрунтування факторів успішності формування комунікативних навичок у студентів на немовних факультетах у процесі вивчення англійської мови засобами рольової гри.

Для досягнення оптимальних результатів на заняттях необхідно створювати ситуації, що максимально наближають студентів до умов природного спілкування. Найбільш органічна форма організації такого спілкування – це рольова гра, яка забезпечує гнучкість та надійність навичок, які формуються, стимулюючи та емоційно забарвлюючи розумову діяльність.

Навчальна функція рольової гри заключається в розширенні предметного змісту спілкування. У своїй рольовій поведінці студент не обмежується конспектом реальної діяльності, а за рахунок виконання різних ролей виходить за його межі. Завдяки цьому мова студентів стає більш змістовна, насичена різнобарвною лексиною і стилістично правильна.

Рольові ігри, що відкривають шлях до колективної мовленнєвої взаємодії, можуть проводитись в різних формах спілкування: в формі диад, триад, команд, груп. З метою тренування в спілкуванні переважно використовуються диади і триади. Це дозволяє тримати студентів в жорстких рамках спілкування. Кожна рольова гра, звичайно, завершується підсумковим розігруванням: одна пара виконує завдання перед групою або проводиться опитування про виконання завдань всіх членів групи, або повторюється те саме завдання з різними партнерами з оцінкою виконання, або представляється звіт одного студента перед групою. На заключному етапі особистісно-рольової гри мають місце обговорення і дискусії, в яких беруть участь всі члени групи.

Слід перерахувати методичні рекомендації, що забезпечують ефективність застосування ситуаційно-рольових ігор:

1. Ситуаційно-рольові ігри розробляються як додаткова частина до основного навчального матеріалу і хронологічно проводяться на заключній стадії роботи над відповідною темою. Велике значення для ефективності рольової гри набуває завчасна робота над темою, куди відноситься тренування необхідної лексики і граматики, а також спеціальні

вправи, які готують студентів до рольової гри: засвоєння деяких кліше мовленнєвого етикету, робота з підготовки усного мовлення з використанням опор.

2. Слід пояснити мету та завдання рольової гри, її потенційні можливості в процесі формування спеціаліста у вищому навчальному закладі.

3. Особливої уваги слід приділяти організації самостійної роботи студентів як в плані засвоєння мовленнєвого матеріалу, так і в плані підготовки до участі в рольовій грі.

4. Під час організації і проведення рольової гри слід чітко дотримуватися всіх вимог до ситуації, яка являється ядром, основою гри:

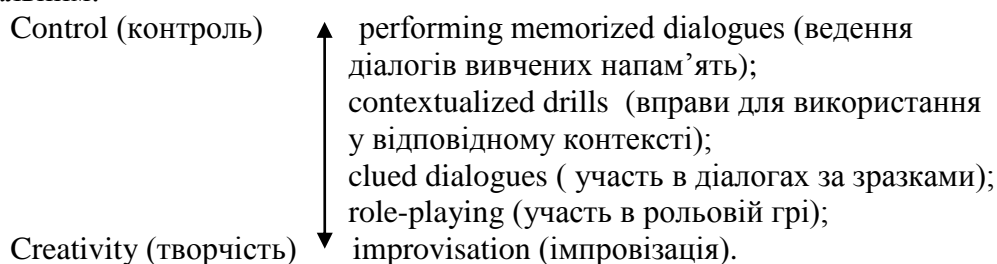
а) ситуація повинна бути типовою в професійному аспекті;

б) ситуація має містити конкретну проблему екстралінгвістичного характеру;

в) на заняттях повинен застосовуватись комплекс ситуацій і циклічність цього комплексу. Так, наприклад, при проведенні гри по різним математичним темам, повинні мати місце такі ситуації як пояснення матеріалу, його тренування, контроль; а їх повторюваність, циклічність забезпечує міцність засвоєння мовного матеріалу, формування навичок усного мовлення і навчання деяких елементів професійної поведінки.

5) У процесі проведення рольової гри основна функція викладача – організаторська, а не контролююча; весь час відводиться діяльності студентів. Викладач повинен тактовно створювати доброзичливу, і в той же час ділову атмосферу для того, щоб студенти мали змогу повніше розкрити творчі ресурси учасників гри – активну поведінку, імпровізацію. Студенти повинні бути повністю звільнені від внутрішнього напруження, яке виникає з боязні зробити помилку, почути зауваження з боку викладача [4: 85].

Один із дослідників Літлвуд В. аналізує ступінь контролю в процесі проведення рольової гри в межах понять “контроль – творчість”, починаючи з простих (performing memorized dialogues), під час яких викладач здійснює максимальний контроль, і закінчуючи творчим, у процесі проведення яких контроль викладача повинен бути, на його думку, мінімальним:



Під час рольової гри викладач зовсім не бере участь в грі, чи має другорядну роль. І в тому і в іншому випадку він спостерігає за учасниками, занотує їх помилки, але не втручається в гру з метою її корегування. Після рольової гри він спочатку аналізує хід гри, обов'язково визначаючи цікаві моменти, а потім зупиняється на найбільш типових помилках учасників і в подальшому організує роботу, виправляючи їх [5: 99].

Ряд методистів (наприклад, Ревел Т., Тонз Р.) вважають таку точку зору справедливою. Вони визначають, що боязнь зробити помилку лише обмежує мовлення учасника і суперечить самій ідеї комунікації. Саме цьому виправлення помилок під час проведення рольових ігор недопустиме, що вимагає від викладача відповідної психологічної перебудови.

Більш активно викладач бере участь в дискусії, де студенти аналізують свою участь з точки зору професійної поведінки, застосування різних методичних прийомів. Заключне слово повинно належати викладачеві, коли він з позиції свого досвіду, високого професіоналізму оцінює зусилля студентів, узагальнює помилки, робить висновки, дає поради. Особливої гарної оцінки викладачеві заслуговує активність, ініціативність студентів, застосовані ними елементи педагогічного спілкування в методичних і комунікативних планах.

У ролі ілюстрації опишемо кілька рольових ігор під час занять з англійської мови на немовних факультетах. Програма з іноземної мови передбачає значні вимоги щодо знань

студентів про англomовні країни. Як відомо, мало хто знає такі країни як Індія, Ефіопія; ніхто не знає дрібних країн, таких як Гана, Малаві та ін., також студенти зовсім не знають англійських імен та прізвищ. Дуже важливо знати назви спеціальностей, професій на англійській мові. Саме тому в експозицію включають ці моменти.

Такий вигляд має початкова експозиція з теми “Сім’я” на I курсі:

My name is Mrs. Dick. I am an English teacher. I was born in England, in the town of Haworth. After graduating from London. University I came to Kherson to improve your knowledge of English at the State University. I spoke only English in my native country, but I can also speak Ukrainian and Russian. It took me a great deal of time to learn these languages. I am sure that you will also learn them. I am married, have two children, etc.

Пропонується знайомство з членами групи, які “прибули” з різних маловідомих англomовних країн для вивчення англійської мови.

Let’s introduce ourselves.

Пропоновані питання:

Who are you?

What do you do?

What country did you come from?

What language did you speak in your country?

Do you have a family?

З теми “Сім’я” починається навчання англійській мові на I курсі. Тут вивчаються граматичні категорії (Indefinite tenses). Ця експозиція передбачає наступну роль кожного студента – у нього (неї) англійське ім’я і прізвище, він (вона) приїхав (ла) з англomовної маловіомої країни і має відповідну професію. Для зручності спілкування ці данні написані на мовленнєвих картках (label card).

Приклади “label card”:

1. Ms. Rosa Konford – a doctor from Grana.
2. Ms. Toanna Mont – an actress from Cameroun.

Крім цього, в аудиторії постійно використовується таблиця з усіма англomовними країнами (за кількістю студентів).

Для прикладу можна описати використання рольових ігор на I, II курсах фізико-математичного факультету. Ядром кожного заняття є текстовий матеріал, який висвітлює відповідну математичну тему. Тексти мають передтекстові та післятекстові вправи для закріплення матеріалу. Тексти мають тематику: Whole Numbers (цілі числа), Common Fractions (прості дроби) та ін.

Основними сюжетами ситуативно-рольових ігор є фрагменти занять з математики. Можливе моделювання позаурочної роботи вчителя-предметника: фрагмент заняття математичного кружка, вікторини та ін. Ситуації, які є основою рольових ігор – проведення фрагментів уроку за спеціальністю. Мовленнєвий характер ситуації – пояснення, тренування, контроль – притаманні кожному уроку будь-якої дисципліни, саме тому ці ситуації типові.

Отже, застосування ситуаційно-рольових ігор на занятті іноземної мови на немовних факультетах має такі результати: у студентів виникають приємні емоції відносно до занять іноземної мови, так формування навичок усної мови носить активний, регулярний, професійний характер; сюжети ігор професійно орієнтовані, тому має місце активне засвоєння лексики за спеціальністю, а також відповідної кількості граматичних структур. Це сприяє накопиченню мовленнєвого матеріалу і мовленнєвих умінь.

Аналіз розглянутих прикладів доводить, що рольова гра є одним з найбільш ефективних прийомів реалізації комунікативного принципу в процесі навчання англійської мови. У процесі моделювання майбутньої трудової діяльності шляхом проведення рольових ігор здійснюється одна з форм ранньої спеціалізації і, таким чином, заняття іноземною мовою вносять свій перспективний внесок у процес підготовки майбутнього спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ельконін Д.Б. Психологія гри. – М.: Освіта, 1978. – 181 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Просвещение. – 1972. – 490 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Совершенствование обучения иностранным языкам на неспециальных факультетах: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1987. – 171 с.
5. Дианова Е.М., Костина Л.Г. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Ин. яз. в шк. – 1988. – № 3. – С. 90–92.
6. Tones L., Eight Simulations. – Cambridge, 1975.

УДК 371.315.6

Г. С. Юзбашева

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ У ДІАЛОГОВІЙ ФОРМІ СПІЛКУВАННЯ

Процес реформування освіти в Україні є спробою застосування нових форм роботи з учнями у межах традиційної системи. Збільшується кількість навчальних предметів, розширюються межі навчальної програми, але при цьому головним залишається питання “що вивчати”. Тому головним питанням порядку денного є опанування учнями умінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження інноваційних технологій, організації процесу навчання, пошуками відповіді на питання: “Як вивчати, як створити умови?”.

Одним з таких найважливіших підходів сучасної освіти є перехід від пасивних форм навчання до активних, колективних форм навчання, до самоосвіти. Домінуюче положення повинні займати такі методи і форми навчання, як навчання в контексті реального дослідження, ігрові, діалогові та інші.

Особливе місце займають діалогові методи навчання. Визначаючи значення спілкування для розвитку людини наголошують, що поза спілкуванням формування особистості не можливе.

У педагогіці проблема діалогової навчальної діяльності має широке наукове обґрунтування та високий ступень дослідженості (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Андрієвська, В.С. Біблер, С.У. Гончаренко, О.Т. Ковальов, Є.Ю. Комісарова, С.Ю. Курганов, Є.І. Машбіц, Г.С. Померан, І.О. Синиця).

Аналізуючи останні дослідження і публікації (І. Комарова, С. Мартиненко, І. Цимбалюк, В. Лопатинська, Т. Гривакова, О. Барабаш, О. Жадько) з даної проблеми, слід зауважити, що формування людини (учня) здійснюється за допомогою слова. Дослідники вважають, щоб допомогти школярам краще пізнати себе, набути навички конструктивного, діалогового та цікавого спілкування, потрібна творча, відповідальна, ґрунтовна праця педагога, яка спрямована на самовдосконалення.

Метою даної статті є визначити місце діалогічного спілкування у структурі сучасного уроку; розкрити педагогічний і психологічний аспект впливу діалогу на особистість учителя й учня.

На основі цього впливають такі завдання:

- обробка літературних джерел з даної теми;
- розробка рекомендацій щодо проведення діалогу під час групової форми роботи.

Нині цей напрямок реформування освіти викликає зростаючий інтерес у різних країнах. У нашій державі експериментальне навчання за концепцією діалогу культур розпочато в школах Запоріжжя і Харкова, організується в інших містах.

Практичне здійснення діалогічного підходу в освіті натрапляє, по-перше, на значні перешкоди, зв'язані з серйозною теоретичною і методичною роботою, необхідною для

реалізації загальних принципів підходу на конкретному матеріалі; по-друге, з труднощами втілення цих принципів у сучасній школі, орієнтованій на монологізм; по-третє, з високими вимогами, що їх діалогічний підхід ставить до рівня підготовки і особистісних якостей педагогів, які прагнули б застосовувати його.

Існує дві стратегії педагогічної діяльності (за Ковальовим О. Т.) монологічна і діалогічна.

Діалогічна – визнання повноцінності та принципової рівноправності партнерів, хоч би як вони різнилися за віком, соціальним статусом, рівнем знань і досвіду. При діалозі відбувається обмін висловлюваннями стверджувальними, заперечувальними, запитальними і спонукальними між суб'єктом впливу (вчителем) і реципієнтом (учнем). При діалогічній стратегії суб'єкт впливу реалізовує в ньому свою індивідуальну, особистісну позицію, зважаючи на діючі у суспільстві норми (програма) і цінності, але надає свого тлумачення. Реципієнт також має свою індивідуальну позицію. За учнем тут визнається право на власну думку та власну позицію, її він мусить обґрунтувати, а педагог, користуючись своїми знаннями та досвідом, має звертати увагу на її слабкі сторони, при цьому ставитись до думки учня з повагою.

Діалогічний підхід до навчання і знань потрібний для формування здатності змінювати їхню форму і зміст залежно від передбачуваного контексту їхнього застосування, для полегшення спілкування учнів із широким інформаційним середовищем, для стимулювання учнівської творчості.

Для повнішого пізнання реальності, для подолання однобічності в її розумінні і досягнення більш об'ємного бачення виявляється необхідним діалог прибічників різних позицій. Діалог – не просто обмін репліками, головне тут – зіставлення позицій, спрямоване зовсім не на те, щоб одну з них оголосити цілком правильною, а іншу – цілком хибною, навіть не на те, щоб вносили корективи до обох позицій, дійти до певної згоди.

Навчальний процес базується на функціонально-рольових відносинах (вчитель – учень), що зумовлюють функціональну взаємодію партнерів і обмін інформацією. У процесі функціонально-рольової діалогічної взаємодії ролі індивідів в основному об'єктивно зумовлені і не залежать від конкретного індивіда. Роль – спосіб поведінки індивіда при виконанні ним певних функцій.

У процесі передачі теоретичних знань взаємодія між партнерами має переважно інформаційний характер; у даному випадку діалог формалізується, регламентується, уніфікується, оскільки наукові істини, очищені від домішок суб'єктивності, спрямовуються безособовому адресатові – кожному індивіду і кожному поколінню.

Такий підхід дедалі виявляє обмеженість. Сама потреба в передаванні практичних вмінь і знань, без посереднього показу того, як потрібно діяти в конкретних ситуаціях, вимагає щоб діалог набував дещо міжособистісного, неформального характеру, щоб учитель більшою мірою ставився до учня як до суб'єкта, а не об'єкта.

Зміст навчального діалогу строго прив'язаний до певного предмета і єдність теми зберігається до наміченого вчителем заздалегідь рівня її розкриття.

Цілі партнерів (вчителя і учня) у навчальному діалозі різні.

Цілі вчителя:

- 1) оптимізувати процес розв'язання учнями конкретної навчальної задачі шляхом ефективного керівництва їхньою діяльністю;
- 2) у ході керівництва створювати умови для стимуляції інтелектуального розвитку дитини;
- 3) сприяти моральному та особистісному розвитку учнів.

Учні не усвідомлюють цілей навчання, особливо віддалених. Їхня мета обмежується розв'язанням конкретної проблеми і найближчими наслідками. Учитель повинен тримати в

свідомості одночасно близькі й віддаленні цілі своєї діяльності. Вона тим ефективніша, чим вищим є вміння вчителя планувати і оцінювати кожен свою педагогічну дію з урахуванням як близьких, так і віддалених цілей навчання. Дидактична мета вчителя в діалозі частіше не декларується, має прихований характер.

Діалог триває протягом усього навчання даної дитини в певного вчителя. Партнери в діалозі – вчитель і учень – досить багато знають один про одного, тобто кожен з них має модель партнера. Учитель, приступаючи до діалогу з учнем, не лише бере до уваги його стан на даний момент, але одночасно певною мірою враховує його минуле, прогнозує майбутнє.

Чим більшою є глибина діалогу, тим повніше може бути взаєморозуміння між дорослим і дитиною. Чим більшим є відрізок часу в минулому і далекосяжний прогноз на майбутнє, що їх включає вчитель у свою модель учня, тим ефективніший буде його педагогічний вплив.

Розглядаючи діалогічне спілкування, слід зауважити, що навчальний діалог в його традиційній формі відзначається жорсткою структурою партнерства. У живому стихійному спілкуванні між учнями є рівність партнерів. У процесі розвитку теми можливі три ситуації: лідерство захоплює і втримує один партнер; лідерство переходить від одного до іншого; діалог відбувається на паритетних засадах.

У традиційному діалозі лідер, по суті, завжди вчитель. Позиції партнерів жорстко фіксовані: вчитель навчає, наставляє, виховує, а учень – навчається, прислухається, підкоряється, приймає психів імпульс, певним чином реагує на нього. У дрібних моментах діалогу лідерство може опинитися в учня або свідомо передаватися йому вчителем, як правило, цей прийом застосовується цілеспрямовано, з дидактичною метою. Навіть за умови великої активності і самостійності учнів на уроці вчитель залишається лідером діалогу, саме він визначає мету їхньої діяльності, засоби її досягнення, контролює процес і результат.

Домінуюча позиція вчителя в діалозі може мати як явний, так і прихований характер. Проте в деяких випадках явне домінування буває шкідливим, тоді на арену виходять непрямі методи керування діяльністю учнів. Так, наприклад, у молодших класах, які працюють за системою грузинського психолога і педагога – новатора Шалви Амонашвілі: “підказують, виправляють, допомагають. Хто кого навчає в такому випадку? З боку учнів маємо щиросердне прийняття позиції вчителя або ж радісне включення в запропоновану ним гру. Учитель здійснює двопланову поведінку: його “помилки” є елементами спеціально спланованого навчального впливу, а пасивна роль – зовнішнім виразом глибоко продуманого педагогічного ходу. Інтелектуальна дозрілість старшокласників дає великі можливості для побудови рівноправних партнерських стосунків у навчальному діалозі.

Отже, в діалозі креативна роль належить вчителю, проте на рівні педагогічної тактики ця керівна роль завжди виявляється відверто, у формі прямих впливів. Правилем діалогу є визначеність і чіткість педагогічної позиції вчителя (в інтелектуальному, емоційному і моральному аспектах). Проте в кожному випадку слід розрізняти стратегічну мету навчання і тактичні прийоми її досягнення. Таким прийомом виявляється “маскування” домінуючої позиції, що не включає, а навпаки передбачає його стратегічно керівну роль у процесі навчання. У творчих вчителів структура партнерства в діалозі залежить від завдань, що стоять перед конкретним фрагментом навчання, а також від віку та індивідуальних особливостей учнів. Можливі різні варіанти – все оцінюється доцільністю та ефективністю того чи іншого підходу.

У навчальному діалозі традиційного типу учень відіграє реактивну роль. Його спілкування з учителем має вимушений характер: він, хоч в окремих випадках і ініціює діалог, ставлячи питання чи піднімаючи проблему, проте за своїм бажанням не може припинити діалог і вийти з нього. Від учня не залежить сам факт вступу в діалог: його не запитують, чи має він потребу спілкуватися з учителем.

Навчальний діалог відрізняється від вільного тим, що участь у ньому учня оцінюється на основі прийнятої системи нормативів, невідповідність яким може спричинити до певних неприємних наслідків (погана оцінка, осуд, догана). Страх помилки, посилений самоконтроль перетворює для учнів діалог з учителем на напружену діяльність, яка проходить на тлі надмірної нервозності і справляє дезорганізуючий вплив.

Досвідчений вчитель навіть у рамках традиційного діалогу вміє імітувати інтерес до відомої йому інформації як до нової, невідомої, значущої, вміє заохочувати і стимулювати висловлювання учнів власним ставленням до предмета розмови. В результаті з'являється інформація нова для вчителя, що породжує в ньому природні реакції (подив, недовіра, інтерес), через що діалог стає більш невимушеним, живим.

У невимушеному діалозі учень усвідомлює повноцінність власної діяльності, відчуває себе суб'єктом власних дій, здійснює діяльність із звичним розмахом, має можливість досить легко планувати свої дії і доводити їх, якщо не до логічного кінця, то хоча б до якогось критичного пункту задуму, працювати на звичному рівні самооцінки.

Навчальний діалог зберігає свою структуру, незважаючи на те, що відбувається в надзвичайно динамічних і змінних обставинах. Діалог має створювати умови для розвитку мотивації та творчого характеру учня, для сприятливого емоційного клімату навчання успішного перебігу соціально – психологічних процесів у дитячому колективі, для максимальної орієнтації навчального процесу та індивідуальні й особистісні характеристики учнів.

Учитель повинен мати здібності до діалогічної побудови взаємодії з учнями і здійснювати в такий спосіб гуманістично орієнтований навчально – виховний процес. Діалог у навчальному процесі досягає своєї мети лише за умови, що він ініціює внутрішній діалог у психіці учня або якимось впливає на той внутрішній діалог, який вже відбувається.

Експеримент показав, що учні, мислення яких відрізняється недостатньою узагальненістю та усвідомленістю, часто відчувають значне ускладнення в висуванні та відстоюванні своєї точки зору, під час не можуть дати відсіч непідставній критиці. У той час можемо спостерігати емоційні суперечки учасників сумісного рішення, кожен з яких хоче затвердити свою позицію, доводячи неможливість альтернативних варіантів. При цьому когнітивний конфлікт може перерости в особистий.

Іноді небажання вступати в суперечку з партнером заставляє учнів погоджуватись з точкою зору, яку вони не вважають правильною. У даному випадку відхід від конфлікту вказує негативний вплив на рішення, але дозволяє зберегти взаємопозитивні відносини між партнерами.

Намагання партнерів до взаємопорозуміння проявляється в спробах, як можна зрозуміліше представити, пояснити іншому свою гіпотезу і прослідкувати за ходом думки іншого.

Одним із шляхів активізації розумової діяльності учнів під час навчання є застосування на уроках групової форми роботи. Діалогічне спілкування, до якого залучаються при цьому учні, сприяє розкриттю їх інтелектуального потенціалу, формуванню комунікативних і риторичних умінь та навичок. Щоб навчальний діалог між учнями був тривалим, цікавим і зрозумілим, він повинен вестися про такі речі, які знайомі і близькі для його учасників. Таким вимогам задовольняє матеріал, що вивчається на уроках.

Треба враховувати індивідуальність розумового розвитку, підбираючи завдання різної складності і різного обсягу. Тому треба комплектувати групи, враховуючи рівень підготовки учнів, їх здатність до комунікації, бажання брати участь у діалозі. Роботу в групах можна ефективно застосовувати на різних етапах уроку: під час засвоєння нового матеріалу, його закріпленні та перевірці. Мета при цьому різна: поглиблення, розширення знань до формування навичок самостійного опанування навчальним матеріалом.

На якому б етапі уроку не планувалась групова форма діяльності учнів і досягнення якої б мети не передбачалось, треба зазначити, що керування груповою роботою учнів – складний процес і потребує високої майстерності.

Ось, наприклад з хімії, таким чином можна організувати спілкування між учнями 9 класу теми “*Масова частка розчиненої речовини. Приготування розчинів з певною масовою часткою розчиненої речовини.*” Спочатку дано алгоритм розв’язку задач на обчислення масової частки розчиненої речовини у розчині (може бути попередній урок). Потім ділимо клас на 4-5 гетерогенні групи, вибираючи у кожній групі обов’язково консультанта. Кожній групі роздається картка з задачею і творчим завданням та обладнання.

Спочатку діти розв’язують задачу спільними зусиллями, обговорюючи різні варіанти і приходячи до спільного рішення. Якщо в групі є діти, що мають середній рівень, консультант обов’язково повинен пам’ятати розв’язок задачі. Творче завдання може бути такого типу: “Не проводячи експериментальних досліджень, спрогнозуйте, чи буде бензин розчинятись у воді? Поясніть” або “У чотирьох склянках є: у першій – молоко, у другій – чай, у третій – мінеральна вода, у четвертій – повітря. Визначити, де міститься розчин. Поясніть свою відповідь”.

Другий етап – виготовлення розчину за даними задачі кожній групі роздаються речовини, терези, наважки, вода, мірний циліндр, колба. Спочатку в групі йде не обговорення як треба виготовляти розчин (учні самі прогнозують це, вони не знають дій). Після складання плану дій звертаються до вчителя, щоб проконсультуватись і отримати допуск до роботи. Якщо все правильно, починають роботи, розподіливши обов’язки по групі. Після виконання дослідів обов’язково кожна група звітує про свою роботу і йде процес обговорення результатів.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що діалогічне спілкування є невід’ємним компонентом сучасного уроку, який ґрунтується на інтерактивних методах навчання. Діалог сприяє розвитку творчого мислення, самореалізації, розкриттю інтелектуального потенціалу школярів, формуванню в них комунікативних вмінь. Тому існує потреба у створенні діалогових форм спілкування комп’ютерних програм з предметів.

А подальші дослідження слід спрямувати на визначення:

– готовності вчителя до діалогового спілкування з учнями, оскільки формування вмінь спілкування допомагає вчителю розвивати індивідуальні здібності і позитивні особистісні якості учня;

– умов організації та управління процесом спілкування в ході заняття.

На цьому етапі бажано забезпечувати комплекс комунікативних взаємодій суб’єктів педагогічного процесу;

– форм та методів організації діалогового спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інтерактивне навчання: Досвід впровадження / За ред. В.Д. Шарко. – Херсон: Олді-плюс, 2000. – 206 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН., 2002. – 136 с.
3. Концепція шкільної хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2001.– № 3. – С.45–49.
4. Коротаєва Е. Занурення в спілкування //Директор школи. – 2000. – № 1. – С. 86–92.
5. Розвиток творчого мислення студентів на основі діалогових методів навчання / Тези доповідей ІІІ міжвузівської науково-методичної конференції. – Калінін. Калінінський держ. ун-т, 1990. – 210 с.

Розділ V.
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СТАН ТА УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

Головним завданням сучасного етапу реформування національної системи освіти є забезпечення умов формування всебічно розвинутої особистості. Становлення творчо обдарованої людини має подвійну детермінацію: природні задатки розвиваються у високий рівень здібностей під впливом як соціального середовища, так і всієї сукупності життєвих відношень особистості. Процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості має досить складний характер, де зовнішні причини діють через внутрішні умови (С.Л. Рубінштейн). Психологічною ж категорією, що дозволяє розкрити особливості впливу внутрішнього світу людини на взаємодію із зовнішнім середовищем, на наш погляд, є категорія цінностей. Виявлення ступені участі ціннісних орієнтацій у формуванні та розвитку творчої активності дає можливість встановити значущість того чи іншого виду діяльності як для окремої людини, так і для певної групи людей в цілому.

У процесі соціалізації індивіда формується ціннісний апарат, що відповідає ціннісним установкам оточуючого соціуму. А вже на цьому ґрунті відбувається засвоєння нормативної системи, яка і стає регулюючим фактором вчинків людини у стандартних або проблематичних (творчих) ситуаціях. Таким чином, засвоєна система цінностей веде до свідомого прийняття відповідної їй системи норм як єдино можливої поведінки. Саме на основі сформованої системи цінностей відповідна норма стає внутрішнім переконанням індивіда на емоційному рівні.

Під цінностями розуміють предмети, явища, соціальні зв'язки, в яких зацікавлене суспільство, що їх продуціювало, оскільки вони є фундаментом його нормальної діяльності. Система ціннісних орієнтацій, що є психологічною характеристикою особистості, одним із центральних особистісних утворень, виражає змістовне відношення людини до соціальної дійсності, до оточуючого її світу, до інших людей та самої себе, і в цій якості визначає мотивацію її поведінки, робить істотний вплив на всі сторони її діяльності. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності із задоволення потреб і інтересів, указують на спрямованість поведінки, складають ядро життєвої концепції та "філософії життя". Засвоєні та індивідуалізовані людиною ціннісні орієнтації виступають активним чинником її творчої мотивації.

У кожному акті життєдіяльності людина реалізує свої цінності. У цьому аспекті, коли суб'єкт вибирає свій шлях у певних об'єктивних умовах на основі системи цінностей, що вже склалася, його поведінка виступає як діяльність. Тому найхарактернішою рисою діяльності людей є її цілеспрямований характер. У кінцевому продукті діяльності реалізується свідомо мета, яка визначає спосіб і характер дій людини, і якій вона має підпорядкувати свою волю. Оскільки йдеться про цілеспрямовану діяльність особистості, вона завжди буде певним чином орієнтована щодо цінностей, оскільки саме в системі цінностей виражається відношення людини до суспільства, до світу.

У змісті категорії "ціннісні орієнтації" закладені об'єктивні та суб'єктивні моменти. За своєю сутністю вони об'єктивні, оскільки породжені певними якостями незалежної від особи об'єктивної природи та соціально-економічними умовами суспільного розвитку. І з другого боку, оціночне відношення завжди передбачає наявність суб'єкта, який виражає своє відношення до об'єкта. Тому цінності одночасно є і суб'єктивними, оскільки одні й ті ж самі реальні явища та предмети дійсності, а також, ідеали, яких прагне людина, можуть бути зіставлені із значною кількістю ціннісних критеріїв. Усе залежить від того, яким із них індивід надає більше значення. Суб'єктивність цінності, отже, виражається в її ціннісних орієнтаціях, які не є окремими утвореннями, існуючими відособлено один від одного, а утворюють цілісну систему взаємообумовлених взаємодіючих елементів.

У вітчизняній науці проблема цінностей знайшла своє відображення як у філософських і соціологічних дослідженнях (В. Брожик, О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Осовський, С. Попова, А. Ручка, Л. Столович, В. Тугарінов, В. Хмелько, В. Ядов та ін.), так і у психолого-педагогічних працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Кікнадзе, І. Кона, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Різні аспекти процесу формування та розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто і проаналізовано, ґрунтуючись на різних підходах: аксіологічному (А. Булінін, З. Кокарева, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий, В. Сластьонін та ін.), діяльнісному (В. Анненков, Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новікова, З. Павлутенкова, Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чернобаєва, Є. Шиянов та ін.), особистісному (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системному (Є. Андрієнко, І. Лушніков, М. Ситнікова, О. Ярмоленко та ін.). Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлені в роботах Є. Барбіної, І. Беґа, А. Богущ, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, В. Струманського, Р. Скульського, І. Тараненко, Л. Хомич та інших.

Значний внесок у розробку теорії цінностей зробили американські та західноєвропейські соціологи: М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Рокич, Ф. Знанецький та інші.

Аналіз філософсько-соціологічної та психолого-педагогічної літератури і даних досліджень дозволяє визначити таке формулювання категорії “ціннісні орієнтації” – це системно зв’язані соціально значущі уявлення реально детермінуючих вчинків і дій, що виявляються і розкривають себе у практичній поведінці особистості, визначають її якісну своєрідність життєдіяльності та спосіб життя. Більшість учених також наголошують на необхідності врахування того факту, що система цінностей вступає в суперечливу взаємодію із системами цінностей різних соціальних груп, оскільки рівень активності та характер спрямованості особистості мають певну самостійність відносно до об’єктивних факторів, що були їх причиною. Тому в рамках одного способу життя різні люди можуть займати різну життєву позицію. Зовні ця суперечність виявляється між суспільними цінностями, що безперервно розвиваються, у всіх сферах матеріального та духовного життя суспільства й тими цінностями, які вже сформовані у окремої особи. Внутрішні суперечності виявляються між існуючою системою цінностей і породженими нею новими елементами, що обумовлюють розвиток нових потреб, інтересів, орієнтацій. Подолання цих зовнішніх і внутрішніх суперечностей передбачає високий рівень розвитку суспільної свідомості особистості. Ось чому оцінки одного і того ж об’єкта нерідко різні й залежать від суб’єкта оцінки.

Таким чином, даний підхід до явища, яке розглядається, визначає, що його вивчення включає, з одного боку, дослідження внутрішньоособистісного потенціалу творчої активності за допомогою ціннісних орієнтацій, з другого боку – дослідження форм життєдіяльності, в яких реалізується цей потенціал.

Наше дослідження присвячено найбільш цікавому з погляду формування системи ціннісних орієнтацій особистості старшому підлітковому та перехідному до юнацького віку [1]. Особливе значення цього періоду для формування ціннісної структури визначається характерною для нього специфічною ситуацією розвитку. У підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, яке є психологічною базою розвитку ціннісних орієнтацій. Поглиблюється переключення інтересів із часткового і конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання зацікавленості до питань світогляду, релігії, моралі та етики. Розвивається інтерес до власних психологічних переживань і переживань інших людей. Частіше всього період переходу від підліткового до юнацького віку припадає на старші класи школи, тому перехід від дитинства до дорослості й пов’язана з цим необхідність самовизначення і вибору життєвого шляху після закінчення школи ускладнюється тим, що для старшокласників залишається актуальною проблема формування самосвідомості (центрального новоутворення підліткового віку).

Підлітковий вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру і особистості в цілому. Це пов'язано з появою на даному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: оволодінням понятійним мисленням, накопиченням достатнього морального досвіду, заняттям певного соціального положення. Процес формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється значним розширенням спілкування, зіткненням із різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів. Поява переконань у старшому підлітковому віці свідчить про значний якісний перелом у характері становлення системи моральних цінностей.

Для цього віку, крім традиційних цінностей соціуму особливе значення має орієнтація на особисте спілкування, тому в становленні системи ціннісних орієнтацій важливу роль відіграє спілкування з однолітками, ситуації зіткнення з протилежними поглядами, думками. Проте процес становлення системи ціннісних орієнтацій може й гальмуватися, приводячи до виникнення феномена морального інфантилізму, який останнім часом викликає турботу все більшого числа психологів і педагогів.

Ми повністю згодні з тими вченими, котрі вважають, що найважливішими детермінантами процесу формування особистості старшокласника, регулюючими процес включення його в соціум і зміст системи його ціннісних орієнтацій, є потреба в спілкуванні та потреба у відособленні. Спілкування в цей період набуває низку специфічних рис: розширення кола контактних груп, в які включається старшокласник, і у той же час, велика вибірковість у спілкуванні, яка виявляється, зокрема, в чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з достатньо широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування усередині них, і дружні, з якими старшокласник ідентифікує себе й які він прагне використовувати як стандарт для самооцінки та як джерело цінностей. Л.І. Божович, І.С. Кон А.В. Мудрик зв'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає в тому, що спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості. Під відособленням А.В. Мудрик розуміє внутрішнє виділення індивідом себе зі спільноти, до якої він належить, як наслідок досягнення ним певного рівня самосвідомості. Як поза процесом спілкування неможливе засвоєння суспільного досвіду, так без процесу відособлення неможливе особистісне привласнення цього досвіду. Спілкування сприяє включенню індивіда в соціум, у групу, що дає йому відчуття власної захищеності, співпричетності до життя групи, відчуття емоційного благополуччя та усталеності, значення яких особливо важливе для старшокласників, оскільки саме у цьому віці зростає роль розуміння, співпереживання, емоційного контакту в спілкуванні. Відособлення ж особистості дозволяє їй персоніфікувати себе, усвідомити свою індивідуальність. І.С. Кон вважає головним психологічним придбанням ранньої юності відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї унікальності, неповторності та несхожості на інших. Це відкриття безпосередньо пов'язано з відособленням особистості та переживається старшокласниками як цінність.

Таким чином, дослідження питань формування системи ціннісних орієнтацій підлітків має стати предметом пильної уваги та різнопланового вивчення, оскільки саме з цим періодом онтогенезу пов'язаний той рівень розвитку ціннісних орієнтацій, який забезпечує їх функціонування як особливої системи, здійснює визначальну дію на спрямованість особистості, її активну соціальну позицію. Актуальність даної проблеми підсилює сучасний стан у нашому суспільстві, який може бути охарактеризовано як ситуацію достатньо тривалої кризи, нестабільності. Відбувається переосмислення ціннісного підґрунтя суспільства, змінюються ціннісні пріоритети, єдині соціально схвалювані норми відсутні. Здійснення конкретного вибору і планування майбутнього в умовах розмитості, невизначеності та суперечності суспільних цінностей взагалі є скрутним для будь-якої людини, а для підлітків при відсутності аксіологічного виховання – чревате асоціальною орієнтацією.

При соціалізмі, починаючи з раннього дитинства, сім'я, установи дошкільної та шкільної освіти, вищі навчальні заклади вирішували перш за все задачі комуністичного

виховання, а саме формування особистості, орієнтованої на пріоритет суспільних потреб над особистими, на чесність, дружбу, відданість, працьовитість, на продуктивну роботу в колективі для досягнення загальних цілей. Крім того, існувала розвинута мережа позашкільних установ (Будинки і Палаці піонерів, різноманітні гуртки, секції, станції юних техніків, натуралістів тощо), які займалися додатковим навчанням у сферах мистецтва, спорту, техніки, знову таки на основі комуністичної ідеології. Вважалося, що в дитинстві та юнацькому віці людині необхідно засвоїти провідні цінності в політичній, етичній, трудовій, фізичній та інших видах культур. Сама освіта розглядалася як один із найважливіших способів здійснення цілей і задач виховної діяльності.

Перехід до ринкової економіки призвів до відмови від колишньої ідеології та пов'язаної з нею системи виховання. Панівна ідеологія повалилася, плюралізм думок і поглядів, що прийшов їй на заміну, лише додав сум'яття у виборі нових пріоритетів. Зміни в соціальних, економічних і політичних відносинах серйозно переорієнтували ціннісні орієнтації суспільства (зокрема, особисті, індивідуальні потреби вишли на перше місце в порівнянні із суспільними), особливо сильно вплинувши на підростаюче покоління. Так, у 1997 р. соціологами було проведено опитування молоді, що навчається, у віці від 16 до 19 років [2], результати якого були співвіднесені з даними подібних досліджень, проведених у кінці 70-х р., тобто в період, що передував початку соціально-економічних реформ у СРСР. Опитування показало, що майже 80% респондентів вважають основною метою життя забезпечення матеріального благополуччя, причому для 40% опитаних життєвим ідеалом є “жити безтурботно, розважатися”. Дослідження ж 70-х р. свідчать, що тоді уявлення молоді про щастя було іншим: 36% опитаних бачили його в можливості приносити людям користь; 45% – у задоволенні від своєї роботи.

Погіршення матеріального стану народу і на цьому фоні різке збагачення окремих груп населення не могли не вплинути на ціннісно-трудова орієнтації підлітків. Близько 80% респондентів взагалі не працювали б, якби були матеріально забезпечені, а 50–60% молодих людей пов'язують мотивацію трудової діяльності виключно з грошима і прагнуть заробляти їх будь-якими способами, у тому числі й протиправними. Для порівняння, в 70-х р. орієнтація на високий заробіток була лише у 12% опитаних. На гуманістичний же мотив – можливість “приносити користь людям” – тоді вказали близько 60% респондентів. Серед найпрестижніших професій переважали: інженер – 35% опитаних; лікар – 23%; вчитель – 15%. Тепер же ніхто не відніс до категорії “престижних” професій вчителя та інженера.

Схожі результати дало й інтеропитування: “Ким хоче стати сучасна молодь?“, на яке надано наступні відповіді: 32% респондентів бажають стати бізнесменами; 17% – економістами; 13% – банкірами; 11% – бандитами; 10% – “новими росіянами”; 5% – менеджерами; 1% – космонавтами; 1% – хорошими людьми; 10% – інше [3].

Ці дані підтверджуються й нашими дослідженнями серед учнів 10 і 11 класів середніх шкіл Херсона та Миколаєва (загальна кількість анкетованих 314 чоловік). Підліткам було запропоновано вибрати серед багатьох варіантів ті, що відповідають найбільшим їхнім цінностям у житті. Традиційно перше місце (64 %) зайняла “сім'я”, далі йдуть: “любов” – (59%), “свобода” – (40%), “здоров'я” – (36%), “друзі” – (28%), “багатство” – (24%), “кар'єра” – (19%), “влада над людьми” – (18%). І на останніх місцях виявилися “улюблена справа” – (15%) і “добросовісна праця” – (9%).

Загальний рівень розвитку підлітків у духовному і культурному плані край низький. Так, близько 55% респондентів допускає, що для досягнення мети придатні будь які засоби. Із процесом відпочинку лише 6% опитуваних пов'язують читання; серйозну художню літературу поза шкільною програмою періодично читає 12% підлітків, літературі розважального характеру віддають перевагу 54%; взагалі нічого не читають 34%. Хоча б зрідка відвідують театр, виставки, музеї, концерти класичної музики лише 15% опитуваних.

Інше соціологічне опитування [4], проведене в 1997 р., також показало, що в молодіжному середовищі все ще сильний “тріумвірат” традиційних позитивних цінностей: “любов” (76%), “друзі” (75%) і “сім'я” (70%). Домінування цих трьох цінностей свідчить, з

одного боку, про соціальну і економічну залежність молодих людей, що навчаються, від батьків, з другого – демонструє їхню психологічну прихильність і відсутність глибокого конфлікту поколінь, і з третього – відображає актуальні проблеми, які вирішуються у старшому підлітковому віці. Далі в наборі цінностей ідуть: “свобода та незалежність“ і “матеріальна забезпеченість“ – відповідно 62% і 50% опитаних, що відображає цілком нормальне прагнення до самостійності, у тому числі й економічної. Але, не дивлячись на опору більшості на “позитивні“ цінності, активна життєва позиція все рідше зв’язується з працею і участю в суспільно-політичному житті країни. Про позитивне відношення до правопорушень заявили 2% опитуваних, про байдуже – 10%. Не бачать небезпеки: у розповсюдженні пияцтва 61 % респондентів, у азартних іграх на гроші – 50%, у бродяжництві – 24%. Приблизно 60% опитуваних вважають проституцію нормальним явищем. Отже, молодь не висуває високих вимог до навколишнього світу, цілком із ним звиклася.

Узагальнюючи дані цих соціологічних досліджень, можна зробити висновок, що хоча молодь загалом спирається на позитивні цінності типу “сім’я“ і “любов“, для неї простежується чітка егоїстична і корислива спрямованість життєвих планів і професійних орієнтацій; до цього додається ще й відсутність інтересу до самостійного духовного і культурного розвитку. Формування молодіжної субкультури характеризується переважно розважально-рекреативною спрямованістю, “вестернізацією“ (американізацією) культурних потреб та інтересів, пріоритетом споживацьких орієнтацій над креативними, слабкою індивідуалізованістю і вибірковістю культури, внеінституціональною культурною самореалізацією, відсутністю етнокультурної самоідентифікації, аполітичністю, аморальністю тощо.

Особливу турботу сьогодні викликає стан і зміст підліткової дозвіллевої діяльності за межами сім’ї та школи. Організованими формами дозвілля у закладах культури і спорту (гуртки, студії та секції) охоплена незначна частина цієї вікової категорії. Пов’язаний з економічною скрутою недостатній розвиток соціально-культурної сфери, її слабка матеріально-технічна база і, головне, відсутність як штатів, так і спеціально підготовлених спеціалістів позашкільного виховання створюють чимало проблем у сфері духовного і фізичного виховання підростаючого покоління. Певну занепокоєність викликають і деякі моральні сторони підліткової дозвілля. Широкого розповсюдження набули ігрові автомати та комп’ютерні ігри. Комп’ютерна, “кнопочна“ гімнастика не формує потреби фізичного та морального розвитку дитини. Викликає сумнів і зміст комп’ютерних програм, що, як правило, імітують політ бойового літака, пересування корабля або танка, пуск ракет та скидання бомб тощо. Такий підхід формує у граючого ставлення до війни як до розваги, а до життя людей – як до несуттєвого фактора.

На жаль, сьогодні стан підліткової дозвіллевої діяльності такий, що практично випадає дуже важливий, з позиції сенситивних періодів у розвитку людини, щабель – засвоєння культурної спадщини. Це робить проблематичним змістовий духовний розвиток у наступних вікових періодах. Молоді люди виходять на наступний рівень засвоєння культури з недостатньо розвиненим естетичним смаком, абсолютно “неозброєними“ необхідними навичками культури спілкування та поведінки. Отже, порушується спадковість у створенні та засвоєнні культурних цінностей. Тому більшість проблем у культурі молоді дуже часто приходять із більш ранніх періодів соціалізації.

Для ілюстрації наведемо результати опитування, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень (дані взято з <http://police.naiu.kiev.ua/visnik/nomer3/korec.html>). Респонденти репрезентували вікову категорію 14–25 років, тобто таку, якій притаманний свідомий вибір дозвіллевої діяльності на підставі ціннісних орієнтацій, засвоєних на попередніх етапах соціалізації. На запитання “Як часто ви відвідували культурні заходи протягом року?“ майже на дві третини (61,3%) дали відповідь “ніколи“; 28,1% – “іноді“; 8,9% – “часто“. Які ж форми дозвілля обирає молодь? Серед усього масиву відповідей “часто“ за окремими видами дозвіллевої діяльності розподіл такий: відвідування дискотек –

28,8 %, спортивних закладів – 27,0%, вечорів відпочинку в будинках культури – 12,9%, нічних клубів – 11,9%, (всього 80,6%). У той же час відвідування вистав становить – 2,8%, музеїв – 1,7%, художніх експозицій – 1,5 %, концертів класичної музики – 1,2% (всього 7,2%). Отже, напрашується висновок щодо пріоритетів: молодь сьогодні віддає перевагу формам дозвілля гедоністичного рекреаційного спрямування. Закономірною є перевага фізично активних форм дозвілля (відвідування дискотек та спортивних секцій складає 55,8%). Заходи, що вимагають роботи душі, співпереживання, популярністю не користуються. Так, наприклад, концерти класичної музики відвідують “часто” – 1,2% опитаних, “іноді” – 10,7%, “ніколи” – 85,5%.

Подібні результати наводить і Н.Я. Голубкова [2]. Інтереси, пов’язані з дозвіллям, у 42% опитаних підлітків обмежуються сферою “зароблювання грошей”, а у 15% ніяк не виявляються в заявах типу “робити нічого” і “ніяких захоплень”. У вільний час молоді люди в основному спілкуються з однолітками, дивляться телевізор чи комп’ютер, слухають музику, відвідують дискотеки (63% опитаних). Читають художню літературу на дозвіллі 7%, займаються спортом лише 3% респондентів. Більшість опитаних (близько 70%) ніколи не відвідують концерти, виставки, театральні вистави; лише 2 % займаються в різних кружках. У той же час, у 70-х р. на дозвіллі читали художню літературу 83% опитаних, бували в театрах 70%, займалися в різних кружках 63%.

Наведені дані дозволяють дійти висновку, що нині в Україні активно формується людина з раціоналістично-споживацьким ставленням до цінностей і явищ культури. Молода людина з такими ціннісними орієнтаціями неспроможна мирно співіснувати в соціальному середовищі. Сутність її діяльності спрямована на задоволення власних потреб, а якщо на перепоні стають норми, вони сприймаються як шкідливі й непотрібні. Результатом такого сприйняття нормативних систем стає “інституалізація девіації” (коли відхилення стає нормою певної субкультури).

Усе це визначає нагальну потребу активізації соціально-ціннісної направленості розвитку особистості підлітків, що в першу чергу вимагає постійної цілеспрямованої виховної роботи в умовах педагогічно обґрунтованої системи. Така система повинна включати не тільки економічні, але й соціологічні чинники, фактори духовної культури, урахувати регіональні й соціокультурні умови розвитку особистості та її індивідуальні схильності, сприяти просуванню особистості на більш високий рівень активності в навчально-пізнавальній діяльності та творчому характері протікання процесу оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

На підставі цих положень було висунуто і доведено на практиці педагогічну гіпотезу, що ефективність активізації навчально-пізнавальної діяльності підлітків через їхні ціннісні орієнтації здійснюється через систему педагогічних умов: забезпечення соціально-ціннісної спрямованості навчально-виховного процесу; включення підлітків у ціннісно-значущу для них діяльність; наявність високого рівня компетентності організатора (вчителя) навчально-пізнавальної діяльності.

Забезпечення соціально-ціннісної спрямованості навчально-виховного процесу включає: його організацію на принципах гуманізму, демократії; орієнтацію школярів на загальнолюдські цінності; відповідність форм і методів задачам активізації формування ціннісних орієнтацій підлітків. Включення підлітків у ціннісно-значущу для них діяльність забезпечується через: соціально-ціннісне спілкування, що передбачає готовність особистості до самокорекції ціннісних орієнтацій; ціннісну спрямованість інформації; створення соціально-ціннісного середовища. Компетентність організатора навчально-пізнавальної діяльності з позицій ціннісних орієнтацій включає наступні умови: підготовленість організатора у питаннях формування ціннісних орієнтацій і активності навчально-пізнавальної діяльності, їхнього взаємозв’язку; урахування вікових особливостей та індивідуальних ціннісних орієнтирів підлітків при активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності; гармонійне поєднання суспільних і особистих ціннісних орієнтацій при організації навчально-виховної діяльності.

Кожна з цих груп педагогічних умов працює на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, але тільки в системі вони забезпечують найбільший ефект.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

– формування всебічно розвинутої особистості підлітка має обов'язково враховувати систему його ціннісних орієнтацій, що є одним із центральних особистісних утворень, визначає мотивацію його поведінки та змістовне відношення до соціальної дійсності;

– проблемі цінностей і ціннісних орієнтацій присвячено цілу низку філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень як вітчизняних, так і закордонних вчених, проте на сьогоднішній день відсутня науково обґрунтована система організаційно-педагогічних умов активізації соціально-ціннісної направленості розвитку особистості підлітка;

– підлітковий вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру і особистості в цілому; особливістю сучасної ситуації у нашому суспільстві є те, що для молоді характерні егоїстична і корислива спрямованість життєвих планів і професійних орієнтацій, відсутність інтересу до самостійного духовного і культурного розвитку; особливу турботу викликає підліткова дозвіллева діяльність за межами школи і сім'ї, що формує особистість з раціоналістично-споживацьким ставленням до цінностей і явищ культури;

– розроблена система організаційно-педагогічних умов активізації і соціально-ціннісної направленості розвитку особистості, що у першу чергу включає: забезпечення соціально-ціннісної спрямованості навчально-виховного процесу; включення підлітків у ціннісно-значущу для них діяльність; наявність високого рівня компетентності організатора (вчителя) навчально-пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біруля В.В. Формування ціннісних орієнтацій у підлітків засобами художньої літератури у позанавчальний час // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 34. – Херсон: Айлант, 2003. – С.122–125.
2. Голубкова Н.Я. Социальное поведение учащейся молодежи // Социс. – № 5. – 2000.
3. Аргументы и факты. – 2002. – № 28. – С. 24.
4. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи // Социс. – № 6. – 1999.

УДК 37.013.42

С. В. Копилова

РОЗУМІННЯ АДАПТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміни постійно супроводжують життя людини, тому для кожного індивіда важливо бути готовим до адаптації у різних життєвих ситуаціях, свідомого перегляду своєї життєвої позиції в нових обставинах. Соціальна адаптація відбувається безперервно, але з більшою чи меншою інтенсивністю залежно від соціальної ситуації. Це робить необхідним постійну готовність людини адаптуватися. Проблема адаптації актуалізується у переломні періоди життєдіяльності людини, у періоди радикальних економічних та соціальних реформ, коли відбувається прискорення адаптації у різних сферах життєдіяльності: професійній, побутовій, політико-правовій. Динамізм змін у всіх сферах життєдіяльності розширює масштаби адаптивної діяльності.

Як результат низької адаптації ускладнюється самореалізація особистості, знижується її продуктивність, порушується задоволеність життям та психічна рівновага. Може з'явитися соціальна дезадаптація, що проявляється у різних формах девіантної поведінки, і є одною з найбільш актуальних соціальних проблем. Тому виникає необхідність сприяння соціальній

адаптації людини у нових соціально-економічних умовах. Вплив на хід включення особистості у нове соціальне середовище з метою оптимізації цього процесу неможливий без усвідомлення сутності, структури та механізмів соціальної адаптації як складного біопсихосоціального феномену, специфіки її протікання у різних сферах соціального життя. На вирішення цих завдань спрямована діяльність ряду науковців.

Поняття соціальної адаптації розкривається А.Й. Капською, Н.П. Курбатовим, І.Г.Зайнишевим та ін., проте воно не виступає об'єктом самостійного дослідження, а розглядається в контексті проблем соціально-педагогічної діяльності. Дослідженню трудової адаптації присвятив увагу М.П. Лукашевич, сутність та структура шлюбно-сімейної адаптації визначені В.А. Сисенко. Таким чином, дослідження цього поняття носять фрагментарний характер.

Проблеми адаптації розглядаються в різних науках: біологічних, медичних, педагогічних, психологічних, соціологічних, кібернетичних та інших. З урахуванням різноманітності напрямків існує безліч визначень, що характеризують різні аспекти даного явища. Розмаїтість та нечіткість підходів вимагають дослідження даної проблеми в контексті соціально-педагогічної діяльності.

Метою нашого дослідження є виявлення основних ознак поняття “соціальна адаптація” в контексті соціально-педагогічної діяльності. Досягнення даної мети передбачає: дослідження взаємозв'язку між поняттями “адаптація” та “приспосовання”; визначення сутності та змісту поняття “соціальна адаптація”; виділення основних ознак даного поняття; виявлення механізму та структури соціальної адаптації; виділення факторів, що впливають на успішність даного процесу.

У тлумаченні поняття “адаптація” існують такі негативні тенденції: поняття “адаптація” підміняється поняттям “приспосовання”; у розгляданні процесу адаптації не враховується двобічний характер змін, що його супроводжує: зміни середовища та комплексні зміни особистості.

Процес адаптації починається при порушенні рівноваги між організмом та середовищем. Потреба відновити рівновагу відбиває пристосувальний характер адаптивної поведінки і має рефлекторний характер, закладений у конструкцію організму в процесі природного відбору. Вона забезпечує біологічну адаптацію живих істот, метою якої є зберігання життя і можливості життєдіяльності.

Але при значних змінах зовнішнього середовища дія пристосувальних механізмів неефективна. Завдяки розвиненому інтелекту мотивація адаптивної поведінки людини носить усвідомлений характер. Засновуючись на раніше засвоєній інформації, людина може обирати такі форми поведінки, які дають можливість досягти корисної мети і уникнути шкідливих наслідків. Реалізуючи закладені в неї можливості пізнання, передбачення та організації своєї поведінки, людина забезпечує значну незалежність від оточуючого середовища, надає своїй пристосувальній діяльності адаптивно-адаптуючий характер, що змінює як власну поведінку, так і оточуюче середовище. Отже, адаптація людини носить активний характер і термін “приспосовання” недостатньо повно відбиває сутність адаптивного процесу.

Для дослідження змістовної характеристики досліджуваного поняття ми проаналізували різні підходи у визначенні соціальної адаптації та її складових: трудової та шлюбно-сімейної.

Представники необіхевіористського підходу (Р. Хенкі, Г. Айзенк) під соціальною адаптацією розуміють процес фізичних, соціально-економічних або організаційних змін у специфічно-груповій поведінці, соціальних відносинах або у культурі шляхом якого індивід або група досягають стану соціальної рівноваги щодо відсутності переживання конфлікту з середовищем. Як бачимо, мова йде переважно про адаптацію груп, а не індивіда, не враховуються особистісні зміни.

У радянській літературі соціальна адаптація розглядається як підсумок змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і

демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища. Специфічними особливостями соціальної адаптації є: активна участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активна зміна людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно з соціальними умовами буття. Адаптація розглядається як результат змін відносин між людьми, наголошується на активному характері процесу пристосування.

У соціологічній теорії соціальна адаптація розглядається як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Професійна адаптація – це комплекс дій по синхронізації власних інтересів з функціональним алгоритмом виробничого процесу.

Н.П. Курбатов дає таке визначення: “Адаптація соціальна – це процес пристосування індивіда до соціального середовища, що змінилося, який має дві форми: активну, коли індивід прагне до впливу на соціальне середовище з метою його зміни; та пасивну, коли він не прагне до впливу на неї.

І.Г. Зайнишев під соціальною адаптацією розуміє процес активного пристосування людини до нових для неї соціальних умов життєдіяльності, це засвоєння соціальних цінностей через механізми соціалізації [4: 50].

А.Й. Капська вважає, що соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи з соціальним середовищем. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистих можливостей і домагань індивіда з цілями, цінностями соціального середовища [1: 10].

На думку Н.П. Лукашевича, трудова адаптація – це процес взаємодії робітника з оточуючим виробничим середовищем з приводу засвоєння нової для нього трудової ситуації. Ознаками трудової адаптації є: активність, полімотиваційність, єдність адаптивно-дезадаптивних явищ, багаторівневність, що проявляється у взаємодії та єдності біологічного, психічного та соціального рівнів адаптації [3: 47].

Узагальнюючи вищесказане, при розгляданні соціальної адаптації можна виділити два основні підходи: соціальна адаптація розуміється як процес активного пристосування або як процес взаємодії. Вважаємо більш доцільним другий підхід, оскільки пристосування в ході адаптації не завжди має активний характер. Наприклад, одною з адаптивних стратегій є конформна поведінка, коли людина пасивно слідує вимогам соціального середовища.

Таким чином, під соціальною адаптацією ми розуміємо процес взаємодії особистості з соціальним середовищем у відповідь на новизну ситуації, породжену причинами, які лежать у соціальній сфері, завдяки якому потреби особистості та вимоги й очікування суспільства повністю задовольняються.

З одного боку, людина змінює поведінку з метою приведення її у відповідність з системою норм, цінностей, стереотипів поведінки, які очікує соціальне середовище. Це робиться з метою забезпечення стабільності та безпеки суспільства. З іншого боку, людина прагне пристосувати ситуацію до своїх потреб і можливостей. І середовище змінюється з тим, щоб забезпечити задоволеність і продуктивність особистості.

Адаптація має багаторівневий характер: проявляється у взаємодії та єдності біологічного, психологічного, соціально-психологічного та соціального рівнів. Біологічна адаптація здійснюється з метою зберігання життя і можливості життєдіяльності. Психологічна адаптація запускає соціальну адаптацію. Вона являє процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації, що виникає у відповідь на значиму новизну в оточуючому середовищі. Психологічна адаптація соціально зумовлена суспільним характером змін. Соціальна адаптація відбувається безперервно, але з більшою чи меншою інтенсивністю залежно від соціальної ситуації. Соціально-психологічна – процес взаємного обміну інформацією про свої соціально-психологічні характеристики між трудовим колективом та індивідом, а також встановлення на цій основі контактів та

взаємовідносин, що забезпечують можливість ефективної сумісної праці та неформального спілкування.

Біологічна, психологічна та соціально-психологічна складові механізму соціальної адаптації органічно включені у всі види соціальної адаптації: шлюбно-сімейну, трудову, громадсько-політичну та ін.

Структура соціальної адаптації має охоплювати всі сфери життєдіяльності людини, всі соціальні умови існування. На думку І.Г. Зайнишева, повна соціальна адаптація включає фізіологічну, управлінську, економічну (засвоєння соціально-економічних норм та принципів економічних відносин індивідів); педагогічну (пристосування до системи освіти, навчання та виховання), психологічну (пристосування органів почуттів до особливостей діючих на них стимулів з метою їх кращого сприйняття та попередження рецепторів від зайвого навантаження) та професійну (пристосування до нового виду професійної діяльності, нового соціального оточення, умов праці та особливостей конкретної спеціальності).

Адаптаційні зв'язки та відносини проявляються в різних сферах: трудовій, шлюбно-сімейній, громадсько-політичній, матеріально-побутовій, соціально-психологічній та сфері дозвілля.

Трудова адаптація передбачає процес взаємодії робітника з оточуючим виробничим середовищем з приводу засвоєння нової для нього трудової ситуації.

Шлюбно-сімейна адаптація – це поступовий процес взаємного пристосування подружжя, яке засноване перш за все на позитивних прихильностях та позитивних почуттях. Вона передбачає: адаптацію до шлюбних ролей, нових обов'язків та прав, до сумісної узгодженої діяльності, до розподілу праці у шлюбному союзі; адаптацію до темпераменту, характеру, психічного світу партнера; адаптацію до потреб інтересів, звичок, образу та стилю життя шлюбного партнера; адаптацію до його основних цінностей життя; фізіологічну адаптацію та адаптацію до професійної діяльності партнера [3: 78–79].

Матеріально-побутова: елемент соціальної сфери, матеріально-побутові умови є важливою передумовою успішної життєдіяльності і розвитку особистості. Головні структурні елементи: житло і зарплата.

Адаптація у сфері дозвілля – засвоєння робітниками видів діяльності, що знаходяться за часовими рамками робочого часу і спрямованих на відпочинок, спорт, творчість, громадську діяльність.

Діапазон адаптації людей різний. Можна виділити ряд факторів, які відіграють суттєву роль у цьому процесі.

9. Соціальні фактори:

- відповідність розміру зарплати, пенсій, фізіологічним та соціокультурним потребам особистості;
- наявність умов для соціального становлення молоді: наявність житла, матеріальна незалежність від батьків; можливість задоволення інтересів у сфері дозвілля;
- негативні тенденції у формуванні соціальних орієнтацій молодого покоління;
- недостатній рівень професійно-кваліфікаційного потенціалу молоді та низька ефективність його використання;
- слабке задоволення інтересів та запитів молоді у сфері дозвілля.

Суперечності у житті суспільства переломлюються у конкретній життєдіяльності індивіда.

10. Індивідуально-особистісні фактори:

- характер – індивідуальне сполучення стійких психічних особливостей людини, що зумовлюють типовий для даного суб'єкта спосіб поведінки у певних життєвих умовах та обставинах. На рівень адаптації позитивно впливають такі риси: у ставленні до інших людей – стійка прив'язаність, принциповість, комунікабельність, правдивість, тактовність; у ставленні до себе – самолюбство та почуття власної гідності, альтруїзм; у ставленні до роботи – працелюбність, добросовісність, серйозність, ентузіазм, відповідальність; у

ставленні до речей – акуратність або недбалість. Характер людини проявляється у різних способах реалізації адаптивної поведінки людини;

– темперамент – ступінь інтенсивності психічних процесів та станів, швидкість їх протікання. Це прояви енергії, імпульсивності, вразливості. Різниця динамічних особливостей проявляються у загальній активності, емоційності та моториці індивіда. Темперамент надає адаптивній поведінці індивідуального стилю;

– спрямованість особистості – сукупність інтересів, ідеалів та переконань. Має значення спрямованість інтересів та моральних установок, узгодження вимог і очікувань особистості і суспільства;

– своєрідність емоційно-вольових якостей. Головний ланцюг у дезадаптації здорової людини – втрата самоконтролю, самодисципліни, підвищений рівень емоційності, хронічна втома та напруга;

– життєвий досвід особистості. Велике значення має обсяг та характер набутих знань, який дозволяє швидко орієнтуватися у незнайомих ситуаціях.

Для позначення інтегрованої властивості людини, що визначає потенційну здатність до адаптації вважаємо необхідним ввести таке поняття як адаптаційний потенціал людини. Це ступінь можливостей особистості включитися в нові умови соціального середовища.

Узагальнюючи вищезазначене, ми прийшли до висновків:

11. Адаптацію не слід ототожнювати з пристосуванням, особливо коли мова йде про соціальну адаптацію. Реалізуючи закладені в неї можливості пізнання, передбачення, планування та організації своєї поведінки, людина забезпечує значну незалежність від оточуючого середовища, надає своїй пристосувальній діяльності адаптивно-адаптуючий характер, що змінює як власну поведінку, так і оточуюче середовище.
12. Під соціальною адаптацією ми розуміємо процес взаємодії особистості з соціальним середовищем у відповідь на новизну ситуації, породжену причинами, які лежать у соціальній сфері, завдяки якому потреби особистості та вимоги й очікування суспільства повністю задовольняються.

В даному понятті можна виділити 5 основних ознак:

- це процес, який має початок, протікає під впливом певних факторів, має певні результати, які можна виміряти;
- приводом для початку цього процесу є новизна ситуації;
- причини, які породжують цей процес лежать у соціальній сфері;
- метою даного процесу є задоволення потреб особистості та вимог і очікувань суспільства;
- в ході даного процесу можливі зміни як особистості, так і суспільства.

13. Адаптація має багаторівневий характер: проявляється у взаємодії та єдності біологічного, психологічного, соціально-психологічного та соціального рівнів. Ці складові механізму соціальної адаптації органічно включені у всі види соціальної адаптації.
14. Структура соціальної адаптації має охоплювати всі сфери життєдіяльності людини. Вона включає такі основні види: громадсько-політичну, трудову, педагогічну та шлюбно-сімейну.
15. На успішність соціальної адаптації впливає ряд факторів об'єктивного і суб'єктивного змісту. Одним з шляхів підвищення ефективності даного процесу є врахування їх у соціально-педагогічній діяльності та впровадження системи заходів з підвищення адаптаційного потенціалу особистості.

Здійснене дослідження є основою для подальшої розробки ряду соціально-педагогічних проблем, а саме: з'ясування сутності адаптаційного потенціалу людини; розробки критеріїв визначення рівня соціальної адаптованості особистості; розробки методики здійснення педагогічного керівництва процесом соціальної адаптації молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола; Загальна редакція А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Лукашевич Н.П., Сингаевская И.В., Бондарчук Е.И. Психология труда: Учебн.-метод. Пособие / Под ред Н.П.Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 104 с.
3. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак. – М.: анд., 1986. – 255 с.
4. Технология социальной работы: Учебн. Пособие для студ. Высш. Учебн. Заведений / Под ред. И.Г. Зайнышева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 37.013 . 42

Л. Г. Цибулько

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У сучасній історико-педагогічній науці існують різні точки зору на проблему виникнення виховання. Тому метою даної статті є аналіз існуючих концепцій виховання та його походження. Завданнями даної статті є можливість привернути увагу педагогів до проблем соціального виховання і знайти шляхи їх вирішення.

Розглянемо підходи різних вчених до цього питання. На думку О. Н. Джурицького, до традиційних концепцій походження виховання належать еволюційно-біологічна концепція (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Еснінас), представники якої наближували виховну діяльність людей первісного суспільства до властивого вищим тваринам піклування про потомство, і психологічна, (П. Монро, О.Н. Джурицький), яка пояснює походження виховання проявом у дітей несвідомих інстинктів наслідувати дорослих [7: 11].

Радянська історія педагогіки дотримувалася так званої соціально-трудової концепції (Ф. Енгельс), згідно з якою початки виховання знаходяться в трудовій діяльності людей і системі соціальних відносин.

Однак, дослідники були одностайні в тому, що первісне виховання виникло як поступове пристосування дітей до існуючого порядку речей. Починаючи з епохи родового ладу, відмічає Н.М. Боритко, основною метою системи виховання потомства був розвиток трудових навичок, почуття вірності інтересам роду і племені при безумовному підкоренні їм інтересів окремої особистості, повідомлення знань про традиції, звичаї і норми поведінки в даному роді і племені на основі ознайомлення з переказами та віруваннями, що склалися в них [2: 21–22].

Дійсно, саме виховання звільняло людину від звичаїв і нравів зоологічного індивідуалізму, характерного для періоду стадності, і послідовно утверджувало соціальні початки в людині і суспільстві. Інакше кажучи, історія педагогіки однозначно переконує в тому, що в усі часи виховання підростаючих поколінь було основою системи соціального наслідування і було засобом соціалізації індивідуума, способом передачі соціального досвіду і цінностей від старших поколінь до молодших. На ранніх стадіях розвитку суспільства воно було фактично злите з соціалізацією, що здійснювалася через практичну участь дітей у життєдіяльності дорослих. Однак, поступово, по мірі ускладнення праці і соціальних відносин, “підготовка до життя” відокремилася від практичної участі в ньому і перетворилася на відносно автономне суспільне явище [14: 167].

Можна погодитися з думкою С.В. Савченка про те, що проблеми і процеси, що визначаються сьогодні досить складним і всеосяжним терміном “соціалізація”, супроводжують людство з початку його існування [18: 8]. Виникнення ж самого терміну “соціалізація” пов’язують з іменами французького соціолога Г. Тарда (1843–1904) й американського соціолога Ф. Гіддінгса (1855–1931). Саме зусиллями цих дослідників поняття “соціалізація” було введено до наукового обігу.

Н.П. Лукашевич та В.Т. Солодков у роботі “Соціологія освіти” (1997) відзначають, що Г. Тард порівнював людське суспільство з мозком, основним елементом якого є свідомість окремої людини. Засвоєння індивідуальними свідомостями наявних вірувань, переконань, розуміння бажань і намірів інших та взаємодія на цій основі, на його думку, і породжує суспільство, становить основу соціального життя. У центрі цього життя перебуває відношення нашого “Я” до інших “Я”, їхній безперервний взаємний вплив. Дія одного духу на інший і становить елементарний факт, з якого випливає все соціальне життя. Як основний механізм взаємодії людей (а це і є соціалізація) розглядалося наслідування, яке регулюється суспільством через його соціальні інститути, систему освіти й виховання, сім’ю, суспільну думку тощо. Тільки через соціалізацію, на думку французького вченого, суспільство підтримує своє існування як цілісності, забезпечує розуміння індивідами своїх соціальних функцій.

М. П. Лукашевич та В. Т. Солодков наголошують, що Г. Тард розглядав соціалізацію не тільки як стабілізуючий суспільний механізм, але й вбачав у ній можливість забезпечення розвитку суспільства. Він вважав, що винаходи, які виникають в індивідуальній свідомості та поширюються в процесі взаємодії людей, сприяють розвиткові різноманітних сфер соціального життя в цілому. Французький соціолог звернув увагу на педагогічні можливості соціалізації і спробував описати процес інтернаціоналізації норм поведінки через соціальну взаємодію людей, типовими соціальними стосунками він проголосив стосунки “вчитель – учень” і дійшов висновку, що їхнє відтворення на різноманітних рівнях соціального життя дозволяє забезпечити збереження й розвиток суспільства [12: 142].

Розгорнуту характеристику категорії “соціалізація” вперше подав американський вчений Ф. Гіддінгс. Він розглядав соціалізацію як процес розвитку соціальної природи або характеру людини як внаслідок стихійного впливу оточення, так і завдяки впливам суспільства відповідно до свідомого плану. Цілеспрямовані впливи з боку сім’ї, школи та інших суспільних інститутів мають виражену виховну спрямованість й покликані формувати в індивідів сукупні реакції, адекватні впливам соціального середовища. Підсумком соціалізації, вважав Гіддінгс, повинна бути плюралістична поведінка, яка забезпечує взаєморозуміння й комунікацію людей і відповідає соціальному розуму [20: 9].

Слід підкреслити, що крім Г. Тарда та Г. Ф. Гіддінгса значний внесок у розробку проблем соціалізації зробили зарубіжні дослідники Т. Парсонс, Е. Дюркгейм, Ч.Х. Кулі, Дж. Мід, У.І. Томас, Е. Еріксон, Я. Щепанський та інші. Всі сучасні концепції соціалізації, на думку В.І. Петрищева, можна розподілити на соціолінгвістичні та соціопедагогічні [16: 21].

Неважко помітити, що вже в перших наукових працях, присвячених соціалізації, чітко зафіксований її зв’язок з вихованням і освітою. Школа, яка цілеспрямовано займається вихованням и навчанням підростаючих поколінь, розглядалася як засіб соціалізації, а суспільство через різноманітні канали покликане здійснювати свій корегульований вплив на освіту й виховання. М.П. Лукашевич відзначав, що в зарубіжних концепціях соціалізації міститься декілька плідних ідей, які повинні бути враховані в педагогічній науці. По-перше, це ідея про те, що соціалізація пов’язана з адаптивними процесами, по-друге, думка про встановлення соціальних зв’язків як один з механізмів соціалізації і, по третє, положення про значення для успішної соціалізації формування свідомості й системи соціальної орієнтації. Разом з тим у зарубіжній соціології наявна певна однобічність у трактуванні соціалізації. Підкреслено лише один її аспект – спрямованість від середовища до індивіда при деякій пасивності останнього [12: 145–146].

У СРСР проблему соціалізації на серйозному науковому рівні починають розглядати з 60-х років. В основу наукових розробок було покладено об’єктивне вивчення всіх впливів соціуму на особистість, які підлягають облікові. Сучасні дослідники критикують радянських соціологів і психологів за те, що вони розуміли соціалізацію як входження в соціальне середовище шляхом пристосування до нього. Але момент соціальної адаптації підкреслювали й зарубіжні дослідники. Радянські ж вчені, навпаки, підкреслювали активну діяльність людини. Так, В.Д. Паригін відзначав, що соціалізація – це не простий процес

автоматичного прийняття індивідом вимог, функцій і ролей соціального середовища, способів соціального спілкування і взаємодії. Він звертає увагу на момент прийняття або неприйняття людиною традицій і стандартів суспільства [15: 124–125].

На активність особи як суб'єкта соціальних відносин вказував також І.С. Кон. У своїй роботі "Соціологія особистості" він визначає соціалізацію як засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури [10: 22]. Автор робить акцент на тому, що людина стає особистістю, об'єктом і суб'єктом громадських взаємин, послідовно проходячи різні стадії соціалізації.

Своєрідним підсумком вивчення процесу, що нас цікавить, стала стаття про соціалізацію у філософській енциклопедії. Там дане таке визначення: "Соціалізація – процес, у ході якого людська істота з певними людськими задатками здобуває якості, необхідні їй для життєдіяльності. На відміну від близьких їй понять розвиток і виховання, соціалізація охоплює процес і результат взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних впливів" [11: 275]. Очевидно, що в цьому визначенні акцент зроблено на особистість і її взаємодію з соціальним середовищем. Спрямованість цієї взаємодії зафіксовано досить чітко: від людини до суспільства.

У 80-х – на початку 90-х років інтерес до дослідження проблем соціалізації зростає. Розширюються напрямки досліджень, уточнюється структура і функції соціалізації, поглиблюється вивчення її соціальних механізмів і інститутів, розглядаються особливості взаємодії соціалізації з вихованням і освітою. У роботах І.С. Кона, В.В. Москаленка, А.О. Ручки, Л.В. Ясної та інших було відзначено кілька суттєвих характеристик процесу соціалізації особистості.

Перш за все, автори прагнули врахувати всю сукупність соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких здійснюється соціалізація: і контрольованих, і спонтанних, і стихійних. Якістю й результатом соціалізації визнається засвоєння системи норм, цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей, соціальних ролей, зразків і механізмів поведінки. Як основний інститут соціалізації розглядається система освіти й виховання підростаючих поколінь. Принципове значення мало положення про те, що соціалізація триває все життя і має дієвий характер. І, нарешті, загальноприйнятою стає думка про те, що головним критерієм успішності соціалізації є вільне функціонування індивіда у суспільстві. Інакше кажучи, в теорії соціалізації фіксується висновок: особистість, яка формується, – не об'єкт якихось зовнішніх впливів, а активний суб'єкт соціалізації [9: 17–21].

В останнє десятиліття, вважає С. В. Савченко, в дослідженні феномену соціалізації можна виділити декілька напрямків.

Соціально-філософський напрямок, представлений С. С. Батеніним, О. І. Івановим, В. В. Москаленком, Є. К. Пеньковим, Л. К. Синьковою та іншими, як змістоутворюючий компонент соціалізації розглядає збереження і стабілізацію суспільних відносин при їх засвоєнні новими поколіннями, а також активну комунікативну взаємодію, в ході якої відбувається апробація різних соціальних ролей і формується автентичне соціальне "Я".

Соціально-психологічний напрямок, що активно розробляється Г.М. Андрєвою, М.В. Андрєнковою, І.Г. Антиповою, С.А. Белічевою, Я.Л. Коломинським, І.С. Коном, С. Немовим, А. В. Петровським та іншими, розглядає процес соціалізації в площині включення індивіда в різноманітні суспільні відносини, засвоєння і відтворення соціального досвіду і зв'язків, активної перебудови соціального середовища.

Третій напрямок, який може бути визначений як соціально-педагогічний, представлений у роботах Б.М. Бім-Бада, В.Г. Бочарової, Ю.В. Василькової, Б.З. Вульфою, О.С. Газмана, Н.Н. Лавриченко, А.В. Мудрика, Л.І. Новікової, В.І. Петрищева, М.М. Плоткіна, В.О. Сластьоніна та інших. Соціально-педагогічна проблематика охоплює, перш за все, питання ціленаправленого впливу соціуму на особистість, різноманітність взаємодії особистостей і колективів з соціальним середовищем, регуляцію механізмів цієї взаємодії, відтворення досвіду попередніх поколінь у процесі саморозвитку особистості [18: 26–27].

Таким чином, можна зробити висновок, що під соціалізацією слід розуміти процес засвоєння індивідом соціального досвіду. Наслідком такого засвоєння є не стільки адаптація людини до наявних суспільних умов, а її розвиток. Інакше кажучи, соціалізація перетворює індивіда на суб'єкт соціальних відносин, здатний самостійно будувати спілкування і діяльність у соціумі. Головним фактором соціалізації і її складовою частиною виступає виховання.

Відмітимо, що в сучасній науковій літературі приділяється досить багато уваги проблемі співвідношення категорій “соціалізація” і “виховання”. Дослідники звертають увагу, зокнайменше, на дві характеристики виховання в контексті соціалізації: 1) виховання – системоутворюючий елемент соціалізації; 2) виховання – ціленаправлена, спеціально організована частина соціалізації. Так, В. В. Давидов підкреслює, що соціалізація є більш широке поняття ніж виховання. При цьому саме виховання складає її основу, оскільки здатне внести елемент упорядкування до стихійного характеру соціалізації [6: 112]. Приблизно так само ці процеси трактує Л. Ю. Гордін, який стверджує, що виховання – це об'єктивно закономірне явище життя суспільства, цілісний процес становлення особистості, взаємозв'язані сторони якого – освіта, навчання і розвиток – включені до певної системи соціальних відносин [5: 39]. Цікавою є позиція А. В. Мудрика, який вважає, що “соціалізація” і “виховання” можуть бути конкретно співвіднесені з урахуванням категорії “розвиток”. Розвиток – це загальний процес становлення людини. Соціалізація, вважає він, – це розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами. При цьому виховання – процес розвитку людини в ході її соціалізації, що відносно соціально підлягає контролю [3: 48].

Є й дещо інші погляди на дану проблему. На думку О. С. Газмана, виховання – це провідний фактор соціалізації особистості, яка формується під впливом зовнішніх (соціалізація) та внутрішніх (індивідуалізація) процесів. Автор вважає, що “процес соціалізації звичний для нашої школи, засвоєний нею. А інший, такий же важливий процес – індивідуалізація – для багатьох педагогів цілком нова справа” [4: 28]. Г. М. Андрєєва також дещо спрощує цю проблему, зводячи соціалізацію до виховання в широкому розумінні слова, розуміючи під цим вплив на людину всієї системи суспільних зв'язків з метою засвоєння соціального досвіду [1: 37]. Близькою до згаданої є позиція Є. М. Кодатенко, яка стверджує, що “виховання в широкому соціальному значенні, тобто вплив на особистість суспільства в цілому, є процес соціалізації, а виховання в широкому і вузькому педагогічному розумінні є частиною процесу соціалізації, що соціально контролюється [8: 41].

Доречно навести думку Н. М. Сребної, яка вважає, що соціалізаційний процес можна представити як єдність трьох взаємозв'язаних систем: 1) стихійної соціалізації; 2) спеціально організованої соціалізації; 3) самосоціалізації або самовиховання особистості. А в цій тираді “виховання є цілеспрямована (що керується, організується, регулюється) соціалізація індивіда” [19: 37].

Таким чином, ми бачимо, що більшість дослідників визначають виховання, по-перше, як складову частину соціалізації і провідний соціалізаційний фактор. Зауважимо, що в сучасній соціальній педагогіці прийнято класифікацію факторів соціалізації, запропоновану А. В. Мудриком. З його точки зору, всі фактори (умови і обставини, що впливають на соціалізацію) можна розподілити на чотири групи: мегафактори (планета, світ, космос), макрофактори (країна, суспільство, держава), мезофактори (етнос, тип поселення), мікрофактори (сім'я, інститути виховання, групи однолітків, мікросоціум, організації). Виховання, а точніше, інститути виховання спеціально створювані суспільством і державою організації, основною функцією яких є цілеспрямоване планомірне створення умов для розвитку людей, належать до мікрофакторів соціалізації. По-друге, виховання розглядається як частина соціалізації, що контролюється і педагогічно керується. Як наслідок, процес соціалізації за умови оптимальної організації може бути таким, що контролюється і педагогічно керується.

Цілком очевидно, що потреба “керованості” і “контрольованості” соціалізаційних процесів постійно зростає. Це призвело в останнє десятиріччя до різкого підвищення актуальності проблеми соціального виховання і оформленню особливої галузі знань, що є результатом диференціації і спеціалізації педагогічної науки, яка отримала назву “соціальна педагогіка”. Тому ця проблема вимагає подальших досліджень у напрямку соціалізації виховання, соціалізації підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
2. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ анд. – Волгоград: Перемена, 2002. – 225 с.
3. Введение в социальную педагогику.– М.: Ин-т практ. анд. о р, 1997.
4. Газман О. анд. о ро свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // анд ценности образования.– М.: Инноватор, 1996. – № 6.
5. Гордин Л.Ю. Воспитание и социализация личности //Сов. анд. о ро. – 1991.– № 2.
6. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. – М.: анд. о ро, 1989.
7. Джурицкий А.Н. История анд. о ро древнего и средневекового мира: Уч. Пособие для высшей школы. – М.: Совершенство, 1999. – 224 с.
8. Кодатенко О.М. Педагогическая поддержка социализации личности подростка: Дис. ... анд.. Пед. Наук: 13.00.01. – Саратов, 1998. – 226 с.
9. Кон И.С. Психология старшеклассника.– М., 1980.
10. Кон И.С. анд. о ро личности. – М., 1970. – 312 с.
11. Кон И.С., Ольшанский В. Социализация // Философская энциклопедия.– М., 1970. – Т. 4.
12. Лукашевич Н.П., Слодков В.Т. анд. о ро образования.– К., 1997.
13. Москаленко В.В. Социализация личности. – К., 1986.
14. Мудрик А.В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
15. Парыгин В.Д. Социальная психология как наука. – Л., 1967.
16. Петрищев В.И. Великобритания: Социализация молодёжи на рубеже 90 г. XX столетия.– анд. о рол: анд. о рол. Гос. Ун-т, 1992. – 145 с.
17. Ручка А.О. Социализация // Соціальне управління. – К., 1986.
18. Савченко С.В. Социализация студенческой молодёжи в условиях анд. о роль образовательного пространства. – анд. о : Альма Мастер, 2003.
19. Сребная Н.М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе: анд. ... анд.. Пед. Наук: 13.00.01. – М., 2000. – 148 с.
20. Шестопал Е.Б. Личность и политика. – М.: анд., 1988.
21. Ясная Л.В. Социализация // анд. о ро: Словарь-справочник. – М., 1991. – Т. 3.

УДК 37.013.77

С. Г. Шебанова, М. М. Волченко

ЗОВНІШНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ОБ'ЄКТ

Феномен тілесності людини довгий час знаходився поза рамками психологічного аналізу. Але в останні роки психологи активно освоюють простір тіла, що пов'язано, у першу чергу, із психотерапевтичною практикою лікування психосоматичних і соматоформних невротичних розладів (Т. Говорун, Г. Зелінська, Н. Терещенко та ін.) [1: 3: 7]. Медичні і психологічні дослідження виявляють нові й нові аспекти взаємодії психіки та тіла (Н.В. Булатевич, І.А. Грабська, Т.П. Вівчарик, А.Ш. Тхостов та ін.) [6]. Аналіз наукових джерел показує, що для опису феноменів тілесності в психологічній науці різні автори вживають різноманітні поняття: схема тіла, образ тіла, фізичне (тілесне) “Я”, тілесна ідентичність, “тілесний досвід”, “концепція тіла” тощо (І. Жеребкіна, Е.С. Креславский, Е.Т. Соколова та ін.) [2: 4: 5]. Це пов'язано з тим, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки тіло розглядається в декількох контекстах: як соматична основа

психологічних характеристик людини, як культурний символ, як джерело інформації про особистісні характеристики людини, як об'єкт соціальної комунікації і перцепції (А.Ш. Тхостов, К. Christiansen, R. Knusmann, A. Synnot та ін.) [6: 8: 9].

Незважаючи на численні вказівки на те, що образ тіла не тотожний тілесній ідентичності і що тілесна ідентичність є основою для формування образу тіла, у вітчизняній психології і сексології найчастіше "образ фізичного "Я" розглядається як синонім "тілесної ідентичності" (Т.В. Говорун, А.С. Кочарян та ін.) [1]. Очевидно, така неточність пов'язана з нерозробленістю поняття тілесна ідентичність. Отже, недостатня визначеність у термінологічному апараті обумовлює актуальність та вибір теми даної роботи. Об'єктом дослідження нами обрано феномен тілесності, що є базовою основою для формування усіх видів тілесного досвіду. В якості предмета дослідження виступив образ зовнішності як соціального об'єкта. Мета спрямована на узагальнення існуючих в сучасній психології уявлень про поняття, що пов'язані з тілесністю людини.

Аналіз наукової літератури показує, що у контексті розгляду зовнішності як соціального об'єкта (у якому тіло аналізується як об'єкт соціальної комунікації і перцепції) існує два підходи: тіло і соціальна атрибуція, тіло і "Я"-концепція (Т.В. Говорун, Є.С. Креславский, А.Ш. Тхостов та ін.) [1: 4: 6].

Тіло і соціальна атрибуція. Сюди відносяться дослідження ролі тіла, зовнішності в соціальному сприйманні. Так, наприклад, існує схильність приписувати визначені особистісні риси кожному типу статури. Показано, що зовні привабливі люди є більш соціально успішними як у міжособистісному спілкуванні, так і в професійній діяльності. Так красиві школярі (і хлопчики, і дівчатка) мають більш високий соціометричний статус; жінкам, що володіють привабливою зовнішністю, суд призначає більш м'який вирок; при прийомі на роботу за інших рівних умов перевага віддається більш привабливій людині і т. п. Крім того, досліджується тенденція приписувати визначені характерологічні риси певному типу зовнішності [7]. Так, наприклад, у дослідженні К. Christiansen, R. Knusmann розглядається такий феномен, як сприйняття зовні мужніх чоловіків (спортивна статура, високий ріст та ін.), як людей, що мають високий рівень агресивності [8]. Автори виявляють невідповідність даного стереотипу соціального сприйняття: чоловіки з таким типом зовнішності є менш агресивними, чим ті, котрі мають менш виразну, у цьому змісті, зовнішність.

Тіло і "Я"-концепція. Тіло тут розглядається як образ тіла, катексис тіла, задоволеність тілом, прийняття тіла. Виявлено позитивний зв'язок задоволеності зовнішністю і самооцінки, відчуття особистісної захищеності, успішності самореалізації, задоволеності собою як у чоловіків, так і в жінок. Причому виявилось, що різні частини тіла по-різному впливають на самооцінку. Крім того, виявлені гендерні розходження в сприйнятті власного тіла: так у жінок рівень задоволеності тілом нижче, ніж у чоловіків, чоловіки сприймають своє тіло в цілому, а жінки частинами [1: 2].

Найбільш часто вживаним поняттям, пов'язаним з тілесністю, є "образ тіла" (body image). О.Т. Соколова виділяє три основних підходи до визначення "образ тіла" [5]. Перший підхід полягає в ототожненні "образу тіла" з поняттям "схема тіла". Такий підхід представлений в основному в роботах фізіологів і неврологів. У психології поняття "схема тіла" і "образ тіла" розводяться на підставі уявлення про те, що "схема тіла" обумовлюється пропріоцептивними відчуттями, а "образ тіла" є результатом складного процесу психологічного відображення як усвідомленого, так і не усвідомленого. Разом з тим, ототожнення "образу тіла" і "схеми тіла" можна зустріти й у психологічних працях. Так, наприклад, при розгляді рівнів "Я"-концепції виділяється "фізичний "Я"-образ (схема тіла), що викликається потребою у фізичному благополуччі організму", за Р. Артуром поняття "образ тіла" і "схема тіла" вживаються як синоніми. Таке зведення понять існує й в експериментальних дослідженнях, наприклад, J. Money, стверджуючи, що образ тіла одночасно є і фізіологічним, і психологічним утворенням, і що перекручування образу тіла є

вторинними стосовно фізіологічних порушень, фактично зводить поняття “образ тіла” і “схема тіла” (за Н.М. Терещенко) [7].

Другий підхід розглядає образ тіла, як визначену картину розумового уявлення про своє тіло. Образ тіла визначається або як “уявлення індивіда про те, як сприймається його тіло іншими” і є синонімом “концепції тіла”, або як сполучення зорової картини власного тіла (“сприйняття тіла”) і “концепції тіла” (за Н.М. Терещенко) [7].

Представники третього підходу розглядають образ тіла як складну комплексну єдність сприйняття, установок, оцінок, уявлень, зв'язаних з тілесною зовнішністю і функціями тіла. Образ тіла має потрійну природу: перебуваючи явищем чисто психологічним, образ тіла проте містить у собі також і уявлення людини про себе у фізіологічному і соціологічному плані. Наприклад, І.С. Кон (1980) виділяє наступні механізми формування образу “Я” (у тому числі й образу тіла): засвоєння оцінок інших людей, порівняння себе з іншими і самоатрибуція [2].

Р. Шонц (1981) розглядав рівневий опис образу тіла (за Н.М. Терещенко) [7]:

- перший рівень складає схема тіла – сприйняття тіла як об'єкта в просторі, вона стабільна і порушується тільки при глибоких органічних змінах;
- рівень тілесної самоідентичності, на якому визначається самовідчуття людини в тілесних переживаннях;
- тілесне уявлення – постійне знання людини, що розвивається, про своє тіло;
- концепція тіла, що містить у собі всі формальні знання про тіло, об'єктивовані в загальноприйнятих символах.

До цього підходу можна віднести і визначення В. Шонфельда (1963), що виділяє такі складові образу тіла, як (за Н.М. Терещенко) [7]:

- актуальне суб'єктивне сприйняття тіла як зовнішності, так і здатності до функціонування;
- інтерполяризовані психологічні фактори, що є результатом власного емоційного досвіду індивіда, також як і перекручування концепції тіла, що виявляються в соматичних ілюзіях;
- соціологічні фактори, пов'язані з тим, як батьки і суспільство реагують на індивіда;
- ідеальний образ тіла, що полягає в установках стосовно тіла, пов'язаний з порівнянням власного тіла з тілами інших людей.

Трохи інший підхід пропонує О.Т. Соколова. Вона розрізняє в структурі самосвідомості два компоненти – образ фізичного “Я” (відзначимо, що у вітчизняній психології [5] образ тіла й образ фізичного (тілесного) “Я” вживаються як синоніми) як когнітивне утворення (“що я знаю про своє тіло”) і самооцінку як афективне утворення (“як я відношуся до свого тіла”). Розводячи афективні і когнітивні процеси, авторка показує їх взаємозв'язок і взаємовплив у процесі відображення суб'єктом своїх тілесних якостей.

Відзначаючи складність структури образу тіла, Є.С. Креславський, в акті інтроспекції власної зовнішності (чи образу тіла в цілому) виділяє 2 плани: усвідомлення тотожності, ідентичності і уявлення про свою зовнішність як соціальний об'єкт [4]. Таким чином, формування образу тіла визначається як самовідчуттям індивіда, так і соціальними детермінантами. Досліджуючи образ фізичного “Я” у хворих ожирінням, Креславський віднайшов залежність образу тіла від типу сімейних відносин, що, зокрема, визначає сензитивність до статево-вікових стандартів оцінок інших людей. Іншим важливим фактором у формуванні образу зовнішності автор називає переломлені у свідомості родини зразки тілесного символізму чи ті уявлення про “нормальну зовнішність”, що характерні для конкретної родини.

На думку ряду авторів, тілесну ідентичність можна розглядати на двох рівнях. Перший рівень – це відчуття тотожності зі своїм тілом (хілотропічний модус свідомості (за С. Грофом) – здатність фокусування уваги на зовнішніх, об'єктивних показниках благополуччя, у т. ч. здоров'я і тілесного задоволення, чи поняття “укорінення” тілесно-орієнтованої психотерапії). Другий рівень можна назвати “якісним”, тому що він

визначається тим, з яким саме тілом ідентифікує себе індивід, цей рівень зв'язаний з образом тіла, але не тотожний йому, тому що не містить оцінки й більшою мірою являє собою свідомі та несвідомі установки щодо власного тіла.

Слід зазначити, що розгляд зовнішності як соціального об'єкта є переважним в експериментальних дослідженнях феномена тілесності. Експериментальні дослідження образу власного тіла здійснюються за декількома напрямками, а саме:

- порівняльний аналіз образу власного тіла чоловіків і жінок;
- дослідження особливостей образу тіла усередині груп з різними соматичними, психосоматичними та психічними захворюваннями;
- дослідження механізмів розвитку і структури образу тіла в підлітків;
- вивчення специфіки образу власного тіла в осіб, які звертаються до послуг косметичної хірургії й ін.;
- дослідження образу власного тіла в осіб з різними порушеннями харчової поведінки.

Узагальнюючи існуючі в сучасній психології уявлення про поняття, зв'язані з тілесністю людини, можна зробити такі висновки:

- Схема тіла є фізіологічним утворенням, зв'язаним із пропріоцептивними відчуттями і є базовою основою для формування усіх видів тілесного досвіду людини (у т. ч. й образу тіла і тілесної ідентичності). Поняття образ тіла й образ фізичного “Я” синонімічні та можуть виступати як взаємозамінні.

- Образ тіла будується на основі схеми тіла й тілесної ідентичності і є самооцінною структурою, обумовленою соціальними факторами такими, як: ставлення оточуючих людей, у першу чергу батьківської родини, порівняння себе з іншими, створення образу ідеального тіла.

- Тілесна ідентичність містить у собі два рівні: усвідомлення тотожності своєму тілу (т. зв. Укорінення) і якісну ідентичність. Якісний рівень зв'язаний з тим, з яким саме тілом ідентифікує себе людина.

- Перспективним напрямом подальшого дослідження феноменології тілесності є вивчення корелятивних відношень між типом репрезентації у свідомості суб'єкта тілесного потенціалу і способом обрання ним форми самореалізації в процесі життєвого самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА:

16. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальність. Монографія. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 204 с.
17. Жеребкіна І. Феміністська теорія 90-х років: проблеми та парадокси репрезентації жіночої суб'єктності // Філософська думка. – 2001. – № 2. – С. 56 – 71.
18. Зелінська Г. Гендер: новий погляд на материнство // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 55 – 57.
19. Креславский Е.С. Избыточная масса тела и образ физического “Я” // Вопросы анд. о р – 1987. – № 6.
20. Соколова Е.Т. Самосознание и анд. о ро при анд. о р личности. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989. – 215 с.
21. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: анд., 2002. – 287 с.
22. Терещенко Н.М. анд. о рольова структура жіночої тілесної ідентичності: Автореф. дис. ... анд.. Психолог. Наук. – Київ, 2002. – 20 с.
23. Christiansen K., Knussmann R. Strong and muscular – aggressive? Body build and aggression in men // Aggres. Behav. – 1995. – 21, № 3. – P. 126.
24. Synnott A. Tomb, temple, machine and self: the social construction of the body // Br. J. Sociol. – 1992. – Mar; 43(1). – P. 79 – 110.

РОЗДІЛ VI.
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

МОНІТОРИНГ ТА ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ЕКОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

Різке зростання інформаційних потоків та широке впровадження різноманітних інформаційних технологій практично в усі сфери життєдіяльності людини зумовило структурні, функціональні й змістові зміни цієї діяльності. Тому сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку нових завдань, пов'язаних з оновленням змісту освіти, розробкою й впровадженням нових форм навчального процесу, педагогічних технологій і комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Новітнім пріоритетом сучасної освіти визнано формування інформаційної культури особистості загалом та фахової інформатичної компетентності певного спеціаліста зокрема.

З другого боку, перехід України до нової демократичної системи та пов'язані із цим політичні й соціально-економічні перетворення зумовлюють проведення відповідних змін у системі освіти, зокрема, у вищій школі. Існуючі нині суперечності між потребами суспільства у кадрах і наявним рівнем їх підготовки у закладах освіти свідчать про необхідність якісних змін, радикального перегляду всієї методичної системи підготовки фахівців у відповідності з сучасними потребами держави, суспільства й кожної окремої особистості. Зазначене вимагає, зокрема, конкретизації цілей, оновлення і "опрактичнення" змісту та осучаснення організаційних форм, методів і засобів підготовки фахівців з вищою освітою.

Наукове обґрунтування та перевірка правильності, дієвості й ефективності змін в освіті потребують проведення педагогічного дослідження усіх складових навчально-виховного процесу. Педагогічний контроль є одним із основних складників такого дослідження, являє собою дієвий засіб визначення реального стану навчально-виховного процесу і виступає одним із визначальних чинників оновлювальних інноваційних процесів в освіті. Дослідженням різних аспектів проблеми педагогічного контролю займалося багато педагогів – як учених, так і практиків. Серед інших слід назвати Є. Марченка, Н. Розенберга, В. Беспалька, В. Міхеєва, В. Козакова, І. Підласого, І. Булаха, О. Ляшенка, С. Ракова.

Педагогічний контроль є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу і має бути органічно зв'язаним, поєднаним з іншими елементами педагогічної системи. Педагогічний контроль не заступає педагогічні засоби, не підміняє їх. Він дозволяє перевірити ефективність, виявити позитиви і негативи, досягнення і недоліки освітнього процесу і має розглядатися як взаємообумовлена, взаємопов'язана й взаємоузгоджена діяльність того, хто навчає – учителя, викладача, тьютора, і того, хто навчається, суб'єкта учіння – учня, студента, слухача. Реалізація зазначеного вимагає створення відповідних умов, а саме, наявності науково-обґрунтованої, мобільної, оперативної, адаптивної системи перевірки результатів навчання, що передбачає виявлення, вимірювання та оцінювання знань, умінь і навичок (навченості) учнів.

Необхідність контролю й оцінки навченості учнів має об'єктивне підґрунтя, оскільки протікання циклічного освітнього процесу (*мета навчання* → *навчально-виховний процес* → *результати аналіз* → *нова мета навчання* → ...) передбачає дію закономірного дидактичного зв'язку. А для педагогічно правильного визначення нової мети навчання слід порівняти одержані результати з бажаними – оцінити їх з дотриманням вимог об'єктивності, інформативності, достовірності, одноманітності, зіставлюваності тощо.

До основних складових педагогічного контролю результативності навчального процесу належать *моніторинг* і *діагностика*. Метою цієї статті є висвітлення особливостей реалізації моніторингу та діагностики навчального процесу з екології людини у вищій школі як передумови підвищення якості й ефективності освітнього процесу у контексті підготовки висококваліфікованих інженерів-екологів.

Спочатку визначимося з розумінням сутності термінів "моніторинг" і "діагностика" відповідно до галузі їх застосування – освіти.

Щодо навчально-виховного процесу, то під моніторингом останнього розумітимемо складову (підсистему) педагогічного контролю, яка реалізує тривале спостереження за ходом навчально-виховного процесу з фіксацією його визначених станів (у вигляді певної сукупності кількісних і якісних оцінок та текстової інформації), що дозволяє передбачити подальший розвиток освітніх ситуацій або ж виробити заходи щодо корекції дидактичної та методичної систем з метою отримання бажаних результатів (необхідного рівня навчальних досягнень учнів).

Термін “діагностика” (у перекладі з грецької, *diagnostikos* – здатний розпізнавати) визначально означав розділ медицини, який вивчав ознаки хвороб, методи й принципи, за допомогою яких встановлювався *діагноз*, а також власне процес постановки діагнозу. У педагогіці розрізняють педагогічну діагностику. За І.П. Підласим, педагогічна діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об’єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв’язку із заходами, що передбачаються або здійснюються [5]. У спрощеному вигляді під педагогічною діагностикою розуміють процес зіставлення реального рівня навчальних досягнень учня чи групи учнів зі змістом ідеалізованої моделі їх навченості (компетентності).

Педагогічна діагностика вимагає вимірювання знань, умінь і навичок із застосуванням певних методик і спеціальних засобів. Тобто, має відбутися оцінка навченості студентів (учнів), що передбачає [4] визначення міри засвоєння ними знань, вироблення умінь та сформованості навичок відповідно до вимог навчальної програми з певної дисципліни. Оцінка має бути своєчасною, педагогічно правильною, зрозумілою і ясною для учня, об’єктивною і справедливою. У цьому разі оцінка стає важливим стимулюючим фактором та набуває вирішального освітньо-виховного значення. Кількісними вимірниками оцінки приймаються бали чи відсоток правильних відповідей на певну кількість поставлених запитань чи завдань.

Істотне значення для педагогічної діагностики має історія розвитку навчальних досягнень окремого студента (учня) та історія якісних показників навчального процесу за окремими темами, розділами, практичними і лабораторними роботами та у цілому з усієї дисципліни. Здобуті дані використовуються для визначення шляхів реорганізації, удосконалення, внесення якісних (структурних, змістових тощо) змін до методичної системи та власне навчального процесу з певної дисципліни. Результати діагностики певною мірою дозволяють оцінювати досяжність поставлених цілей, ефективність змісту й методів, результативність і адекватність форм та корисність засобів задіяної системи навчання.

Отже, наведений вище сутнісний аналіз термінів “моніторинг” і “діагностика” дозволяє стверджувати, що педагогічна діагностика ґрунтується на матеріалах моніторингу навчально-виховного процесу, виступає інструментальним чи технологічним засобом вироблення корегуючих дій, спрямованих на підвищення ефективності та якості навчання, а самі ці два процеси є взаємозв’язаними складовими педагогічного контролю.

Розглянемо реалізацію моніторингу і діагностики навчального процесу з дисципліни “Екологія людини”, який належить до низки навчальних курсів екологічного спрямування і вивчається майбутніми екологами на другому чи третьому році навчання у ВНЗ. Зазначений навчальний курс реалізовано за авторською програмою (54 аудиторних години, з яких 18 годин займає цикл лекцій та 36 годин відводиться під лабораторно-практичні заняття) й впроваджено у навчальний процес Технологічного університету Поділля (м. Хмельницький) на умовах експериментальної апробації. Опис курсу та створюваного програмно-методичного комплексу наведено у [6].

Організація лекційних занять відбувається загалом за усталеною схемою, проте з перевіркою і діагностикою засвоєння студентами попереднього матеріалу на початку кожної лекції. Зазначена перевірка знань реалізується у вигляді вибіркового експрес-опитування, зазвичай триває до 5-ти хвилин і полягає у наданні студентами лаконічних відповідей на ряд запитань викладача. Запитання мають бути конкретними, не вимагати довгих відповідей,

стосуватися концептуальних, вузлових моментів попереднього матеріалу, призначатися для систематизації й узагальнення набутих знань, а також показувати смисловий зв'язок між порціями навчальної інформації (освоєної й тої, що буде представлена на поточній лекції). Студенту, який дав правильну відповідь на поставлене запитання, зараховується певна кількість балів. Набрана кількість балів ураховується під час підсумкового контролю – екзамену чи заліку. Під час опитування вноситься елемент змагання (відповідає один з кількох бажаних), оскільки студент, перш ніж дати відповідь на запитання, має заробити право відповідати. Все сказане сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищує мотивацію до навчання і його результатів.

Від викладача під час опитування вимагається фіксувати кількість студентів, які виявили бажання дати відповідь на поставлене запитання; повноту і правильність наданої студентом відповіді; якість, кількість і швидкість наданих уточнень до відповіді в разі її неповноти чи неправильності та проставляти відповідні бали студентам за участь у роботі.

Проведення лабораторного практикуму дещо відрізняється від традиційних схем, оскільки він орієнтований на використання сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій та педагогічних методик підвищення ефективності навчання, характеризується гнучкістю організації навчального процесу та практичною спрямованістю навчально-пошукових завдань з урахуванням сфери майбутньої професійної діяльності студентів-екологів.

У процесі визначення структурної побудови та конструювання змісту лабораторного практикуму провідним дидактичним принципом обрано *моделювання професійної діяльності інженера-еколога*. Системним доповненням до зазначеного принципу (разом із загальновідомими) стали також принципи *професійної мобільності, поєднання навчання і виробничої праці, комп'ютеризації й інформатизації навчального процесу*.

Лабораторний практикум має комплексний характер і структурно складається з 4-х *практичних робіт* (8 год), 6-ти *лабораторних робіт* (12 год), *заняття-колоквиуму* (2 год), *проектної діяльності* (8 год), 2-х *занять* (4 год) для *індивідуально-групового захисту* виконаних лабораторних робіт та творчого проекту, *резерву* навчального часу (2 год).

Кожна практична і лабораторна робота складається з актуалізації роботи – постановки завдання (5–7 хв.); вхідного тестування за лекційним матеріалом (7–10 хв.); виконання поставленого завдання (45–50 хв.); опрацювання результатів виконаної роботи (25–30 хв.); вихідного тестування за матеріалами виконаної роботи (5–7 хв.). При цьому на кожному із зазначених етапів застосовується спеціалізоване програмне, дидактичне і методичне забезпечення та відпрацьовуються певні комп'ютерно-інформаційні технології. Завдяки цьому помітно підвищується ефективність процесу навчання, забезпечується його поточний моніторинг, створюються умови для діагностики й адаптивного управління та зростає особиста зацікавленість студентів як у безпосередній участі у процесі навчання, так і в його результатах. Разом з тим, запропонована педагогічна технологія вимагає високої кваліфікації викладача, його різнобічної підготовки, зокрема, щодо застосування сучасних інформаційних технологій та підвищеної інтенсивності його роботи як під час підготовки до заняття, так і впродовж самого заняття.

Автоматизоване оцінювання навчальних досягнень учнів зокрема та діагностика й моніторинг навчального процесу загалом вже довели свою практичну корисність і є найбільш ефективним напрямком застосування комп'ютера у навчальному процесі. Моніторинг навчального процесу потребує постійного (чи періодичного) визначення рівня навчальних досягнень студентів. Організація поточного моніторингу навчального процесу за традиційною схемою вимагає значних часових і трудових затрат. Тому однією з актуальних задач організації сучасного навчального процесу є реалізація автоматизованого (комп'ютерно-орієнтованого) контролю знань з фіксацією його результатів із використанням останніх досягнень теорії тестування та новітніх інформаційних технологій.

Порівняльний аналіз відомих методів вимірювання рівня знань, що використовуються в сучасній педагогіці (усного опитування, письмової роботи, інтерв'ювання, тестування

тощо), свідчить про те, що тестування найбільшою мірою задовольняє критерії якості при визначенні рівня навченості, характеризується найвищою оперативністю та є найбільш придатним для комп'ютерної реалізації. Окрім того, технологічність вважається однією з найважливіших властивостей тестів, що дозволяє повністю автоматизувати процес навчання за індивідуальними програмами та кардинально його вдосконалити. Жодна з традиційних форм контролю знань все зазначене не дозволяє реалізувати.

Разом з тим слід пам'ятати, що тестування не може розглядатись як абсолютний, універсальний метод контролю і тому воно не повинно витіснити традиційні засоби контролю навченості, особливо ті, що дозволяють перевірити творчі здібності, вміння логічно мислити, застосовувати наявні теоретичні знання до розв'язання задач, зокрема, нетрадиційних, формулювати та висловлювати власні думки (співбесіди, письмові контрольні роботи, колоквиуми, семінари тощо). Проте, тест все ж повинен обов'язково стати одним із засобів комплексної оцінки навченості студентів, особливо коли мова йде про їх масовий контингент.

Отже, сучасний викладач повинен вміти працювати за комп'ютером; знати як і мати навички створення тестових завдань і тестів різного типу і різного рівня узагальнення навчального матеріалу (заняття, тема, семестр, курс, група тощо); вміти користуватися кількома програмами-оболонками тестуючих систем та вносити зміни (поповнювати, оновлювати, редагувати) до їх інформаційного наповнення (тестові питання та варіанти відповідей на них); вміти скористатися вбудованою базою даних тестуючої системи для отримання й аналізу результатів тестування окремого студента (групи) з певної теми чи за деякий період навчання; вміти створити, підтримувати і користуватись власною нескладною базою даних результатів тестування студентської групи, потоку чи курсу.

Поділимося деякими міркуваннями та власним досвідом з підготовки та проведення комп'ютерного тестування під час викладання курсу "Екологія людини". Реалізатором комп'ютерного тестування має бути програмно-інформаційна система, що складається з: керуючої програми-оболонки (ядра системи); структурованого розгалуженого довідника; банка даних тестових питань; програми-генератора тестових завдань; бази даних результатів тестування (архіву); програми автоматизованого опрацювання архіву тестування (підготовка звітів) за заданими критеріями.

Програма-оболонка організовує узгоджене функціонування всіх складових тестуючої системи та реалізує один з можливих сценаріїв процесу тестування.

Базу даних результатів тестування (структуру записів) доречно створювати за правилами однієї з поширених систем управління базами даних, наприклад Access, або безпосередньо у зазначеному середовищі. Це дозволить уніфікувати статистичну інформацію і скористатися можливостями програмних засобів загального призначення для опрацювання даних, одержаних за результатами тестування.

Загалом, результати тестування окремого студента чи цілої групи слід розглядати перш за все як оперативну інформацію для викладача про хід навчально-виховного процесу та поточний рівень його ефективності (визначення кількісних і якісних показників його результативності). За наслідками узагальнення й аналізу цієї інформації викладач має внести відповідні корективи до своєї роботи з метою недопущення серйозних прогалин у знаннях студентів з пройденого матеріалу.

Відповідно до зазначеного вище нами (з метою застосування під час проведення лабораторного практикуму) створено, апробовано та впроваджується на умовах педагогічного експерименту авторська програма-оболонка комп'ютерного тестування та відповідне інформаційне і методичне забезпечення. Зазначена програма входить до складу програмно-методичного комплексу комп'ютерної підтримки курсу "Екологія людини" (рис. 1). Цей ПМК являє собою спеціалізований пакет навчальних програм, створений засобами мови програмування Visual FoxPro і який орієнтовано на роботу у середовищі Windows 9x, 2000, XP. Інтерфейс програмних засобів є інтуїтивно зрозумілим і розрахований на мінімально

підготовленого (в галузі комп'ютерних технологій) користувача. У разі появи певних ускладнень користувач може звернутись до вбудованої допомоги.



Рис.1.

Програмно-інформаційне забезпечення, що призначено для реалізації комп'ютерного тестування з навчального курсу “Екологія людини”, створено за принципами цілісної відкритої системи. Відкритість комп'ютерної тестуючої системи полягає в універсальності програмної оболонки й можливості самостійного (користувачем програмного засобу) оновлення, заміни й поповнення бази тестів новими питаннями.

На нашу думку, комп'ютерна програма не повинна одразу за підсумками тестування виставляти конкретну оцінку студентові, а лише фіксувати правильні і неправильні відповіді – загальну їх кількість, що тотожне кількості балів при використанні однорівневих за складністю тестових питань чи стане основою для підрахунку підсумкової кількості балів при різнорівневих (різновагових) тестових питаннях. Окрім того, у самій програмі бачиться доречним введення проміжного аналізу правильності кожної наданої студентом відповіді з виведенням, у разі надання неправильної відповіді, повідомлення виду “На жаль, Ви помилилися. Подумайте ще й вкажіть правильну відповідь”. Це дозволить зменшити емоційне напруження тестованого, підвищить рівень “дружності” інтерфейсу програми та сприятиме концентрації уваги студента під час повторного знаходження правильної відповіді.

Зважаючи на критерії, які визначають рівень об'єктивності проведеного контролю, багатьма дослідниками встановлено, що однією з основних дидактичних вимог щодо ефективного використання ЕОМ для перевірки знань з урахуванням обсягу, повноти, узагальненості, цілеспрямованості й дієвості є оптимальний рівень складності завдань, вправ і питань, які застосовуються для контролю. Тому за найкраще прийнято застосовувати тестові питання однакового рівня складності

Тестування проводиться двічі впродовж спареного заняття: на його початку (завдання з 10 тестових питань) – для контролю рівня знань за лекційним матеріалом та теоретичної підготовки до практичної чи лабораторної роботи – тривалістю до 10 хвилин – та наприкінці заняття (завдання з 7 тестових питань) – за наслідками виконаного завдання для контролю результативності навчально-пошукової роботи, здатності студента до самостійного розв'язання навчально-дослідницької задачі та узагальнення отриманих результатів, а також для встановлення міри досяжності цілей виконаної практичної чи лабораторної роботи – тривалістю до 5 хвилин. Вікно тестуючої програми з тестовим завданням показано на рис. 2.

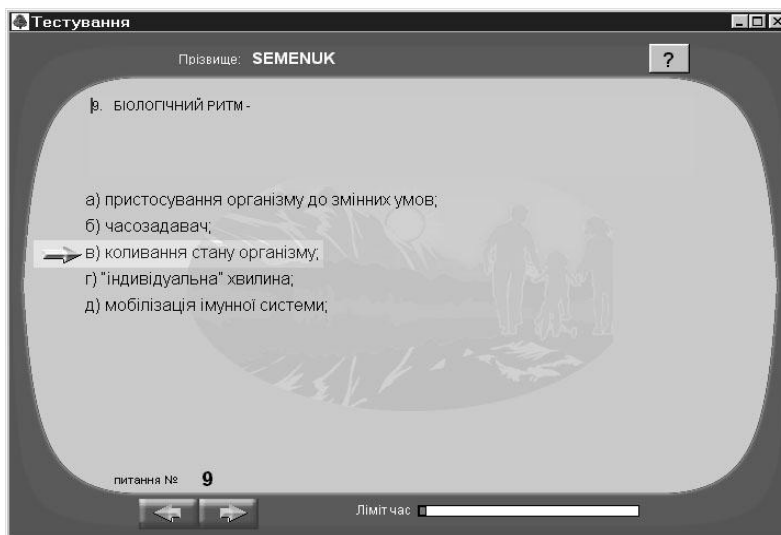


Рис. 2.

Серед головних ознак опанування певною сукупністю знань велике значення має вміння самостійно мислити, розуміти (“бачити”) задачу й знайти підхід до її розв’язання, здатність орієнтуватися у новій ситуації. Оцінюючи уміння, оцінюються мислення, пам’ять, увага і здатність людини до самостійного мислення. Тому для реалізації тестування наприкінці заняття з усього розмаїття умінь виділено такі уміння, які найбільшою мірою перевіряються під час виконання завдань лабораторного практикуму: уміння оперувати поняттями; уміння застосовувати теорію до розв’язання практичних і навчальних задач; уміння самостійно мислити; уміння інтегрувати та узагальнювати знання з різних навчальних дисциплін і галузей знань (зокрема, біології, географії, хімії, математики, інформатики тощо) і вміти використовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

За результатами експериментальної апробації база тестових питань буде піддана статистичному аналізу з метою вилучення питань, які не відповідають вимогам валідності, надійності і стійкості.

Згадана вище версія тестуючої програми розрахована на опрацювання тестів-питань у вигляді текстів. Подальшим її розвитком має бути розширення функціональних можливостей шляхом використання у тестах графічних зображень (як у складі питань, так і відповідей на них).

Подальшим розвитком, збагаченням та урізноманітненням дидактичного забезпечення курсу “Екологія людини” з урахуванням сучасних тенденцій в освіті стало створення інформаційного забезпечення для дистанційного навчання. Першими складниками системи ДН з екології людини стали електронний варіант лекційного курсу (рис. 3) та тестуюча система у гіпертекстовому форматі (рис. 4).

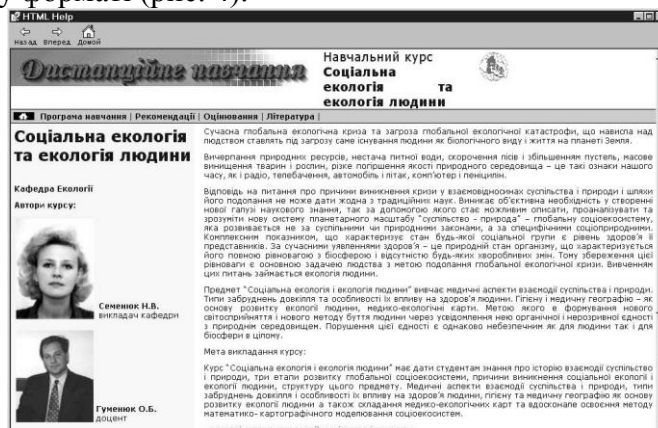


Рис. 3.

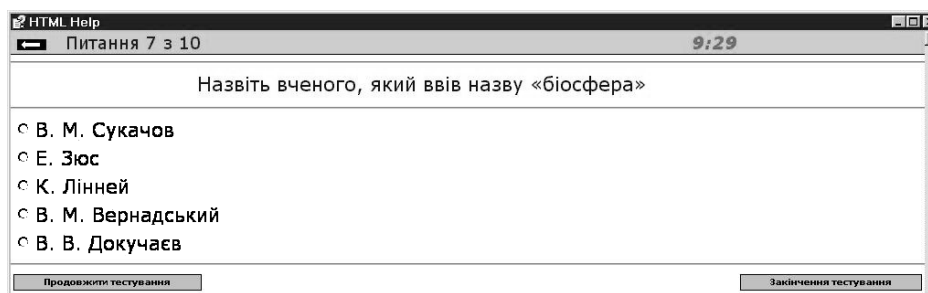


Рис. 4.

Вибір методу тестування залежить від цільової установки і застосовуваних показників навченості. Тому з метою розширення функціональних можливостей тестуючої системи та підвищення достовірності отримуваних результатів контролю з усього розмаїття видів тестів, які найчастіше застосовуються на практиці, виділено (з подальшою їх реалізацією у програмі) такі:

- бінарний вибір (True/False multiple-choice) – відповіддю на питання має бути один з двох висловів – “так” або “ні”;
- вибір “один з багатьох” (Multiple-choice) – тестований має вибрати один (правильний на його думку) варіант відповіді з кількох запропонованих;
- заповнення бланка (Fill-in-Blank-FIB) – тестований має помістити у вільну позицію відсутній елемент, який вважається відповіддю на певне запитання. Цей вид тесту має два формати: *текстовий*, коли у вільну область текстового поля слід ввести слово або кілька слів; *числовий*, коли у вільну позицію (комірку) необхідно ввести результат обчислення заданого виразу.

Зазначені види тестів обрано базовими ще й у тому розумінні, що вони можуть об'єднуватися та комбінуватися різними способами. Слід також враховувати й той факт, що в цілях підвищення навчально-корегуючого впливу контролю, тестований має знати правила та критерії виставлення оцінки. Тобто, після завершення тестування студент має знати, за що знижена оцінка. Отже, доречним є демонстрація підсумкового протоколу тестування, де вказуються правильні і неправильні відповіді. Зазначене вже певною мірою реалізовано у програмному забезпеченні для дистанційного навчання (рис. 5).

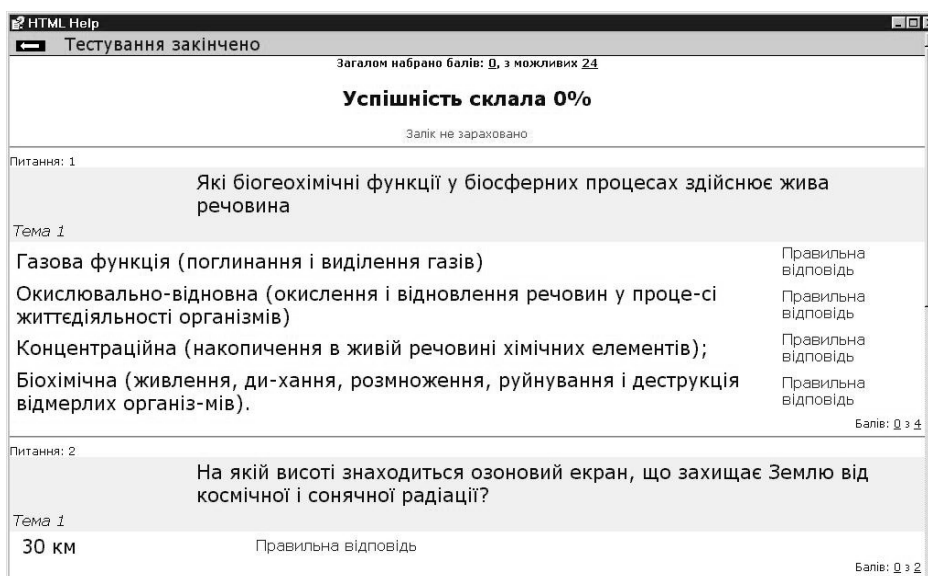


Рис. 5.

Подальшим розвитком запропонованого програмного забезпечення бачиться розробка повнофункціональної підсистеми діагностики, яка власне й відрізняє навчальну програму від презентації або інформаційно-довідкової системи. На підсистему діагностики мають покладатися такі основні функції [2]:

- контроль вихідного й досягнутого рівня підготовки учня (навченості);
- оцінка ефективності навчально-методичного забезпечення (методичної системи).

Під час розробки підсистеми контролю рівня навченості загалом слід розв'язати таку низку взаємопов'язаних задач: уточнити планові цілі навчання; визначити, чи існують нормативні вимоги (регламентовані відповідними документами) у даній предметній області; вибрати показники навченості, які необхідно оцінити; вибрати спосіб тестування, тобто, спосіб отримання значень оцінюваних показників; визначити обсяг випробувань, необхідний для отримання достовірних оцінок; визначити спосіб переходу від кількісних показників до бальних чи якісних оцінок; намітити різні варіанти подальшого навчання в залежності від отриманої учнем оцінки.

Отже, у наведеній статті виконано сутнісний аналіз моніторингу і діагностики як складових педагогічного контролю результативності навчального процесу. Показано особливості реалізації (із застосуванням комп'ютерних технологій) діагностики і моніторингу навчального процесу з екології людини, зокрема, під час проведення лабораторного практикуму. Насамкінець, за результатами висвітлених вище досліджень, з позицій технологічного підходу до навчання розроблено структурно-функціональну схему конструювання навчального процесу з екології людини (рис. 6).

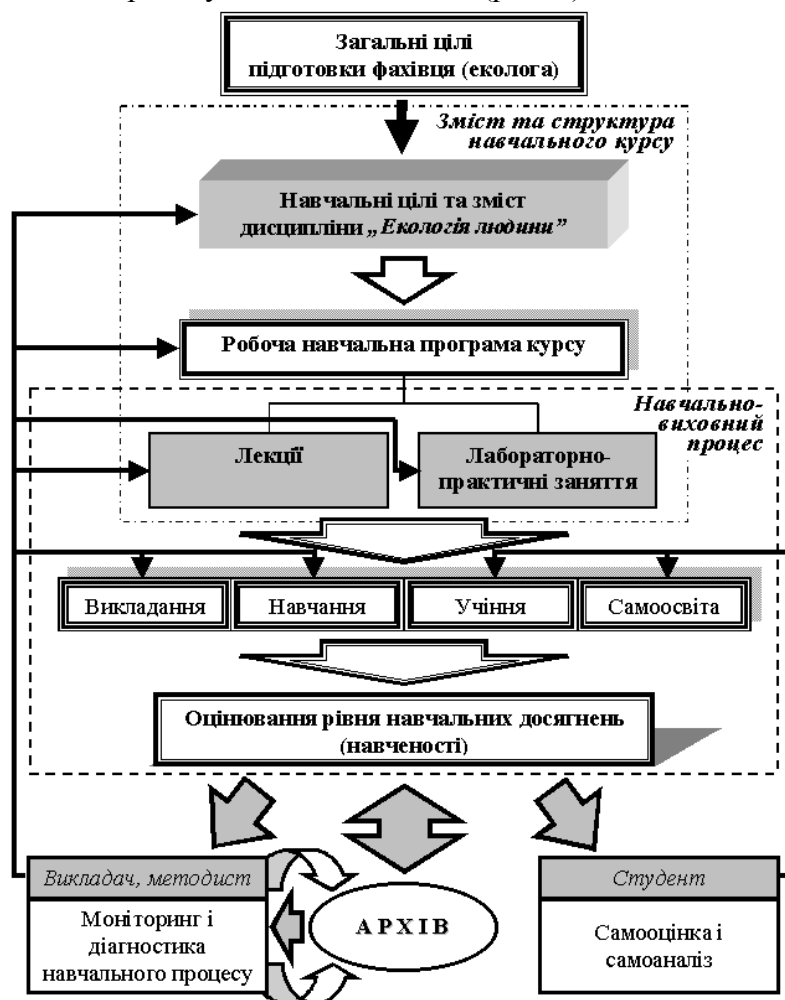


Рис. 6.

Визначальною особливістю пропонованої схеми (моделі) є вироблення за результатами діагностики й моніторингу навчального процесу корегуючих впливів та їх спрямування на різні складові методичної системи курсу з метою підвищення його ефективності та якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Лекции по педагогике для слушателей ФПК и аспирантов. – М.: МЗ РСФСР, 1977. – 60 с.
2. Гультьев А.К. Macromedia Authorware 6.0. Разработка мультимедийных учебных курсов. – СПб.: Учитель и ученик: КОРОНА-принт, 2002. – 400 с.
3. Дидактика современной школы: Учебно-метод. пособие / Авт. кол. под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 352с.
4. Педагогічний словник /Авт. кол. за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посібн. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
6. Семенюк Н.В., Дорошенко Ю.О. Програмно-методичний комплект з екології людини // Проблеми сучасного підручника. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 76–90.

УДК 37.032

Ф. З. Степанов, Н. Ю. Кузьміна

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ (ВІД ТЕОРІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ)

Зусиллями вітчизняних учених і методистів зроблені важливі кроки в напрямку формування компетентнісної педагогіки (КП) і визначення вимог до практичного використання шкільних знань [2: 4].

Але ми дотепер не можемо знайти вичерпної відповіді на питання, яким чином з'єднати традиційну шкільну освіту з інноваційною розвиваючою діяльністю. На нашу думку, КП одержить статус повноцінної концепції лише за умови оформлення власних дидактичних принципів. Саме в такий спосіб ми визначаємо теоретичний аспект проблеми, порушений у нашій статті. Разом з тим ми розуміємо, що педагог-практик віддає перевагу досвіду, міркуючи при цьому, яким чином і в яких умовах він може використовувати цей досвід. Необхідність повноцінної презентації ефективної інноваційної діяльності – практичний аспект обговорюваної нами проблеми.

Мета статті полягає в тому, щоб віддзеркалити досвід педагогічного колективу Київського ліцею бізнесу, який накопичив творчий досвід проектування і впровадження компетентнісної методики з орієнтацією на розбудову навчального курсу “Європейські знання”.

Завдання, що стоїть перед командою проєктувальників і викладачів-методистів навчального курсу “Європейські знання”, надзвичайно складне. Для розуміння того, що необхідно покласти в концепцію та зміст подібного курсу, треба було провести певну аналітичну роботу такого напрямку:

- аналітика сучасних тенденцій і стану справ у Європейському Союзі (ЄС);
- аналітика зарубіжного досвіду
- проробка ситуації, що склалася в Україні.

Одним з генеральних напрямків зовнішньої політики України є Європейський вибір з перспективою інтеграції України до ЄС. Але вже зараз можна сміливо стверджувати, що наша країна вже давно інтегрована. Не політично, а економічно. Україна є членом Ради Європи і має тісні стосунки практично з усіма країнами Європи. Інше питання, що Україні поки що вказують, яке місце в цих стосунках їй відводять. Якщо ж ми бажаємо свідомо зайняти гідне місце та стати справді європейською державою, необхідно зрозуміти, які основні тенденції відбуваються в ЄС і в чому полягають вимоги ЄС до “європейської людини”.

Європейський Союз пройшов складний шлях розвитку. На початку ХХІ століття ЄС набув певного вигляду. Маючи досить складну структурну та ідеологічну побудову, Союз слідує певним тенденціям:

– складання єдиного господарства: можливо, маючи за приклад СРСР та країни соціалістичного табору у 60-80 рр. ХХ століття, ЄС пішов шляхом розподілу праці. Розуміючи такі проблеми господарства, як перевиробництво та циклічний розвиток, країни Союзу складають єдиний ринок, маючи певну спеціалізацію. Важливим кроком стало введення єдиної грошової одиниці.

– складання єдиного ринку праці: такі тенденції, як спеціалізація країн-членів ЄС та прозорість кордонів викликало потужні міграційні процеси як всередині Союзу, так і між ЄС та сусідніми країнами, в тому числі ЄС та Україна.

– складання єдиного ринку підготовки фахівців: необхідність ведення єдиного господарства, складання єдиного ринку праці та розподіл праці всередині ЄС викликало необхідність введення єдиного стандарту та єдиного ринку підготовки фахівців.

– культурна єдність: в останній час все більш актуальним стає розуміння єдності громадян Союзу. Але, якщо в середині ХХ століття така єдність була протиставлена експансії США, то на початку ХХІ виникає необхідність виховання почуття єдності заради Європи. Такої єдності, що не заперечує національних особливостей кожної з європейських країн.

Усі названі аспекти характеризують вимоги до компетенцій людини, здатної діяти в соціокультурних, політичних і діяльнських умовах об'єднаної Європи.

Сучасний світ вимагає від людини, яка бажає бути успішною, певних здібностей.

- Діяти швидко у нестандартних ситуаціях. Сучасна діяльність вимагає від людей діяти в умовах ліміту часу, в ситуаціях, коли досвіду не вистачає, а діяти треба.

- Вчитися все життя. Сьогодні неможливо, отримавши один раз освіту, працювати за фахом все життя. Отже, періодично необхідно набувати новий фах. Та навіть під час своєї діяльності необхідно набувати нових знань, набувати самостійно.

- Працювати в сучасних інформаційних системах. Інформаційні технології займають все більш важливе місце в сучасній діяльності. Інформаційні технології є джерелом інформації та засобом спілкування. Без умінь працювати з ІТ неможливо діяти і бути успішним.

- Вступати в комунікацію. Сучасний світ стає все більш тісним та єдиним. Сьогодні не можна мислити себе як громадянина окремої держави. Особливості ЄС вимагають від громадян спілкуватися з громадянами різних країн як всередині Союзу, так і поза його межами. Але одного знання мов недостатньо – необхідно уміти вислухати, зрозуміти, довести свою думку до співрозмовника.

Тепер необхідно проаналізувати, чи може сучасна загальноосвітня школа надати можливість засвоїти вище перелічені базові компетенції. Як засвідчують європейські аналітики та І. Тараненко – автор роботи “Розвиток життєвої компетентності та життєвої праці: досвід європейських країн”, ні [7]. Спираючись на зарубіжний досвід та десятирічну діяльність Київського ліцею бізнесу, співробітниками якого є автори статті, можна підтвердити висновки І. Тараненко. І не тому, що загальноосвітня школа погана, а тому, що її призначення було інше.

Зміст, що передається загальноосвітньою школою та форми організації передачі змісту, направлені на передачу наукової картини світу через передачу наукових знань, почали складатися ще 300 років тому. Але наукові знання розповідають про ідеальні об'єкти, закономірності, моделі і не допомагають діяти в життєвих ситуаціях. Школа в першу чергу відповідала загальнодержавним запитам. Так, наприклад, в 60–80-тих роках ХХ ст. Радянський Союз вимагав великої кількості фізиків та хіміків для задоволення потреб ВПК. Україна початку ХХІ ст. вимагає працівників не тільки іншої кваліфікації, але і здатних до постійної перекваліфікації, до життя в умовах соціального перевлаштування. Це проблема не тільки України – її фіксують більшість європейських аналітиків та особливо практиків.

Саме тоді й виникає концепція “компетентності”, як відповідь на запит сучасної діяльності. Під компетентністю більшість фахівців розуміють виховання у людини та

працівника здатності діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати набуті знання на практиці, брати на себе відповідальність та вчитися протягом усього життя [3].

Закономірним є питання, як учень може набути певні компетенції? Формою передачі наукових знань у загальноосвітній школі є уроки, лекції, семінари, а перевіркою набутих знань – контрольні роботи, зрізи знань та тести. Компетентності так не набути і так перевірити неможливо. Знову повернемося до досвіду ліцею, співробітниками, якого є автори статті. “Навчитися чомусь можна тільки роблячи це” (Дж. Дьюї [1]) – така концепція покладена в основу ліцейських робіт. В ліцеї паралельно з держстандартом освіти штучно складено специфічне освітнє середовище. В середині цього середовища реалізуються такі напрямки робіт: проекти, ділові й імітаційні ігри та супроводжуючі їх роботи [6].

Уже давно американські фахівці підраховували, що найкращого ефекту дає така форма навчання, коли учень навчає тому, чому хоче навчитися сам, інших. На відміну від наукових знань, компетентність можна набути тільки через діяльність та ситуацію [5]. Під діяльністю розуміються організовані ділові й імітаційні ігри, що розгортаються за темами: господарство, фінанси, право, політика та трансляція досвіду. Беручи участь у ділових та імітаційних іграх за наведеними темами, учні не просто ознайомлюються з певним видом діяльності, а вивчають її зсередини. Наприклад, на імітаційній грі “Фондова біржа” в рамках ділової гри “Фінансова система” учасники займають позиції керівників інвестиційних та брокерських компаній. Потрапивши у простір ділової чи імітаційної гри, учасники знаходяться у ситуації гострої нестачі досвіду, технік і знань, без яких вийти з цієї ситуації успішно неможливо. При цьому досвідчені учні, що пройшли через подібні проблемні ситуації, несуть відповідальність за неофітів: організують роботи для них, супроводжують ці роботи, відслідковують успіхи та невдачі. Можливо, невдачі є більш важливими, ніж успіхи.

Важливою частиною освітнього середовища є проекти. Під проектом розуміють систему робіт, склад учасників, які проходять через цю систему робіт та кінцевий продукт, що має бути отриманий.

Ігротехнічний проект готує учнів, що планують, проектують та проводять ділові та імітаційні ігри, організують обговорення в групах та командах. Ігротехніки мають набути технік розуміння, комунікації, технік ораторського мистецтва.

Проект “Фітнес” проводить спортивні змагання та відповідає за психофізичну підготовку ліцейців. Фітнес є складовою частиною підготовки сучасної людини. Під “фітнесом” розуміється готовність, працювати успішно в будь-якій складній ситуації.

Проект “Тьютор” організує роботи по введенню нових учнів до освітнього середовища ліцею. Учасники проекту “Тьютор” набувають технік організації робіт, в яких “нові” учні можуть набути певного досвіду. Навчаючи інших, тьютор навчається сам.

Проект історичного досвіду готує учнів до роботи з історичними джерелами – культурною спадщиною. Без технік аналітики, реконструкції та побудови понять сучасну людину уявити успішною неможливо.

Окремо слід зазначити творче об’єднання “Дракон”. Напрямок цього проекту є робота з тілом – пластика, міміка, ораторське мистецтво, робота з текстами – написання сценаріїв, презентації.

Можна стверджувати, що пройшовши через таке освітнє середовище, учень ліцею набуває такі компетенції:

Компетенцію розуміти. Розуміти – тобто побачити діяльність. Виділити базові схеми, за допомогою яких ця діяльність організована.

Компетенцію готовності. Бути готовим організувати діяльність та взяти на себе відповідальність за інших.

Компетенцію опанувати нову діяльність. Можу опанувати нову діяльність, набути нові необхідні техніки, уміння та навички. Зайняти робоче місце та успішно на ньому працювати.

Компетенцію комунікативну. Можу організувати комунікацію, зрозуміти співрозмовника, довести свою точку зору, вмію спілкуватися (іноземні мови). Компетенція актуальна, враховуючи відкритість сучасного світу.

Компетенцію педагогічну. (Можу навчити успішної діяльності інших).

Перелічені вище компетенції дають можливість випускнику ліцею сміливо зустрітися з економічною дійсністю, маючи при цьому такі здатності:

- зайняти робоче місце;
- керувати власною справою;
- уміння забезпечити власний ріст та розвиток;
- працювати на світовому ринку, бути успішним.

Проведена нами пошукова діяльність і педагогічна практика компетентнісної спрямованості дозволяють зробити наступні висновки:

- Істотна компетентнісна переорієнтація традиційних навчальних предметів недоцільна. Шкільну педагогіку можна удосконалити шляхом створення нових дисциплін, формат яких дозволяє використовувати ігрові і проектні методики.
- Для формування прикладних знань і розвитку компетенцій повинно бути створеним нове педагогічне середовище, що включає в себе специфічні позиції школярів (проектувальник, ігротехнік, тьютор).
- Шкільна практика розвитку компетенцій значною мірою копіює досвід систем ділової підготовки дорослих, у якій використовується принципи ігрового і проблемного навчання.

На наш погляд, наступним кроком у формуванні шкільної компетентнісно орієнтованої дидактики повинне бути використання адаптованих методик позитивної освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999.– 190 с.
2. Ващенко Л.М. Управління освітніми проектами // Метод проектів, традиції, перспективи, життєві результати.– К.: Департамент, 2003.– С. 30–37.
3. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: Лат і К., 2002.– С. 6–8.
4. Єрмаков І.Г., Шевцова С.М. Освіта і цивілізаційна компетентність // Метод проектів, традиції, перспективи, життєві результати.– К.: Департамент, 2003.– С. 38–7.
5. Зинченко А.П. Игровая педагогика / Международная академия бизнеса и банковского дела. – Тольятти, 2000. – 184 с.
6. Парашенко Л.І. Жити і вчитися в Україні: Практико-орієнтований посібник. – К.: Веселка, 2000. – 178 с.
7. Тараненко І.Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб.– К.: Контекст, 2000. – С. 37–40.

УДК 371.2

О. В. Кохан

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Кожна система навчання іноземних мов певним чином відображається у засобах її реалізації. Основним із них вважається підручник. В останні роки в Україні розпочалась активна робота з підготовки електронних навчально-методичних комплектів із різних предметів, у тому числі з іноземних мов. Якщо у зарубіжжі електронні засоби навчання вже давно не вважаються новацією, то у вітчизняній педагогічній практиці вони системно використовуються ще досить рідко. А епізодичність у використанні не приносить

очікуваного ефекту. Проаналізовані навчальні електронні продукти з іноземних мов, які з'являються на вітчизняному ринку і, можливо, деколи використовуються окремими вчителями і учнями, дозволили прийти до певних висновків. По-перше, ми не знайшли електронний диск, який надав би учневі цілісне уявлення про мову, яку він вивчає: в основному, змістом передбачено оволодіння учнями лексичним матеріалом з окремих тем (здебільшого початкового етапу вивчення мови), щоправда у деяких доробках уміщені окремі мікродіалоги з метою активізації вивченого матеріалу, завдання та ігри для здійснення контролю та самоконтролю за рівнем засвоєння тощо. По-друге, змістом, уміщеним на дисках, не передбачено сформулювати в учнів мовні навички і мовленнєві уміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. По-третє, у дисках відсутній методичний супровід як для вчителя, так і для учнів, що значною мірою унеможливує раціонально її використовувати. По-четверте, всі диски передбачені для використання в автономному режимі, оскільки вони “не прив’язані” до певного підручника чи посібника. А це також не сприяє її використанню на уроці як організованій формі навчання. Саме ці чинники змусили нас розглянути питання конструювання змісту електронних навчальних продуктів, провідне місце серед яких має належати електронним навчально-методичним комплексам.

У науковій теорії та практиці існують різні моделі, що використовуються у конструюванні електронних підручників. Одні автори конструюють зміст, віддаючи переваги ідеям розвивального навчання, інші – методу проектів тощо. Усі ці підходи цілком можливі для використання у процесі підготовки електронних підручників з іноземних мов. Проте, враховуючи індивідуальні пізнавальні стилі кодування і обробки інформації (візуальний, вербально-аналітичний, асоціативний, емоційний тощо), використання електронних підручників не повинно зводитися лише до презентації чудово оформлених малюнків, текстів, реєстрації правильних відповідей на запропоновані вправи і завдання; до виконання діяльності, пов’язаної із здійсненням самоконтролю за допомогою ключів, результатів роботи тощо. Кожний вид діяльності, передбачений змістом електронного підручника, має асоціюватися з певними психічними процесами, що властиві учневі відповідно до його вікових особистостей. Саме з цих позицій необхідно підходити до підготовки змісту підручників. А відтак зміст кожного електронного підручника для учнів певної вікової категорії, звичайно, буде відрізнятися від іншого. Саме цей чинник варто враховувати авторам цього виду засобів навчання.

Питання конструювання змісту електронних комплектів з іноземних мов ще не піднімалось у вітчизняній педагогічній науці.

У статті розглянемо проблеми, пов’язані з основними стратегічними напрямками конструювання змісту електронних навчально-методичних комплектів з іноземних мов, які обов’язково, з нашої точки зору, повинні враховувати автори цих доробків.

Електронний підручник з іноземної мови має свої особливості. Звичайно, у конструюванні його змісту обов’язково враховуються загальнодидактичні чинники, оскільки вони є загальноприйнятими і властивими для конструювання змісту будь-якого підручника. Проте під час підготовки змісту електронного підручника з іноземної мови необхідно обов’язково брати до уваги ще й особливі чинники, що впливають на його зміст. Насамперед, це основні положення методичної концепції, на засадах якої сконструйовано підручник. А вони, у свою чергу, логічно пов’язані з методичним підходом до вивчення іноземних мов, прийнятим у сучасній середній школі.

Сучасний етап розвитку міжнародних відносин, входження України у європейський і світовий простори вимагають певного перегляду усталених підходів до навчання іноземних мов. Іноземна мова розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування. А відтак, цей чинник зумовлює використання відповідних форм і методів роботи з метою оволодіння мовою. Разом із цим необхідно зазначити, що очікувані результати значною мірою залежать і від об’єктивних умов, у яких відбувається навчальний процес. У зв’язку з тим, що ці умови різні, а деколи мають досить значні розбіжності (те, що можливо зробити і досягти у міській школі, не завжди можна здійснити у сільській школі і т. п.), то й конструювати підручник потрібно у такий спосіб, щоб він був придатним для використання та ефективним у будь-яких умовах навчання, тобто був гнучким.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної школи у сфері навчання іноземних мов відбуваються певні зміни. Відповідно до зазначених вище соціальних умов розвитку держави пріоритетним стає комунікативний підхід до оволодіння іноземними мовами. А це передбачає використання таких методів і форм навчальної діяльності, які забезпечували б активне формування в учнів мовленнєвих механізмів у різних видах комунікативної діяльності. Звичайно, нормативне мовлення можливе лише за умови засвоєння учнями відповідного обсягу мовного матеріалу (лексичного і граматичного), а також у результаті оволодіння фонетичним аспектом мовлення.

Умови сучасної загальноосвітньої середньої школи, у тому числі навчальний план, за яким на вивчення іноземної мови відводиться від однієї до трьох годин на тиждень залежно від етапу навчання, об'єктивно не можуть забезпечити високий рівень володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. За такої ситуації досить важливим завданням є здійснення відбору оптимального обсягу мовного матеріалу, який був би достатнім для досягнення мети і завдань, визначених програмою з іноземних мов для певного типу навчального закладу. Учні повинні оволодіти умінням спілкуватися в усній і писемній формах у межах окреслених програмою сфер спілкування. Здатність учнів усвідомлено сприймати усні й писемні тексти (висловлювання) – рецептивні види діяльності, а також створювати власні висловлювання в усній та писемній формах – продуктивні види діяльності, побудовані на вивченому мовному матеріалі, у межах визначених сфер спілкування є свідченням сформованості іншомовних умінь і навичок. Зазначимо, що ми не даремно наголошуємо на важливості становлення в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування у визначених програмою сферах. Середня школа об'єктивно не може сформувати відповідні механізми спілкування на будь-які теми життєдіяльності. На це існує кілька причин. Основними серед них є обмежена кількість часу, відведеного навчальним планом на вивчення іноземної мови, і відсутність мовленнєвого середовища. У зв'язку з цим навчання здійснюється у межах тих сфер спілкування, які є найбільш характерними для життєдіяльності будь-якої людини. Передбачається також, що механізми спілкування, сформовані у межах окреслених тем і ситуацій, у разі необхідності людина зможе перенести на інші сфери, самостійно оволодівши відповідним лексичним матеріалом. А це зумовлює авторів передбачити у підручниках такі види діяльності, які формували б в учнів навички самостійної роботи з метою удосконалення іншомовних умінь, у тому числі й професійного іншомовного спілкування, після завершення курсу навчання у середній школі.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що визначений статус іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, безперечно, не означає для випускника середньої школи оволодіння абсолютно безпомилковим мовленням за тих умов функціонування цього предмета, про які йшлося вище. Цілком природно і об'єктивно, що у мовленнєвих висловлюваннях у більшій або меншій кількості будуть з'являтися помилки, або ж випускники будуть відчувати більші або менші труднощі у розумінні усних і писемних текстів (висловлювань). Тут варто зазначити, що навіть у спілкуванні рідною мовою в учнів часто можна помітити окремі помилки, проте вони не перешкоджають розумінню змісту висловлювання. А тому природно, що і в іншомовних як усних, так і писемних висловлюваннях учнів можуть зустрічатися помилки, які також не порушують акту комунікації. Саме з таких, зазначених вище, позицій ми виходимо під час конструювання змісту електронного навчально-методичного комплексу з іспанської мови.

Електронний підручник може використовуватись як в індивідуальному навчанні, так і в умовах класно-урочної системи. Його слід також розглядати як засіб навчання, призначений для роботи учня у школі та дома.

При використанні електронного підручника учитель має змогу здійснювати контроль за всією діяльністю учнів, корегувати її, давати оцінку рівню засвоєння навчального матеріалу як кожним учнем окремо, так і всім класом.

Досвід доводить, що аналогічні підходи можна використовувати у створенні електронних підручників для навчання будь-якої іноземної мови, а окремі концептуальні положення можуть бути характерними і для електронних засобів у засвоєнні інших навчальних предметів. Зазначене, на нашу думку, потребує подальшого дослідження.

ЗМІСТ

Відомості про авторів.....	3
РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	7
<i>В. М. Мадзігон</i> Моделювання організаційних норм і методів управління шкільним виробництвом у ринкових умовах	8
<i>О. В. Міщук</i> Управлінська політика в закладах освіти на межі тисячоліть	15
<i>Ю. О. Дорошенко</i> Основні напрямки розвитку інформаційно-навчального середовища	18
<i>Л. М. Калініна</i> Сутність і специфіка стратегічного управління школою	28
<i>В. В. Кузьменко</i> Міжпредметні зв'язки як засіб формування в учнів наукової картини світу в історії педагогічної думки.....	35
<i>А. М. Луків</i> Організація наукової роботи в академічному ліцеї при ХДУ	39
<i>І. В. Мороз</i> Розвиток освіти в умовах глобалізації	44
<i>І. Г. Осадчий</i> Управління розвитком внутрішнього простору освітньої системи	47
<i>О. В. Панченко</i> Давньоіндійська етика про моральну норму	54
<i>Н. В. Слюсаренко</i> Трудова підготовка старшокласників у школах Херсонщини 50-60 років ХХ століття	57
<i>Н. В. Товстуха</i> Управлінський консалтинг в системі освіти	63
<i>В. Л. Федяєва</i> Авторитет і особистий приклад батьків у сімейній педагогіці	71
<i>С. В. Шмалей</i> Вибір пріоритетів управлінської діяльності.....	75
РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ	83
<i>В. С. Болгаріна</i> Культурологічний підхід до визначення стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу	84
<i>С. Є. Вольянська</i> Шляхи впровадження профільного навчання в старшій школі	88

Л. П. Воронець Проблема наступності вивчення курсу “Інформатика і комп’ютерна техніка” у середній і вищій школі	92
Н. В. Кнорр Науково-методичне забезпечення педагогічного процесу ліцею	96
О. В. Малишевський Інформаційна культура: від інформаційної грамотності до інформатичної компетентності	100
Н. М. Островерхова Критерії і технологія аналізу якості уроку як педагогічної системи	104
В. Ю. Савченко, О. В. Хмель Організація навчального процесу дисципліни “Інформатика. Інформаційні технології” з використанням елементів дистанційного навчання	110
Л. І. Паращенко Вдосконалення організації педагогічної діяльності інноваційного навчального закладу за вимогами компетентнісного підходу	115
В. Г. Редько, С. І. Карп Електронний навчально-методичний комплект з іспанської мови “HOLA – 2”	118
І. А. Цоброва, Н. С. Свінолупова Компоненти оптимізації іншомовного аудіювання як складова комплексної індивідуалізації навчання	124
Т. М. Шаранова Використання ігор для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології.....	128
Т. Є. Щепакіна Управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів шляхом добору змісту навчальних задач з інформатики	131
РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ.....	137
О. Г. Андрусак Соціально-педагогічні чинники делінквентності поведінки підлітків	138
О. В. Артюхова Особливості формування художнього світогляду в учнів старшого шкільного віку засобами мистецтва.....	142
Т. В. Вечерок Педагогічні умови морального виховання учнів старших класів засобами сімейних традицій.....	146
А. В. Галімов Етапи організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом	150
І. О. Грязнов Особливості процесу морального виховання військовослужбовців-прикордонників.....	155
О. В. Кириченко Характеристика та зміст особистісно орієнтованої програми “Основи захисту Вітчизни” на основі традицій українського козацтва	158

<i>Н. М. Ковальська</i> Критерії оцінювання рівня готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту	166
<i>Т. А. Логвиновська</i> Соціально-педагогічна регуляція та управління адаптивною поведінкою студентської молоді	172
<i>О. Д. Лусік</i> З досвіду правового і превентивного виховання	176
<i>Л. М. Назаренко</i> Родинно-шкільна виховна система як фактор соціального становлення особистості підлітка	179
<i>Ю. В. Максимчук</i> Дослідження ефективності організації естетичного виховання студентської молоді у процесі клубної роботи.....	184
<i>В. П. Олексенко</i> Формування духовності особистості засобами рідної мови.....	189
<i>О. А. Степанова</i> Соціокультурні чинники материнського виховання підлітків	193
<i>Н. І. Чабан</i> Педагогічне керівництво формуванням морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників.....	196
<i>Т. Ф. Юркова</i> Формування в підлітків екологічної культури як основної риси людини майбутнього....	202
<i>Т. В. Яцула</i> Деякі аспекти управління клубами дозвілльового спілкування школярів	207
РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	211
<i>П. Г. Буянов</i> Графічна культура як складова професіоналізму вчителя трудового навчання нової генерації	212
<i>О. І. Гедвілло, І. О. Носова</i> Особливості впровадження проблемного навчання у вивчення курсу “Технологія конструкційних матеріалів”	215
<i>Т. В. Гора</i> Підручник іноземної мови як засіб підвищення професійної майстерності вчителя	220
<i>Л. Р. Джелілова</i> Підготовка студентів до використання методу графічного моделювання у навчанні дітей.....	225
<i>Л. В. Журба</i> Особливості формування у студентів педагогічних університетів мовної компетенції...	229
<i>О. О. Заболотська</i> Формування індивідуальності студентів при управлінні їх навчально-пізнавальною діяльністю	237

Н. Є. Колесник Використання декоративно-прикладного мистецтва у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів	244
І. Ф. Лощенова Педагогічне керівництво полікультурним вихованням майбутніх вчителів: досвід і проблеми	248
О. В. Мазур Лексико-синтаксичний підхід до англomовних економічних текстів як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів економічних спеціальностей.....	252
Н. Т. Малєєва, О. В. Баранова, Ю. В. Канюка Кредитно-модульна система біохімічної освіти студентів	256
І. П. Марчук Система вихідних принципів морально-професійної підготовки курсантів юридичного вузу	260
А. О. Ніценко Переваги використання корпоративних Web-технологій при розробці інформаційно-адміністративної системи вищого навчального закладу	263
М. П. Павленко Структурно-логічний аналіз курсу “Комп’ютерні мережі“ для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей	267
О. Ю. Палько Особистісно орієнтовані технології у підготовці вчителя інформатики: історія проблеми та шляхи її розв’язання	271
Л. М. Покорна Ділова англійська мова, спрямована за фахом для спеціальності “Правознавство”	276
І. В. Самсакова Роль музею у підготовці майбутніх педагогів	280
О. В. Самсонова Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у процесі науково-дослідної діяльності студентів вищих навчальних закладів	283
З. С. Сейдаметова Навчання інженерно-технічних фахівців на основі об’єктно-орієнтованого підходу	287
Р. К. Серьожникова Удосконалення професійної освіти як умова розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога	290
В. К. Сидоренко, Г. О. Райковська Аналіз зображень методом ієрархій	296
О. Б. Спринь, С. К. Голяка, Л. М. Раєусяк Залежність розвитку процесів мислення та уваги студентів від рівня нервово-психічного напруження	304
Л. З. Тархан Особливості проведення педагогічної практики магістрантів інженерно-педагогічного вузу	307

<i>С. А. Коростельова, І. В. Швецова</i> Застосування рольової гри на заняттях з англійської мови на немовних факультетах	311
<i>Г. С. Юзбашева</i> Роль учителя й учня у діалоговій формі спілкування	314
РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	319
<i>В. В. Біруля</i> Стан та умови активізації соціально-ціннісної спрямованості розвитку підлітка	320
<i>С. В. Копилова</i> Розуміння адаптації в контексті соціально-педагогічної діяльності	326
<i>Л. Г. Цибулько</i> Соціальне виховання як засіб соціалізації підростаючого покоління	331
<i>С. Г. Шебанова, М. М. Волченко</i> Зовнішність як соціальний об'єкт	335
РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ	339
<i>Ю. О. Дорошенко, Н. В. Семенюк</i> Моніторинг та діагностика навчального процесу з екології людини	340
<i>Ф. З. Степанов, Н. Ю. Кузьміна</i> Формування базових компетенцій сучасної людини (від теорії до інноваційної практики).....	348
<i>О. В. Кохан</i> До проблеми змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи.....	351

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXVI

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Куриленко Н.В.

Підписано до друку 13.02.04

Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 44,9. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.
Тел. (0552) 32-67-95.

