

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

ГУМАНІЗАЦІЯ

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК
(ВИПУСК XXXIII)**

Слов'янськ, 2006

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXXIII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 232 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in the historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 26.10.2006 р.)

ВИЩА ШКОЛА

Борисов В.В.

ЕВОЛЮЦІЙНИЙ СЕНС ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ: ТЕОРЕТИКО– ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД

В статті розглядається полікультурне виховання та подано співвідношення понять толерантності і інтолерантності в межах теоретико–інформаційного підходу.

Ключові слова: полікультурне виховання, толерантність, інтолерантність, девіанти, ідентифікація.

Полікультурне виховання передбачає врахування культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних спільнот і передбачає:

- адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування множини різнорідних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями;
- орієнтацію на діалог культур; формування толерантних установок;
- відмову від культурно–освітньої монополії у ставленні до інших націй і етносів.

Полікультурне виховання культивує в людині толерантність і взаєморозуміння задля миру і збереження культурної ідентичності різних спільнот

Завдання формування і підтримки толерантних установок вимагають врахування соціокультурних факторів і тенденцій, що протидіють або допомагають реалізації толерантності як культурної норми. Різноманітність і культурна гетерогенність водночас є джерелом суперечностей, конфліктів і єдиною умовою виживання людства, його єдино можливим «засобом існування».

Процеси глобалізації і детрадиціоналізації зробили соціальну і культурну різнорідність людських спільнот дуже відчутною. Лише один приклад: на початок 1960–х рр. у світі було приблизно 800–900 політично ідентифікуємих груп. Сьогодні їх кількість зросла до 3000, проживають ці 3000 груп на території 180 держав. До середини 1990–х рр. приблизно 600 етнічних груп декларували прагнення до створення автономій того чи іншого типу. Є достатня кількість робіт як теоретичного так і практичного спрямування, що обґрунтовують необхідність толерантності за умов культурної гетерогенності (див.напр.Сох Т., Blake S., 1991; Ekennia, J.N., 1996; Godwin K.,

Kemerer F., Martinez V., Ruderman R. , 1998; Weissberg R., 1998). Але встановлення зв'язку між зростанням культурного різномайття і динамікою толерантності вимагає аналізу полікультурного виховання як системи.

Для опису системи із безлічі властивостей і елементів середовища необхідно виділити такі, що якщо їх впорядкувати певним чином, забезпечать наявність заданих властивостей у вивчаємого системного об'єкту. В останні роки в межах системного підходу до виховання виконано багато досліджень, але про саме системний підхід можна говорити лише тоді і там, де реалізується “требование необходимости и достаточности какого-то конечного множества факторов, выделенных в соответствии с заданным системообразующим фактором”(Сагатовський, 1981).

Проблема системоутворюючих факторів нетривіальна і складна, коли мова іде про систему полікультурного виховання і виховання в цілому. Яку системну якість набувають складові елементи, частини виховання в своїй сукупності? На думку М.Фіцули, системоутворюючу щодо виховання закономірність можна виявити через визначення основних функцій полікультурного виховання. Щодо полікультурного виховання, то можна вести мову про комплексну адаптивно-негентропійну функцію. Її реалізація спрямована і на функціонування, і на розвиток системи виховання. Ефект же самозбереження системи досягається через впорядкування і самої системи, і взаємодіючих з нею середовищ.

стан складних систем визначається інформаційно-ресурсними факторами. Чим складнішим стає в процесі свого розвитку суспільство, тим більше потрібно інформації для нормального функціонування, для забезпечення стійкості і можливості подальшого розвитку. З розвитком інформаційного фактора, з підвищенням ролі ступінь різноманітності реакцій системи також підвищується.

Із зростання інформації і ускладнення зв'язків, на думку академіка М.Моїсеєва, “следует и множество выводов чисто практического характера... от стихийной эволюции предстоит необходимый переход к планомерности... Но обеспечение гомеостазиса человечества, его совместного развития с остальной природой возможно далеко не единственным образом. Вот почему уместно говорить не только о множественности культур, но и о многообразии форм общественной организации в эпоху ноосферы. Разнообразие и сложность – это важнейшие способы, “изобретенные” природой для сохранения стабильности тех или иных образований материального мира и земной жизни в частности”(Моїсеєв, 1988).

Стосовно толерантності нетривіальним залишається питання, що саме в філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях відноситься до «толерантності взагалі», а що є специфічним для локальних культур, що виступає основним джерелом різноманітності одночасно співіснуючих форм толерантності, як форми толерантної поведінки, що виникли в результаті культурної диференціації закріплюються в символічному плані.

Той факт, що в одних і тих самих соціальних і культурних страхах можуть бути представлені декілька моделей обов'язкової або бажаної толерантності. Наприклад, в роботі Дж.Екенніа (Ekennia, 1996) протиставляються толерантність і взаємоповага (реалізуються в діалоговому спілкуванні) плюралізму, що досить часто вироджується в безкінечні дебати і зіткнення. А.Зімбулі (1996), диференціюючи внутрішні розбіжності видів толерантності, пов'язує їх із суб'єктивною мотивацією, з формою прояву і з об'єктивним результатом. Деякі спроби визначення толерантності йдуть від противного: через аналіз інтолерантності (Drabarek, 1994), при цьому цей автор виходить із передбачення, що поняття гріха і зла більш деталізовано у свідомості людини, ніж поняття добра. Тому інтолерантність – установка, що виникає досить часто, як і толерантність

Логічно зробити спробу зв'язати рівень толерантності соціума з наявністю або відсутністю кризи. Ю.Шрейдер (1997) формулював як «закон Лотмана» положення про те, що в кризові часи певні пласти культури піддаються тиску, що знижує їх природню різноманітність за рахунок зникнення «елементів межі», що різко відрізняються від середнього рівня. Природньо виникає питання, зникають при цьому окремі види толерантності, або відбувається загальне зниження рівня толерантності і як це відбивається на змісті і методах навчально-виховного процесу?

На нашу думку сама по собі криза (або сукупність криз) ще не визначає зростання або пригнічення толерантних установок. Так у своєму аналізі суспільства постмодерна Е.Гідденс (Giddens, 1990) пов'язує психологічну уразливість «Я» сучасної людини – парадоксальним чином – з онтологічною безпекою, точніше, з її зворотнім боком – «приреченістю» індивіда на вибори без зупинки тих чи інших систем експертного знання, що необхідні за відсутності підґрунтя у вигляді віри, авторитету, традиції. Екзистенційна тривожність, пише Е.Гідденс, стає стійким фоном життєдіяльності індивіда.

Що ж краще дозволяє впоратися з цією тривожністю – толерантність чи інтолерантність? Як толерантні, так і інтолерантні соціальні дії, вірогідно, будуть забезпечувати деяке прийнятне зниження тривожності. Гранична толерантність забезпечить прийняття всього, що б не відбувалось, на іншому полюсі опиняється тотальне неприйняття всього, що хоч найменше відрізняється від «повинного», тобто гранична інтолерантність. Більш комфортна в психологічному плані позиція, але, не означає того, що в континуумі толерантності /інтолерантності задачам соціальної адаптації краще будуть слугувати «граничні» варіанти установок, а не «золота середина», деяка оптимальна ступінь толерантності.

Аналіз психолого–педагогічних і соціально–психологічних досліджень толерантності показує, що переважно ставиться не задача оптимізації ступеня толерантності, а її підвищення, внаслідок того що рівень толерантності практично кожної соціальної групи нижче того, що вимагається у сучасних умовах. І це при тому, що толерантність індивідів корисна групам, до яких вони входять. Так, Т.Коксом і С.Блейком наводяться результати досліджень, що підтверджують велику успішність організацій, команда яких гетерогенна за різними ознаками. Толерантність виявляється здатністю «управління різноманітністю», важливою передумовою винаходження рішень в складних проблемних ситуаціях (Сох Т., Blake S., 1991).

Аналіз толерантності як культурної норми, причин її стійкості і змін дозволить більш суворо визначити метафорично використані поняття толерантності симетричної і асиметричної, конгруентної і неконгруентної, стійкої (як особистісна риса) і ситуативної. в цьому аспекті аналізу толерантність постає як прояв адаптивності, ступень пластичності, що передбачені культурою і субкультурою когнітивних схем сприйняття інших індивідів, їх поглядів і дій. Евристичним уявляється поняття соціальної ідентифікації особистості, з яким багато дослідників зв'язують рівень толерантності суб'єкта. Так, Н.Лебедевой (1996) наводяться дані закордонних психологів, згідно яких наявність у членів деякої групи позитивної групової ідентифікації і впевненості в ній є підґрунтя етнічної толерантності.

Межі варіативності, соціотиповість толерантності визначається процесами соціалізації, інкультурації, групової ідентифікації. В значній мірі схожість індивідуальностей в межах локальних культур психологами. Етнографами, педагогами пояснюється схожістю досвіду перших років життя, що закладають основу базової особистості. Сама внутрішня структура культурного поля виступає як фактор породження і обмеження в тому сенсі, що в будь якій культурі

є ядро – порівняно жорстко структурована ієрархія цінностей, сенсів, механізмів соціалізації, і є аморфна периферія (Лотман, 1992).

З динамікою відносин «центр–периферія» пов'язані ентропійні явища в культурі і вихованні. Ентропійні процеси сприяють поступовому «розмиванню» ціннісно–сенсового ядра культури, що порушує збалансованість системи соціального регулювання і транслявання цінностей. При цьому відбувається зниження рівня системно–ієрархічної структурованості соціокультурних систем і підсистем. Стосовно толерантності це положення можна проілюструвати наступним прикладом. В дослідженні «Радянська проста людина» (Левада, 1999) соціологи задавали питання, що слід робити з девіантами – проститутками, гомосексуалами, наркоманами, хворими на СНІД, алкоголіками і членами релігійних сект. Пропонувалось чотири варіанти відповідей: ізолювати від суспільства, ліквідувати, надавати допомогу або залишити напризволяще. В цілому за десятиріччя з кінця 80–х до кінця 90–х відбулось певне пом'якшення ставлення практично до всіх груп девіантів. Єдиним винятком стало ставлення до релігійних сектантів, яке помітно стало більш жорстким за останні роки. Не зрозуміло, що саме спричинило такі зсуви в масових установах і яке значення вони мають для суспільної свідомості: розповсюдження більш гуманних і цивілізованих критеріїв толерантності або зростання байдужості до моральних норм, супутні ситуації ціннісного розпаду і кризи (Левада, 1999, 40). Перший варіант свідчить на користь ускладнення і удосконалення регулювання соціуму, другий варіант означає перевагу ентропійних процесів при аномії. На наш погляд, теоретико–інформаційний підхід до феномену толерантної свідомості дозволяє робити обґрунтовані передбачення і висновки про граничні значення варіативності толерантності в соціумі, а також про тенденції в еволюції форм толерантної свідомості.

Підґрунттям для побудови теорії, що пояснює і прогнозує властивості і поведінку таких систем. Може бути тільки інформаційний підхід, бо саме інформація є універсальною категорією для опису всіх систем і явищ. Математичний апарат цього підходу – теорія інформації – формувався з середини ХХ століття.

Значний внесок в її формування зробили Хартлі, Н.Віннер, В.Котельніков, У.Ешбі, О.Колмогоров. В межах цього підходу отримані основні структурні закономірності для соціально–культурного життя – такі, як закон Ціпфа, закони циклічного соціально–економічного розвитку. Крім того, обґрунтовані принципи максимуму інформації і оптимальності дають досить широкі

можливості для дослідників в сфері психології та педагогіки. Стосовно до педагогічних закономірностей принцип максимуму інформації формулюється наступним чином: “если количество получаемой информации зависит от некоторого параметра X , то субъект стремится выбрать такое значение этого параметра, которое максимизирует информацию” (Голіцин, 1990). Шлях ускладнення. Підвищення узгодженості і сталості соціума в його мікро- і макровимірах передбачає оптимізацію міжособистісних відносин, в цьому аспекті толерантне ставлення, що проявляється в толерантній поведінці, дозволяє максимізувати ті прямі і зворотні зв'язки, які можна отримати під час спілкування. Інший теоретико-інформаційний принцип, принцип необхідної різноманітності, пов'язаний із ім'ям У.Ешбі (Ashby, 1956). Цей принцип був сформульований стосовно систем управління. Принцип необхідної різноманітності накладає обмеження інформаційного плану на процес передачі інформації: повинні враховуватись характеристики системи, що піддається керуванню і перетворенню. В той же час людське сприйняття, різні мови, різні види виховання не припускають взаємного однозначного відбиття (ізоморфізма), тому в явищах виховання різноманітність, отже кількість інформації не зберігається. Але цей ефект компенсується додаванням нової інформації за рахунок тезауруса приймаючого суб'єкта, за рахунок співтворчості учасників виховного процесу.

Спробуємо розглянути з цієї точки зору трансформації рівня толерантності суспільства. З одного боку, є безумовне зростання різноманітності в середині соціуму, розвиваються диференціація соціальних зв'язків, змінюються «політики гетерогенності» і «політики ідентичності» (В.Борисов). З іншого боку, суспільство, не зацікавлено в існуванні граничних форм толерантності (в першу чергу, граничної інтолерантності, але не тільки). Відносна передбачуваність поведінки, має в основі невелику кількість ступенів толерантності установок, – ось найближчий практичний результат впровадження різних програм формування толерантності в педагогічній практиці.

Література:

1. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді. Краматорськ, 2004, 513с.
2. Голицын Г.А. Роль априорной информации в творческом процессе //Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная /Отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1990. С.104–116.
3. Голицын Г.А. Информация и творчество. – М.: Русский мир, 1997.

4. Зимбули, А.Е. Почему терпимость и какая терпимость? //Вестн. С.–Петербург. ун–та. Сер. 6, Философия, политология, социология, психология, право. – СПб., 1996. – Вып. 3. – С. 22–27.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974.
6. Лебедева Н.М. Психологическая природа этнической интолерантности //Динамика социально–психологических явлений в изменяющемся обществе. – М., 1996. – С. 131–135.
7. Левада Ю. Человек недовольный: протест и терпение //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены (Russ. publ. opinion monitor). – М.,1999. – N 6. – С. 7–13.
8. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992.
9. Моисеев Н.Н. Оправдание единства (Комментарии к учению о ноосфере) //Вопросы философии. 1988. № 4. С.18–30.
10. Петренко В.Ф., Митина О.В., Бердников К.В., Кравцова А.Р., Осипова В.С. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости. – М.: Смысл, 2000.
11. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление //Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1980. М.: Наука, 1981. С.236–254.
12. Седов Е.А. Информационно–энтропийные свойства социальных систем //Общественные науки и современность. 1993. № 5. С.92–100.
13. Трубина Е.Г. Рассказанное Я: проблема персональной идентичности в философии современности. Екатеринбург: УроРАН, 1995.
14. Ashby W.R. An Introduction to Cybernetics. – London: Chapman&Hall, 1956.
15. Cox T., Blake S. Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness //Academy of Management Executive, 5, 1991, 45–56.
16. Drabarek, A. O nietolerancji //Annales Universitatis Mariae Curie–Skłodowska : Sect. I. Philosophia–sociologia. – Lublin, 1994. – Vol. 19. 1994 [4]. – S. 67–77.
17. Ekennia, J.N. Committed dialogue as a response to pluralism //Intern. philos. quart. – Bronx (N.Y.), 1996. – Vol. 36, N 1. – P. 86–95
18. Giddens A. The The Consequences of Modernity. – Stanford: Stanford Univ. press, 1990.
19. Weissberg R. Political Tolerance: Balancing Community and Diversity. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

Зінченко В. О.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання є необхідною умовою ефективної діяльності майбутніх фахівців, їх подальшої конкурентоспроможності на ринку праці. Цей процес відбувається під впливом безлічі різноманітних факторів, до яких

будуть відноситися такі, що мають вплив на ефективну навчально-пізнавальну діяльність на початковому етапі навчання студентів будь-яких спеціальностей, та специфічні, що безпосередньо відносяться до економічних спеціальностей. Визначення факторів, їх групування за видами, характером та ступенем впливу, допоможе створити належні педагогічні умови для формування професійної спрямованості студентів.

Ціллю даної статті є дослідження поняття «фактор» і «фактор навчання», визначення умов їх виникнення та основних психолого-педагогічних факторів, що впливають на процес формування професійної спрямованості майбутніх економістів.

Факторний підхід достатньо відомий в педагогіці. Взагалі словники визначають фактор, „як причину, рушійну силу” [1, 158], а також як „суспільну обставину в будь-якому процесі, явищі” [2, 518]. Дослідженню факторів навчання взагалі та факторів, що впливають на процес навчання у вищій школі присвячені праці Підласого І. П., Мудрика О. В., Дементьєва Г. Г., Кулікової Л. М., Савченко С. В., Осипова П. М., Куписевича Ч. та інших.

Педагогічні фактори – це ті, що впливають на процес навчання та його продуктивність. Підласий І. П., визначаючи фактор як значну причину, що обумовлена не менш чим двома продуктогенними причинами однієї групи, зазначає, що цих причин „так багато, вони настільки багатобічні і частіше завуальовані супровідними, що мимоволі виникає сумнів, чи можливо взагалі розібратися в цьому досить складному перехрещенні впливів” [3, 334–336]. Мудрик О. В. також вказує на широке коло факторів, які впливають на процес підготовки фахівців і виділяє мегафактори, макрофактори, мезофактори і мікрофактори становлення особистості студента [4, 10]. Однак цей відомий педагог, на жаль, змішує поняття „фактора” та „умови”. Якщо педагогічна традиція трактує фактори як детермінанти соціально-педагогічних процесів та явищ, які обумовлюють визначений рух розвитку останніх, то умови є сукупністю об’єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування та зміни будь-якого об’єкту; обставиною, від якої будь-що залежить; обстановкою, в якій що-небудь відбувається. Таким чином, сутність категорії „умови” – це відношення предмету до оточуючих його, без яких його існування неможливо. Дементьєв Г. Г. зазначає, що різниця між умовами і факторами „складається у стійкості, пасивності одних і активності других. Якщо умови задають характер протікання процесу, практично досить мало змінюючись протягом періоду, що розглядається, то фактори активно діють, їх можливо розпізнати як

активну дію чого або кого–небудь” [5, 55]. Кулікова Л. М. пише, що „фактори разом з умовами дають поштовх, визначають начало або прискорення руху, дають енергію для розвитку педагогічної системи” [6, 73–74]. Діалектика взаємозв’язку факторів та умов педагогічного процесу така, зазначає Савченко С. В., що перші впливають на цей процес прямо та їх вплив є істотним і визначальним, другі – опосередковано і їх вплив є не таким суттєвим та може мати багато варіацій [7, 130].

Щоб виявити фактори та їх вплив на процес навчання, необхідним є застосування технології факторного аналізу. Для визначення фактору, спочатку потрібно виявити змінні продуктогенні причини, потім знайти межі загального, комплексного та генерального факторів і тільки після цього оцінити дію кожного з них на продуктивність педагогічного процесу.

Як визнавали ще стародавні філософи і видатні педагоги І. Герbart, А. Дистервег, К. Ушинський, Д. Дьюї та інші, на продуктивність педагогічного процесу фактори впливають комплексно. Осипов П. М. підкреслює, що „професійне становлення студента як спеціаліста – тривалий, складний, суперечливий процес, обумовлений багатьма самими різними факторами – соціально–економічними, політичними, правовими, медичними, психологічними, педагогічними, організаційно–управлінськими та іншими” [8, 29]. Частка цих факторів стихійні, некеровані, не залежить від педагогів та антисоціальні, так як обумовлені в цілому зовнішніми середовищем, а частка є керованими, соціально припустимими, залежить від викладачів безпосередньо й організовані ними. Куписевич Ч., розглядаючи детально саме поняття педагогічних факторів, також показує їх комплексний вплив на ефективність процесу навчання і виділяє серед причини неефективного навчання соціально–економічні, психологічні та педагогічні причини [9].

Сучасна педагогіка визнає, що в результаті прогресу, збільшення інформаційного кола, удосконалення технологій та світової глобалізації виявляються все нові, раніше невідомі причини. Тому, безумовно, крім педагогічних причин на процес навчання все великий вплив оказують фактори зовнішнього середовища. Для професійного навчання соціально–економічні фактори набувають дуже важливого, а для економічної освіти провідного характеру, бо робота економіста будується у відповідності до стану економіки, науково–технічного прогресу, національних та групових інтересів, наявності важливих для суб’єктів господарської діяльності подій в інших країнах. Тому при формуванні професійної спрямованості

студентів економічних спеціальностей необхідно враховувати зовнішні умови і фактори.

Таким чином, дослідження факторів, що впливають на формування професійної спрямованості майбутніх економістів, необхідно проводити за двома напрямками: перший напрям передбачає визначення та дослідження психологічних і педагогічних факторів, а другий – соціально–економічних факторів зовнішнього середовища. В статті відображені результати дослідження психолого–педагогічних факторів, які впливають на процес формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей.

Вплив психолого–педагогічних факторів на процес навчання у вищій школі досліджувався досить глибоко ще радянськими педагогами та психологами, такими як Архангельський С. І., Махмутов М. І., Тализіна Н. Ф., Климов Є. О. та іншими. Сучасні українські та російські вчені продовжують цей напрям роботи, розвиваючи його під впливом зростання інформації, глобалізації життя, прискореного руху науково–технічного розвитку.

Аналіз педагогічної літератури виділяє в якості основного фактору, що впливає на формування професійної спрямованості – зміст навчального матеріалу. Цей зміст повинен містити не тільки останні досягнення науки, а й компоненти розвитку, перспективи майбутнього, провідні тенденції відповідних сфер науки та техніки розвинутих країн. Саме через зміст навчального матеріалу відбувається моделювання професійної діяльності. Осипов П.М. підкреслює, що і педагоги, і студенти вважають обов'язковим наявність в дисциплінах професійної спрямованості та можливості закріпити теоретичні знання на практиці [8]. Волкова В. В. доводить, що до педагогічних причин, які негативно позначаються на формуванні професійної спрямованості майбутніх економістів, відносяться наступні: зміст навчального матеріалу, ускладнення змісту програм з предметів, неправильне дозування викладачем дидактичного матеріалу та невміння викладачем формувати активну навчально–пізнавальну діяльність студентів та керувати нею [10, 31–32].

Останнє десятиріччя розвитку вищої освіти характеризуються не тільки наявністю академічної свободи та децентралізацією, але й негативною деформацією в формуванні навчальних програм і планів підготовки економістів. Тому все більш необхідним стає розробка відповідних програм і планів виходячи з принципів системності, методичної забезпеченості курсів, структурно–функціонального підходу до набору дисциплін, що викладаються, а також адекватності змісту програм державним стандартам, що обумовить відповідність

дипломів державним вимогам і нормам. Якщо розглядати досвід західних вузів, то за умов всебічної свободи при складанні навчальних програм та планів, змісту навчального матеріалу, вони досить жорстко дотримуються принципу відповідності дипломів державним нормам.

Значний вплив на формування професійної спрямованості має застосування різноманітних форм, методів та прийомів. Оскільки форми, методи та засоби навчально–виховної роботи обираються у відповідності до змісту навчально–виховного матеріалу, то неможливо виділити найбільш ефективні з них. Тому потрібно зазначити, що формування професійної спрямованості має вирішуватися комплексно, а не окремими методами чи прийомами. Різноманітні методи, форми та засоби навчально–виховної роботи мають притаманні тільки ним особисто значення та силу впливу. Який з дидактичних чинників потрібно обирати для ефективного формування професійної спрямованості, необхідно вирішувати в залежності від змісту матеріалу, мети, рівня підготовки студентів та їх психологічних особливостей.

Особливе значення у вузівському навчанні мають такі форми, як лекції, семінарські заняття та самостійна робота студентів. Важливу роль грає якість викладання навчального матеріалу на лекціях, які не повинні ставати більш чітким викладанням програмного матеріалу підручника. Володіння викладачем лекторською майстерністю допомагає студентам, особливо на початковому етапі, підвищувати мотивацію навчання, пізнавальну діяльність, формувати інтерес до обраної професії.

Однак для студентів економічних спеціальностей роль семінарських та практичних занять при вмілому їх проведенні може бути вище, ніж лекцій. Знання, вміння та навички набуваються й засвоюються тільки в результаті виконання визначених дій. А досвідчений викладач цілеспрямовано формує у студентів специфічну мотивацію через рішення розумових задач.

Взагалі у формуванні сучасного фахівця особливу роль грає особистість викладача, його професіоналізм, кругозір, ерудиція, педагогічна майстерність, особистість та авторитет. Значення цього фактору визначають як викладачі, так і студенти. У дослідженні, яке проведено Маригодовим В. К., Слободянюком О. О. та Мочаловим Д. Е. [11], доведено, що на ефективність методів активізації професійної діяльності та творчості в більшому ступені впливають: передача досвіду творчої діяльності; рівень і ефективність наукового керівництва; педагогічна майстерність; професіоналізм кругозору;

авторитет викладача, незвичайність його особистості; ораторські здібності лектора.

За дослідженням Антонець М.О., на думку студентів авторитетному викладачеві мають бути притаманні: кваліфікованість (55 % опитуваних), ввічливість і порядність (30 %) і тільки тоді – вимогливість [12, 55]. Крім того, завдання викладача, не тільки підвищувати професіоналізм, а й створювати здоровий психологічний клімат у навчальному закладі. Це безпосередньо впливає на якість навчання, створення особливої взаємодії між викладачем і студентом.

Кузьміна О. вказує також на важливість такого фактору формування професійної спрямованості, як стан матеріально–технічної бази вищого навчального закладу: „Матеріально–технічна база вищої школи являє собою фактор, що впливає на всі види діяльності ВНЗ. Неможливо реалізувати інноваційні технології навчання при нестачі аудиторного фонду, технічних засобів навчання, комп’ютерної техніки, наявності обмеженого бібліотечного фонду” [13, 28].

Матеріально–технічна база у навчальному закладі фактично створює основу соціального середовища, в якому формується професійна особистість студента. Економічна криза змушує вищі навчальні заклади зменшувати свої витрати, що не може негативно не відобразитися на професійному розвитку студентів. Тому важливо застосовувати такі форми, методи і засоби професійної підготовки, спрямовувати зміст навчального матеріалу, організовувати самостійну роботу студентів, щоб відтворювати предметний та соціальний зміст професійної діяльності, формувати конкурентоспроможних спеціалістів.

Деякі педагоги та психологи (Підласистий П.І., Есаулов О.Ф., Серіков В.В., Рубінштейн С.Л., Банков С.А., Вавілов Ю.П., Неймар М.С. та інші) виділяють серед провідних факторів впливу на формування професійної спрямованості – готовність студента до навчальної діяльності, яка має містити три компоненти: ідейно–збуджувальний, оперативно–виконавчий та організаційний. Підласистий П. І. вважає, що ідейно–збуджувальний компонент є системоутворювальним і „складає зміст психологічної готовності, яка у навчальній діяльності студента виражає особистий зміст...сприяє поглибленому засвоєнню студентами світоглядних ідей, формуванню у них системи ціннісних уявлень та ідеалів, професійної спрямованості особистості майбутнього спеціаліста, а отже, безпосередньо впливає на формування готовності до активного навчання” [14, 64].

Осипов П. М. поєднує ідейно–збуджувальний та організаційний компоненти в особисто–мотиваційний і виділяє притаманні студентам на початковому етапі навчання наступні фактори:

- наявність навичок та вмінь спілкування;
- здатність до проектування своєї життєвої та професійної стратегії та тактики;
- прагнення до оволодіння професією;
- здатність до самодіагностики, самоаналізу, усвідомлення своїх переваг та нестач;
- морально–психологічний клімат дома, в сім'ї, групі [8].

Безумовно, що мотивація має визначальну роль при оволодінні професією. Останні дослідження свідчать, що соціальні мотиви навчання у вузі переважають, хоча і в незначному ступені, пізнавальні. Половина першокурсників вважають, що мають бажання та схильність до оволодінню обраною професією, але для третини студентів вибір професії має випадковий характер або вони його зробили після поради батьків. Наше власне дослідження, що проводилось на I – II курсах в Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка серед студентів економічних спеціальностей, підтверджує такий стан речей, та відносить до основних мотивів вибору професії економіста матеріальні, пізнавальні та пов'язані зі змістом роботи. Тільки для 38 % опитуваних обрання професії було свідомим і вони розуміють її зміст та соціальну значущість, інші студенти не мають достатнього уявлення про майбутню професійну діяльність [15]. Безумовно, що таке розшарування мотивів вибору професії не може не відбиватися на навчально–пізнавальній діяльності студентів та процесі формування їх професійної спрямованості.

Все сказане вище дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Педагогічні фактори – це причини й обставини, які активно впливають на процес навчання та його продуктивність. На процес формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей фактори впливають комплексно. Науковці виділяють психолого–педагогічні та соціально–економічні фактори.

2. До основних психолого–педагогічних факторів, які впливають на формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей можна віднести:

- зміст навчального матеріалу;
- різноманітні методи, форми та засоби навчально–виховної роботи;

– особистість викладача, його професіоналізм, кругозір, ерудиція, педагогічна майстерність й авторитет;
– стан матеріально–технічної бази начального закладу;
– готовність студентів до навчальної роботи, їх мотивація до навчання по обраній професії.

3. Для визначення характеру та ступеня впливу кожного з названих факторів необхідно проводити дослідження причин неуспішності студентів, мотивації їх навчальної діяльності по обраній професії, міри готовності до навчання та рівня самоменеджменту, оцінку професорсько–викладацького складу.

На практиці це реалізується через анкетування серед студентів та викладачів.

Найбільш перспективними в напрямку усунення негативно впливу психолого–педагогічних факторів на процес формування професійної спрямованості є надання в рамках довузівської підготовки та курсу «Вступ до спеціальності» уявлення про структуру навчального плану по спеціальності для визначення міждисциплінарних зв'язків та усвідомлення місця і ролі для фахівця в галузі економіки фундаментальних та професійно орієнтованих предметів. Також варто проводити загальнодержавні форуми обговорення питань стандартизації та гармонізації навчально процесу з підготовки майбутніх економістів у відповідності до вимог ринку праці, методологічних принципів викладання економічних наук та досвіду провідних західних вузів.

Література:

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
2. Словарь иностранных слов. – 14–е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 607 с.
3. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: Учеб. пособ. для студ. – М., 1997. – 365 с.
5. Дементьев Г. Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях: Дис... канд. социол. наук: 22.00.04. – М., 2000. – 191 с.
6. Куликова Л. Н. Педагогические основы самовоспитания ученического коллектива старшеклассников. – Владивосток: Изд–во Дальневост. ун–та, 1989. – 149 с.
7. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 4–6 с.

8. Осипов П. Н. Что способствует и мешает учебе студента //Специалист. – 2000. – № 2. – С. 27 – 30.
9. Куписевич Ч. Основы общей дидактики /Пер. с польск. О. В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
10. Волкова В. В. Формування професійної спрямованості студентів–менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі) англійської мови): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 205 с.
11. Маригодов В. К., Слободянюк А. А., Мочалов Д. Э. Оценка методов активизации профессиональной деятельности и творчества обучаемых //Специалист. – 2003. – № 1. – С. 20 – 22.
12. Антоненко М. О. Розуміння педагогічної майстерності студентами вищої аграрної школи //Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 51 – 57.
13. Кузьмина Е. Материально–техническая база вуза и ее влияние на качество обучения //Альма–матер. – 2002. – № 8. – С. 28 – 30.
14. Пидкасистый П. И. Организация учебно–познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
15. Зінченко В. О. Компоненти професійної спрямованості майбутніх економістів //Соціально–економічні аспекти промислової політики /НАН України. Ін–т економіки пром–сти. – Донецьк, 2006. – С. 270–276.

Игнатова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Пропонований аналіз, систематизація та структура сучасного дистанційного курсу, сформульовані вимоги до розробки дистанційних курсів.

Ключевые слова: дистанционное обучение, структура, разработка курса.

Актуальность исследования. Современный характер и динамизм развития общества ставит перед психологами, педагогами и всеми специалистами в области организации образования новые задачи. Одна из них – это поиск и внедрение новых, более эффективных форм обучения. Одной из таких форм является дистанционное обучение. Однако необходимо разработать единые требования, структуру дистанционных курсов.

Постановка задачи. Проанализировать и обобщить структуру дистанционных курсов, сформировать требования к их разработке.

Современное информационное общество ставит перед учебными заведениями следующие задачи по воспитанию специалистов, способных:

1. гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и применяя их на практике;
2. самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной деятельности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии;
3. грамотно работать с информацией;
4. быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать в коллективе;
5. самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Учитывая, что данная проблема многопланова, требуется серьезный анализ и решение подобных психолого–педагогических и методических вопросов.

Успешность дистанционного обучения во многом зависит от организации учебного материала. При этом необходимо учитывать, с одной стороны, общедидактические принципы создания обучающих курсов, требования, диктуемые психологическими особенностями восприятия информации с экрана и на печатной основе (поскольку любой текст может быть выведен с помощью принтера на бумагу), а с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют нам программные средства телекоммуникационной сети и информационных компьютерных технологий.

При создании курса в ДО важно учесть особенности целевой группы, для которой создается этот курс, и выбрать методику дистанционного обучения с учетом особенностей технического обеспечения обучаемого. Эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих:

- а) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием;
- б) эффективности используемых средств и методов обучения;
- в) эффективности разработанных методических материалов;
- г) эффективности обратной связи.

Другими словами, эффективность дистанционного обучения во многом зависит от качества используемых материалов (учебных курсов) и мастерства педагогов, участвующих в этом процессе (хотя роль дизайнеров и программистов тоже значительна). Поэтому педагогическая, содержательная линия организации дистанционного обучения (как на этапе проектирования курса разработчиками, так и в процессе его использования тьюторами) является приоритетной. Отсюда важность концептуальных педагогических положений, на

которых предполагается строить современный курс дистанционного обучения. Коротко их можно изложить следующим образом:

1. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание). При этом обучаемому предоставляется полный комплект учебных материалов, при помощи которого он может получить, проверить и закрепить свои знания, пользуясь консультациями тьютора на расстоянии.

2. Важно, чтобы обучаемый научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации, предоставляемых разработчиком; умел с этой информацией работать, используя различные способы познавательной деятельности и имел при этом возможность работать в удобное для него время (во временных пределах, установленных тьютором).

3. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучаемый с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных проблем окружающей действительности. Степень такой вовлеченности контролируется тьютором при помощи творческих заданий и совместных групповых проектов.

4. Организация самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности обучаемых в сети предполагает использование новейших технологий, адекватных специфике данной формы обучения, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого ученика. Наиболее удачны в этом отношении метод проектов (для творческого интегрированного применения полученных знаний), исследовательские, проблемные методы.

5. Дистанционное обучение предусматривает активное взаимодействие как с тьютором, разработчиком курса, так и с другими обучаемыми. Проблемы социализации весьма актуальны при дистанционном обучении.

6. Система контроля должна носить систематический характер и строиться как на основе оперативной обратной связи (предусмотренной в структуре учебного материала, оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса в любое удобное для обучаемого время), автоматического контроля (через системы тестирования) так и отсроченного контроля (например, проверке рабочих тетрадей, практических и творческих работ).

При создании курсов ДО необходимо учитывать следующие требования:

Мотивация – необходимая составляющая обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего процесса обучения. Большое значение имеет четко определенная цель, которая ставится перед учащимися. Мотивация быстро снижается, если уровень поставленных задач не соответствует уровню подготовки обучаемого.

Постановка учебной цели. Учащийся с самого начала работы за компьютером должен знать, что от него требуется. Задачи обучения должны быть четко и ясно сформулированы в программе.

Создание предпосылок к восприятию учебного материала. Для создания предпосылок к восприятию учебного материала могут быть полезны вспомогательные материалы (руководства для слушателей), реализованные в печатном, электронном или видео–формате. Необходимо также проведение предварительного тестирования, анкетирования.

Подача учебного материала. Стратегия подачи материала определяется в зависимости от учебных задач. Важной проблемой является оформление информации, подаваемой на экран, а также формат и структура предлагаемых для наглядности материалов (анимация, презентация, видео, учебная игра и др).

Обратная связь. Этот критерий имеет ключевое значение, как для слушателя, так и для тьютора.

Оценка. В ходе работы с компьютером студенты должны знать, как они справляются с учебным материалом. Однако предпочтительно не указывать количество неправильных ответов до окончательного подведения итогов.

Изучение трудов классиков показали, что преподавателям–разработчикам дистанционных курсов будут полезны рекомендации, данные еще Ф. Дистервегом в его "Руководстве к образованию немецких учителей". Они остаются крайне актуальными и в наше время при самых современных педагогических технологиях. Приведем наиболее важные из них:

– распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части;

– указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере;

– распределяй и располагай материал таким образом, чтобы, где только возможно, на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее.

Необходимо, чтобы материал захватывал учащихся. Применение разнообразной графики, анимации и имитации должно способствовать повышению привлекательности дистанционных курсов.

Курс дистанционного обучения разрабатывается на модульной основе: каждый модуль – это стандартный учебный продукт, включающий четко обозначенный объем знаний и умений, предназначенный для изучения в течение определенного времени.

Основные требования к построению модуля:

- логичность выделения структурных единиц (уроки, тесты, рабочие тетради, чаты, форумы, семинары, глоссарии, анкеты);
- наличие для учащегося возможности прямой навигации из любой структурной единицы в любую другую, логически с ней связанную;
- возможность перейти от данного раздела к другому разделу курса.

Одна из наиболее распространенных ошибок при создании курсов ДО заключается в выполнении их в виде электронной копии стандартных печатных учебников. Информационные технологии предоставляют в распоряжение преподавателя мощный набор инструментов, которые должны эффективно использоваться для достижения целей учебного процесса при дистанционном обучении. Учебные материалы для ДО должны обладать следующими качествами:

- Развитой гипертекстовой структурой в понятийной части курса (определения, теоремы, глоссарии), а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей).
- Удобной для пользователя системой навигации, позволяющей ему легко перемещаться по курсу, отправлять электронные письма преподавателю, переход в раздел дискуссий.
- Использованием мультимедийных возможностей современных компьютеров и Интернет (графических вставок, анимации, звука и др.)
- Наличием подсистемы контроля знаний, встроенной в учебный материал.
- Разбивкой курса на небольшие блоки (страницы).

- Наличием глоссария (автономные справочные материалы) и ссылками на глоссарий, разрабатываемые для курса или отдельных его модулей.

- Ссылками на электронные библиотеки и на источники информации в сети.

- Доступностью – быстрая загрузка, без усложнения эффектами.

- Эффективной обратной связью с преподавателем (электронная почта, Web–конференции, чаты) – средство для переговоров через Интернет в реальном времени, которое дает возможность разговаривать с другими людьми во всем мире в режиме прямого диалога.

В настоящее время используется следующая структура курсов ДО:

- Авторы курса, тьюторы. Краткая творческая биография автора курса и тьюторов, основные публикации. Возможно аудио или видео ролик.

- Введение (Информация о курсе). Краткая характеристика курса, кому он предназначен, что необходимо знать и уметь для успешного усвоения, расписание, цели и задачи курса, аннотация, организация курса, литература, порядок обучения, как работать с данным курсом, место и взаимосвязь с другими дисциплинами программы по специальности.

- Основной текст в виде модулей с иллюстрациями, связью с глоссарием, ссылками на другие страницы курса, и другие источники информации в сети Интернет, справочниками, наглядными пособиями..

- Вопросы для самопроверки после каждого раздела, контрольных работ и тем для обсуждения на форуме. Задачи с ответами для тренинга.

- Справочные материалы по предметной области курса (глоссарий), связанный гиперссылками с основным текстом. Глоссарий должен полно отражать содержание курса, список сокращений и аббревиатур.

- Литература – список рекомендованной основной и дополнительной литературы, адреса смежных Web–сайтов в сети Интернет.

- Средства сотрудничества обучающегося с преподавателем и другими обучаемыми (электронная почта, видеоконференция, форум, чат).

- Практические и лабораторные работы, необходимые для качественного усвоения курса. Предварительно рекомендуется

осуществить допуск к этому виду занятий, проверить знания теоретического материала.

- Творческие задания (курсовые работы, эссе, задания, ситуации и т.д.), направленные на самостоятельное применение усвоенных знаний, умений, навыков, выполнение проектов индивидуально и в группах сотрудничества.

- Проблемные ситуации (задания на выявление глубины понимания).

- База рефератов, проектов, презентаций, Web-работ студентов.

- Наиболее часто задаваемые вопросы и ответы на них.

- Заключительный тест. С требованиями к уровню владения материалом.

- Блок мониторинга результатов учебной работы.

- Пакет анкет – для знакомства с потенциальными учащимися и пакет тестов – для определения их исходного уровня знаний по данному предмету, теме и заключительная анкета для оценки курса и тьютора.

- Практикум для выработки умений и навыков применения теоретических знаний с примерами выполнения заданий и анализом наиболее часто встречающихся ошибок.

- Виртуальный лабораторный практикум.

Предлагаем сценарий разработки курса ДО:

1. Определить цели и задачи курса.

2. Учесть особенности целевой группы, для которой создается этот курс и выбрать методику дистанционного обучения с учетом особенностей технического обеспечения обучаемого и целей курса.

3. Продумать организацию учебного процесса, методы взаимодействия преподавателя и обучаемого, виды и формы занятий.

4. Определить средства доставки курса и информационные носители.

5. Подготовить и структурировать учебный материал. Провести разбивку курса на разделы и разбивку содержания раздела на небольшие смысловые части – занятия (модули). Каждый раздел и каждое занятие нужно озаглавить. Курс должен быть не только хорошо изложен, но и удобно структурирован.

6. Составить сценарий реализации. Подобрать для каждого модуля соответствующую форму выражения и предъявления обучаемым заголовка раздела, текстов, рисунков, таблиц, графиков, звукового и видеоряда и др.

7. Підготувати медіафрагменти. Розробити рисунки, таблиці, схеми, чертежі, відео, анімації, ігри, компоновку модулів кожного розділа ДО.

8. Підібрати список літератури і гіперссылок на ресурси Інтернет (аннотированный перелік найкращих сайтів по даній тематикі, сайти електронних бібліотек і електронних магазинів).

9. Продумати систему контролю, оцінювання і атестації учасників. Підібрати тести, задачі, контрольні запитання, творчі і проблемні завдання, теми для рефератів. Спроективати способи закріплення знань і навчальних і виконання зворотного зв'язку.

10. Розробити методичні матеріали по вивченню курсу, календарь.

11. Запрограмувати матеріали курсу для представлення в Інтернеті.

12. Протестувати курс, в тому числі на різних дозволеннях екрана і різних браузерів з точки зору дизайну і програмування.

13. Протестувати курс на групі слухачів з точки зору якості підібраного матеріалу і ступеня сприйняття вибраної інформації даною категорією учасників.

14. Модернізувати курс за результатами експерименту курсу.

В даній статті запропоновано аналіз, систематизація і структура сучасного дистанційного курсу, сформульовані вимоги до розробки дистанційних курсів.

Кіріленко О.Г.

УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

З поширенням у світі нових інформаційних і технічних засобів доставки навчального матеріалу у навчальних закладах склалися передумови появи і розвитку дистанційного навчання (ДН). ДН можна визначити як вид навчання, організований і керований педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій в умовах тимчасового і просторового поділу суб'єктів навчання. Ключовою фігурою в умовах ДН є викладач. Аналіз педагогічної діяльності викладача вузу в умовах ДО дозволив констатувати, що структура діяльності викладача в умовах ДО істотно не відрізняється від структури при традиційному навчанні, але змінюються засоби здійснення діяльності – матеріальні: нові інформаційні технології (сукупність програмних і апаратних засобів,

необхідних для підготовки, організації і керування навчальним процесом) і ідеальні: сукупність педагогічних умінь і знань необхідних для рішення задач навчання і виховання в умовах ДН, що вимагає спеціальної підготовки

Аналіз вітчизняної і зарубіжної педагогічної літератури з питань підготовки викладачів до організації ДН (Х.Венг, А.Журавльов, С.Калашникова, В.Кухаренко, В.Мойсеєнко, Г.Молодих, О.Полат, В.Олійник, В.Рибалка, К.Ричард, Н.Сиротенко, Ч.Весет, Дж.Уинт, К.Хо та ін.) показує, що підготовка викладачів відбувається в очних школах, дистанційно або очно–дистанційно. Вибір тієї або іншої форми залежить, з одного боку, від матеріально–технічних можливостей організаторів курсів і викладачів, а, з іншого боку, від компетентності викладачів в області нових інформаційних технологій. Так, якщо підготовка викладачів фінансується з недержавних джерел (спонсорська допомога, цільові гранти й ін.) використовуються очно–заочні форми на основі Інтернет [2, с. 1–5]. У процесі підготовки слухачі ознайомлюються з різними методиками, техніками застосування персонального комп'ютера в освітньому процесі. Навчальний курс складається з вступних оглядових курсів з використання різноманітних типів персональних комп'ютерів, з застосування прикладних і навчальних програм і комп'ютерних мереж, а також курсів з інформаційної безпеки інформації, етики і захисту авторських прав. Навчання відбувається в комп'ютерних класах, оснащених різними типами комп'ютерів, що працюють під керуванням різних операційних систем. Для роботи в дистанційному режимі в домашніх умовах викладачі мають можливість самостійно працювати з курсом, записаному на компакт–диску або через мережу Інтернет за допомогою системи керування дистанційним навчанням.

На інституціональному рівні в розвинутих країнах існують Системи дистанційного підвищення кваліфікації працівників освіти (СДПКПО), в яких затверджена програма підготовки, що включає перевірку якості підготовки і видачу сертифікатів. Наприклад, американська СДПКПО реалізована і працює за рахунок тісної взаємодії представників суспільства, бізнесу і держави. До складу такої системи входять загальнонаціональні професійні співтовариства, що представляють інтереси викладацького корпусу США: Національна асоціація освіти (NEA)^[7] або Американська федерація вчителів (AFT) [8]. У створенні системи ДПКПО ці організації виконують функцію ініціаторів підготовки. Другим учасником цієї системи є бізнес–структури, наприклад, компанії Microsoft, General Motors, J.C.Penney, Ford, Walmart та ін. Ці структури виконують роль

інвестора в цій системі. Третім учасником у системі є державні структури: а) навчальні заклади, що розробляють зміст дистанційних курсів, забезпечують викладачами для дистанційних консультацій і підсумкового контролю якості навчання слухачів, надають право організатору видавати слухачам сертифікати про закінчення курсів від імені університету; б) департамент освіти штатів, що виконує контролюючу функцію і затверджує програму кожного курсу, підготовленого викладачами навчальних закладів і організацією, відповідальною за проведення підготовки викладачів, як програму, дозволена до використання в системі підвищення кваліфікації на території даного штату; в) мандатна комісія працівників освіти штату, що приймає від працівника сертифікат про проходження підвищення кваліфікації і перевіряє його на предмет відповідності до законів, що діють у системі освіти штату [9].

У Росії мається велика кількість освітніх установ, на базі яких здійснюється підготовка викладачів до організації ДН, одним з ведучих центрів з підготовки викладачів є Лабораторія дистанційного навчання ИОСО РАО [10]. Лабораторією під керівництвом О. Полат розроблений ряд дистанційних курсів з підготовки викладачів, що продаються у вищі навчальні заклади. Відмінною рисою цих курсів є інтерактивність навчання. Курс має ряд модулів. Вартість навчання одному модулю дорівнює 50 доларів. Обов'язковою умовою навчання є наявність персонального комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет.

Нині підготовку викладачів до організації ДН в Україні здійснюють: Український центр дистанційної освіти, м.Київ; Проблемна лабораторія дистанційного навчання, м.Харків; Міжнародний науково-навчальний центр Юнеско, м.Київ, Лабораторії ДН при вищих навчальних закладах та інші освітні установи. Перша літня школа з підготовки викладачів до організації ДН була реалізована на базі Центру дистанційного навчання Української Академії державного керування, що був створений у березні 2001 року на засоби гранта Канадського уряду. Слухачам школи були надані теоретичні і методичні розробки Проблемної лабораторії дистанційного навчання Харківського політехнічного університету й Інституту засобів навчання Академії педагогічних наук України, свої інформаційні ресурси надала Система дистанційного навчання України. Протягом роботи школи викладачі оволодівали знаннями в області методик дистанційного навчання й активізації пізнавальної діяльності учнів, одержували практичні навички роботи з Power Point і Front Page, навчалися методиці організації навчального

чата, ознайомлювалися з різними програмними засобами організації дистанційного навчання (VLE, Прометей, WebCT) [1]. Курс розраховано на 12 днів по 8 годин занять щодня, вартість навчання – сто доларів.

На базі Міжнародного центру Юнеско (м. Київ) відкрито очні та дистанційні курси з підготовки викладачів ДН організації ДН. У програму курсу входять модулі: «Педагогічне проектування дистанційних курсів», «Методичне забезпечення дистанційних курсів», «Використання навчального мультимедіа в дистанційних курсах, що поставляються через Інтернет» та ін. Для вивчення кожного модуля виділено 30 навчальних годин. Основними формами занять є лекції й практичні заняття. Вартість навчання одного модуля 400 гривень. Центр також пропонує навчальним закладам підготовляти викладачів за місцем роботи. У цьому разі вартість навчання одного викладача дорівнює 300 гривень. Обов'язковою умовою підготовки є наявність комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет вдома або на роботі [11].

Для викладачів, що мають навички роботи в Інтернет, деякі університети відкривають частково безкоштовний доступ до навчально–методичних матеріалів з питань організації дистанційного навчання в навчальних закладах, наприклад, у Массачусетському університеті відкритий безкоштовний доступ до методичних матеріалів з питань розробки і розміщення електронних лекцій, захисту електронної власності, розробки дистанційного курсу і т.д. У режимі дистанційного навчання викладачі самостійно вивчають навчально–методичні матеріали з питань дистанційного навчання [3, с.20]. У рамках європейського проекту "Екстранет для викладачів (ЕХЕ)" створено освітній портал для викладачів, що мають інформаційну компетентність на рівні, достатньому для використання інтернет–технологій, з метою підтримки традиційно організованого (очного, класно–визначеного) навчального процесу [5]. Портал допомагає викладачам підготувати матеріали для використання в навчальному процесі (підготувати і провести тестування, створити електронний журнал успішності учнів, здійснити переклад з іноземної мови та ін.) за умови, що навчальні аудиторії обладнані персональними комп'ютерами, підключеними до мережі Інтернет.

В Україні ряд університетів відкрив безкоштовний доступ до дистанційних курсів з проблем дистанційного навчання і педагогіки, наприклад, Проблемна лабораторія (ХП), Сумський державний університет, Харківський національний університет культури та ін. На базі Проблемної лабораторії проводяться безкоштовно круглі

столи і дискусії (очно) з питань дистанційного навчання, час і місце проведення повідомляється електронною поштою всім учасникам, що підписалися на список розсилання (IFETS-RUS@LISTSERV.READADP.COM). Викладачі, що мають навички роботи в Інтернет, можуть на базі системи дистанційного навчання «Web-клас ХПІ» створити свій дистанційний курс [6].

У країнах, що розвиваються, для підготовки викладачів використовують сполучення традиційних методик навчання і методик на базі інформаційних технологій. Так, наприклад, у Гонконгу в рамках освітньої програми АІТ (Advanced Information Technology training for teacher leaders) навчається 1200 педагогів. У програму входять модулі з планування керуванню локальними мережами, використання обчислювальної техніки в процесі навчання, використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Як додаток до цих курсів викладачам пропонується мультимедіа програмування, розробка навчальних матеріалів для навчання за допомогою Інтернет. Кожен модуль розрахований на 24 години (8 занять по 3 години). Організатори курсів сполучають усне пояснення з демонстрацією навчального матеріалу на екрані монітора [4, с. 229–232]. Оскільки підготовку фінансує держава, виділені матеріальні засоби дуже обмежені. У зв'язку з цим при підготовці не використовуються новітні інформаційні технології. Основним недоліком при такій підготовці є неможливість актуалізації отриманих знань через відсутність відповідного програмного й апаратного забезпечення.

У багатьох європейських країнах розроблено систему підтримки викладачів за використання інтернет-технологій у навчальному процесі. Так, британське агентство освітніх комунікацій і технологій підтримує викладачів за продуктивне використання нових інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі з ряду номінацій: у предметних областях, за впровадження технологій у практику роботи школи, при навчанні дітей-інвалідів та ін. [12]. За розробку і реалізацію ефективних проектів вивчення мов педагогам ряду європейських країн щорічно з 1999 року присуджується так званий "Європейський Лейбл" [13]. В Україні щорічно компанія Microsoft оголошує конкурс на кращу розробку дистанційного курсу з вивчення програмних продуктів, розроблюваних компанією Microsoft. Переможці конкурсу одержують матеріальну винагороду.

Розглянемо основні проблеми, з якими стикаються навчальні заклади і викладачі в Україні при здійсненні підготовки викладачів до організації ДН. При підготовці викладачів очно в інших установах

вуз має оплатити вартість навчання в середньому за одного викладача 100–400\$, а у разі навчання в іншому місті до цих витрат необхідно додати ще командировочні витрати. У цьому випадку навчання великої кількості викладачів може коштувати досить дорого навчальному закладу.

Графік роботи очних курсів розраховано на один–два тижні у середньому по 6 – 8 годин на день, в умовах очного навчання або в умовах очно–дистанційного навчання попередні теоретичні заняття: семінари і лекції (у середньому – 6–9 годин) з питань організації дистанційного навчання (загальна характеристика ДН, понятійний апарат ДН, основні характеристики ДН, принципи ДН, якість дистанційного навчання, дидактичні особливості сучасних комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні, нові інформаційні технології, віртуальні середовища навчання, їхнє призначення й основні функції). Анкетування викладачів (201 викладач) з питань організації підготовки показало, що до основних недоліків організації підготовки викладачі відносять: а) проведення занять з відривом від основної роботи і дуже щільний графік роботи, за цей час викладачі повинні: освоїти нові для себе знання в області педагогіки і психології, нових інформаційних технологій; набути навичок: роботи на комп'ютері, розробки дистанційних курсів, організації взаємодії між учасниками навчання в умовах ДН; організації дистанційного контролю знань та ін. відповідно до програми підготовки; б) комплектування груп підготовки без обліку навичок роботи на комп'ютері, у мережі Інтернет, предметної підготовки, що не дозволяє організувати ефективну роботу в групах при проведенні практичних занять, на яких у слухачів формуються навички проведення дистанційних консультацій, диспутів, семінарів, підготовки змісту дистанційних курсів, розробки предметних тестів; в) відсутність навчально–методичної літератури; г) морально–застаріла техніка і погана робота технічного устаткування, відсутність стабільного високошвидкісного виходу в Інтернет, відсутність ліцензійного програмного забезпечення.

Слід також зазначити, що в групах одночасно знаходяться слухачі з різним соціальним статусом, що скоріше негативно впливає на ефективність навчання. З одного боку, підлеглі почувають себе скуто і бояться давати чесний зворотний зв'язок, а, з іншого боку, керівники відчують певний дискомфорт, коли вони знаходяться в одній групі зі слухачами нижче їх за статусом, особливо на практичних заняттях, на яких відпрацьовуються навички, наприклад,

роботи з новими інформаційними технологіями (електронна пошта, сервіси Інтернет, робота у віртуальному середовищі навчання і т.п.).

Погоджуючись загалом зі змістом підготовки на курсах, вважаємо, що вона не враховує базову психолого–педагогічну підготовку викладачів. Зміст програми підготовки надмірно теоретичній і не відповідає вимогам практики, близькій і зрозумілій викладачам, у зв'язку з цим утруднене формування спеціальних педагогічних умінь, необхідних викладачу до організації ДН.

Зміст підготовки необхідно проектувати з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей викладачів. Для цього необхідно виявити потребу в підготовці, але більшість викладачів не має чіткого уявлення про діяльність викладача в умовах дистанційного навчання і не може самостійно визначити зміст підготовки.

Як обов'язковий навчальний модуль до змісту підготовки входить вивчення системи дистанційного навчання (СДН). Розділяючи ту точку зору, що викладач повинен знати призначення й основні функції СДН, вважаємо, що на курсах підготовки слухачам необхідно давати загальні уявлення про існуючі СДН і їхнє функціональне призначення, тому що існує велика кількість різних систем дистанційного навчання (комерційні, університетські, авторські та ін.), які мають різний інтерфейс і функціональні можливості (підготовка змісту навчання, організація взаємодії між тими, кого навчають, і викладачем, контроль та ін.). На курсах підготовки організатори пропонують, в основному, вивчення СДН, що є в наявності (WebCT, Learning space, VLE, Learn exact, «Прометей» та ін.) або авторську СДН, яку розробили в одному з навчальних закладів і її необхідно просунути на ринку програмних продуктів навчального призначення (наприклад, «Веб клас ХП», «Ментор ХАІ», «Віртуальний університет», Херсон, «Агапа», Кривий Ріг та ін.). При такій підготовці основний час приділяється вивченню конкретної СДН, тому що за допомогою такого середовища здійснюється підготовка дистанційного курсу, керування самостійною навчально–пізнавальною діяльністю студентів, організація взаємодії між учасниками навчання, дистанційний контроль знань та ін., але викладачі, у більшості випадків, не зможуть на практиці застосувати отримані уміння і знання через відсутність у навчальному закладі подібної СДН.

Таким чином, можна виділити такі умови, що не дозволяють ефективно проводити підготовку викладачів до організації дистанційного навчання у втузі:

1) організаційні умови: висока вартість навчання, неможливість сполучення викладачами основної роботи і навчання, неможливість одночасної підготовки великої кількості викладачів, щільний графік проведення занять, тимчасові обмеження проведення курсової підготовки; відсутність навчально–методичної літератури; морально–застаріла техніка і погана робота технічного устаткування;

2) педагогічні умови: а) зміст існуючих курсів підготовки припускає наявність базових умінь, знань в області педагогіки і психології, що сформовані не у всіх слухачів; б) існуючі програми підготовки не передбачають попередню діагностику педагогічних умінь, знань і навичок роботи з інформаційними технологіями, у зв'язку з цим комплектування груп відбувається без урахування предметної підготовки, базової педагогічної підготовки, підготовки в області інформаційних технологій; в) існуючі програми підготовки не передбачають механізми контролю результатів підготовки; г) неможливість актуалізації результатів підготовки на практиці. Таким чином, утруднена організація ефективної підготовки викладачів, одночасно компетентних у декількох областях: у своїй предметній області, в області педагогіки і психології, у нових інформаційних технологіях, у питаннях організації та керування дистанційним навчанням студентів.

Література:

1. Журавлев А.В. Опыт обучения преподавателей методикам дистанционного обучения в ЦДН УАГУ. ИТО 2001. <http://www.uapa-dlc.org.ua/library/public5.htm>.
2. Ho C.P. Learning Community Experience with Teachers in American Samoa //Educational Perspectives (Journal of the College of Education /Univercity of Hawai'I at Manoa), 2003, Vol., 35, #2, p1 – p05.
3. Vest C.M. Why MIT Decided to Give Away All Its Course Materials via the Internet //The Chronicle Review. 2004, Vol. 50, № 21.
4. Wen–Hao Chung. Innovative teacher training approach: combine live instruction with a web–based reflection system //British journal of education technology. 2002. v. 33 n2.
5. <http://www.comune.bologna.it/iperbole/exe>
6. <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/de/webc.htm>
7. <http://www.nea.org>
8. <http://www.aft.org>
9. <http://www.emissia.50g.com/offline/2005/986.htm>
10. <http://courses.urc.ac.ru>
11. <http://www.dlab.kiev.ua>
12. <http://www.becta.org.uk/news/pressrelease/140100ictawards.html>
13. <http://europa.eu.int/comm/education/language/label.html>

Короткова Ю.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ПЕДАГОГІЧНИХ ВІДДІЛЕННЯХ ПОЧАТКОВІ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ

У статті розкриваються особливості діяльності педагогічних відділень початкової освіти Греції, аналізуються види й часові проміжки педагогічної практики.

Реформування системи освіти в Україні неможливе без проведення нових досліджень у галузі як вітчизняної, так і зарубіжної професійної підготовки педагогічних кадрів. Зрозуміло, що професійна підготовка фахівця будь-якого профілю не може бути забезпечена лише шляхом засвоєння теоретичних знань. Не є винятком і професійна підготовка вчительських кадрів, яка потребує обґрунтованої організації педагогічної практики студентів. Тому, корисним вважаємо узагальнити досвід грецьких учених–педагогів стосовно проблеми організації практичної підготовки вчителів початкових класів. Зауважимо, що сучасна педагогічна спадщина Греції зовсім не досліджена у нашій країні.

Мета статті – розкрити особливості організації педагогічної практики вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти (далі – ПВПО) Греції.

Насамперед зауважимо, що з 1984 року вчителів початкових класів у Греції готують університетські педагогічні відділення початкової освіти. До цього відбулися дуже важливі зміни у системі вищої освіти. Так, згідно статті 16 Конституції Греції (1975 р.), в якій проголошувалася свобода дослідницької і викладацької діяльності й повна автономія вищих навчальних закладів, а також завдяки надання останнім Законом 1268 від 1982 року статусу юридичної особи підтвердилось право університетських відділень самостійно вирішувати усі питання, пов'язані з організацією навчального процесу.

На основі аналізу навчальних планів ПВПО на 1997–1998 рік [1–9] ми з'ясували, які види педагогічних практик застосовуються та які часові проміжки охоплюють.

1. На ПВПО Афін практична підготовка здійснюється в чотири етапи.

На першому і другому етапах педпрактика є складовою навчальної дисципліни дидактична методологія і практика і має за мету забезпечення безпосереднього зв'язку педагогічної теорії та практики на рівні планування і здійснення навчального процесу.

Відбуваються перші два етапи протягом IV і V семестрів у базових початкових школах і включають: 1) систематичні відвідування уроків вчителів та викладачів; 2) проведення уроків самими студентами, 3) обговорення уроків під керівництвом досвідчених вчителів. У цей же часовий проміжок студенти пишуть наукову роботу у галузі дидактики, яка поділяється на дві частини: перша – теоретична, що готується протягом IV семестру, і друга – практична, готується протягом V семестру.

Третій етап здійснюється протягом VI і VII семестрів під керівництвом викладачів спеціальних дисциплін. На цьому етапі педагогічна практика є складовою таких навчальних дисциплін: фізика, дитяча література, дидактика математики, дидактика мови і літератури, дидактика природничих наук, дидактика православного християнського виховання, біологія, наш світ.

Четвертий етап проводиться у кінці VII семестру під керівництвом координаційної комісії з педагогічної практики відділення і являє собою безперервне тижневе виконання студентами обов'язків вчителя молодших класів у певній початковій школі.

2. На ПВПО Салонік педпрактика є складовою таких навчальних дисциплін: планування, здійснення та оцінювання навчального процесу, дидактика новогрецької мови, дидактика математики. Конкретні види практики у навчальному плані не зазначаються.

3. На ПВПО Александрополя педпрактика вважається самостійною навчальною дисципліною і здійснюється в три етапи протягом V – VIII семестрів.

У V семестрі педпрактика першого етапу триває одинадцять тижнів протягом одного дня на тиждень і включає: чотири дні – відвідування звичайних уроків вчителів, сім днів – відвідування показових уроків. У VI семестрі педагогічна практика першого етапу триває також одинадцять тижнів, але протягом двох днів на тиждень, і включає відвідування дев'яти показових уроків та проведення чотирьох уроків самими студентами.

Практичні заняття другого етапу проводяться у VII семестрі і тривають два тижні. Протягом першого дня здійснюється пасивна практика, тобто студенти лише спостерігають за організацією та здійсненням навчально-виховного процесу у межах певного класу. Після цього відбуваються власні спроби викладання предметів початкової школи студентами у закріпленому за ними класі, який змінюється кожного тижня.

Педагогічна практика третього етапу здійснюється у VIII семестрі протягом чотирьох тижнів за такою ж схемою, що і педпрактика другого етапу.

4. Практична підготовка на ПВПО Янін здійснюється з VI по VIII семестри і є складовою загальної та спеціальних дидактик, які у навчальному плані об'єднані в окремому циклі під назвою „Дидактики”. Педагогічна практика триває три тижні на семестр, тобто загалом дев'ять тижнів. Протягом першого тижня студенти відвідують уроки вчителів у різних класах та спостерігають за організацією навчально-виховного процесу школи, приймаючи участь у певних шкільних заходах. Протягом другого і третього тижнів майбутні вчителі самостійно проводять уроки з тих шкільних дисциплін, які на той момент вивчаються в університеті.

5. На ПВПО Рефімно педпрактика вважається окремою навчальною дисципліною („Шкільна практика”), і таким чином триває протягом цілого семестру. Здійснюються практичні заняття в чотири етапи.

Перший етап починається у V семестрі і включає: екскурсії до загальної та спеціальної шкіл, систематичні відвідування шкільних занять з їх наступним обговоренням, відвідування показових уроків зі шкільної дисципліни – новогрецька мова.

На другому етапі практична підготовка включає: відвідування показових уроків зі всіх шкільних дисциплін, самостійне проведення студентами восьми уроків, виконання обов'язків вчителя початкових класів протягом трьох днів поспіль, групова робота студентів (по два чоловіки у групі) у певному класі протягом двох тижнів.

На третьому етапі передбачається виконання обов'язків вчителя початкових класів терміном десять днів, кожного з яких студенти проводять по чотири уроки. Окрім цього організуються екскурсії до малокомплектної школи протягом двох тижнів.

На четвертому етапі студенти зобов'язані пройти безперервну педагогічну практику, під час якої мають провести щонайменше тридцять уроків у початковій школі, а також приймати активну участь у всіх шкільних заходах, обмінюватись досвідом один з одним.

6. На ПВПО Патр кожний етап педпрактики є складовою циклу навчальних дисциплін „Дидактична методологія”. Організація і проведення педпрактики включає такі стадії.

I семестр – спостереження за життям школи протягом трьох днів. Таке спостереження проводиться під час вивчення певної навчальної дисципліни кафедри педагогіки.

У V семестрі педпрактика підпорядковується навчальній дисципліні – дидактика мовознавчих дисциплін і включає: один день на тиждень – відвідування уроків вчителів, три години на тиждень – робота у педагогічній лабораторії і один тиждень поспіль – робота у школі у ролі помічника вчителя із власними спробами проведення уроків.

У VI семестрі педагогічна практика підпорядкована університетським навчальним дисциплінам – дидактика математики і дидактика природничих наук – і відбувається за тією ж схемою, що і в попередньому семестрі. Різницю складає те, що протягом одного тижня студенти самостійно безперервно викладають у певному класі.

У VII семестрі педпрактика поєднана з університетською навчальною дисципліною – критично–мисляче викладання: теорія і практика – і здійснюються за тим же принципом, що і у V семестрі.

У VIII, останньому семестрі, практична підготовка включає: два дні на тиждень – робота у школі і в лабораторії, чотири тижні поспіль – безперервна практика у початковій школі з повним виконанням обов'язків вчителя початкових класів. Цей завершальний етап педагогічної практики організовуються на основі співпраці усіх викладачів циклу „Дидактична методологія”.

7. На ПВПО Родосу педагогічна практика здійснюється у три етапи протягом чотирьох семестрів.

Перший етап включає: ознайомлення зі шкільними класами, організаційними моментами діяльності школи (викладацький склад, учнівський потенціал, матеріально–технічна база), відвідування уроків у малокомплектній школі, на яке відводиться одна чверть від загального освітнього часу.

На другому етапі педпрактика триває протягом двох семестрів і охоплює такі види діяльності: спостереження за життям шкільного класу, мікровикладання, викладання студентами шкільних дисциплін, що відповідають двом з чотирьох циклів: математика, мова, природничі науки, соціальне середовище.

На третьому етапі, який здійснюється протягом VIII семестру, студенти приймають на себе обов'язки вчителя початкових класів у малокомплектній або звичайній школі протягом двадцяти днів. Таким чином, педпрактика не є окремою навчальною дисципліною, але окремою самостійною частиною навчального плану.

8. На ПВПО Волосу педпрактика вважається окремою навчальною дисципліною („Шкільна практика”). Здійснюється остання у чотири етапи, що тривають протягом V – VIII семестрів.

Перший етап починається у V семестрі і включає такі види діяльності: ознайомлення студентів з особливостями організації навчального процесу певної початкової школи, ознайомлення з методами спостереження та оцінювання викладацької діяльності, відвідування занять вчителів та участь у шкільному житті, заповнення так званих планів спостереження за навчальним процесом, лабораторна робота.

На другому етапі здійснюється: ознайомлення студентів зі способами планування та здійснення навчального процесу і окремого уроку, відвідування протягом двох днів показових уроків всіх класів, проведення восьми уроків самими студентами, лабораторна робота.

На третьому етапі студенти об'єднуються по два чоловіки у групи і виконують такі види діяльності: участь у всіх шкільних заходах і виконання по черзі (через день) обов'язків вчителя початкових класів протягом шести тижнів у різних класах, відвідування занять у малокомплектній школі протягом трьох днів на тиждень та допомога вчителю у здійсненні цих занять, лабораторна робота.

Четвертий етап включає: два тижні – вивчення певного класу, наступні два тижні – організація студентом навчального процесу у цьому класі, два дні – відвідування занять у спеціальній школі, написання наукової роботи у галузі дидактики або шкільної консультації, лабораторна робота.

9. На ПВПО Флорін практичні заняття є частиною навчальної дисципліни – дидактична методологія, тривають протягом шести семестрів (II, III, V, VI, VII, VIII) і поділяються на чотири періоди.

На першому етапі, який здійснюється протягом II і III семестрів, відбувається: спостереження за навчально–виховним процесом окремої школи, спираючись на знання тих теоретичних дисциплін психолого–педагогічного циклу, що вивчаються на той момент в університеті, систематичне відвідування та аналіз занять вчителів.

Другий етап, який здійснюється протягом V, VI, VII семестрів, включає: теоретичну підготовку студентів з методики викладання предметів початкової школи (дев'ять предметів), практичну підготовку з планування, здійснення та оцінювання викладання цих предметів.

Третій етап, здійснюється протягом VIII семестру. На цьому етапі відбувається: теоретична підготовка на відділенні, два тижні – виконання обов'язків вчителя початкових класів у малокомплектній або звичайній школі, обговорення практики на відділенні.

Четвертий етап здійснюється протягом VIII семестру і включає: теоретичну і практичну підготовку студентів до викладання таких шкільних дисциплін, як: образотворче мистецтво, музика, фізичне виховання. Загалом студенти проводять десять уроків з названих дисциплін.

Отже, в організації практичної підготовки студентів педагогічних відділень початкової освіти Греції можемо узагальнити такі моменти:

1. На усіх без винятку ПВПО педагогічна практика вважається невід'ємною обов'язковою частиною навчального плану. На ПВПО Александрополя, Рефімно, Волосу і Флорін педпрактика є окремою навчальною дисципліною; на ПВПО Янін, Патр, Афін, Салонік – складовою певних навчальних дисциплін. І на ПВПО Родосу педпрактика є окремою самостійною частиною навчального плану.

2. Педагогічна практика триває, як правило, протягом трьох–чотирьох семестрів. Починається з V або VI семестру і закінчується у VIII. Виняток становить ПВПО Флорін, де педпрактика триває протягом шести семестрів, починаючись у II і III семестрах, продовжується у V і закінчується у VIII.

3. Як правило, педпрактика здійснюється у три – чотири етапи, включаючи приблизно однакові види діяльності: теоретичну і методичну підготовку майбутніх вчителів в університеті, планування навчального процесу, відвідування занять у початковій школі і спостереження за життям школи, викладання самими студентами окремих уроків, повне виконання обов'язків вчителя початкових класів від одного до чотирьох тижнів, обговорення, аналіз та оцінювання практики у школі і на відділенні.

4. До позитивних моментів в організації педагогічної практики на ПВПО Греції відносимо: органічний зв'язок теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів Греції, який забезпечується тим, що педпрактика є складовою певних теоретичних курсів. Важливим вважаємо введення на деяких відділеннях обов'язкового відвідування різних типів шкіл, у тому числі і малокомплектної (ПВПО Рефімно, Родосу, Волосу). На увагу заслуговує написання наукової роботи на основі досліджень, проведених під час педагогічної практики.

5. До недоліків відносимо: відсутність у грецькій системі організації педагогічної практики таких її видів як: позакласна виховна робота (не передбачається проведення виховних заходів), літня педпрактика у дитячих таборах (для цього в Греції є безліч можливостей). Не можемо погодитись, що педагогічна практика на

ПВПО Греції розпочинається лише з V–VI семестру (за винятком ПВПО Флорін).

Література:

1. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Αθήνα, 1997.
2. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Θεσσαλονίκη, 1997.
3. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Θεσσαλονίκη, 1997.
4. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Πάτρα, 1997.
5. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Ιωάννινα, 1997.
6. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Αλεξανδρούπολη, 1997.
7. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Βόλος, 1997.
8. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Ρόδος, 1997.
9. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, ακαδημαϊκού έτους 1997–1998. – Ρέθυμνο, 1997.

Κοжевникова I.I.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗА КРЕДИТНО– МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ НАВЧАННЯ

У статті розкриваються питання організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Зроблено аналіз актуальності самостійної роботи, побудовано систему її організації на основі методичних рекомендацій.

Ключові слова: самостійна робота, методика організації самостійної роботи, управління самостійною роботою, методи, засоби самостійної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Актуальність проблеми, що розглядається в даній роботі підкреслюється в "Національній доктрині розвитку освіти" – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя /1/.

Європейська кредитно–трансферна система, що покладена за основу кредитної системи в Україні є, насамперед, орієнтованою на виявлення самостійності студентами. Студенти зобов'язані виконувати визначене навантаження для засвоєння навчальних програм.

До того ж зниження кількості аудиторної роботи для викладача /лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи /компенсується збільшенням контактної роботи зі студентами у формі консультацій, індивідуальних занять та ін. Для цього викладачу необхідно максимально забезпечити свій модуль /дисципліну /методичними рекомендаціями для організації самостійного вивчення студентами всіх тем, а також тестами, завданнями, тематикою рефератів, науково–дослідницьких робіт та ін. /2, 14/, /3/.

У науковій літературі підкреслюється, що сьогодні ніякий ВНЗ не може навчити своїх випускників на всі випадки життя, тому він зобов'язаний озброїти їх методами наукового пізнання для засвоєння нової інформації, поповнення знань та розширення свого теоретичного світогляду.

Дидактичним засобом і формою реалізації цих завдань стає самостійна робота студентів та подальша самоосвіта їх як фахівців.

Тому, формування особистості, здатної самостійно і творчо працювати в нових економічних та соціальних умовах, є головним завданням сучасного педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, що потребує пошуку інноваційних форм і схем організації та управління навчанням.

У сучасних умовах підвищується роль ефективної організації самостійної роботи студентів, що вимагає утвердження нових взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності.

Аналіз досліджених публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

У науковій літературі вивчається проблема самостійної роботи учнів загальноосвітньої школи:

– в навчальній діяльності /Голант Е.Я., Арістова Л.П., Морозова М.Ф./;

– у зв'язку з розвитком самостійності і пізнавальної активності /Усова А.В., Соловйова А.Ф., Арістова Л.П., Шамова Т.І. /;

– у зв'язку з самоосвітою /Шацький С.Т., Бардін В.К.; Закіров Г.С., Жуковський Л.А., Малхасян А.Г., Ніколаєва А.А., Громцева А.К./;

– у зв'язку з вміннями роботи з книгою або навчальним текстом /Мікк Я.А., Доблаєв Л.П., Новікова А.І., Кузнецова Л.М./;

– у зв'язку з формуванням загальнонавчального вміння роботи з книгою в умовах інтенсифікації навчального процесу /Бабанський Ю.К., Фігуровський М.А., Лошкарєва Н.А./.

Безсумнівно, існують і інші публікації, що пов'язані з організацією самостійної роботи учнів при вивченні окремих навчальних предметів, тобто мова йдеться про часткові методики.

У той же час практика навчання студентів у вищих навчальних закладах і сьогодні показує, що досить багато першокурсників спочатку навчання випробують великі труднощі, що зв'язані з неформованими навичками самостійної навчальної роботи /наприклад: конспектування лекцій, робота з підручниками, знаходження і здобуття знання із першоджерел, аналіз інформації великого обсягу, чітке і ясне викладання своєї думки – виділення головного, суттєвого, порівняльний аналіз та ін. /

Дослідження показують, що адаптація студентів /за різними даними/ закінчується наприкінці другого або початку третього навчального семестру.

Сьогодні метою викладання стає не передача інформації, а формування

сучасного професійного мислення майбутнього спеціаліста. Зростає доля самостійності та творчості студента в навчанні. Тому викладач має організувати й спрямувати самостійну роботу студента на перетворення та вдосконалення ним самого себе. Це завдання вирішує технологія розвивального навчання, що є найефективнішим видом у вищому навчальному закладі, забезпечує перехід студента із "зони актуального розвитку" в "зону найближчого розвитку" /за Л.С.Виготським/:

- студент працює самостійно, ініціативно, по-діловому;
- вчиться за стандартним мінімумом але може взяти й максимальний варіант навчання;
- студент – активний суб'єкт навчального процесу;
- відносини між студентом і викладачем стають суб'єкт–суб'єктними.

Тому важливим завданням вищої школи є перехід на нову систему організації навчального процесу.

Виділення невирішених частин загальної проблеми.

Розроблення методики самостійної роботи студентів різними засобами її організації у кредитно–модульному навчанні.

Мета дослідження: розкрити зміст організації самостійної роботи студентів у навчальному занятті на основі методичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Дослідження проводилося нами зі студентами психологами Макіївського економіко–гуманітарного інституту. Для забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні різних дисциплін були розроблені методичні рекомендації до проведення семінарських занять та організації самостійної роботи з відповідного курсу.

Методичні рекомендації побудовано за такою структурою: пояснювальна записка, перелік занять, контрольні питання до курсу. Кожне заняття має таку змістову структуру:

1. Тема.
2. Основні поняття.
3. План, де виділено головні напрямки змісту вивчаємої теми.
4. Методичні вказівки, де підкреслюється: на що звернути особливу увагу, у чому сутність тієї чи іншої ідеї, що необхідно уміти пояснити, сутність і зміст чого необхідно засвоїти та ін.
5. Опорні тези: відповідно з планом виділено основний зміст теми, необхідний для первинного ознайомлення з нею студентами. Цей зміст у домашньому завданні можна розширити і поглибити за рекомендованою літературою.
6. Контрольні питання і навчальні завдання для теоретичного осмислення навчального матеріалу та його зв'язку з виконанням практичних завдань.
7. Тематика повідомлень і рефератів.
8. Рекомендована література: основна і додаткова.

Таким чином, методичні рекомендації можна використовувати на лекційному занятті, де після короткого вступу та відповідної дидактичної орієнтації викладачем студентів організується їхня самостійна робота, на семінарському занятті, де розбираються контрольні питання і навчальні завдання, заслуховуються повідомлення та реферати.

Самостійна робота студентів на основі методичних матеріалів потребує організаційного та управлінського компонентів в педагогічній діяльності викладача.

Організація цієї роботи потребує впровадження різних форм: колективної, групової, індивідуальної. Перша і друга форми є корисними на першому і другому курсах навчання, на третьому курсі і у подальшому організується індивідуальна робота кожного студента з методичними матеріалами.

Вважаючи на те, що в педагогічній діяльності і в навчальній діяльності присутні багато чинників, що порушують процес організації, виникає необхідність в управлінні самостійною роботою студентів.

У ході проведення лекційного заняття можливим є такий алгоритм управління викладача:

- вказівки,
- рекомендації,
- побажання,
- вимога,
- постановка питань,
- складення орієнтуючої основи дій /ООД /за П.Я.Гальперіним,
- складення програми дій студентів,
- складення простого та складного плану,
- озаглавлення кожної тези,
- побудова графу основних понять або складення таблиці,
- визначення головної думки,
- виділення типів, груп або класів понять та ін.

Необхідні також елементи, стимулюючого управління в діяльності викладача: похвала, підтримка, оцінювання найвищим балом з необхідним пояснюванням.

На семінарському занятті при опрацюванні контрольних питань, навчальних завдань використовуються такі методи: проблемна ситуація, проблемне питання, проблемне завдання.

Дуже корисним є використання інтерактивних методів, що впливають на інтелектуальну активність, визивають дух змагання, коли йде пошук істини.

При інтерактивних методах навчання сумісна навчальна діяльність студентів (за участю викладача) у дискусіях, перетворюється в модель соціального спілкування особистостей в реальній творчій діяльності. Ці методи приносять найбільший ефект, не тільки навчаючий але й виховний, коли викладач впливає на спілкування, виказує своє відношення до проблеми, свої моральні і світоглядні позиції. У нашому дослідженні використовувались такі методи:

– евристична бесіда як колективне мислення, пошук відповіді на проблему, обмін думками, різними варіантами рішень у взаємодії, через взаємодопомогу;

– дискусія як запрограмоване вільне обговорення теоретичних питань, або ситуацій. Вона починається з постановки питання, а її ефективність визначається тим, на скільки вдається активізувати мислення студентів і в якій мірі це підвищує якість засвоєння, викликає інтерес і бажання продовжувати подальшу самостійну роботу з літературою;

– мозкова атака як інтенсивне вимовлювання різних ідей, догадок, аналогій та спонтанно виникаючих у присутніх необхідних асоціацій;

– метод круглого столу для обговорення якої–небудь проблеми: обмін думками з метою знайти щось спільне, щоб дістати наукову істину;

– метод ділової гри – в навчальному моделюванні ситуації тієї діяльності, якій необхідно навчати студентів, щоб на моделях вчити майбутніх фахівців виконувати відповідні професійні функції;

– тренінг, який потребує написати план–сценарій тренінгу, підготувати питання–проблеми з вивчаємої теми, самопідготовки викладача /які ставити питання, як реагувати на відповіді, коли зробити узагальнюючі висновки, як оцінювати студентів, а також розподілу ролей серед учасників.

При вивченні різних курсів студенти повинні навчитися використовувати або розробляти слідує:

1. Психолого–педагогічні ситуації. Вони використовуються для вирішення психологічним або педагогічним завдань проблемного характеру.

Правильність їхнього виконання оцінюється викладачем або студентами на основі самооцінки.

2. Психолого–педагогічний консиліум, який проводиться за програмою розробленою викладачем. Наприклад, програма спостереження, вивчення студентів на навчальному занятті. Але студент може розробити зміст власної програми для конкретного консиліуму.

3. Психологічний або педагогічний казус, що визначає конкретний випадок із педагогічної або психологічної практики. Він змістовно допомагає у правильному вирішенні виявлених проблем або конкретних питань. Тут правильність рішення оцінюється викладачем.

4. Психологічний, педагогічний інцидент, який, як правило, виникає несподівано та поза логікою розвитку подій. Тому тут є необхідним час на адекватну реакцію при його розгляді. Результат оцінюється викладачем або на основі самооцінки.

5. Картка для самостійної роботи студента. Вона призначена для розвитку умінь диференціювати текст за визначеними ознаками. Зміст картки заповнюється студентом, оцінюється викладачем або самооцінкою.

6. Тест для контролю /самоконтролю/. У процесі навчання він виконує роль перевірки та самоперевірки знань, умінь і навичок

студентів при вивченні конкретної теми. Тест складається із конкретних питань, шкала оцінки вибирається викладачем.

7. Алгоритм самопідготовки, що спрямовує пізнавальну самостійну діяльність студентів не тільки при вивченні конкретної теми за підручником але й при роботі з додатковою літературою. Результати роботи оцінюються викладачем і самими студентами.

8. Завдання і вправи з теми. Вони спрямовані на формування професійних якостей студента і можуть бути представлені як система вправ, що мають проблемний характер і потребують активного пошуку шляхів їхнього вирішення. Правильність рішення оцінюється викладачем.

9. Індивідуальний практикум. Його слід розуміти як дослідження, пошук, творча робота студента. Результаті оцінюються викладачем.

10. Аукціон. Він спрямований на виявлення у студентів інтересу до професійних знань, на вміння використовувати їх на практиці, на розвиток творчих здібностей /асоціювання, вибір, альтернатива, аналіз, висунення і доказ гіпотези, аргументи до висновків та ін./ Згідно правилам аукціону, відповідь на кожне питання стимулюється. Отримує першість той, хто оставив за собою право останньої відповіді.

В ході аукціону формуються якості особистості студента: вміння сформулювати відповідь, настирливість у досягненні мети, спрямованість на лідерство та ін.

11. Турнір–вікторина, який потребує розуміння інформації, викладання її у скороченому вигляді, вміння виділити головне, суттєве.

При проведенні турніру група студентів розподіляється на мікрогрупи по 5–7 чоловік.

Викладач проводить за п'ять хвилин консультацію з лідерами мікрогруп, на якій акцентує увагу на ключових позиціях заняття.

Далі кожна група протягом 5–10 хвилин складає по 3–5 питань з базових знань даної теми і потім по черзі члени мікрогруп "атакують" один одного.

Викладач слідкує за тим, щоб в процесі підготовки питань не було повтору, оцінює значущість питань і точність відповідей.

Розглянуті у статті методичні засоби та прийоми використовуються у плануванні та організації самостійної, індивідуальної роботи студентів у кредитно–модульному навчанні.

Як відомо, мова йдеться про графік самостійної роботи студентів з вивчення дисципліни.

Самостійна робота студентів при вивченні дисципліни передбачає: систематичне відвідування лекцій, практичних занять, ведення конспектування лекційного навчального матеріалу, його систематичне засвоєння в тому числі і на основі навчальної літератури, що рекомендована, підготовку до семінарських та інших практичних занять, своєчасне виконання домашніх завдань.

За самостійною роботою студентів здійснюється систематичний контроль у вигляді захисту домашніх завдань, які вони повинні виконувати по кожній темі курсу, що вивчається. Якість засвоєння студентами поточного навчального матеріалу викладач контролює на основі виконання і захисту студентами системи завдань, що узагальнюють навчальний матеріал.

Наприклад, графік обліку виконаної самостійної роботи студентами може мати такий вигляд:

Найменування модулю, тема	Кількість годин	Завдання	Форма контролю

Тут традиційні завдання /вивчити літературу, відповіді на питання, вирішити практичні завдання /можна доповнити творчими завданнями: побудувати систему питань, побудувати проблемні питання, розподілити текст на тези, виділити головну думку у кожній тезі, побудувати граф основних понять або таблицю, заповнити картку самостійної роботи, скласти тест самоконтролю, побудувати алгоритм самопідготовки, розробити індивідуальний практикум, скласти контрольні питання, побудувати дослідницькі завдання.

Форми контролю можуть бути такими: евристична бесіда, дискусія, кругли стіл, аукціон, турнір–вікторина.

Індивідуальна робота студентів виконується на основі індивідуальних завдань. Традиційні завдання /відповіді на додаткові питання, підготовка повідомлень, рефератів, виконання практичних завдань /можуть бути доповненими такими: дослідницьке завдання, проблемне завдання, практичне завдання, психолого–педагогічні ситуації, психолого–педагогічний консиліум, психологічний або педагогічний казус, психологічний, педагогічний інцидент, завдання і вправи з теми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Проведене дослідження дозволяє зробити деякі висновки: чітко виявляється самостійність студентів та її складові частини –

самоорганізація, самоконтроль, самооцінка; з'являється можливість активізації навчальної діяльності студентів; формуються цілеспрямованість, ціледосягання, відповідальність.

Перспективами подальших розвідок є розроблення часткових методик організації самостійної роботи студентів при вивченні окремих навчальних курсів.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Видавництво "Шкільний світ", 2004.
2. Методичні рекомендації щодо розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу /КМСОНП //Розробка завідувача Лабораторії педагогічних технологій Кожевникової І.І. – Макіївка: МЕРІ, 2004. – 37с.
3. Комплексні методичні рекомендації щодо реалізації кредитно-модульної системи навчання /Розробка завідувача Лабораторії педагогічних технологій Кожевникової І.І. – Макіївка: МЕРІ, 2004. – 41 с.

Кулешова В.В.

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Зміна пріоритетів в економіці України зумовлює необхідність змін в процесі професійної підготовки фахівців у галузі інженерно-педагогічної освіти. Зросли вимоги до професійної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю і це відповідно вимагає удосконалення професійної підготовки фахівців.

Дослідженню проблеми професійної підготовки приділяють увагу такі дослідники:

- особливостям професійної підготовки фахівців (С.Архангельський, І.Лернер);
- теоретичним і методологічним основам професійної освіти (А.Алексюк, К.Астахов, С.Батишев, І.Зязюн, В.Козаков, Н.Нічкало, В.Гриньова);
- проблемам діяльності закладів професійної освіти (В.Безруков, А.Беляєва, Р.Гуревич).

Проте недостатньо уваги приділяється розробці системи пошуково-дослідницьких завдань в ході професійної підготовки фахівців у вищій школі.

Тому метою статті є:

- аналіз психолого–педагогічної літератури з проблем визначення поняття "завдання", "пошуково–дослідницькі завдання";
- визначення структури "пошуково–дослідницьких завдань".

Основна частина. Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив ознайомитись з дослідженнями, де розглядають різні аспекти проблеми навчальних завдань (Т.Ільєвич, Л.Павлова, М.Уман, М.Федорова, О.Федорова, Л.Фридман, О.Шилова, А. Яшукова) [1].

Це, наприклад такі питання, як визначення навчального завдання, розкриття

його складу, структури і функцій, розробка деяких класифікацій завдань, спроби розробити ідеї організації завдань в навчальному процесі.

Завдання слід розглядати з двох позицій:

1. З погляду процесу викладання: завдання є засобом організації діяльності студента;
2. З погляду процесу навчання: завдання є засобом засвоєння змісту освіти.

Пропонуючи студентам завдання, викладач прагне до того, щоб студенти виконали його і у такий спосіб добули зміст. Тобто, передаючи завдання, він разом з тим передає і сам зміст, але не в чистому вигляді, а втілене в завданні. Якщо студент прийняв завдання, але не виконав його, то він не привласнив укладеного в ньому змісту.

Правильне виконання завдання може бути здійснене тільки завдяки власній діяльності студентів в результаті якої зміст освіти як би скидає з себе оболонку завдання і привласнюється студентам.

Таким чином, навчальне завдання як педагогічне поняття, що розглядається в контексті навчання, є засобом реалізації і формою втілення змісту.

З погляду внутрішньої структури, завдання на рівні навчального матеріалу є єдністю двох чинників: предписання виконати певну дію і вказівки на об'єкт, відносно якого пропонується виконати дію. Предписання щодо виконання певної дії – це приблизно те ж, що вимога знайти результат, що шукається або мету завдання. Такий перший структурний компонент будь–якого завдання.

Другий структурний компонент завдання – вказівка на об'єкт, відносно якого пропонується зробити дану дію. Цей об'єкт може бути:

- матеріальним або матеріалізованим;
- конкретним або абстрактним;
- простим або складним і т.д.

Вказівка на об'єкт – це приблизно те ж, що початкові дані або умова завдання.

Проте внутрішня структура завдання містить ще і третій, глибинний компонент – відношення між зазначеними вище двома чинниками, що потенційно містить в собі спосіб досягнення необхідного результату. Зв'язані між собою змістовно–логічними зв'язками дане і шукане знаходяться у двоякому відношенні один до одного. З одного боку, вони співвідносяться як відоме і невідоме, тобто знаходяться у відношенні взаємного зіставлення. У цьому значенні єдність даного і шуканого (сутність завдання) є єдність протилежностей.

Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що не існує єдиної думки про співвідношення таких понять, як "завдання", "вправа", "задача", "ситуація". Одні вважають поняття завдання найзагальнішим, що включає вужчі поняття задачі і вправи; інші вважають найзагальнішим поняттям вправи, а як види вправ розглядають задачі і завдання; треті використовують як найзагальніший термін «задача», а під вправою розуміють діяльність по її рішенню.

У нашому дослідженні ми приймаємо ту позицію, згідно якої терміну «завдання» дається найзагальніше значення в порівнянні з терміном «задача», «вправа», «ситуація», тобто поняття завдання розглядатимемо як родове по відношенню до інших.

Поняття задачі генетично пов'язане з поняттям проблеми. Проблема (від грецьк. *problema*) – усвідомлення суб'єктом діяльності неможливості розв'язати труднощі і суперечності на основі наявних знань, що виникли в конкретній ситуації.

Ситуація – система зовнішніх по відношенню до об'єкту умов, що породжують мотиви, що спонукають до дії. Якісні критерії, що визначають ситуацію: тимчасові – система умов до початку дій суб'єкта; просторові – умови не залежать від положення в просторі суб'єкта діяльності; функціональні – незалежність системи умов від суб'єкта до моменту дій. Вимоги, які пред'являються суб'єкту ззовні, можна вважати початковими даними для дій по пошуку невідомого. Реалізація вимог ситуації створює передумови до її перетворення і подолання за допомогою адекватних дій.

Особливе місце в пізнавальній діяльності займає проблемна ситуація, яка позначає початкову стадію розумового процесу, обумовленого взаємодією суб'єкта і об'єкту. Процес взаємодії сприяє висуненню гіпотез для дозволу проблемної ситуації. Перевірка гіпотез приводить до перетворення проблемної ситуації в проблему. Задача

виникає у тому випадку, коли в пізнавальному об'єкті можна знайти шукане шляхом перетворення умов. Отже, задача виступає як знакова модель проблемної ситуації (у формі тексту, математичної формули і ін.).

На підставі проведеного нами аналізу, можемо стверджувати, що ситуація генетично первинна по відношенню до задачі і проблеми. Перетворення проблемної ситуації в задачу є перший результат продуктивного творчого мислення [3].

Л. Спірін розглядає педагогічну діяльність як систему задач, що підкоряються узагальненим цілям навчання і виховання. Праця вчителя здійснюється в педагогічній системі. Під системою розуміється об'єднання людей, в якому ставляться педагогічні цілі і розв'язуються освітні задачі. На думку автора, система педагогічних задач – необхідний засіб професійного навчання вчителів. Визначені вимоги до матеріалу задачі: він інформативний, містить певну проблему. Задача складається у формі ситуації, яку треба проаналізувати і знайти рішення [4].

Ми підтримуємо точку зору Л.Спіріна і в рамках нашого дослідження визначаємо, що система завдань, що сприяє формуванню пошуково–дослідницьких умінь інженерів–педагогів є необхідним засобом професійної підготовки інженерів–педагогів.

Ми пропонуємо ввести до системи завдань разом з педагогічними задачами, ситуаціями, і вправи. Важливим для майбутніх інженерів–педагогів є уміння мислити продуктивно, творчо. Застосовувати одержані знання в різних нетипових умовах, відкривати для себе щось нове. Ми не розглядаємо професійну пошуково–дослідницьку діяльність студентів як винахід щось нового. Пізнаючи нове, студенти роблять відкриття для себе, і дуже важливо щоб ці відкриття вони робили самі і завжди прагнули до них.

Узагальнюючи точки зору А.Дмітрієва, Ю.Кулюткіна, А.Леонтьєва, І.Лернера, В.Оніщука, Г.Сухобської, М.Федорової, Л.Фридмана, під термінами «задача», «вправа», «ситуація», ми розуміємо наступне:

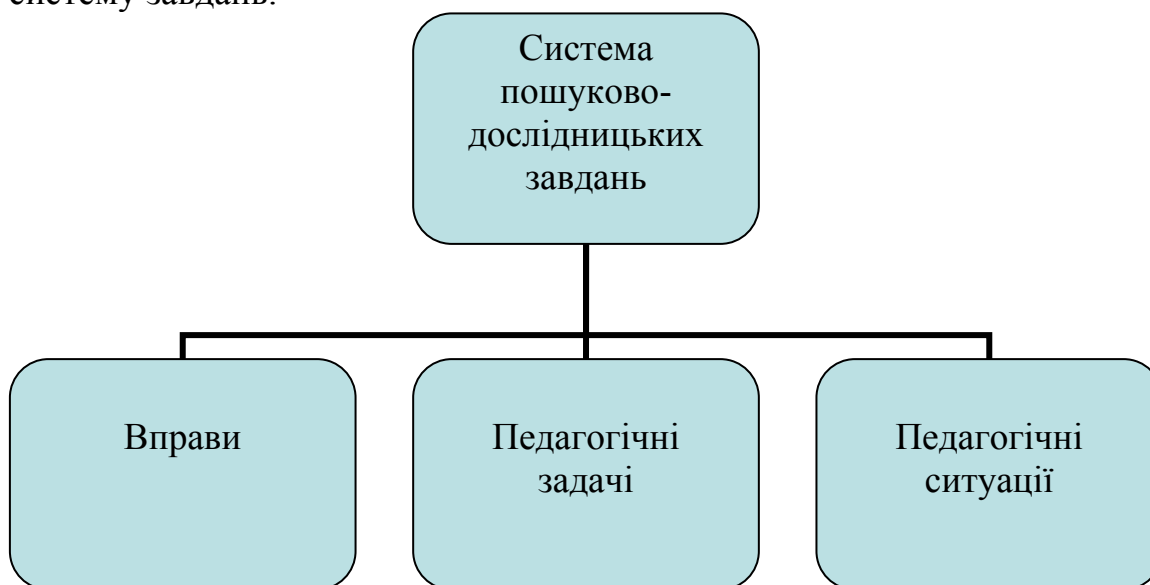
вправа – тип завдання, що характеризується відпрацюванням окремих дій або операцій і обумовлює репродуктивний характер діяльності студентів;

задача – тип завдання, що характеризується проблемним змістом, що обумовлює пошуково–дослідницький характер діяльності студентів;

ситуація – тип завдання, в змісті якого відображається аналог певного фрагмента педагогічного процесу, в результаті рішення якого відбувається формування у студентів умінь вичленяти проблему, пояснювати причину її виникнення і прогнозувати можливі шляхи її рішення.

Проведений аналіз робіт дозволив нам дати таке визначення терміну *"пошуково-дослідницьке завдання"* – *предписання викладача студентам, в ході виконання якого здійснюється цілеспрямоване, планомірне виконання дій студентами з урахуванням умов і специфіки професійної діяльності фахівця, і весь комплекс дій, що виконуються спрямований на формування пошуково-дослідницьких умінь інженерів-педагогів.*

Ми пропонуємо в своєму дослідженні використовувати таку систему завдань.



Мал.1 Система пошуково-дослідницьких завдань

Кожен з видів завдань відповідає тій або іншій дидактичній задачі, виконує певну функцію. В процесі навчання розв'язується ціла низка різних педагогічних і дидактичних задач, що досягається використанням відповідної безлічі різних видів завдань.

Трансформація традиційних навчальних завдань в пошуково-дослідницькі, пов'язана, перш за все, з використанням як провідного елемента змісту завдань даного типу, особливого виду досвіду – *пошуково-дослідницької діяльності, в результаті якої формуються професійні пошуково-дослідницькі уміння*

Своєрідність даного виду змісту освіти у тому, що він не може бути даний наперед у вигляді якихось матеріалів, програм, інструкцій; він народжується в процесі співпраці суб'єктів освітнього процесу. Але разом з тим цей досвід також виступає предметом педагогічного проектування: викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати особливим чином конструювати пошуково-

дослідницькі завдання, що є одним з інструментів формування пошуково–дослідницьких умінь студентів.

Нами було проведено опитування студентів Української інженерно–педагогічної академії, до якого було залучено 234 студенти. В ході проведення опитування студентів було виявлено:

– не можуть визначити сутність пошуково–дослідницьких професійних умінь – 52%.

– пов'язують пошуково–дослідницькі вміння фахівців з придбанням та обробкою інформації – 21%.

– пов'язують пошуково–дослідницькі вміння фахівців з творчим підходом до професійної діяльності – 8,4%.

– вважають, що пошуково–дослідницькі вміння фахівців впливають на професійний розвиток, кар'єрний зріст – 20,2%.

Дане опитування дає можливість зробити висновки про необхідність формування пошуково–дослідницьких умінь в процесі професійної підготовки інженерів–педагогів. Система професійно–технічної освіти України потребує фахівців, у яких сформовані інтелектуальні, рефлексивні, аналітичні, творчі вміння, що є складовими професійних пошуково–дослідницьких умінь фахівців. Для реалізації цього завдання вважаємо необхідним запровадити систему пошуково–дослідницьких завдань у процес професійної підготовки інженерів педагогів.

Висновок. Отже, нами було розглянуто поняття "завдання", "пошуково–дослідницькі завдання". Зроблено висновок, що терміну «завдання» дається найзагальніше значення в порівнянні з терміном «задача», «вправа», «ситуація», тобто поняття завдання розглядатимемо як родове по відношенню до інших. Таким чином, на основі аналізу психолого–педагогічних джерел ми можемо визначити *пошуково–дослідницьке завдання – предписання викладача студентам, в ході виконання якого здійснюється цілеспрямоване, планомірне виконання дій студентами з урахуванням умов і специфіки професійної діяльності фахівця, і весь комплекс дій, що виконуються спрямований на формування пошуково–дослідницьких умінь інженерів–педагогів.* Сутність пошуково–дослідницьких завдань полягає у тому, що студент спрямований не тільки на результат, але і на сам процес, пов'язаний з навчальними діями в ході формування пошуково–дослідницьких умінь інженерів–педагогів.

Література:

1. Ильевич Технология проектирования учебных задач в контексте личностно Т. –ориентированного целеполагания: Автореф. дис. ... канд.пед.наук – Ростов н /Д, 2001. – 22с.

2. Яшукова А. Разработка и использование системы частично–поисковых заданий как средства формирования у учащихся приемов умственной деятельности: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2002. – 204с
3. Краткий психологический словарь /Под ред. Петровського, Ярошевского . – М.: Политиздат, 1985. – С.258.
4. Спирин Л. Теория и технология решения педагогических задач. – М.: РПА., 1997. – 187 с.
5. Нагорная Г. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис. ... д-ра пед.наук /АПН Украины, институт педагогики и психологии профессионального образования – К., 1995. – 544с.

Мацько Д.С.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Майбутнє країни в першу чергу залежить від того, яким виросте прийдешнє покоління, які смисложиттєві орієнтири та цінності воно для себе вибере. Основним завданням системи освіти України, що знайшло своє відображення в Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття: стратегія і тактика”, Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті та інших програмних документах, є формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой та гуманістично спрямованої особистості громадянина України.

Практичне розв'язання завдань, що поставило перед учителем суспільство, вимагає від педагога самому бути духовно багатою особистістю, що зорієнтована на гуманістичні цінності як основу свого особистісного та професійного становлення. З огляду на це одним з першочергових завдань системи педагогічної освіти України, закріпленим, зокрема, в Державній програмі “Вчитель” є формування особистості педагога, зорієнтованого на гуманістичні цінності. З проблемою формування гуманістичних цінностей студентів–майбутніх педагогів тісно пов'язане питання діагностування сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів, вирішення якого має надати неоціненну допомогу у вихованні гуманістично спрямованої особистості учителя. Таким чином, аналіз сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів як необхідною складовою професійної діяльності педагога набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається

автор. Гуманістичні цінності становлять основу життєвої та професійної позиції педагога, сприяють успішному досягненню ним поставлених цілей та задач. На думку В. Г. Кузнецової, орієнтація учителя на гуманістичні цінності виступає регулюючим фактором розвитку духовної культури, професійно–педагогічної майстерності студентів педагогічних навчальних закладів, оскільки гуманістичні цінності є основою визнання пріоритету людини як продукту та результату культури людства й кожної окремої нації [5, 2].

Проблема діагностики гуманістичних цінностей особистості учителя знайшла своє відображення у працях як українських вчених (І. Д. Бех, А. Ш. Кудусова, В. Г. Кузнецова, В. А. Семиченко, Р. П. Скульський, М. В. Ткаченко), так і зарубіжних науковців (М. В. Богомолова, Є. В. Бондаревська, Ш. Шварц).

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. Як бачимо, проблема діагностування сформованості гуманістичних цінностей особистості учителя протягом тривалого часу є предметом ґрунтовного розгляду вчених–педагогів. Зазначена проблема набуває особливої актуальності в умовах існуючого ціннісного релятивізму, тобто існування в суспільстві різних ціннісних систем.

В даній статті автор робить спробу визначити критерії, показники та **рівні** сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів, знання про які можуть бути використані науковою громадськістю у подальших наукових розвідках.

Мета статті полягає у визначенні рівнів сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність терміну “критерій” та визначити суттєві його ознаки.

2. На основі аналізу ознак орієнтації особистості на гуманістичні цінності визначити критерії сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

3. З'ясувати показники сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

4. На підставі аналізу виділених критеріїв та показників визначити рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гуманістичні (від лат. “*humanus*” – “людський”, “людяний”) цінності, будучи особливими продуктами духовного розвитку як суспільства в цілому,

так і кожного окремого індивіда, визначають особистісну діяльність та її відповідність ідеалам моральності, духовності, людяності. З одного боку, вони допомагають особистості проявити свої найкращі якості, а з іншого – формують стійке позитивне ставлення до людини як до найвищої цінності. Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності полягає у визнанні учителем за учнем статусу рівноправного суб'єкту педагогічного процесу, вмінні поєднувати актуальне з духовним та усвідомленні моральної відповідальності перед суспільством за результати своєї праці.

Ефективність процесу формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів, на наш погляд, в першу чергу залежить від ґрунтового дослідження рівня сформованості цих цінностей. Аналіз рівня сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів передбачає визначення критеріїв їх сформованості.

У науковій літературі термін “критерій” (від грецьк. “*kriterión*” – “засіб судження, прийняття рішення”) трактується як головна ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація предметів, явищ, якостей; засіб вимірювання [4, 471]. На наш погляд, суттєвими ознаками критерію як засобу оцінки, вимірювання є такі:

1) **повнота**. Критерій має досить повно відображати сутність явища, що аналізується;

2) **достовірність** та **об'єктивність**. Критерій має сприяти одержанню об'єктивних даних про стан розвитку досліджуваної проблеми.

При визначенні критеріїв сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів ми виходили з позиції, що сформованість орієнтації особистості на гуманістичні цінності характеризується такими ознаками:

а) особистість повинна мати уявлення про гуманне та бажання оволодіти певними знаннями;

б) особистість повинна бути націлена на сповідування гуманного;

в) особистість має застосовувати набуті знання про гуманне у своїй професійній діяльності та житті.

На підставі аналізу вищевикладених ознак ми виділяємо такі **критерії** сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів:

1. **Пізнання** гуманістичних цінностей.

2. **Сформованість ціннісної системи** особистості.

3. **Реалізація** гуманістичних цінностей.

Пізнання гуманістичних цінностей є критерієм, який характеризує ступінь та повноту взаємодії особистості з найкращими

зразками моральної та гуманної поведінки. Показниками (даними, які свідчать про стан та розвиток явища) пізнання гуманістичних цінностей є такі:

- а) *пасивно–споглядальне* пізнання гуманістичних цінностей;
- б) *активно–ситуативне* пізнання гуманістичних цінностей;
- в) *активно–регулярне* пізнання гуманістичних цінностей.

Пасивно–споглядальне пізнання гуманістичних цінностей є показником того, що гуманістичні цінності пізнаються особистістю переважно у процесі спілкування індивіда з найкращими здобутками та ідеалами людської цивілізації. При цьому особистість виступає своєрідним реципієнтом знань про гуманне, не докладаючи жодних зусиль для постійного та активного пізнання гуманістичних цінностей.

Активно–ситуативне пізнання характеризується переходом від простого спостереження за гуманним до спроб вникнути у сутність принципів гуманізму, долучитися до творення гуманного у навколишній дійсності. Разом з тим ці спроби носять дещо хаотичний та безсистемний характер.

Активно–регулярне пізнання гуманістичних цінностей свідчить про визнання особистістю за гуманістичними цінностями статусу головного принципу розвитку суспільства. Людина, для якої характерним є активно–регулярне пізнання гуманістичних цінностей, спрямована на творіння добра й перетворення світу на засадах моральності та людяності, і цей процес відзначається системністю та носить свідомий характер.

Спрямованість ціннісної системи особистості є критерієм, який визначає ступінь зорієнтованості особистості на інтереси іншої людини, громади, суспільства загалом – на керування у своїй діяльності гуманістичними цінностями. Серед показників спрямованості ціннісної системи особистості ми виділяємо такі:

- а) *“Я–спрямованість”* ціннісної системи особистості;
- б) *“Ми–спрямованість”* ціннісної системи особистості;
- в) *“Вони–спрямованість”* ціннісної системи особистості

“Я–спрямованість” ціннісної системи особистості свідчить про намагання особистості за будь–яких обставин досягти поставленої мети. Така людина розглядає гуманістичні цінності скоріше як стиль відношення до себе, а не як стиль побудови міжособистісних відносин. Особистість з вираженою *“Я–спрямованістю”* ціннісної системи відзначається авторитарним стилем взаємовідносин з іншими, що є особливо небезпечним для професії педагога.

“*Ми-спрямованість*” ціннісної системи є показником, що свідчить про націленість особистості на спілкування з іншими людьми, підтримання рівних стосунків з ними. Людина з “*Ми-спрямованістю*” ціннісної системи не відмовляються допомагати іншим, розуміють їх, але в той же час діють переважно під впливом власних переконань та пріоритетів.

Особистість, для якої характерна “*Вони-спрямованість*” ціннісної системи у своїй діяльності керується перш за все інтересами та потребами інших членів суспільства, вона націлена на допомогу людству. Учитель з такою спрямованістю ціннісної системи в основу своєї професійної діяльності покладає принцип корисності своєї роботи для учня.

Реалізація особистістю гуманістичних цінностей є критерієм, що свідчить про ступінь та характер використання людиною принципів та ідей гуманізму в своїй життєдіяльності. Кожна окрема особистість використовує гуманістичні цінності у притаманний тільки їй спосіб. Одні реалізують гуманістичні цінності на емоційному (чуттєвому) рівні, в інших домінують логіко-гностичні засоби використання гуманістичних цінностей, у третіх реалізація гуманістичних цінностей набуває діяльнісного характеру, тобто гуманістична спрямованість особистості виявляється в її поведінці та діях. На підставі аналізу особливостей використання людьми гуманістичних цінностей ми виділяємо такі показники реалізації гуманістичних цінностей:

- а) *емоційна* реалізація гуманістичних цінностей;
- б) *логіко-гностична* реалізація гуманістичних цінностей;
- в) *поведінково-діяльнісна* реалізація гуманістичних цінностей.

Емоційна реалізація особистістю гуманістичних цінностей є показником, який передбачає використання гуманістичних цінностей переважно на чуттєвому, емоційному рівні. Для учителя важливим є спроможність до співпереживання та встановлення емоційного контакту з вихованцями, але цього недостатньо для виховання справжньої особистості.

Логіко-гностична реалізація особистістю гуманістичних цінностей означає, що людина “привласнює” соціальний досвід людства, невід’ємною частиною якого є морально-етичні норми та гуманістичні цінності. Реалізація учителем гуманістичних цінностей на логіко-гностичному рівні свідчить про його здатність оцінювати явища оточуючої дійсності з позиції їх відповідності моральним нормам та принципам, глибину осягнення ним сутності гуманістичних ідеалів.

Поведінково–діяльнісна реалізація людиною гуманістичних цінностей є ознакою того, що вся життєдіяльність людини спрямована на покращення життя оточуючих. Учитель, який реалізує гуманістичні цінності на поведінково–діяльнісному рівні, успішно вирішуватиме поставлені перед ним завдання, оскільки утверджуватиме у своїх вихованцях ставлення до людини як до найвищої цінності і тим самим виховуватиме достойних представників людської спільноти.

На основі аналізу критеріїв та показників сформованості гуманістичних цінностей особистості ми пропонуємо виділити **низький**, **середній** та **високий** рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Низький рівень сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів відзначається такими показниками:

- а) *пасивно–споглядальне пізнання* гуманістичних цінностей;
- б) *“Я–спрямованість”* ціннісної системи особистості;
- в) *емоційна реалізація* гуманістичних цінностей.

Середній рівень сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів характеризується такими показниками:

- а) *активно–ситуативне пізнання* гуманістичних цінностей;
- б) *“Ми–спрямованість”* ціннісної системи особистості;
- в) *логіко–гностична реалізація* гуманістичних цінностей.

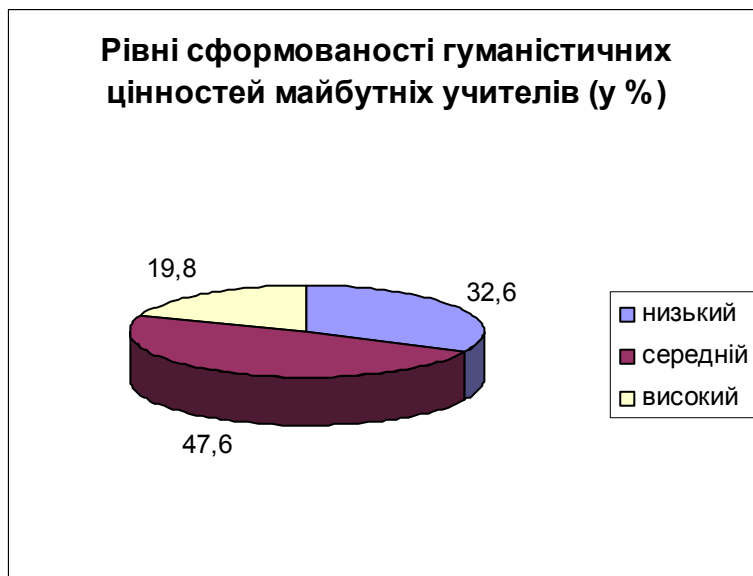
Визначальними показниками **високого** рівня сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів є такі показники:

- а) *активно–регулярне пізнання* гуманістичних цінностей;
- б) *“Вони–спрямованість”* ціннісної системи особистості;
- в) *поведінково–діяльнісна реалізація* гуманістичних цінностей.

Для визначення рівня сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів нами була застосована власноруч розроблена анкета. До переваг цієї анкети слід віднести **анонімність** (респондент надавав інформацію про себе лише за особистою згодою), **суттєве зниження ефекту “соціальної бажаності”** (питання та завдання анкети були підібрані таким чином, щоби у студентів не виникало бажання шукати “кращі” або “гірші” відповіді, що, безумовно, підвищило достовірність результатів). Респондентами були студенти I – IV курсів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка та Слов’янського державного педагогічного університету загальною кількістю 576 осіб.

Анкета складалася із 2 завдань, перше з яких мало на меті безпосередньо вивчити рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів. Опитувальний матеріал завдання № 1 складався із 40 пунктів, по кожному з яких були можливі три варіанти відповіді.

Підрахунок кількості виборів студентами кожного з варіантів дозволив нам визначити рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів. Результати анкетування представлені нами на діаграмі:



Як бачимо, більша частина студентів – майбутніх педагогів характеризується **середнім рівнем** сформованості гуманістичних цінностей (47,6 % загальної кількості респондентів). Про необхідність теоретичного обґрунтування, експериментальної перевірки та впровадження в освітню практику ВНЗ педагогічних умов формування гуманної особистості майбутнього педагога свідчать результати проведеного дослідження (**низьким рівнем** сформованості гуманістичних цінностей характеризуються 32,6 %, а **високим рівнем** – 19,8 % респондентів відповідно)

Виконання респондентами другого завдання анкети було спрямоване на визначення вираженості у студентів таких гуманістичних цінностей, як: *доброта, альтруїзм, толерантність, креативність, моральність, справедливість, громадянськість*. Запропоноване завдання складалося із 28 описів людини, кожні 4 з яких відповідали гуманістичній цінності, що діагностувалася. Студентам пропонувалося визначити, наскільки та чи інша людина схожа або не схожа на них. Основою для завдання № 2 запропонованої анкети стала методика Ш. Шварца “Профіль особистості” [9], яка була перероблена й адаптована нами для нашого дослідження. Оцінка вираженості гуманістичних цінностей здійснювалася нами за 6–ти бальною шкалою, а саме: “дуже схожа на

мене”, “схожа на мене”, “у деякій мірі схожа на мене”, “мало схожа на мене”, “не схожа на мене”, “абсолютно не схожа на мене”.

Результати діагностування представлені нами у таблиці:

Таблиця 1.

Вираженість гуманістичних цінностей у майбутніх учителів

Цінність	Середній показник вираженості цінності
доброта	3,71
альтруїзм	2,63
толерантність	2,89
креативність	2,46
моральність	2,98
справедливість	3,47
громадянськість	1,58

Як бачимо, у сучасної студентської молоді найбільш вираженими є такі цінності, як *доброта* (3,71) та *справедливість* (3,47) відповідно. Оцінка студентами *моральності* (2,98), *толерантності* (2,89) та *альтруїзму* (2,63) свідчить, що сформованість у майбутніх педагогів цих гуманістичних цінностей знаходиться на середньому рівні та потребує певних виховних заходів з боку викладачів ВНЗ. Визначення респондентами значущості *креативності* (2,46) дає підстави стверджувати, що особливої актуальності набуває питання активного залучення студентської молоді до виконання творчих завдань, активізації їх творчого потенціалу в цілому. Неабияке занепокоєння викликає вираженість у майбутніх педагогів *громадянськості* (1,58), формування котрої, на наш погляд, є пріоритетним завданням для суспільства та держави, що дивиться в майбутнє.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Гуманістичні цінності є невід’ємною складовою особистісної та професійної культури майбутнього учителя. Саме тому питання орієнтації майбутнього педагога на гуманістичні цінності набуває особливої актуальності у процесі фахової підготовки педагогічних кадрів в Україні. Ефективність формування орієнтації студентів–педагогів на гуманістичні цінності в першу чергу залежить від об’єктивного та достовірного діагностування їх сформованості.

На основі аналізу ознак орієнтації особистості на гуманістичні цінності автор виділив такі критерії сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів, а саме: **пізнання** гуманістичних цінностей, **спрямованість ціннісної системи** особистості, **реалізація** гуманістичних цінностей. Автор виділив **низький**, **середній** та **високий** рівні сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Низький рівень характеризується такими показниками сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів: а) *пасивно–споглядальне пізнання* гуманістичних цінностей; б) “*Я–спрямованість*” ціннісної системи особистості; в) *емоційна реалізація* гуманістичних цінностей. **Середній** рівень сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів відзначається такими показниками: а) *активно–ситуативне пізнання* гуманістичних цінностей; б) “*Ми–спрямованість*” ціннісної системи особистості; в) *логіко–гностична реалізація* гуманістичних цінностей. Для **високого** рівня сформованості гуманістичних цінностей студентів–педагогів характерною є наявність таких показників: а) *активно–регулярне пізнання* гуманістичних цінностей; б) “*Ми–спрямованість*” ціннісної системи особистості; в) *поведінково–діяльнісна реалізація* гуманістичних цінностей.

Експериментально одержані дані про стан сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів свідчать про необхідність активізації роботи з формування гуманної особистості майбутнього педагога та постійної уваги до зазначеної проблеми на державному рівні.

Матеріал даного дослідження може бути використаний науковою громадськістю у подальшому науковому пошуку, спрямованому на діагностування сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів та розв’язання проблеми формування гуманістично орієнтованої особистості педагогічного працівника.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Навч.–метод. видання: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн.. 1. Особистісно–орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади. – 280 с.
2. Богомолова М. В. Особенности ценностных ориентаций молодых специалистов – воспитателей дошкольных учреждений //Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали 1–ї Всеукраїнської науково–практичної конференції для студентів та аспірантів. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 109 – 113.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29 – 36.

4. Большой толковый словарь русского языка /Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
5. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 /Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 24 с.
6. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів //Цінності освіти і виховання: Наук.–метод. зб. /За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 195 – 200.
7. Скульський Р. П. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх учителів //Цінності освіти і виховання: Наук.–метод. зб. /За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 200 – 203.
8. Ткаченко М. В. Педагогические условия воспитания гуманности как профессионально значимого качества личности учителя: Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 04 /Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова. – Одеса, 1996. – 244.
9. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries //In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology. – New York: Academic Press, 1992. – Vol. 25. – pp. 1 – 65.

Посторонко А.І.

АКТУАЛЬНІСТЬ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ ХІМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Показана роль науково–дослідної роботи студентів при підготовці інженерів – педагогів хімічного профілю. Наведені шляхи активізації цієї роботи.

Ключові слова: науково–дослідна робота, підготовка фахівців, активізація, актуальність.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти в Україні за вимогами Болонського процесу передбачає обов'язкове залучення майбутніх спеціалістів до науково–дослідної роботи.

Розвиток науково–технічного потенціалу держави та її регіонів неможливий без підготовки активних, високоосвічених молодих спеціалістів, які здатні швидко вирішувати сучасні проблеми на високому науково–технічному рівні.

Організація науково–дослідної діяльності майбутніх фахівців базується на певних, досить чітких принципах, які мають методологічне та теоретичне обґрунтування.

Насамперед, надання науково–дослідній діяльності студентів статусу важливого чинника формування їх професійної компетентності базується на відомих положеннях вітчизняної

педагогічної психології, згідно з якими розвиваючий, формуючий вплив навчання студента здійснюється через організацію його власної діяльності. Тобто ефект професійного навчання вище там, де організована самостійна діяльність студента щодо здобування знань, відтворення практичних навичок та ін. Але формування цієї діяльності студента є загальною метою навчального процесу у вищій школі, оскільки вона є найважливішою та найпершою умовою отримання освіти та кваліфікації.

Існує діяльність більш високого рівня складності (як за змістом, так і за засобами здійснення), яка включає в себе в якості необхідного структурного утворення й навчальну діяльність, і разом з нею виконує функцію розвитку й формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Це – науково–дослідна діяльність студентів, яка поєднує в собі й можливості інформаційно–інтелектуального входження в майбутню професію, і формування її практично–операційних компонентів, і прояву творчо–пошукового ставлення до предмета діяльності.

Важливою рисою молодого науковця повинно стати прагнення до пізнання нового, до збагачення своїх знань, невтомність наукового пошуку. Відсутність уміння самостійно здобувати нові знання у випускника вищого закладу освіти, який мріє пов'язати своє життя з науковою діяльністю, може привести до того, що з часом молодий спеціаліст втратить творчу ініціативу і задовольниться роллю посереднього виконавця. Тому процес навчання студентів у вищому закладі освіти все більше повинен спиратися на самостійну, близьку до дослідної діяльності студентів. Для цього кожний студент повинен оволодіти методами наукового пізнання, одержати навички, потрібні для орієнтації у бурхливому потоці наукової інформації.

Одним з напрямів вирішення цього завдання є впровадження і розвиток науково–дослідної діяльності студентів. Основним завданням освіти, як це зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» є «...формування цілісної картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання...» [1].

Закон України «Про вищу освіту», нова концепція вищої освіти передбачає формування у студентів вміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення у навчальних закладах необхідних умов для формування у студентів дослідницьких умінь, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності [1].

Головне завдання, яке вирішує нині вища школа України є суттєве підвищення якості підготовки спеціалістів. Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «Науково–дослідна робота є складовою частиною підготовки фахівців...» [2], тому науково–дослідна робота студентів повинна стати невід'ємним компонентом підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Основними завданнями подальшого розвитку вищої освіти виступає не стільки надання студентам максимуму наукової і технічної інформації, скільки формування дослідницьких умінь, розвитку здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, здатності до творчої праці та мобільності в освоєнні і впровадженні новітніх технологій.

Як зазначено у «Концепції наукової, науково–технічної та інноваційної політики в системі вищої школи України» випускники повинні не тільки оволодіти відповідними знаннями, а й зайняти певне місце в соціально–економічній системі держави [3].

Сьогодні, а ще більше завтра, для ефективної роботи на хімічних підприємствах, у науково–дослідних інститутах будуть потрібні висококваліфіковані, всебічно розвинені, творчо активні спеціалісти, які здібні неординарно мислити, мають необхідні професійні навички і ділові якості.

Тому в вузах науково–дослідна робота студентів є невід'ємним елементом залучення їх до наукової творчості.

Аналіз останніх досліджень. В проведених досліджах [4–7] визначена сутність сучасного етапу стану системи науково–дослідної роботи студентів, сформульовані методологічні основи її активізації і шляхи необхідних практичних дій. Основний висновок цих робіт полягає в тому, що потреба в активізації науково–дослідної роботи студентів є об'єктивно обумовленою. Найбільш детально обґрунтовано це положення в роботі [8], в якій підкреслюється, що залучення студентів до наукової роботи залишається однією з важливих форм творчої підготовки спеціалістів у навчальних закладах вищої професійної освіти, а навчальний процес у вузі при любых умовах повинен представляти собою синтез навчання, виробничої практики і науково–дослідної роботи студентів.

Метою статті є аналіз умов, які сприяють формуванню дослідницьких умінь при підготовці інженерів–педагогів хімічного напрямку.

Залучання студентів до конкретної життєво необхідної проблеми дає старт до участі у науковій роботі, який стимулює ефективно зростання як студентів так і наукових керівників.

Як показує досвід розвитку вищих навчальних закладів, науково–дослідну діяльність студентів можна і слід пов'язувати з навчальними планами й програмами, процесом навчання. Активний розвиток студентської наукової творчості в усіх її формах дає змогу підготувати спеціаліста, який би вмів володіти методологією наукового дослідження, постійно сприймав і впроваджував у практику новітні досягнення науки, техніки, культури, міг творчо мислити. Формувати, закріплювати й розвивати наукові інтереси у студентів слід із перших днів навчання їх у вузі. Це є запорукою подальшої активної участі студентів у науково–дослідній діяльності.

Формування дослідницьких умінь у майбутнього фахівця розглядається як пріоритетний напрямок у діяльності сучасних вищих навчальних закладах. З досвіду досліджень в галузі педагогіки вищої школи, важлива роль у вирішенні цієї складної проблеми надається науково–дослідній діяльності студентів.

За сучасних умов науково–технічної революції, коли наука стала провідним елементом виробництва, на порядку денному стоїть питання підвищення статусу студентської наукової творчості. Адже науково–дослідна діяльність студентів є важливим засобом підготовки спеціалістів, здатних творчо використовувати досягнення науково–технічного процесу.

Вся система науково–дослідної роботи на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно–педагогічної академії спрямована на розвиток наукового мислення, професійної майстерності, виховання національної свідомості, естетичного, економічного виховання, так як спеціалісти, яких випускає кафедра, це є основна еліта промислової держави в майбутньому .

Практика науково–дослідної роботи студентів на кафедрі показує, що випускники, які протягом навчання в академії були залучені до проведення наукових досліджень, творчо підходять до своєї професії, мають вищий рівень готовності до роботи на хімічному підприємстві.

Підготовка вступника кафедри до науково–дослідної роботи на підприємстві – це, перш за все, оволодіння глибокими знаннями зі спеціальних дисциплін, аналітичної хімії, а також навичками організації та проведення наукових досліджень на підприємствах.

Під час залучення студентів до науково–дослідної діяльності, як головного виду самостійної роботи, необхідно створювати такі умови:

– наявність чіткої мети та усвідомлення результату, що передбачається;

- наявність послідовності, логіки, етапів виконання дослідницьких завдань;
- мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної 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 дослідної діяльності особистості.

На кафедрі зі студентами, в основному, проводяться прикладні дослідження, спрямовані на одержання нових знань з метою практичного їх використання для розробки технічних нововведень.

Студентів вчимо збирати дані для дослідження, їх аналізувати, систематизувати та узагальнювати.

Сучасна науково–дослідна робота – це, перш за все, самостійне навчально–наукове дослідження, яке здійснюється поза навчальним процесом під керівництвом викладача.

Студентам першого курсу пропонуються оформити реферат на тему, пов'язану з яким–небудь хімічним підприємством. Реферативною роботою передбачається опрацювання певної кількості друкованих джерел загального характеру, бажано останніх 7–10 років видання. Відібрані студентом матеріали узагальнюються і доповідаються на наукових семінарах.

Студенти кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно–педагогічної академії активно беруть участь у виконанні науково–дослідних прикладних дослідженнях, які спрямовані на одержання нових хімічних реактивів, удосконалення виробництва соди, добрив, солей. Одержанні знання, навички та уміння студенти після закінчення вузу будуть використовувати у своїй професійній діяльності.

Випускники спеціальності „Професійне навчання. Основні процеси хімічних виробництв” працюють у профтехучилищах викладачами, тому частина студентів займається науково–дослідною роботою, яка пов'язана з розробкою нових методик навчання та нових технологій навчання у профтехучилищах.

При виконанні науково–дослідної роботи студенти працюють в архівах, бібліотеках, займаються збором інформації, її аналізом, систематизацією, узагальненням, розробками практичного застосування розроблених проектів. Вони опановують модуль комплексного наукового дослідження, навчаються володіти методикою виконання роботи та питаннями систематизації матеріалів

дослідження, використовувати велику кількість джерел, які сприятимуть поглибленому вивченню зазначеної проблеми.

Під час виконання дослідів безпосередньо на виробництві студенти навчаються елементам дослідження і навичкам дослідницького характеру. Науково–дослідна робота студентів є важливим засобом якісної підготовки спеціалістів з одночасним розвитком творчих здібностей найбільш обдарованих студентів.

Виконані роботи оформляються у вигляді звіту, який обговорюється на кафедрі.

Роботи оцінюються за такими критеріями:

- складність, науковість, повнота розкриття теми;
- аргументованість та глибина висновків;
- актуальність та елемент творчості;
- практичне значення;
- стиль, грамотність;
- якість оформлення.

Ефективним є проведення студентських науково–практичних конференцій як кінцевої форми підведення підсумків дослідної роботи. Їх дидактична (розвиток індивідуальних здібностей, умінь та навиків студентів) і виховна мета:

- навчити молодь критично оцінювати отримані результати;
- стимулювати високий рівень її творчої діяльності;
- затверджувати високу культуру історичного дослідження;
- розвивати патріотичне мислення та соціальну ініціативу;
- формувати дисциплінованість, відповідальність,

прагнення досягнути кінцевої мети.

Найголовніші завдання проведення конференції: підведення підсумків дослідної роботи студентів, творчий обмін досвідом роботи; проведення наукових дискусій; ознайомлення широкої студентської аудиторії з новими здобутками вітчизняної науки; забезпечення спадкоємності зв'язку різних поколінь на основі небайдужого ставлення до ідеалів минулого, поєднаного з одночасним критичним ставленням до нього.

Суттєва частина матеріалу публікується в тезах доповідей різних конференцій, частина подається на схемах, картах, таблицях, ілюстраціях, фотографічних додатках, комп'ютерному варіанті, презентації тощо.

Важливим принципом організації науково–дослідної діяльності студентів на кафедрі є послідовність етапів наукового росту майбутніх фахівців. Тому на 1–2 курсах ми формуємо у студентів навички збору фактичного матеріалу та його первинної обробки в процесі виконання

самостійних хімічних дослідів, які включені в систему звітних модульних робіт з неорганічної, аналітичної, фізичної хімії. Наукові роботи студентів старших курсів розвивають вміння теоретичного аналізу та проведення досліджень з використанням лабораторного устаткування та промислових зразків; вчаться студенти складанню технологічних рекомендацій і проектуванню хіміко–технологічних процесів.

Актуальність науково–дослідної роботи студентів потребує її активізації.

На наш погляд це:

- залучення з першого курсу студентів до творчості;
- розкриття потенційних здібностей студентів і підготовки із них творчих особистостей та кваліфікованих спеціалістів;
- забезпечення активізації функціонування і розвитку наукової, технічної творчості студентів;
- засвоєння студентами у процесі навчання згідно навчальних планів основ професійної діяльності, методів і навиків виконання наукових робіт; розвиток здібностей до наукової і технічної творчості, самостійності, ініціативи у навчанні і майбутній професії;
- навчити через НДРС методам індивідуального і колективного вирішування професійних наукових, технічних і соціальних задач, використовувати у практичній діяльності досягнення науково–технічного прогресу, швидко орієнтуватися в економічних ситуаціях;
- створення і розвиток умов (правових, економічних, ресурсних), які дозволяють кожному студенту реалізувати своє право на творчий розвиток особистості, участь у наукових дослідженнях;
- створення через систему НДРС умов для того, щоб відвернути студентів від недостойних дій та шкідливих звичок і навчити їх раціонально використовувати свій вільний час.

Активізація функціонування системи науково–дослідної роботи є не самоціллю, а об'єктивною потребою, тому що забезпечує формування і розвиток студентів як творчих особистостей, здатних на міцній науковій основі ефективно вирішувати виникаючі перед ними задачі.

У сучасних умовах потрібно така система НДРС, при якій би студенти постійно одержували новий імпульс творчої діяльності. Це можливо на основі інтеграції наукових і практичних потенціалів викладачів і студентів вузів. Реальні позитивні результати можуть бути отримані шляхом сполучення, з одного боку, нетривіального

погляду на проблеми і швидке реагування на все нове у студентів і, з іншого боку – знань, досвіду, виваженості в прийнятті рішень у викладачів. Таке співробітництво дозволить активізувати рішення різних задач науки, техніки, економіки і культури.

Відповідно діяльність по розкриттю і становленню потенційних особистісних здібностей і творчих можливостей учнівської молоді повинна залишатися ведучою в системі навчання, виховання і при підготовці наукових кадрів.

Для вищої школи найважливішим напрямком цієї діяльності є залучення основної маси студентів до участі в НДРС, авторитет якої необхідно цілком відновити і розвивати.

Значення науково–дослідної роботи:

- розвиток у студентів науково–експериментальних конструкторських навичок;
- розвиток умінь застосовувати набуті знання, практично реалізовувати результати науково–дослідної, пошукової роботи.
- студенти набувають умінь та навиків роботи в архівах, бібліотеках, музеях; виховуються психологічні аспекти спілкування на різному соціальному рівні;
- формується культура поведінки, реалізується гуманістичне, національне виховання;
- формуються професійні навички, проводиться профорієнтаційна робота;
- проводиться санітарно–просвітницька робота.

Науково–дослідна діяльність студентів розвиває ініціативну і творчу діяльність, підвищує ефективність навчального процесу, поглиблює засвоєння навчального матеріалу, сприяє опануванню методології наукових досліджень, удосконалює навички роботи з літературою і патентною інформацією, написання доповідей та статей, виступів та дискусій, знайомить із діяльністю наукових стендових зразків, організації робіт і керівництва творчими колективами, сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу, виховує відповідність перед творчим колективом. Крім того, в процесі науково–дослідної роботи студенти поширюють кадрові та творчі можливості промисловості підприємства у виконанні наукових розробок, поступово формуючи їх кадровий резерв.

Таким чином, у цілісній системі підготовки професійно компетентного фахівця науково–дослідна діяльність виступає важливим осередком суб'єктного входження студента в майбутню професійну діяльність в адекватно функціонуючих зовнішніх умовах її формування та організаційно–педагогічної підтримки.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Освіта №10 від 24–31 жовтня 2001. – с. 2–4.
2. Закон України «Про вищу освіту» /Освіта України № 17–26 лютого 2002 р.–2–8.
3. Концепція наукової науково–технічної та інноваційної політики в системі вищої школи України. Київ, 2001р.
4. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов: Роль научно–исследовательской работы в повышении качества подготовки специалистов. – М.: Изд–во Моск.ун–та, 1982. – 108 с.
5. Орлик П.И., Шевченко А.В. Приобретать навыки научного труда: (НИРС) //Вести, высш. школы. – 1986. – №3. – С. 47–49.
6. Сипайло Г.А., Горбунова Л.А., Иванова Г.М. Организационно–методические основы НИРС //Вести, высш. школы. –1986. – №8. – С. 38–42.
7. Юмашев Г.С., Горшков О.З. О подготовке молодых научно–педагогических кадров: О работе НСО //Ортопед., травматол. и протезирование. –1985. – №8. – С. 58–59.
8. Момот А.И., Акатьев А.П., Балашов В.В., Грачев , С.В. и др. Организационно–методические основы активизации функционирования системы НИРС. – М., 2001 /Научно–исследовательская деятельность в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования /НИИВО; Вып. 5.

Резван О.О.

РОЗВИТОК РІВНЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В КРАЇНІ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Показники, які ми отримали під час визначення у студентів їхньої мотивації до навчання, зазначили, що насамперед потрібно було сформулювати позитивну мотивацію для розвитку пізнавального інтересу студентів у процесі вивчення мови. Це завдання ускладнювалось тим, що студенти після 4 – 5 місяців навчання вже досягли комунікативного рівня володіння мовою країни навчання, але ще не досягли достатнього рівня для спілкування з носіями мови. Така ситуація часто порушувала баланс комфортності соціалізації, оскільки студенти намагалися спілкуватися з носіями мови і часто не розуміли їх або відчували свою недосконалість у такому спілкуванні.

Метою статті є допомога студентам у подоланні комунікаційного рівня володіння мовою країни навчання, переходу від нього до рівня спілкування, яке містить комунікаційний рівень і соціально–психологічний чинник, і підготовка студентів до

можливості професійно–педагогічного спілкування з педагогами або носіями мови у їхній професійній галузі діяльності.

Основна частина. Слід зазначити, що під процесами спілкування в методиці викладання мови розуміють єдність чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, письмо та читання. Крім того, кожна мова має особливості фонетики, граматики та лексики. У своїй практиці ми намагались досягти основної мети – якомога кращого опанування мови, а значить можливості комунікації для студентів, – за допомогою вправ, що могли давати поштовх у розвитку їхнього пізнавального інтересу. Так, при навчанні усному мовленню ми часто застосовували *вправи на випередження*, коли спочатку завдання промовляється вголос, а вже потім виконується студентами письмово. При виконанні таких вправ формуються навички уваги, удосконалюються граматичні навички, розвивається фонетичний слух студента. Під час перевірки таких вправ виконані завдання знов читаються вголос. Студенти, які слухають, повинні одночасно розпізнати фонетичну правильність вимови слова, його граматичне оформлення, співвіднести з написаним у своєму зошиті і зробити висновок щодо правильності виконання завдання. Тобто можна сказати, що при впровадженні таких вправ кожен студент відпрацьовує всі чотири види мовленнєвої діяльності і, крім того, вчиться аналізувати і синтезувати почуте від інших студентів при перевірці.

Ефективність навчання усного мовлення суттєво підвищилась, коли ми почали використовувати на заняттях навчальні матеріали, пов'язані з інтересами студентів, які дозволяли використовувати їхні знання та життєвий досвід. Так, популярними для зацікавленості студентів виявились ілюстративні матеріали: ілюстрації, географічні мапи, схеми (міста, метрополітену тощо), фотографії. Використовуючи такий матеріал, ми ставили за мету не тільки навчити студентів правильних усних висловлювань, але й надати їм можливість творчо підійти до поставлених завдань. Так, використання ілюстрацій було стимулом до самостійних висловлювань студентів, викликало у них інтерес і бажання висловитися. При цьому ми формулювали завдання таким чином, щоб заохотили до творчої роботи студентів всіх груп. Наприклад, студентам групи В пропонували розповісти, що вони побачили на ілюстрації, студенти групи Б отримували завдання за малюнком, пов'язані з граматиною, а для зацікавлення студентів групи А пропонувалось придумати кінцівку за серією ілюстрацій. Таким чином, протягом заняття ми досягали як навчальної мети уроку, так і педагогічної цілі – розвитку

пізнавального інтересу – у студентів всіх груп, використовуючи один ілюстративний матеріал, але диференціюючи завдання до нього.

Окрім ілюстрацій на заняттях ми часто використовували фотографії студентської групи або особисті сюжетні фото студентів. Такий ілюстративний матеріал викликав велику зацікавленість групи, оскільки відображував інтереси кожного студента. До фотографій пропонувались завдання:

- скласти аудіорозповідь або написати лист батькам про своїх нових друзів, зображених на фото;
- скласти розповідь про місто Харків та його історію для своїх друзів, що живуть на Батьківщині.

Особливої уваги заслуговують завдання з використанням мап або схем. Такі ілюстративні матеріали були не лише основою для навчання студентів усного мовлення, але й допомагали їм познайомитись з географією України, топонімікою Харкова, що давало можливість для більш швидкої соціалізації студентів. З цією метою пропонувались такі завдання:

- Оберіть місто в Україні, де б Ви хотіли відпочити. Чому?
- Розкажіть, як Ви будете їхати від університету до Лісопарку.

Отже, використання різних видів ілюстрацій на заняттях з іноземцями давало змогу проводити уроки в атмосфері доброзичливості, надавало можливість студентам виявити свій життєвий досвід, спрямовувало їх домагатися розширювати свій словниковий запас. Але, в свою чергу, специфіка навчання усного мовлення вимагала від ілюстративних матеріалів відповідності змісту і ступеню складності інтересам і реальним мовленнєвим можливостям студентів.

Специфіка мовленнєвих вправ була в тому, що при їхньому виконанні увага студентів перебігала з мовної форми на змістовний бік висловлювання. Наприклад:

- Уявіть собі, що Ви прийшли в супермаркет, щоб купити подарунок для своєї старшої сестри і для свого молодшого брата. Що Ви виберете? Попросіть допомоги консультанта, пояснивши смаки своїх рідних.

- Під час канікул на Батьківщині Ви познайомились з українським туристом. Розкажіть, де ви навчаєтесь в Україні.

Мовленнєві вправи, які використовували під час навчання аудіюванню, мали певні особливості. Ці вправи містили завдання, виконання яких давало можливість студентам розуміти зміст цілого

висловлювання: виділяти факти, слідкувати за послідовністю подій, визначати головне, розуміти загальний зміст тексту.

При виконанні вправ на аудіювання студенти слухали текст з настановою на розуміння і на подальше виконання завдань за змістом тексту. Наприклад:

- Дайте короткі відповіді на питання (за змістом тексту).
- Порівняйте композицію тексту з поданим планом.
- Визначте, чи відповідають подані висловлювання змісту тексту.

Вищезазначені завдання пропонувались для студентів, що мали середній і низький рівень розвитку навчальних можливостей. Студентами з високим рівнем навчальних можливостей виконувались синтетичні вправи, що містили елементи аудіювання та навчання мовленню. Наприклад:

- Прослухайте діалог, складіть аналогічний на ту ж тему.
- Прослухайте діалог, перекажіть зміст розмови.
- Прослухайте початок діалогу, продовжіть його в парній роботі.

- Складіть план прослуханого тексту.

• Навчання аудіюванню було дуже важливим, оскільки навички, здобуті студентами під час виконання вищезазначених вправ давали їм можливість навчитися переказу мовою навчання. Слід зазначити, що письмовий переказ є одним з видів екзаменаційних робіт на підготовчих факультетах. Саме тому ми намагалися досить багато часу приділяти роботі над розумінням студентами текстів.

Слід зазначити, що тексти для переказу повинні були бути адаптованими для розуміння іноземними студентами, тобто їхня структура повинна бути простою, зміст – сюжетним, крім того такі тексти мали містити обмежену кількість незрозумілих студентам слів. Ці слова необхідно було обговорювати в аудиторії перед читанням тексту. Але кожен текст може бути водночас складним для одних студентів і занадто легким для інших. Тому часто ми використовували переказ прочитаного тексту, коли кожен студент отримував для переказу індивідуальний текст. Тоді завданням студентів було донесення до товаришів по групі нової для них інформації. Певну складність для викладача мала підготовка такого виду роботи для навчальної групи, оскільки всі тексти повинні були бути об'єднаними за темою і різнитися лише рівнем складності лексики та структури речень.

Під час навчання усного мовлення ми звертали увагу на важливість для студентів навчання діалогічного мовлення, оскільки

можливість швидко орієнтуватись у звернених до них репліках і достатній лексичний запас були запорукою соціалізації іноземців. У навчанні діалогічного мовлення важливу роль відіграє задана ситуація: хто з ким спілкується, за яких обставин, якими є бажання або наміри дійових осіб. Слід зазначити, що під час проведення роботи над діалогічним мовленням ми намагалися не лише досягти мети уроку, але й показати іноземцям культурні норми країни навчання. Так, зверталась увага на різні види привітань і прощань згідно з віком, соціальним статутом або статевою приналежністю дійової особи. Студенти за допомогою викладача визначали, що під час спілкування з однолітками можна допустити більшу емоційність, аніж тоді, коли суб'єктом спілкування є людина старшого віку.

Для засвоєння засобів побудови діалогічного тексту, засобів зв'язку реплік одна з одною та з ситуацією ми впроваджували такі ситуації:

- Доповніть репліки діалогу;
- Віднайдіть початок діалогу;
- Закінчіть діалог;
- Розподіліть репліки за ролями дійових осіб;
- Складіть діалог за ілюстрацією.

Навчання діалогу на уроках містило елементи гри, що давало можливість як урізноманітнити заняття, так і підвищити інтерес до предмету навчання. Спочатку проводилась робота за зразком, потім ситуація ускладнювалась: студентам пропонувались варіації на тему діалогу. Так, наприклад, якщо діалог–зразок був пов'язаний з ситуацією: «Лариса та Аня домовляються йти до крамниці, щоб купити сукню для Ані», то варіації діалогу створюються в зв'язку зі зміною ситуації: змінюються дійові особи (не Лариса, а Лариса Петрівна, тобто старша за віком жінка, або її чоловік), змінюється предмет купівлі, змінюється, врешті, місце дії і сама дія (дійові особи домовляються йти в банк, музей, кіно та ін.). Таким чином, можливості варіацій залежать від того, яким мовним нашаруванням володіють студенти. Слід зазначити, що така робота під час навчання діалогу поступово віддаляло студентів від вихідного тексту і будувало в них уміння самостійно складати діалог згідно кожній поданій ситуації спілкування. Такий підхід сприяв творчості студентів на уроках, оскільки викладачем підготовлялись варіації, що містили інформацію про бажання, інтереси студентів, їхніх улюблених діяч. Наприклад:

- Домовтесь з подругою про спільний літній відпочинок.
- Умовте свого хлопця відвідати музей, тощо.

Слід зазначити, що навчання усного мовлення потребувало досить багато часу на уроках, тому часто ми використовували роботу в парах або групову роботу студентів. Парна робота проводилась під час навчання діалогічного мовлення. Монологічні тексти студенти готували індивідуально, а під час розігрування ситуацій, де брали участь 3 і більше студентів, ми використовували групову форму роботи.

Висновки. Таким чином, ми визначили, що навчання усного мовлення (аудіюванню і говорінню) посідає визначне місце на початковому етапі навчання мови, крім того, досягнення іноземними студентами достатньо високого комунікаційного рівня давало їм можливість швидкої соціалізації у культурне середовище країни навчання.

Роганова М.В.

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно–творчої місії вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система освіти не забезпечує вирішення поставленого завдання – виховання культури майбутніх спеціалістів, в якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті відзначається: «Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [8. с.4]

Актуальність проблеми духовного розвитку особистості підтверджується багатьма доробками у різних галузях науки і практики. Зокрема її вивчення знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності: С.Кіркегор, М. Хайдегер, К.Ясперс, Е. Гуссерль (філософи–екзистенціалісти), П.Юркевич, Г.Сковорода (українські

філософи), В.Андрущенко, В.М.Баранівський, Л.Буєва, Л.Губерський, В.Кремень, А.Комарова, Б.Кримський, С.Пролеєв).

Психологічні аспекти духовного розвитку особистості розглянуті в роботах Д. Беха, М. Боришевського, Т.В.Бутковської, О.І.Зеліченка, О.Киричук, П. Симонова, Є. Помиткіна, Ж.Юзвак та ін.).

В галузі педагогічних наук сутність духовного розвитку, особливості організації духовного виховання особистості вивчали О.Виговська, І Карпенко, О. Олексюк, О. Сухомлинська, А. Фасоля, Г.Шевченко, М. Євтух та ін.

Духовність – творча спрямованість, наснага, енергія людини. Особистість має право на самостійність, на індивідуальність. Однак для пробудження і подальшого духовного розвитку індивіда потрібно створити відповідні умови. І питання це – надзвичайно важливе, оскільки духовність визначає спрямованість усіх розумових, емоційно–чуттєвих, вольових якостей людини, її здатність до самоусвідомлення себе, як особистості.

У цей час, коли в державі триває процес переосмислення життя, формується нове педагогічне бачення освіти, навчання та виховання спрямовуються на утвердження нової системи духовних цінностей, серед яких найвищою є Людина. Усі зазначені процеси та зміни в житті суспільства тісно пов'язані з реформуванням освіти, яке проводиться в Україні на державному рівні і, у свою чергу, спонукає педагогічних працівників до пошуку й впровадження нових педагогічних технологій, ефективного впровадження їх у навчально–виховний процес.

Визначивши за мету підготовку майбутньої генерації інтелігенції, управлінської еліти, формування творчої особистості, вільної, відповідальної перед собою й суспільством та здатної жити в умовах середовища, що змінюється, педагоги Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково–технічного університету перебувають у постійному творчому пошуку шляхів до виховання духовної культури студентів.

Одним із першочергових завдань освіти є посилення уваги до проблем морального та духовного виховання підростаючого покоління.

Організація життєдіяльності студентів у культурно–освітньо–виховному просторі нашого навчального закладу вирішує наступну систему цілей: виховати сучасного студента як громадянина, як професіонала, як високоморальну, інтелігентну, творчу, особистість, як людину Культури.

Духовна діяльність студента нерозривна з діяльністю творчою. З цього ми виходили, обираючи єдину методичну тему інституту: оволодіння ефективними педагогічними технологіями й формування системи діагностики творчих можливостей і розвитку особистості студентів і викладачів.

Розвиток духовності особистості неможливий без адекватно сформованої самооцінки, потреби в саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування у відповідності з власними духовними потребами. З метою задоволення потреб особистості в пізнанні свого внутрішнього світу психологічною службою ліцею розробляється посібник для учнів ліцею з питань самовдосконалення, саморозвитку.

Особливої уваги в ДІТМ МНТУ надається розвитку обдарованих студентів, створенню умов для розвитку їхніх здібностей. В інституті разом з міськими органами влади успішно реалізується програма “Обдарована молодь”.

Для підвищення психолого–педагогічної компетентності викладачів готуються Методичні рекомендації щодо роботи з обдарованою молоддю в умовах освітньо–вихованого середовища нашого регіону. У цьому посібнику представлено характеристику пізнавальної сфери учнів та їх вікових особливостей, а також аналіз міжособистісних стосунків з наданням рекомендацій щодо конкретних ситуацій.

Ступінь сформованості духовних, моральних, громадянських якостей учнів виявляється через їхню свідому участь у розробці та захисті різноманітних соціальних проєктів.

Сьогодні Україна стоїть на шляху розбудови правової держави, основним принципом якої є: “Держава для людини, а не людина для держави”. Максимальне дотримання прав людини – це своєрідний стандарт демократичних засад суспільства. Молоді громадяни України потребують особливої охорони й піклування, включаючи належний правовий захист. Тому актуальною була розробка соціальних проєктів “Юридична клініка” та “Студентський парламент”, робота яких спрямована на захист прав молодих громадян України – участь у якій підтвердила високий рівень громадянської зрілості й правової свідомості студентів. “Юридична клініка” та “Студентський парламент” виконують завдання виховати студента як громадянина й спрямовані на розвиток людини–патріота, тобто людини з активною громадянською позицією; орієнтовану на демократичні цінності й свободу; що знає права; виконує свої обов'язки громадянина відбиті в Конституції України.

Виховання студента як високоморальної особистості орієнтоване на розвиток: високого рівня моральних якостей (чесності, відповідальності, обов'язковості, доброзичливості); моральної культури, включаючи розуміння високоморальних національних і загальнолюдських цінностей; гуманістичних поглядів, переконань та світогляду. З цією метою в інституті реалізується проект “Світ рівних можливостей”, який спрямований на створення умов для навчання та духовного розвитку молоді з обмеженими фізичними можливостями. Діючий в межах цього проекту “Клуб волонтерів” та досвід роботи педагогічного колективу свідчить про його здатність до засвоєння нових форм і методів вищої освіти, опанування ідеї морально виправданої життєтворчості молоді особистості, реалізації принципу взаємодії інституту з іншими громадськими організаціями. Так інститут плідно співпрацює з Інститутом духовного розвитку людини у складі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Донецькою обласною організацією інвалідів Союзу організацій інвалідів України. Результати роботи були представлені на Міжнародних виставках “Кар’єра та освіта – 2006” та “Інваекспо – 2006”, на яких була проведена акція “Студенти і інваліди за духовне відродження України” та запропоновано Проект державної програми “Духовний розвиток особистості”.

Виховання студента як інтелігентної особистості орієнтовано на розвиток: високого рівня ерудиції; естетичної, художньої культури; системності і критичного мислення; прогресивних поглядів і переконань; толерантності і поважного ставлення людей іншої національності і інших поглядів і переконань; високої культури спілкування і поведінки; здатності збереження кращих рис і традицій українського народу.

Гуманне ставлення до особистості можливе тоді, коли визнають та поважають усі засоби самовдосконалення людини.

Тому сучасна педагогічна наука та практика наполегливо шукають шляхи оновлення як всієї системи освіти й виховання, так і змісту, форм та методів художньо–естетичного виховання. З цією метою в інституті створено театр–студію “Музична вітальня” та театр французької п’єси. Посилення виховного впливу мистецтва залежить від глибини та сили художнього враження, а тому таким значним постає завдання по створенню емоційно–образної ситуації спілкування з творами мистецтва й літератури, переведення учнів у поле естетичного переживання й співтворчості.

Наші студенти мають можливість для всебічного розвитку свого творчого обдарування. В цьому напрямку в інституті працюють

редакційна колегія студентської газети “ Student times”. Літературний клуб “Вернісаж”, в якому студенти мають можливості розкрити свої творчі таланти працює в інститут понад 5 років. Готується до видання збірка “Духовні витoki”, де будуть розміщені вірші, оповідання, твори–есе, малюнки студентів, що засвідчує вияв їхніх здібностей і захопленнь, творчого сприйняття світу, багатство художніх образів, через які вони відображають навколишній світ.

Виховання студента як творчої особистості орієнтовано на розвиток: методологічної, дослідницької культури; творчих, дослідницьких умінь і здібностей; здібностей як до індивідуальної, так і до колективної творчості в обраній сфері професійної діяльності; здібностей до творчого, системного застосування знань у рішенні професійних, як теоретичних, так і практичних задач. Тому у рамках програми соціальної адаптації особистості, яка спрямована на виховання ініціативності, самосвідомості студентів, формування лідерських здібностей, креативного мислення, вміння розв'язувати проблеми в інституті працюють Центр інтелектуальної власності, Венчурне агентство, Міжнародний департамент, Кадрове агентство, Бізнес–інкубатор.

Здійснення цього напрямку виховної роботи відбувається через світогляднокультурологічний підхід. Тому в педагогічному процесі задіяні всі можливі джерела духовного розвитку – наука, мистецтво, філософія, релігія, реальна дійсність. Для реалізації цього завдання діє “Програма духовного розвитку особистості”, яка складається з таких основних тем:

“У гармонії з природою”, спрямована на виховання екологічної культури студентської молоді; “Грані моєї особистості”, “Самопізнання – шлях до самовдосконалення”.

Оновлена концепція розвитку духовності студентської молоді повинна обов'язково враховувати її гуманітарний, соціальний, національний, аксіологічний, комунікативний та технологічний аспекти.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, виховна діяльність Донбаського інституту техніки та менеджменту зорієнтована своєю роботою на пошук методів, за допомогою яких можна повністю реалізувати ідею співпраці в педагогічному процесі. Особистісний підхід відкриває широкі можливості, бо він спирається на визначення пріоритетів особистості, що дає можливість розвивати духовний потенціал студентів. Виховання в інституті базується на ініціативі, вільному виборі напрямів і видів діяльності, на саморозвитку й самовираженні

особистості. Оволодіння студентською молоддю духовними цінностями підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. Саме школа інноваційного типу формує майбутні покоління, а від цього залежить розвиток і розквіт нашої держави.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. К., 1998.
2. Педагогіка и психология высшей школы /Ответствен. ред. С.И.Самыгин. Ростов–на–Дону, 1998.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1993.
4. Галузинський В.М. Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К., 1995..
5. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. К.,1997.
6. Зеньковский В.В. Педагогіка. – М.: ПСТБИ, 1996. – 153 с.
7. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання : на шляху до синтезу парадигм. – Історико–педагогічний альманах. //Вип. 1. 2005. – ст. 5–20.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті //Освіта: Всеукраїнський громадсько–політичний тижневик. – 2001. – №54–55. – 26 березня – 3 жовтня. – С.4–5.

Семченко Н.О.

УРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ПРОБЛЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТОК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність поняття „гендер”, проаналізовано провідні гендерні відмінності між представниками різної статі, висвітлено авторський досвід щодо врахування гендерних проблем у процесі підготовки студенток до професійної діяльності.

Сьогодні значна кількість досліджень у різних наукових галузях присвячується гендерній тематиці. Особливий інтерес у цьому плані має вивчення питань, пов'язаних із підготовкою студенток вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Як відомо, за останні десятиріччя жінки все активніше беруть участь в економічній, політичній та інших сферах життєдіяльності суспільства, представляючи серйозну конкуренцію чоловікам при займанні різного рівня професійних посад. Проте на робочому місці жінка нерідко примушена розв'язувати різні проблеми гендерного плану, які значно ускладнюють її життя як фахівця й взагалі як особистості.

Слід також відзначити, що більшість молодих жінок прагнуть до самореалізації не тільки у професійній сфері, але і в особистому житті.

Вони мріють мати щасливу родину, виховувати дітей. Однак поєднати службову кар'єру й домашній затишок у сучасних умовах дуже непросто. Ця проблема для жінки ще більше загострюється, якщо на роботі колеги не хочуть враховувати наявність у неї малих дітей, котрі вимагають турботи й душевного материнського тепла. На жаль, нерідкими є і такі випадки, коли начальники намагаються знайти різноманітні причини, щоб звільнити з роботи жінку, яка чекає дитину або вже має малюка.

З урахуванням вищевказаного вважаємо, що для успішної підготовки студенток вищих навчальних закладів до професійної діяльності треба не тільки озброювати їх необхідними для цього фаховими компетенціями, але й забезпечувати опанування ними знань гендерного характеру, оволодіння моделями оптимальної поведінки в ситуаціях вияву гендерних стереотипів чи неповаги до себе як представниці жіночої статі. Тому *метою* представленої статті є визначення гендерних відмінностей між представниками різної статі й аналіз педагогічних засобів щодо підготовки студенток до професійної діяльності з урахуванням гендерних проблем.

Як відомо, поняття гендеру вперше було використано у 80–рр. ХХ ст. феміністками. Ними було висунуто ідею про те, що необхідно виділити в понятті „стать” дві складові: біологічну („sex” як сукупність анатомо–біологічних особливостей представників певної статі) та соціальну („gender”, що вводився як соціокультурний феномен, в якому відображено особливості взаємодії чоловіків і жінок як соціально організованих груп) [8, с. 30]. З тих пір поняття гендеру міцно увійшло в науковий обіг.

Аналіз наукових праць свідчить, що окремі аспекти гендерної проблематики було висвітлено в наукових працях Ш. Берн, Д. Колесова, В. Сімонова, І. Кона, Р. Сабурова, А. Хрипкової та інших науковців. Зокрема, вченими (Т. Бендас [2], Ш. Берн [3], Є Ільїн [6], В. Сімонов [9] та ін.) зазначається, що гендерні відмінності між жінками і чоловіками значною мірою обумовлені об'єктивно існуючими між ними відмінностями на таких рівнях: генетичному, фізичному, когнітивному, психологічному й комунікативному. Так, аналізуючи відмінності на першому з них, можна відмітити, що в юнаків функціональна асиметрія мозку виражена більш сильно, в них домінує діяльність правої півкулі, котра взагалі відповідає за абстрактне мислення, розпізнання зорових і музичних образів, свідому орієнтацію у просторі. У жінок виразність функціональної асиметрії в цілому нижче, ніж у чоловіків. Порівняно з чоловіками в них більш розвинена ліва півкуля, яка відповідає за регуляцію

мовлення, письма та рахування, за інтуїтивну орієнтацію у просторі, за конкретно-наочне, образне мислення. Саме жінки є головними носіями спадковості.

Відмінності на фізичному рівні насамперед виявляються в тому, що чоловіки порівняно з жінками мають більшу масу тіла, більшу силу, більший обсяг легенів. В них спостерігається більша варіативність в силі м'язового напруження. Вони мають більшу міцність кісток. Однак жінки відрізняються від чоловіків більшою грацією, гнучкістю, рухомістю. Вони більш акуратні й обережні у праці. Їх рухи більш скоординовані.

Характеризуючи відмінності на когнітивному рівні, слід вказати, що в чоловіків домінує якісний підхід до вивчення нової інформації, зокрема навчального матеріалу. У них переважає синтетичний підхід, вміння узагальнювати отримані дані. У жінок домінує якісний підхід до вивчення нової інформації, їхній інтелект слабо інтегрований. Вони більше прихильні до дотримання певного алгоритму, шаблону.

На психологічному рівні відмінності виявляються в тому, що чоловіки швидше реагують на зміни в оточуючому середовищі й легше пристосовуються до цих змін. Вони мають більш об'єктивну самооцінку, причому ця самооцінка більш стала, ніж у жінок. Внутрішній локус контролю відіграє в їхньому житті більшу роль. Жінки сильніше переживають з приводу негативних зовнішніх змін, однак краще переносять емоційний стрес через переключення на інші емоції. Їхня самооцінка є більш суб'єктивною.

Відмінності на комунікативному рівні зводяться насамперед до того, що чоловіки вважаються більш агресивними, вони частіше виявляють твердість, суворість і рішучість. Жінки більш гуманні, жалісливі. Вони схильні до змін і різноманіттю у спілкуванні. У них спостерігається більш виражений зв'язок емоцій з міжособистісними відносинами.

Прихильники іншої наукової позиції (В. Багрунов [1], Т. Тігер [10] та ін.) вважають, що визначення названих вище відмінностей між жінками й чоловіками значною мірою є наслідком дії стереотипів. Вони стверджують, що насправді між представниками однієї статі за цими ознаками, крім статевих відзнак, може спостерігатися більша різниця, ніж між пересічними представниками різної статі. Тому вказані відмінності треба вважати тільки наслідком статевої стратифікації суспільства.

Насправді не можна і абсолютизувати, і, навпаки, ігнорувати виділені вище відзнаки між чоловіками й жінками. На нашу думку, ці

відмінності доцільно сприймати викладачу як деякі об'єктивні тенденції розвитку людини, обумовлені її природною сутністю. Однак у кожному конкретному випадку ці тенденції можуть виявлятися дуже по-різному. Проте треба обов'язково враховувати головні гендерні відмінності між чоловіками і жінками, в яких сконцентровані соціальні уявлення про норми суспільної й побутової поведінки, провідне призначення представників кожної статі в суспільстві, сталі стереотипи щодо їх відмінностей і т.ін.

Слід зазначити, що за останні десятиріччя соціальні уявлення про чоловічі й жіночі ролі значно змінилися. Проте застарілі уявлення про соціальний статус чоловіків та жінок і сьогодні негативно впливають на професійну й особистісну самореалізацію особистості. На нашу думку, особливо гостро це питання постає для дівчат. У світлі цього доцільно проаналізувати можливості врахування гендерних особливостей у процесі підготовки студенток вищих навчальних закладів до професійної діяльності, визначити педагогічні засоби, які допоможуть їм краще пристосуватися до гендерних реалій сьогодення.

На наш погляд, корисно нагадати, що ще з XVIII ст., коли в царській Росії з'явилися жіночі навчальні заклади, і до початку XX ст. дискримінація жінок у галузі вищої освіти офіційно підтримувалася на державному рівні. Склад студентів за статевою ознакою жорстко регулювався. У ці роки жінки з матеріально забезпечених родин могли отримувати вищу освіту або у приватних навчальних закладах, або за кордоном [4; 5]. Проте ще в ті роки прогресивна спільнота активно виступала за рівність представників різної статі в отриманні вищої освіти.

Одним із перших ідею про це висловив відмий учений і суспільний діяч М. Пирогов. Так, він писав про необхідність розуміння того, що „жінки, доглядаючи колыску людини... робляться головними зодчими суспільства. Наріжний камінь покладається їх руками”. Тому вони обов'язково мають отримувати гідну освіту [8, с.51].

Зрозуміло, що в сучасній Україні жінки мають рівні права з чоловіками з питання отримання вищої освіти. Але знайти роботу після закінчення вищого навчального закладу дівчатам складніше, ніж юнакам. Потенційні роботодавці віддають перевагу чоловікам, бо імовірність, що молоді жінки після закінчення вищого навчального закладу підуть у декретну відпустку та відпустку для догляду за маленькою дитиною дуже велика. Якщо випускниці все ж таки пощастило і вона знайшла гідну роботу, немає жодної гарантії, що їй

не доведеться відчувати на собі дію гендерних стереотипів, зневажливе ставлення з боку колег–чоловіків і навіть сексуальні домагання.

Щоб студентки були теоретично й психологічно підготовлені до розв'язання проблем гендерного плану, необхідно ще у процесі здійснення професійної підготовки у стінах вищого навчального закладу проводити з ними цілеспрямовану роботу з цього питання. Як підтверджує аналіз нашого досвіду роботи у ВНЗ, таку роботу можна успішно проводити в рамках аудиторної й позааудиторної діяльності зі студентками. У цьому плані найбільш перспективними виявилися такі напрями роботи зі студентками:

– ознайомлення майбутніх фахівців із сутністю поняття „гендер”, з науковими підходами щодо визначення провідних гендерних відмінностей між чоловіками та жінками, сталими соціальними уявленнями про їх призначення в суспільстві тощо;

– організація диспутів із залученням фахівців з різних професійних галузей (психологів, юристів, бізнесменів, модельєрів та ін.) з питань виявлення найбільш типових гендерних проблем, з якими стикаються молоді фахівці–жінки на роботі, а також аналізу шляхів їхнього розв'язання;

– вивчення студентками моделей успішної поведінки в умовах виявлення типових гендерних проблем і відпрацювання цих моделей на практиці.

Література:

1. Багрунов В. П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека: автореф. дис.... канд. наук. – Л., 1981.
2. Бендас Т. Гендерная психология. – Спб., 2006.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – Спб., 2002.
4. Зотов Л. Женщины России: первые шаги в науке и высшей школе //Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 86–91.
5. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991.
6. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – Спб., 2002.
7. Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование //Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30–35.
8. Пирогов Н. И. Вопросы жизни //Пирогов Н. И. Избранные педагогические произведения. – М., 1985.
9. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе //Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40–44.
10. Tieger T. On the biological basis of sex difference in aggression //Child Development, 1980, v. 51, p.943–963.

ЛЕКЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ З КУРСУ ПЕДАГОГІКИ: ДОСВІД ПОШУКУ І ТВОРЧОСТІ

У статті систематизовано авторський досвід проведення лекційних занять з курсу педагогіки. Використані методичні та змістовні прийоми навчання узагальнено у вигляді основних педагогічних ідей: широка мотивація, подолання „педагогічних міфів” і здійснення педагогічного моделювання, використання опорного конспекту.

Освіта як соціальний інститут і система соціальної підготовки особистості знаходиться сьогодні на етапі істотних перетворень і змін. Особливо динамічно реформується вища школа.

Ефективність будь-якої національної системи освіти залежить не тільки від прийнятої організаційної структури, менеджменту, навчальних планів, але й багато в чому від особистості педагога. Сьогодні в педагогіці, якщо брати до уваги ідею соціально-орієнтованої ринкової економіки, цілком вчасно порушуються питання про успішність вчителя або викладача у сфері професійної діяльності. Педагог І.С. Сергєєв, що має великий досвід роботи в державних і приватних школах, подає деякі портрети успішних учителів: „психолог”, „популяризатор науки”, „актор”, „режисер” [1].

Успішність педагога і результативність його викладацької діяльності прямо пов'язані з рівнем педагогічної майстерності. За останнє десятиліття здійснено достатньо науково-педагогічних досліджень з питань професійної культури і педагогічної майстерності вчителя і викладача.

Так, наприклад, у роботах В.М. Гриньової систематизовано компоненти педагогічної культури вчителя (педагогічна майстерність, педагогічні здібності, саморегуляція, творчий підхід до справи й ін.) і зазначено шляхи формування його інтелектуальних, комунікативних і технологічних умінь [2].

У системі сучасних вимог до особистості педагога Н.Н. Нікітіна і Н.В. Кислинська виділяють насамперед професіоналізм і педагогічну майстерність, де серед складових висвітлено педагогічні здібності, психолого-педагогічні знання, педагогічну техніку і технологію. Характеризуючи такі компоненти педагогічної майстерності, ці дослідники виділяють, зокрема, конструктивні здібності та креативність [3]. І.Ф. Ісаєв, аналізуючи педагогічну культуру викладача вищої школи, виділяє такі її компоненти, як аксіологічний, технологічний і творчий [4].

Таким чином, зроблений крос–огляд досліджень з проблеми професійної культури і педагогічній майстерності особистості вчителя (викладача), дозволяє зробити наступний висновок. При наявності різних акцентів у побудові моделі– образу педагога всі дослідники зазначають, що творчість у діяльності вчителя і викладача є однією з основних сучасних професійних вимог. Це підтверджується також іншими проведеними в останній час дослідженнями з питань педагогічної майстерності й інноваційної освітньої діяльності [5, 6, 7, 8, 9 та ін.].

Метою даної статті є деяке узагальнення досвіду проведення лекційних занять у вищій школі з курсу педагогіки як результат певного педагогічного пошуку і творчості.

Актуальність такого питання викликана сьогодні низкою наступних причин. Перша – це наявність великої кількості навчальної інформації з педагогіки. Публікації з педагогічної аксіології, педагогічної техніки і технології щодо навчання і виховання об'єктивно спонукають до використання інтенсивних методів і прийомів проведення лекційних занять. Крім того, лекція повинна забезпечити можливість подальшої результативної самостійної роботи студентів. Це, у свою чергу, також зумовлено сучасною тенденцією до скорочення в навчальних планах обсягу аудиторної роботи. Отже, потрібна зміна характеру проведення лекції, а також уточнення сучасних соціальних і психолого–педагогічних функцій викладача (наставництво, навчальне консультування і психолого–педагогічна підтримка, реалізація виховної спрямованості навчальної діяльності, соціальний менеджмент тощо).

В основу запропонованих методичних прийомів проведення лекції покладено особистий досвід автора викладацької роботи у ВНЗ м. Харкова в період з 1997 по 2006 роки (ХНУ ім. В.Н. Каразіна, ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, ХДАФК, ХГУ „НУА”, НФаУ).

Методична підготовка до проведення лекційних занять була пов'язана з вибором оптимального методу відповідно алгоритму, що запропонований Ю.К. Бабанським [10] і полягає в наступних послідовних діях:

- рішення про те, яку частину матеріалу студенти можуть вивчити самостійно, а яку під керівництвом викладача;
- вибір необхідних методів і прийомів навчання та їх інтегроване використання;
- використання доцільних мотивів навчальної діяльності;
- визначення прийомів зворотного зв'язку, методів контролю і самоконтролю.

В результаті аналізу використаного педагогічного досвіду були сформульовані наступні ідеї та визначено методичні прийоми проведення лекційних занять.

1. Ідея широкої мотивації. В ході занять широко пропагується роль і значення педагогіки в житті будь-якої людини. Дуже важливим є усвідомлення студентами того, що усі вони в майбутньому виконуватимуть певну роль суб'єктів навчання і виховання (наприклад, у ході самоосвіти, в умовах командної роботи і подальшого професійного навчання, у сімейному житті тощо). Для цього при вивченні загальних питань педагогіки з метою аргументації і показовості використовуються ситуації з особистого досвіду викладача й самих студентів, приклади з життя відомих діячів науки і культури.

За результатами вивчення курсу педагогіки можна здійснити письмове опитування про педагогічні досягнення й самовідчуття студентів, а за допомогою зібраних матеріалів і зроблених записів у педагогічних щоденниках провести „круглий стіл”, диспут або прес-конференцію (наприклад, з теми „Моє педагогічне кредо” або „Як я буду виховувати своїх дітей”).

Як свідчить досвід, ідея широкої мотивації дозволяє урізноманітнити лекційну роботу, сприяти самоактуалізації особистості студента й зацікавити аудиторію прикладними можливостями педагогічних знань, особливо у сфері сімейного виховання.

2. Подолання „педагогічних міфів” і педагогічне моделювання. Реальність сьогодення є такою, що студентська молодь часто помилково вважає – ідеали гуманістичної педагогіки не тільки не підтверджуються в житті, але навіть іноді й спростовуються. Тому на лекційних заняттях необхідно переконувати аудиторію у правильності й цінності педагогічної теорії як стратегії і ціннісної орієнтації у вихованні й навчанні молоді. Для цього використовуються певні способи усунення розповсюджених і стійких „педагогічних міфів”, а також ідея педагогічного моделювання у ході застосування теорії до аналізу і розв'язання педагогічних ситуацій і завдань.

Найбільш розповсюджені „педагогічні міфи” у студентському середовищі відображені в наступних уявленнях. Перше з них – це оцінка ефективності виховання виходячи з досягнутих педагогічних результатів за терміном їх отримання. Цей міф швидко руйнується шляхом самоаналізу й рефлексії студентів, а також прикладами і ситуаціями досягнення успіхів відомими людьми. Наступний міф – це педагогічні можливості вчителя (викладача) у практичній діяльності.

Часто при цьому студенти розмірковують приблизно так: „Варто тільки побажати, то й можна „гори зсунути”. Такий міф дуже швидко руйнується завдяки першому самостійному педагогічному досвіду. Тому на лекційних заняттях студентам пропонувалося відвідати свою школу, де вони навчалися, та виступити в ролі помічника своїх вчителів у виховній роботі зі школярами. Враження і наслідки виконання таких завдань у студентів іноді приймали суперечливий характер, але головне полягало в тому, що їхні педагогічні погляди на життя ставали більш реальними. У ході лекцій такий первинний досвід міг також використовуватися під час обговорення питань про засоби і методи виховання сучасної молоді. Але разом з цим тут може проявитися ще одне хибне педагогічне уявлення. У цілому його можна сформулювати так. Найефективніші педагогічні засоби й методи – це ті, котрі в минулому були застосовані по відношенню до самих студентів і наслідком яких був реально отриманий результат.

Щоб запобігти подібним поглядам і переконанням на лекційних заняттях часто використовувалося педагогічне моделювання наступним чином. Студенти, записуючи основний теоретичний матеріал, отримували завдання для самостійної роботи у вигляді педагогічних ситуацій і задач. Після лекції протягом декількох наступних днів студенти складали письмово короткі рекомендації або визначали шляхи виконання запропонованих педагогічних завдань. Студенти впевнювалися в необхідності творчого застосування педагогічних знань, у варіативності можливих педагогічних засобів і прийомів, у складності й неоднозначності педагогічного процесу.

3. Застосування опорного конспекту. Така ідея навчальної роботи досить розповсюджена. Сьогодні, завдяки копіювальним пристроям, викладач у разі бажання забезпечує студентів конспектом або текстом своїх лекцій. Але в нашому випадку можливості опорного конспекту використовувалися наступним чином. Його зміст було підготовлено так, щоб пропущену інформацію студенти відновлювали самостійно у ході заняття.

В опорному конспекті пропонувалися також міні-тестові завдання (на 2–3 хв.), питання для самоконтролю, „сторінка” для питань викладачеві або відгук–враження щодо проведеної лекції.

Таким чином, модернізуючи відомі методичні прийоми можна підвищувати рівень активності студентів на лекційних заняттях, поєднувати теоретичні й практичні аспекти курсу педагогіки, організувати самостійну роботу.

Представлений досвід можна вдосконалювати вже з використанням мультимедійної техніки. Але потрібно акцентувати, що запропоновані

методичні прийоми ефективно реалізуються на студентських потоках від 20 до 50 осіб. Використовуючи зазначені шляхи у навчанні, можна реалізувати ідею самостійності й практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – С. 464–468.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – С. 15–16, С. 119–140.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – С. 272.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: „Академия”, 2001. – С.74.
5. Занина Л.В., Меньшикова Н.Т. Основы педагогического мастерства. – Ростов н /Д: Феникс, 2003. – С. 60.
6. Исаев И. А. Профессионально–педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. Учеб. пособие. – Москва – Белгород: Везелица. – 1992. – С. 12–16.
7. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Н.Н.Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: „Академия”, 2004. – С. 49.
8. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – С. 37.
9. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособ. – Спб: Питер, 2004.– С. 17.
10. Трайнев И.В. Конструктивная педагогика: Учеб. пособие /Под общ. ред. В.Л. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 169.
11. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно орієнтованої освіти: Модульний посібник /Упорядники: В.Р. Ільченко, П.І.Матвієнко, Н.І. Білик. – Полтава: ПОППО, 2003. – С.109–114.

Чеботкова Н.О.

ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ ЯК ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статтє рассматривается различные эвристические методы и приемы деятельности студентов.

***Ключові слова:** евристичне навчання, евристичні методи та прийоми, евристичні бесіди та дискусії, проблемна ситуація, дослідницька робота, самостійна діяльність.*

Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови вищої школи і визначає серед інших такі напрямки: розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх

фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які по–перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку за фахом, по–друге, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професією, тобто створювати власними силами нові науково–технічні цінності в майбутньому. На жаль, студенти, незважаючи на те, що мають солідну теоретичну підготовку, часто відчують невпевненість і стикаються з утрудненнями в ситуаціях, для розв'язання яких потрібен досвід творчої діяльності. Усе це є свідченням того, що майбутніх спеціалістів треба навчати творчому підходу до роботи ще тоді, коли вони перебувають на студентській лаві.

Проблема дослідження є пошук найбільш ефективних евристичних прийомів та методів особливо важливих для розвитку творчого мислення.

Отже, головна **мета** цієї статті полягає в ознайомленні з методами й прийомами розвитку творчого мислення, необхідних під час організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні методи евристичного пошуку почали активно створюватися й використовуватися у 40–60 рр. ХХ століття такими авторами як Ф. Цвіккі (морфологічний аналіз), В.Гордон (синектика), Ф. Ханзен (метод організуючих понять), Д. Пойя (метод контрольних запитань), А. Осборн (метод "мозкового штурму"), Г. Альтшуллер (алгоритм розв'язування винахідницьких задач), Г. Буш (метод гірлянд випадковостей та асоціацій), К. Делоне (метод розчленованого проектування, метод ліквідування безвихідних ситуацій, метод трансформації системи), Е.де–Боно (латеральне мислення) та інші. Викладачу вищого навчального закладу сьогодні необхідно глибоко осмислити цю спадщину та творчо використовувати її у конструюванні й моделюванні своєї викладацької діяльності.

Основна частина. Моделювання професійних ситуацій забезпечує створення умов, в яких студенти одержують можливість самостійно аналізувати явища і соціальні процеси, які вони вивчають, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань, на семінарах та при самостійній роботі.

Особливо важливим для процесу розвитку узагальненого мислення є організація евристичного навчання.

При аналізі психолого–педагогічної і методичної літератури до даної проблеми можна виділити шість основних факторів, які

впливають на розвиток узагальненого мислення студентів і формування їхньої творчої особистості. Розглянемо ці фактори.

Індивідуалізація навчання. Викладач не орієнтується на середнього студента, а здійснює індивідуальний підхід.

Диференціація навчання. Кожен студент одержує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його нахилам.

Самостійність. Студент самостійно вивчає навчальний матеріал, обирає свою тактику запам'ятовування, узагальнення, аналізу цього матеріалу, сам будує свій навчальний процес, а викладач, керуючи даним процесом, знаходиться в ролі консультанта.

Оточення чи середовище. Дуже важливе і необхідне навколишнє середовище, що підтримує і нагороджує творчі ідеї.

Здатність до навчання чи навченість. Розглядаючи компоненти продуктивного мислення, З.І.Калмикова виділила ті його особливості, від яких залежить легкість оволодіння різноманітними знаннями, темп просування в них. У студентів ці властивості їхньої психіки обумовлюють успішність навчальної діяльності, швидкість і легкість в оволодінні новими знаннями, широту їхнього переносу, тобто виступають як їхні загальні здібності до навчання. З.І.Калмикова ці здібності позначила терміном "навченість".

Формування евристичної діяльності. Відомо, що навчання розвиває мислення: логічне, абстрактне, образне і т. ін., виробляє пам'ять, витривалість, терпіння, сумлінність. Отже, навчання різноманітним евристичним прийомам формує евристичну діяльність і більш ефективно сприяє розвитку творчого мислення.

Аналіз проблемних педагогічних ситуацій на заняттях, активний пошук виходу з них сприяє набуттю студентами умінь застосовувати методи пізнання для проникнення в суть соціальних явищ і процесів, оптимізує розвиток їхнього мислення, сприяє більш глибокому і свідомому засвоєнню знань. Соціальні проблеми і ситуації орієнтують студентів на систематичне засвоєння наукової літератури, формують уміння творчо підходити до розв'язання життєвих проблем, допомагають долати типові дидактичні і виховні утруднення.

У процесі розв'язання тих або інших проблем студенти часто відчують, що їм бракує необхідних знань і вмінь, що стає додатковим стимулом до опрацювання програмового матеріалу. Крім того, опановуючи певні поняття, теоретичні положення, що пропонуються їм у вигляді розумових задач, вони відчують потребу в дії. Дія – краща форма пізнання. Отже, у ході створення проблемних ситуацій на лекції здійснюється емоційне сприйняття істотних

характеристик професійної діяльності. При цьому стає можливим і обґрунтованим сприйняття і визнання достовірності інших положень, висновків, доведень, які відрізняються від власних. Усе це сприяє формуванню творчого мислення майбутніх спеціалістів.

Якщо на лекції викладач, створюючи проблемну ситуацію, акцентує увагу студентів на основних етапах і спробах її розв'язання, він тим самим формує в них установку на творчу працю, потребу в систематичній розумовій діяльності, то на практичних заняттях при значному зростанні пізнавальної самостійності майбутніх спеціалістів вирішується завдання закріплення в них навичок дослідницької праці. Тому в практику семінарських занять треба постійно включати виконання різних творчих завдань.

Семінарські заняття необхідно проводити у формі дискусії; вивчення нових питань можна зв'язати з написанням і рецензуванням рефератів на відповідні теми.

Окремі заняття треба повністю присвячувати елементам дослідницької роботи, а саме: бібліографічному огляду літератури, складанню плану виконання дослідницьких завдань, обговоренню методики дослідження на тему (аналіз анкет, питань бесіди, програми спостережень за процесами в різних сферах життя, характеру складання різнорівневих контрольних завдань тощо).

Всі ці завдання потребують від студентів інтенсивних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення переносу раніше одержаних знань у нові умови. А це, в свою чергу, закріплює у них навички дослідницької роботи та уміння застосовувати прийоми евристичної діяльності.

Викладачі повинні будувати заняття так, щоб на ньому студенти набували умінь створювати життєво–практичні ситуації, переформулювати завдання, знаходити потрібну літературу, складати бібліографію, аналізувати і давати власну оцінку прочитаному, письмово оформляти свої думки, доводити правильність висунутих положень або відкидати непереконливі, відстоюючи власну думку, і робити висновки.

Ефективними для цього виявилися евристичні бесіди та дискусії. Прийом, що стимулює дискусію, – застосування завдання на порівняння різних розв'язань однієї проблеми, рецензування завдань, в яких розв'язання надається неправильно, тощо. Необхідно доручати студентам продумувати і визначати коло завдань і знаходити такі шляхи розв'язання, що можуть зацікавити усіх.

При цьому головне пом'ятати, що бути в усьому правим – означає: не дозволити собі жодного разу помилитися. Бути

ефективним – означає виявитися, нарешті правим на останньому етапі. Необхідність увесь час бути правим лежить у системі освіти. Протягом усіх років навчання викладачі повідомляють студентам перевірені факти, навчають їх робити з цих фактів правильні висновки, до яких вони повинні дійти в результаті "правильного" алгоритму дій, також привчають студентів відзначати найменші помилки і кожному їхньому кроку дають строгу оцінку, супроводжуючи її вердиктом "ні". У ВНЗ говорять: „Такого бути не може”, „Цей висновок не правомірний”, „У цьому Ви помилилися”, „Для цього немає ніяких підстав”. Подібні дії складають суть вертикального мислення і виправдовують його широке застосування. Небезпека виникає, якщо думати, що можна обмежитись одним вертикальним мисленням. Така думка помилкова. Прагнучи постійно бути правими, викладачі відрізають собі та своїм студентам шлях до творчості і прогресу. Потреба бути увесь час правим це дійсний бар'єр, який викладачі будують на шляху нових ідей і некоректна ідея, що з'явилася на якомусь етапі процесу мислення, може згодом наштовхнути їх на правильне рішення. Акцент у навчанні до недавніх пір незмінне робився на послідовному, логічному мисленні, що за традицією вважається єдиним гідним методом роботи з інформацією. А творчі здібності лише проголошували розвивати, вважаючи їх деяким містичним дарунком.

Усе сказане дає змогу стверджувати, що зміна характеру навчальної роботи, повинна здійснюватися через розвиток у студентів стійкого інтересу до науково–дослідної роботи, до творчої праці; формування у них творчих вмінь та навичок, удосконалювати вміння організації самостійного пошуку, метою якого є закріплення у майбутніх спеціалістів інтересу до науково–дослідної діяльності, сформованої під час навчальних занять.

Основне завдання науково–дослідної роботи полягає в тому, щоб озброїти студентів дослідницькими навичками, методами наукового дослідження, що в кінцевому результаті сприяє формуванню потреби в творчому підході до розв'язання завдань професійного характеру.

Названі види діяльності студентів є складовими єдиної системи, елементи, якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Причому характер кожного із зазначених видів діяльності впливає на зміст і результативність усіх складових системи підготовки студентів до науково–дослідної роботи. З огляду на це, треба щоб виконання завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, перебували в прямій залежності від удосконалення кожної ланки цієї системи.

Важливою умовою формування у майбутніх спеціалістів досвіду творчої діяльності є перебудова дидактичної системи переважно інформаційного навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні творчі здібності студентів і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять.

Навчальна робота є важливий засобом формування у студентів установки на творчу самостійну діяльність. Вирішальна роль при цьому належить вузівській лекції, під час якої викладач має не тільки дати майбутнім спеціалістам систему наукових знань, а й забезпечити їх активну пізнавальну діяльність, сформувати потребу в самостійному творчому пошуку. Для цього необхідно широко застосовувати на лекціях метод проблемного викладання знань, коли увага студентів акцентується на ступені її розробленості, на тих її аспектах, які потребують теоретичних знань, на різних поглядах і підходах до її розв'язання. Пов'язуючи навчальний матеріал із проблемами сучасної науки, в лекційному процесі необхідно широко застосовувати сучасні неходи евристичного пошуку, використовуючи проблемні задачі професійної спрямованості.

Необхідно використовувати методику і організацію творчого підходу таким чином щоб створити умови, які забезпечують підготовку майбутніх спеціалістів до різних видів діяльності. Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, вважається: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми, що вивчається; постановка проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язування задач; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучення знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання, метою яких є вироблення у студентів навичок самостійної роботи; критико-бібліографічний огляд джерел і публікацій; виконання практичних завдань.

Педагогічно регульована самостійна робота студентів, метою якої є формування в них навичок розумової праці, перебуває у тісному зв'язку з навчальними заняттями. За завданням викладачів студенти виконують різні види самостійних робіт: за заданим або своїм планом аналізують першоджерела, пишуть рецензії та анотації на статті з періодичних видань, виконують письмові контрольні роботи, присвячені аналізу накопиченого наукового досвіду, порівнюють його з досвідом інших студентів та досвідом викладачів тощо.

Самостійна робота у тісній взаємодії з навчальними заняттями створює основу для науково-дослідної роботи студентів, яка відкриває великі можливості для розвитку творчих здібностей

майбутніх спеціалістів. Їх результативність забезпечується раціональною організацією й усуненням тих недоліків, які іноді ще існують у вузівській практиці, а саме: тематика завдань, що їх мають виконати студенти, не завжди відповідає сучасним завданням навчання; запропоновані студентам рекомендації іноді не спрямовані на науковий пошук, в результаті чого дослідницька робота зводиться до простого реферування наукової літератури.

Усунення цих та інших подібних недоліків можливе за умов, коли професорсько–викладацький склад дбатиме про вдосконалення всієї системи підготовки кадрів спеціалістів у ВНЗ. Щодо нашої проблеми, то її вирішення ми бачимо в установленні тісного зв'язку між навчальною, навчально–дослідницькою роботою та неперервною інженерною практикою студентів.

Наведені вище форми, методи і прийоми організації навчально дослідницької роботи студентів не є вичерпними. До них можна додати ще й такі, як взаємне опанування курсових і рефератів, складання різного виду завдань, у тому числі дослідницьких тощо. Важко поки що визначити і строгу послідовність виконання завдань, і ступінь ефективності кожного з них. Однак перші результати показали, що запровадження спеціальних завдань у поєднанні із відповідним коригуванням змісту навчальних занять, самостійної роботи студентів, звичайно, за відповідних форм організації їх виконання, сприяє не лише розвитку творчих здібностей, поглибленню дослідницьких пошуків, а й підвищенню якості професійної підготовки майбутніх інженерів.

Висновки. При викладанні треба як найбільше використовувати евристичні методи і прийоми навчання, для того щоб сформувати і розвинути у майбутнього спеціаліста абстрактне мислення, ініціативність, власну обґрунтовану точку зору, творчий підхід до своєї справи та інші бажані для сучасної людини якості.

Література:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 562 с.
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 348 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.–К., 2001.–267 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Тищенко Л.В.

ТЕСТИ, ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ З ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ СВІТУ (10-Й КЛАС)

У статті розглядаються питання оцінки навчальних досягнень учнів із використанням тестових завдань.

Опорні слова: економічна й соціальна географія, навчальні досягнення, принципи дидактики, знання, вміння, навички, тест, тестові завдання.

Сучасний процес модернізації освіти нашої держави, спрямований на входження України до європейського і світового освітнього простору. Не секрет, що рівень освіти наших громадян, який засвідчується кваліфікаційні документи про закінчення шкіл різного ступеня – середніх (атестати зрілості) та вищих навчальних закладах (дипломи) в зарубіжних країнах (ЄС та в Північній Америці) не визнаються автоматично. Оцінки, які поставлені в цих документах, в зарубіжних країнах для наших випускників шкіл різного типу значення не мають.

У рамках приєднання України до Болонської конвенції зазначений факт звертає увагу на проблему недосконалості визначення якості вітчизняної освіти, а отже вимірювання навчальних досягнень (рівня освіченості) учнів і студентів відповідно до зарубіжних стандартів.

Проблемою вимірювання навчальних досягнень учнів в системі загальної середньої освіти займаються такі вітчизняні педагоги як І.Вакарчук, Л.Гриневич, О.Локшина, І.Прокопенко, С.Раков та ін. Проблему моніторингу якості функціонування системи освіти, її окремих складових, результатів навчальних досягнень учнів розглядають у своїх працях зарубіжні вчені, а саме: Ф.–М. Ферар, А.Забульоніс, Г.Ковальова, Е.Красновський, К.Краснянська, Ю.Нейман, К.Роеж'єр та ін.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів є одним із важливіших етапів навчального процесу загальноосвітньої школи. Цей – складний дидактичний процес не може бути тільки автономним. Як правило, він завжди є результатом взаємодії учня і вчителя, показник ефективності їх спільної роботи. Контроль включає такі складові:

– визначення структури елементів знань, практичних дій і розподіл їх за силою цільових установок (сприйняти, осмислити й усвідомити, запам'ятати, зрозуміти, засвоїти);

– донесення визначених елементів знань до свідомості суб'єктів учіння з відповідною мотивацією їх сприйняття;

– визначення форм контролю (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна і їх інтеграція);

– організація взаємодії між учителем і учнями під час контролю (власне контроль).

Контроль за засвоєнням знань, умінь і навичок учнів при вивченні курсу «Економічна і соціальна географія світу» – невід'ємна ланка навчального процесу, під час якого вчитель одержує зворотну інформацію про те, як учні сприймають, розуміють і засвоюють навчальні знання, і як вони вміють використовувати їх на практиці.

Однією із форм локального контролю за рівнем знань умінь і навичок учнів у загальноосвітній школі можуть бути тести. Тест – від англійської (test) – це проба, випробування, дослідження. В педагогіці, як правило, під тестами розуміють певні завдання, за результатами виконання яких роблять висновки про рівень засвоєння знань, умінь, навичок учнів з певного розділу або ж усього навчального предмету.

Домінування оцінювального чи навчального контролю залежить від ролі й місця дисципліни в навчальному плані школи. Курс «Економічної і соціальної географії світу» в 10–му класі досить малий. Більшість шкіл обирають в обсязі програму з 34 години на рік. Відповідно до програмних вимог щодо знань і умінь з цього предмету це досить мала кількість годин. Учитель використовує різноманітні форми і методи при викладанні навчального матеріалу. В 10–му класі користуються популярністю уроки–лекції, уроки–семінари, нетрадиційні уроки («круглий стіл», «прес–конференція» та ін.). Багато учителів географії обирають формою контролю тестування. Це можуть бути тести за окремими темами розділу або ж підсумкові тести, узагальнюючі наприклад: «Країни Європи», «Країни Азії» тощо.

Перш ніж приступати до складання тестів, нам здається, доречно визначити і дидактичні принципи, на яких вони мають бути побудовані, та їх відповідність до рівнів навчальних досягнень учнів.

Спробуємо обґрунтувати основні дидактичні принципи, спираючись на які можна змоделювати таку ефективну контрольну–оцінювальну форму як тести.

Під час складання тестів з курсу «Економічна і соціальна географія світу» ми спиралися на такі дидактичні принципи:

Принцип науковості. Навчальний матеріал, який йде в основу тестів, повинен відповідати розумовим можливостям учнів, цільовим установкам навчального закладу (профільна школа чи загальноосвітня), рівню розвитку науки.

Принцип природовідповідності. Параметри навчального матеріалу в тестах у профільній школі (або профільних класах) повинні відрізнятися від загальноосвітньої школи.

У профільних школах (класах) кількість навчальних параметрів мусить бути максимальною (теоретичні елементи знань, практичні елементи знань, самостійна робота учнів). Тут контролюються практичні елементи знань як репродуктивного, так і творчого характеру. В загальноосвітній школі контроль здійснюється в основному за репродуктивними знаннями, а творчі розраховані на певний потенціал окремих учнів.

Принцип доступності. Це перш за все зрозумілість, простота у формуванні питань і завдань тестів відповідно до їх рівнів. Кожен учень, зважаючи на свої розумові й фізичні сили, вибирає найбільш оптимальний ритм навчання, проектуючи його на майбутню оцінку.

Принцип демократичності. Дає учням можливість вільно висловлювати свої думки й позицію стосовно запропонованим питанням або ж завданням у тестах. Особливо це стосується завдань IV рівня, де учень повинен, використавши набуті знання, інтерпретувати їх у творчій роботі (наприклад, тести, де є запитання «Як ти вважаєш?», «Яка твоя думка?» тощо.).

Принцип наступності. Навчальний матеріал, що закладається в тести, повинен спиратися на попередні знання та вміння учнів. Переходячи від одного рівня до іншого, учень, вирішуючи тестові завдання, отримує не тільки кількісну суму знань, а й значно підвищує їх якість.

Спираючись на ці дидактичні принципи, ми визначили 4 рівні якості навчальних досягнень учнів з економічної і соціальної географії світу і заклали їх у тести.

I рівень – це елементарне орієнтування учня у навчальному матеріалі. Його проявом є здатність відрізняти певні позначки на карті, знати власні географічні назви окремих об'єктів. У деяких класифікаціях цей рівень називають «розрізнення».

Відповідь на запитання I рівня повинна бути однозначною: «так» або «ні», або ж вибрати одну відповідь із 2-х запропонованих. Наприклад: Чи являється Німеччина федерацією? Відповіді: а) «так»; б) «ні». Яка столиця Японії? Відповіді: а) Токіо; б) Сеул.

II рівень. Як і I рівень, II спрямований на вміння учнів ідентифікувати предмети, географічні об'єкти. Інколи цей рівень називають «запам'ятовування», оскільки він спрямований на здатність учнів запам'ятовувати назви географічних об'єктів, певні умовні позначки і т.інш.

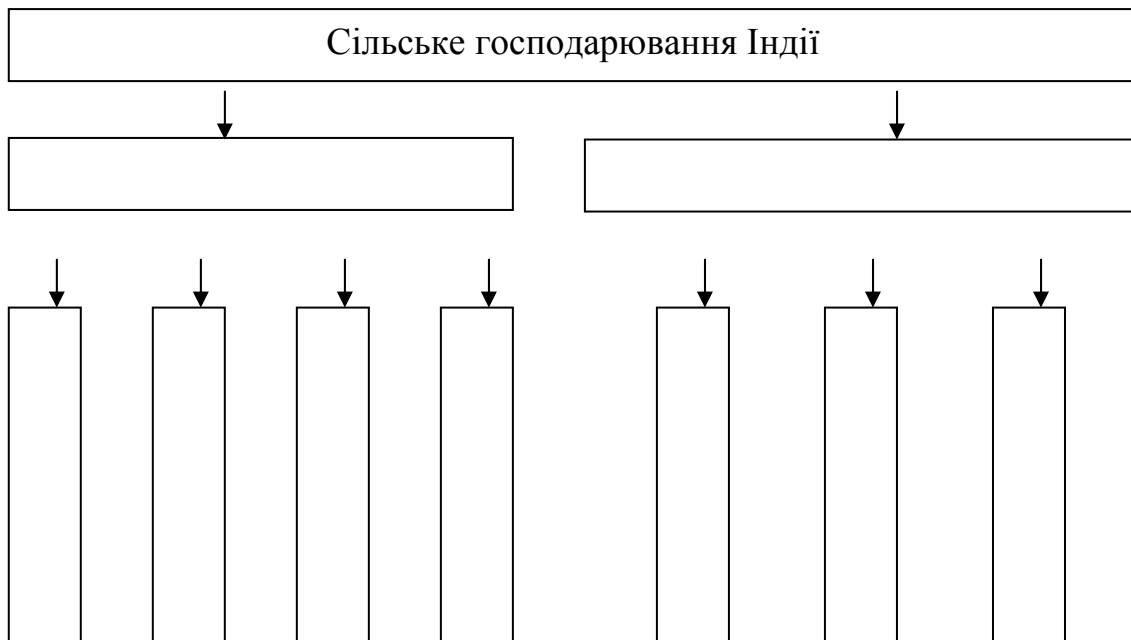
Наприклад: «В якій країні знаходиться найбільша гора світу Еверест?»

- а) Непал; б) Шрі Ланка; в) Китай;
 2) «Яка частка неписьменних людей в Індії?»
 а) більше 20%; б) менше 50%; в) більше 60%.

III рівень. Цей рівень передбачає орієнтацію учня в причинно-наслідкових зв'язках, механізмах перебігу явищ (процесів), уміння кваліфікувати предмети за суттєвими ознаками.

Іншими словами, учень, відповідаючи на запитання або ж завдання III рівня, повинен не просто відтворити те, що запам'ятав, але й продемонструвати розуміння навчального матеріалу.

Третій рівень передбачає завдання і запитання, орієнтовані на 3–4 відповіді. Причому, 2 з них можуть бути вірними, але абсолютно вірною є тільки одна відповідь. До третього рівня ми також відносимо тести, що розкривають вміння учнів розв'язувати стандартні навчальні завдання за схемою або шаблоном, вміння застосовувати знання в практичній діяльності. Так, наприклад: «Заповніть схему «Структура сільського господарювання Індії».



IV рівень. Його ще називають «творчим». Це рівень яким перевіряється як здатність учнів використовувати переносити знання попередніх рівнів при вирішенні нестандартних завдань

(застосовувати в нестандартних ситуаціях) та вміння виробляти нові знання (творити).

Цей рівень формується на базі набутих знань попередніх рівнів. Слід необхідно підкреслити, що під поняттям «творчий» ми розуміємо власне продуктивний чи власне творчий рівень. Знання учням не повідомляються. Учні самостійно без допомоги вчителя здобувають їх у процесі розв'язання завдань творчого характеру. Цей рівень вимагає від учнів прояву гнучкості, нестандартність мислення, вміння застосовувати уже відомі опорні знання в новій ситуації. Так, наприклад: «Які перспективи розвитку паливно-енергетичного комплексу розвинених країн Західної Європи? Чи є щось спільне з розвитком його в Україні? Доведіть свою думку».

Створивши тестові завдання і запитання, постає інше: як оцінити рівень знань учнів, застосовуючи 12-бальну шкалу.

Кожен рівень має відповідно свій бал. Так, перший рівень – 1 бал, другий – 2–3, третій – від 4 до 6, четвертий рівень – від 7 до 12 балів за кожну відповідь.

Основна роль відводиться, на нашу думку, вчителю, який, знаючи здібності учнів, може запропонувати відповідні тести. З іншого боку, сам учень, знаючи ціну кожного рівня, може визначити ті завдання, які вибере свідомо й самостійно, відповідно до власних цілей, і зможе набрати в сумі від 1 до 12 балів, тим самим засвідчить власні досягнення з теми.

Створюючи тестові завдання до курсу «Економічна і соціальна географія світу» (10-й клас), необхідно визначити найважливіші орієнтири щодо переваг моніторингу якості навчальних досягнень учнів, спрямованих не лише на державне замовлення (програми МОН України), але й на особистісний їх розвиток. Так, розв'язуючи тестові завдання, учні в змозі бачити свій прогрес у навчальних досягненнях, відчуті розвиток власних творчих здібностей, які приведуть їх до самопізнання, самореалізації, самоконтролю та самоорганізації.

Література:

1. Педагогічний словник /За ред. акад. Ярмаченка М.Д. – К.: Пед. думка, 2001. – С.444, 353.
2. Сікорський П., Біляковська О. Принципи моделювання оцінювальних систем //Шлях освіти. – 2006. – №1. – С.14–17.
3. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики /Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.65–85.
4. Матеріали вивчення знань з природничих дисциплін у загальноосвітніх школах м. Львова у 1997 /1998 рр. – Львів: Департамент освіти і науки Львівської міської ради народних депутатів, 1994. – 36 с.

5. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики /Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.К.С.», 2003. – 296 с.
6. Симонов В.П. Діагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Педагогическая академия, 1995. – 234 с.

Борисова С.В.

ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ПРОГРАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗА ПРОФІЛЕМ „БІСЕРУВАННЯ”

В статті подано опис використання методу експертної оцінки для розробки і вдосконалення програми з трудового навчання за профілем «Бісерування».

Ключові слова: експерт, оцінювання, профіль, компетентність, критерії.

Метою експертного оцінювання є оцінка розробленої нами програми трудового навчання за профілем „Бісерування” для отримання можливості її вдосконалення та майбутнього використання в процесі навчання учнів старших класів. Експертне оцінювання являє собою процес виміру, який можна визначити як процедуру порівняння програми за профілем за обраними показниками. Методи експертної оцінки дозволяють використовувати:

1. Особливості сприйняття людини–експерта при забезпеченні вільного, незалежного висловлювання думки (досягається завдяки індивідуальному, а не груповому розмірковуванню).

2. Математичний апарат для формалізації отриманих результатів.

Були визначені завдання організації та проведення експертного оцінювання:

- побудова вибірки експертів;
- оцінка компетентності експертів;
- побудова узагальненої оцінки виконання програмою певних вимог на основі індивідуальних оцінок експертів;
- побудова узагальненої оцінки виконання програмою певних вимог на основі результатів порівняння кожним з експертів власної оцінки програми з узагальненою оцінкою всіх експертів;
- оцінка вірогідності результатів.

Визначення узгодженості думок експертів виробляється шляхом обчислення числової міри, що характеризує ступінь близькості індивідуальних думок. Аналіз значення міри узгодження сприяє виробленню правильного судження про загальний рівень знань з проблеми і виявленню угруповань думок експертів. Зазначимо, що ефективність проведення експертної оцінки багато в чому

визначається успішним формуванням авторитетної групи експертів і одержанням від них якісної інформації, що складає основу будь-якої програми.

Сутність процесу виявлення знань полягає в організації проведення експертами інтуїтивно–логічного аналізу проблемної області з кількісною оцінкою ними суджень. В основу проведення експертної оцінки нами був покладений Дельфійський метод – метод експертного прогнозування шляхом організації системи збору експертних оцінок, їх математичної та статистичної оцінки та наступної корекції на основі результатів кожного циклу обробки. Він передбачає проведення незалежного й неодноразового анкетування експертів.

I етап. На першому етапі ми сформували репрезентативну з точки зору якості і кількості групу незалежних експертів, компетентних в нашій галузі, які розуміють її завдання та вміють їх вирішувати. Було складено список осіб, компетентних в цій галузі методом „сніжної кулі” [2]. Первинний список потенційних експертів було складено нами на основі аналізу публікацій в періодичній літературі (обиралися автори статей, в яких розглядалися суміжні теми) та специфікою їх діяльності (що має бути пов’язана зі складанням або аналізом навчальних програм).

Основні вимоги, які ставились до учасників експертизи, для отримання якісного результату роботи:

- високий рівень загальної ерудиції;
- високий професійний рівень;
- здатність мислити перспективно;
- здатність до сприйняття інновацій;
- відсутність суб’єктивізму у ставленні до практичного використання ідеї;
- наявність освітнього або дослідницького досвіду у впровадженні програм [4].

Спочатку ми відібрали 7 експертів. Потім кожний з числа обраних осіб рекомендував спеціалістів, які здатні дати висновок по кожному питанню анкети. В результаті ми отримали досить великий список можливих експертів. На її основі були визначені 7 експертів з найбільшою кількістю згадувань. Це Гнеденко О.П., Лосіна Н.Б., Павх С.П., Савка Л.В., Сидоренко В.К., Сиротенко Т.А., Стешенко В.В. Вони й стали експертами, яким була дана програма трудового навчання за профілем „Бісерування” для експертної оцінки.

II етап. На другому етапі було складено перелік вимог, які висуваються до основних характеристик навчальної програми за

профілем. Спочатку ми висунули чотири основні характеристики навчальної програми:

- 1) характеристики власне змісту програми;
- 2) повнота поданої інформації;
- 3) структура програми;
- 4) збереження авторських прав.

Для кожної з цих характеристик були виділені критерії – вимоги, за якими необхідно проводити оцінку. (При передньому опитуванні експертів були виявлені вимоги до кожної з характеристик програми. Аналіз цього дослідження дозволив виділити значимі вимоги до кожної характеристики.) Для змісту програми такими вимогами є грамотно складений текст, відповідність його змісту тій галузі, що вивчається. Для реалізації програми такими вимогами є наявність кваліфікованих кадрів, функціональність програми тощо.

III етап. На основі визначених вимог були складена анкета та сформовані межі розбігу оцінок вимог (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Анкета

Шановний експерт, знаючи Вас як фахівця, просимо Вас здійснити оцінку запропонованої програми. Будь ласка, дайте оцінку запропонованої програми щодо виконання вимог, поданих у анкеті. Кожній вимозі в графі „оцінка” поставте бал від 0 до 4, в залежності від виконання вимоги: 0 – вимога не виконана; 4 – максимальний ступінь виконання вимоги. Бали виставляйте без аргументації.

№ /п	п	Вимоги до програми	Оцінка
1		Зміст програми: • відповідає дидактичному принципу науковості змісту;	
		• передбачає як групові, так і індивідуальні форми роботи.	
		• доступний, спрямований на учнів 10–12 класів;	
		• враховує наявну підготовку вчителів;	
		• систематизований;	
		• має раціональний розподіл кількості годин, обумовлений інформаційним навантаженням програми	

	• враховує міжпредметні зв'язки в навчальному процесі;	
2	Зміст є досить конкретним і достатньо повним, щоб задовольнити потреби користувача у необхідній інформації.	
3	Зміст має чітку структуру (за формою подання). Враховані:	
	• розподіл матеріалу по класах,	
	• розподіл матеріалу за розділами;	
	• наявні практичні роботи	
	• наявні лабораторно–практичні роботи;	
	• орієнтовний перелік об'єктів праці.	
4	Збереження авторських прав	

Кожному експерту була надана програма трудового навчання за профілем „Бісерування” та бланк анкети, в якій фахівець міг зазначити ступінь наявності вимог, які висуваються до програми.

IV етап. Після заповнення експертами анкет, вони повернулися до нас і результати анкет було оброблено. Розраховувався середній бал кожної вимоги для кожної програми. Це складало попередню оцінку. На основі результатів першої анкети було складено другий бланк. В цілому він виглядає як попередня анкета, до нього лише додали місце для нотування зауважень експертів та значення балів за кожною вимогою для кожної програми, отриманих при попередньому опитуванні.

V етап. На цьому етапі після проведеного анкетування за отриманими та обробленими даними було проведені індивідуальні бесіди з експертами з приводу тих вимог, які отримали нижчі оцінки, що мало на меті вдосконалення програми. Експертів спочатку просили висловити свої пропозиції, ідеї і обґрунтувати власні оцінки щодо розглянутої програми.

Головними зауваженнями до програми були:

- передбачена недостатня кількість групових робіт. В процесі бесіди ми пояснили нашу точку зору, згідно якої саме індивідуалізація роботи є характеристикою цієї профільної програми, це і обумовлює невелику кількість групових робіт. Але погоджуючись з думкою експертів, ми виокремили групові роботи при виконанні виробів на

дротяній основі та проведення звітних виставок після вивчення великих блоків навчального матеріалу, а також наприкінці навчального року.

- низька адаптивність програми. На думку експертів, зараз немає кваліфікованих кадрів для реалізації навчання за цим профілем. Оскільки спеціальна підготовка фахівців за цим напрямком у вузах поки що не є можливою, ми розробили програму курсів підвищення кваліфікації для учителів трудового навчання з метою підготовки за досить стислий термін кваліфікованих викладачів профілю.

- пункт анкети, на який були отримані майже протилежні зауваження – це врахування міжпредметних зв'язків. Одні експерти вважали, що міжпредметних зв'язків в програмі забагато. Ми пояснили це особливістю матеріалу, що вивчається, оскільки для того, щоб засвоїти зміст курсу, необхідно спиратися на знання з історії, художньої культури, образотворчого мистецтва, українознавства, географії, креслення, попереднього навчання за різними розділами предмету трудове навчання. Знання, отримані на цих предметах, необхідні для формування знань, умінь і навичок при навчання за профілем „Бісерування”. Але один з експертів висловив думку, що наявних міжпредметних зв'язків недостатньо.

- в орієнтовних тематичних планах необхідно розділи поділити на окремі теми з більш докладним розподілом навчальних годин за кожною темою (з урахуванням кількості теоретичних та практичних годин).

- необхідно виділити практичні та лабораторно–практичні роботи. Експерти вважали, що, хоча в поясненнях до розділів програми їх зміст і зазначений, але необхідно акцентувати на них окрему увагу. Згідно цього зауваження ми виділили в розділах кожного класу окремим рядком практичні та лабораторно–практичні роботи.

- необхідно подати розширений перелік об'єктів праці, що нами і було виконано.

Крім того, був доведений до експертів результат попереднього оцінювання цієї програми іншими експертами. Завдяки другому бланку експерти довідалися, що існують інші думки. Тексти з думками та пропозиціями були оброблені та враховані в програмі трудового навчання за профілем „Бісерування”.

VI етап. Експерти оцінювали програму ще раз, знайомилися зі змінами, які відбулись в ній на основі попередніх зауважень. Експертів попросили знову виставити оцінки. Таким чином стимулювалась максимальна активність експертів. Заповнені анкети

знову оброблялись. Таким чином ще раз встановлювалось узгодженість або розбіг думок за різними вимогами до програми.

VII етап. Відповіді, отримані при другому анкетуванні аналізувалися аналогічно до III етапу експертного оцінювання: знаходився новий середній бал по кожній вимозі, який характеризував їх узагальнену думку.

На цьому заключному етапі робилися загальні висновки за процедурою експертної оцінки програми трудового навчання за профілем „Бісерування”. При оцінці якості програми важливо враховувати ступінь узгодженості експертів. Важливим є припущення, що при узгодженості думок експертів достовірність оцінок виконання вимог гарантується. Для визначення узгодженості думок експертів була розрахована дисперсія за кожною вимогою для кожного опитування (характеризувала розбіг думок окремих експертів відносно середнього значення); розраховане середньоквадратичне відхилення (характеризувало розбіг думок в одиниці вимірювання – в балах) та проводилось порівняння отриманих даних.

Отже, спочатку з'ясовувався ступінь узгодженості оцінок експертів, для цього визначалося наскільки є типовим середнє значення оцінки щодо розподілу оцінок в цілому. Тобто, чим більша дисперсія для даного розподілу, тим менш типовим є середнє значення, і навпаки, чим менша дисперсія, тим більш типове середнє значення [1, 3]. Саме це дає підстави для твердження, що чим менша дисперсія, тим більша узгодженість між експертами (між їх оцінками). Так, під час першого опитування найбільшу узгодженість експерти проявили за вимогами 1, 3, 4, 5, 8, 12, 13, 14. З огляду на низький \bar{X} , ми звернули особливу увагу на виконання цих вимог при подальшому вдосконаленні програми. Під час другого анкетування тільки за двома вимогами, а саме 4 та 12 є певна неузгодженість між експертами, що вказує на те, що зміни, які ми внесли до програми, є позитивними.

Література:

1. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
2. Построение экспертных систем: Пер.с англ. /Под ред. Ф.Хейеса–Рота, Д.Уотермена, Д.Лената. – М.: Мир,– 1987. – 441 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии.– СПб.: ООО „Речь”, 2002.– 350 с.
4. Старова Т.С., Могилев А.В. Подходы к оценке качества образовательных интернет–ресурсов. //http: //center.fio.ru /vio /vio_02 /default.htm#, Эл.ж–л "Вопросы Интернет–образования", вып.3, раздел "Интернет–ориентация".

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто шляхи розвитку творчих здібностей школярів засобами образотворчої діяльності і проаналізовано підходи науковців до вирішення вказаної проблеми.

Актуальність проблеми. Виходячи з того, що орієнтири сучасної образотворчої школи України вимагають створення єдиного культурно–освітнього простору, особливої актуальності набуває як поліпшення якості навчання та виховання школярів, розвиток їхніх творчих здібностей, так і професійна підготовка майбутніх педагогів загальноосвітньої школи.

Визнаючи шляхи розв'язання цієї проблеми, більшість авторів акцентує увагу на необхідності змін як самої технології навчання, так і способів досягнення цієї мети. Зокрема, ця думка є провідною у працях І.Лернера, О.Лілова, Я.Понамарьова, Л.Шрагіної, П.Якобсона та багатьох інших. Зазначені автори вказують на можливість зміни форм і принципів педагогічної діяльності, у якій викладач повинен не тільки вчити учня, а й допомагати йому вчитися і розвиватися, бути для нього не джерелом інформації, а організатором його мислительних операцій.

Слід зазначити, що саме предмети естетичного циклу здавна традиційно визнавалися провідними і найефективнішими в розвитку творчих здібностей дітей. Музика, малювання, хореографія й сьогодні посідають важливе місце у змісті навчання, їм надається велика роль у розвитку задатків дитини до творчості і реалізації своїх можливостей у продуктивній діяльності. З огляду на це, **мета статті** полягає в аналізі сучасних підходів до розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи засобами образотворчої діяльності.

Аналіз наукової літератури, навчальних програм, підручників (А.В.Алексеева [1], Е.І.Ігнат'єв [2], Б.М.Неменський [6], М.М.Ростовцев [9], Н.П.Сакуліна [10], Н.Н.Сокольникова [11] та ін.) і методичних розробок дозволяють зробити висновок про те, що сьогодні у вітчизняній та зарубіжній практиці, використання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі здійснюється за двома відмінними напрямками.

Перший базується на тому принципі, що творчості потрібно вчити, і творити дитина зможе тільки в наслідок міцного засвоєння канонів і зразків видатних діячів мистецтва.

Основою другого напрямку є використання образотворчої діяльності, як більш доступного для дитини простору для прояву її активності та винаходу своєї індивідуальності у сприйнятті довкілля.

Якщо їх порівнювати, то, ймовірно, що в обох випадках головною метою є розвиток у дитини здібностей до творчої продуктивної діяльності. Але у першому випадку шлях до цієї мети починається з вивчення мистецтва, при цьому саме навчання ґрунтується на репродуктивній діяльності і передбачається, що в наслідок цієї діяльності у дитини будуть розвинуті здібності до власної творчості. У другому випадку шлях починається з творчості і закінчується творчістю.

Звертаючись до історичного досвіду вітчизняної та зарубіжної шкіл у сфері естетичного виховання, зазначимо, – провідними на початок ХХ століття була американська, німецька і російська школи. Зокрема, американську школу очолював Д.Дьюї, який був прибічником навчання, яке ґрунтувалося на практичній роботі з довкіллям.

Німецька школа, головним представником якої був І.Кершенштейнер, велику увагу приділялась процесу вільного творчого виховання дітей без навчання (особливо в молодшому шкільному віці).

Російська школа поєднувала в собі обидві системи й орієнтувала викладачів на використання індивідуальних методів навчання (К.Лепілов, Е.Горбунова та ін.).

Взагалі цей період вирізнявся особливою увагою дослідників до дитячого малюнка, котрий з часом розглядався як «документальне відображення технічних процесів, які відбуваються в свідомості і діяльності дитини» (А.В.Бакушинський, В.М.Бехтерев та ін.) [1].

Оцінюючи різні напрями викладання образотворчого мистецтва, що сформувалися на початку ХХ століття, М.М.Ростовцев відокремлює в них загальну ідею, а саме ідею «вільного виховання», становлення особистості дитини з її правом на вираження своїх почуттів і думок, відсторонення вчителя від керівництва. Вчений підкреслював: «Оволодіння графічною грамотою, особливо на початковій стадії навчання, дітям не тільки не потрібно, але й не корисно, оскільки виховує у дитини підкорюваність нормі, а не прояву й передачі власних почуттів» [9].

Аналіз науково–педагогічних джерел свідчить про те, що на початку 40–х років ХХ століття вітчизняна школа малюнку міцно стала на шлях реалістичного мистецтва. Перед педагогом ставилась

мета навчити дітей «правильно бачити» предмети та явища і реалістично їх зображувати.

Наприкінці 50-х – початку 60-х рр. ХХ століття почали виходити перші навчальні посібники з образотворчого мистецтва в школі, в основу яких була покладена система А.П.Чистякова, що складалась головним чином з малювання з натури. Крім того у програмах з образотворчого мистецтва в середній школі на перший план висувалися завдання естетичного виховання підростаючого покоління, прилучення його до мистецтва [1].

Взагалі до кінця 70-х рр. минулого століття програми шкіл поряд з ідейно-політичними ставили такі завдання як «пізнання довкілля й розвитку спостережливості у дітей» [9]. З огляду на це, під час малювання школяр повинен був уважно вивчити форму предмета, його конструкцію, пропорцію, розташування у просторі, тим самим привчитися до ефективного багатобічного, заглибленого і точного його сприйняття та відображення.

Досліджуючи творчу діяльність дітей, а також узагальнюючи досвід вітчизняних педагогів, більшість науковців (Ю.О.Полуянов, З.М.Новлянська) зауважують, що навчання школярів образотворчої діяльності націлене винятково на те, щоб передати учню необхідну суму образотворчих умінь. По закінченню чітко визначених термінів навчання, учень буде зображувати людей і предмети відповідно до законів перспективи, світлотіні, анатомії. Але творчі здібності учня будуть недорозвинуті, навченість дитини починає закривати і навіть нівелювати її обдарованість: найбільш здібним здається той, хто швидше і краще засвоює «норми» малювання [7].

Подібний підхід до організації творчої діяльності учнів спостерігається в більшості методичних рекомендаціях і навчальних посібниках того часу.

На ці недоліки програмного навчання, щодо розвитку здібностей учнів вказував і Б.Неменський [6]. Автор висловив думку про те, що головним завданням на початковому етапі навчання образотворчої діяльності, є навчання дитини бачити, відчувати оточуюче. Вчений справедливо стверджує, що «у загальноосвітній школі можна широкою палітрою розвивати образне, просторове, колористичне і фактурне мислення, у єдності ока і руки» [6, с. 26].

Вивчення та узагальнення різноманітних науково-педагогічних джерел свідчить про те, що сьогодні методика викладання образотворчого мистецтва в школі оновлюється з урахуванням наукових досліджень у галузі дитячої психології, де відображені закономірності розвитку дітей різного шкільного віку, їхні можливості

у сприйнятті та засвоєнні знань, умінь і навичок у процесі образотворчої діяльності.

Гармонійне поєднання виховного і розвивального характеру навчання подано саме у навчальному посібнику М.К.Претте і А.Капальдо [8]. Структура цього посібника дозволяє дитині не просто ознайомитись з різними техніками, напрямками і стилями образотворчої діяльності, але й спробувати самій, через власні дії, відшукати помилки і знайти свій стиль та пізнати радість відкриття нового. Головним постулатом цього навчального посібника є: «розкриття і розвиток потенційних творчих здібностей, закладених у кожній дитині з народження» [8, с. 6]. Як бачимо, автори наголошують на розвитку творчої ініціативи дитини, її самобутності, які досягаються засобами образотворчої діяльності.

Необхідно звернути увагу й на те, що в умовах реформи системи освіти змінювалися вимоги до змісту та завдань образотворчого мистецтва у школі. Якщо донедавна його функція зводилася лише до оволодіння технічними вміннями і навичками, то сьогодні – головна функція образотворчої діяльності – розвивальна.

Доцільно також підкреслити, що останнім часом такі автори, як А.Д.Альохін, В.М.Вільчинський, Х.М.Паррамон, Н.М.Сокольникова, Т.Я.Шпікалова і багато інших, ретельно розробляли технологію розвитку творчих здібностей дітей засобами образотворчої діяльності, що орієнтовані на розв'язання завдань пізнавального характеру, розвиток дитячої фантазії, уяви, почуття кольору, прищеплювання естетичного смаку і художнього бачення. Але, як і раніше, сам процес навчання школярів відбувається на зразках, як вітчизняних, так і зарубіжних майстрів живопису, малюнку, скульптури, на встановленні реалістичних законів і еталонів зображення та композиції, правил передавання об'єму, світлотіні, глибини простору. Таким чином, розвиток творчих здібностей дитини, фактично реалізується тільки у здатності до відтворення вже відомих способів образотворчої діяльності і чужого досвіду, тобто в репродуктивній діяльності, що, як відомо, не веде до розвитку власної творчості.

Педагогічна спадщина доводить, що між розвитком здатності школярів до творчості і творчими можливостями педагога існує безпосередній зв'язок. Надихання учнів духом творчості йде саме від учителя. Будучи сам творцем, він в змозі зрозуміти і прийняти творчі прояви свого учня, підтримати їх, щоб вони не згасали, а розвивалися далі.

З огляду на схильність молодших школярів до наслідування, в умовах роботи вчителя з творчим потенціалом, процес самовираження

творчої індивідуальності дитини стає інтенсивнішим й більш природним. У свою чергу, інтенсивне виявлення індивідуальних рис творчої особистості дитини обумовлюється і методичними впровадженнями у професійну діяльність вчителя, що відрізняється своєю гнучкістю і нестандартністю поведінки, тобто присутність новизни в педагогічній технології вчителя, який працює у творчому режимі і обумовлює розкритість творчої уяви та фантазії учнів [4].

Отже, аналіз наукових досліджень дозволяє нам зробити такі **висновки**: розвиток творчих здібностей дітей залежить від творчості вчителя, який повинен відповідати сучасним вимогам школи, бути здатним відійти від стереотипів традиційної педагогічної діяльності.

Дана стаття не вичерпує зазначеної проблематики. Тільки глибокого аналізу, на нашу думку, потребують різноманітні методики навчання та його змістовий компонент.

Література:

1. Алексеева В.В. Изобразительное искусство и школа. – М.: Советский художник, 1968. – 286с.
2. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223с.
3. Изобразительное искусство: учебное пособие для 4–6 кл. – К.: Радянська школа, 1984. – 224с.
4. Кічук Н.В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування. Навчальний посібник. – Одеса: Принт Майстер, 1999. – 86с.
5. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 197с.
6. Неменский Б. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 253с.
7. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? – М.: Знание, –1978. – 48с.
8. Претте М.К., Капальдо А. Творчество и выражение. В 2ч. – М.: Советский художник, 1981.
9. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 240с.
10. Сакулина Н.П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учебное пособие для педагогических училищ. – М.: 1979. – 218с.
11. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство: Учебное пособие для учащихся 5 – 8 классов.: В 4 ч. – Обнинск: Титул, 1996.

Патлачук В.Н.

ЗМІСТОВНИЙ І ОРГАНІЗАЦІЙНО–ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК НАВЧАЛЬНИХ ЦИКЛІВ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУ

У статті йдеться про зміст і організаційно–технологічні рішення процесу навчання. Виходячи з того, що навчання є ядром виховання, пропонується мета навчання, яка є слідством мети виховання, а саме створювання умов і режиму життя, діяльності і відносин, які були б найбільш сприятливими для вільного й природного розвитку загального потенціалу особистості учня з обліком вікових і індивідуальних особливостей, інтересів, потреб і можливостей. Піддаючи критичному аналізу діючий професійно–педагогічний проект, а саме урок як основну форму навчання, автор пропонує альтернативу – заняття по різноманітним навчальним циклам.

Ключові слова: демократичний і правовий характер навчання, мета навчання, навчальні цикли, заняття.

Становлення і розвиток України як самостійної, незалежної держави відбувається у складних і суперечливих умовах соціально–економічного, політичного характеру, потребує подолання багатьох недоліків, які залишилися від минулого і виявилися в житті України за останні роки. Систему освіти і виховання молоді все це не обминуло. Навпаки, на освіті це позначилося досить серйозно. Дійсно, як шкільна, так і вузівська практика за винятком окремих авторських острівців була сильно просочена духом авторитаризму. Демократичні ж перетворення, перехід до правових відносин, у тому числі в системі освіти, поставили безліч проблем різного характеру. Але в силу своєї історично сформованої консервативності, система освіти важко піддається перебудові. І все ж таки зміни в системі освіти конче потрібні, бо це стосується найціннішого багатства країни – наших людей, їхнього інтелекту, які, поряд із цінностями української землі, її природи, були і залишаються незрівнянним скарбом, адже у сфері освіти і науки так чи інакше задіяно більше 10 мільйонів наших людей.

Хоча у системі освіти проходять істотні рухи, перетворення, деякі реформи, чи то перехід на 12–річну освіту або на 12–бальну систему оцінювання, глибинна сутність створеної системи освіти в надрах соціалізму залишається в принципі незмінною. На наш погляд, суттєво може змінити ситуацію в освіті альтернативний професійно–педагогічний проект, побудований на демократичних й правових основах.

Фактично проблема демократизації системи освіти і впровадження в її діяльність правових основ є однією з ключових. Необхідність демократизації системи освіти і впровадження правових основ у її діяльність – веління часу. Цим і пояснюється актуальність даної проблеми, а в умовах будівництва правової держави проглядається і її перспективність.

Вихід на її усвідомлення, формулювання й обговорення обумовлено не тільки логікою суспільного розвитку в країні, але і внутрішньою логікою розвитку самої педагогічної науки. У ході розвитку шкільної практики і педагогічної науки багато сторін цієї проблеми були предметом пильної уваги і вивчення з боку багатьох вчених і практиків. Результати цього вивчення освітлювалися в рамках самостійних різних педагогічних концепцій, у тому числі концепції вільного виховання особистості, гуманізації виховання, диференційованого підходу в навчанні й освіті, програмування й алгоритмізації, комп'ютеризації, оптимізації, проблемного навчання, інноваційних технологій навчання і багатьох інших.

Але жодна з концепцій не торкалася докорінної зміни діючого професійно–педагогічного проекту чи то шкільного, чи то вузівського. І тільки концепція гнучких педагогічних технологій навчання, запропонована Б.І.Коротяєвим та його учнями, на наш погляд, спроможна відкрити деякі перспективи на даному шляху демократичного й правового перетворення освітнього простору. І саме в змістовному і організаційно–технологічному блоці проекту.

Перш за все зупинимось на меті навчання. Якщо подивитися у підручники з педагогіки та посібники з дидактики, то, незважаючи на деякі розходження в більшості з них під метою навчання розуміється **формування в учнів міцних знань, умінь і навичок по основах наук, високого рівня творчого мислення, стійких пізнавальних інтересів, потреб і здібностей, а також формування наукових основ світогляду.**

Але якщо виходити з іншої логіки, тобто з визнання того факту, що навчання є ядро виховання, то тоді мета навчання повинна природно і логічно впливати з мети виховання, а не просто формулюватися апріорно й довільно, як це робилося завжди.

Щодо мети виховання, то за думкою Б.І.Коротяєва [1, 3, 4, 5]:

Мета виховання – це створення для особистості таких умов і режиму життя, діяльності, поведінки, відносин у системі навчально–виховних установ, що є найбільш сприятливими для вільного розвитку її духовно–морального, інтелектуального і фізичного потенціалу з обліком вікових і індивідуальних можливостей, здібностей і потреб.

Виходячи з цього **мета навчання**, що впливає з мети виховання, полягає в тому, щоб на основі розроблених програм виховання спеціально створювати такі умови і режим життя, діяльності і відносин, що були б найбільш сприятливими для вільного й природного розвитку загального потенціалу особистості учня і його складових з обліком вікових і індивідуальних особливостей, інтересів, потреб і можливостей.

На основі законів логічного проходження від загальної мети виховання виходимо на конкретизовані цілі розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного виховання. Аналогічно вибудовуються відповідні визначення конкретизованих цілей навчання, у тому числі цілі навчання основам наук і досвіду пізнавальної діяльності; цілі навчання основам моралі і права і моральному й правовому досвіду життя; цілі навчання основам естетики й основних видів мистецтв, досвіду естетичної діяльності; цілі навчання основам праці і досвіду трудової діяльності; цілі навчання основам гігієни, фізкультури і спорту, і досвіду фізкультурно–спортивної діяльності.

Усвідомлення, бачення, розуміння і тлумачення мети навчання з позиції його демократичного і правового характеру визначає всі наступні кроки, у тому числі розгорнуті цілі і розробку програм навчальних циклів, а також розробку і вибір організаційних форм і технологій по їх здійсненню.

Неодмінними умовами при розробці програм навчальних циклів повинні бути наступні.

Перша умова. Програми по кількості й обсягу змісту матеріалу повинні строго відповідати розрахунковому плану годин по реалізації мети виховання, бо мета навчання по нашому розумінню впливає з мети виховання. Один з варіантів розрахункового плану годин ми наводимо нижче.

**Розрахунковий план годин по реалізації мети виховання,
навчання й освіти, адресований середній школі**

№ п /п	Цілі і задачі виховання, навчання й освіти	Кількість годин на кожен робочий день		
		Початко ва ланка	Середня ланка	Старша ланка
1.	Розумове виховання	2	3	4
2.	Моральне виховання	1	1	1
3.	Естетичне виховання	1	1	1

4.	Трудове виховання	1	1	1
5.	Фізичне виховання	1	1	1
	Разом	6	7	8

Підкреслюємо, що це тільки один з варіантів.

Друга умова. Вони повинні цілком корелювати з заявленою метою виховання і навчання як у загальному виді, так і в кожному конкретизованому варіанті.

Третя умова. Кожна розроблювальна програма для того чи іншого навчального циклу повинна відбивати і логічно розвивати відповідну, раніше розроблену програму виховання, у тому числі розумового, морального, естетичного, трудового і фізичного.

Четверта умова. До розробки конкретних програм на договірних засадах повинні залучатися відповідні фахівці, добре інформовані про задум усього принципово нового професійно–педагогічного проекту як у цілому, так і в його окремих вузлах.

І, нарешті, **п'ята умова.** Розробка програм повинна здійснюватися в три етапи: на першому складаються і верстаються програми для молодшого ступеню освіти; на другому – для середньої; і на завершальному етапі – для старшого ступеню.

У процесі розробки програм необхідно враховувати особливості і специфіку як віку, так і відповідного циклу навчання. При цьому частково можуть використовуватися ті навчальні програми, що напрацьовані для діючого проекту. Підкреслюємо, частково, оскільки цілі навчання (загальна і конкретизовані) принципово інші і вимагають відповідного розгортання.

Так, в освітньому циклі для початкового ступеню при розробці навчальних програм необхідно різко скоротити матеріал, потрібний для запам'ятовування, тобто безліч понять, правил, законів по мові і математиці, а також матеріал по рішенню безлічі прикладів і задач за зразком по математиці, переписуванню різних текстів по мові. І навпаки, повинні бути розширені завдання на самостійне прочитання навчальних текстів без попереднього їхнього пояснення вчителем, завдання на орієнтування, дізнання і пошук, на самостійне знаходження помилок, що припускаються, на усні і письмові перекази прочитаного чи прослуханого.

Цілком очевидно, що при такому підході виникне необхідність у розробці і створенні нового покоління підручників, навчальних посібників і інших додаткових матеріалів. Особливо важливим є підготовка і випуск спеціальних збірників з художніми творами для

дітей даного віку, у тому числі, казок, оповідань, новел, повістей, віршів.

Прочитання їх дітьми не повинне будуватися по примушуванню і завданням учителя типу: «прочитати від ... і до ... до наступного дня». Навпаки, воно повинне будуватися тільки і тільки на основі самостійного вибору й ініціативи безпосередньо дітей.

Темпи й обсяг текстів, що щодня прочитуються, з художніх творів регулюються дітьми самостійно в залежності від гостроти інтересу, що виникає в них. І отут все зрозуміло – чим гостріше інтерес, тим повніше і швидше буде прочитаний той чи інший твір. І ключ до розгадки таємниці режиму самостійного читання як найбільш сприятливого для вільного розвитку інтелекту лежить у цій формулі.

Нагадаємо, що освітні програми в обговорюваному циклі тієї чи іншої шкільної дисципліни повинні будуватися на основі раніше розробленої програми розумового виховання, і по тому же принципу – більша частина програми рекомендується як обов'язкова, і менша на вибір.

Що стосується розробки програми для морального циклу, то тут усе треба починати з нуля. Подібні програми за всю історію радянської школи не створювалися, якщо не рахувати всякого роду інструкцій і методичних розробок по організації і проведенню так названої позаурочної виховної роботи. І проте, фундамент для її розробки закладений: це раніше розроблені програми морального виховання з одного боку, і раніше розроблені цільові настанови – з іншої. Все інше – справа вже фахівців, у тому числі соціальних педагогів, практичних психологів, правознавців у галузі освіти.

З урахуванням специфіки й особливостей циклу, а також віку учнів розроблювачі програм не можуть не рахуватися з двома обставинами. *По-перше*, теоретичний матеріал – відомості про моральні і правові категорії, поняття, правила – повинний бути зведений до мінімуму. *По-друге*, більша частина програми повинна бути орієнтована на розвиток моральних і правових умінь, навичок, вчинків і дій у різноманітних життєвих ситуаціях. У даній частині програми розробляються завдання і сценарії по проведенню різних ігор, вправ і тренінгів по розвитку зовнішньої і внутрішньої культури поведінки, у тому числі зовнішнього вигляду, осанки, манер, увічливих форм звертання і т.д. Найбільш істотне полягає в тому, щоб ці завдання і сценарії викликали жвавий інтерес в учнів і були для них корисними і необхідними, приносили моральне задоволення і внутрішній комфорт.

У ході розробки програми для естетичного циклу частково можуть використовуватися ті матеріали, що напрацьовані в діючому проекті, зокрема, програми по малюванню і ліпленню, співу, музиці, танцю, театральному мистецтву й ін. Але цього матеріалу вкрай недостатньо. У програмі варто трохи розширити відомості про естетичні поняття, норми і правила, а також повинні бути більш представлені завдання на самостійне відтворення прекрасного в побуті, житті і мистецтві.

Як і в попередньому випадку ці завдання повинні викликати стійкий і жвавий інтерес у дітей, – адже в цьому віці вони люблять малювати, ліпити, пекти, слухати музику, танцювати, грати театральні сюжети і т.д. І, звичайно, до розробки програми навчання для естетичного циклу доцільно також залучити відповідних і зацікавлених фахівців.

У такому ж ключі розробляються і програми навчання для трудового і спортивно-фізичного циклів. У них також повинні бути зведені до мінімуму теоретичні відомості і розширені завдання і тренінги на самостійне виконання найрізноманітніших трудових операцій і дій, а також фізкультурних і спортивних вправ.

Безумовно, що такі завдання зустрінуть у дітей також повне розуміння і підтримку, і будуть охоче і з інтересом виконуватися ними. Подібні чекання цілком погодяться з фізіологічними і біологічними законами розвитку живого і зростаючого організму людини, бурхливе нагромадження нею у цьому віці могутньої фізичної енергії, що «рветься назовні».

Істотно важливим елементом програми навчання для фізичного циклу є завдання по самостійному виконанню особистого режиму харчування, сну, праці і відпочинку, особистої гігієни, дотримання санітарних норм і правил, відстеженню і контролю за своїм власним фізичним здоров'ям і станом.

Як і у всіх інших випадках до розробки програм навчання для трудового і фізичного циклів залучаються відповідні фахівці.

Усі розроблювальні програми навчання для всіх циклів повинні носити рекомендаційний характер до моменту їхнього вибору всіма суб'єктами нового проекту. Але як тільки вибір зроблений і рішення прийняте, воно вже стає обов'язковим для виконання. При цьому вибір є в кожного навчально-виховного закладу окремо – здійснювати цей проект чи відмовитися на користь діючого. Подібний вибір є й у батьків.

Для дітей принцип вибору також закладається, оскільки у змісті кожної розроблювальної програми навчання передбачається дві

частини матеріалу: одна з них обов'язкова і друга – на вибір. Але й у цьому випадку, коли учень зробив вибір і прийняв рішення, то обраний їм варіант стає для нього обов'язковим. Альтернативної логіки подій, що творить особистість не існує.

Отже, ми виклали загальне бачення майбутніх програм навчання для кожного циклу окремо в контексті заявленої мети і її складових. Це бачення орієнтоване на початкову ступінь освіти.

Вихід же на наступні ступені освіти стане можливим і більш плідним і конкретним тільки тоді, коли обговорювані програми будуть розроблені і зверстані для початкової. Хоча в рамках загального бачення і йдучи прийнятою логікою руху думки, основні контури і вузли цих програм можна реально представити. І спираючись на ці представлення і на все те, що викладено вище, перейдемо до обговорення організаційних форм і технологій по реалізації розроблювальних цілей, програм і змісту навчання й освіти.

У діючому проекті в якості основної і головної форми навчання визнаний *урок*. Про урок вже висловлюються досить критично і рішуче. Ми ж хочемо додати, що в розроблювальний новий професійно–педагогічний проект урок як основна форма навчання не вписується. Він може використовуватися, але тільки в освітньому циклі, причому чисто з умовною назвою й абсолютно з іншим призначенням і принципово іншої структурі.

Якщо сказати більш конкретно, то неприйнятними для початкового ступеню освіти є такі моменти як щоденне відтворення трьохелементної структури уроку, що включає в себе, як правило, перевірку домашнього завдання, пояснення нового матеріалу і закріплення, а також щоденне сидіння дітей за партою протягом 45 хвилин. З погляду заявленої і сформульованої мети навчання викликає сумнів і сама сутність побудови навчального процесу і його китів – предметні уроки і навчальний розклад.

Ще ніхто не довів, що вивчення дітьми молодшого віку протягом 45 хвилин однієї навчальної дисципліни цілком погодиться з фізіологічними законами розвитку психіки й інтелекту, і зокрема з законами збудження і гальмування. Але добре відомо, що ресурси мозкового центра, що відповідає за розподіл уваги і мозкових процесів, рухливість цих процесів і взаємозворотніх дій і зосередженість, украй слабкі, досить не розвиті і напрацьовані. І в кожного учня вони строго індивідуальні, обумовлені генною структурою кори головного мозку. Тому один учень здатний бути уважним і зосередженим на одному предметі хвилин 10, інший – 20, хтось, можливо і всі 45, а хтось лише 2–3 хвилини.

Учителя добре знають, наскільки хитливою є увага дітей у цьому віці, – будь-який зовнішній чи внутрішній подразник легко переключає на себе всупереч свідомості і волі дитини, вимагаючи з боку організму відповідної реакції.

Стійкість, глибина і тривалість уваги і зосередженості повною мірою залежить від того, в яких умовах і якому режимі життя і діяльності дитини вони функціонують. Одна справа – в умовах і режимі слухання, і зовсім інше – у режимі виконання чогось. У першому випадку феномен уваги і зосередженості легко руйнується під впливом якихось виникаючих поточних подразників. В другому випадку навпаки, вони більш стійкі, тому що задіяні одночасно руки, почуття і думки.

Стійкість уваги в режимі слухання залежить також від змісту сприйманої інформації, і від того, ким, коли і як вона передається. Якщо дитині читають казку перед сном його батьки, то це одна умова. І зовсім інше, коли ця ж казка читається під час уроку всьому класу, чи то вчителем, чи то кимсь з учнів.

Але одна справа, коли мова йде про режим слухання змісту дитячих казок, і інша – зміст навчальних текстів. У першому випадку увага може бути більш стійкою, тому що вона підпитується гострим інтересом, емоціями і почуттями. В другому випадку воно менш стійко, тому що подібне енергетичне підживлення відсутнє.

Усі ці приклади показують, що уроки з традиційною перевагою режиму слухання навчальної інформації не погодяться з заявленою метою навчання.

Рано чи пізно, але прийдеться визнати, що урок застарів не тільки для першої ступені освіти, але і на наступних, оскільки в систему освіти мимо волі управлінської ланки через Інтернет уриваються нові інформаційні технології, що цілком орієнтовані на індивідуальний характер пошуку і добору інформації, а також її використання.

Тенденції розвитку даних технологій показують, що у всесвітній мережі знайдуть місце всілякі інформаційні програми, розроблені по всіх наукових галузях, причому для різних рівнів підготовленості і віку користувачів. Можливості комп'ютерної техніки в цьому відношенні, як затверджують фахівці, величезні, якщо не безмежні.

З огляду на все це, можна зробити висновок про те, що індивідуалізація і диференціація навчання наполегливо стукається в двері школи. При цьому колективна робота з класом на уроці, орієнтована на так званого середнього учня, рано чи пізно більшу частину простору і часу поступиться індивідуальній. Але тільки в

тому випадку, коли число учнів в одному класі складе не більш 12–15 чоловік, а не 25 чи 35.

З огляду на сучасні тенденції розвитку людського суспільства, у тому числі науки, техніки, економіки, освіти і культури, можна з великим ступенем упевненості висловити таке припущення. Доля випускника школи буде визначатися не обсягом і якістю засвоєних знань, а рівнем його можливостей і здібностей самостійно орієнтуватися в інформаційному потоці, шукати і знаходити в цьому потоці потрібну інформацію, обробляти і пропускати її через свою свідомість, накопичений досвід і бачення, і використовувати її в житті і професійній діяльності.

Повертаючись до уроку, висновок очевидний – систематичний виклад знань учителем повинен істотно потіснитися на користь самостійного їхнього вивчення самими учнями. При цьому необхідно навчити їх працювати не з окремо узятими параграфами того чи іншого підручника, а з підручником у цілому у вільному режимі і вільному виборі темпу просування по змісту тексту. Логіка така: подобається читати, читай хоч годину, хоч протягом усього циклу; стомився, переключи увагу, відпочинь, займися іншою справою; не подобається читати, але оскільки треба, читай по мінімуму і накопичуй досвід самоподолання, терпіння і завзятості, нарощуючи день у день час на читання.

Звичайно, навчити і привчити дітей молодшого віку систематично і день у день читати певний час художні тексти набагато легше, ніж навчальні. Але якщо прикласти максимум кмітливості, використовувати самі різні психолого–педагогічні підходи і стимули, те й у роботі з навчальними текстами по накопиченню і розвитку досвіду самостійного їхнього читання відкриваються широкі можливості і перспективи.

Узагальнюючи все сказане щодо уроку як основної форми навчання з позицій заявленої мети і змісту, є підстави сказати про те, що він приречений на поступове і повільне умирання. Час і реальне життя його можливості вичерпали цілком.

В історії педагогічної думки критичні стріли на адресу уроку запускали не раз – у різний час і різними ученими і науковими школами. Необхідно лише додати, що в Росії лютим супротивником уроку виступив Вентцель, праці якого в радянський час були заборонені. На його думку основою навчання повинно бути не **Урок**, а **Заняття**. Він мав на увазі заняття дітей науками, мистецтвами, фізкультурою і спортом, ремісництвом і корисно необхідною працею, різними суспільними справами. Дух занять і їхня сутність на думку

Вентцеля повинні бути спрямовані на реалізацію індивідуальних можливостей і здібностей дітей, на збільшення частки їх самостійної роботи і створення для дітей більшої свободи дій, на їхнє взаємне співробітництво з учителем, на розширення зони вибору і зміцнення демократичних основ у взаємовідносинах дітей з дорослими.

На наш погляд, ідеї Вентцеля і його підходи цілком співзвучні із задумами по створенню нового професійно–педагогічного проекту, сутність якого ми обговорюємо. Відповідно до даної позиції, основною формою навчання в даному проекті повинні бути не уроки, а *циклові заняття*. В їхніх рамках і реалізується розроблювальний зміст навчання в тому чи іншому конкретному технологічному виконанні.

Воно обумовлюється специфікою й особливостями тієї чи іншої ступені освіти, того чи іншого навчального циклу.

Якщо мати на увазі початковий ступень і відповідно специфіку змісту навчальних циклів для даного віку, то тут можуть бути використані різні організаційні й технологічні рішення, і відповідно ті чи інші педагогічні варіанти з урахуванням реальних можливостей самої школи, її інтересів і власних цільових настанов.

Ось один із таких варіантів. Відповідно до розрахункового плану годин по реалізації мети виховання складається розклад не уроків, а циклових занять. На першому році навчання всі циклові заняття веде один фахівець, зокрема, вчитель початкових класів. Відповідно він і складає розклад на певний відрізок часу. Йому ж дається беззаперечне право видозмінювати його, регулювати й коректувати. У тому числі він має право прилегли цикли – моральний і естетичний, трудовий і фізкультурно–спортивний об'єднати в єдині.

У рамках структури освітнього циклу вчитель також є повним хазяїном, і самостійно приймає рішення про порядок, час і послідовність вивчення навчальних дисциплін, в основному мови і математики. Тільки він має можливість спостерігати і відслідковувати внутрішній стан дітей, їхню увагу, прояв інтересів, і направляти їхню енергію й активність у потрібне русло.

Логіка управління подіями вчителем може бути досить простою. Хочуть діти і горять бажанням читати чи слухати казки – будь ласка. Стомилися – переключи увагу і запропонуй зайнятися письмом чи рахунком. Знову притомилися й увага ослабнула – переключай енергію на інше. Або інакше, іди відповідно природному стану дітей і їхнього життя на базі роботи з тими предметами, що передбачені програмою.

Або така ілюстрація, орієнтована на інші цикли. Якщо дитині хочеться малювати, йому дається усе – кольорові крейди, олівці, акварельні й олійні фарби, папір, спеціальний майданчик, мольберти. Малює у вільному режимі усе, що хочеш. Стоючи, лежачи, сидячи, навпочіпки. І закінчиш, коли пролунає твій внутрішній дзвоник: «Ти утомився, відпочинь, переключайся на інше!» Маєш потребу в рухах – будь ласка. До твоїх послуг спортмайданчик і спортінвентар – бігай, грай, радуйся і кричи у всю міць легких і голосових зв'язок. І знову закінчиш, коли пролунає твій внутрішній дзвоник з умовною інформацією про те, що ти втомився і пора переключити увагу й інтереси на інші справи.

Така логіка природного ходу життя в умовах вільного розгортання того чи іншого навчального циклу. У черзі всіх подій і дій стоять дві організуючі сили – ведучий педагог чи фахівець, і сам учень із системою і гамою своїх внутрішніх дзвоників і сигналів про надлишкове, відсутнє і потрібне. Ці дві сили взаємодіють між собою, врівноважують один одного і співробітничать у виборі того чи іншого курсу в загальному русі.

На першому році навчання, а можливо, на другому і третьому, усі навчальні цикли здійснює один учитель, і тоді він сам регулює їхню низку і послідовність. В міру накопичення досвіду й ускладнення змісту програм залучаються вже інші фахівці, а також створюються для цих цілей спеціалізовані приміщення і площадки. У цьому випадку і складається розклад проведення навчальних циклів адміністрацією школи, якщо мати на увазі, що в такому режимі життя бере участь не один клас, а декілька.

Вибір того чи іншого організаційного рішення і використання тієї чи іншої технології (методи) проведення навчальних циклів – право учителя або фахівця. І ніхто не може нав'язувати їм якісь інші рішення без їхньої згоди, оскільки пульс життя дітей знаходиться в їхніх руках. Тільки вони здатні визначати, наскільки повно і ритмічно в кожен сучасний момент він б'ється, і як його підпитувати і стимулювати.

Ідея навчальних циклів по реалізації основних задач виховання і багатоваріативних організаційних і технологічних рішень по її здійсненню була висловлена ще в середині 80-х років на сторінках «Учительської газети» Б.І.Коротяєвим.

Розроблений ним організаційно-технологічний варіант загалом є наслідком не просто інтуїції й осмисленням власного величезного досвіду і критичного аналізу шкільної практики, а теоретико-гностичного прораховування і передбачення.

Примітно, що висловлена їм на сторінках «УГ» обговорювана ідея знайшла своїх прихильників і послідовників, що через більш ніж десять років запросили автора статті відвідати педагогічний і медико-оздоровчий центр, створений ними для дітей шестирічного віку з наступним навчанням протягом 7–9 років .

Результати свого відвідування центра Б.І.Коротяєв виклав у книзі «Школа преодоления и самосоздания» (Київ, 1999) [3]. У книзі описаний і частково розкритий той варіант організаційного і технологічного рішення по здійсненню основних навчальних циклів, що цілком уписується в контекст усього раніше сказаного щодо обговорюваного питання.

Ця книга дає можливість досить повно ознайомитися з організаційними і технологічними рішеннями. Вони дійсно унікальні і неповторні, і тому непридатні для традиційних умов. У той же час ці рішення можуть знайти широке представництво в знову розроблювальному проекті.

На наш погляд, найбільш цінними з них є:

- відмовлення від уроку в його звичному представленні і визнанні як основної форми навчання у всіх циклах організацію *Занять* (не виключається якась інша назва), причому досить рухливих і гнучких;

- розробка сценарію заняття і його проведення на основі повної чи майже повної індивідуалізації і диференціації;

- стимулювання під час заняття трьох складових сил особистості учня самостійності, зацікавленості і змагальності буквально в усьому, у тому числі працездатності, наполегливості, силі, спритності і т.п.;

- надання повної самостійності вчителю у виборі конкретної форми заняття, використання тих чи інших методів його проведення і відповідної технології з обліком своїх індивідуальних можливостей, особистого накопиченого досвіду учнями і рівня їхньої підготовленості.

Тут необхідно відзначити, що організаційні і технологічні рішення в досвіді описаним Б.І.Коротяєвим реалізувалися на базі діючих програм, що так чи інакше стримували і сковували ініціативу вчителя і направляли його по заданому вектору руху.

Якщо врахувати, що в розроблювальному проекті освітні програми будуть створюватися заново під заявлені цілі виховання і навчання, то зазначена вище неузгодженість між програмами й організаційними і технологічними рішеннями по їхній реалізації може бути переборена. У всякому разі ми не знаходимо ніяких основ для

того, щоб не визнавати і відкидати розглянутий вище варіант організаційно–технологічного рішення проблем навчання в цілому, і в тому числі навчальних циклів і навчальних занять.

Навпаки, з погляду захисту прав і свобод дітей і всіх тих, хто працює з ними, даний варіант є досить значимим і перспективним. Тут же хочемо підкреслити, що мова йде не про використання напрацьованого досвіду у всіх його деталях і подробицях, що в принципі неможливо, а про використання лише самої ідеї досвіду при побудові організаційно–технологічного блоку. У тому числі можуть бути використані і ті найбільш значимі і цінні висновки і витяги, що сформульовані нами вище.

Необхідно підкреслити також, що створення умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння у всіх навчальних циклах і під час навчального заняття прямо залежить саме від реальної дійсності. Її складовими є: склад і вік учнів, їхні інтереси, потреби й можливості, накопичений досвід і багато чого іншого, а також професіоналізм учителя (фахівця) безпосередньо працюючого з ними і всі його особисті якості.

Так, тільки вчитель, який добре знає своїх учнів, який спостерігає і співробітничает з ними, який відчуває психологічний клімат і емоційний настрій, здатний у потрібний час і в потрібному місці регулювати різні види режиму діяльності, їхню низку й ритми. Наприклад, в освітньому циклі регулювати режими слухання, говоріння, самостійного читання, писання, пошуку помилок і ін. І в процесі їхнього чергування безперервно нарощувати найбільш значимі й сприятливі для розвитку інтелекту режими за рахунок скорочення часу для менш значимих, наприклад, режиму слухання.

В інших циклах також тільки учитель чи фахівець здатний регулювати і нарощувати найбільш значимі й сприятливі види режиму практичних і фізичних дій, рухів, тренінгів, ігор, самостійного виконання відповідних завдань (морально–естетичного плану чи фізичного) і ін.

У силу вищевказаних причин організаційно–технологічний блок нового педагогічного проекту може бути розроблений лише загалом і контурах, у зразкових варіантах. Але прийняття тих чи інших конкретних рішень на строго визначений відрізок часу, вимірюваний одним робочим днем, чвертю, півріччям чи навчальним роком у цілому – прерогатива учителя чи фахівця. При цьому всі прийняті рішення на той чи інший відрізок часу обумовлюються підсумками і результатами, що отримані в ході діяльності за попередній відрізок. А

це означає, що організаційно–технологічний блок прямо зв'язаний з контрольно–оцінним, але це предмет обговорення іншої статті.

Література:

1. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях. – Краматорск, 2000.
2. Коротяев Б.И. Педагогика на распутье. – Славянск, 1991.
3. Коротяев Б.И. Школа преодоления и самосозидания. – К., 1999.
4. Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. – К., 1991.
5. Коротяев Б.И., Патлачук В.Т. Педагогика. Учебный курс для студентов юридических факультетов. – К., 1999.
6. Маркосян А.А. Возрастная физиология и вопросы педагогики //Советская педагогика. – 1965. – № 5. – С.48–58.

Ткачов А.С.

ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ”

У статті розглядаються різні точки зору науковців щодо визначення понять „компетентність” та „інформаційна компетентність”, розкривається власна наукова позиція автора з питання тлумачення інформаційної компетентності учнів і обґрунтування структурних компонентів цього педагогічного феномена.

В умовах постійного зростання потоку інформації перед кожним закладом освіти постає важливе завдання навчити кожну людину швидко знаходити необхідну інформацію й адекватно її інтерпретувати. У світлі цього шкільні заклади повинні переорієнтовувати свою діяльність із передачі учням готових знань на формування в них потреби і відповідних умінь щодо самостійного пошуку й оволодіння інформацією. Ці здатності особистості в сучасній науковій літературі все частіше пов'язуються з поняттям „інформаційна компетентність”.

Завданнями представленої статті є висвітлення представлених у сучасній науковій літературі різних точок зору щодо трактування понять „компетентність” та „інформаційна компетентність”, розкриття власної позиції щодо визначення поняття „інформаційна компетентність учнів” і її структурних компонентів.

Як з'ясовано, вперше поняття „компетентність” було введено в науковий обіг зарубіжними вченими. Так, експерти країн Європейського Союзу дійшли висновку, що компетентність – це здатність застосовувати знання й уміння в нових ситуаціях. Учасники однієї з Міжнародних конференцій, що проходила у 2004 р. завдяки

участі ЮНЕСКО й Міністерства освіти Норвегії, конкретизували, що компетентність – це „здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях”. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття компетентності трактується як спроможність людини „кваліфіковано впровадити діяльність, виконувати завдання або роботу”. При цьому поняття компетентності включає „набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності” [3, с. 8].

Аналіз наукової літератури свідчить, що сьогодні поняття „компетентність” стає предметом досліджень багатьох українських науковців. У світлі розв’язання поставлених у статті завдань особливий інтерес для нас мають праці таких авторів, як Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачева та інші. Так, на думку укладачів одного зі словників, компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективно майбутньої професійної діяльності й успішного особистого життя: вміння аналізувати, передбачати наслідки майбутньої діяльності, використовувати інформацію [6, с. 149].

П. Щербань вважає, що компетентність людини визначається рівнем її освіти і життєвого досвіду, індивідуальними здібностями та якостями, прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до професійної справи та взагалі до життя [9, с. 84]. В. Мельник у своїй праці стверджує, що компетентність людини обумовлюється її освіченістю, наявністю практичних знань у різних сферах життєдіяльності, здатністю до глибокого розуміння цілей і завдань будь-якої діяльності [2, с. 80–82]. О. Крисан і О. Пометун визначають компетентність як „своєрідний комплекс знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності” [5, с. 22].

Слід зазначити, що в наукових працях визначаються різні види компетентностей, необхідних людині для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві. Наше дослідження обмежується вивченням питання щодо формування у школярів однієї з них – інформаційної.

Як було визначено українськими педагогами в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта ”рівний – рівному” в 2004 році, інформаційна компетентність – це „здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці”. На їхню думку, формування компетентності з інформаційних і комунікативних технологій насамперед передбачає розвиток в учнів таких здатностей:

- застосовувати інформаційні технології в навчанні та повсякденному житті;
- раціонально використовувати комп’ютер і комп’ютерні засоби при розв’язанні задач, пов’язаних із опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, подаванням і передаванням;
- будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційних технологій;
- давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності [4, с. 89].

І. Зимня до інформаційних компетентностей відносить такі: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), комп’ютерну грамотність, володіння масмедійними, мультимедійними технологіями, а також Інтернет–технологією [1]. І. Родригіна вважає, що інформаційна компетентність зводиться до „вміння добувати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел”. Вона обмежує інформаційну компетентність такими здатностями людини:

- використання різних джерел інформації;
- вміння класифікувати документи;
- вміння користуватися новими інформаційними технологіями;
- вміння переробляти інформацію для отримання певного продукту;
- аналіз і критичне ставлення до інформації;
- самостійне опрацювання інформації;
- розуміння та усвідомлення інформації;
- залучення власного досвіду [7, с. 37].

Із посиланням на висновки Ради Європи С. Шишов і С. Кальней зробили висновок про те, що інформаційна компетентність пов’язана з формуванням суспільства інформації. На їхню думку, ця компетентність виявляється через „володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, їх сили і слабкості, здатність критичного

ставлення до інформації та рекламі, що розповсюджуються через канали ЗМІ” [8, с. 18].

На нашу думку, інформаційну компетентність людини можна визначити як особистісне новоутворення, в якому поєднуються знання, вміння, індивідуальні критерії ціннісного характеру та ін., котрі дозволяють їй швидко знаходити, правильно аналізувати й ефективно опрацьовувати отриману інформацію, результативно застосовувати її в реальній життєдіяльності. Вважаємо, що інформаційна компетентність учнів насамперед виявляється через сформованість у них знань і умінь, які забезпечують такі здатності:

- самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію, необхідну для розв’язання поставленої проблеми, з різних друкованих джерел (наукової літератури, навчальних посібників, різних видів документів, різноманітних довідників, енциклопедій і т.ін.);

- грамотно працювати з комп’ютером, успішно використовувати сучасні інтернет–технології в навчальному процесі та повсякденному житті;

- систематизувати, зберігати, репрезентувати та передавати іншим людям отриману інформацію;

- виділяти із сукупності інформації ті дані, факти, які необхідні для вирішення сформульованих питань;

- знаходити різні рішення, у тому числі й нестандартні, для розв’язання запропонованих задач, осмислювати критерії для відбору з них оптимальних варіантів;

- використовувати свій досвід для досягнення поставлених цілей, залучати інших до власних ідей і переконань.

Аналіз наукових джерел і результати власного педагогічного досвіду роботи в загальноосвітньому навчальному закладі дозволив зробити загальний висновок про те, що кожний вчитель має продумати власну методику щодо цілеспрямованого формування у школярів інформаційної компетентності. Під час розробки такої методики важливо враховувати власні педагогічні нароби й передовий досвід інших вчителів, навчально–виховні можливості навчального матеріалу, який пропонується учням на конкретних заняттях, специфічні індивідуальні та вікові особливості контингенту учнів тощо. Як було з’ясовано, заняття з кожного навчального предмету, що викладається школярам в загальноосвітніх навчальних закладах, мають значний потенціал для формування вказаної компетентності.

На нашу думку, особливо перспективними в цьому плані є заняття з навчальних дисциплін природничо–математичного циклу. У

подальшій науково–практичній діяльності нами планується розробити авторську технологію, котра дозволить ефективно формувати в учнів інформаційну компетентність при викладанні вчителями навчальних предметів саме цього циклу. Актуальним завданням, яке викликає значний інтерес у педагогів–практиків, є також вивчення питання про встановлення ефективних міжпредметних зв'язків при вивченні школярами інформатики та інших навчальних дисциплін. Розв'язання цього завдання дозволить об'єднати зусилля вчителів, які викладають різні навчальні дисципліни, і зробити процес формування інформаційної компетентності учнів більш системним і послідовним.

Література:

1. Зимняя И. Ключевые компетентности //Высшее образование. – 2003. – № 5.
2. Мельник В. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4.
3. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І. С.”, 2004.
4. Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітні політика та освіта „Рівний – рівному”, 2004 //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І. С.”, 2004.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І. С.”, 2004.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. /Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000.
7. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005.
8. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
9. Щербань П. М. Мистецтво управління – це передусім бути чесним //Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 4.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Глійчук Л.В.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919–1939 рр.)

У статті розкривається питання розвитку теорії і практики організації природоохоронної діяльності молодших школярів у школах Закарпаття у міжвоєнний період. Автором досліджено вплив природоохоронної роботи на виховання у дітей свідомого ставлення до природи рідного краю, розширення знань учнів про природне середовище та його охорону, формування у них екологічної культури.

Ключові слова: охорона природи, природоохоронна діяльність, екологічна культура, природоохоронне виховання.

Складна екологічна ситуація сьогодення, комплексний характер екологічних проблем вимагають гармонізації відносин між суспільством і природою, утвердження у суспільній та індивідуальній свідомості кожної особистості активно-діяльнісного, свідомого ставлення до навколишнього природного середовища завдяки цілеспрямованому екологічному вихованню та навчанню підростаючого покоління. Тому, в умовах гуманізації, демократизації та духовного розвитку суспільства, зростає роль загальноосвітньої школи у формуванні екологічної культури учнів, оволодінні ними цілеспрямованими знаннями про природне середовище, вихованні відповідального та бережливого ставлення до природи рідного краю, підготовці молодого покоління до природоохоронної діяльності, у процесі якої формується прагнення особистості до активної праці, спрямованої на охорону та покращення навколишнього середовища, оволодіння нею практичними вміннями і навичками раціонального природокористування.

Значна частина сучасних психолого-педагогічних досліджень присвячена питанням екологічної освіти і виховання школярів, формування у них екологічної культури (А. С. Волкова, А. М. Галєєва, А. Н. Захлебний, І. Д. Зверєв, П. Р. Ігнатенко, Н. В. Лисенко, Д. І. Мельник, Р. А. Науменко, А. А. Плешаков, З. П. Плохій, О. Л. Пруцакова, Г. П. Пустовіт, Н. А. Пустовіт, Л. П. Салєєва, І. Т. Суравегіна, Г. С. Тарасенко, Т. І. Тарасова, Л. О. Чистякова).

Проблема підготовки учнів до природоохоронної діяльності, формування у них практичних умінь та навичок охорони природних

об'єктів також знайшла обґрунтування у наукових працях багатьох педагогів сучасності (М. М. Вересов, І. Я. Габев, В. Г. Грецова, М. Б. Дуденко, П. В. Иванов, Б. Г. Іоганзен, І. В. Лебедь, М. С. Матрусов, А. П. Момотова, Н. О. Риков, Л. А. Родова, Д. Л. Сергієнко, Є. І. Сявавко). Однак потребує детальнішого вивчення досвід організації природоохоронної діяльності молодших школярів.

Тому метою даної статті є висвітлення питання розвитку теорії і практики організації та проведення природоохоронної роботи в Закарпатті у міжвоєнну добу, її вплив на виховання в учнів народної школи свідомого ставлення до природи рідного краю, любові до неї, розширення і поглиблення знань дітей про навколишнє природне середовище та його збереження, усвідомлення необхідності їх участі у його охороні, формування у них екологічної культури.

Школа Закарпаття міжвоєнного періоду була спрямована на розвиток інтелектуальних здібностей школярів, виховання молодого покоління для культурних і моральних цілей суспільства. Вона була покликана “выкорыстати кождый підходячий случай для ублагороднення чувств” дітей, де важлива роль належала природі рідного краю, повинна була “в учениках будити и плекати порозуміння про природні красы” [2, 4].

Вплив природи на морально–духовний, інтелектуальний розвиток молодших школярів та необхідність виховання у них відповідального та бережливого ставлення до навколишнього природного середовища, участь їх у природоохоронній діяльності підтверджується численними розпорядженнями Міністерства шкільництва і народної освіти ЧСР. Зокрема, як зазначалося в “Урядовому віснику шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі”, згідно з розпорядженням від 30.10.1929 р. (чис. 75.662–III), вчителі, дирекції та управи шкіл повинні були проводити просвітницьку та практичну роботу з учнями народних шкіл щодо охорони природи рідного краю, а власне сприяти оволодінню молодшими школярами знаннями про охорону звірів та птахів, формуванню практичних умінь і навичок стосовно їх збереження. У розпорядженні наголошувалося, що охорона природи є “дуже добрым виховуючим средством...”. Є вона моральною повинністю кожної одиниці і “требованєм кождої культурно–поступової держави” [9, 140]. Дирекціям і управам шкіл “припоминаєся” і даються практичні поради щодо охорони звірів та птахів, а саме: не тільки не шкодити звірям, а кормити і прикормлювати їх; не вирубувати кущі, які дають птахам поживу і захист; у “шкільных загородах” (повинні були бути при кожній

школі) і поза їх межами поставити “кормильницю” для птахів. Така діяльність молодших школярів мала не тільки важливе практичне значення, але й, як зазначалося в обіжнику від 03.04.1929 р. (чис. 36.980–III) про охорону співучих і “хосенних” птахів, впливала на “ліпші чувства шкільної молоді”, а значить приводила її до “порозуміння красоти и гармонії в природі ...” [6, 113].

Великого значення з питань охорони природи рідного краю у Закарпатті надавалося також і охороні рослин. Так, у заявленні Міністерства шкільництва і народної освіти (1933 р.) було вказано, щоб у всіх школах відповідним способом заговорити “о значінню дерев и квітів, заложуванню загород, засаджованню пустих місць деревами а разом о забороненню нищення и пустошення дерев, благородных корчів и квітов” [7, 68].

Варто зазначити, що у народних школах Закарпаття міжвоєнної доби найпростіші відомості з науки про природу учні молодшого шкільного віку отримували вже в перших двох роках навчання завдяки бесідам, в наступних річниках поряд з бесідами їх круг знань поглиблювався також із читанки. Крім загальних відомостей про навколишнє природне середовище, важливим, як вказувалося вище, було навчити дитину охороняти природу, розуміти її, бережливо ставитись до об'єктів природи. Це підтверджують “Учебні основи для руських народних шкіл Подкарпатської Руси” (розпорядження від 22.10.1923 р., чис. 25.846), де зазначалось, що у всіх відділах “треба научати дітей якій хосен або шкоду маємо з поодиноких звірят або ростин... Треба их заохочувати, чтобы цінили и сокотили природні памятки, взагалі предмети окрасы отчини” [10, 207].

Дана робота вчителів, дирекцій та управ шкіл, що мала навчальне, виховне та практичне навантаження контролювалась шкільним рефератом, якому шкільні інспекторати про способи і результати проведення “принціпа” охорони звірів і птахів у народних школах, організацію практичної роботи учнів у “шкільних загородах” повинні були подавати “справозданя” в інспекційних звітах [9, 141].

Як бачимо, важливим завданням народної школи Закарпаття міжвоєнного періоду було оволодіння молодшими школярами знаннями про природу та її охорону, усвідомлення ними необхідності охорони тварин і рослин, які “приносять чоловіку всесторонній хосен” [8, 109], що ставало основою для виховання у підростаючого покоління любові до навколишнього природного середовища, відповідального та бережливого ставлення до нього, а звідси формування у дітей практичних умінь і навичок його охорони, участь їх у природоохоронній діяльності. Про це наголошувалось і на

пленарних засіданнях Крайової вчительської конференції в Ужгороді й окружних вчительських конференціях. Зокрема на III окружній учительській конференції Іршаво–Довжанського шкільного округу, яка відбулася 20 вересня 1923 р. було вказано, що одне із завдань народної школи полягає в тому, щоб “дѣти научилися любити природу и знати єю. Чтобы научилися сокотити, а не убивати невиннѣ звѣрята, потята и т.д.” [11, 114]. Адже любов до навколишнього середовища, бережливе ставлення до нього, турбота про живі організми розвиває позитивні риси характеру, формує гуманні почуття молодших школярів.

У шкільництві Закарпаття міжвоєнної доби важливе освітньо–виховне та практичне значення мали шкільні загороди, які, як зазначалося вище, повинні були бути при кожній народній школі. Це підтверджується розпорядженням Міністерства шкільництва і народної освіти від 09.04.1937 р. (чис. 15.553–I) про шкільні загороди, який набув чинності від 1 червня 1937 р. [14, 4]. Даний документ вміщував поняття, завдання й значення шкільної загороди, її закладання і упорядкування, вживання, висновки. Згідно розпорядження шкільна загорода повинна була мати: “а) квітник і ботанічну, б) для зеленини, в) овочеву частину” [5, 8]. Тут зазначалося, що шкільна загорода є важливим засобом навчання молодших школярів, оволодіння ними знаннями про рідну природу, підкреслювався її виховний вплив на дітей.

Про значення шкільних загород для виховання в учнів народних шкіл любові до навколишнього середовища, бережливого і відповідального ставлення до нього, а звідси формування у молодших школярів потреби в їх участі у природоохоронній діяльності знаходимо і у статті “Выхова любви до прыроды”, де, як наголошував автор, “найлучше було бы призвычаювати дѣтей к любви до природы..., де дѣти бы самѣ плекали овочевѣ дерева, квѣты и под. Удостоверили бы ся, що якоѣ працѣ потребує овочеве дерево доки хосен принесе” [1, 91]. З цією метою Міністерство шкільництва і народної освіти наказувало і закликало управи шкіл і учительство, щоб “жертвовали итерес и практичноѣ уваги плеканю и закупованю овочевых дерев и корчѣв до шкѣльных загород и для цѣлоѣ околицѣ” [3, 130].

Разом з тим шкільні інспекторати про наявність та організацію практичної роботи учнів у “шкѣльных загородах” повинні були подавати шкільному реферату інспекційні звіти. Підтвердженням цьому є звіт шкільному інспекторату вчителя державної народної школи в Раковому Івана Крайника, де, на основі циркуляра від

7.12.1921 р. (ч. 2071) про взірцеві господарства при народних школах, зазначалося, “при школѣ есть загорода, дарована селомъ Раково для веденя т.з. “школы деревъ” [12, 27].

Шкільний відділ цивільної управи Підкарпатської Русі вів облік шкільних ділянок і фруктових садів. Так, шкільний референт наказував шкільним інспекторам і управителям шкіл “виповнити” виказ від 27.09.1922 р. (чис. 18955 /22) про шкільні городи і “школки” дерев, в якому зазначалося:

1. Школа в має шкільний город м³.
- а) чи город призначений для учителя, чи для шкільних дітей;
- б) який великий в м³ город для учителя (для дітей)?
2. Чи шкільний город огорожений?
3. Чи шкільний город і “школка” дерев засаджені деревами?
4. Чи має школа овочеву “школку” за межами шкільної будови і як загороджену?
5. Які види овочевих дерев “плекаєся” і в якій кількості?
6. Чи “задержовано” шкільних дітей до праці в шкільному городі або в “школці” дерев в 1922 шкільному році, в якому часі і яким способом?
7. Чи школа має потрібні “городничі” засоби?
8. Де нема ані шкільного городу, ані “школки” дерев чи там громада хоче подарувати місце на город і яке велике в м³?
9. Що стоїть на перешкоді, щоб город і “школка” розвивалися? [13, 4].

Як бачимо, питанню влаштування загород на території народних шкіл Закарпаття і обов’язкового залучення школярів до посильної праці на шкільних ділянках надавалося великого значення. Адже практична діяльність учнів на пришкільній ділянці організовувалась для того, щоб вони отримували необхідні знання, уміння і навички колективної та індивідуальної праці, щоб кожна дитина могла проявити свої сили і здібності, набути досвід і втілити його на практиці.

Цікавим з точки зору нашого дослідження є досвід організації та проведення практичної роботи дітей у шкільному городі вчителем народної школи Я. Івантишиним. Шкільний город було розділено на такі частини: яринний город, квітник, поле, відділ садівничий. Кожній дитині було відведено грядку, яку вона повинна була засадити чи засіяти і доглядати. Перед кожною грядкою була табличка з іменем учня. На своїх грядках школярі садили й сіяли різну ярину (салату, редьку, цибулю, моркву, петрушку, огірки, кріп, стручкові рослини), мак, садили картоплю, сіяли всіляке збіжжя й квіти. Засаджували діти

також і зернята різних видів слив, яблук, грушок і т.д. Все це сприяло як вихованню у молодших школярів бережливого ставлення до природи, так і вихованню любові до праці. Як зазначав вчитель, “мило було глянути, як кожного дня кожна дитина знайшла собі все декільки хвилин чи перед наукою, чи підчас павзи, щоб подивитися на свою грядочку, виполоти бур’ян чи підолляти...” [4, 5]. Крім того, згідно розпорядження від 22.10.1923 р. (чис. 25.846), Шкільний відділ цивільної управи Підкарпатської Русі наказував поставити у шкільних загородах або у іншому “догодном” місці таблиці з коротко зібраними поясненнями, які б заохочували шкільну молодь до “охорони позиточных а гублення шкодливых зв’рят” [10, 207]. Можемо говорити про те, що, у процесі суспільно корисної праці у шкільному городі та у садах в учнів закріплювалися знання з науки про природу, накопичувався досвід практичної діяльності у навколишньому природному середовищі, формувалися необхідні орієнтири щодо збереження і покращення природи рідного краю, примноження її багатств.

Праця на пришкільній ділянці не тільки сприяла оволодінню та розширенню молодшими школярами знаннями про взаємозв’язок людини і навколишнього середовища, “підпомагала” науку природи, переконанню учнів в необхідності їх участі в охороні природи, пізнанню “який хосен може мати чоловік із добре управленого города і то не тільки матеріяльний, але й моральний” [4, 6], але й пробуджувала в учнів любов до природи, “ублагороднювала” дитяче серце. Адже “діти наглядно пізнали, як багато треба праці вложити, щоб виплекати ростинку, отже дивляться тепер на неї іншими очима. Закорінюється в малому дитячому серці великий клич: не губи, не ушкоджуй природу!” [4, 6]. Як бачимо, у процесі суспільно корисної праці, яка відображає морально–етичні норми, естетичні почуття, розуміння наукових основ охорони природи, в учнів народної школи Закарпаття закріплювалися переконання та формувалися вміння і навички щодо охорони природних об’єктів.

Отже, основними видами природоохоронної роботи учнів народної школи Закарпаття у міжвоєнну добу були: годівля звірів та птахів, вироблення “кормильниць” для птахів, збирання корму для тварин, засаджування пришкільних ділянок овочевими та фруктовими рослинами та догляд за ними, вирощування на території школи та поза її межами квітів, боротьба з шкідниками сільського господарства.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що організація природоохоронної діяльності у Закарпатті в міжвоєнний період передбачала закріплення і поглиблення знань молодших школярів про

навколишнє природне середовище та його охорону, виховання любові до природи, бережливого і відповідального ставлення до неї, формування практичних умінь та навичок збереження та покращення природи рідного краю. В умовах формування всебічно розвиненої особистості, виховання молодого покоління для духовно–моральних та культурних цілей суспільства організація природоохоронної діяльності молодших школярів є актуальною і в сучасній загальноосвітній школі.

Література:

1. Деак И. Выхова любви до природы //Учитель. – 1930. – Ч. 5–6. – С. 90–93.
2. Дефинитивні нормальні учебні основи для народних (початкових) шкіл (розпорядження з дня 10. юлія 1933, чис. 67.311 /33–I). – Ужгород: Книгопечатня “Свобода”, 1934. – 98с.
3. Закупованя овочевых дерев до шкільных загород //Урядовий вїстник шкільного реферату краєвого уряду Подкарпатської Руси. – 1933. – Ч. 8–9. – С. 129–130.
4. Івантишин Я. Самоуправа учеників у народній школі в Дунковиці //Наша школа. – 1937. – Ч. 8–9. – С. 3–8.
5. Карбованець М. Про шкільні загороди //Наша школа. – 1938. – Ч. 4. – С. 7–9.
6. Обїжник з дня 3. апрїля 1929, чис. 36.980–III, о охоронї спївучих и хосенных птиц //Урядовий вїстник шкільного оддїла цивильної управи Подкарпатської Руси. – 1929. – Ч. 5–6. – С. 113.
7. Охорона дерев //Урядовий вїстник шкільного реферату краєвого уряду Подкарпатської Руси. – 1933. – Ч. 5. – С. 68–69.
8. Охорона звїрят, торжество межинародного дня 4. октобра //Урядовий вїстник шкільного реферату краєвого уряду Подкарпатської Руси. – 1933. – Ч. 7. – С. 108–109.
9. Розпорядження з дня 30. октобра 1929, чис. 75.662–III, о охоронї звїрят и птиц //Урядовий вїстник шкільного оддїла цивильної управи Подкарпатської Руси. – 1929. – Ч. 8. – С. 140–141.
10. Учебні основи для руських народних шкіл Подкарпатської Руси (розпорядження з дня 22. октобра 1923, ч. 25.846) //Урядовий вїстник шкільного оддїла цивильної управи Подкарпатської Руси. – 1923. – Ч. 9–10. – С. 196–223.
11. Державний архів Закарпатської області. – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. – Оп. 2, Спр. 343. Протоколи пленарного засідання Крайової вчительської конференції в Ужгороді й окружних вчительських конференцій, тексти доповідей (1921–1928). – 181арк.
12. ДАЗО. – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. – Оп. 7, Спр. 60. Переписка з дирекціями шкіл про стан підсобних господарств шкіл (1921–1923). – 68арк.
13. ДАЗО. – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. – Оп. 9, Спр. 99. Циркуляр Шкільного відділу про облік шкільних ділянок і фруктових садків (1922). – 4арк.

14. ДАЗО. – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород. – Оп. 9, Спр. 667. Інструкція і циркуляри Крайового управління і Реферату освіти про порядок користування шкільними садками, відновлення сільських овочевих школок, використання учнів на сільськогосподарських роботах (1937–1938). – 13арк.

Червонецький В.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

У статті розглядаються і аналізуються структурні елементи діяльнісного компонента змісту екологічної освіти, характеризуються їх функції в опануванні школярами досвіду розв'язання екологічних проблем у процесі навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Діяльність відіграє важливу роль у формуванні особистості. У процесі діяльності формуються відповідні нахили, здібності та якості характеру, закріплюються набуті знання. Діяльність школярів сприяє вихованню в них творчої активності і громадянської позиції. Вона, – відмічає С. Карпенчук, –“подібно гвинтовому стрижню, приводить у відповідний рух всі підсистеми виховання: комплекс виховних цілей, спільність людей, що їх реалізують, внутрішньоколективні відносини, що складаються між учасниками цієї діяльності, форми й методи виховання, а також ту частину навколишнього середовища, яка охоплена школою для реалізації цілей” [5, с.135].

В екологічній освіті діяльнісний компонент посідає одне із провідних місць, оскільки саме в процесі апробації набутих знань учні опановують уміння і навички природозахисного характеру. Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти педагоги країн євроатлантичного регіону розглядають як важливий фактор стимулювання творчої активності учнів. У процесі навчальної діяльності учні вчаться розв'язувати екологічні завдання, знаходити адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досліджувати процеси і явища, що відбуваються в навколишньому середовищі під впливом людини, надавати пропозиції і докладати конкретних зусиль з поліпшення природного довкілля. Проте в педагогічній літературі як вітчизняній, так і зарубіжній цей аспект змісту екологічної освіти висвітлено недостатньо, що зумовило актуальність теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання щодо ролі й значущості діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти висвітлюються в роботах І. Зверева, А. Захлебного, І. Суравегіної (Росія), А. Бебеки, І. Беха, Г. Марченко, Г. Пустовіта (Україна), Д. Кваснічкової, В. Калини (Чехія); З. Костової (Болгарія), Дж. Свана, В. Степпа (США), Дж. Тейлора (Велика Британія) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Діяльнісний підхід до організації та здійснення навчального процесу в школі знаходиться в центрі уваги науковців і вчителів–практиків у багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні. Проте в дослідженнях з компаративістської педагогіки досвід реалізації діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти в навчально–виховному процесі школи спеціально не розглядався. У зв'язку з цим актуалізуються питання щодо ролі діяльнісного компоненту в гармонійному розвитку особистості, розумінні нею універсальної значущості природи для людини, а також запровадження в навчальний процес новітніх технологій їх формування.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити роль і узагальнити досвід реалізації діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти в навчально–виховному процесі в школах країн євроатлантичного регіону.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти тлумачиться вітчизняними педагогами та педагогами більшості розвинених країн світу як сукупність різноманітних видів та способів діяльності школярів, що спрямовані на формування в них пізнавальних й практичних умінь і навичок екологічного характеру, розвиток вольових якостей, а також потреби й уміння виявляти активність у розв'язанні екологічних проблем [4, с. 23]. Залучення учнівської молоді до винахідницької й раціоналізаторської діяльності у зв'язку з екологізацією техніки і технології дають можливість поглибити їх уявлення про принципово нові напрями розвитку науково–технічного прогресу. Повертаючись до сьогоденних проблем суспільно–економічного розвитку як в Україні, так і в інших державах світу, варто додати до визначених складових діяльнісного компоненту екологічної освіти й такі, що стосуються ринкових відносин (різні сфери ділового підприємництва, власність на землю, природні ресурси, засоби виробництва,

інфраструктура тощо). Насамперед на перший план висувається пріоритет загальнолюдських цінностей, якими мають керуватися представники бізнесу. В їх числі чільне місце посідають уміння приймати екологічно відповідальні рішення, передбачати наслідки діяльності, пов'язані з перебудовою довкілля та природокористуванням, поєднувати власні життєві інтереси з сучасним і майбутнім соціально–природного середовища, від стану якого залежить не тільки їх задоволення, але й нормальне фізичне існування людини. У даному випадку моральний фактор повинен бути домінуючим і виступати як критерій виміру будь–яких дій, що спрямовані на отримання прибутків [1].

Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти, як і вище наведені, містить у собі певне коло знань, умінь та навичок, якими учні повинні опанувати. Серед них доцільно виділити такі (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Екологічні знання діяльнісного характеру	Уміння та навички діяльнісного характеру з проблем сучасної екології
Способи та засоби організації й здійснення досліджень, пов'язаних з вивченням довкілля та чинників, що спричиняють до його руйнації; різноманітні заходи подолання екологічної кризи на локальному й більш масштабних рівнях (регіональному, національному, глобальному); вплив негативних процесів та явищ, що відбуваються в навколишньому середовищі й позначаються на здо–ров'ї та життєдіяльності людини: психологічні чинники, які зумовлюють необхідність брати активну участь у природоохоронному русі, спонукають до творчої діяльності; механізми функціонування ринкових відносин, сутність різних форм власності та регулювання стосунків з природою на основі визнання екологічних пріоритетів.	Здійснювати спостереження, збирати та систематизувати факти, висувати гіпотезу, ставити експеримент, аналізувати та узагальнювати дані, робити висновки тощо; користуватися різноманітними сучасними вимірювачами, приладами, пристроями, обладнанням, електронно–обчислювальними машинами для збору та обробки інформації про стан навколишнього середовища, моделювання можливих варіантів розв'язання окремих або комплексних проблем довкілля; прогнозувати наслідки природоперебудовчої діяльності, пов'язуючи їх із якісними параметрами навколишнього середовища, так і з впливом на здоров'я людини; співвідносити ділову активність з екологічними цінніми орієнтаціями; виконувати практичну роботу з охорони природного середовища.

Як зазначено в таблиці 1, діялісно спрямовані знання необхідні учням, насамперед, для опанування технологіями розв'язання екологічних проблем, усвідомлення значущості наукових досліджень у

пізнанні навколишнього середовища, виявлення ефективних шляхів і засобів подолання екологічної кризи. Важливий аспект знань діяльнісного характеру становлять знання про мотиви й стимули, що спонукають до участі в природоохоронному русі, потягу до творчого самовиявлення особистості при вирішенні екологічних завдань.

Актуальною на сьогоднішній день для країн євроатлантичного регіону, в тому числі й для України, є проблема встановлення цивілізованих норм ринкових відносин, розбудови економіки на приватновласницьких засадах, здатної оперативно реагувати на попит широких кіл населення в усіх галузях господарської діяльності. У той же час вільне підприємництво повинне регулюватися державними нормативними документами, які стають на перешкоді порушенням етичного порядку, передбачають відповідальність за скоєння злочинів, зловживань, руйнування довкілля та погіршення його якісних властивостей, будь-яких дій, що загрожують здоров'ю та життю людини. Отже, учні повинні засвоїти, що ділова активність не є неконтрольованим, суто егоїстичним процесом задоволення власних меркантильних потреб, а становить собою спосіб громадського життя, в якому людина здатна самоутвердитись і бути корисною для суспільства. Беручи до уваги, що на сьогоднішній день екологічна проблема набула глобального характеру, і її подальший розвиток може обернутися катастрофічними наслідками для існування вищих форм життя на планеті, включаючи людство, ділова ініціатива має будуватися на пріоритетах екологічної доцільності, розумінні їх зверхності. Тому майбутні дорослі громадяни, навчаючись у школі, повинні засвоїти, що незалежно від роду діяльності необхідно дотримуватись етичних та юридичних норм у стосунках з навколишнім середовищем, піклуватися про його якісний стан, робити посильний внесок у подолання екологічної кризи.

Рушійною силою активної участі молоді в природоохоронному русі виступають знання про універсальну значущість природи для людини, залежність її життєдіяльності, добробуту та подальшого існування від стану навколишнього середовища. Опосередковані психікою учнів екологічні знання відбиваються в їх поглядах, почуттях, інтересах, потягах, стають важливим стимулом до екологічно виправданої поведінки в довкіллі. Значну роль відіграють знання діяльнісного характеру в розумінні учнями мотивів, що спонукають до участі в розв'язанні екологічних проблем. Свідоме сприймання мотиваційних основ природоохоронної активності дозволяє краще з'ясувати причини, заради яких вона здійснюється, і що впливає на вибір дій та вчинків особистості. Посилаючись на

дослідження провідних психологів, у чиїх працях висвітлюються питання мотивації поведінки людини (О.Асмолов, Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Запорожець, П.Прошанський, М.Рейвальд, А.Сидельковський), російський фахівець у галузі екологічної освіти А. Захлебний підкреслює, що такими мають послугувати екологічно визначені цінності, інтереси та ідеали суспільства, спрямовані на захист соціально–природного середовища, в якому людина і природне оточення розглядаються в органічній єдності та взаємозалежності [3, с. 53–54].

Окреслені пріоритети становлять сутність життєвих потреб як окремої особи, так і людства в цілому, оскільки від якісного стану довкілля залежить їхнє сучасне і майбутнє. Отже, задоволення цих важливих для існування людини й суспільства потреб набуває важливого соціального значення, оскільки пов'язується безпосередньо з проблемою фізичного виживання. Таким чином, активна протидія розвитку екологічної кризи стає тим спонукальним мотивом, що зумовлює необхідність перебудови взаємовідносин людини з природою на екологічно доцільних засадах. Усвідомлення людиною універсальної цінності природи для її власного існування стимулює її до природоохоронної діяльності й надає останній особистісного значення [12, с. 39–40]. Наведені сентенції, на думку російських вчених (І. Зверєв, І. Суравегіна, А. Сидельковський та ін.), будуть сприяти розумінню учнями тих мотивів, що здатні ініціювати людину до конструктивної діяльності з охорони довкілля [6, с. 12; 7, с. 16].

Розглянуті екологічні знання діяльнісного характеру становлять важливу частину змісту екологічної освіти, їх дидактична значущість полягає в тому, що вони складають теоретичну базу для подальшого опанування учнями практичних умінь та навичок із захисту довкілля.

Усі наведені в таблиці уміння і навички практичної орієнтації з охорони довкілля, якими повинні опанувати учні, можна поділити на дві групи:

- а) уміння і навички, пов'язані з дослідницькою діяльністю;
- б) уміння і навички, спрямовані на здійснення практичної діяльності з охорони навколишнього середовища.

До першої групи належать такі вміння й навички, які передбачають виконання учнями творчих видів роботи, викликають інтерес до спостережень, вивчення й самостійного опанування знань про соціально–природне оточення та пов'язані з ним екологічні проблеми. У зв'язку з цим особливого значення набувають уміння виконувати завдання дослідницького характеру, які, на думку педагогів країн євроатлантичного регіону, спонукають учня до

вивчення різних проявів єдності людини з природою, аналізу протиріч, що постійно виникають поміж ними, заохочують до пошуку виходу з конфліктної ситуації та оптимізації взаємовідносин у системі "людина–навколишнє середовище". Пошукова діяльність надихає учнів на самостійне опанування знаннями про навколишнє середовище, подальшу їх апробацію, перевірку на інформаційну цінність, наукову й практичну відповідність існуючим екологічним реаліям, достовірність. Дослідницький характер навчальної діяльності формує в учнів ставлення до процесу навчання як до акту відкриття нового, тобто таких знань, що здатні задовольнити їхні інтелектуальні запити. Розраховування на власні розумові сили й уміння самостійно відбирати актуальні з екологічної точки зору завдання і розв'язувати їх сприяє розвитку екологічного мислення. Останнє, за визначенням доктора Д. Кваснічкової (Чехія), є показником високого рівня інтелектуальної самореалізації особистості учня, його здатності усвідомлювати соціальну значущість тих завдань, які він передбачає вирішити в процесі конкретних дій у навколишньому середовищі [14, с.77–79]. Безумовно, що екологічне мислення як специфічна спрямованість розумової діяльності не може бути абстрагованим від моральних настанов та емоційних переживань. Саме вони значною мірою впливають на прийняття рішень щодо навколишнього середовища, забезпечують пошук вирішення екологічних завдань. Важливо, щоб розумова діяльність корегувалася гуманістичними ідеалами ставлення до довкілля і визначала пізнавальні пріоритети. У такому разі організація й здійснення пошукової діяльності учнів як засобу набуття додаткових знань про довкілля та проблеми, що пов'язані з ним, будуватиметься на соціально відповідальних засадах. Вони, у свою чергу, відібраються на уміннях і навичках діяльнісного характеру, що утворюються в процесі розв'язання екологічних завдань та виконання практичної роботи з охорони довкілля. Опанування учнями методами збирання емпіричного матеріалу (спостереження, експеримент, бесіда, вивчення результатів діяльності тощо) є важливим підмурком до формування науково обґрунтованого ставлення до матеріальних і духовних багатств природного й соціального середовища.

У процесі виконання пропедевтичної дослідницької роботи, що передуює аналітичному етапу, учні опановують уміння і навички самостійного набуття нових знань. Логічне оперування цими знаннями сприяє виробленню вмінь висувати наукові припущення, гіпотези щодо проблем довкілля та їх ефективного подолання. Доказ гіпотези, вірогідності власних передбачень обумовлює можливість формування в

учнів уміння критично мислити, обережно ставитися до тих припущень або прогнозів, що не перевірені практикою, фактологічно слабо обґрунтовані й аргументовані. Отже, уміння творчо й відповідально оперувати набутими знаннями має принципове значення для наступних висновків, що мають висуватися учнем стосовно навколишнього середовища. Отримані підсумки проведених досліджень, безперечно, будуть впливати на прийняття рішень, спрямованих на усунення екологічних проблем. Тому дослідницька діяльність учнів повинна насамперед пов'язуватися з формуванням моральних якостей особистості й спиратися на них [11, с.207].

Серед найбільш поширених видів і форм навчальної діяльності творчого характеру, що починають застосовуватися у практиці екологічної освіти в школах країн євроатлантичного регіону можна виділити такі, як екологічні екскурсії з метою ознайомлення й вивчення проблем, пов'язаних з навколишнім середовищем, польові практикуми, зміст яких залежить від завдань, що висувуються дослідником або продиктовані конкретною метою дослідження. Чільне місце в навчальній роботі учнів починає займати виконання дослідницьких проектів, які потребують комплексного підходу до їх здійснення. У процесі роботи над такими проектами учні набувають умінь працювати з літературою, логічно описувати об'єкти або ситуації, складати конспекти, оформляти документацію, стисло висловлювати свої думки за набутими даними, готувати звітні матеріали у вигляді звітів, тез, рефератів, доповідей тощо [8, с.52]. Як підкреслюють російські дослідники І. Зверев, І. Суравегіна: "... у процесі розвитку вмінь і навичок самостійного дослідження в учнів зміцнюється взаємозв'язок інтелектуальних і розумових засад пізнання" [9, с.37].

Важливою складовою у формуванні розумових сил і переконань учнів стосовно проблем довкілля та шляхів їх подолання є пропагандистська діяльність. З цією метою в шкільній екологічній освіті все більшої ваги набуває використання учнівських семінарів, конференцій, симпозіумів, які можуть проводитися у вигляді своєрідних звітів за підсумками досліджень з конкретної або комплексної теми навчального матеріалу з проблем довкілля або у вигляді рольових ігор. Наведені приклади як форма організації обміну інформацією й думками, що запроваджується в екологічній освіті, дає змогу максимально зосередитись на головних питаннях того чи іншого аспекту екологічної проблеми [10, с.6–8].

Актуальним на сьогодні є питання, що стосується підготовки школярів до використання сучасних засобів отримання й

опрацювання даних, як от: вимірювачі, монітори, електронно-обчислювальні машини тощо. Прилучення учнів до роботи з сучасною технікою і комп'ютерами позитивно відбивається на формуванні умінь і навичок діяльнісного характеру. По-перше, вони набувають практичного досвіду користування технічними засобами, які значно підвищують ефективність пошукової активності, розширюють можливості отримання більш вірогідної інформації з проблем довкілля та її подальшого опрацювання. По-друге, в учнів формується розуміння значущості технічної оснащеності у здійсненні пошукової діяльності, розвивається відповідна спрямованість мислення, яке пов'язується із застосуванням технічних засобів у процесі пізнання, з'являється потреба у їх використанні при розв'язанні висунутих завдань, розробці планів або проектів.

У цілому застосування сучасної техніки в навчально-пізнавальній діяльності учнів має позитивне дидактичне значення. Воно сприяє оптимізації процесу опанування новими знаннями, розширює можливості оперування й маневрування ними. Уміння і навички, що формуються при цьому, забезпечують можливість раціоналізувати пошукову та пізнавальну діяльність учнів.

Результати проведених досліджень, на думку Д. Пембертона (США), повинні знаходити практичне втілення [15, с.11]. Це – інтелектуальна діяльність, пов'язана з моделюванням та прогнозуванням розвитку екологічної ситуації як на місцевому (локальному), так і на національному й глобальному рівнях; розробка рекомендацій з її поліпшення, посильна участь у розв'язанні екологічних проблем (наприклад, лісопосадки, озеленення територій, збирання сміття у зонах відпочинку, рятування молоді риб та інших тварин, що потерпають від екологічних негараздів; виготовлення годівниць для птахів; інвентаризація усіяких об'єктів і комплексів навколишнього середовища, що потребують захисту та систематичного догляду) [13, с.363–365]. Отже, участь школярів у практичній роботі з охорони довкілля сприяє формуванню умінь і навичок діяльнісного характеру, які допомагають втілювати відповідні знання в реальній дійсності. Набуваючи цих умінь і навичок, учні починають більш вправно розв'язувати природоохоронні завдання, навчаються захищати й по-господарськи використовувати ресурси та об'єкти природи, піклуватися про них. Залучення учнів до природоохоронної діяльності переслідує не тільки дидактичні цілі, але й сприяє їх моральному вихованню. Через практичну діяльність учні доходять розуміння про необхідність дотримуватись правових та етичних вимог у стосунках з навколишнім

середовищем, у ставленні до об'єктів і пам'яток природи. Відповідно природа стає дійовим засобом педагогічного впливу на молоде покоління, допомагає прищеплювати йому високі морально–етичні властивості та розвивати такі риси характеру, як працелюбність, добродійність, занепокоєність екологічно небезпечним становищем довкілля, долею людини в недалекому майбутньому [13, с. 365].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зважаючи на вищезазначене щодо результативності в оптимізації навчально–виховного процесу з опорою на діяльнісний компонент змісту екологічної освіти можна зробити висновок, що включені в нього елементи спрямовані на формування в учнів діяльнісно орієнтованих знань, умінь і навичок, як складової екологічної культури. Активізацію діяльнісного компонента в шкільній екологічній освіті педагоги країн євроатлантичного регіону розглядають як умову до підвищення результативності екологічної підготовки, забезпечення більш тісного взаємозв'язку теоретичних знань із практикою розв'язання проблем довкілля, прийняття відповідальних рішень за наслідки природоспоживання.

Перспективними в плані оптимізації навчально–виховного процесу з охорони природи в школі можуть бути дослідження, пов'язані з визначенням ролі і місця діяльнісного компонента змісту екологічної освіти в системі інших його складових; визначенням перспективних у дидактичному відношенні педагогічних технологій його активізації; аналізом педагогічних умов реалізації діяльнісного компонента змісту екологічної освіти; порівняння зарубіжного і вітчизняного досвіду із застосування діяльнісного компонента в шкільній екологічній освіті.

Література:

1. Гарбузенко Л.Н. Про посилення екологічної спрямованості у соціально–економічному розвитку //Національна еліта та інтелектуальний потенціал України. Матеріали міжнародної конференції /Львів 18 – 20 квітня. – Львів. – 1996. – 164с.
2. Єфремов В.В. Формування нового екологічного мислення в умовах становлення ринкових відносин на Україні //Сучасний стан та шляхи вирішення екологічних проблем Чернігівської області: Матеріали науково–практичної конференції. —Глухів: ГДПУ, 1995. – С.146–147.
3. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования. – М.: Педагогика, 1981. – 184с.
4. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации /Автореферат диссертации на соискание научной степени доктора педагогических наук. – М., 1986. – 32с.

5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1977. – 304с.
6. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников средней образовательной школы /Под ред. И.Д. Зверева, И.Т.Суравегиной.–Пермь: Пермьнефтегазсинтез, 1990. – 160с.
7. Сидельковский А.П. Психологические основы отношения школьников к природе: Учебное пособие. – М.: АПН СССР, 1987. – 87с.
8. Социально–экономические, организационно–правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды /Справочник по важнейшим координационным проблемам. – М.: Международный центр научной и технической информации СЭВ, 1984. – 112с.
9. Экологическое образование в деятельности школьного коллектива. Материалы международных симпозиумов стран–членов СЭВ и Финляндии /Отв. ред. И.Д. Зверев. – М.: АПН СССР, 1983. – 98с.
10. Экологическое образование школьников /Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160с.
11. Beyer В.К., Charlton R.E. Teaching Thinking Skills in Biology //The American Biology Teacher. – 1984. – Vol.48. – № 4. – Pp. 207–213.
12. Environmental Education Strategies Towards a More Livable Future /Ed. By J. Swan and W. Stapp. – N.Y.: John Willey and Sons, 1974. – 379p.
13. Kormondy E.J. Environmental Awareness and Education in Hungary and Poland //The American Biology Teacher. – 1979. – Vol.41. – № 6. – Pp. 363–367.
14. Kvasnickova D. System Ecologické Vychovy. – Praha: Vysoka Škola Zemledelska v Praze, 1986. – 248с.

Рукасова С.О.

ВНЕСОК С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО В ПРОБЛЕМУ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА ДОСЯГНЕННЯМИ УЧНІВ

У статті висвітлюється позиція відомого вченого С.І Миропольського на оцінку досягнень учнів, на питання організації контролю в загальних навчальних закладах другої половини ХІХ століття.

Ключові слова: облік, перевірка, оцінка знань учнів, функції контролю за навчальними досягненнями учнів, вимоги, бали, особистість учителя.

Постановка проблеми. Проблема перевірки, оцінки знань учнів належить до актуальних дидактичних проблем другої половині ХІХ ст. Підкреслимо, що цей період найбільш яскравий, насичений педагогічними ідеями, пропозиціями, зокрема і в галузі організації контролю знань, вмінь і навичок.

Усвідомлення освіти як складовою розвитку нації народу, спричинило щире прагнення вітчизняних педагогів М. Пирогова, К. Ушинського, С. Миропольського, П. Каптерєва, Х. Алчевської,

Б. Грінченка, Л. Толстого та інших до розробки дидактичних питань, зокрема організації контролю навчальних досягнень учнів. Надаючи значної уваги проблемі контролю, педагоги досліджуваного періоду визнавали, контролюючи, розвиваючи, виховну і стимулюючи його функції.

Розгляд проблеми. Зазначена проблема знайшла своє відображення в педагогічній спадщині С. Миропольського, який мав особливий оригінальний погляд на проблему перевірки і оцінки знань. У його спадщині акумульовано ідеї М.Пирогова, К.Ушинського щодо проблеми контролю знань, умінь і навичок, а також представлені і власні теоретично–методичної розробки [78; 79].

По–перше, С.І.Миропольський мав тверді переконання відносно необхідності обліку, перевірки і оцінки знань учнів. Педагог вважав, що вчитель повинен скласти свої "методики" перевірки знань учнів. Його спадщина презентує авторську цікаву, на наш погляд, методику опитування учнів, оволодіння якою педагог вважав необхідним чинником роботи вчителя, його майстерності. Так, опитування, за С.І.Миропольським, реалізує "контролюючу", "повторювальну" і "проблемну" функції. Завдяки опитуванню можливо тримати клас у розумовій напрузі, "непомітно всіх заохочувати до справи", зазначав С.І.Миропольський. Він критикував практику опитування одного учня і бездіяльності при цьому інших.

Аналіз педагогічної спадщини С.І.Миропольського, а також матеріалів дослідників його дидактичних поглядів (Л.Голубничої, С.Золотухіної, О.Тишик, О.Пташного) свідчить про чіткі вимоги, сформульовані ним до проведення опитування:

- опитування ретельно готується вчителем;
- питання підбираються і вимагають досить лаконічних відповідей;
- методика задавання питань при опитуванні жвава, швидка, енергійна;
- педагог добре знає свій клас;
- питання спочатку формулюються до всього класу, а потім "обирається один учень для відповіді";
- увага вчителя не повинна зупинятися під час опитування на одному учні;
- недоречно вчителю самому виправляти помилки учнів, доцільно привертати до цього весь клас;
- вчитель повинен ретельно готуватися до уроку, зокрема до проведення опитування, вивчити своїх учнів, прагнути опитування

проводити не тільки з метою суто контролю, а й з метою пояснення і повторювання матеріалу.

По-друге, педагог намагався довести, що "бали" штучно стимулюють учнів до навчання, пригнічують сили учня, а також мотивацію його дій. Від балів слід звільнити вчителів, принаймні кваліфікованих, закликав він.

По-третє, С.І.Миропольський пропонував замінити бали "добрим навчанням, щоб метод був розвиваючим, а навчання – виховуючим" [78; 79]. Саме така організація навчання здатна "збудити природу дитини". Так, що дитина буде прагнути вчитися сама, без додаткових зусиль і стимулів.

Зазначимо, що саме це твердження С.І.Миропольського піддавалося критиці з боку тогочасної преси. Відсутність реальної альтернативи балам (на думку опонентів), що вже стали не тільки звичними, а й в певній мірі „вигідними”, змінялось йому як важкий недолік.

У ході проведеного нами дисертаційного дослідження встановлено, що погоджуючись із тим позитивним, що містить в собі бальна система ("здійснення зворотного зв'язку" тощо), С.І.Миропольський звертав увагу і на певні її недоліки ("неінформативність балів, засіб залякування учнів").

По-четверте, С.І.Миропольський сформулював вимоги до вчителя взагалі і навіть підкреслив ті, що будуть впливати на якість і ефективність здійснення перевірки і оцінки знань учнів: володіти певним колом знань; володіти мистецтвом навчання і виховання; бути творчою особистістю; розуміти сутність педагогічного процесу; вірно використовувати педагогічні прийоми і співвідносити з їх метою навчання і виховання; бути автором власних навчальних посібників і методичних розробок.

Зазначимо, що педагог в системі підготовки вчителів пильної уваги надавав здійсненню контролю за процесом отримання ними знань, вмінь і навичок з конкретних предметів, вмінь оцінювати досвід викладачів, їх рівень майстерності, формування критичного мислення тощо.

Аналіз щоденників студентів, обговорення відкритих уроків, написання і обговорення письмових робіт із педагогіки, проведених уроків свідчить про його активний інтерес і до якості підготовки майбутніх вчителів.

Ці форми і методи контролю сприяли виявленню ступеня засвоєння учнями змісту педагогічної теорії; вмінь розумно читати педагогічні твори, робити узагальнення, і осмислення конкретних

фактів педагогічної діяльності з огляду на загальні педагогічні принципи; формуванню готовності до практичного втілення теоретичних положень, навичок письмового викладення питань загальнопедагогічного і філософського характеру.

Отже, перевірка і оцінка знань учнів знайшла чільне місце в спадщині видатного педагога другої половини XIX ст. С.І.Миропольського. Його погляди на дану проблему в певній мірі співпадали з позицією прогресивних співвітчизників. До суттєвих ознак, що були притаманні лише йому, можна віднести своєрідну позицію вирішення її, а також здійснення конкретних заходів щодо створення і реалізації методик перевірки і оцінки знань.

Як свідчить аналіз історико–педагогічної літератури і сучасних досліджень, недолік традиційної „оціночної системи” як основного стимулу учіння виявився вже в середині XIX ст., коли, як відомо, виникла теорія вільного виховання, сприяння розвитку особистості дитини.

Видатний представник ідеї вільного виховання в Росії Л.М.Толстой негативно ставився до практики „поодинокого опитування”, метою якого є оцінка знань учнів. Цей прийом Л.М.Толстой називав „залишком старого марновірства”, коли учитель не має інших способів визначити рівень знань своїх учнів. Він справедливо зазначав, що нема нічого шкідливішого для розвитку дитини, ніж поодинокі опитування.

Зазначимо, що прямо педагог не говорив про проблему контролю знань, вмінь, але був переконаний, що оцінка, яка, на його погляд, є нащадком старої системи, сама скоро відпаде [200].

Загальний висновок. Проаналізувавши педагогічні праці С.Миропольського, що стосуються оцінки знань, умінь і навичок учнів середніх навчальних закладів, ми виявили його особливе ставлення до визначеної проблеми, а також своєрідність його поглядів на сутність, види, форми і методи його здійснення.

В процесі подальшої роботи над дослідженням ми глибоко переконались в тім, що в історії педагогічної думки другої половини XIX століття цією проблемою займалися відомі вчені–педагоги П.Каптерєв, Х.Алчевська, В.Стоюнін, які зробили певний внесок в розробку досліджуваної нами проблеми, що в свою чергу підкреслює її актуальність у той час.

Аналіз історико–педагогічної літератури, педагогічної спадщини вітчизняних педагогів дозволяє стверджувати, що перевірка і оцінка знань учнів була надзвичайно актуальною дидактичною проблемою досліджуваного періоду.

Усвідомлення освіти як складової розвитку нації, народу обумовило їхнє щире прагнення до розробки дидактичних питань, зокрема організації перевірки і оцінки знань. Надаючи значної уваги проблемі контролю, педагоги минулого визнавали контролюючу, розвиваючу й виховну його функції.

Література:

1. Майборода В., Майборода С. Національні школи України: історія, розвиток, уроки //Рідна школа. – 1992. – №11–12. – С.5–16.
2. Менделеев Д. Заметки о народном просвещении России. – СПб.: Тип. В. Демакова, 1901. – С. 1–13.
3. Миропольский С.И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе. – СПб.: Изд. И. Скороходова, 1890 – 72 с.
4. Миропольский С.И. Из школьной жизни. «Спрашивание» //Семья и школа. – 1975. – №10. – С. 383 – 385.
- 5.Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 510 с.
- 6.Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико–педагогічної науки в Україні //Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 41–45.
- 7.Турянский Д. Несколько слов об экзаменах в австрийских и русских гимназиях //Журнал министерства народного просвещения. – 1870. – Ч.151, отд. педагогики. – С. 59–64.

Оришко С.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті здійснено спробу розкрити проблему патріотичного виховання в історії української педагогічної думки. На основі аналізу історичних, філософських, педагогічних джерел дозволив визначити провідні ідеї патріотичного виховання в українській педагогічній теорії та виховній практиці.

Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній думці різних часів. Виховні традиції української педагогіки склалися впродовж багатьох століть. За цей період наш народ набув великого досвіду виховання, створив власну педагогічну культуру, в основі якої лежать ідеї народності, духовності, гуманізму, демократизму, патріотизму тощо.

Проведений аналіз історичних, філософських, педагогічних джерел дозволив визначити провідні ідеї патріотичного виховання в українській педагогічній теорії та виховній практиці.

Першооснови патріотизму були закладені в народній педагогіці – в піснях, билинах, казках, міфах, легендах, прислів'ях, приказках

тощо. Українська народна педагогіка своїм корінням сягає у сиву давнину за часів заснування Київської держави.

Особливий патріотичний пафос ми бачимо в історичних пам'ятках: літописах та сказаннях, повістях та билинах, повчаннях та молитвах, житіях святих тощо. Всі роздуми авторів (Нестора літописця, Іларіона Київського, Володимира Мономаха, Климента Смолятича та інших) звернені щодо звеличення Батьківщини, виховання любові до неї, захисту рідної землі, пробудження гордості за її велич, піклування про єдність народів тощо.

Так дослідник і перекладач „Повісті врем'яних літ” В.Яременко відмічає, що „наскрізним в літописі є релігійна концепція людини і світу, вогонь любові до рідної землі і патріотична тривога за її долю” [13, 486 – 487].

Гордість усіх наступних поколінь викликає прославлений твір „Повчання Володимира Мономаха”. Особливе місце у ньому відведене вихованню у підростаючого покоління патріотичного обов'язку перед Вітчизною. В.Мономах підкреслював, що необхідно виховувати молодь зі свідомим почуттям обов'язку, характерна риса якого – незламна сила у боротьбі з ворогами Батьківщини: „Смерти вельди, дети, не боясь, ... ни войне, ни зверя, дело исполняйте мужское” [3, 80].

Ми бачимо, педагогічна думка Київської України–Русі має глибокий загальнолюдський зміст, виступає фундаментальною основою вітчизняної науки та української культури в цілому.

В період українського національного відродження (XIV–XVIII ст.) велика увага приділялася вихованню у підростаючого покоління любові до рідної землі, поваги до героїчних подвигів українців, готовність до захисту свого народу та Вітчизни.

Велику роль у поширенні знань, у формуванні національної свідомості відіграли братства. Братські школи давали учням знання рідною мовою, виховували дітей у національному дусі на кращих традиціях українського народу та норм християнської моралі. Школи ставили високу патріотичну мету – відродити слов'янську мову, підняти її значення як мови предків, мови слов'янської вченості. Яскравими представниками таких шкіл були І.Борецький, М.Грек, Л.та С.Зизанії, П.Могила та інші. Їх діяльність відіграла помітну роль у культурному відродженні України, поширенні ідей гуманізму тощо.

Справжнім феноменом в історії України стало запорозьке козацтво, поштовхом до формування якого було також почуття патріотизму. Найпотужнішим джерелом сили, військової доблесті, духовних вершин козацтва була віра в Бога і Україну.

Козацька духовність наповнена мудрістю, ідейно–моральним змістом, національно–патріотичним потенціалом породила козацьку педагогіку, яка стала вищим здобутком, системою ідей, засобів, форм, методів впливу на підростаючі покоління. Козацька педагогіка виховувала захисників Батьківщини, лицарів Гідності, Честі, Свободи і Слави України [10].

У педагогічній науці XVII ст. поняття „патріотизм”, у сукупності з моральними якостями, підкреслював у численних листах і творах видатний вітчизняний мислитель Г.Сковорода („Байки Харківські”, „Вдячному Ероді” та інші).

Ідея патріотичного виховання досягла свого найвищого розвитку у концепції „сродної праці” Г.Сковороди. Одна з головних ідей його творчості це проблема людини, її щастя, покликання, боротьба за краще майбутнє. Філософ вважав, що важливу роль у добробуті українського народу і всього людства повинна відіграти творча праця („Плела та Шершень”, „Чиж та Щиглик”, „Щука та Рак” тощо).

Особлива цінність філософського вчення Г.Сковороди в тому, що він стверджував суверенне право людини на національне виховання, що зробить кожного рідним сином свого народу, своєї нації: „Кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе. Якщо ти українець, будь ним ...” [6, 12].

Таким чином, ми бачимо, що патріотичне виховання, у цей період (XIV – XVIII ст.), спрямоване на формування особистості, для якої боротьба за благо та процвітання рідної землі, співпадали з прагненням до праведного життя. При цьому першорядними стають такі патріотичні якості, як честь, слава, свобода, гідність тощо.

Наступні часи (XIX ст. – поч. XX ст.) – період національно–політичного відродження України. Починається зміцнення національної самосвідомості, гідності, високих патріотичних і громадянських почуттів, розвиток науки й освіти. В цей період з великими труднощами українці відстоювали свою мову, культуру та віру.

Першочерговим завданням школи, вчителів у цей час вважалося виховання патріотичних почуттів, національної гордості, честі, поважного ставлення до інших народів. Ці ідеї відстоювали вітчизняні педагоги О.Духнович і К.Ушинський.

Відстоюючи принцип народності, К.Ушинський вважав, що основним завданням народної школи є виховання у молоді патріотизму засобами рідної мови, природи рідного краю, народних традицій, звичаїв, праці, релігії. Він писав: „Чим повніше і розумніше школа буде будувати свою роботу на основах народності, тим ближче

стане вона до життя свого народу і буде краще виконувати своє завдання – готувати патріотів” [2, 193].

Педагог підкреслював, що школа має виховувати громадянина–патріота, якому притаманні: любов до своєї Батьківщини, почуття національної і власної гідності, жага корисної діяльності.

За відродження національної системи виховання, народної педагогіки, зв’язок з народним життям боровся Великий Кобзар, Пророк Т.Шевченко. Саме народна педагогіка виховує патріота з почуттями любові до рідної землі, до знедоленого народу, до Батьківщини.

Прапор Великого Кобзаря підхопили видатні діячі науки й освіти В.Антонович, М.Драгоманов, Леся Українка, І.Франко та інші. Вони бачили мету і завдання національного виховання у служінні українському народу, боротьбі за вільну і незалежну Україну, виконанні заповітів народної педагогіки, утвердження національної свідомості громадян. Так у вірші „Не пора” І.Франко закликав: „Нам пора для України жити” [8, 25].

Першу десятиріччя ХХ століття дали поштовх новим ідеям патріотизму, відродженню національного шкільництва. В Україні починають діяти молодіжні об’єднання „Січ”, „Сокіл”, „Пласт”. Їхня виховна діяльність ґрунтувалася на національно–культурних та історичних традиціях українського народу.

Результати роботи організацій, як відмічає сучасний педагог Б.Ступарик, „спрямовані на формування людини, готової до здійснення державницької ідеї, з почуттями високої відповідальності перед своїм народом” [11, 137].

На використанні патріотичних ідей у виховному процесі наголошували українські вчені, педагоги Г.Ващенко, М.Грушевський, І.Огієнко, С.Русова, Я.Чепіга та інші.

Видатний педагог І.Огієнко відіграв велику роль у розробці та реалізації концепції національного виховання. Він вперше, до наукового обігу, вводить поняття „рідномовне виховання”, обґрунтовує засоби патріотичного виховання, особливо наголошуючи на вивченні української мови: „... Поки житиме мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане і національності...” [7, 126]; розкриває зміст патріотичного виховання, який бачив у тісному зв’язку церкви, сім’ї та школи за умов дотримання гуманності й демократизму.

Ідеї І.Огієнка підтримала Вихователька, Мати, Талановита Українка С.Русова. За її поглядами патріотичне виховання виступає як цілеспрямований педагогічний процес формування у школярів почуттів, поглядів і свідомості. Засобами цього процесу мають бути

рідна мова, народна творчість (забавлянки, казки, ігри тощо), екскурсії тощо.

Головне завдання патріотичного виховання, відмічає дослідник Р.Петронговський, С.Русова вбачала у створенні громадянського ідеалу, який дасть змогу „навчитися свої персональні бажання підпорядковувати загальним вимогам рідної йому громади, держави” [9, кн. 2, 152].

За відродження української національної культури і української школи виступав український педагог Г.Ващенко. Він зазначав, що в національному виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму. До змісту патріотизму талановитий педагог включає віру в Бога, моральні закони творення добра, загальнолюдські і національні цінності.

Виховання молодого українського покоління Г.Ващенко бачив в усвідомленні „молоддю значення служіння Батьківщині, як особистого обов’язку перед нею”, у необхідності „підкорити свої інтереси потребам українського народу” [1, 177 – 178] та у духовному зв’язку з Богом та народом.

Отже, можна відмітити, що головним напрямком виховної системи в цей час (XIX – поч. XX ст.) є ідея виховання людини і „свідомого патріота”, на основі національних цінностей, ідеї народності, державності, людяності.

Політичні, соціальні зміни як в Росії, та і на Україні сприяли розвитку нового змісту патріотизму – радянського соціалістичного патріотизму. Проблема патріотичного виховання молоді розглядалася як одна з головних у боротьбі за комунізм. Радянські педагоги висловлювали ідею формування нової людини – хазяїна і творця соціалістичного життя. Насамперед таку людину необхідно було підготувати до життя і праці.

Велику роботу по формуванню нової людини громадянина, патріота проводили школи і позашкільні заклади освіти – це краєзнавча робота; організація загонів корчагінців, гайдарівців, „Юних лєнінців”, „Патріотів” та ін.; організація клубів інтернаціональної дружби (КІД); різноманітні трудові десанти – збирання брухту і макулатури, упорядкування шкільного подвір’я та вулиць, праця в цехах, на будівництві, на колгоспних полях тощо; організація військово–спортивних таборів.

Особливо в радянський час, необхідно відмітити педагогічну діяльність талановитих педагогів А.Макаренка та В.Сухомлинського.

Розглядаючи різноманітні аспекти комуністичного виховання молоді А.Макаренко надавав великого значення ролі суспільно–

корисної праці в патріотичному вихованні. Патріотичне виховання він розумів як „виховання активного діяча соціалістичного суспільства, виховання цілих поколінь загартованих, відданих революції, радісних і суворих діячів” [4, 353]. Він обґрунтував ідею „завтрашньої радості” яка ґрунтується на тісному зв’язку особистої радості вихованців з великим соціалістичним почуттям, яке переростає у високу радість – служіння Батьківщині та народу [5, 567].

Стоячи на межі між комуністичним і національним народним виховним ідеалом, видатний педагог В.Сухомлинський в основу патріотичного виховання ставив загальнолюдські і національні цінності. Це такі цінності як: любов до рідної землі, народу, Батьківщини; любов до матері, батька, старших в сім’ї; любов до рідної мови; поважливе ставлення до історії та культури українського народу; працелюбність.

Педагог прагнув прищепити любов до родини, рідного краю, природи – „малої” Батьківщини, де людина народилася і пізнала навколишній світ. „Той, хто забув колиску, з якої піднявся, щоб піти по землі, хто байдужий до матері, що вигодувала та виховала його, нездатен переживати високі патріотичні почуття” – писав В.Сухомлинський [12, 146].

Короткий аналіз ідей патріотичного виховання на Україні в досліджений період дає можливість виділити позитивні риси патріотичного виховання соціалістичного суспільства: любов до соціалістичної Батьківщини, відстоювання її інтересів; постійна готовність до захисту Вітчизни, турбота про її розквіт; гордість за історичні звершення першої у світі соціалістичної держави; зміцнення дружби та братерства між народами; повага до героїв війни та праці.

Таким чином, аналіз патріотизму у вітчизняній педагогіці дає можливість виділити його головні риси:

- любов до Батьківщини, відстоювання її інтересів;
- боротьба за волю, честь і славу України;
- любов до народу, родини, сім’ї;
- служіння Богові як абсолютній Правді, Красі, Справедливості (на жаль, у радянські часи ця риса патріотизму ігнорувалась, хоча впродовж тисячоліть православна церква виховувала людські душі, прищеплювала українському народові уявлення про добро, милосердя, честь, була хранителем народних святинь);
- обстоювання та відродження рідної мови, науки, освіти, культури, мистецтва, духовних традицій народу;
- зміцнення дружби між народами.

Ретроспективний аналіз ідей, поглядів, міркувань щодо патріотизму переконує нас в тому, що виховання людини, його ставлення до суспільства, зводилося до виховання патріотизму. Без патріотичних почуттів, переконань, дій людина не може бути справжнім громадянином, сином своєї Вітчизни.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
2. Історія педагогіки /За ред. проф. М.В. Левківського, док. пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. університет, 1999. – 336 с.
3. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки /За ред. М.Г. Стельмаховича. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1999. – 355 с.
4. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. Собр. соч. в 5-ти т. – М.: АПНРСФСР, 1958. – Т. 5. – 553 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма //Сочинения: В 7 т. – М.: Изд-во АПН, 1957. – Т.1. – 784 с.
6. Маляр П. Григорій Сковорода – батько духовного визначення українського народу //Рідна школа. – 1986, травень. – Ч. 2. – С.10–13.
7. Огієнко І. Українська культура. – К.: Довіра, 1992. – 139 с.
8. Пісні українських січових стрільців. – Івано-Франківськ, 1994. – С. 25.
9. Русова С. Вибрані педагогічні твори у 2-х т.–К.:Либідь, 1997.Т.2.–320 с.
10. Руденко Ю. Концепція “Патріотичне виховання учнів” //Освіта, 22–29 серпня, 2001. – С. 10–15.
11. Ступарик Б.Н. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-методичний посібник: – К.:ІЗМН, 1998. – 336 с.
12. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности //Избр. произведения: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1. – С. 59–218.
13. Ярмаченко В. На замовлення вічності /У кн.: повість врем’яних літ. – К., 1990. – С. 486 – 487.

Головань Т.М.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК В КРЫМУ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Раскрываются организационные и содержательные основы деятельности детских площадок в Крыму в начале XX ст. как учреждения смешанного типа общественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Определяется их роль в решении задач воспитания и образования детей в данный исторический период.

Ключевые слова: детские площадки, подвижные игры, благотворительные общества, общественное воспитание

Постановка проблемы. Становление и развитие дошкольного воспитания в Крыму ознаменовано II половиной XIX – началом XX

столетия. В это время в промышленном производстве шире стал использоваться женский труд, соответственно росло количество безнадзорных детей. В связи с этим развернулось общественное движение за развитие дошкольного воспитания. Возник целый ряд педагогических обществ содействия дошкольному воспитанию.

Крым не был в этом исключением, здесь активно работали несколько педагогических обществ, занимавшиеся пропагандой и организацией дошкольных учреждений: Симферопольское общество «Детская помощь», Керченское общество попечения о детях, Ксенинское общество Севастопольских яслей, Керченское, Феодосийское, Ялтинское общества «Ясли» и другие.

Анализ последних публикаций. К истории развития отечественного дошкольного воспитания во II половине XIX – начале XX столетия обращались С. Амбрамсон, Л. Батлина, З. Ногачевская, С. Попыченко, Т. Слободянюк, В. Сергеева, Т. Филимонова, И. Улюкаева.

Различные аспекты в истории развития образования в Крыму изучают А. Аблятипов, З. Абдуллаева, Э. Абибуллаева, М. Алидинова, Н. Бакши, А. Бацюра, Р. Белоглазов, С. Вишневский, В. Ганкевич, Н. Дундук, М. Журба, М. Канишева, Ю. Катунин, П. Коньков, Л. Маршал, Л. С. Моисеенкова, Н. Павленкова, М. Прохорчик, Д. Прохоров, Л. Редькина, С. Шуклина, Т. Шушара, М. Хайруддинов.

Целью статьи является характеристика деятельности и определение роли детских площадок как оригинального типа учреждений общественного воспитания дошкольников в Крыму в начале XX столетия.

Изложение основного материала. Детские площадки явились достаточно эффективной формой организации детского досуга в летний период, одним из первых типов общественного воспитания детей в Украине во II половине XIX – начале XX столетия. В Украине в целом детские площадки организовывались как платные, так и бесплатные, а также смешанные. Для Крыма характерным типом учреждения стали смешанные детские площадки, которые могли посещать дети всех слоёв населения и разных национальностей. Многонациональный состав населения Крыма определял и особенности деятельности педагогов, руководивших площадками.

В Крыму летние детские площадки были организованы в в конце XIX – начале XX ст. и действовали в целом ряде городов. Первой начала свою работу детская площадка в Керчи в 1898 году. В 1900 году была открыта другая – Пушкинская площадка для физических упражнений и подвижных игр, организованная Керченским обществом попечения о детях. Заведующим этой

площадкой был назначен С.А.Краспих. Помощницами его были руководительницы подвижных игр, слушательницы Санкт – Петербургских курсов физического воспитания профессора П.Ф.Лесгафта, А.М. Ляшенко и П.И. Ляпидова.

На первой в 1902 году игры устраивались в течение 3–х месяцев (с 26 мая по 23 августа). По сравнению с 1901, 1900, 1899, 1898 годами деятельность детской площадки выразилась: продолжительность срока игр в 1902 году – 3 месяца, в 1901 году – 4 месяца. Число посещений в 1902 году – 17523, в 1901 – 12958. Среднее число за день в 1902 году – 344, в 1901 году – 350. Другая площадка была устроена в ознаменование столетнего юбилея А.С. Пушкина на Верхней Митридатской улице, названа Пушкинской, и работала с 6 мая 1900 года. Детские игры устраивались с 23 мая по 21 августа и организовывались на протяжении 53 дней. Игры посетило 517 детей. В 1901 году площадку посещало в среднем в день 270 детей, работала площадка 40 дней, общее количество посещений за год составило 10810. В 1902 году площадка работала 53 дня, среднее количество детей, посетивших площадку в день, составило 174 ребёнка, а общее число посещений за сезон – 9264.[7]

В Симферополе с 1906 по 1914 год детские площадки были организованы обществом «Детская помощь» при участии Симферопольского городского управления. Отчёты о деятельности площадок дают возможность оценить содержание их деятельности. [1,2,3,4,5] Занятия и подвижные игры с детьми на летних площадках проводили в 1906 году В. Можарова и Е. Зинова, выпускницы курсов профессора Лесгафта; в 1907г – М. Харченко и М. Курочкина; в 1912 году – бывшая слушательница Харьковских курсов Фребеля М. Рейнфельд и выпускница курсов профессора Лесгафта В. Жадовская; в 1913г. также выпускницы этих же курсов Е.Осмаченко, С. Невструева. Ими же и составлялись отчёты для общества «Детская помощь».

Летом 1906 года в Симферополе по инициативе общества «Детская помощь» и на его средства (при помощи Городской управы) было хорошо подготовлено место для игр. Каждый день по распоряжению городской управы площадку поливали и прокатывали катком, было подготовлено место для мытья рук. Для маленьких детей было ссыпано несколько возов песка и куплены деревянные игрушки. Всего для игр было приобретено 15 маленьких чёрных мячей, пять прыгалок, две дюжины перевязей, а два больших мяча брали их коммерческого училища. Открыта площадка была 6 июня и функционировала до 1 сентября. В первый день пришло всего 19

человек, но через два дня число их возросло до 132. Всего за лето на площадке побывало 467 детей, 50% из которых евреев и караимов, 6,5%– армян, 43% русских и только 3 ребёнка из крымских татар. Маленьких детей дошкольного возраста было 30 человек, не считая совсем маленьких от 1 до 3 лет. Мальчиков было на 10% больше, чем девочек. В июне и июле игры начинались в 5 часов, а оканчивались в 7–8, а последние две недели площадка работала с 4 до 6–7 часов, так как стало рано темнеть. [1, 3]

Дети приходили из различных семей. Первое время дети дичились друг друга, мальчики наотрез отказывались играть с девочками, на площадке было много самых разных конфликтов. С детьми разучивались самые разные игры. Благодаря старанию В.А.Иванова, члена городской управы, доставлялись детям бесплатные билеты по железной дороге для образовательных экскурсий в Бахчисарай и Севастополь. Всего было устроено шесть образовательных экскурсий: в Воронцовский сад, двухдневная в Севастополь, Бахчисарай и Чуфут–Кале, в винодельческую экономию И.А. Машковцева, на свечной завод, на Салгир.

Из отчета руководительниц площадкой В. Можаровой и Е.Зиновой [1,7] видно, что родители детей – швейцары, сапожники, сторожа, приходили на площадку и высказывали своё удивление изменившемуся поведению своих детей, благодарили руководителей за внимание к детям, а некоторые даже помогали вести игры и наблюдали за исполнением правил.

В 1907 году внешний вид площадки остался тот же, что и в 1906 году. Её величина составляла 8 на 8 сажений. Площадка была вычищена, утрамбована, посыпана песком, и каждый день перед началом игр поливалась водой. На остальном пространстве трава была скошена. На расчищенной площадке могло играть не более 15–20 человек, а так как детей являлось гораздо больше и игр одновременно проводилось несколько, то приходилось пользоваться не только площадкой, но большую часть игр проводить на траве.

Из Отчета о деятельности площадки за 1907 год [2,3] можно судить о росте числа её посетителей. Всего посетило площадку 598 детей, из них по возрасту число распределилось так: детей от 2–х до 7 лет – 101; от 8 до 11 лет – 258; от 12 до 16 лет – 140. Наибольшее количество посетителей приходилось на возраст от 8 до 11 лет. Открыта площадка была с 6 июня по 1 сентября. О времени открытия площадки были напечатаны в газетах и расклеены по городу объявления. Среднее количество детей, посетивших площадку, в июне равнялось 68. [2,2]

В отчёте приводятся данные и о национальном составе детей, посещавших площадку, а также от рода занятий родителей: евреев– 271 человек, русских– 202, армян– 30, караимов– 10, греков– 8, немцев–7, грузин– 5, поляков– 4, эстонцев– 2, крымчаков– 4. Более всего детей было из семей торговцев и ремесленников. [2,2,4]

Много было также детей улицы, для которых площадка была дороже, чем для остальных. Здесь было единственное место, где на них обращали внимание, здесь с ними занимались. Руководительницы бесплатных площадок признавали, что момент нравственного воздействия на таких детей был очень важным и серьёзным. [2, 5]

Следует отметить тот факт, что число редко посещающих площадку было гораздо выше, чем число постоянных посетителей. Дети, в первый раз посещающие площадку, записывались в книгу, им выдавался номер. Также вёлся и ежедневный учёт детей. Для площадки Обществом «Детская помощь» приобретался инвентарь – мячи, верёвки, платки, полотенца, скакалки, мелкие песочные игрушки, завозился песок.

Руководители игр и занятий на площадках отмечали, что дети, имевшие предыдущий опыт пребывания на площадках, держали себя иначе. Они были сдержаннее, так как игры были многим известны, дети умели делиться на партии, следить за соблюдением правил и ходом игры. По содержанию игры были разнообразными: «Сторожка», «Крикет без лапты», «Перебежки с большим мячом», «Английская лапта», «Бар», «Итальянская лапта». Игры постепенно усложнялись, причём ни одна игра не проводилась без воспитательной цели. Одни из них способствовали развитию грудной клетки (все игры с метанием), другие– зрения (игры с метанием), слуха («день и ночь»), некоторые– развитию мышц рук («города», «итальянская лапта»), ног (ножной мяч, крикет без лапты) и т.д.

Игры проводились в зависимости от возраста и развития детей. Обычно дети делились на группы. Наиболее любимыми играми с бегом у младших детей были: «лисичка», «кошка и мышка», «жгут», «железная дорога», «пятнашки» и другие простые игры. Игры с метанием шли у них хуже; младшие дети вообще очень плохо управляли мячом. Игры с бегом обычно чередовались играми с метанием: «зигзаги», «живая цель», «хозяин и помощник». Но и эти простые игры получались не всегда. Младшие дети не могли освоиться с тем, что в играх нужно производить только известные действия, нельзя кричать, шуметь, соблюдать правила и не отвлекаться. Тем не менее, в отчетах отмечалось, что дети, постоянно посещающие площадку, были более дисциплинированы в этом отношении.

Со старшим детьми, в возрасте от 9 до 15 лет, проводились более сложные игры, партийные. Особенно привлекали детей все игры с мячом. Мальчики и девочки играли вместе. Вообще же мальчики предпочитали всем играм те, где требовалось большое напряжение сил, а также стремление к играм, которые сочетали в себе различные элементы. Такие игры обычно не утомляют детей, развивают пластику движений, гармонично развивают умственную и физическую природу ребёнка. Руководители площадок отмечали значение игрового опыта детей. [2,8] Дети, которые постоянно играли, не дичились других, были увереннее, смелее, играли дольше, с большим интересом и пользой для физического и нравственного развития.

Помимо игр проводились с детьми и экскурсии– прогулки. Летом 1907 года было проведено четыре прогулки: на «Салгирку», на Епархиальный свечной завод, на станцию городского водопровода и пищевую фабрику Абрикосова, а также для старших детей была организована экскурсия в Бахчисарай, Успенский монастырь и Чуфут–Кале. Запланированная экскурсия в Севастополь не состоялась «ввиду тревожного времени» [2, 10]

В 1912 году летом в Симферополе были устроены две площадки для подвижных игр. Обе площадки были организованы на окраинах города: одна вблизи Шестериковской слободки, другая – во дворе V–го городского училища, на Кладбищенской улице. Положение их было выбрано очень удачно, они обслуживали детей в двух противоположных и наиболее густонаселённых частях города.

Занятия велись по три часа ежедневно, с 4 до 7 часов вечера. За предшествующие годы дети познакомились со многими играми, как с самыми простыми, где каждый преследует свою цель, так и с групповыми («партийными»), где играющему нужно соблюдать интересы команды («партии»). Кроме того, им были знакомы многие игры с пением. В 1912 году было введено несколько новых игр, из которых наибольшей любовью детей пользовалась из простых игр – «Подвижная цель», а из сложных– «Стан и плен». Но главная цель руководительниц состояла не в том, чтобы дать детям возможно большее количество игр, а в постепенном усложнении уже известных им игр введением новых правил или увеличением напряжения или продолжительности входящих в эту игру упражнений.

Руководительницы игр В. Жадовская и М. Рейнфельд отмечали сложности своей деятельности. В первую очередь они были связаны с крайней неразвитостью детей– цыган и трудностями в изъяснении с ними, а также упорное нежелание мальчиков не только держаться за руку с девочками, но даже стоять рядом. Пришлось натолкнуться на

полное незнание русского языка, и только благодаря одной девочке–гречанке, знавшей татарский язык, можно было объясняться с ними. Иногда все вместе уходило в степь к Петровским скалам, где велись игры. На Шестериковской площадке занятия шли более гладко, так как не приходилось наталкиваться на незнание языка, как на Кладбищенской. Дети младшего школьного возраста составляли большинство. Детей дошкольного возраста был меньший процент. Иногда и с этой площадки руководительницы уводили детей играть в степь. Раз в две недели устраивались прогулки и экскурсии. В этом году было предпринято пять таких экскурсий. Самой интересной, по словам детей, была поездка в Севастополь. Туда были взяты 80 детей с обеих площадок. Поездка на станцию «Альма» носила характер пикника. Третья экскурсия была в Бахчисарай с группой из 36 человек.

Статистические данные по Кладбищенской площадке за 1912 год представлены лишь в отношении общего количества посещений: в июле–1433, в августе–1091. Примерно половина посетителей были неграмотны; большинство были в возрасте 10–14 лет; татары и цыгане подавляющим образом. По Шестериковской площадке имеются следующие сведения: число посетителей – 400: мальчиков – 162, девочек – 225. Число посещений: в июле– 811, в августе – 628, всего– 1439. Детей дошкольного возраста посетило площадку 237.

В 1913 году в Симферополе функционировали две площадки, на Кладбищенской улице и за Шестериковской слободкой. Играмми руководили фребелички Харьковских Фребелевских курсов Е. Осмачко и С. Невструева. Занятия велись на каждой площадке по три раза в неделю, всего же занятий было в неделю шесть, игры велись ежедневно от 4 и до 7 час. вечера, в воскресенье занятий не было.

Первой была открыта Кладбищенская площадка, занятия на ней начались 5 июня. В этот день собралось 70 человек, 60 из которых были цыгане. В среднем в день площадку посещало 70 детей. В начале лета посещали площадку в основном цыгане и татары; русских и евреев – совсем незначительное число; к концу лета увеличилось число евреев, крымчаков, татар; цыган стало гораздо меньше. Дети были разных возрастов – начиная от 4 лет. Так как цыгане и татары говорили только на своём языке, пришлось взять на Кладбищенскую площадку помощницу, владеющую татарским языком.

В силу такого неудобства, в первые дни на площадке царил беспорядок. Дети не были необузданны и неопрятны, говорили на разных языках, не могли играть в одну общественную игру, часто были враждебно настроены друг против друга, дрались. В 1913 году на площадках впервые кроме подвижных игр стали проводиться

заняття с дѣтьми: лепка, гимнастика. Особенно заинтересовала дѣтей лепка, которая велась ежедневно с 25 дѣтьми, чередуя по группам девочек и мальчиков. Лепили дѣти разных возрастов и национальностей, особенно ново это заняття для цыган, но работы у них были не хуже других. Поделки сохранялись всё время, а в конце лета они были розданы дѣтям, что доставило им большое удовольствие. В «Отчѣте о веденнн заняття на дѣтских площадках г. Симферополя в 1913 году»[4, с.2] отмечалось, что дѣти первое время не умели играть в общественные игры и больше любили играть отдельно с мячом, скакалкой или обручем. Кроме игр и лепки проводилась с дѣтьми гимнастика.

На Шестериковской площадке заняття летом 1913 года начались несколько позже. Здесь были преимущественно дѣти русские; было немного поляков и евреев, также как и на Кладбищенской площадке, играли дѣти разных возрастов, начиная с 4-х лет. На Шестериковской площадке велись игры, гимнастика, пение и беседы. Гимнастикой занимались и мальчики и девочки, и те и другие в своей отдельной группе. Дѣти шли на площадку охотно, в среднем по 90 человек в день. Отношение дѣтей Кладбищенской площадки к руководительницам были самое дружеское. Нельзя этого сказать о Шестериковской площадке, там только к концу лета установились искренние дружеские отношения.

Экскурсий не состоялось ни одной, а вот прогулок было совершено две с дѣтьми Кладбищенской площадки и три с Шестериковской площадкой. Точной записи посещений дѣтей не было, велся лишь общий подсчѣт посещавших площадку каждый день. В Отчѣте[5,с.5] приводятся статистические данные по обоим площадкам. Общее число посещений на обеих площадках – 6854; о распределении дѣтей по возрасту данных нет.

В 1911 году И.И.Гейнац и Т.Д.Гейнац в Симферополе пожертвовали в дар городу две десятины земли на устройство детского сада, площадки для игр, прогулок, ознакомления с пчеловодством, шелководством. « Две десятины земли отводятся г. Симферополю в восточной части имения П.Д. Гейнац, на берегу реки Салгир и вдоль границ имения наследников Стевена и предназначаются для устройства на ней детского сада имени Фѣдора Карловича Мюльгаузен, по завету дочери его Софии Фѣдоровны Гюбнер».[6, 128] На этой территории также была устроена площадка для детских игр, дѣти имели возможность пользоваться садом для прогулок. Симферопольское Городское Управление увеличило ассигнования на детские площадки с 360 до 460 рублей и выступило с

ходатайством перед Министерством Народного Просвещения о назначении пособия в 400 рублей на это дело[6,35]

Выводы.

1. Детские площадки в Крыму в начале XX ст. можно считать оригинальным типом совместного воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Эти учреждения работали сезонно, в основном, летом. Главной целью было оздоровление детей.

2. Организацией детских площадок в Крыму занимались благотворительные общества – Симферопольское общество «Детская помощь», Керченское общество попечения о детях и другие.

3. В Крыму в начале XX ст. работали бесплатные детские площадки, предназначенные для детей из бедных семей. Как правило, они были смешанного типа, их могли посещать дети всех слоёв населения. Возраст детей колебался от 2 до 17 лет.

4. Работа детских площадок, прежде всего, была нацелена на организацию игр. Кроме игр организовывались занятия музыкой, пением, изобразительной деятельностью, проводились разнообразные экскурсии.

5. Руководили работой площадок руководители с соответствующим педагогическим образованием.

6. Детские площадки можно считать эффективной формой организации досуга детей в летний период, где дети приобретали опыт общения в разновозрастном коллективе. Хотя эффективность педагогической работы снижалась вследствие большого количества детей.

Литература:

1. Отчёт о деятельности площадки для подвижных игр в Симферополе за лето 1906 года.– Б /М,s /а.–8с.
2. Отчёт о деятельности площадки для детских подвижных игр подвижных игр в Симферополе летом 1907 года.– Симферополь, 1907.–11с.
3. Отчёт о деятельности площадок для детских подвижных игр в Симферополе в 1912 году.– Симферополь, Тип. Г.М. Эпеля. 1912.–6с.
4. Отчёт о ведении занятий на детских площадках гор. Симферополя в 1913 году.– Симферополь, 1913.– 6с.
5. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год.– Симферополь, Типография Г.М. Эпеля, 1914.–50 с.
6. Справочная книга по г. Симферополю на 1913 год. Издание Симферопольского городского управления. Симферополь, тип. Г.М.Эпеля, 1913.–136с.
7. 7Быковская Н.В. ...И стали творить благо (Об истории благотворительного дела в Керчи) //Керченский рабочий. – 1993. –№190.

МЕТА, ЗАВДАННЯ І ПРИНЦИПИ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ (20–30–ті рр. ХХ ст.)

Стаття присвячується аналізу змін мети, завдань і принципів підготовки інженерів в Україні на етапі 20–30–х рр. ХХ ст., їх впливу на характер цієї підготовки і виявленню позитивного і негативного історичного досвіду, який можна врахувати при вирішенні сучасних завдань реформування системи вищої технічної освіти в Україні.

Ключові слова: система вищої технічної освіти в Україні в період 20–30–х рр. ХХ ст., мета, завдання, принципи, інженер, інженерна підготовка, технічні ВНЗ.

На сучасному етапі актуальною проблемою є реформування системи вищої технічної освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу. Виходячи з цього, певним чином повинні змінитися мета, завдання і принципи інженерної підготовки, як визначальні фактори реформаційних процесів. З огляду на це, на нашу думку, буде корисним проаналізувати в історичному аспекті мету, завдання і принципи підготовки інженерів в Україні в період 20–30–х рр. ХХ ст. Саме на цьому історичному етапі відбувалися процеси і впровадження у галузі вищої технічної освіти, досвід яких може стати у нагоді.

Окремі аспекти дослідної проблеми розглядали М. Мірошниченко, Ю. Курносів, А. Бондар, але комплексного дослідження з акцентом на вищу технічну освіту і продуктивне використання історичного досвіду проведено не було. Таким чином, у ході нашого дослідження необхідно розв'язати наступні завдання:

– проаналізувати зміни мети, завдань і принципів підготовки інженерів в Україні на етапі 20–30–х рр. ХХ ст. і їх вплив на характер цієї підготовки;

– виявити позитивний і негативний історичний досвід, який можна врахувати при вирішенні сучасних завдань реформування системи вищої технічної освіти в Україні.

Основні напрямки розвитку вищої технічної освіти, її зміст, форми і методи навчання та виховання, організація навчального процесу визначаються метою освіти, яка формується на основі державного замовлення. Для досягнення поставленої мети перед вищою технічною освітою загалом і технічними ВНЗ зокрема ставилися конкретні завдання, реалізація яких протікала відповідно до певних принципів.

Протягом 20–х рр. основною метою вищої технічної освіти була підготовка нової активної, революційно спрямованої, політично вихованої, робітничо–селянської інтелігенції, здатної втілити ідею комунізму у світовому масштабі [1, с. 11; 2, с. 371; 3, с. 44; 4, с. 573; 5, с. 850]. Таким чином, головною метою була підготовка інтелігенції, яка б слугувала новій владі і не була в опозиції до неї. При цьому кваліфікаційні характеристики інтелігенції носили другорядний характер.

Для досягнення поставленої мети державою було встановлено наступні завдання: розвиток самосвідомості, матеріалістичного світогляду, орієнтація на психологію колективізму, формування творчості та активної позиції, надання суспільно необхідної кваліфікації [3, с. 48; 5, с. 850].

У 30–ті рр. мета вищої технічної освіти трансформувалася у бік посилення якісного аспекту кваліфікації спеціалістів. В результаті, основною метою стала підготовка висококваліфікованих, політично–вихованих, всебічно освічених, культурних кадрів, які будуть проводити лінію партії в соціалістичному будівництві промисловості [6, с. 35].

Перед окремими технічними ВНЗ ставилися більш конкретні мета і завдання. Так, протягом 20–х рр. метою технічних ВНЗ було пристосуватися до потреб промисловості [2, с. 370]. Для інститутів ця мета формулювалася, як підготовка інженерів–організаторів, керівників вищої кваліфікації для широких галузей народного господарства і державного будівництва, для технікумів – керівників, спеціалістів вищої кваліфікації, для вузької галузі народного господарства [5, с. 883–884].

Для реалізації поставленої мети перед інститутом ставилися завдання: дати інженеру широку загальну освіту, соціально–економічну підготовку, широку науково–технічну освіту в межах даної галузі, широке знайомство з організаційно–господарськими питаннями, мінімум практичних навичок [7, с. 21; 8, с. 56]. Завдання технікуму передбачали теоретичне навчання інженера у вузькій галузі, поглиблену спеціально–технічну підготовку і концентрацію на формуванні практичних навичок.

У 30–ті рр. головною метою технічних ВНЗ стає надання інженеру основ спеціальності, за допомогою яких він в короткий термін зможе адаптуватися до умов заводу [9, с. 36]. Реалізація поставленої мети передбачала вирішення наступних завдань: орієнтувати навчальний процес на всебічний розвиток самостійності та ініціативності в роботі студентів, формування вмінь науково

обґрунтовано працювати, самостійно планувати роботу, розподіляти час, бути відповідальними за результати своєї праці [9, с. 35]. Крім цього, певний відрізок часу (1930–1932 рр.) завдання кваліфікаційної підготовки інженерів зосереджувалося на глибокій спеціально–технічній підготовці [10, с. 4]. На практиці це завдання реалізовувалося у вигляді ліквідації політехнічних інститутів і зосередження підготовки інженерів у галузевих, вузькоспеціальних інститутах.

В результаті, інженери не отримували глибокої теоретичної та наукової підготовки, тому не могли якісно та ефективно виконувати керівні функції на виробництві. За таких умов вже у 1933 р. завдання технічних ВНЗ уточнювалися в напрямку широкої загальноосвітньої, загально–технічної, наукової та економічної підготовки інженерів [6, с. 35]. На практиці це проявилось у відновленні політехнічних інститутів, які вели підготовку універсальних інженерів–організаторів.

Розвиток вищої технічної освіти відбувався на основі певних принципів вищої технічної освіти. Так, протягом 20–х рр. чітко було сформульовано принцип монізму та принцип поєднання теоретичного і практичного навчання, розумової та фізичної праці [4, с. 585; 11, с. 6]. При цьому принцип монізму був характерним тільки для УСРР і полягав у поєднанні в технічних ВНЗ загальнотеоретичної та спеціально–практичної підготовки. Відповідно до цього принципу, наприклад, було ліквідовано університети, як навчальні заклади виключно теоретичного характеру. Другий принцип, поєднання теорії з практикою, розкривався на прикладі вечірніх робітничих технікумів, які вели підготовку інженерів з робітників без відриву останніх від виробництва. Для денних технікумів і інститутів цей принцип у повній мірі було реалізовано у 30–ті рр. після запровадження безперервної виробничої практики.

В умовах відновлення виробництва протягом 20 – 30–х рр. діяв принцип прагматизму, коли вища технічна освіта повністю орієнтувалася на потреби промисловості. Також було реалізовано принцип єдності та наступності системи освіти. Так, вища технічна освіта базувалася на середній освіті (профшколи, робітфаки, повна середня загальноосвітня школа тощо). У повній мірі реалізовувався принцип безперервності та різноманітності освіти, який проявлявся у створенні різних форм підготовки інженерів (технікуми денні та вечірні робітничі, інститути, промакадемії, курси червоних директорів, вищі інженерні курси, факультети особливого призначення тощо). При цьому підготовка велася на денній, вечірній і

заочній формах навчання, з відривом і без відриву від виробництва, з випускників середніх навчальних закладів і робітників на виробництві. У 30–ті рр. було запроваджено один з визначальних принципів вищої технічної освіти – інтеграція з наукою і виробництвом.

Незважаючи на позитивність запроваджених принципів, у цій сфері залишилося багато не вирішених проблем. Так, не реалізовувалися принципи демократизму, доступності для кожного громадянина вищої технічної освіти та рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей. Такий висновок ми робимо, виходячи з соціально–партійних принципів і критеріїв відбору абітурієнтів. За таких умов до технічних ВНЗ переважно потрапляли робітники, селяни за походженням і партійні, інші верстви населення були обмежені у своїх правах на здобуття інженерної освіти. Навіть, якщо представники інтелігенції, службовців потрапляли до технічних ВНЗ, вони не отримували стипендій і платили за навчання.

Не було реалізовано принцип незалежності освіти від політичних партій і громадських організацій. Навпаки, спостерігалось верховенство компартії і партійних осередків в усіх сферах діяльності вищої технічної школи. За таких умов цілком логічною стала відсутність принципу пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей і гуманізму, які замінювалися пріоритетом комуністичної ідеології як єдино вірної. Також не було запроваджено принцип поєднання державного управління і громадського самоврядування у вищій технічній освіті. Натомість, технічними ВНЗ на єдиноначальних засадах керував директор, як представник державної влади, а громадські органи відігравали дорадчі функції.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

– формування мети і завдань інженерної підготовки в Україні в період 20 – 30–х рр. ХХ ст. підпорядковувалося політичним мотивам і знаходилося під впливом комуністичної ідеології;

– у ході підготовки інженерів *було реалізовано* принцип монізму, принцип поєднання теоретичного і практичного навчання, розумової та фізичної праці, принцип прагматизму, принцип єдності та наступності системи освіти, принцип безперервності та різноманітності освіти, принцип інтеграції вищої технічної освіти з наукою і виробництвом; одночасно, *не було запроваджено* принципів демократизму, доступності для кожного громадянина вищої технічної освіти та рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, принципу незалежності освіти від політичних партій і

громадських організацій, принципу пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей і гуманізму, принципу поєднання державного управління і громадського самоврядування;

– враховуючи історичний досвід, вважаємо за необхідне надати наступні практичні рекомендації для сучасного етапу розвитку і реформування системи вищої технічної освіти в Україні: при комплектуванні технічних ВНЗ необхідно керуватися академічними, якісними, кваліфікаційними мотивами, а не соціально–політичними; підготовку інженерів необхідно базувати на принципах політехнізму, надаючи ґрунтовну науково–теоретичну, широку загальноосвітню і практичну підготовку з акцентом уваги на розвитку навичок самостійної роботи; характер інженерної підготовки необхідно будувати, виходячи з потреб промисловості.

Проведене дослідження не претендує на повноту вирішення поставленої проблеми. Більш детального вивчення потребує питання відповідності мети, завдань і принципів підготовки інженерів в Україні у 20 – 30–ті рр. ХХ ст. тогочасним потребам промисловості і суспільства.

Література:

1. Мірошніченко М.І. Вища школа Радянської України в 1920–1928 рр.: Проблеми розвитку, досвід, уроки: Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.02 /Київ. ун–т ім. Т. Шевченка. – К., 1993. – 16 с.
2. Культурне будівництво в Українській РСР: Збірник документів в 2 т. – К.: Держполітвидав УРСР, 1959. – Т.1. – 883 с.
3. Курносів Ю.О. і Бондар А.Г. У навчанні та праці: Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР. – К.: Наукова думка, 1964. – 343 с.
4. Ряппо Я. Развитие и современное состояние украинской системы народного просвещения //Педагогическая энциклопедия. – 2–е изд. – М.: Работник просвещения, 1929. – Т.3. – С. 573–604.
5. О введении в действие Кодекса законов о народном просвещении УССР: Постановление ВУЦИК от 22 нояб. 1922 г. /Собрание узаконений и распоряжений рабоче–крестьянского правительства Украины. – 1922. – № 49. – С. 849–922.
6. Сборник постановлений по высшему техническому образованию /Сост. М.А. Ро мановский. – М.–Л.: Сектор ведомственной литературы ОНТИ – НКТП, 1935. – 235 с.
7. Ряппо Я.П. Система индустриально–технического образования, его пути и его реализация в УССР //Тез. докл. Первой Всеукраинской конференции по индустриально–техническому образованию, 2–8 сент. 1922 г. /Наркомпрос просвещения УССР. – Х., 1922. – С. 4–24.
8. Столяров Я.В. Индустриальный институт //Тез. докл. Первой Всеукраинской конференции по индустриально–техническому образованию, 2–8 сент. 1922 г. /Наркомпрос просвещения УССР. – Х., 1922. – С. 54–87.

9. Штейнберг С. Чему должен учить ВТУЗ //За промышленные кадры. – 1936. – № 1. – С. 35–37.
10. Тези доповідей ВРНГ на Всеукраїнській партнаradі ВТИШ'ів і технікумів. 10–13 лист. 1931 р. – Х., 1931. – 32 с.
11. Справочник для студентів і всту паючих до К.П.І., К.С. – Г.І. та їх Робаків 1923 – 24–го навчального року; З додатком згідно з прийомом 1924–25. – К.: Вид–во каси Взаємодопомоги К.П.І., К.С.–Г.І. та їх Робаків, 1923. – 95 с.

Максименко А.

О Н О В Л Е Н Н Я Ф Р А Н Ц У З Ь К О Г О У Н І В Е Р С И Т Е Т У В К І Н Ц І Х І Х С Т О Л І Т Т Я

В статті розкрито особливості організації навчального процесу на факультетах французького університету в кінці ХІХ століття, розглянуто проблеми співпраці студентів і викладачів та основні тенденції розвитку університетської ланки освіти в зазначений період.

Вивчення історії зарубіжної школи і педагогіки є важливою умовою формування загальної культури, оскільки дає знання про розвиток теорії і практики освіти, що сприяє формуванню світогляду і професіоналізму. Воно дозволяє повніше зрозуміти результати взаємодії суспільства з одного боку, та школи й педагогіки, з іншого. З'являється уява про те, що школа й педагогіка завжди були вагомим, хоча і не єдиним двигуном культурного розвитку людства.

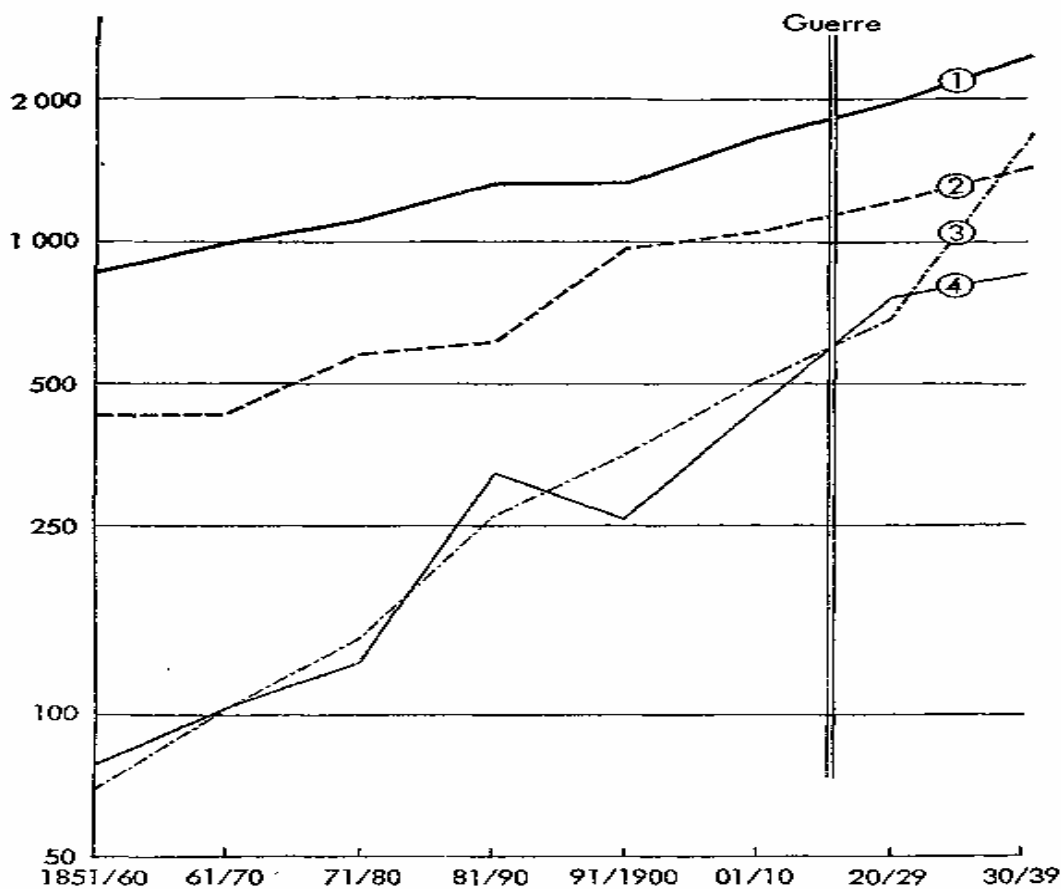
Саме в кінці століття формувалося нове обличчя французького студента. До 1877 року студентів, у сучасному розумінні цього слова, на гуманітарних чи природничо–математичних факультетах по суті не було. Так, відомий французький учений Еміль Літре стверджував, що існували студенти з права, студенти з медицини, але було зовсім мало студентів з гуманітарних і природничо–математичних дисциплін.

Справжній французький студент “народився” в 1877 році, коли декретом від 3 листопада було створено триста стипендій для здобування диплома – *ліцензія*, а невдовзі – у 1880 році – двісті стипендій для диплома *агреже*. З метою кваліфікованого забезпечення навчання цих стипендіатів, запроваджено викладацьку посаду “*maître de conférences*”, подібну до посади доцента в нашій системі освіти. Таким чином, організовувалося ступенева освіта для справжніх студентів–стипендіатів і великої кількості вільних студентів, які складали загалом невеликі групи: 60–80 осіб у Парижі в 1880 році. Публічні відкриті лекції продовжували займати великі амфітеатри, а водночас у невеликих залах проводилися лекції для здобувачів дипломів – *ліцензія* чи *агреже*. В той період структурно

типовим був навчальний заклад, що складався з лекційної зали, кімнати для навчання – бібліотеки та бюро директора, яке створили для надання консультацій студентам. Варто наголосити, що саме на початку 1882–83 навчального року вперше в оголошенні лекцій у Сорбонні було вжито термін “студенти”, а після назви частини лекцій йшла позначка – “закрита лекція”. З часом публічні лекції (заняття) стануть винятком в організації навчального процесу у вищій школі.

Кількість студентів не переставала зростати. У березні 1882 року на гуманітарних факультетах вже налічувалося близько 1020 студентів, але тоді ще не велося чіткого централізованого адміністративного обліку, який формалізував би запис на факультети (inscription).

Через шість років вже нараховувалося 2358 студентів на гуманітарних факультетах і 1355 осіб на природничо–математичних. Ці цифри зросли до 6–7 тисяч напередодні першої світової війни. Але все одно природничо–математичні і гуманітарні напрямки професійної підготовки відставали від медицини (11.500 студентів у 1914 р.) і права (16.800 студентів).



Графік зростання кількості дипломів, що видавалися факультетами

1. Диплом ліцензії у галузі права.
2. Диплом доктора у галузі медицини.
3. Диплом ліцензії у галузі гуманітарних наук.
4. Диплом ліцензії у галузі природничо–математичних наук.

Проте за темпами зростання природничо–математичний і гуманітарний напрями випереджали медичний і юридичний, оскільки ще в 1869 році право вже вивчали 5200 студентів, а медицину 4000. Крім цього, варто зважати на те, що медицина і право вимагали довшого терміну навчання і це дає нам підстави вважати, що розвиток гуманітарного і природничо–математичного напрямків вищої освіти в той період був набагато ефективнішим і швидшим. Це засвідчено на графіку, наведеному вище [5].

У період до початку війни 1914 року двічі спостерігалось подвійне зростання загальної кількості студентів перший раз з 1875 р. (9.963) до 1891 року (19.821) і вдруге з 1891 до 1908 (39.890).

З виникненням у суспільстві прошарку, який почав називатися “студентами”, природно з’являються й студентські організації: у 1883 році в сприятливому і до певної міри дивному суспільному кліматі, який характеризувався одночасно патріотичним і “батьківським” духом, створилася Головна асоціація студентів Парижа (Association générale des étudiants de Paris). Останню було організовано під патронатом почесних її членів панів Ж.Моно (G.Monot) і Е.Лавіса (E.Lavisse). Названі відомі вчені і суспільні діячі на зібраннях асоціації виголошували важливі добродушні промови, морально повчальні і добродушні.

Під своїм прапором асоціація почала брати активну участь в офіційних заходах, наприклад в інавгурації Сорбонни. Тут виступив Директор вищої освіти, який виголошував “батьківські” тости на адресу студентської спілки. Проте як тільки асоціація відходила від високих патріотично–університетських ідеалів, щоб організувати розважальні заходи, такі як бал в Бульє (bal à Bullier), високоповажні покровителі залишали її з ображеним виглядом.

Загалом стосунки між викладачами і студентами були дружніми і доброзичливими. Нестійкість ситуації в освіті їх об’єднувала в бажанні створити справжню освіту, започаткувати освітні традиції. Більше того, навчальний процес їх зближував – вони були єдиною сім’єю на заняттях, де були присутні 10–20 студентів. Викладачі використовували просту методику навчання, доступну і гнучку, заохочували студентів до науково–пошукової діяльності. Так, наприклад, “Історія французької мови” А.Брюно була фактично створена завдяки і під час лекцій на диплом ліцензії. Університет того

часу не був віддалений від ідеалу “університет викладачів і студентів” і передовсім це проявлялося в організації навчання.

Статистичні дані підтверджують, що кількість студентів, які навчалися на гуманітарних факультетах, значно зросла з кінця ХІХ століття. Це збільшення було приблизно таким самим, як на природничо–математичних факультетах, – кількість студентів за тридцять років (із 1880 по 1910 рік) зросла в чотири рази [1]. Водночас, умови цього зростання були різними в цих двох секторах освіти. Гуманітарії значно ефективніше скористалися введенням у 80–х роках держаних стипендій: їхніх стипендіатів–кандидатів на дипломи *ліцензії* й *агреже* було значно більше, ніж представників природничо–математичних дисциплін. Такий стан пояснювався передусім тим, що ринок праці для викладачів середньої ланки освіти з гуманітарних дисциплін був удвічі більший, ніж з природничо–математичних. Про це свідчить постійно зростаюча кількість конкурсних вакантних посад: у 1871–1874 р.р. їх було 45, у 1880–1884 р.р. – 84 і піднялася до 98 у 1910–1913 роках. У той час, коли до кінця століття у природничо–математичному секторі вона становила 26 місць і лише в 1914 році держава оголосила конкурс на зміщення близько 40 вакантних посад. Така розбіжність у вакансіях *агреже* між цими секторами проіснувала протягом усього міжвоєнного періоду. Подібна ситуація з посадами існувала на рівні ліцензованих викладачів ліцеїв і колегів. Політика республіканців була спрямована на підвищення „дипломованості” викладачів колегів і ліцеїв (поступова заміна викладачів із дипломом бакалавра на викладачів із *ліцензією*, а викладачів з *ліцензією* – на викладачів *агреже*) була також сильним чинником збільшення кількості студентів гуманітарних факультетів.

Для глибшого розуміння стану цього сектора потрібно пам’ятати також про ще один важливий чинник, який впливав на кількісне лідерство гуманітарних факультетів – існування державного сектору середньої жіночої освіти. З утворенням останнього (закон Камілі Се (Camille Sée) від 21 грудня 1880 року) виник великий ринок праці для жінок, оскільки лише вони могли викладати в таких закладах. Було створено окремі *агрегатури* лише для дівчат і тільки з 1905 року молоді студентки могли брати участь у конкурсах *агрегатур* для чоловіків. Така процедура стимулювала зростання кількості дівчат серед студентів гуманітарних факультетів. Тому в 1910 році вони склали третю частину серед студентів гуманітарного сектора і лише десяту частину серед студентів природничо–математичних факультетів. А в міжвоєнний період їхня кількість зросла до

половини, тоді як у природничо–математичному секторі лише до третини [2].

Засвідчено, що, крім ринку праці середньої освіти, зростав ринок праці власне на самих факультетах гуманітарного сектора. В період із 1870 по 1930 рік кількість викладачів зросла більше як у п'ять разів на факультетах і вдвічі в спеціалізованих вищих гуманітарних школах. Слід взяти до уваги також і інші зміни як в гуманітарному, так і в природничо–математичному секторах, зокрема специфічний розвиток суспільства у той період, який вимагав і опирався на соціальні функції гуманітарної освіти.

У 1903 році було видано указ про об'єднання Вищої педагогічної школи з Сорбонною. Тому нормальєни були змушені проходити таку саму процедуру запису і мали однаковий навчальний план зі всіма іншими студентами. В гуманітарному секторі, як і на природничо–математичних факультетах, організовувалися нові напрямки навчання, які мали більш практичний і прагматичний характер. Скажімо, утворювалися курси французької мови і країнознавства для іноземних студентів, які притягували абсолютно новий додатковий студентський і викладацький контингент. Із цього часу започатковано важливу освітньо–культурну роль і функцію факультетів для обслуговування французьких студентів, з одного боку, і іноземних, з іншого. Оновлені гуманітарні факультети все більше і більше притягували вихідців як із сімей освіченої буржуазії – жінок і дочок, так само й представників європейських франкофільних еліт (*les élites européennes francophiles*), особливо з Центральної і Східної Європи. Так, у 1914 році з 1723 іноземних студентів гуманітарних факультетів половина були вихідцями з Росії і Балкан [6], які їхали до Франції в пошуках додаткової гуманітарної освіти. Цей новий контингент студентів переслідував або ціль, яка була зовсім не пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, або мав на меті надання цінності й ваги своїм дипломам завдяки навчанню за кордоном (наприклад, у німецькомовних чи російськомовних країнах, де французька мова вивчалася як перша іноземна в середніх навчальних закладах). Вони часто отримували університетські дипломи докторів наук з філології. Насправді, навіть у Сорбонні надавали переваги захистам університетських дисертацій з філології над державними (33 дисертації проти 30 у 1932 році, і 38 проти 37 у 1938 році), а на провінційних факультетах ці переваги були значно більшими. Гуманітарні факультети приваблювали багато студентів своїми новими університетськими дипломами, хоч вони були і не чисельними, але високої якості. Крім докторських і ліцензійних

дипломів у 1933–1934 роках, Сорбонна видала 30 дипломів зі спеціалізацією в галузі психології, етнології та фонетики і 72 дипломи викладача французької мови як іноземної. Незалежно від цих дипломів, що використовувалися на нових професійних ринках, які були ще досить малими на той час, гуманітарні факультети максимально скористалися злетом інтелектуальних професій, доступ до яких ще був можливий і не вимагав спеціальної підготовки (видавництво, журналістика), а також великими можливостями працювати й робити кар'єру в політиці. В кінці XIX століття відбувалося оновлення політичних еліт (тріумф радикалів, посилення впливу соціалістів): спеціалісти з філологічною підготовкою часто обіймали посади, які, за великим рахунком, вимагали юридичної підготовки: серед них дипломатична служба, різні державні управлінські посади й т. ін. Від 11% до 15% *нормальєнів* із гуманітарною освітою працювали саме в цих галузях. У цілому п'ята частина всіх випускників трудилася за межами університетів. Існування цих вакантних посад, що не афішувалися державою, але на яких працювали випускники Вищої педагогічної школи або *агреже* з філології, скажімо, в уряді чи парламенті (Ерію, Жорес, Тома (Herriot, Jaurès, Albert Thomas і інші), дало можливість створити ореол престижу над гуманітарними факультетами та Вищою педагогічною школою, а, значить, і гарантувало їм додатковий контингент.

Стрімке зростання кількості студентів водночас спричиняло й обґрунтовувало проведенням реформ вищої ланки освіти. Воно змусило законодавців розблокувати фінансування будівництва нових корпусів Сорбонни, яка символізувала оновлення факультетів, і створювати, укомплектовувати та розвивати бібліотеки і колекції, яких катастрофічно не вистачало. Водночас було зрозуміло, що модернізація очевидних символів „французької інтелігентності” передусім стала націоналістичним самолюбіванням нових владних еліт, які протягом півстоліття намагалися будь-якою ціною зупинити падіння і лише потім об'єктивною вимогою нових напрямків навчання. Спадщина ідеологів Великої французької буржуазної революції і знаменитих ліберальних професорів та інтелектуалів XIX століття (від Тьєрі й Мішле до Літре – d'Augustin Thierry et Michelet à Littré) робили з цієї модернізації освіти одночасно витвір і реставрації, і нової ідеології. Тому стояло питання про необхідність розірвати інтелектуальні „кайдани”, які стискали гуманітарні факультети, пов'язуючи їх із ліцеями, для того, щоб реалізувати чотири завдання:

- забезпечити через факультети функціонування нової ідеології у вихованні республіканської еліти й у підготовці педагогів, які будуть виховувати підрастаюче покоління в дусі ідеалів Республіки;

- створити на базі „позитивної” науки головні принципи і тематику такого виховання – перегляд (ревізія) республіканцями історії Франції, світську мораль, педагогіку спрямовано на інтеграцію моралі простих верств населення, історичне і соціальне обґрунтування національної єдності і т.ін.);

- надати нового статусу класичній освіті, на зразок німецьких філологічних й історикографічних університетів;

- підвищити рівень професійної підготовки викладачів середньої ланки освіти, особливо з тих дисциплін, яким до цього часу не надавали належної уваги, вважаючи неважливими (географія, іноземні мови).

Оновлення факультетів відбувалося під знаком „позитивізму” – ключове слово університетських кіл, уведене Сорбонною. Його значення полягало в „просунутій” спеціалізації навчальних дисциплін, запровадженні нової організації навчального процесу і поштовху в розвитку науки.

Політика „спеціалізації” передусім збільшила кількість вузько спеціалізованих кафедр у рамках п’яти традиційних класичних напрямів навчання, які існували на старих гуманітарних факультетах, особливо в провінції. Це дозволило диференціювати кафедри історії за історичними періодами, що вивчалися, запровадити студіювання регіональних історій і мов, відділити латину від давньогрецької мови, запроваджувати, в основному як додаткові навчальні дисципліни, рідкісні спеціалізації, зокрема такі як палеографія (*la paléographie*), історія мистецтв, різні іноземні мови тощо. Варто звернути особливу увагу на успішну інновацію – збільшення кількості викладачів і кафедр географії (раніше існувала лише одна кафедра географії у Сорбонні).

Друга група заходів надала університетського статусу (спочатку у вигляді експериментального навчання) спеціалізованим навчальним курсам, виправданість, запровадження яких була або ідеологічною (таким був курс „Історії Великої французької буржуазної революції” створений для Олара (Aulard) в Сорбонні в 1886 році), або результатом престижу, здобутого за межами університету, особливо в Німеччині. Такими були курси експериментальної психології Р.Жане (Pierre Janet) в Сорбонні (1898 р.) та соціології Е.Дюркгейма (E.Durkheim) на факультеті в Бордо (1887 р.), або відповідала вже давно продиктованій практичній необхідності (таким був

спеціалізований курс „Наука про навчання”, який вів у Сорбонні Анрі Марйон (H. Marion), а пізніше Фердінант Бюїсон (F. Buisson) і Еміль Дюркгейм; цей спецкурс із педагогічною практикою в ліцеях, запровадженою в 1888 році, доповнював педагогічну підготовку в *агрегатурі*.

Нарешті, самі факультети, після введення додаткових курсів, створюватимуть і додаватимуть до навчальних планів власні спеціалізовані курси.

Подібні зміни носили обмежений локальний характер, оскільки довгий час не було спеціалізованих дипломів, які б засвідчували таку вузьку професійну підготовку. Крім цього, їх вважали „ізолюваними”, оскільки, як правило, то були поодинокі випадки того чи іншого навчання на всій території Франції (схodosнавство, слов’язнавство, скандинавознавство, естетика, фольклор, етнологія і ін). З усіх нововведень лише ті спеціалізації, що були пов’язані з класичними традиційними навчальними дисциплінами, змогли інтегрувати до програми *ліценціату* й *агрегатури* (такі як географія, що інтегрувалася з історією, до того як одержати в 1945 році власний конкурс; або соціологія і психологія, які інтегрувалися, хоч і не тісно, з дисциплінами *ліцензії* з філософії). Загалом відкритість навчальних планів гуманітарних факультетів залишалася все одно досить обмеженою у період Третьої республіки, через те що цей сектор був тісно пов’язаний з напрямками середньої ланки освіти (колежами і ліцеями). Найменші спроби розширити напрямки підготовки в середній ланці освіти завершувалися або повним провалом, як це сталося з введенням психології або соціології в філософських класах, чи з урізноманітненням вивчення іноземних мов, або мало зовсім слабкі й непомітні результати (конкурси *агреже* з італійської й іспанської мов, створені в 1900 році, мали два місця щорічно; конкурси *агреже* з арабської, а пізніше з російської мови носили несистематичний періодичний характер: то оголошувалися, то не оголошувалися). Досить успішною була реорганізація історії і географії, що відтоді утворили блок дисциплін, який широко вивчався на факультетах (29% від усіх занять у 1910 році, 25% у 1930 році), та вивчення іноземних мов (20% від усіх занять у 1910, 21% у 1930 році) [6].

Спеціалізація навчальних дисциплін дозволила і вимагала певної спеціалізації дипломів. У період із 1900 по 1939 рік 13% захищених дисертацій було виконано з нових напрямків навчання (схodosнавство, соціальні науки), у той час, коли в період із 1860 по 1899 рік, таких дисертацій нараховувалося 3%. Ситуація, що склалася,

позитивно вплинула на докторантуру: декретом від 28 липня 1903 року було відмінено обов'язковий захист робіт латинською мовою. Практикування красномовства не мертвою мовою – докторські дисертації стали вузькопрофільними роботами. Аналогічні зміни відбулися на рівні *агрегатури*. Але введений пізніше диплом про вищу освіту, який був посереднім між *ліцензією* і

агрегатурою, став обов'язковим з історії в 1894 році для всіх пошукувачів *агреже* (1904 р.) і передбачав обов'язковий захист вузькопрофільної дипломної роботи для всіх кандидатів на конкурс.

Реформа диплома *ліцензії* з філології, який уніфіковано до цього часу, була спрямована на його урізноманітнення. З 1880 року *ліцензія* передбачала чи, по суті, складалася з двох категорій іспитів: загальних, однакових для всіх напрямків, і спеціальних, які відповідали напрямку спеціалізації (філософія, філологія, історія). Четвертий напрямок – іноземні мови – було започатковано в 1886 році, але справжні дипломи, що відрізнялися за напрямками спеціалізації, запроваджено лише в 1907 році. Спільним для чотирьох напрямків залишився лише один іспит – переклад з латини (*une version latine*), який вважався складним і був справжньою перешкодою для здобувачів диплому *ліцензії*.

Така процедура здобування *ліцензії* зробила гнучкою всю систему *ліценціату* як з гуманітарних, так і з природничо-математичних наук і дала можливість утвердитися новим навчальним дисциплінам – таким як соціологія, психологія, а з 1926 року етнологія, що матимуть на деяких факультетах (передусім у Парижі) власний незалежний університетський диплом. Для цих спеціальностей інколи створювалися навчально-наукові центри, (таким був Інститут етнології Паризького університету, який приймав на навчання студентів з гуманітарного і природничо-математичного напрямків). Водночас, значення цих спеціальностей не набуло вагомій ролі в суспільстві, оскільки на ринку праці було зовсім мало посад і робочих місць, які вимагали такої вузькопрофільної підготовки. В 1934 році паризький факультет видав 424 дипломи „вільної” *ліцензії*, що складало 14% від загальної кількості дипломів. Основу (86%) становили дипломи з чотирьох класичних напрямків – філологія, філософія, історія, іноземні мови [4].

Аналізуючи спеціалізовану підготовку в галузі гуманітарних наук, варто згадати також про гуманітарні секції у Вищій практичній школі з історії та філології (створена в 1868 році) і секцію релігійних наук, створену в 1868 році завдяки фінансуванню, яке було виділено на теологічні факультети. Ці секції ефективно доповнювали освіту

Сорбонни та поглибили й посилили нерівність між факультетами Парижа і провінції. Звичайно, що в провінції можна було готувати „класичні” дипломи *ліцензії* і навіть деякі спеціалізовані дипломи (наприклад, диплом із соціології в Бордо і Стразбурзі), але переважна частина спеціалізованої підготовки була зконцентрована саме в Парижі і продовжувала бути „паризьким привілеєм”. Саме тому столичні навчальні заклади відкривали нові спеціалізації і не продовжували приваблювати студентів із регіонів і зарубіжних країн. У міжвоєнний період факультет Парижа приймав на навчання близько половини всіх студентів гуманітаріїв і більше 50% всіх зарубіжних студентів. Реформування, які дозволили спеціалізацію кафедр і дипломів, без сумніву, позитивно вплинули й простимулювали розвиток наукових досліджень. Нові навчальні дисципліни були зорієнтовані саме на науку, оскільки практично вони завжди являли собою результат інтелектуальних інновацій або складних наукових досліджень і розробок, і тому дали життя справжнім науковим школам – таким як школа регіональної (місцевої) географії і населення Відаля де ля Бланша (Vidale de la Blanche), школа соціології Дюркгейма, школа педагогіки Бюїсона (Buisson), школа експериментальної психології Теодюля Рібо (Théodule Ribot). Науковий підхід і дух панували в кінці XIX століття і в Сорбонні, завдяки школам історії літератури Гюстава Лансона (Gustave Lanson), „позитивістської” історії Ланглуа, Лавіса, Сеньобо (Langlois, Lavisse, Seignobos), класичної філології братів Круазе (les frères Croiset). Якщо з наближенням Другої світової війни ідеали позитивізму і німецька модель виходили з моди, то вимоги до наукової роботи, наукових досліджень було піднято на таку висоту, на якій вони не знаходилися ніколи раніше. Державні дисертації були на вершині наукової піраміди, їх обсяг досяг у середньому більше 500 сторінок у 1900 році. Призначення на посади і просування по щаблях кар’єри відбувалися з урахуванням наукових ступенів і звань, вага дисертацій невпинно зростала.

Для стимулювання наукової діяльності було запроваджено стипендії та заохочення від різних фондів та приватних осіб. Цим широко послуговувалася студентська еліта, яка навчалася на гуманітарних факультетах, особливо *нормальєни* й *агреже*. Більше половини (62%) *нормальєнів*–гуманітаріїв у 1870–1879 роках і 52% у 1880–1889 роках скористалися стипендіями після закінчення Вищої педагогічної школи для продовження наукової діяльності. Такі стимулювання до наукової роботи наповнили навчальні заклади, такі як Вища практична школа, новим складом студентів, посилили

наукову конкуренцію всередині контингенту молодих *агреже* з класичних навчальних дисциплін (філологія, історія і ін.), а частину з них (особливо серед філософів) підштовхнули до переорієнтації в бік інших нових наукових напрямків [3].

Реформування університетської освіти не могло не вплинути на викладацький склад і здійснення кар'єри в галузі освіти в цілому. Стипендії, стажування і наукове відродження, з одного боку, вели до „припізнення” входження в освіту більшої частини еліти (*агреже* і *нормальєнів*), а, з іншого боку збільшували реальні можливості захистити дисертацію. Середній вік дисертантів теж зростав, оскільки посилювалися вимоги до дипломів і праць, які передували написанню і захистові докторських дисертацій. У період від закінчення навчання і до захисту дисертації було відносно легко знайти роботу (посаду) на факультеті (особливо в 1880–1890 роки – період розквіту змін). Уперше більшість *нормальєнів* могли розпочати свою професійну кар'єру, обминувши середню школу (ліцеї і колежі). Проте ця ейфорія пройшла досить швидко, оскільки середня ланка освіти також розвивалася, а особливо зростала кількісно. В 1900 році середній вік викладачів, прийнятих на роботу на факультет у Парижі, становив більше сорока п'яти років. Складність бути прийнятим на викладацьку роботу до Сорбонни, відіграла позитивну роль для провінційних факультетів – у них з'явився значно ширший вибір серед кращих претендентів. Особливо це було відчутно в міжвоєнний період. Багато керівників, майбутніх відомих учених нових напрямків освіти знаходилися тимчасово у провінції, серед них М.Блош, М.Хальбваш, Ш.Блондель, Л.Февр (Mare Bloch, Maurice Halbwachs, Charles Blondel, Lucien Febvre) та інші. Отже, зі зрозумілих причин, сформувався новий тип науковця–ерудита, який поєднував у собі певну інституційну другорядність зі здатністю і свободою мислити по–новому. Але це ніяк не йшло в протиріччя чи порівняння з уже існуючою професурою традиційних факультетів. Етнолог М.Мосс (Marcel Moss), китаєзнавець М.Гране (Marcel Granet), арабіст Л.Масіньон (Louis Mossignon) були прикладами таких основоположників науковців–професіоналів.

Стосовно прийому на роботу викладачів на факультети, тут спостерігався подвійний процес. З одного боку, завдяки стипендіям на диплом *ліцензії* й *агреже* та кращому відборі студентів на навчання, умови конкуренції в здобуванні вчених ступенів і дипломів мали тенденцію урівняти престижних *нормальєнів* із рештою студентів – Париж (чи тих, хто навчався в Парижі) з провінціалами, студентів „благородних” дисциплін з усіма іншими. В кінці XIX століття

кількість степендіатів–*агреже*, які успішно проходили конкурс на провінційних факультетах (складала 38% у 1880–1890 роках), поступово наближалася до показників Сорбонни (49%) і різниця у віці між *нормальєнами* й випускниками інших шкіл, що брали участь у конкурсі *агреже*, стрімко скорочувалася. Отже, у професійній підготовці традиційна еліта втратила частину своїх привілеїв.

Водночас, з іншого боку в перші десятиліття республіканського правління *нормальєни* і, меншою мірою, паризькі *агреже* змогли вигідно скористатися ситуацією, яка існувала в університетах. Саме вони мали можливість обійняти кращі посади, ніж інші; саме цей контингент ставав, не попрацювавши в ліцеї, викладачами–лекторами (доцентами) і викладачами, які вели практичні заняття. Керівники підрозділів і перші працівники наукових шкіл (установ) з історії та інших нових навчальних дисциплін, що відкривалися в Новій Сорбонні, були випускниками Вищої педагогічної школи. З класичних дисциплін саме вони мали найбільші можливості удосконалити і поглибити свої знання за кордоном у французькому університеті в Афінах чи в Римі.

Принцип „накопичення переваг” сприяв отриманню стипендій на навчання, освіту за кордоном, успішному, завдяки високій інтелектуальній підготовці, працевлаштуванню за межами університету, що дозволяло розширяти зв’язки і вплив *нормальєнів* у політичній сфері та в управлінському корпусі держави. Поворот століття характеризувався апогеєм розвитку Вищої педагогічної школи в Університеті й за його межами. *Нормальєни* обіймали в 1890 році 76% всіх можливих посад у Сорбонні і 63% на провінційних факультетах. А в 1910 році вони займатимуть ще більше посад у Сорбонні (близько 80%), але їхні позиції послабнуть у провінції (лише 51%). Варто зазначити, що з часом домінування *нормальєнів* знизилося, через те що кількість конкурентів *агреже*, докторів наук без звання *агреже* зросла в той час, коли їхня кількість залишалася незмінною. Вже в 1930 році чисельність випускників Вищої педагогічної школи на посадах скоротиться до 58% в Сорбонні і до 41% в провінції, водночас їхня концентрація на класичних секціях залишатиметься досить значною. Вони також домінуватимуть на посадах із найбільш важливих і впливових „благородних” дисциплін (філософія, французька філологія, класична філологія, історія і т.ін [6].

Незважаючи на реорганізацію навчального процесу і запровадження, часом досить успішне, нових видів навчання, успадковані структури від Наполеонівського університету

продовжували жити протягом усього періоду існування Третьої республіки, і особливо це відчувалося на гуманітарних факультетах. Якщо функція факультетів сертифікувати послабилася і втратила свою першочерговість, як це було раніше, то класичне навчання залишалося переважаючим завдяки *ліценціату* і *агрегатури*, які в свою чергу гарантували домінування еліти *нормальєнів*. Слабкий попит на фахівців з гуманітарними компетенціями за межами Університету прирікав відповідні факультети, аж до проголошення П'ятої республіки, працювати таким чином, щоб функція підготовки (репродукція) викладацького корпусу була головною і переважала над усіма іншими функціями.

У XIX столітті проходила досить складно секуляризація шкільних установ. Однак зміни, які визрівали в суспільстві, їхня глибина заслуговували особливого ставлення й оцінки. В кінці століття вони призвели фактично до розриву освіти з успадкованою з покоління в покоління “прадідівською” церковною опікою.

Передусім у Франції з'явилась справжня система вищої освіти. До цього часу факультети, що забезпечували вищу освіту, були двох типів: юридичні і медичні (їхня діяльність обмежувалася лише професійною підготовкою), а також гуманітарні і природничо-математичні науки (їхня діяльність зводилася до формування екзаменаційних комісій на ступінь бакалавра, а інколи вони організовували публічні наукові конференції). До 1880 року все змінилося: у французькому суспільстві ніби народилася “третья сила”. Остання вимагала капіталовкладень і приміщень, вона вела до зростання кількості педагогів і студентів, проникала від імені науки з великою наполегливістю в усі сфери освіти і швидко досягла визнання і підтримки всього суспільства. Як зазначають багато французьких вчених-педагогів, “новий актор вийшов на історичну сцену освіти Франції”.

Отже, кінець XIX століття став для Франції періодом „народження великих університетів”, народженням піонерів і фундаторів, сильних особистостей, інколи непростих, як Е.Лавіс. Водночас, це “народження” було консолідуючим і солідаризуючим: впровадження реформи вищої освіти було підтримане всією університетською спільнотою. Товариство з питань вищої освіти, секретарем якого був Е.Лавіс, зробило значний внесок у просування цієї реформи, започаткувало в суспільстві жваві дискусії в центрі і на місцях, навіть у найвіддаленіших регіонах країни.

У 1881 році виходить у світ прогресивний друкований орган цього товариства під назвою “Інтернаціональне рев'ю освіти”. В

цьому журналі публікували свої статті такі великі діячі освіти і науки, як Л.Пастер, Е.Бутмі (фундатор Школи політичних наук), юристи Есм'єн і Ліон-Кан, історики Ж.Моно, Фюстель де Куланж, Сеньобо, психолог Р.Жане, соціолог Е.Дюркгейм, словесники Ж.Буасьє, Петі де Жюльвіль, брати Краузе, граматист Бриаль. Це товариство було почутим і в політичних сферах суспільства: хімік Бертоло, який був Міністром народної освіти в 1886–1887 роках, відіграв у цьому товаристві таку саму важливу роль як і Лавіс. Парламентарі Е.Босір і Ж.Парі брали активну участь у засіданнях і зборах цього товариства. Тісно співпрацював з “товариством з питань вищої освіти” О.Гриар, віце-ректор Парижа в 1879–1902 роках, а відомі Директори міністерства вищої освіти А.Дюмон (1879–1884) та Л.Ліар (1884–1902) були членами наукового співтовариства, поділяли і підтримували його погляди.

Отже, дослідивши останні десятиліття ХІХ століття, можемо зробити висновок і схарактеризувати його як період особливого поєднання “великих” майбутніх справ з сильними особистостями і широким суспільним рухом на його підтримку. В порівнянні з довгою стагнацією в період з 1800 по 1880 рік, кінець століття можна схарактеризувати як вирішальний період, завдяки якому вища освіта Франції вижила до наших днів.

Література:

1. Bourdieu P. Passeron J-C. Le héritiers :les étudiants et la culture. – Paris : Minit, 1964.–P.47–49.
2. Ficher P.L'histoire des étudiants en France . – Paris : Flammarion, 2000. – P.134.
3. Crélon A. Les universités et la formation des ingénieurs en France de 1870 à 1914 //Formation–emploi. – 1989. – № 27–28 : –P.13.
4. Pariat L. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.1981 – 4vol. – P.145.
5. Prost A. Histoire de l'enseignement en France 1800–1967. – Paris : A.Colin,1968. – P.81.
6. Verger J-F. Histoire des universités en France. – Toulouse : Privat, 1986.– P.356–394.

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ЗНАЧЕННЯ БІБЛІОТЕК У ВИХОВАННІ МОЛОДІ (20–30–ТІ РР. ХХ СТ.)

На важливій ділянці національного, духовного відродження України книга стала малодоступною для переважної більшості наших співвітчизників, а особливо для формування шкільних бібліотек. Але ж саме українські книги спонукали народ думати, піднімали його з колін, пробуджували самовідчуття й національну гідність. Великого значення надавали книгам (і відповідно бібліотекам) західноукраїнські вчителі, хоча і тоді існували немалі труднощі і матеріального, і ідеологічного змісту.

Ключові слова: книга, читання, бібліотека, формування особистості, література, виховання, педагог.

Формування гармонійної особистості – одне з найбільш складних завдань, яке стоїть перед українським суспільством. Як відомо, досягненню такої мети сприяють предмети гуманітарного циклу, зокрема література. Не випадково Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) на сучасному етапі розвитку життя вимагає широкого “використання в навчально–виховному процесі високохудожніх творів літератури і мистецтва” [4, 17].

Книга – це геніальний витвір людського розуму. Незаперечним є виховний вплив літератури на становлення особистості учня. При цьому педагог відіграє роль майстра–скульптора. Але майстром стає лише той вчитель, який у процесі навчання спонукає дітей до самовиховання та самовдосконалення, що неможливо без адекватного прочитання тексту літературного твору. Отже проблема читання учнів є однією з найважливіших у навчально–виховному процесі.

Факти свідчать, що в сучасних соціокультурних умовах в учнів падає інтерес до книги – і не тільки наукової, але й художньої, особливо до класичної літератури. Саме тому традиційна робота колективів і громадськості минулих часів, яка була накопичена десятиріччями, може стати важливим засобом вирішення надзвичайно важливої проблеми. Ця проблема, зокрема, пов’язана з тим, що в школах сучасної України недооцінюється роль шкільної бібліотеки: для них відводяться погані приміщення, недостатньо виділяється грошей на їх поповнення, іноді проявляється неповага до праці самих бібліотекарів. Так, проведене нами у 2005 /2006 н.р опитування бібліотекарів шкіл. в одному із міст Західної України показало, що 10 % шкіл не мають окремого приміщення для бібліотеки (знаходиться в класі); 98 % – не мають окремого приміщення для

читального залу; 100 % – отримують художню літературу письменників переважно місцевого масштабу, про яких діти нічого не чули; 95 % дітей читають книги тільки за програмовими вимогами.

Між тим, головною метою виховання молодого покоління визначено передачу йому соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його ментальності, своєрідності світогляду й на цій основі – формування особистісних рис громадянина вільної і незалежної України. Задля реалізації цих завдань українська школа має увібрати в себе кращі народні та загальнолюдські ідеали й традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки. Їх вивчення має особливе значення для становлення теорії та практики сучасного національного шкільництва, оскільки парадигма освіти й виховання потребує критичного осмислення історичної спадщини, що сприятиме поліпшенню умов життєдіяльності людини та її подальшому розвитку. Це стосується, зокрема, досвіду педагогів, які у міжвоєнний період (20–30–ті роки ХХ ст.) працювали в західноукраїнських школах.

Українські вчителі великого значення надавали книгам і відповідно бібліотекам, хоча і тоді існували немалі труднощі і матеріального, і ідеологічного змісту: не вистачало відповідних приміщень, мало книг видавалося українською мовою тощо. Як бачимо, сучасні проблеми читання і забезпечення бібліотек до деякої міри співпадають з відповідними проблемами 20–х–30–х років, коли, незважаючи на всілякі труднощі значне місце в громадсько–суспільному вихованні учнів шкіл і гімназій відводилося книжці. Її використання вважалось важливим фактором суспільно–національного виховання молоді, тому що плекання рідної культури й національної традиції серед молоді скріплювало почуття пошани до рідного краю.

Відповідно до цього велике значення в навчанні надавалося бібліотекам. Однак справа полягала в тому, щоб бібліотеки активно функціонували, щоб книги не лежали на полицях бібліотечних шаф, а якнайчастіше діставалися до рук читачів. При кожній бібліотеці повинен бути хтось, хто знав би специфіку бібліотечної праці. Тільки при цій умові “щойно мертві скарби переміняться в життєдайне добро народнього навчання”, як було сказано в анонімній статті “Народне навчання”, що була надрукована у 1937 р. у львівському журналі “Рідна школа” [14, 137].

Шкільна бібліотека, якщо вона доцільно організована й педагогічно впорядкована, має допомагати молоді поширювати й поповнювати шкільну освіту. Книжка зі шкільної бібліотеки дає

дитині гарні зразки літературної творчості, стилю, навчає правильної літературної мови [15, 89]. Як стверджував у 1932 р. галицький педагог І. Білоус, шкільна бібліотека принесе тільки тоді користь школі, дітям і вчителям, коли вчитель зможе й захоче “відповідно до її ведення підготуватися і через цілий час утримувати її на відповідній висоті” [1, 27]. На підставі проведеної розмови учитель повинен “виробити собі докладний образ”, як діти читали, як опановували перечитане, їх симпатії, взагалі відношення дітей до тої групи книжок, яку на даний урок підбрав учитель. Коли учень бере книжку, тримає її в себе якись час, то ми мусимо знати, як він її використав. Добре і дуже корисно, коли діти мають записники і в них стараються вписати зміст і дієві особи з перечитаної книжечки [1, 28–29].

Як свідчать архівні матеріали, проблеми залучення дітей до книжки знаходилися в 20–30 роках ХХ ст. в полі зору педагогічної громадськості і науковців. Вся педагогічна періодика регулярно друкувала матеріали з проблем роботи бібліотеки, впливу книжки на формування молодого людини. Серед них слід відмітити журнали “Шлях виховання й навчання”, “Учительське слово” та ін. Серед цікавих матеріалів на сторінках першого журналу доцільно назвати статті А. Дорошенка “Суспільні функції громадських бібліотек”, З. Вільшанецького “Роля дитячої книжки в вихованні”, В. Беня “Праця в шкільній бібліотеці”, Д. Сокульського “Основні проблеми бібліопедагогіки”. Не менш цікаві статті з досліджуваної проблеми – “Ще про шкільні бібліотеки”, “Шкільні бібліотеки”, “З літературних новин для молодіжи” – розміщувалися в журналі “Українське слово” тощо.

В одній львівській газеті у 1927 році був надрукований список книжок для дітей і молоді на складі накладом (за рахунок – І.С.) Михайла Таранька під рубрикою “Закладайте бібліотеки для дітей по школах і читальнях! Се найактуальніша справа теперішньої хвилі!” [8]. Серед запропонованих книжок були байки і казки, оповідання і пригоди, твори для дитячого театру, повісті й подорожі для молоді, пластова бібліотека з 5 томиків, шкільні підручники і річники журналів “Світа дитини”, “Молодої України”. На шпальтах “Учительського слова” А. Домбровський підкреслював, що учителі, священники і “другі інтелігенти повинні заохочувати нарід до купування книжок відповідними викладами, розговорами з поодинокими громадянами, а найважніше: приміром!”. Наприклад, декілька разів у рік купувати у “місцевій кооперативі або читальні” книжки, але вибираючи момент, коли там збереться “більше число людей” [5, 2–3].

Кожний рік у звітах навчальних закладів традиційно наводились дані про наповнення літературою бібліотек як для педагогів, так і для учнів. Цікаво, що в 1920 /21 н. р. бібліотеки, які практично були знищені під час першої світової війни, поповнилися літературою, і їх чисельність досягла, наприклад, в державній гімназії з руською викладовою мовою в Станіславові таких показників: 748 наукових творів у бібліотеці вчителів, а у бібліотеці учнів нараховувалося українських книг 377, польських – 65, німецьких – 199 у 201 томі [7]. Аналіз комплектування бібліотек в навчальних закладах з українською мовою навчання дає підстави зробити висновок, що книжок, написаних українською мовою, було більше, ніж інших, і вони викликали значну зацікавленість учнів. Наприклад, в 1930 /31 н. р. 123 членами наукових гуртків державної гімназії з руською мовою навчання в Станіславі було прочитано 1201 твір з українського виділу; 93 учня прочитали 369 творів з польського виділу.

У передвоєнні роки в звітах гімназій виділялись вже три напрями бібліотечної праці: для учителів, для учнів і для учасників “Наукового гуртка”. Час від часу проводилось анкетування для шкілярів, учителів і “виховників у справі літератури для молоді, українців, учителів рисунків, учителів народних шкіл, бібліотекарів шкільних, курсових і пластових книгозбірень, виховників бурс” з метою точних статистичних даних про “вартість” прочитаних книг молоддю, хто впливає на вибір книг, як багато і які саме книги читаються найбільше, на скільки книги входять у коло зацікавлення учнів тощо [3].

Про підвищення ролі книжки в формуванні особистості учнів свідчить і те, що в усіх гімназіях досліджуваного періоду працювали наукові гуртки, які повинні були готувати молодь вищої гімназії, “щоби вона поширювала і поглиблювала знання рідного письменництва й культури в зв’язку з письменством інших народів: ближчих слов’янських і дальших західноєвропейських”. В науковому гуртку були такі секції: філологічна, драматична, географічна, природнича, математична, фізична, співова, українознавча, філософська, краєзнавча та ін. Наукові гуртки мали також свої бібліотеки та різні шкільні об’єднання: “Марійська дружина”, “Допомогова секція” та ін. Так, осередок релігійно–морального виховання в державній гімназії з руською мовою навчання в Станіславові “Марійська Дружина” мала бібліотеку, яка в 1930 /31 н. р. нараховувала 240 книжок, а в 1933 /34 н. р. – 391 у 1331 томі. Загалом за 1933 /34 рр. при кружках кількість книг зросла на 5.657, а

найбільшою дитячою бібліотекою відрізнився Коломийський район – 3.907 книг [6].

Традиційно кожна секція проводила засідання. Цікаво, що доходи від засідань наукових гуртків переводились на розвиток бібліотек. Так, 21 листопада 1925 р. науковий кружок “Рідної школи” приватної дівочої гімназії в Станіславові організував “Чайний вечір”. На вечорі були товариські забави, співи, читання монологів з різних книжок, танці. А “увесь дохід із вечора призначено на бібліотеку наукового кружка” [6].

Щовесни в школах Галичини проводився місячник книги для шкільної молоді [9; 10]. Місячник передбачав заповнення бібліотек, проведення різноманітних заходів, основним засобом яких була книжка. Наприклад, у звіті Богородчанської школи Станіславського повіту від 3 березня 1927 року зазначається, що в рамках місячника в кожному класі були проведені бесіди про значення книжок в житті людини, утворено бібліотеку для молоді, проведено 19 березня виставу, дохід від якої пішов на закупівлю книжок до шкільної бібліотеки [11].

Слід підкреслити, що бібліотеки поповнювались книжками не тільки за рахунок закупівлі, але й у результаті збору нових книжок від населення або придбання за допомогою різних установ, кооперативів. Щорічно бібліотеки звітувалися про проведені заходи: дані про бібліотекаря, роботу аматорського гуртка, кількість учасників, кількість засідань читальні за відповідний термін, кількість читачів (окремі числа чоловіків, жінок, хлопців, дівчат), кількість закуплених книг, випозичених, прочитаних тощо [12].

Любов до книжки в учнів шкіл Галичини прищеплювалась через їх участь у традиційних конкурсах, пов’язаних з необхідністю звернення до книжки. Наприклад, у 1934 /35 н. р. серед учнів був оголошений конкурс на кращу постановку драматичної п’єси з шкільного життя. І, на кінець, цікава традиція – відкриття читалень, місця гуртового товариського життя в мурах школи, докладнішого пізнання побутового громадянського життя через товариські розмови, більш безпосередній контакт з учителями, різноманітні молодіжні часописи, кількість яких у читальнях з року в рік збільшувалась за рахунок виписки.

Разом із тим галицький педагог З. Вільшанецький зауважував, що “декуди засіб українських книжок у шкільних бібліотеках і змістом і кількістю дуже скупий. Отже годі зараховувати такі книжки до виховної дитячої літератури. Шкільні інспектори не цікавляться цим питанням, тим то й поле шкільних українських

бібліотек поростає все більшими й густішими бур'янами” [2, 219]. Таким чином, брак шкільної бібліотеки є найбільшим лихом у нормальному розвитку школи, важким питанням в освітньо–виховній справі. За словами З. Вільшанецького школа без бібліотеки – це живий труп без душі. А такі діти, що не привчилися ще змалку в школі цінити й любити книжку, повиростають на несвідомих, безідейних та неграмотних громадян. Вони потонуть у сірій буденщині матеріальних інтересів, їх не порушить ніякий ідеал, для них ніколи не стануть зрозумілі вищі етичні, культурні й національно–суспільні устремління.

Отже, як бачимо, в 20–30 роках ХХ ст. в Галичині склалися цікаві традиції прищеплення любові до книги в учнів шкіл. У статті, яка вийшла друком у 1926 р. у журналі “Учительське слово”, були процитовані гарні слова одного італійського читача про бібліотеку: “У мене є приятелі, з якими товаришування мені дуже приємне; вони належать до всіх діб і всіх країн; приступ до них дуже легкий, бо вони завжди готові до моїх послуг, – я користуюсь їх товариством по своєму бажанню. Вони ніколи не надокучують мені й негайно дають відповідь на всі мої запитання. Одні оповідають мені про давно минулі справи, інші пояснюють мені тайни природи. Одні навчають мене як жити, інші. Як умерти. Одні своєю цікавістю розганяють мої турботи та звеселяють мій дух, інші загартовують мою душу, навчають стримувати свої бажання та завжди підлягати лише самому собі. Вони відкривають усякі шляхи до науки і мистецтва і на їх вказівки я можу покладатися у всіх сумнівних випадках. В подяку за всі ті послуги вони вимагають від мене лише одного: примістити їх в якому небудь куточку моєї хати, де вони мали би можливість спочивати або тішитися товариством сих приятелів, красне в тиші й спокою самоти, ніж серед бучної юрби” [13, 4].

Саме такі думки були притаманні і багатьом нашим попередникам, які у 20–30–ті рр. розглядали бібліотеку як живий актуальний чинник загальнолюдської і національної культури.

Література:

1. Білоус І. Година праці в шкільній бібліотеці //Методика і шкільна практика. Додаток до “Шлях виховання й навчання”. – 1932. – Ч.1. – С.27–30.
2. Вільшанецький З. Роля дитячої книжки в вихованні (До питання шкільних бібліотек) //Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч.4. – С.218–230.
3. Грицак Е. Матеріали за анкети на тему: “Що читає українська шкільна дитвора й молодь і що їй подобається?” //Учитель. – 1924. – черв. – С. 295–302.
4. Державна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994. – 61 с.

5. Домбровський А. Книжка і письменність на село //Учительське слово. – Львів. – 1929. – Ч. 10. – С. 1–3.
6. Звідомлення Головної Управи “Рідної Школи” за час від 1 вересня 1933 до 31 серпня 1934 р. //Рідна школа. – 1934. – Ч. 23–24. – С. 346–347.
7. Звіт дирекції державної гімназії з руською викладовою мовою в Станіславові за шкільний рік 1920 /1921. – Станіслав. – 1921. – С. 4.
8. ІФОДА. Ф. 237, оп. 1, спр. 245, арк. 25.
9. ІФОДА. Ф. 271, оп. 1. спр. 232, арк.1.
10. ІФОДА. Ф. 273, оп. 1, спр. 212, арк. 31.
11. ІФОДА. Ф. 273, оп. 1, спр. 245, арк. 11.
12. ІФОДА. Ф. 378, оп. 1, спр. 3, 37 арк.; спр. 4, 24 арк.; спр. 7, 9 арк.; спр. 8, 54 арк.
13. Книжка //Учительське слово. – Львів. – 1926. – Ч.2. – С.1–5.
14. Народне навчання //Рідна школа. – Львів. – 1937. – Ч.9. – С.136–137.
15. Юцишин І. Методика бібліотечної праці //Методика та шкільна практика. Додаток до “Учительського слова”. – Львів. – 1938. – Ч.17. – С.88–91.

Собченко Т.М.

ФЕНОЛОГІЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

На основі аналізу архівних матеріалів початку ХХ століття з'ясовано сутність терміну "фенологія". У ході дослідження висвітлено умови розвитку фенологічних спостережень, а також узагальнено перспективи використання досвіду шкільної практики досліджуваного періоду в сучасній школі.

Освіта зростаючого покоління завжди була й буде важливим показником рівня розвитку суспільства. Проголошення й розбудова самостійної української держави відкрили нову сторінку в розвитку освіти. Вимоги до її змісту викладено у Державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття», у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту». Визначено систему заходів щодо переходу на різнорівневу освіту. У зв'язку з цим в освітніх закладах нашої країни відбуваються радикальні зміни.

Постановка проблеми. Педагогічна наука і шкільна практика сьогодні, перебуваючи у пошуках оптимальних шляхів демократизації, гуманізації, індивідуалізації якісної освіти, закономірно звертаються до вивчення і використання спадщини вітчизняних педагогів, діячів освіти й культури минулого. Цінний досвід щодо організації викладання природознавчих дисциплін, застосування різноманітних форм і методів навчання накопичено вітчизняною педагогікою на початку ХХ століття. Як свідчить аналіз

наукових джерел, в історичному аспекті питанням організації природничої освіти, зокрема, та проведенні фенологічних спостережень приділяли велику увагу такі вчені, як Д.Кайгородов, Б.Райков, І.Полянський, М.Смирнов, Б.Всехсвятський, Н.Щербиновський та ін. [9; 32].

Однак сутність питання проведення фенологічних спостережень як складової частини природничої освіти молодших школярів початку ХХ століття залишаються ще не до кінця з'ясованими.

Недостатня розробленість цих питань обумовила вибір теми статті: **«Фенологічні спостереження як складова природничої освіти молодших школярів: історичний аспект»**.

Мета статті. На основі аналізу архівних матеріалів початку ХХ століття з'ясувати сутність терміну "фенологія", висвітлити умови розвитку фенологічних спостережень та узагальнити перспективи використання досвіду шкільної практики досліджуваного періоду в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз літератури дослідженого періоду, фенологія як наукова галузь зародилася у першій половині ХVІІІ століття. Її засновником був великий шведський ботанік К.Лінней. Однак, у той час фенологія навіть не носила своєї теперішньої назви.

К.Лінней звернув увагу на те, що розвиток рослинності відбувався у визначеній закономірності з року в рік та встановив, що залежність від ходу погоди окремих років увесь процес розвитку рослин або прискорюється, або ж запізнюється.

К.Лінней і запропонував увести систематичні спостереження та записи з метою встановити у подальшому закономірність цих процесів і користуватися даними в ході розвитку рослин для характеристики клімату різних районів і погоди окремих років.

Ідеї К.Ліннея були зустрінуті з великим інтересом, і незабаром почалося ведення систематичних записів за терміном розвитку рослинності. Особливого розвитку ці спостереження набули після 1840–1850 років, коли й був запропонований для спостережень термін фенологія. Звичайно, що натуралісти–біологи не могли обмежити свої спостереження лише реєстрацією розвитку рослинності. Зоологи почали вести записи явищ у світі тварин, особливо за перельотами птахів, появою комах.

Відбулося роздвоєння, яке відповідало поділенню всього органічного світу на дві основні гілки–рослинну та тваринну.

Якщо процеси розвитку організмів знаходилися у тісному зв'язку з умовами погоди, то стало зрозумілим, що фенологічні

спостереження самим тісним чином переплітались з метеорологічними. Біологія висунула до дослідників свої права та перепліталась з фенологією теж у єдиний комплекс нерозривно пов'язаних між собою явищ.

Узагальнення наукових джерел досліджуваного періоду дозволяє зробити висновок, що тлумачення фенології давалося різними авторами.

Б.Лоске та О.Штакельберг зазначали, що фенологія, або описування явищ, як уже показує сама назва, займається виробленням спостережень над різними явищами у тварин та рослин у зв'язку з періодичними змінами різних метеорологічних факторів, тобто досліджує вплив цих факторів на тварин і на різні періоди розвитку рослин [5].

Неможливо не погодитись з думкою відомого німецького ботаніка – фенолога В.Поггенполя, що: "Настане, нарешті, час, коли фенологія посяде відповідне їй місце у кліматології, і тоді серед інших метеорологічних приладів отримає, нарешті, право громадянства новий інструмент кліматології–живу рослину, на фазах розвитку якої визначається весь ефект використаного нею тепла" [9].

Низка таких учених, як І.Тітов, І.Здановський, В.Бар.Розен, В.Іванов уважали, що фіто–фенологічні спостереження–це спостереження за розвитком рослин, за часом настання визначених фаз у житті рослин" [3].

Зупинимося ще на двох визначеннях відомих ботаніків: академіка В.Палладіна та професора В. Хитрово.

В.Палладін вважав, що: "Фенологія намагається визначити залежність розвитку рослин від температури". А В. Хитрово зазначав, що: "Фенологія може служити могутнім методом біологічного аналізу елементів формації ті характеристикою останніх у різних ботаніко–географічних зонах" [9].

У цих визначеннях ми бачимо ті ж своєрідні завдання, які ставилися перед фенологією. З одного боку, суто фізіологічні, а з другого–ботаніко–географічні.

Не наводячи ще багато своєрідних визначень інших ботаніків, відмітимо, що систематики нерідко користувалися фенологічними даними для характеристики близьких між собою видів.

Нажаль, зоологи працювали в галузі фенології набагато менше, ніж ботаніки. Так ми не маємо зоологічних пояснень фенології, або вони наближені до кліматологічних.

Як свідчить аналіз психолого–педагогічних джерел, багато науковців надавали велике значення проведенню фенологічних

спостережень учнів. Так, цікаві факти знаходимо у відгуках Н.Щербиновського: "У дореволюційній і довоєнній школі фенологічними спостереженнями майже не займались. Узагалі в старій школі у більшості випадків не було ніякого спілкування з природою. За шкільними стінами йшла весна, пробуджуючи природу від зимової сплячки. Ліса вдягалися зеленою молодою листвою, а школа відірвана від усього цього життя, що пильно охороняється „людьми в футлярах”, сиділа в душних класах і вивчала ботаніку і зоологію, проходячи по малюнкам, виготовленим моделям і колекціям у скляних ящиках, котрі вчитель здалеку показував класу" [9;10].

Серед цієї схоластики лише Д.Кайгородов – видатний популяризатор фенологічних спостережень, закликав до спілкування з живою природою і звертав чималу увагу цим питанням у своїх програмах. Його книги – такі як „Наші весняні квіти”, „Наші весняні метелики”, нариси з життя птахів „Щоденники петербурзької природи”, календарі весни і багато інших відіграли величезну роль у зближенні школи з природою [9;11].

Лише у 1920 році Д.Кайгородов випустив маленьку брошуру на 12 сторінок, присвячену спеціально питанню шкільним фенологічним спостереженням. Пізніше у 1922 році Д.Кайгородов видає збірник програм шкільних спостережень за природою „Програма спостережень над зміною періодичних явищ у природі”. У цьому збірнику він зазначив: " У зближенні дітей з природою бажана організація шкільних фенологічних спостережень. Потрібно завести певний зошит для цього та вписувати в нього видатні періодичні явища, які відбуваються в місцевій природі та в сільськогосподарському житті: замерзання та розтавання місцевої річки (озера, ставка), появлення на полях перших проталин, появлення перших перелітних птахів, початок цвітіння квітів і т.д. Разом з тим відмічати також і видатні атмосферні явища: першу весняну грозу, перший мороз і т.д.”.

Оскільки, Д.Кайгородов рекомендував помічати лише перші явища в тій чи іншій галузі, ці шкільні спостереження стали набувати небажаного відтінку. Дійсно, якщо школа реєструвала б тільки факти першої появи тієї чи іншої фази розвитку рослин і тварин, закриваючи очі на подальший їх розвиток, то ці заняття перетворилися б у нездоровий „фактизм”, тобто голе реєстрування фактів, мало чим зв'язаних між собою. Для школи „реєстрація” фактів це нудна і шкідлива робота. Тому в результаті такого підходу до шкільних фенологічних спостережень у багатьох методистів виникло негативне ставлення до самої фенології [9;11].

Не можна не відмітити, що до противників кліматологічного напрямку у фенології належав професор Набоких та професор Б.Райков, який вважав, що неможливо зробити будь-які висновки в шкільних умовах при реєстрації фактів при метеорологічних записах [9;12].

Дійсно це так. Щоб сама школа могла зробити будь-які висновки, такі, як робив Д.Кайгородов у нас та видатні фенологи Західної Європи, потрібно було б зібрати величезний фактичний матеріал десь приблизно за 10 – 15 років. Як наслідок, одне покоління школярів не зможе приступити до обробки тих даних, котрі вони почнуть збирати навіть з першого року вступу до школи. Зовсім не потрібно займатися збиранням голих фактів заради якихось відділених висновків у майбутньому.

Біолог–методист В.Наталі та професор І.Полянський зазначали, що шкільні фенологічні спостереження будуть носити поверховий характер. По суті ці спостереження потребують масового і багаторічного спостереження, а можливість такої масової роботи в школі вони вважали проблематичною. Краще говорити про шкільні спостереження за сезонними явищами та взагалі між фенологією та сезонними явищами у природі мало спільного.” [6].

Фенологічні спостереження входили в план гурткової роботи любителів природи.

Так, відомий методист В.Герд і Б.Всехсвятський також докладно висвітлювали ці питання. У книзі „Шкільний гурток любителів природи” та статті "Шкільне фенологічне спостереження" вони називали фенологією галуззю біологічних наук, котра займається вивченням сезонних зовнішніх виявів природи [9;15]. Таких же пояснень фенології та підхід до організації шкільних спостережень дотримувався й Н.Щербиновський, який вважав, що вчителі повинні намагатися йти саме по шляху індивідуалізації об'єктів фенологічних спостережень, стараючись відмічати не тільки який – небудь один з найбільш яскравих моментів його розвитку, а простежити його по можливості повніше.

Єдиного розуміння сутності, цілей та мети у фенології немає, але ми бачимо, що до фенології застосовуються дуже різноманітні вимоги як з боку біологів, так і метеорологів і педагогів.

У різноманітності вимог і завдань–усе це покрите одним терміном "фенологія". Та коли будь-яка з наукових галузей знань збагачується численними фактами, то необхідно застосувати нову номенклатуру.

Фенологія, за думкою Н.Щербиновського поділяється на загальну та часткову, або кліматологічну та біологічну. Під загальною фенологією розуміється такий підхід до вивчення природи, де домінує думка про підпорядкованість усіх явищ, які відбуваються у органічному світі, клімату.

Загальна частина фенології поділяється на дві частини:

1. вивчення сезонних явищ у природі;
2. з'ясування законів впливу клімату на розвиток органічного світу.

Перша частина—аналітична, друга—синтетична. У першому випадку накопичуються факти, у другому робляться висновки, при достатньому фактичному матеріалі.

Накопичення фактів може йти лише шляхом безпосереднього спілкування з природою та здійснюватись шляхом реєстрування фактів, занесенням їх у щоденники природи.

Як наслідок, самою елементарною формою загально—фенологічних спостережень було ведення щоденників природи.

Якщо щоденники природи містять у собі достатній матеріал або по будь—якому питанню, скажімо, по ботаніці, або більш обширні, які охоплюють різні явища органічного світу, можна приступати до першочергової їх обробці—складання календаря природи.

Об'єм та зміст календарів природи можуть бути також різноманітні та індивідуальні, як і щоденники природи.

Узагалі, не може бути двох точок зору на те, що знайомство з природою та розуміння природи для дитини дуже важливо. З якого боку б не підходити до цього питання, положення залишається безсумнівним.

Спілкування з природою—єдиний можливий шлях до пізнання природи—розвиває у людини спостережливість, увагу, вміння помічати те, мимо чого інший пройде, не звертаючи ніякої уваги. Спостереження за явищами природи поступово вчать розуміти ті складні закони, котрими керує життя, звичайно, у послідовних до них наближеннях. Спілкування з природою дає високі естетичні переживання, приглушати котрі у чутливій душі дитини неможна. Ті високі емоції, які людина може переживати від спілкування з природою, дають їй таке глибоке почуття задоволення, так підіймають його над повсякденним життям, що безумовно стоїть розвивати у дитини "почуття природи" шляхом нормального спрямування його до спілкування з природою.

І, нарешті, якщо подивитися навіть з матеріалістичної точки зору на природу, як на ту середу, в якій проходить життя суспільства

та розвиваються різні галузі виробництва, то й в даному випадку можна прямо сказати, що чим більше людина буде знати природу та любити її, тим уважніше та бережливіше буде відноситись до використання її природних виробничих сил та не буде чинити насильства над природою, за яке приходиться розплачуватись не лише їй самій, але й наступним поколінням.

Усе вище сказане приводить до висновку, що спілкування дитини з природою бажане, що вона має великий виховний інтерес та дуже багато дає для загального її розвитку.

Висновок. На основі аналізу архівних матеріалів початку ХХ століття ми з'ясували, що до фенології було поставлено багато вимог як зі сторони біологів, так і метеорологів та педагогів. І різні вимоги та завдання—все це покривалося одним терміном "фенологія".

Проаналізувавши педагогічну літературу дослідженого періоду, ми визначили також, що вичерпних програмних даних та вказівок саме про дитячі фенологічні спостереження розроблено не було. Був лише принциповий погляд на це питання та висвітлений з методичної точки зору:

- неможна перевантажувати великим обсягом об'єктів, які спостерігаються, особливо у перші роки фенологічних спостережень;
- бажаність спостережень за більш характерними явищами у рослинному та тваринному житті місцевої природи у зв'язку з умовами погоди;
- починати фенологічні спостереження з весни, коли процеси розвитку природи більш яскраві, контрастні та захоплюють своєю несподіванкою;
- фіксувати отримані спостереження у формі щоденника (колективний та індивідуальний) (на перших порах колективний—ефективніше) [9;27].

Таким чином школа може поступово залучити дітей до спілкування з природою, побудити в них інтерес, розвинути дуже цінне "почуття природи" та в кінцевому результаті випустити у життя людей, які вміють спостерігати, аналізувати та робити висновки із своїх спостережень.

Чому ж така форма навчання як фенологічні спостереження втратила актуальність у сучасній школі? Чому не можна відновити та використовувати цей цінний методичний матеріал?

Та, на жаль, багато методичних наробок дослідженого періоду втрачають свою актуальність та є забутими. Як наслідок, першочерговими завданнями методичної науки може бути відбір усього того позитивного, що накопичено методикою навчання

природознавства. Те, що перевірено шкільною практикою, необхідно врахувати у подальшому удосконаленні змісту навчальних предметів, а також звернути увагу на розробку нових засобів навчання та посилити контакти учнів з живою природою.

Література:

1. Барбарич А.І. Фенологічні спостереження в школі. – К.: Рад. Школа, 1949 – 75 с.
2. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Здановский И.А. Наставление для производства наблюдений над периодическими явлениями из жизни природы. – М.: Педагогика, 1925 – 15–20с.
4. Кирпотенко А.П. Руководство к наблюдению природы Изд.4 – С.Петербург.: 1891 – 125 с.
5. Лоске Б.И. Сельскохозяйственная метеорология. – М.: Просвещение, 1913 –162 с.
6. Натали В.Ф. Естествознание в новой школе. – М.: Новая Москва, 1923. – 127 с.
7. Покровский С.В. Календарь природы.– Серия //“Опыты и наблюдения природы”, – Госиздат, 1925.
8. Смирнов Н.П. Календарь природы и руководство к ведению фенологических наблюдений. – Ленинград.: 1925. – 128 с.
9. Щербиновський Н. К методике школьных фенологических наблюдений 2–е издание.– М.: Работник просвещения, 1926.–67 с.

ВИХОВАННЯ

Червонецька С.С.

ДОБРОТОЛЮБСТВО ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'І

Стаття присвячена проблемам формування добротолюбства у дітей дошкільного віку в сім'ї. Розкриваються і характеризуються шляхи і засоби розв'язання виховних завдань, пов'язаних із духовно–моральним становленням дошкільнят.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасне суспільство характеризується зниженням вартості духовних і моральних цінностей на користь матеріальних. Стремління до матеріального благополуччя за будь–яку ціну призводить до морального нігілізму, становить непереборний бар'єр до подолання утилітарно–споживацьких потреб.

Зосередженість переважно на матеріальних цінностях та задоволенні фізіологічних бажань збіднює особистість, опускає її до примітивного рівня. Її збуджуючим мотивом послуговують тілесні блага, а психологічна організація спрощується до поведінкового виявлення в системі «стимул – реакція». Тому людина обтяжена тільки матеріальними клопотами вважає духовні і моральні переживання не вартими уваги, периферійними, такими, що заважають досягненню цілі, гальмують рух до її реалізації. Усунення виникаючих перепон становить лейтмотив матеріально мотивованої поведінки. При цьому засоби, якими послуговується така особистість, не обтяжені моральними сумліннями. Мета їх виправдує.

Жорстокість або лицемірство, агресія і готовність принижуватись, плазувати перед сильнішим, ошукувати довірливого, притуляти пильність можновладного, жадоба, заздрість, егоїзм – якості, що характеризують духовно і морально нерозвинену людину. Фактично вона знаходиться у полоні гріховного, руйнівного, виступає антиподом добротності.

Негативні риси поведінки перетворюються на спосіб життя, інтеріоризуються особистістю, позначаються на її свідомості і психічному стані. Постійне відчуття незадоволеності та небезпеки пригнічує таку особистість, створює психологічний дискомфорт, що в остаточному підсумку призводить до фізичного руйнування організму, втрати здоров'я. Людина, позбавлена духовно–морального

ідеалу, втрачає сенс життя, а її життєвий ресурс стає вичерпаним. Духовна спустошеність і фізична неміч є логічним завершенням марно втраченого часу на задоволення супутніх потреб.

Сучасне суспільство почало загострювати питання поновлення духовного і морального здоров'я людини, від якого залежить і економічне благополуччя держави, і кожного громадянина, розвиток культури, комфортність і безпека життєдіяльності.

Важливе місце у зв'язку з цим відводиться вихованню молодого покоління в дусі пріоритету духовних цінностей. Особлива роль у прищепленні високих моральних якостей в дитячі роки відводиться сім'ї. Актуальність поставленого питання зумовила вибір тематики, якій присвячена дана стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідження в галузі духовно–морального виховання дітей в сім'ї, прищеплення їм рис добротолубства проводяться в багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні. Значну роль у підготовці статті відіграли публікації вітчизняних науковців, які розкривають різні аспекти проблеми, що в ній висвітлюється. Це роботи: М.Бердяєва, І. Беха, М.Євтуха, В.Зеньковського, І.Зязюна, С.Кримського, А.Петриченко, Г.Шевченко, С.Франк.

Виділення невирішених раніше частин проблеми, котрим присвячується означена стаття. До невирішених проблем слід віднести недостатню дослідженість ролі та значущості такої важливої категорії духовно–морального виховання, як добротолубство, в якому сконцентровані високі ідеали і прагнення щодо вдосконалення людських якостей, покращення взаємин між людьми.

Мета статті полягає у висвітленні шляхів і засобів формування добротолубства у дітей дошкільного віку в сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виховання молодого покоління в дусі добротолубства є першочерговим завданням сім'ї. Моральне і духовне здоров'я дітей становить основу їх благополуччя у майбутньому дорослому житті. Батьки мають піклуватися не тільки про матеріальний добробут родини та фізичний розвиток своєї дитини, задоволення її матеріальних потреб, а й дбати про розвиток високих людських якостей. Зневажання духовно–морального аспекту у вихованні дитини здатне викликати непередбачені негативні наслідки в майбутньому. Звичайно, виховання – це багатогранний, комплексний процес, який потребує спільномірності в його здійсненні, урахування багатьох факторів, що

визначають нормальний розвиток дитини. Другорядних питань у повноцінному вихованні дітей бути не може. Фізичний і духовний компоненти є нерозривними. Проте пріоритет має надаватися саме духовно–моральному аспекту в вихованні як основи гармонійного становлення дитини [4, с. 3].

Добротолюбне виховання дітей нерозривно пов'язане з людськими якостями батьків, усвідомленням своїх обов'язків перед ними, власною совістю, суспільством. Ледарство або байдужість до виховання добродійності в молодій людині вважаються одним із найбільших пороків у християнському віровченні. З цього приводу Іоанн Златоуст говорить: «Хто недбало ставиться до своїх дітей, той, хоча він і був порядним в інших відношеннях, має понести важке покарання за цей гріх. Все в нас повинно бути другорядним порівняно з турботою про дітей і з тим, щоб виховати їх... у вченні та напученні Господньому» [Еф. 6, 4]. Отже, виховання молодого покоління в дусі добродійності вважається головною справою батьків, їх християнським обов'язком.

Непересічну роль у виховному процесі відіграє особистий приклад батьків, їх спосіб життя, мислення, світогляд, ціннісні настанови і орієнтації, дотримання правил добродійності, тобто духовне і моральне середовище, яке створюється і підтримується батьками в родинному колі. Найкращі керівництва до виховання добродійності закладені в євангельських заповідях. Дотримання їх у повсякденному житті становить справжній приклад до наслідування. «Яке виховання та повчання матиме, таким і буде; від виховання ж, як від насіння плоди, – говорить свт. Тихон Задонський, – всі інші житія час забуває Горе юним дітям, у яких злі батьки! Чому вони можуть навчитися, окрім зла? Як злий може навчити добру?...Юні люди більше навчаються від справ, ніж від слів і покарання: звідти походить, якщо батьки злі, діти ще зліші, а онуки і того зліші бувають... І хоча трапляється, що деякі з них усвідомлюють свою біду й погибель, і здригаються й жахаються, і починають каятися; проте звичкою, як мотузкою притягнені, до нечестя наворачуються. Це зло від злого виховання коїться. Горе від того юним дітям, але особливе горе батькам, котрі не навчають дітей добру, але спокусами своїми дають привід до всякого зла! Такі батьки не тіло, а душі християнські вбивають, за які вмер Христос, і позбавляють їх не тимчасового, а довічного життя... Дослухайтесь до цього, батьки, щоб не бути вбивцями. Справжній батько не той, хто народив, а той, хто добре виховав та навчив. Той, хто народив, дав тільки життя, а той, хто добре виховав і навчив дав добре жити» [4, с. 123–124].

Наведені слова святителя щодо ролі батьків у вихованні молодого покоління абсолютно актуальні для сьогодення. Якщо батьківське слово і діло розходяться, спосіб життя батьків і моральні настанови дітям мають розбіжності, то виховати їх у душі доброчесності надзвичайно важко. У всякому разі діти або втрачають довіру до батьків, або виростають скептиками, а ще гірше лицемірами, а можливо й злодіями. Тому моральний дух має домінувати в сімейному оточенні, бути його оберегом і світочем, щоб запобігти духовному і моральному розладу, сприяти доброчесному вихованню молоді людини [1, с. 6].

Добропорядність батьків у сімейних взаємостосунках, ставленні до інших людей, до виконання взятих на себе обов'язків, відповідальності за наслідки прийнятих рішень позитивно позначається на психіці дитини, усвідомлюється нею, стає надійним дороговказом на життєвому шляху. Виховання в душі добротолюбства значною мірою пов'язується і з засобами педагогічного впливу на дітей, продуманістю змісту навчальної діяльності, яка запроваджується батьками вдома. Це – бесіди і оповідання, читання книжок, ігри й іграшки, просмотр телевізійних передач і відеофільмів, прослуховування аудіозаписів, навіть розмови, які ведуться між батьками в присутності дитини [1, с. 12]. Все має бути чітко продуманим, логічно і педагогічно виваженим. Випадковість і неохайність у цьому відношенні не можуть мати місця, оскільки мова йде про моральне самопочуття дитини, її духовне становлення.

Важливе місце в формуванні добротолюбства у дітей в сім'ї належить іграшкам. Вони уособлюють світ речей, створених природою і людиною, знайомлять із різноманітними поняттями, що їх узагальнюють за специфічними ознаками. Іграшки становлять ефективний засіб виховання і розвитку дитини. Умовно їх можна розподілити на такі, що мають позитивний або негативний виховний потенціал. Наприклад, імітація будь-яких знарядь вбивства (пістолети, автомати, танки, ножі, мечі тощо) несуть на собі негативний відбиток. Їх призначення полягає в тому, щоб призвичаїти дитину до насильства, сприймати насильство як нормальне явище і, в остаточному підсумку, бути готовим до його здійснення. Такі іграшки негативно впливають на свідомість дитини, підбурюють її до агресивних дій. Навпаки, іграшки позитивної спрямованості сприяють розвитку гуманістичних якостей, налаштовують на добродійність. Це – кукли, фігурки тварин, різні види хатнього начинення, пасажирський транспорт, меблі і тому подібне. У таких іграшках зосереджується творчий початок. Вони стимулюють дитину до

пізнавальної діяльності, спонукають до конструктивної роботи, ініціюють бажання зробити щось корисне, привабливе, благородне. Тут збуджуючим мотивом до добропорядної діяльності виступає позитивний задум самої іграшки. Тому при виборі іграшкового матеріалу батьки повинні замислитись, який виховний потенціал у ньому закладено, чи можливо його засобами формувати в дитині гуманістичні якості, призвичаювати до добролюбства.

Виховний потенціал іграшок виявляється у грі. Для дітей дошкільного віку гра становить основний вид діяльності. Гра за визначенням С. Швацького, – «це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця опора її була б безкорисна для людства. У грі, цьому спеціалізованому опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства» [8, с. 15]. А. Макаренко вважав, що у дитячому віці гра є нормою, що дитина повинна завжди грати, навіть тоді, коли робить серйозну справу. «Гра – це такий вид діяльності дітей, сутність якого полягає у відтворенні дій дорослих і відносин між ними. Один із засобів фізичного, розумового і морального виховання» [5, с. 153–154]. Виховний результат гри залежить від її цільової спрямованості та змістової наповненості. Батьки мають добре подумати над сенсом гри, над тим, що вони хочуть отримати по її завершенню. Ігри побутового характеру формують господарчі вміння і навички, привчають до охайності, передбачливості, відповідальності. Інтелектуальні ігри активізують розумову діяльність, розвивають пам'ять, логічне мислення, формують вміння приймати доцільні рішення, правильно орієнтуватися в ситуації, що склалася. До таких ігор відноситься розв'язання посильних для дітей дошкільного віку загадок, ребусів, шарад, збирання фігурок людей чи тварин, або невеличких сюжетних малюнків з фрагментів дитячих пазлів тощо. Значне місце в інтелектуальному розвитку дітей мають комп'ютерні ігри, пов'язані із опануванням дітьми знань алфавіту, умінь і навичок буквоскладання, читання по складах, виконання арифметичних дій. Позитивно впливають на розвиток розумової діяльності комп'ютерні ігри, які потребують прийняття рішень, напруження розумових зусиль для їх здійснення. При цьому батьки мають критично поставитись до характеру і змісту гри, відбирати такі ігри, в яких відсутні елементи насильства, руйнувань, агресії.

Для повноцінного фізичного розвитку дитині корисні рухливі ігри, які виховують такі якості особистості, як витривалість, мобільність, кмітливість, вміння раціонально розподіляти свої сили, концентрувати їх у разі необхідності для досягнення поставленої

мети. Особливо корисні в цьому відношенні колективні ігри, оскільки участь у них формує почуття єдності, викликає переживання за сумісний результат діяльності, готовність до самопожертви заради спільної справи. Важливо, щоб морально–етичний компонент становив квінтесенцію ігрової діяльності, послугував їй ідеологічним підмурком. Поєднання етичного і фізичного наповнює гру високим змістом, робить її одночасно цікавою і морально орієнтованою, тренує тіло, в якому розвивається здоровий дух [11].

Поза увагою батьків не повинно залишатися естетичне виховання дітей. Тому заохочення дитини до гри має передбачати розвиток у неї естетичного смаку, грації, потягу до краси і довершеності. Підготовка до гри повинна розпочинатись з естетичного оздоблення ігрового майданчика, зовнішнього вигляду ігрового антуражу та атрибутів гри. Важливу роль в естетичному вихованні дітей посідають спеціально підібрані ігри. Вони пов'язуються з покращенням уявного житла (наприклад, кукольної кімнати), очікуванням гостей (накриванням столу, прикрашанням уявного частування) тощо. Дитині потрібно пояснювати, що краса спілкування полягає в добропорядному ставленні, добросердності, щирості, прихильності. Тоді будь–які страви будуть прийматися схвально, а її красиве пропонування оцінюватиметься як повага до гостей.

Таким чином в ігровій діяльності, при правильній її спрямованості батьками, формуються добротолюбні властивості дитини, розвиваються духовні сили.

Непересічне значення в духовно–моральному вихованні дитини мають бесіди і розповіді батьків, читання книжок, прослуховування фабульних фонозаписів, перегляд відеофільмів і телевізійних програм. Звичайно, що підхід до їх відбору має бути надзвичайно ретельним. Спонтанність або байдужість часто призводять до негативних наслідків, створюють благодатні умови для формування антиподів. Розповіді батьків про благодійні діяння подвижників християнства, православної церкви, наших співвітчизників минулого і сучасності справляють на дітей позитивне враження, стимулюють їх до наслідування. Особливий виховний вплив мають розповіді про благодійні вчинки дітей, або дитячі роки Спасителя, апостолів, святих. Приклади морального самовиявлення дітей, які долали спокуси та егоїстичні риси характеру також мають значний виховний потенціал.

Діти дошкільного віку схильні до міфологізованого сприйняття дійсності, його казкового забарвлення. Тому казки відіграють

надзвичайно важливу роль в їх ознайомленні зі світом природи, людей і тварин. Казки відтворюють давно минуле і сучасне життя [2, с. 12]. У них відображаються одвічні морально– етичні цінності народу, його мрії й прагнення до доброчинності. Улюблені герої казок наділені кращими людськими якостями, тому, попри всякі перепони і переслідування, вони залишаються непереможними. Їм притаманна кмітливість, здоровий глузд, добрий гумор. Персонажі народних казок добросердні й трудолюбиві, захисники знедолених і немічних, відважні й правдиві. Добротолюбові чесноти героїв народних казок становлять яскравий приклад для наслідування, вони збуджують дитячу фантазію, сприяють розвитку творчої уяви дітей [7, с. 314].

Таким чином дитяча фольклористика, принаймні, у формі народних казок виявляється ефективним засобом виховання в дітей добротолюбних якостей. Позитивний виховний ідеал закладено в багатьох класичних і сучасних дитячих пісенних творах і поезії. Важливо, щоб батьки були вибагливими і не байдужими до задоволення інтелектуальних потреб своїх дітей, формуванню у них естетичних смаків, духовно–моральних властивостей.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Добротолюбство становить основу духовного і морального виховання. Тому психологічний клімат у відносинах батьків між собою, між батьками і дітьми значною мірою впливає на формування людських якостей у молодого покоління. Батьківська опіка виявляється не тільки в настановах і моралізуванні своєї дитини, а у вдумливому прищепленні юній душі високих ідеалів, які слугують надійним дороговказом до здорового способу життя, порядних відносин з іншими людьми, фізичного і духовного вдосконалення.

У сучасній педагогічній науці приділяється недостатньо уваги ролі духовної музики у вихованні добротолюбних якостей в дітей у сім'ї, залишаються малодослідженими можливості виховання на прикладах благочестивих діянь подвижників християнської церкви, видатних постатей в історії української держави. Недостатньо висвітлені педагогічні технології у формуванні добротолюбства у дітей дошкільного віку в сім'ї.

Література:

1. Гармаев А. Этапы нравственного развития ребенка.– Краматорск: Издательство ЗАО, 2002. – 333 с.
2. Єремеева Н.Ф. Концептуальний простір англійської народної казки. Автореф. дис. канд. філолог. наук. –К., 1997. – 19 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

4. О христианском браке и обязанностях мужа и жены /Составитель А.В. Блинский. – Санкт-Петербург: САТИСЪ, 2005. – 189 с.
5. Педагогическая энциклопедия. – М., Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – с. 137.
6. Святитель Феофан Затворник Любовью назидая. Слова и проповеди. – Краматорск: Издательство ЗАО, 2003. – 669 с.
7. Сердюкова Л.И. Поэтика британских народов /Нариси досліджень у галузі гуманітарних наук у педвузі. – Горлівка: ГДПШМ, 1996. – с. 312 – 316.
8. Шамкий С.Т. Избранные педагогические сочинения.– Т.2. – М.: Педагогіка, 1980. – 312 с.
9. Шевченко Г.П., Євнух М.В. Духовність особистості: сучасні погляди і підходи /Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. Випуск 2. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – с. 3 – 13.
10. Шевченко Г.П. Духовність і цінності життя /Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. Випуск 5. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – с. 3–14
11. Полянський М., Куломзина С.С. Христианское воспитание детей в современном мире. – Краматорськ: Издательство ЗАО, 2005. – 207 с.

Майданевич В.П.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті здійснено спробу визначити проблему наукового пошуку, орієнтири подальшої роботи в напрямку діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська та життєва позиція, дитячі та молодіжні організації, розвиток особистості, відповідальність, програма діяльності.

Національна доктрина розвитку освіти, «Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя)», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Про громадянство України» вказують на необхідність виховання освіченого громадянина, здатного жити й працювати в умовах демократії, забезпечувати соборність України, відчувати постійну відповідальність за себе, свій народ, країну.

Розбудова України як незалежної, суверенної держави вимагає сформованості громадянина, з активною громадянською позицією, що свідчить про ступінь її зрілості, рівень її розвитку як громадянина; дає уяву про характер ставлення особистості до країни, суспільства, народу, Батьківщини, усвідомлення нею свого місця і ролі у процесі державотворення; стимулює самореалізацію особистості, прояв громадянських чеснот та їх формування, розвиток тощо.

Значущість проблеми посилюється особливостями віку. Відомо, що позиція старшокласника знаходить вираз у прагненні знайти своє місце в сім'ї, в подіях суспільного життя, реально оцінювати власні можливості, у прагненні пізнати складний світ людських відносин, самого себе. Учні наполегливо шукають у своєму оточенні людей з активною життєвою позицією, відвертих у стосунках. Це період пошуку і створення власного "Я".

На різних етапах розвитку суспільства громадянськість, громадянське виховання, громадянська позиція мали специфічне тлумачення. Проте на всіх історичних етапах буття українського народу і становлення його незалежності високо цінувався громадянський дух наших співвітчизників, їхнє прагнення до свободи і незалежності.

Формування громадянина є надзвичайно актуальною науково–педагогічною проблемою.

- концептуальні засади національного виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.;

- філософський та юридичний аспекти формування громадянських якостей особистості представлено Р. Гуровою, Г. Білоною та ін.;

- психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина здійснено Б. Ананьєвим, Л. Божович, І.Бехом, М. Левітовим;

- гуманістичні засади громадянського виховання широко розкрито у працях В. Сухомлинського, І.Беха, О.Пометун, О.Дем'янчук та ін.;

- загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально–виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.;

- сутність, зміст, форми і методи громадянського виховання розкрито в дослідженнях П. Ігнатенка, О.Коркішко, Н. Косаревої, Н.Нікітіної, В. Поплужного, К. Чорної, В. Сухомлинського;

- експериментальна перевірка засобів і форм формування громадянськості здійснювалася М. Триняк та ін.;

- історично–педагогічний аспект громадянського виховання висвітлювався в працях Л. Вовк, С. Золотухіної, П. Ігнатенка, В. Курила, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, О. Рацула, М. Чепіль, О. Бенци, Я. Яціва та інш.

Моральний стан суспільства визначається цілим рядом ознак, серед яких одне з перших місць належить ставленню суспільства до

дітей. І те, що в сучасній складній економічній і політичній ситуації турбота про дітей не відступила кудись в сторону, свідчить про невтрачений моральний потенціал нашого народу.

До суспільних проблем, а до дитячих зокрема, слід ставитись із найбільшою моральною відповідальністю. Сьогодні дуже важливо зрозуміти сутність сучасного етапу дитячого руху. В світі існує немало дитячих рухів, досвід діяльності яких, якщо і не може бути цілком прийнятний, то в усякому випадку містить немало цікавого й цінного, що може стати у пригоді й успішно використано в сучасній практиці.

Виникнення організованих дитячих рухів не можна вважати випадковістю. Головними мотивами формування дитячих рухів, молодіжних організацій є прагнення суспільства контролювати свідомість і відповідальність дітей і підлітків, розвивати ініціативу і творчість, романтику, бажання пригод, потребу в дитячій грі, розвивати фантазію тощо. Звісно, тут проявляється прагнення суспільства заповнити вільний час і простір життя дітей за межами навчальних закладів такими справами, участь у яких допомагає оволодіти цінностями культури, прийняти активну участь у розвиткові суспільства.

В кінці XIX – початку XX століття після розвалу Радянського Союзу починають формуватися різноманітні дитячі організації. Накопичений досвід зумовив необхідність формування таких дитячих організацій, які б не були стільки мілітаризовані, не афішували патріотизм, у певній мірі враховували психологію дітей, дитячі інтереси та захоплення, готували їх до дорослого життя, прищеплювали їм навички до того чи іншого ремесла, виховували розуміння обов'язків та прав громадянина незалежної держави.

На наш погляд, вивчення й узагальнення потребують зміст і методи роботи дитячих громадських організацій, розповсюдження інформації про їх програму діяльності, основні напрямки роботи в закладах шкільної та позашкільної освіти.

У всіх країнах світу молодь була і завжди є рушієм різних змін, бо в суспільно–громадській структурі вона є найменш прив'язаною до минулого – чи то світлого, чи поганого.

Актуальність звернення до сучасних дитячих та молодіжних організацій зумовлена:

- ✓ втратою старих духовних ідеалів у суспільстві, знищення бази для позаурочної та позааудиторної роботи тощо;
- ✓ недостатньо сформованою в умовах плюралізму політичною культурою молоді [1];

✓ недостатньою інформованістю молоді про громадські організації, які могли б задовольнити різноманітні потреби молоді;

✓ ініціативою молоді, яка в умовах демократизації та гуманізації суспільства проявляє нові форми громадсько–політичної активності.

✓ проблемами сучасної молоді, які вимагають державної підтримки і відповідної молодіжної політики:

• у соціально–економічній сфері – виникнення і розвиток безробіття, соціальна незахищеність молоді;

• у політичній сфері – світоглядна індиферентність, байдужість до громадських справ, відсутність прагнення до самореалізації, нігілізм стосовно будь–яких проблем суспільства;

• у духовній сфері – криза свідомості, небажання займатися розвитком свого інтелекту, самовдосконаленням.

Таким чином, громадські молодіжні та дитячі організації сьогодні накопичили значний досвід виховання, який певною мірою ці проблеми розв'язує, мають значний потенціал впливу на молодь, який необхідно реалізувати. Як бачимо, багатогранність проблеми зумовила і різнопланові її наукові пошуки. Проте, у зазначених працях питання формування у старшокласників громадянської позиції у процесі діяльності різних молодіжних організацій ще не знайшли достатнього відображення.

Література:

1. Астахова В. И, Противоречия и конфликты в системе воспитания студенчества на этапе кардинального обновления высшей школы в Украине //Матеріали науково–практичної конференції "Конфлікти і культура: різноманіття їх проявів". – Харків; 1997.–С.127–128.
2. Білоус А. О. Політичні об'єднання України. – К.: 1993.
3. Веселкова республіка. – К.; 1993.
4. Дитячі та молодіжні громадські організації. Навчально–методичні матеріали для вчителів, вихователів, студентів //Упоряд. Г. В. Троцько, І. М. Труба віна. – Харків, 1998.
5. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харків, 1997.
6. Морозова М. А. Роль молодёжных организаций в реализации социально–политических интересов молодёжи Украины //Материалы международной научно–практической конференции "Глобализация политики в контексте современной политической культуры: опыт и перспективы Восточной Европы". – Харьков, 1996. – с. 73.
7. Українські дитячі та молодіжні громадські організації. Навчальний посібник для викладачів та студентів вищих навчальних закладів, магістрів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, вихователів, батьків. //Упоряд. Г. В. Троцько, – Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 1999.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Манько О.Г.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення в учнів з порушенням інтелекту на уроках образотворчого мистецтва. Розроблена система розвитку плануючого мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи та вміння ними давати словесний звіт про свою діяльність. Також запропоновані методичні рекомендації щодо удосконалення уроків образотворчого мистецтва, головною метою яких є розвиток мовлення школярів.

Ключові слова: образотворча діяльність, розвиток мовлення, планує мовлення, мовлене вий звіт, мовлене ва регуляція дій.

Проблема мовного розвитку школярів – одна з найважливіших у загальній і спеціальній психології і педагогіці. В умовах допоміжної школи розвиток мови – один з найголовніших засобів корекції недоліків пізнавальної діяльності й інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів.

Формування мови розумово відсталих дітей утруднено у зв'язку з недоліками їх пізнавальної діяльності. Діти, які нормально розвиваються, опановують мовою в процесі спілкування з дорослими, дітьми, аналізують, узагальнюють, порівнюють, абстрагують, роблять висновки й т.д., тим самим опановуючи всім різноманіттям мовних засобів.

Грубі недоліки мови розумово відсталих привертали до себе увагу багатьох дослідників уже на самих ранніх етапах становлення дефектології і розцінювалися як один з основних критеріїв недостатності розумового розвитку (Е.Сеген, А.Біне, І.Ескироль).

Мова розумово відсталих дітей була предметом спеціального вивчення багатьох дефектологів, які вказували на корекційну значимість розвитку мови в учнів допоміжної школи (А.К.Аксьонова, Г.М.Дульнєв, Л.С.Вавіна, М.Ф.Гнездилов, В.Г.Петрова, З.С.Смирнова, Н.В.Тарасенко, Т.К.Ульянова й ін.)

Рівень словникового запасу дитини, ступінь вільного користування словами для вираження своїх думок визначають значною мірою загальний і мовний розвиток дитини.

Без достатнього запасу слів неможливо опанувати мовою як засобом спілкування, тому що словник становить одну з основ мови. Недостатня сформованість мови неминуче спричиняє утруднення в оволодінні тим або іншим навчальним предметом, і в першу чергу – рідною мовою.

Тому робота над розширенням і збагаченням словника, над розумінням змісту слів становить одну з головних сторін розвитку мови.

У системі виховання учнів допоміжної школи істотне місце належить урокам образотворчого мистецтва. Заняття малюванням сприяє формуванню естетичного відображення дійсності, оволодінню технічними й образотворчими вміннями. Крім того, вони в істотній мері служать цілям корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей і у першу чергу мови.

Велике значення занять малюванням підкреслювали Л.В.Занков, А.М.Граборов, Т.М.Головіна, І.А.Горошенков, Г.М.Дульнев, В.С.Мухіна, І.М.Соловйов й ін.. Ці автори вказували на прямий зв'язок образотворчої діяльності і розвитку мови розумово відсталих дітей. Так, наприклад, Г.М.Дульнев у своїх дослідженнях відзначає, що між практичною і мовною діяльністю розумово відсталих дітей у ряді випадків може не бути злагоженості. Це виражається насамперед у тім, що учні допоміжної школи далеко не завжди можуть досить повно і правильно відбити у своїй мові власну практичну діяльність. Далекі не у всіх випадках розумово відсталі діти можуть правильно організувати свої дії відповідно до мовної інструкції. Словесна інструкція, у якій визначається зміст і послідовність 5–6 операцій не доступна для молодших школярів, учнів 1–2 класів допоміжної школи, не допомагають і багаторазові повторення цієї інструкції. Учні запам'ятовують у ній лише окремі розрізнені пункти.

Г.М.Дульнев особливо підкреслює, що в молодших школярів необхідно формувати обов'язкове сполучення словесної інструкції й предметно–наочної ситуації. При відсутності наочно–образної ситуації учні із завданням не справляються.

Тому робота зі збагачення словника розумово відсталих школярів у ході занять малюванням дуже потрібна, якщо врахувати, що словниковий запас, яким вони володіють, занадто бідний. В учнів молодших класів допоміжної школи повністю відсутні багато понять. Діти не знають назв деяких предметів, незважаючи на те, що вони їм добре знайомі. Ще меншим запасом слів учні володіють для

характеристики ознак об'єкта. Зовсім обмежене коло слів вони використовують для позначення дії.

Оволодіння мовою має винятково важливе значення для осмисленого сприйняття і розуміння навколишнього. Процес розгляду об'єкта зображення здійснюється в єдності з мисленням і мовою. Експериментально доведено, що включення мови в акт сприйняття сприяє більш активному його протіканню. У свою чергу, мова учнів, сприяючи більш досконалому сприйняттю, значно поліпшує якість уявлень, перешкоджає їх вживанню, забезпечує правильне, точне графічне зображення.

Тим часом результати нашого дослідження показали, що в учнів експериментальних класів спостерігається бідність словникового запасу в процесі образотворчої діяльності, маловикористовуваність слів, що мають узагальнення і абстрактні значення. Якщо вони і мають місце в мові дітей, то вживаються як механічно заучені сполучення.

Найбільшу складність для школярів представляє звіт про пророблену образотворчу діяльність. Їх розповіді представляють в основному перерахування назв елементів малюнка, що тільки приблизно нагадує етапи роботи й не відбиває послідовності здійснюваних дій.

Таким чином, можна говорити про необхідність проведення з молодшими розумово відсталими школярами спеціальної корекційної роботи, спрямованої на розвиток мови, на розвиток уміння дітей складати текстове повідомлення про пророблену образотворчу діяльність.

При побудові методики експериментального навчання нами враховувалися наявні потенційні можливості учнів до оволодіння знаннями і прийомами розумової діяльності. У зв'язку із цим ми прагнули розробити таку структуру і методику навчання, які найбільш повно враховували б зазначені вище особливості розумово відсталих дітей і були спрямовані на корекцію розумової і мовної діяльності учнів у процесі роботи над малюнком.

Наше дослідження не розглядає безпосередньо модифікацію даної методики в умовах допоміжної школи. Метою нашої роботи передбачався лише розгляд завершальних етапів – перенесення отриманих знань у план практичних дій, тому що показником засвоєння знань є свідоме перенесення його на рішення нових завдань.

Пропоноване дослідження припускало наявність в учнів певного вміння перенесення раніше засвоєних знань на рішення нових навчальних завдань, у нашому випадку – уміння перенести

планування на процес малювання візерунка, а також переклад матеріальних дій у внутрішній план, в акт думок. При цьому враховувалася своєрідність формування в учнів допоміжної школи розумових дій, зокрема, порушення в них гармонійного сполучення слів і дій, узагальненого і конкретного.

Навчальний етап мав на меті сформувати систему навичок по розвитку і збагаченню мови в учнів, удосконалюванню лексико-граматичного ладу, умінню давати словесний звіт про пророблену образотворчу діяльність і її планування.

Відповідно до завдань експерименту застосовувана нами методика мала на увазі наступне:

1. Упорядкування й розширення уявлень і понять учнів як бази поліпшення змістовної сторони їх усного мовлення.

2. Формування вмінь в учнів складно передавати свої подання в усній формі.

3. Організацію в них досвіду виконання ряду розумових операцій (аналіз майбутнього завдання, його планування, конструювання).

Організовуючи експериментальні заняття, ми ставили перед собою спеціальне завдання – включення мови розумово відсталих учнів у процес їх практичної діяльності. Поряд із цим вирішувалось завдання розвитку мови відносно забезпечення логічності побудови висловлень, його змістовності, повноти й завершеності.

У ході нашого експериментального навчання була розроблена певна система розвитку планіруючої мови на уроках образотворчого мистецтва:

- з'ясування наявних знань в учнів про послідовність виконання малюнка, про майбутню роботу;

- виявлення вміння планування своєї образотворчої діяльності;

- заповнення й збагачення знань учнів тим змістом, якого в їх досвіді не виявилось, але яке необхідно для виконання роботи і правильного планування майбутньої образотворчої діяльності (уявлення, словник, певні розумові дії).

На основі практичного досвіду нами в першу чергу вдосконалювалося планування майбутньої образотворчої діяльності, правильне конструювання частин візерунка, розгорнення, повнота й логічність викладу думок у висловленнях дітей.

Перед учнями експериментального класу ставилася також мета – скласти план роботи над малюнком, виготовленим за задумом.

Результати нашого дослідження показали, що під впливом спеціального навчання, яке має корекційну спрямованість, у

планіруючій мові відбуваються позитивні зрушення. Вони виявляються в зростаючому вмінні дітей–олігофренів керуватися планом майбутньої образотворчої діяльності, словесною інструкцією при виконанні малюнка. Так, складання плану майбутньої образотворчої діяльності йде більш успішно в учнів експериментального класу, ніж в учнів контрольного класу, при чому стає досить очевидним розходження в умінні становити план майбутньої образотворчої діяльності до експерименту й після нього.

Цілеспрямована організація образотворчої діяльності створює сприятливі можливості для розширення комунікації в навчальному процесі, збагачення словника, розвитку граматичного ладу мови. Включення в мову спеціальних термінів учнів становить одну із завдань уроків образотворчого мистецтва в допоміжній школі.

Результати проведеного дослідження дозволяють запропонувати методичні рекомендації з удосконалювання розвитку мови молодших розумово відсталих школярів засобами образотворчої діяльності:

- частіше на уроках практикувати словесний опис учнями структури зображуваного предмета й порядку виконуваних дій, обговорювати питання композиції малюнка, обґрунтувати вибір кольорів і колірних сполучень;

- виконувати вправи на порівняння і наступне зображення двох або декількох подібних предметів, так як при виконанні подібних завдань не тільки заглиблюються аналізуючи здатності дитини, але й активізується й уточнюється словник прикметників, формується граматичний лад мови;

- необхідно випереджати практичну діяльність школярів словесними вказівками і рекомендаціями, що поліпшує розуміння мети й значимості майбутньої роботи, допомагає виявити особливості об'єкта зображення, визначити порядок виконання малюнка.

В результаті спостерігається більш послідовна побудова зображення, більш повне й точне відображення характерних ознак предмета;

- для поліпшення орієнтування учнів доцільно словесні вказівки вчителі підкріплювати практичними діями і мовою самих учнів. Корисним є попереднє промовляння своїх дій;

- необхідно пред'являти дітям докладні інструкції, що встановлюють взаємний зв'язок складових частин і підкреслюючих специфічні властивості деталей і об'єктів в цілому;

- при формуванні технічних навичок малювання особливу значимість має метод показу дій у сполученні з поясненнями;

– необхідно регулювати графічні операції за допомогою мови педагога, а також вербалізації дитиною власних дій, коли слово усвідомлюється як правило малювання;

– розвиток мови учнів у процесі образотворчої діяльності може проходити тільки під керівництвом вчителя й лише за умови, якщо це завдання ставиться як спеціальне;

– як педагогічні засоби посилення мовної активності школярів на всіх етапах навчального процесу можна використати різні прийоми. До них відносяться: спонукання дитини до читання напам'ять вірша або загадки з метою створення емоційного відношення до малювання; аналіз об'єкта зображення (визначення основних ознак, опис структури); спонукання учнів до називання й словесної характеристики властивостей об'єктів, що включають у тематичний малюнок; встановлення послідовності роботи над малюнком; рішення завдань композиційного характеру; порівняння малюнка з натурою (зразком) і елементів зображення між собою в процесі виконання завдання; аналіз результатів образотворчої діяльності в кінці кожного уроку; обговорення й відбір малюнків на класну або шкільну виставку й ін.

Література:

1. Грошенко И.А. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию умственно отсталых школьников /Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1981. – С.56–63.
2. Грошенко И.А. Дидактические пути повышения эффективности коррекционно–воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе /Дефектология. – 1985. – №4. – С.32–39.
3. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 199 с.

Татьянчикова І.В.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі формування в розумово відсталих учнів життєвих орієнтацій. Визначені їх види й показники сформованості. Розроблена спеціальна система корекційно–розвивальної роботи, спрямованої на формування в учнів допоміжної школи даного особистісного утворення.

Ключові слова: система корекційно–виховної роботи, життєві орієнтації, життєві плани, соціальна адаптація, реабілітація, вміння планування.

Перед допоміжною школою стоїть завдання підвищення ефективності підготовки випускників до самостійного життя й праці, рішення якого нерозривно пов'язане із соціальним плануванням і керівництвом соціальними процесами. Одним з аспектів такого планування є сфера формування життєвих орієнтацій молоді, від якої залежить ефективність її самовизначення. Самовизначення школяра являє собою складний, багатобічний процес становлення його як суб'єкта громадського життя, трудової діяльності й припускає спрямовану реалізацію планів, намірів, бажань у дійсному житті.

У психолого–педагогічних дослідженнях відзначається, що формування життєвих орієнтацій молоді є однією з найважливіших соціально–педагогічних проблем, що стоїть перед суспільством, оскільки від її рішення залежить успіх включення підлітків у самостійне життя й трудову діяльність.

Особливу актуальність здобуває дана проблема в теорії й практиці олігофренопедагогіки, тому що відомо, що більшість випускників допоміжних шкіл зазнає значних труднощів при вступі в самостійне життя й трудову діяльність, недооцінює роль професійної підготовки в школі, не може адекватно співставити свої можливості з потребами суспільства. Однією з причин такого становища є недостатня сформованість або відсутність у них адекватних життєвих планів, якими керуються випускники, вступаючи в самостійне життя.

Аналіз літератури показує, що в загальній педагогіці й психології вивченню життєвих орієнтацій у різному ступені присвячені дослідження Б.Д.Ананьєва, Л.І.Божович, В.І.Журавльова, О.Г.Здравомислова, С.М.Іконнікової, І.С.Кона, О.М.Леонтєва, В.М.Мясищева, М.М.Руткевича, Б.М.Теплова, М.Х.Титми та ін.

Істотне місце в дослідженнях приділяється вивченню життєвих планів учнів й їх можливостей планування в різні вікові періоди. Так, відзначається, що старший шкільний вік є одним з найбільш складних і важливих періодів у плані формування особистості, оскільки перед учнями цього віку постають завдання життєвого самовизначення, а становлення ціннісних життєвих орієнтацій і життєвих планів, що лежать у їх основі, є найважливішою психологічною умовою такого самовизначення.

Завданням нашого дослідження є вивчення педагогічного забезпечення формування життєвих орієнтацій, а саме – розробка й апробація спеціальної системи корекційно–виховного процесу в допоміжній школі, спрямованої на їх становлення у дітей з обмеженими розумовими можливостями.

Спеціальна організація педагогічного процесу, спрямованого на становлення життєвих орієнтацій, передбачала насамперед формування в учнів допоміжної школи вміння планування життєвих перспектив з погляду повноти їх характеристик (широти, реальності, стійкості, конкретності, перспективності, але в першу чергу – усвідомленості).

На наш погляд, досягнення цього можливо на основі використання спеціально розробленої системи виховної роботи, що передбачає визначення організаційних форм, змісту й методики, що відповідає меті формування в учнів життєвих орієнтацій і показникам ефективності корекційно–розвиваючого впливу, спрямованого на становлення цього особистісного утворення.

У якості основних складових формування життєвих орієнтацій, нами були виділені наступні:

- усвідомлення учнями значимості планування життєвих перспектив;
- засвоєння учнями знань щодо основних сфер життєдіяльності;
- засвоєння учнями знань про дії, необхідні для планування в певній сфері життєдіяльності, способах і послідовності їх здійснення;
- формування в учнів уміння планування життєвих перспектив;
- закріплення знань й умінь, пов'язаних із плануванням життєвих перспектив.

Відповідно, процес формування такого роду планування в дітей з особливими потребами припускав проведення роботи із трьох основних етапів:

I – етап формування знань про сфери життєдіяльності й планування;

II – етап формування вміння планування;

III – етап вправи у використанні засвоєних знань й умінь.

Дослідження здійснювалося в процесі експериментальної роботи й було реалізовано в системі корекційно–виховної роботи в допоміжній школі. Вона передбачала: тематичні бесіди про життєві плани, вечори, спеціальні конкурси, вікторини, кружки за інтересами; екскурсії, під час яких здійснювалося уточнення, закріплення, поглиблення й удосконалювання знань і формування умінь, розвивалися навички практичного їх використання.

Формування вміння планування відносно майбутнього в окремих сферах було реалізовано в наступних організаційних формах:

1) професійні орієнтації – тематичні бесіди, класні години, гурткова робота, зустрічі із цікавими людьми, конкурси, виставки й ін.;

2) життєві орієнтації щодо матеріально–побутового благополуччя – тематичні бесіди, моделювання конкретних життєвих ситуацій, сюжетно–рольові ігри (наприклад, “Бюджет родини”); екскурсії;

3) життєві орієнтації щодо становлення міжособистісних відносин (із друзями, колективом, родиною) – бесіди по сімейному вихованню; диспути, обговорювання книг, телепередач, фільмів, знайомство із традиціями благополучних родин, моделювання реальних сімейних ситуацій;

4) життєві орієнтації щодо непрофесійної життєдіяльності – цикл бесід, масові пізнавальні заходи: зустрічі, конкурси, гуртки; моделювання життєвих ситуацій (наприклад, організація вільного часу з обліком передбачуваної професійної приналежності).

Крім того, при формуванні вміння планування життєвих перспектив ми спиралися на особистий досвід дітей, на формування якості організованості в їх особистому житті, коли всі виконувані ними дії планомірно організуються. Така структура знаходить своє вираження не тільки в складних для розумово відсталих учнів життєвих планах, але й у повсякденному житті школярів, при виконанні ними, наприклад, режимних моментів.

При розробці переліку знань й умінь, якими повинні опанувати учні в процесі експериментальної роботи, нами враховувався зміст програми по соціально–побутовому орієнтуванню, за основу бралися програми виховної роботи (загальношкільні й вихователів старших класів, у яких була відбита тематика проведених бесід), діючі підручники для допоміжних шкіл.

Робота на першому етапі припускала:

а) створення в учнів установки на необхідність визначити свої життєві плани, розуміння ними значимості такого планування;

б) актуалізація й формування в учнів знань про життєві плани щодо сфер життєдіяльності й планування.

Пристаючи до формування знань щодо професійної діяльності, у систему виховної роботи ми включили бесіди наступної тематики: “Про майбутню професію”, “Цим професіям навчають у школі”; екскурсії (на одне з підприємств служби побуту, на швейну фабрику, у підсобне господарство); гурткова робота (“Юний будівельник, “Юна швачка”, “Кулінар” й ін.); спеціальні конкурси (“Господарочка”, “Своїми руками”, “Кращий кулінар”); спеціальні професійні свята, зустрічі із цікавими людьми (наприклад, із представниками робочих професій).

При підготовці й проведенні всіх виховних заходів, спрямованих на підготовку школярів до вибору майбутньої професії,

робився акцент на підбор змістовного, емоційно насиченого матеріалу, що відповідає завданню формування в школярів життєвих орієнтацій.

Актуалізація (відтворення) знань учнів про професії проходила в розгорнутій або поетапній формах. Розгорнуте відтворення використовувалося тоді, коли для виконання самостійної роботи учнів була потрібна наявність у них цілісних подань про професії, наприклад, при написанні твору “Моя майбутня професія” й ін. Поетапна форма актуалізації знань застосовувалася, в основному, у процесі бесід, читання книг, перегляді телепередач. Причому, відтворення знань про професії проходило спочатку колективно, потім самостійно. Учні повинні були не тільки самостійно оперувати необхідною сумою знань про професії, знати специфіку кожної з них, але й знати, які якості й особливості людини потрібні для оволодіння даною професією.

Наступним напрямком роботи на першому етапі було формування в школярів знань про планування життєвих перспектив.

Планування ми розглядали як визначення необхідних для досягнення мети дій й їхньої послідовності. Тому формування знань про планування життєвих перспектив передбачало:

- знайомство учнів з діями (етапами), які потрібно здійснити в кожній зі сфер життєдіяльності, щоб у ній затвердитися;
- визначення способів здійснення цих дій й їх послідовності;
- знайомство з основними детермінантами процесу планування, облік яких визначає його успішність (бажань і можливостей учнів, потреб суспільства).

Робота на другому етапі будувалася відповідно до розуміння процесу планування як діяльності по складанню плану. Виходячи із загальнолюдської теорії діяльності (О.М.Ждан, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн й ін.), усяка діяльність має певну мету. З мети діяльності визначаються відповідні дії і їхня послідовність, вибираються способи їхнього здійснення.

Робота на цьому етапі передбачала:

- 1) актуалізацію засвоєних учнями знань про значення життєвого самовизначення й знань про планування життєвих перспектив;
- 2) навчання школярів умінню визначати необхідні дії, способи й послідовність їхнього здійснення.

Робота з формування в школярів уміння планування життєвих перспектив здійснювалася за допомогою прийомів, що забезпечують її досягнення:

1) попередня пропедевтична робота з ведення дітьми щоденників;

2) навчання учнів умінню спиратися на готовий план (зразок);

3) колективне й самостійне складання планів.

Була використана адаптована до мети дослідження методика формування вміння аналізувати завдання О.П.Хохліної, що полягає в наступному:

1) здійснюється визначення об'єкта аналізу (плани щодо кожної зі сфер життєдіяльності);

2) проводиться актуалізація знань, що лежать в основі планування.

Оскільки знання учнів не завжди мають повний і систематизований характер, ми не тільки задавали навідні запитання, але й уточнювали відповіді дітей, доповнювали їх, планували роботу так, щоб конкретизувати майбутнє завдання, підвести школярів до усвідомлення необхідності практичного застосування отриманих раніше знань. У результаті такого аналізу учні відбирали ті відомості, які необхідно було використати при складанні своїх планів. Це, в цілому, знання про дії, які необхідно здійснити, щоб затвердитися в кожній зі сфер життєдіяльності, способах і послідовності їхнього здійснення, знання основних детермінант, насамперед, своїх особливостей і можливостей.

Формуючи в школярів уміння планування життєвих перспектив, ми навчали їх вмінню будувати свої життєві плани, яким відповідають показники усвідомленості, стійкості, конкретності, перспективності, широти. Так, діти вчилися становити план щодо кожної сфери життєдіяльності (параметр широти), називали конкретні дії, способи їхнього здійснення для кожної з них (параметр конкретності), становили плани відповідно до їх власних інтересів, можливостями й потребами суспільства (параметр усвідомленості), на близьку і віддалену перспективу (параметр перспективності). Крім того, ми приділяли увагу міцності формованих умінь (параметр стійкості).

Потім проводилося самостійне складання школярами життєвих планів. Самостійному виконанню роботи передувало орієнтування учнів у майбутньому завданні на основі аналізу засвоєних знань і уміння планування.

Необхідною умовою свідомого й міцного засвоєння знань і умінь є їх використання в різних ситуаціях, коли в них виникає потреба. Якщо в процесі навчання учні засвоюють певні знання і досвід, але не можуть використати їх у потрібний момент,

застосовувати при рішенні відповідних завдань, то можна вважати, що навчання не досягло своєї мети.

Тому на третьому етапі ми формували в школярів навички переносу раніше засвоєних знань і умінь у нові умови, у нові життєві ситуації.

Робота на цьому етапі припускала:

- а) закріплення засвоєних учнями знань і умінь;
- б) навчання учнів навичкам переносу засвоєних знань і умінь у нову, відмінну від шкільної, обстановку, у нову життєву ситуацію;
- в) закріплення вміння учнів користуватися придбаними знаннями в різних життєвих ситуаціях.

На цьому етапі були задіяні практичні методи (вправа, написання творів). Крім того, широко застосовувалися так звані нетрадиційні методи, а саме: моделювання життєвих ситуацій, групова дискусія, сюжетно–рольова гра. Перевага даних методів у тім, що вони дозволяють змоделювати типові труднощі, ситуації, з якими можуть зустрітися школярі у своєму житті.

Основними на III етапі були прийоми, що сприяють узагальненню знань і умінь, а саме:

- 1) попереднє орієнтування учнів у майбутній роботі шляхом пред'явлення їм докладної інструкції;
- 2) відтворення й актуалізація знань і умінь планування життєвих перспектив, пов'язаних з новими ситуаціями;
- 3) контроль за правильністю роботи, виявлення допущених помилок і неточностей;
- 4) аналіз результатів;
- 5) порівняння;
- 6) спеціальні вправи на перенос раніше засвоєних знань і умінь у нові життєві ситуації.

При організації експериментальної роботи ми виходили з такого припущення: якщо послідовно забезпечити органічну єдність між засвоєнням і застосуванням знань і умінь планування шляхом включення в навчально–виховний процес необхідної кількості вправ по їхньому застосуванню, то становлення в учнів життєвого планування буде відбуватися більш ефективно. У процесі застосування знань і умінь учні привчаються звертатися до своїх знань при виконанні інших практичних завдань.

Таким чином, проведене дослідження свідчить про можливість формування в учнів допоміжної школи життєвих орієнтацій у процесі спеціально організованої виховної роботи та розглядається одним з напрямків корекції їх недоліків і загального розвитку. Визначення та

становлення в учнів з порушеннями інтелекту планів основних сфер життєдіяльності, навчання вмінню планувати свої дії з урахуванням вимог суспільства і своїх можливостей, є важливою умовою підготовки школярів до самостійного життя, їх соціальної адаптації і реабілітації.

Одержані результати можуть бути певною основою для подальшого вивчення проблеми, що має на увазі вдосконалювання запропонованої системи роботи на основі більше глибокого й багатофакторного розгляду її компонентів.

Література:

1. Агавелян О.К. Некоторые вопросы социально–трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы /Дефектология. – 1974. – №1. – С.62–68.
2. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 128с.
3. Водзинская В.В. Ориентация на профессии. – М.: Молодежь и труд, 1970. – 170с.
4. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно–трудового навчання: Автореферат дис... канд. пед. наук. – К., 1994. – 16с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 144с.

ПСИХОЛОГІЯ

Рибалко Л.С.

БАР'ЄРИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ

У статті автором проаналізовано причини та наслідки з'явлення бар'єрів самореалізації особистості. За допомогою анкетування виявлено бар'єри самореалізації майбутнього вчителя, а також з'ясовано шляхи їх усунення.

Ключові слова: самореалізація особистості, „Я–концепція”, бар'єри самореалізації особистості.

Питання самореалізації особистості вивчаються філософами, психологами, педагогами (А.Ідинов, І.Ісаєв, Л.Коростильова, В.Муляр, М. Ситникова та інші). Як свідчить аналіз наукових праць, самореалізація розглядається як конкретне, реальне, самостійне втілення власного „Я” в життя, під яким розуміється внутрішній світ людини; вона не виключає допомоги особистості ззовні; провідними ознаками даного феномену є виявлення індивідом особистісних здібностей, можливостей, нахилів, розкриття і реалізація власного потенціалу, здійснення себе в реальному житті [1; 2; 4; 5; 9]. На жаль, ще недостатньо дослідниками вивчається проблема виявлення і подолання людиною власних бар'єрів самореалізації. На наш погляд, вивчення причин та наслідків з'явлення бар'єрів самореалізації, шляхів їх усунення поглибить сутнісне розуміння самореалізації особистості, сприятиме реальному максимально повному саморозкриттю людиною власних можливостей, її просуванню до „акме”–вершини.

Метою даної статті є розгляд сутності самореалізації особистості з позиції подолання бар'єрів, які, з одного боку, заважають людині реалізовувати власний потенціал, а, з іншого, – подолання їх є те, що рухає людиною вперед. Завданнями є – з'ясувати причини і наслідки з'явлення бар'єрів самореалізації особистості; виявити шляхи їх усунення в теоретичному аспекті; експериментально перевірити розуміння майбутніми вчителями бар'єрів самореалізації та шляхів їх усунення.

Бар'єри – це перешкоди, утруднення, які виникають у процесі самореалізації. Як людина може реагувати на них? У одному випадку може долати їх, йти вперед, не зупинятися, а в іншому – „зламатися”. Щоб перевести подолання бар'єрів самореалізації в площину корисної

дії, а не обтяжливих обставин, людині потрібно навчитися з'ясовувати причини і наслідки їх з'явлення, прогнозувати шляхи усунення.

Бар'єри самореалізації умовно можна поділити на особистісно–внутрішні та соціально–зовнішні. До особистісно–внутрішніх бар'єрів самореалізації особистості відноситься недостатній рівень сформованості „Я–концепції” особистості, відсутність адекватної мотивації на реалізацію життєвої мети, часткова сформованість вмінь самореалізації, слабкий прояв сили волі, невпевненість, тривожність людини, невміння боротися з негативними рисами, наприклад, з егоцентризмом тощо. Вони породжуються, частіше всього, самою людиною, відсутністю її знань про внутрішнє „Я”, можливості самореалізації.

Майбутнім учителям музики, студентам 4–го курсу Харківської державної академії культури, було поставлено запитання: „Що заважає Вам реалізувати власні можливості?” Дівчата (всього 23 чол.) відповіли, що самореалізації заважають: відсутність належних умов самореалізації, до яких віднесли наявність грошей, житла, улюбленої праці (23%); невпевненість в собі, внутрішня скованість, слабка сила волі (21%); страх, що тебе не зрозуміють інші, що справа не буде доведена до кінця, страх „покинутої справи”, невдачі (19%); недостатня сформованість вмінь спілкуватися, ставити та досягати мету самореалізації, організувати час, доводити справу до бажаного результату, вирішувати складні ситуації, оцінювати власні результати праці (14%); шкідливі звички, в т.ч. лінь (7%); недостатня сформованість професійних якостей (5%); велике завантаження (4%); праця не „по душі” (3%); відчувають труднощі, але не можуть виявити причини (2%); не мають труднощів (1%), не мають труднощів, бо вірять в бога (1%).

Юнаки (всього 23 чол.) відповіли, що самореалізації заважають: проблеми зі здоров'ям, „хвороба заважає, але вона може, навіть, допомогти реалізувати мету життя, бо під час хвороби думається по–іншому” (18%); невпевненість, скромність (16%); низький матеріальний стан (15%); недостатня сформованість умінь самостійності, мобільності (13%); відсутність часу (11%); страх перед людьми високого соціального рівня (9%); зайва опіка близьких людей (7%); важко визначитися, що саме заважає само реалізуватися (6%); не знають, не задумуються, „не задумувався над цим питанням до того, як Ви стали розповідати про це” (4%); утруднень немає (1%).

Як свідчить аналіз анкетування, дівчата відкрито визначають потребу в виявленні бар'єрів самореалізації, відчувають важливість знань про себе, власне „Я”, відверто висловлюють думки, наводять

прикладі, аналізують власне життя. Так, одна з них написала: „Я можу написати багато бар’єрів самореалізації, але знаю, що головним є те, що знаходиться в мені самій, яке не дає мені повністю розкритися”. Юнаки проявляють інтерес до власного „Я”, але вони дуже стримані в відповідях. Відповідей „не знаю”, „немає” в них значно більше, ніж у дівчат. Це пояснюється тим, що одного анкетування недостатньо, щоб зробити певні висновки. Потрібно застосовувати й інші методи дослідження, особливо, в роботі з юнаками.

Наше дослідження, як будь-яке інше, має науковий підтекст. Як же визначається „Я”, „образ-Я”, „Я-концепція” в науковій літературі? Якими знаннями та вміннями повинні оволодіти майбутні вчителі, щоб пізнавати та реалізовувати власне „Я”?

Як відмічає І.Кон, поняття „Я” завжди співвідноситься або з поняттям „особистість” і, навіть, зливається з ним, або з поняттям „самосвідомість”. На його думку „Я – не просто індивідуальність, особистість, а особистість, яка розглядається зсередини” [6, 15].

Термін „Я” означає самість, тобто інтегральну цілість, „справжність”, на основі якої людина відрізняє себе від зовнішнього світу та від інших людей. Самість, на думку І. Кона, це єдність „реальної” ідентичності індивіда і його самосвідомості.

У словниковому визначенні „самість” (self) – це архетип у теорії К. Юнга, що є центром структури особистості, коли всі протидіючі сили всередині неї інтегруються в процесі індивідуалізації. Самість: розширення (self-extension), – почуття людини до її матеріальної власності. Для Г.Олпорта такі почуття є складовою частиною образу себе. Самість вища – за Р.Ассаджиолі, свого роду „внутрішній Бог”. Самість свідома – за Р.Ассаджиолі, „Я” – точка ясного усвідомлення. Самість тілесна (bodily self) – аспект проприуму, заснований на усвідомленні свого фізичного тіла. Г.Олпорт вважав його довічною опорою самосвідомості [8, 442].

Якщо зібрати та проаналізувати за різними джерелами „само”, яке визначається як „спосіб вживання того, що несе деякі тонкі конотації відносно передбачуваного значення, корня слова „я”, то можна відмітити, що „самість” це і є вияв самоактуалізації, і самореалізації та їх здійснення не можливе без інших складових „самості” [3, 216].

Поняття „образ-Я” психологами визначається як просто „Я”, тобто „Я” (Его) як сфера особистості, що характеризується внутрішнім усвідомленням людини самої себе, здійсненням певних дій, пристосуванням до реальності. Це результат виділення людиною

самої себе із середовища, що дає їй змогу відчувати себе суб'єктом своїх фізичних і психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність із самою собою відносно минулого, сьогодення і майбутнього. „Я” формується в діяльності та спілкуванні. Змінюючи в предметній діяльності навколишній світ і взаємодіючи з іншими людьми, суб'єкт відокремлює своє „Я” під „не-Я”, безпосередньо переживаючи свою неідентичність до інших об'єктів. „Я” оцінюється суб'єктом у „Я-концепції”, утворюючи ядро особистості.

Існують різні точки зору вчених щодо характеру „Я”, яким воно може бути. Так, „Я-ідеал” або „Я-ідеальне” свідчить про акмеологічний характер „Я”. Так, за З. Фрейдом, термін використовується в психоаналізі як синонім Над-Я. Однак деякі коментатори теорії З. Фрейда вважають, що варто розрізняти: 1) Над-Я – як результат початкових ранніх дитячих ідентифікацій з батьками; 2) Я-ідеал – як результат пізніших ідентифікацій зі значно ширшим колом осіб. Я-ідеал представляє моральні суспільні норми. Протягом життя може неодноразово змінюватися. Я-ідеальне (Ideal self) – людина, якою вона може або повинна в майбутньому стати (включаючи прагнення, моральні ідеали і цінності) [8, 607–609].

І. Кант відмічав подвійний характер „Я”: одне „Я” як суб'єкт мислення, рефлексуюче „Я”, яке психологи називають активним, дієвим, суб'єктним, екзистенційним „Я” (Его) та інше „Я” – об'єкт сприйняття і внутрішнього почуття, яке називають об'єктним, феноменальним, категоріальним „Я” або „образом-Я”, поняттям „Я”, „Я-концепцією” тощо.

„Я-концепція” (self-concept) – загальний паттерн або конфігурація самосприйняття: концепція людини про те, якою вона є [8, 609]. Загальноприйнятою структурою „Я-концепції” є ієрархічна піраміда Р.Бернса, на вершині якої знаходиться глобальна „Я-концепція”. В ній умовно виділяється „Я-усвідомлюване” (самооцінка) та „Я-як об'єкт” („образ Я”), які мають властивість зливатися та реалізуватися в таких формах: „Я-реальне”, тобто самосприйняття себе як особистості; „Я-дзеркальне” (соціальне), тобто уявлення про себе з боку інших людей; „Я-ідеальне”, тобто уявлення про себе в майбутньому, ким би хотів стати [2, 61–62].

Доцільно відмітити, що В.Маралов доповнює характеристики „Я-концепції”, але не розкриває сутність „Я-реального”, „Я-дзеркального”, а також механізми, які рухають людину до „Я-ідеального”, бо „ким би хотів стати” в сучасному світі сприймається як іронічна абстракція [8, 23–24].

М.Розенберг виділяє типи образів „Я” – наявне „Я” (або реальне „Я”), тобто яким індивід бачить себе на даний момент; бажане „Я”, тобто яким індивід хотів би бачити себе; уявне – „Я”, тобто яким він може представлятися іншими людьми.

До соціально–зовнішніх бар’єрів самореалізації можна віднести стереотипи, установки, які існують в суспільстві, а також дії іншої людини, які бувають негативно виражені до конкретної людини, колектив, у якому працює або навчається людина тощо.

А.Маслоу відмічав, що на особистісний ріст людини негативно впливають малопродуктивний досвід минулого, звички робити все „так як завжди”, нездатність протистояти соціальному впливу і груповому тиску, наявність системи внутрішнього захисту, який умовно свідчить про внутрішній спокій [4].

Причиною з’явлення бар’єрів самореалізації є наявність суперечностей, які впливають на хід самореалізації. Визначальною думкою щодо цього є судження Л.Когана про ієрархічну систему суперечностей, до якої відносяться провідні і другорядні суперечності. В якості провідної суперечності вчений пропонує розглядати „суперечність між вимогами суспільства і прагненням самої особистості до розвитку та самореалізації, з одного боку, і визначеними обмеженнями цього розвитку і самореалізації, як за силою об’єктивних умов, так і внаслідок недостатньо високого культурного і соціальної активності самої активності, – з іншого” [10, 137].

К.Альбуханова–Славська виділяє суперечності, вирішення яких визначає процес становлення особистості як суб’єкта власної життєдіяльності: а) суперечності можливостей особистості із соціальною дійсністю; б) суперечності, які виникають у сфері відношень з іншими людьми; в) внутрішні рефлексивні суперечності особистості, суперечності в сфері „Я” людини, тобто самим з собою [1].

Наслідками подолання бар’єрів є конфлікт, який і породжується ними, і сприяє їх усуненню. Так, на думку А.Захарова, причиною з’явлення внутрішнього конфлікту є неспроможність людини реалізувати потреби в самоствердженні, визнанні, єдності „Я”. Як наслідок такого конфлікту, виникають перешкоди на шляху здійснення провідної особистісної потреби в самореалізації [10]. Причиною з’явлення таких конфліктів, як відмічають психологи Б.Ананьев, М.Бобнева, К.Калмикова, О.Леонтьев, Б.Ломов, С.Рубінштейн, є внутрішні суперечності між Я–ідеальним, Я–реальним, Я–очима інших. Сутність протистояння полягає ще й в тім,

що неможливим є реалізація двох або більше різноспрямованих тенденцій внутрішнього світу, які є близькими за суб'єктивною значимістю.

Дослідник проблеми самосвідомості людини В. Столін виділяє два типи внутрішніх конфліктів – конфліктний смисл вчинку та конфліктний сенс „Я”, які відрізняються друг від друга „матеріалом” складових сторін. В основі першого типу лежать мотиваційно–ціннісні орієнтації, а в основі другого – відношення до себе. Смисл „Я” виникає в результаті співвіднесення властивостей особистості з мотивами діяльності. Розширюються зв'язки людини зі світом, виникає безліч смислів „Я”, які, по суті, є нейтральними один до одного. Але в „життєвому просторі” індивіда діяльності перетинаються і йому приходится вибирати те, що не завжди є легким. Після того, як людини зробила вибір, виникає суперечність смислів „Я”, тобто суперечність самосвідомості. Такі зіткнення сприяють усвідомленню людиною її особистісних рис, які запускають роботу самосвідомості [7].

Проблему особистісного росту і внутрішніх конфліктів з точки зору взаємовідношень людини і оточуючого середовища розглядав А. Адлер. Провідною ідеєю його вчення є ідея зіткнення несвідомого прагнення людини до вдосконалення та неминучого почуття власної неповноцінності. Напруженість внутрішніх суперечностей підсилює потреба особистості компенсувати фізичні або інтелектуальні особливості особистості, які нею переживаються. Вчений вважав, що суперечності вирішуються шляхом самоствердження – конструктивного або деструктивного. Конструктивний напрям полягає в самоствердженні на благо іншим, а деструктивний – за рахунок приниження інших [6].

Відповідно теорії К. Роджерса джерела внутрішньої конфліктності лежать в прагненні особистості до оцінки як з боку оточуючих, так і з боку власної самооцінки. Механізмом виникнення конфлікту виступає постійна заміна своїх цінностей чужими. „Корні” цього явища потрібно шукати в соціальному оточенні, яке вимагає від людини неодмінного підкорення загальноприйнятими нормам і правилам у збиток розвитку своєї індивідуальності [5].

До шляхів усунення бар'єрів самореалізації, зняття конфліктності, в тім числі і внутрішньої, можна віднести: а) формування мети, потреб і мотивів самореалізації; б) розвиток умінь самореалізації, тобто вмінь виявляти, пізнавати, реалізовувати власний внутрішній потенціал, а також умінь ідентифікації, рефлексії; в) залучення людини до самовиховання, самоосвіти, самонавчання;

г) правильне використання захисних механізмів особистості (витіснення, утворення протилежної реакції, проєкції, заміщення, раціоналізації тощо).

На питання „Як усунути бар'єри самореалізації?“, анкетовані нами студенти відповіли так: дівчата – якомога більше спілкуватися з колективом (51%); створювати позитивну життєву позицію (25%); загартовувати силу волі (13%); навчитися контролювати власні дії, поведінку (11%); хлопці – не звертати увагу на перешкоди та йти вперед (46%); надати свободу вибору власним діям (27%); змінювати вид діяльності (14%); оволодівати методами самонавіювання, медитації, установки щодо позитивного настрою (13%). Доцільно відмітити, що хлопці жвавіше аніж дівчата пропонували шляхи усунення бар'єрів самореалізації, а запропоновані ними шляхи були обґрунтовані тоді, коли дівчата називали їх коротко.

На наш погляд, одним із шляхів бар'єрів самореалізації є розвиток „Я–концепції“, який полягає в тім, що багатогранність „образу Я“ дає можливість розширити межі самореалізації та розвиватися в багатьох напрямках; власне уявлення про себе та з боку інших людей сприяють формуванню людини як цілісної системи; професійна, громадянська, фізична, сімейна види зрілостей формуються на різних етапах життєвого шляху, але всі вони є складовими „Я–ідеального“ або „акме“–вершини кожної людини; становлення „образу „Я“ залежить від адекватної самооцінки, адекватного сприйняття з боку інших людей, умов для самореалізації, саморозвитку, факторів сприятливого „фону“, які „підштовхують“ „образ Я“ до вибору способів і шляхів самовдосконалення.

Позбавитися бар'єрів самореалізації також можливо за умови усунення в людини тривожності, невпевненості у власних можливостях, формування асертивної поведінки. В психолого–педагогічній науці існують уявлення про зовнішні та внутрішні умови самореалізації особистості. С.Рубінштейн розглядав умови не як середовище для себе, а як систему „реальних відношень, в які вмикається людина“ та які є зовнішнім джерелом розвитку [11, 525]. До зовнішніх умов самореалізації відносяться організаційні, матеріально–технічні, соціально–побутові, психолого–педагогічні. Внутрішнє джерело – це сутнісні сили людини. Внутрішні або суб'єктні умови визначаються як сукупність смислів і установок, які відображають ступінь реалізації особистісних та професійних прагнень людини. До них відносяться розуміння людиною власної значущості, сенсу життя; визнання власної самоцінності; виявлення толерантності в процесі взаємодії з іншими людьми; творче ставлення

до особистісного та професійного розвитку; формування уявлення про себе як громадянина, сім'янина, професіонала.

Отже, бар'єри самореалізації виникають із природи суперечностей як внутрішніх, так і зовнішніх. Дія їх подвійна, з одного боку, вона є перешкодою для повноцінної самореалізації людини, а, з іншого, – рушійними силами самореалізації. Нереалізовані можливості людини, в свою чергу, породжують внутрішній конфлікт, усунення якого є необхідним для збереження здоров'я людини та повноцінного функціонування на протязі життя. Подальшою розвідкою в даному напрямі є дослідження акмеологічних умов самореалізації особистості.

Література:

1. Альбуханова–Славская К.А. Стратегия жизни /К.А.Альбуханова–Славская. – М.; Мысль, 1991.– 299 с.
2. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание /Р.Бернс. – М., Прогресс. – 1986. – 420с.
3. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь /И.М.Кондаков.– СПб.: «прайм – ЕВРО 3 НВК», 2003. – 512с.
4. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование /А.Маслоу. – Киев – Донецк: Институт психологии, 1994.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К.Р.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАМ–М», 2006, – 656с.
7. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности /В.В.Столин; Автореф. ... докт. псих. наук. – М., 1985.– 37 с.
8. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник: Близько 2500 термінів /В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 639 с.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пос. для студ. сред. пед. учеб. завед. /В.Г.Маралов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.
10. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: [Учеб. пос. для высш. пед учеб. завед.] /Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004.– 319 с. – (Высш. профес. образ. пед спец–ти).
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Л.С. Рубинштейн.– СПб.: Питерком., 1999. – 720 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Борисов В.В.</i>	3
ЕВОЛЮЦІЙНИЙ СЕНС ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ: ТЕОРЕТИКО–ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД	
<i>Зінченко В.О.</i>	9
ВПЛИВ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<i>Игнатова Н.В.</i>	17
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	
<i>Кіріленко О.Г.</i>	24
УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
<i>Короткова Ю.М.</i>	32
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ПЕДАГОГІЧНИХ ВІДДІЛЕННЯХ ПОЧАТКОВІ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ	
<i>Кожевникова І.І.</i>	38
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗА КРЕДИТНО– МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ НАВЧАННЯ	
<i>Кулешова В.В.</i>	46
ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ПОШУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО–ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
<i>Мацько Д.С.</i>	52
РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
<i>Посторонко А.І.</i>	61
АКТУАЛЬНІСТЬ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ ХІМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
<i>Резван О.О.</i>	69
РОЗВИТОК РІВНЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В КРАЇНІ НАВЧАННЯ	

<i>Роганова М.В.</i>	74
ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ	
<i>Семченко Н.О.</i>	79
УРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ПРОБЛЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТОК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Ткачов С.І.</i>	84
ЛЕКЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ З КУРСУ ПЕДАГОГІКИ: ДОСВІД ПОШУКУ І ТВОРЧОСТІ	
<i>Чеботкова Н.О.</i>	88
ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ ЯК ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<i>Тищенко Л.В.</i>	95
ТЕСТИ, ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ З ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ СВІТУ (10-Й КЛАС)	
<i>Борисова С.В.</i>	100
ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ПРОГРАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗА ПРОФІЛЕМ „БІСЕРУВАННЯ”	
<i>Лихвар І.І.</i>	106
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Патlachук В.Н.</i>	111
ЗМІСТОВНИЙ І ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК НАВЧАЛЬНИХ ЦИКЛІВ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУ	
<i>Ткачов А.С.</i>	124
ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ”	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Ілійчук Л.В.</i>	129
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919–1939 рр.)	

<i>Червонецький В.В.</i>	136
РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ	
<i>Рукасова С.О.</i>	145
ВНЕСОК С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО В ПРОБЛЕМУ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА ДОСЯГНЕННЯМИ УЧНІВ	
<i>Оришко С.</i>	149
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Головань Т.М.</i>	155
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК В КРЫМУ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	
<i>Лук'янова В.А.</i>	164
МЕТА, ЗАВДАННЯ І ПРИНЦИПИ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ (20–30–ті рр. XX ст.)	
<i>Максименко А.</i>	169
ООНОВЛЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
<i>Стражнікова І.В.</i>	183
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ЗНАЧЕННЯ БІБЛІОТЕК У ВИХОВАННІ МОЛОДІ (20–30–ті рр. XX ст.)	
<i>Собченко Т.М.</i>	189
ФЕНОЛОГІЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	

ВИХОВАННЯ

<i>Червонецька С.С.</i>	197
ДОБРОТОЛЮБСТВО ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'І	
<i>Майданевич В.П.</i>	204
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ	

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

<i>Манько О.Г.</i>	208
ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Татьянчикова І.В.</i>	213
ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ	

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Рибалко Л.С.</i>	221
БАР'ЄРИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ	

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXIII)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 17.11.2006 р. Ум. др. арк. 14,5.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м.Слов'янськ, вул.Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

Електронна адреса: nauka 2004 @ rambler.ru; sypchenko @ slav.dn.ua

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

Формат сторінки і вимоги до набору

Для публікацій необхідно подати до редакції збірника статтю *українською, російською мовою* в електронній формі на дискеті “3,5” і роздрукований рукопис (1 примірник у форматі А4).

Рукопис повинний бути вчитаний і підписаний всіма авторами. Рукопис супроводжується *рецензією наукового керівника*.

відомостями про авторів (прізвище, ім'я та по батькові, учений ступінь, учене звання, місце роботи, адреса і телефон для зв'язку).

Файли поданих матеріалів повинні бути підготовлені в MSW версія 7.0/97/2000 (формат А4). У команді “Файл” → “Параметри сторінки” необхідно установити такі параметри:

✓ на вкладці “Поля”: верхнє, нижнє, лівє, правє – 3 см; – 3 см; верхній і нижній колонтитули – 1,27 см;

✓ на вкладці “Розмір паперу”: книжковий.

Для набору основного тексту використовується шрифт **Times New Roman** (кегель 14; міжрядковий інтервал – полуторний (1,5); абзацний відступ – 1,25 см).

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Список літератури друкується згідно з вимогами ВАК України (бюлетень №2, 2000 р.). Список наводиться в кінці статті. Заголовок “*Література*” (шрифт Times New Roman, кегль 14, напівжирний, вирівнювати по центру) знизу і зверху відокремлюється двома інтервалами 1,5. Посилання на використані у статті роботи подаються у квадратних дужках, наприклад, [1, с.3], або [1], або [1; 5]. Посилання на роботи, що не публікувались, неприпустиме.

Обсяг статті – 5-18 аркушів.

Структура наукової статті

На початку статті у першому рядку ліворуч набирається рядок із прізвищем, ініціалами. Після цього – відступ 1,5 інтервали і набирається назва статті великими літерами (шрифт Times New Roman, 14 кегль, напівжирний, вирівнювати по центру). Далі після інтервалу 1,5 друкується текст статті.

Основний текст. Згідно з Постановою ВАК України від 15.01.2003 №7-05/1 текст статті повинен мати такі основні елементи:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз** останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття;
- **формулювання цілей** статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним **обґрунтуванням** отриманих наукових результатів;
- **висновки** з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в даному напрямку.

Видавничий центр «Маторін»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане
Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення
України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 290. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99