

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 2, 2009

Суми
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2009

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач

Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (протокол від 30.11.2009 № 5)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А.** (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О.** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Лозова В.І.**; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І.**; доктор мистецтв, професор **Стахевич О.Г.**; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О.**; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н.**; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лоза Т.О.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М.**; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г.**; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Коваленко С.М.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Перетятко О.В.** (відповідальний секретар).

Затверджено Президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, а також з педагогічних й методичних проблем формування мовленнєвої культури особистості.

Розділ І. Проблеми теорії та історії педагогіки і освіти

УДК 37.035 + 351.858 + (045)

Г.В. Кугуєнко

Сумський державний педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті проаналізовано підходи різних дослідників до визначення сутності «соціальне виховання». Зазначено, що в сучасній соціальній педагогіці немає остаточного визначення цього поняття. Автор указує на те, що соціальне виховання необхідно розглядати у широкому та вузькому значеннях, а також на різних рівнях системи педагогічного впливу.

Ключові слова: виховання, соціальне виховання, педагогіка, соціальна педагогіка, система соціального виховання, засоби масової інформації.

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку виховної системи загальноосвітньої школи дедалі актуальнішою стає проблема соціального виховання молоді. У вищих навчальних педагогічних закладах вводяться спецкурси з методики соціального виховання у школі, адже функція соціального захисту і превентивного виховання є обов'язковою в роботі сучасного класного керівника.

Аналіз актуальних досліджень. Ця проблема викликає значний інтерес у сфері соціальної педагогіки, що доводять дослідження в напрямку розкриття сутності соціального виховання. На думку Т.О. Дмитренко і К.В. Яресько, сучасний період можна визначити як відродження соціального виховання [9]. Цей процес відбувається завдяки працям таких учених: М.А. Галагузової, О.О. Бодальова, Н.П. Бурої, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, Л.Г. Коваль, А.О. Малько, З.О. Малькової, Л.І. Міщик, І.М. Пінчук, В.Д. Семенова, І.М. Трубавінової, Л.А. Штефан та ін.

Зазначимо, що соціальне виховання – це категорія соціальної педагогіки. Складність розуміння змісту поняття «соціальне виховання» зумовлена тим, що в сучасній педагогічній та методичній літературі не визначено співвідношення таких категорій, як: виховання, соціальне виховання, соціалізація, а поняття «соціальне виховання» розкрито неповністю і його визначення мають деякі розбіжності.

Мета статті – дослідити сутність поняття «соціальне виховання»; визначити його особливості.

Виклад основного матеріалу. У Педагогічній енциклопедії, яку було видано наприкінці 20-х років ХХ ст., у розділі «Система соціального виховання у Росії», відзначається, що найважливішою ланкою системи народної освіти є соціальне виховання [11, 26]. Така думка існувала до 1936 року; згодом термін «соціальне виховання» було названо «аморфним» і замінено поняттям «комуністичне виховання» з такими складовими: моральне, трудове, естетичне, фізичне. Основи практичного соціального виховання, відповідно до принципу суб'єкт-суб'єктного підходу заклав А. Макаренко. Науковці по-різному трактують поняття «соціальне виховання». Спробуємо проаналізувати ці визначення (табл.1).

Табл. 1

Визначення поняття «соціальне виховання»

№	Автор	Визначення
1.	М. А. Галагузова	Соціальне виховання – допомога в освіті і вихованні дітей, які потребують її в період включення в соціальне життя [5, 7–33]
2.	Л. І. Міщик	Метод соціальної роботи, націлений на зміну та формування особистості учня [10, 31]
3.	Н. П. Буря	Соціальне виховання – це педагогічно орієнтована і доцільна система сприяння особистості в оптимальній реалізації здібностей та можливостей на всіх вікових етапах розвитку людини, в різних сферах мікросередовища особистості з використанням потенціалу всіх суб'єктів виховного процесу [2, 18]
4.	Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик	Соціальне виховання – система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми і молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки [6, 25]
5.	А. С. Макаренко	Соціальне виховання – це керований розвиток особистості, важливою умовою якого є реалізація принципу розвитку особистості в колективі, з метою колективу й засобами колективу [8]
6.	О. Безпалько	Створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [1, 29]

7.	Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров	Соціальне виховання – процес і результат стихійної взаємодії людини з ближнім життєвим середовищем й умовами цілеспрямованого виховання (сімейного, духовно-морального, громадянського, правового, релігійного та ін.); процес активного пристосування людини до певних ролей, нормативних настанов і взірців соціального виявлення; сплановане створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку людини у процесі її соціалізації [7]

Таким чином, дослідники визначають соціальне виховання як: «метод соціальної роботи», «педагогічну систему», «систему різних заходів», «створення умов і заходів» тощо. Ми поділяємо думку дослідників Г. М. та А. Ю. Коджаспірових про те, що соціальне виховання – це є і процес, і результат взаємодії людини із соціальним оточенням і цілеспрямованим вихованням.

Ми погоджуємося з дослідниками Т. О. Дмитренко і К. В. Яресько [9], які вважають, що виховання в цілому слід розглядати у широкому і вузькому розумінні. Виховання у вузькому розумінні відбувається в межах педагогічної системи, а виховання у широкому розумінні – соціальне виховання – існує в соціально-педагогічній системі і безпосередньо пов'язано із процесом соціалізації особистості.

Так, В. Давидов вважає, що соціалізація є більш широким поняттям, ніж виховання, проте, саме виховання становить її основу, оскільки здатне внести елемент упорядкування в стихійний характер соціалізації [4]. Про взаємозв'язок соціального виховання і процесу соціалізації згадує М. Галагузова, яка стверджує, що без соціального виховання неможлива успішна соціалізація, оскільки відбувається процес формування соціально значущих якостей дитини.

Російський дослідник М. Плоткін звернув увагу на те, що соціальне виховання є складовою частиною соціальної педагогіки, вивчає майже всі сфери соціального життя та діяльності: сімейне оточення, дитинство, юність, специфіку міського мікрорайону, сільської спільноти, школу, інші навчальні заклади. Об'єктом соціального виховання є система соціальних відносин особи з оточуючими її людьми, а предметом – процес педагогічного впливу на соціальні взаємовідносини особи протягом всього її життя та в різноманітних сферах її існування [12].

Схема процесу соціального виховання за О. Безпалько виглядає так: включення дитини в систему життєдіяльності різноманітних організацій, набуття та накопичення нею соціального досвіду, знань, умінь, їх інтеріоризація, як результат набутого соціального досвіду – поведінка особистості [1].

У дисертаційному дослідженні цікаві результати наводить О.В. Бурим [3]. В основу визначення сутності процесу соціального виховання автор поклала об'єкт-предметно-рівневий підхід. Дослідниця відзначає, що поняття «соціальне виховання» відображає цілісний характер системи педагогічного впливу на соціальний розвиток особистості в онтогенезі [3, 25–28]. З цієї точки зору соціальне виховання збігається з об'єктом соціальної педагогіки у широкому розумінні (у вузькому – такими є спеціально організовані дії з педагогічного керівництва або педагогічної підтримки процесу формування чи відновлення здатності особистості до соціального функціонування). На соціетальному рівні змісту педагогічного впливу (філософський, аксіологічний, культурологічний, соціологічний, історичний, системно-управлінський, психологічний, логічний, загальнопедагогічний аспекти) соціальне виховання відображає його предметний загальнопедагогічний аспект. На інституційно-середовищному рівні змісту педагогічного впливу (філософський, соціологічний, психологічний, окремо педагогічний аспекти) соціальне виховання відображає школознавчий, дидактичний, вузьковиховний, етнопедагогічний, корекційно-педагогічний та інші аспекти педагогічного впливу. На особистісному рівні змісту педагогічного впливу (філософський, соціологічний, психологічний, діяльнісно-педагогічний аспекти) соціальне виховання визначає його навчальну, виховну й розвивальну функції.

Висновки. Отже, поняття «соціальне виховання» можна вважати різноплановим і дещо універсальним для педагогіки. Це пов'язано з характеристикою його як об'єкта соціальної педагогіки у широкому й вузькому розуміннях. Ці аспекти розходяться в об'єкті за двома критеріями – зміст й обсяг поняття «педагогічний вплив». За сукупністю ознак, що узагальнюються (перший критерій) соціальне виховання є видом педагогічного впливу, який аналізується як загальний процес керованої соціалізації у широкому розумінні або як педагогічно зорієнтована соціальна робота у вузькому. В обох випадках соціальне виховання є

педагогічним засобом та елементом об'єкта соціальної педагогіки. За критерієм обсягу (другий критерій) соціальне виховання є предметом соціальної педагогіки, який охоплює педагогічні факти та явища в педагогічних сферах суспільної практики й різноманітні непедагогічні (соціологічні) фактори в галузі педагогіки. У широкому розумінні предмет – це всі педагогічно спеціалізовані елементи спрямованої соціалізації (сім'я, громадські об'єднання, конфесії, навчальний і трудовий колективи, ЗМІ, література й мистецтво, спеціалізовані інститути соціалізації різної відомчої приналежності). У вузькому – тільки спеціалізовані заклади, організації, інститути соціальної сфери. Головними функціями соціального виховання все ж таки залишаються передача з покоління в покоління основного досвіду, який людство накопичило у всіх сферах суспільно-економічного, політичного і культурного життя; покращання процесу соціалізації підростаючого покоління, а також пошук нових педагогічно-компетентних рішень у складних ситуаціях життя людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібн. / О. Безпалько. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.
2. Бурая Н. П. Соціальна робота: навч. посібн. / Н. П. Бурая. – Х. : Ун-т внутрішніх справ, 1996. – 104 с.
3. Бурим О. В. Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ...канд. пед. наук. :13.00.05 / О. В. Бурим. – Луганськ, 2008. – 208 с.
4. Воспитательная система школы: проблемы управления / [под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой]. – М. : Сентябрь, 1997. – 112 с.
5. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / Галагузова М. А. // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / [отв. ред. М. А. Галагузова]. – Екатеринбург : Изд-во «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – 182 с.
6. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібн. / Коваль Л. Г., Зверева І. А., Хлебик С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М. : АCADEMIA, 2000. – 176 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / Макаренко А. С. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 1 – 8.
9. Методологічні основи соціальної педагогіки [Електронний ресурс] / Дмитренко Т. О. Ярьсько К. В. – Х. : Крок, 2003. – 32 с. – Режим доступу : <http://socpedagogika.narod.ru>
10. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посібн. / Міщик Л. І. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
11. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / [под ред. А. Г. Калашникова]. – М. : Работник просвещения, 1929. – Т. 1. – 193 с.

12. Плоткин М. Социальное воспитание как научная категория / Плоткин М. // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы подходы разных исследователей к определению сущности понятия «социальное воспитание». Определено, что в современной социальной педагогике нет окончательного определения данного понятия. Автор указывает на то, что социальное воспитание следует рассматривать в широком и узком смыслах, а также на разных уровнях системы педагогического влияния.

Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание, педагогика, социальная педагогика, система социального воспитания, средства массовой информации.

SUMMARY

This article analyzes approaches of different researchers to the definition of the notion «social up-bringing». It points out that modern social Theory of education doesn't give the final definition of this notion. The author confirms that social up-bringing must be regarded in broad and narrow meanings and also at different levels of system of pedagogical influence.

Key words: education, social education, education, social education, social education, media.

УДК 37.013: 070

Л.А. Кулішенко

Українська академія банківської справи НБУ

ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК ПІДҐРУНТЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ СУЧАСНОСТІ)

У статті розглянуто етнопедагогіку як підґрунтя національного виховання на основі контент-аналізу публікацій вітчизняних науково - педагогічних журналів за період з 1991 до 2004 рр.; розкрито сутність поняття «етнопедагогіка»; визначено елементи народної педагогіки, використання яких є доцільним на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

Ключові слова: етнопедагогіка, виховання, національне виховання, освіта, педагогіка, народна педагогіка

Постановка проблеми. Зміни, що відбулися після проголошення незалежності України, відкрили нові горизонти для розвитку вітчизняної науки. Трансформаційні процеси торкнулися й такої архіважливої ланки суспільного життя, як освіта. На перший план вийшли ті питання, що є надзвичайно важливими для розвитку суверенної Української держави, серед яких і проблема національного виховання. Окремим вектором у сфері дослідження національного виховання є етнопедагогіка, актуальність якої сприяла появі наукових праць учених-педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Етнопедагогіка є предметом осмислення у таких працях: «Етнопедагогіка і морально-естетичне виховання учнів» (Г. Васякович, П. Черніков) [2], «Етнопедагогіка»

(Н. Лисенко, В. Лаппо) [5] та «Народна педагогіка» (М. Стельмахович) [8]. У працях зазначається, що етнопедагогіка як наука вивчає особливості етнічного виховання, а предметом її дослідження є: основні педагогічні поняття народу; дитина як об'єкт і суб'єкт виховання; функції, чинники, засоби виховання та його організація. Н. Лисенко та В. Лаппо подають історію розвитку етнопедагогіки від Я. Коменського (чеського педагога XVII ст.), який уперше висунув ідею «материнської школи», до сьогодні. При цьому вони вказують на важливу роль М. Стельмаховича, який уперше обґрунтував науковий поділ української етнопедагогіки. Г. Васякович та П. Черніков, дослідивши фольклор, літературу, традиції та обряди як надбання українського народу, висувають ідею про гуманістичні засади української етнопедагогіки. Автори здійснили пошук ефективних форм та методів залучення народного виховного потенціалу до роботи сучасних освітніх закладів України.

Необхідно зазначити, що національне виховання є тією проблемою, що знаходиться в центрі уваги вітчизняної освітянської журналістики. Вивчення педагогічної преси має певні традиції. Розвитку національної педагогічної преси к. XIX–поч. XX ст. присвячено працю І. Зайченка. Найбільше досліджень присвячено пресі Західної України: українські видання в Коломиї (М. Васильчук), часописи Північної Буковини (М. Галушко, М. Романюк). Педагогічна преса як джерело знань про становлення та розвиток ідеї національного виховання досліджена у працях А. Говорун, Н. Гордій І. Дубінець, М. Кухти, С. Лаби, І. Мельник. Проблема впливу ЗМІ на свідомість підлітка розкрита у дисертаціях Д. Попової, С. Шандрук. Аналіз окремих педагогічних проблем на основі сучасної педагогічної періодики здійснено у працях таких журналістикознавців, як Л. Василишин, Н. Зубко, О. Клименко, О. Коновець, О. Косинська, І. Омельченко, О. Стадник, Н. Футнікова тощо.

Таким чином, учені проаналізували широке коло освітянських проблем на матеріалі сучасної педагогічної періодики. Однак відсутні наукові праці, присвячені проблемі етнопедагогічного підґрунтя національного виховання у педагогічних журналах на сучасному етапі. Саме це й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є моделювання концептуальних засад етнопедагогіки шляхом змістового аналізу публікацій вітчизняних науково-педагогічних журналів за період з 1991 до 2004 рр.

Об'єкт дослідження – публікації науково-педагогічних журналів за період з 1991 до 2004 рр., де висвітлено проблему етнопедагогіки.

Предмет дослідження – формування ідеї етнопедагогічної основи національного виховання у науково-педагогічних журналах за період з 1991 до 2004 рр.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- 1) розкрити сутність поняття «етнопедагогіка», її концептуальні засади;
- 2) здійснити контент-аналіз журнальних публікацій з проблеми етнопедагогіки за змістом;
- 3) визначити елементи народної педагогіки, використання яких є доцільним на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Серед розмаїття педагогічних видань увагу привертають ті, в яких розміщено матеріали про національне виховання. Таких журналів налічуємо 24: «Рідна школа», «Початкова школа», «Педагогіка і психологія», «Дивослово», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Урок Української», «Дайджест: Школа-парк педагогічних ідей та технологій», «Дошкільне виховання», «Історія в школі», «Історія в школах України», «Наша школа», «Нові технології навчання», «Освіта і управління», «Слово і час», «Трибуна», «Трудова підготовка в закладах освіти», «Українська література в загальноосвітній школі», «Українська мова й література в середніх школах, ліцеях та колегіумах», «Шлях освіти», «Шкільна бібліотека», «Фізичне виховання в школі», «Відродження», «Коледжанин», «Директор школи». Аналізовані педагогічні видання є всеукраїнськими україномовними. Вони є фаховими (науково-педагогічними), оскільки подають наукову і спеціальну інформацію для працівників освітньої галузі. У них розглядаються актуальні методичні і теоретичні педагогічні проблеми, серед яких етнопедагогіка.

Наукою і багатовіковою практикою переконливо доведено, що українська школа справді національна, якщо ґрунтується на українській національній системі впливу на формування особистості. Цій проблемі присвячені такі публікації: Будник О. Особливості української

етнопедагогіки // Дайджест: Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 2. – С. 116–118; Гутник І. Козацька педагогіка як складова системи національного виховання молоді // Початкова школа. – 2003. – № 10. – С. 47–49; Лазарук А. Батьківська педагогіка Василя Сухомлинського: аксіологічний ракурс проблеми // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 3–5; Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки // Початкова школа. – 1998. – № 6. – С. 1–5; Стельмахович М. Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів // Початкова школа. – 1994. – № 12. – С. 4–7; Стельмахович М. Українська національна школа і народна педагогіка // Початкова школа. – 1992. – № 7/8. – С. 3–5; Стельмахович М., Червінська І. Етнопедагогічні основи української національної школи-родини // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 10–12; Усатенко Т. Українська національна школа-родина – ціннісний орієнтир суспільства // Початкова школа. – 1997. – № 5. – С. 8–9.

Етнопедагогіка (або народна педагогіка) – це наука про досвід народу у справі виховання молоді, про його педагогічні погляди, наука про педагогіку побуту, сім'ї. «Предметом етнопедагогіки є досвід навчання й виховання дітей, накопичений конкретним етносом за тривалий час його існування» [1, 116]. Безумовно, використання накопиченого українським народом досвіду у вихованні є цінним джерелом для відродження й становлення національного виховання, оскільки воно відповідає українській вдачі, менталітетові, особливостям національного характеру.

Успіх використання цього досвіду в сучасних умовах залежить від ретельного врахування її специфічних особливостей, які полягають у такому.

1. На відміну від офіційної, народна педагогіка виключає колективні форми виховання, зосереджуючи увагу на його індивідуалізації. Не випадково навіть вік дитини в етнопедагогіці визначається не кількістю років, а тим, що дитина може і вміє робити своїми руками. О. Будник указує на те, що «господарське виховання в народній педагогіці носило свідомий характер і зводилось до привчання дітей з 5–6-річного віку до праці» [1, 116]. Дорослі залучали їх до різних видів трудової діяльності. Як засвідчують наукові дослідження, діти були зайняті у 85 видах господарсько-побутової праці, не беручи до уваги поле, сад, город. У традиційній українській сім'ї панувала думка: все, що роблять дорослі,

різною мірою можуть виконувати діти. М. Стельмахович відзначає, що хлопчика 7–8 років називали «пастушком», а пасли діти спочатку гусей, потім овець, кіз, корів і коней. Про юнака віком 16 років говорили: «Вже, слава Богу, косар». Таке раннє залучення дітей до господарської роботи давало їм можливість відчувати життєву необхідність у щоденній праці, потребу сім'ї в їх допомозі та, безперечно, відповідальність за роботу.

2. У народній педагогіці проглядається ідея розвитку природних здібностей дітей із раннього віку. Як правило, діти продовжували справу батьків. І в цьому є певна логіка, оскільки майстерність у будь-якій справі вдосконалювалася з кожним поколінням, дитина виростала в атмосфері певної професійної здатності. Наприклад, батько-хлібороб повчав свого сина, що хліборобство – найголовніша професія на землі. Доводив це не на словах, а ділом, коли брав хлопчика в поле, показував, як сіяти гречку, овес. Так виховувалися цілі професійно-виробничі династії хліборобів, пасічників, теслярів, бондарів, ковалів тощо.

Універсальною особливістю етнопедагогіки є те, що вона ефективно використовує два головних напрями спрямованості дитини – наслідування діяльності дорослих і прагнення до пізнання навколишнього світу.

3. У народній педагогіці для норм традиційної моралі немає вікової диференціації: єдиним диференціатором норм поведінки була відмінність статей, що визначала різні напрями соціалізації індивіда.

4. У сучасній шкільній практиці діада «навчання – виховання» доповнена третьою складовою – «контроль». Етнопедагогіка в цьому напрямі абсолютно гармонійна, оскільки не передбачає тотального контролю за активністю зростаючої особистості, певні обмеження щодо її поведінки та діяльності не мають директивного вираження.

На думку О. Будник, мета як ідеальне відображення кінцевого результату виховання споконвіку в українській етнопедагогіці зводилась до плекання здорової, доброї, розумної та працьовитої людини, а головним критерієм її вихованості слугувала повсякденна поведінка та діяльність.

До проблеми виховного ідеалу в українській народній педагогіці звернувся М. Стельмахович. Таким ідеалом, на його думку, є «людина праці, шляхетна в поведженні й свідомо своєї людської та національної гідності» [6, 2]. Образ досконалої особистості українця створювався впродовж багатьох віків українською народною педагогікою. Як зазначає учений,

починаючи з XV ст., ідеалом довершеної людини стає образ українського козака, який надалі дістав своє продовження й розвиток в образах українського січового стрільця, воїна УПА, самовідданого борця за самостійну Українську державу. Їх типовими рисами їх є: вірність службовому обов'язку, відвага, загартованість витривалість, вільнолюбство, здатність до подолання труднощів, незалежність натури, лицарська гідність, порядність, непокірність, невибагливість, військова вправність. Тому «саме козак є тією досконалою людиною, на яку впродовж ряду віків орієнтується у вихованні дітей та молоді українська народна педагогіка» [6, 3]. Отже, виховний ідеал української народної педагогіки в основі своїй цілком самобутній, бо зародився, виріс і зміцнів на власному національному ґрунті, на засадах української народності, творчо увібравши провідні елементи християнства й загальноєвропейської культури.

Сьогодні дослідники української етнопедагогіки звертають увагу на її невід'ємну частину, феноменальне явище – козацьку педагогіку, «яка формує у дітей і молоді синівську любов до рідної мови, культури, землі, народу, Батьківщини, виховує в них незламну силу волі й духу, високу лицарську мораль, духовність» [3, 47]. Сутність козацької педагогіки полягає у системі знань про закономірності формування світоглядних позицій українця, збагачення підростаючих поколінь інформацією про здоровий спосіб життя, норми взаємовідносин, а також процес самовдосконалення, самоосвіти. Виховання на засадах козацької педагогіки має три аспекти, що передбачають формування високих моральних якостей, фізичний розвиток та культурологічне виховання дітей та молоді. Вітчизняні науковці висвітлюють різні аспекти козацького виховання, однак усі вони дотримуються єдиної думки: козацтво стало найдосконалішою формою вияву генетично закодovаних здібностей і можливостей нашого народу, тому обґрунтовують вагоме значення козацької педагогіки у сучасному національному вихованні дітей і молоді.

Гідним продовженням духу козацького роду є діяльність дитячо-юнацьких організацій «Чайка», «Козацьке братство», «Джура», «Січ», «Пласт», «Сокіл», які створені для об'єднання й виховання молоді відповідно до принципів народної козацької педагогіки.

Проте не всі особливості етнопедагогіки українського народу можна і слід використовувати за сучасних умов. Нині відчувається розгалуженість

цілей у вихованні, його завдань, змісту діяльності сімей, які проживають у містах, порівняно з життям родини в сільській місцевості. Урбанізація призводить до скорочення сусідських зв'язків, малодітності, відсутності сезонно-польових робіт, широкої інформативності. У селах залишається обов'язковість господарсько-трудова робіт на городі, подвір'ї, у саду, догляд за домашньою худобою, менший обсяг інформації і, зрештою, повільніший ритм життя. Отже, у сільській місцевості і сьогодні є сприятливіші умови для практичного використання етнопедагогічних ідей у плеканні традиційних ціннісних орієнтацій у дітей, зокрема господарності. У зв'язку з цим, О. Будник зазначає: «Як бачимо, реально оцінюючи ситуацію та ті негативні тенденції, що, на жаль, мають місце в сучасній практиці використання народної педагогіки, варто ретельно виокремити з цієї «скарбниці» саме ті ідеї, які придатні для «перенесення» в навчально-виховний процес освітніх установ. Водночас прогресивні набутки української етнопедагогіки потребують глибокого осучаснення з тим, щоб вони яскраво відображали елементи духовної і матеріальної культури сьогодення» [1, 118].

Прогресивним кроком у цьому напрямку є розробка «Концепції школи нової генерації – української національної школи-родини», яку здійснили науковці Інституту українознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка під керівництвом його директора, академіка Академії наук вищої школи П. Кононенка. Українська національна школа-родина – це не лише новий тип школи, це насамперед новий підхід до освіти. Школа нового українознавчого типу створює умови для взаєморозкриття добрих починань батьків, учителів, друзів школи, а також зосереджує увагу на тому доброму, талановитому, що є в кожній дитині. Така школа дає змогу кожному вихованцю реалізувати себе, а вчителі допоможуть, щоб талант учня був помічений.

Т. Усатенко виділяє «першорядні вартості, що сягають до універсальї і є основою функціонування школи нового типу» [9, 9]. До них відносять:

- дитина – вчитель – батьки – держава, інші люди, що беруть участь у функціонуванні школи;
- спілкування з природою, довкіллям, людиною;
- звичаєвість: традиції, свята, звичаї, обряди, побут;
- спів, рух, харчування, ритми, колір, звук;

– будівля, обійстя.

Особливо актуальною є концепція школи-родини у ланці початкової освіти. Дітям початкових класів школа, яка нагадує сім'ю, особливо імпонує. У процесі навчання та виховання в ній по суті стають відсутніми «пороги» між сім'єю і школою.

Л. Лазарук досліджував проблему сімейної педагогіки у спадщині В. Сухомлинського. На його думку, видатний учений надавав сім'ї ключову роль у формуванні та розвитку дитячої особистості, бо «сімейне середовище зберігає, утверджує і водночас формує ціннісно-смыслову сферу дитячої особистості на основі прийняття останньою соціально значущих норм, переконань та ідеалів» [4, 3]. Зі вступом дитини до школи виховні впливи сім'ї поглиблюються і посилюються цілеспрямованими педагогічними впливами. В. Сухомлинський обґрунтовує необхідність дотримання єдиних вимог сім'ї та школи до виховного процесу, вбачаючи у цьому важливу умову аксіогенезу школяра. Розглядаючи процес виховання людини як свідоме засвоєння нею етичних, естетичних, духовних цінностей нації і людства в цілому, великий педагог пропонує систему роботи з батьками, яка передбачає кілька етапів. Перший етап – організація дружнього, цілеспрямованого батьківського колективу на основі спільних інтересів – виховання дитини. Наступний етап – педагогічна просвіта батьків: лекції і бесіди у педагогічній школі просвітницького характеру. Для глибоких роздумів про помилки і прорахунки у вихованні застосовуються індивідуальні форми роботи із сім'єю, а також систематична організація конференцій, присвячених актуальним питанням навчально-виховної роботи, яка починається з молодшої школи.

М. Стельмахович та І. Червінська вважають, що «вчителі початкових класів спільно з батьками мають змогу не просто «зв'язувати» школу з сім'єю чи сім'ю зі школою, як до тепер бувало, а забезпечувати повну гармонію у їх навчально-виховній взаємодії» [7, 11]. Це можливо за умов, коли діти зростають у міцній, здоровій і щасливій сім'ї, а у школі домінує доброзичлива атмосфера щирих, теплих, лагідних родинних взаємин. У такому разі стосунки між учителями й учнями стають як між дітьми і батьками, а стосунки між учнями як між братами й сестрами. Водночас утверджується життєвий оптимізм, радість перебування серед

однокласників, потяг до успішного навчання і чемної поведінки з виявом добра і милосердя у ставленні до ближнього, віри, надії і любові. «Єдність у сім'ї, базована на кровній і свояцькій спорідненості, згуртованість у школі, викликана спільністю навчальних інтересів, оволодінням грамотністю, здобуттям нових знань і глибшим пізнанням навколишнього світу й самого себе, виливаються у єдність українського народу, нації загалом» [7, 11].

Етнопедагогічна основа української національної школи-родини будується на широкому використанні всіх компонентів навчально-виховної мудрості нашого народу, а саме: українських народних – родинознавства (фамілістики), дитинознавства (педології), домашнього (хатнього) виховання, дидактики, деонтології, педагогіки народного календаря, козацької педагогіки, педагогіки опіки тощо.

Культивування школи-родини аж ніяк не передбачає ігнорувань їх специфічних рис. Адже педагогіка родини і педагогіка школи мають свої особливості. Важливо згармонізувати їх взаємодію у виховних впливах учителів, батьків і матерів, братів і сестер, дитячих і молодіжних об'єднань, людей старшого покоління – дідусів і бабусь, родичів, свояків, сусідів, ровесників, природи, побуту, культурно-освітніх установ, літератури, мистецтва, науки, держави, засобів масової інформації.

«Побудована на такому фундаменті школа відповідає національним рисам української дитини, її ментальності, що здатні забезпечити найвищий злет її тілесного, розумового, духовно-морального, господарсько-трудового й естетичного розвитку» [7, 12].

Українська національна школа-родина зорієнтована на принципово нове розуміння освіти, що виходить із завдань формування громадянина України, який житиме за принципами нової культурно-інформаційної стратегії й адаптуватиметься до нових базисних засад суспільства. Нині важливо підготувати людину до розуміння завдань і проблем, які постають перед світовим співтовариством, країною, регіоном, містом, конкретною людиною, і навчитися їх розв'язувати. І надважливо – вчити розв'язувати певної проблеми конкретної людини – як дорослої, так і дитини, школяра.

Висновки. Отже, на підставі аналізу журнальних публікацій можна зробити висновки:

1. Етнопедагогіка (або народна педагогіка) – це наука про досвід народу у справі виховання молоді, про його педагогічні погляди, наука про педагогіку побуту, сім'ї.

2. У статтях науково-педагогічних журналів розглянуто такі основні аспекти вищезазначеної проблеми:

- особливості етнопедагогіки та її зв'язок з офіційною наукою;
- засади козацької педагогіки як втілення виховного ідеалу народної педагогіки;
- етнопедагогіка як методологічна основа нового типу школи – школи-родини.

3. Народна педагогіка суперечить офіційній, оскільки основною формою навчання у ній є індивідуальна, яка суттєво відрізняється від класно-урочної у середній та лекційно-семінарської у вищій школах. Тому не всі елементи етнопедагогіки можна використовувати за сучасних умов, а лише ті, які відповідають вимогам сьогодення, серед них можна назвати такі: на рівні освітніх закладів – прищеплення норм традиційної моралі, абсолютних (добро, любов, справедливість) та національних (патріотизм) цінностей, ідеї розвитку природних здібностей дитини тощо; на рівні сім'ї – залучення дітей до домашньої роботи, що допоможе процесу соціалізації особистості та виховає відповідальність.

Необхідно зауважити, що проблемі етнопедагогіки присвячено 8 публікацій, що становить 5,3% від загальної кількості статей (152) про національне виховання, тобто можна стверджувати, що цьому питанню приділено не досить уваги. Ширшого висвітлення потребують питання щодо сучасного функціонування народної педагогіки, використання етнопедагогічних елементів у процесі виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будник О. Особливості української етнопедагогіки: [текст] / О. Будник // Дайджест : Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 2. – С. 116–118.
2. Васякович Г. П. Етнопедагогіка і морально-естетичне виховання учнів: [текст]: метод. посіб. / Г. П. Васякович, П. І. Черніков. – Чернігів : Ред.-вид. відділ управління по пресі, 1994. – 24 с.
3. Гутник І. Козацька педагогіка як складова системи національного виховання молоді: [текст] / І. Гутник // Початкова школа. – 2003. – № 10. – С. 47–49.
4. Лазарук А. Батьківська педагогіка Василя Сухомлинського: аксіологічний ракурс проблеми: [текст] / А. Лазарук // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 3–5.
5. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка: [текст]: навч.-метод. посіб. / Н. В. Лисенко, В. В. Лаппо. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – 85 с.

6. Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки: [текст] / М. Стельмахович // Початкова школа. – 1998. – № 6. – С. 1–5.

7. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи української національної школи-родини: [текст] / М. Стельмахович, І. Червінська // Початкова школа. – 1997. – № 5. – С. 10–12.

8. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка: [текст]: навч.-метод. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К., 1985.

9. Усатенко Т. Українська національна школа-родина – ціннісний орієнтир суспільства: [текст] / Т. Усатенко // Початкова школа. – 1997. – № 5. – С. 8–9.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрено этнопедагогика как основу национального воспитания на основе контент-анализа публикаций отечественных научно-педагогических журналов за период с 1991 по 2004 гг; раскрыто сущность понятия «этнопедагогика»; определены элементы народной педагогики, использование которых является целесообразным на современном этапе развития отечественного образования.

Ключевые слова: этнопедагогика, воспитание, национальное воспитание, образование, педагогика, народная педагогика

SUMMARY

The article deals etnopedagogika a national education foundation based on content analysis of publications of national scientific-educational journals for the period from 1991 to 2004, reveals the essence of the concept of «etnopedagogika»; defined elements of folk pedagogy, whose use is feasible at the present stage of development of national education.

Key words: etnopedagogics, training, national education, education pedagogics, popular education

УДК 371.113 ; 37.013.74

Г.С. Міленіна

Південнослов'янського інституту
Київського славистичного університету

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ С. РУСОВОЇ ТА М. МОНТЕССОРІ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто педагогічні ідеї видатних педагогів С. Русової та М. Монтессорі в системі сучасної дошкільної освіти України. Доведено, що проблема виховання та розвитку дітей у системі сучасної дошкільної освіти України набула нового значення та стає все дедалі актуальнішою.

Ключові слова: гуманістичні принципи, педагогічні ідеї, педагогічна система, педагог, психолого-педагогічна спадщина, дитина, дошкільні заклади.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку нашого суспільства ставить перед освітянами-дошкільниками вимогу – спрямувати зусилля на оновлення змісту, форм і методів виховання дітей.

Мета статті – розглянути використання педагогічних ідей С. Русової та М. Монтессорі в системі сучасної дошкільної освіти України.

Ця тема є досить актуальною, оскільки сьогодні стало можливим обирати систему освіти для своєї дитини. З'явилося розуміння того, що кожна дитина є індивідуальною, неповторною, неоднозначною. На державному рівні стали доступними педагогічно-навчальні системи, що відрізняються цілісними підходами до виховання та навчання дітей.

Вивчаючи педагогічну спадщину видатних педагогів, чудових жінок С. Русової та М. Монтессорі, ми щоразу переконуємося в їх актуальності.

С. Русова та М. Монтессорі володіли глибокими знаннями вітчизняної та зарубіжної філософії, психології, педагогіки, фізіології у поєднанні з багатим особистим досвідом, а з другого боку, тим, що в основі їхньої діяльності лежали гуманістичні принципи, які мають глибокі традиції в історії української та світової філософсько-педагогічної думки, пов'язаної з іменами Я. Коменського, Я. Корчака, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковороди, К. Ушинського.

Спадщина С. Русової була предметом досліджень Є.І. Коваленко, Н.В. Маліновської, І.М. Пінчук, О.В. Проскури, В.Ф. Сергєєвої та інших науковців, М.Монтессорі – І.М. Дичківської Т.І. Поніманської, О. Хілтуненко та інших.

Ідеї С. Русової входять у практику дошкільних навчальних закладів України. Ми звертаємося до міркувань цієї мудрої жінки-трудівниці, видатного педагога, історика, письменника, мистецтвознавця, громадського діяча.

Можна констатувати, що саме творчі пошуки привели сьогодні вже багато педагогічних колективів з усієї України до психолого-педагогічної спадщини С. Русової. І це цілком зрозуміло. Адже відродження і розбудова національної системи освіти потребує творчого залучення до цієї необхідної справи всього найціннішого з вітчизняного досвіду освітньо-виховної роботи з дітьми.

Стали систематичними науково-практичні семінари, спрямовані на вивчення й поширення поглядів С. Русової на дошкільне виховання і школу, обговорення результатів практичного досвіду. Проблеми побудови системи національної освіти за працями С. Русової досліджуються науковцями, аналізуються в дисертаціях, її педагогічні твори вивчають у педагогічних училищах, коледжах та університетах. Однак, напевно, найкращою шаною педагогічної спадщини, і життєвого подвигу С. Русової є

те, що сьогодні вже десятки, а можливо й сотні дошкільних навчальних закладів України в основу освітньо-виховного процесу кладуть її ідеї, відшукуючи та вивчаючи її твори.

З великою відповідальністю поставилися до вивчення і втілення в освітньо-виховний процес психолого-педагогічної спадщини С. Русової педагоги дошкільного навчального закладу № 409 Дніпровського району м. Києва. І тільки після двох років праці педагогічний колектив ухвалив рішення будувати всю роботу на принципах концепції українського дитячого садка С. Русової.

З 1993 р. на базі дошкільного навчального закладу № 409 за сприяння Дніпровського районного відділу освіти й Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка відкрито освітньо-виховний Центр Софії Русової, який розробив свій статут на основі її концепції українського дитячого садка та розбудовує увесь виховний процес на засадах її загально-культурних та психолого-педагогічних ідей.

Зважаючи на нинішню ситуацію, поряд із вивченням рідної мови, природи, мистецтва тут особливого значення надають фізичному вихованню і зміцненню здоров'я дітей.

Дошкільні навчальні заклади, що працюють за ідеями С. Русової, відрізняються один від одного, але спільним в них є головне – увага до особистості кожної дитини, сприяння її творчому розвитку.

Вивчення праць С. Русової, відповідних сучасних наукових досліджень і здобутків практичного досвіду, а тому усі вихователі працюють у творчих групах. Плани творчих дослідницьких груп входять до річного плану Центру. Уже є певний досвід комплектації й організації роботи в різновікових і родинних групах, досвід організації студійної роботи з дітьми, а також співпраці з членами родин вихованців.

Освітньо-виховний Центр С. Русової є творчим осередком, який надає допомогу працівникам дошкільних навчальних закладів м. Києва, Київщини. До Центру зверталися педагоги Черкас, Кривого Рогу, Сум, Чернівців, Тернополя тощо. Вони мали змогу спостерігати за педагогічним процесом, знайомитися з науковою, оздоровчою, та методичною роботою.

Перший досвід висвітлив певні, нерідко значні труднощі, що стосуються різних аспектів діяльності Центру, які, очевидно, притаманні новим типам освітніх закладів.

Один з таких закладів – школа-дитячий садок «Берегиня» м. Києва. Він вибором почесне ім'я С. Русової, присвоєне йому постановою Кабінету Міністрів України № 5 від 5 січня 1999 року. Педагогічний колектив цього закладу прийшов до ідей С. Русової через тісну і змістовну співпрацю із Союзом українок, від якого відчуває постійну підтримку. Тут зібрано бібліотеку видатного педагога і відданого патріота України, любовно оформлено її куточок.

За ідеями С. Русової педагоги будують такі важливі і складні ділянки роботи, як організація гри і театру у вихованні дітей, співпраця з батьками тощо.

Серед творчих педагогічних колективів, що долучилися до цієї роботи, також дошкільні навчальні заклади № 516 Святошинського, № 460 Солом'янського, № 248 Дарницького, дошкільні навчальні заклади та школи – дитячі садки Білоцерківського, Бородянського, Таращанського та Яготинського районів Київської області.

Ті дитсадки, колективи яких почали працювати за ідеями С. Русової, на нашу думку, істотно змінилися. На перше місце педагоги цих закладів ставлять дитину з її настроєм, бажаннями, у переважній більшості слабким здоров'ям. На краще змінюються самі педагоги, їх ставлення до дітей і взагалі до роботи. Небайдужість, самовідданість, теплота у відносинах стали характерними у цих колективах.

У цьому велику допомогу їм надають газета «Витоки», «Дитячий садок», журнали «Дошкільне виховання» та «Світло», які постійно публікують праці або їх фрагменти, а також матеріали з досвіду роботи педагогів щодо розвитку ідей С. Русової в системі сучасної дошкільної освіти України.

Упродовж останніх семи років педагоги цих закладів постійно спілкуються, обмінюються досвідом, своїми напрацюваннями в рамках постійно діючої творчої групи, яку назвали «Коло друзів».

Це і є найкращим свідченням того, що спадщина С. Русової, завжди відповідатиме вимогам сучасності, оскільки в її основу покладені ідеї наукового і гуманістичного підходу до виховання дитини.

Час – найоб'єктивніший суддя. Перші захоплення та критичність суджень про педагогічну спадщину С. Русової звільнили місце всебічному аналізу. Лише вивчення праць цього педагога дасть певні знання, на основі чого можна робити вибір щодо використання її ідей у сучасних дошкільних навчальних закладах та школах.

Марія Монтессорі – видатний італійський педагог, яка створила нову педагогіку, яка в свою чергу набула поширення в багатьох країнах світу. У тому числі і в Україні. Мету цієї педагогіки можна сформулювати таким чином: збудити в душі дитини людину, що дремає в ній. 45 років свого життя і діяльності присвятила М. Монтессорі організації будинків дитини, пропаганді наукової постановки справи суспільного виховання.

Між тим історія свідчить про великий інтерес освітян України до системи Марії Монтессорі задовго до революційних подій 1917 року. У педагогічних журналах Києва, в аристократичних салонах активно обговорювалась діяльність італійського професора Марії Монтессорі.

Система Марії Монтессорі стала предметом уваги українських педагогів, які були авторами засадничих основ дошкільної освіти в Україні. Сучасниці М. Монтессорі Наталя Дмитрівна Лубенець і Софія Федорівна Русова відзначали новаторство і користь принципів виховання дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання Марії Монтессорі. Особливе схвалення висловлене на адресу розроблених Монтессорі дидактичних матеріалів. Ідеї М. Монтессорі пропагувалися на сторінках журналу «Дошкільне виховання», що виходив того часу в Києві.

Високу оцінку педагогічній системі М. Монтессорі дала видатний педагог Софія Русова. Вона називала її «дійсно новою і такою, що заслуговувала на повну довіру». С. Русова радила вивчати все нове, що з'являлося на Заході. Але при цьому, як Марія Монтессорі, все підтверджувати наукою, найперше психологією та фізіологією. Впровадження нового необхідно здійснювати «в якомога тіснішому співвідношенні з навколишнім середовищем дітей», – неодноразово повторювала С. Русова.

Аналіз документів діяльності дошкільних закладів України того часу засвідчує, що вони досить активно застосовували методикку М. Монтессорі та результати цієї роботи схвально оцінювалися педагогами, батьками і громадськістю. У 20-ті роки досвід Марії Монтессорі висвітлювався в керівних документах щодо організації роботи у дошкільних закладах нового типу. Руйнація педагогічної системи Марії Монтессорі почалася наприкінці 20-х років.

Інтерес до освітніх альтернатив відроджується в українському шкільництві на початку 90-х. Поява різноманітної літератури, проведення

міжнародних конференцій привернули увагу до маловідомих нам імен, педагогічних систем, зокрема таких, як система Монтессорі.

У Києві відкрита перша українська Монтессорі-школа, де виховуються і навчаються діти від 3-х до 7-ми років. На базі цього дошкільного закладу нового типу діють спеціальні семінари для тих, хто цікавиться і бажає оволодіти технологією Монтессорі. Протягом 1993-1995рр. в Києві були видані книги «Метод наукової педагогіки Марії Монтессорі», «Виховання чуттів у дітей за методом Марії Монтессорі» та «Самовиховання і самонавчання в початковій школі». У 1996 році в Україні вперше в історії вітчизняної педагогіки була захищена кандидатська дисертація І.М. Дичківської «Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку у педагогічній спадщині Марії Монтессорі».

Дитячий »Монтессорі-садок» в Дарницькому р-н міста Києва. Серед наявних розвивальних програм, за якими можна було б працювати у новоствореному дитячому садку, педагоги шукали таку, в центрі якої стояла б дитина, й добирали для своєї роботи особистісно орієнтовані технології. Вони переконані що найгуманістичнішою, найдемократичнішою педагогічною є система італійського філософа, лікаря та педагога Марії Монтессорі.

Понад 100 років педагоги всього світу беруть для себе чимало корисного із золотого матеріалу педагогічної мудрості, що її містить Монтессорі-скарбниця.

Сьогодні всі монтессорівці-українці намагаються створити власну, українську, модель школи Монтессорі. Адже гуманізм цієї педагогічної системи вільно переплітається, чим вони дуже пишаються, з глибоким корінням багатовікової історії української освіти, з її багатою духовністю, змістовними надбаннями, цікавими національними традиціями.

У Монтессорі-садку велика увага приділяється створенню саме такої атмосфери, в якій кожному малюкові велося б спокійно й вільно.

Працюючи над проблемою розвитку дитини, італійський лікар, педагог і філософ Марія Монтессорі дійшла висновку, що основи особистості формуються до трьох років. У міжнародній системі освіти цей вік має назву тоддлер. У школі-дитсад М. Монтессорі, Дніпровського р-н у тоддлер-класі створено всі умови для повноцінного розвитку малят. За системою Монтессорі, у навчанні та вихованні дітей має домінувати середовище. Тому важливо створити в садку спеціально підготовлене середовище,

організувавши його за такими принципами: свобода вибору; структура та порядок; контакт із дійсністю та природою; естетика та простота.

М. Монтесорі вважала, що для повноцінного розумового розвитку дитини середовище, яке її оточує, має насичуватися різноманітними засобами розвитку, при цьому дітям варто надавати свободу дій і вибору, щоб кожен міг розвиватися самостійно. У тоддлері-класі, зокрема створено такі зони:

1. Зона навичок практичного життя.
2. Сенсорна зона.
3. Маніпуляційна зона.
4. Зона мистецтва.
5. Математична та граматична зона.
6. Музична зона.
7. Зона розвивальних ігор.
8. Зона відпочинку.

Відтак можна зробити висновок, що більшість із оригінально і нестандартно розроблених С. Русовою і М.Монтессорі проблем виховання та розвитку дітей не лише не втратили значущості, а, навпаки, ще чекають на реалізацію в майбутньому. І цілком вірогідно, що актуальними вони будуть і в XXI столітті.

Кожний з педагогів зроби свій внесок у розробку методики і практики суспільного дошкільного виховання, тому кожен з них, як ми вважаємо, мав право на свою позицію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова З. Н. Оцінка педагогічної системи М.Монтессорі / З. Н. Борисова // Дошкільне виховання, 1996. – № 5. – 14–15 с.
2. Дичківська І. М. Марія Монтессорі : теорія і технологія / І. М. Дичківська. Т. І. Понімарська. – К., 2006. – 303 с.
3. Катіна Л. М. Пророк від педагогіки: життя і діяльність М. Монтессорі / Л. М. Катіна // Ехо землі, 1998. – № 21. – 4–7 с.
4. Коваленко О. В. Невичерпне джерело (ідеї С. Ф. Русової) / О. В. Коваленко // Управління школою, 2005. – № 22–24. – 10–12 с.
5. Коваленко О. В. Спадщина С. Ф. Русової довкілля / О. В. Коваленко // Дитячий садок, 2006. – № 4. – 1–3 с.
6. Москаленко А. О. Софія Русова (1856–1940) / А. О. Москаленко // Освіта України, 1997. – № 33. – 7–9 с.
7. Проскура О. Софія Русова / О. Проскура // Педагогічна думка, 2006. – № 1. – 16–17 с.
8. Хілтунен О. Практична Монтессорі – педагогіка / О.Хілтунен. – Москва, 2005. – 335с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены педагогические идеи выдающихся педагогов С. Русовой и М. Монтессори в системе современного дошкольного образования в Украине. Доказано, что проблема воспитания и развития детей в системе современного дошкольного образования Украины приобрела новое значение и становится все более актуальной.

Ключевые слова: гуманистические принципы, педагогические идеи, педагогическая система, педагог, психолого-педагогическое наследие, ребенок, дошкольные учреждения.

SUMMARY

This article discusses the pedagogical ideas of prominent educators as S. Rusova and M. Montessori in the system of modern preschool education in Ukraine. It is proved that the problem of education and development of children in preschool education of modern Ukraine has gained new importance, and is becoming more acute.

Key words: humane principles, pedagogical ideas, pedagogical system, pedagogue, psychological and pedagogical heritage, child, preschool institutions.

УДК 378:371.13«18/19»(477.52)

О.В. Москвітінa

Сумський державний педагогічний університет

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ГЛУХІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ

У статті здійснено ретроспективний аналіз музичної підготовки майбутніх учителів у Глухівському державному педагогічному інституті на основі матеріалів архівних фондів; проаналізовано структурно-організаційні зміни та зміст роботи викладачів музичних дисциплін Глухівського державного педагогічного інституту.

Ключові слова: музична підготовка вчителів, учителі предметної комісії «Музики і співів», навчальний заклад, предметна комісія.

Постановка проблеми. В умовах національно-культурного відродження України, розбудови системи вищої педагогічної освіти принципово важливого значення набуває професійний та духовний розвиток майбутніх учителів засобами музичного мистецтва. Дослідження проблеми музичного навчання та виховання студентської молоді і творче використання історико-педагогічного досвіду підготовки вчителів початкових класів у Глухівському державному педагогічному інституті може допомогти сучасним методистам і викладачам удосконалювати процес музичної підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти та сприятиме подальшому розвитку музично-педагогічної освіти на Слобожанщині.

Аналіз актуальних досліджень. Важливі аспекти розвитку музично-педагогічної освіти в Україні розглянуті в дослідженнях таких науковців, як

В. Кузьмічова, Г. Ніколаї, О. Овчарук, Л. Орехова, Т. Танько, О. Цвігун, В. Черкасов та ін. Питання музичної підготовки вчителів у контексті загальноісторичної проблематики педагогічної освіти розглядалися у працях О. Ростовського, С. Сірополка, Л. Хомич, Ю. Юцевича. Зміст і форми музичної освіти, особливості музично-естетичного виховання в Україні відображені у працях І. Єгорової, Л. Коваль, І. Ларіної, О. Михайличенка, А. Омельченко, О. Рудницької та ін. Окремі аспекти становлення та розвитку музично-педагогічної освіти учнів педагогічних училищ України проаналізовано у працях Ю. Бекетової, О. Пруднікової. Науковці також вивчалися окремі аспекти діяльності вищих педагогічних закладів Слобожанщини (О.Осова, К.Юр'єва), зокрема на Сумщині (Л. Задорожна-Княгницька, Г. Локощенко), проте музична підготовка вчителів у Глухівському педінституті залишається практично невідомою для широкого педагогічного загалу.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз музичної підготовки вчителів у Глухівському державному педагогічному інституті на основі матеріалів архівних фондів.

Виклад основного матеріалу. Глухівський учительський інститут був відкритий у 1874 році. Він готував учителів для міських училищ Чернігівської та Полтавської губерній і підпорядковувався Київському навчальному округу. За свою тривалу історію цей вищий навчальний заклад неодноразово змінював свою назву з учительського на педагогічний інститут, Інститут народної освіти, педагогічний технікум, курси, комбінат тощо. Але у 2001 році інститут став університетом, з 2008 року має ім'я свого найвідомішого випускника – Олександра Петровича Довженка, а з 1 жовтня 2009 року набув статусу національного.

Згідно з «Положенням про учительські інститути» від 31 травня 1872 р. Глухівський учительський інститут був закритим навчальним закладом із трирічним терміном навчання. Заснований у 1874 р. разом з учительським інститутом у Феодосії, він став одним із перших вищих педагогічних навчальних закладів України. Для випускників учительських семінарій та гімназій двері до університетів були тоді зачинені, і тому Глухівський інститут для них став, як згадує випускник 1911 р. С. Сергєєв-Ценський, «віддушиною», «університетом для бідних» [1, 7].

На початку 80-х років XIX ст. ключову роль у фаховій підготовці майбутніх педагогів відігравали загально-педагогічні та професійні дисципліни. На той час Міністерство народної освіти вже затвердило навчальні плани, програми та інструкції про порядок управління учительськими інститутами, згідно з якими до змісту навчання було введено: Закон Божий, російську мову, математику, географію, історію, природничу історію та фізику. Крім цих предметів, у Глухівському інституті викладалися як обов'язкові дисципліни: співи, малювання, гімнастика і, як необов'язкова, ручна праця. За навчальним планом 1910 року на співи відводилося у перший рік навчання дві години на тиждень, а у 2-й, 3-й та 4-й роки навчання – по одній годині [9, 175].

Музично-естетичному вихованню студентів приділялася значна увага з боку керівництва та викладачів навчального закладу. На думку Г.Н. Локощенко, найбільш насиченим було музичне життя інституту у 20–30-ті роки XX століття. У цей період була закладена традиція проведення музичних вечорів, де звучала камерна музика, іноді ставилися оперні вистави, в яких брали участь хор та оркестр студентів і викладачів [10, 31]. Педагогічний колектив підтримував тісний зв'язок зі школами міста. З ініціативи викладача музики і співів Яна Ступки (в майбутньому видатного чеського композитора) був організований перший на Глухівщині дитячий хор. У 1924-1925 роках цей хор представив опери Ц. Кюї «Білосніжка» та «Червона Шапочка», які подивилися діти глухівських загальноосвітніх шкіл [1, 25]. Таким чином, музична підготовка вчителів у цьому педінституті мала багаті традиції, але професійної музично-педагогічної освіти ВНЗ не надавав.

Ураховуючи той факт, що музична підготовка майбутніх учителів здійснювалася лише у педагогічних училищах [11, 77], наголосимо, що саме кінець 50-х років минулого століття став переломним у справі підготовки музично-педагогічних кадрів загальноосвітньої школи. Уже з 1956 року розпочинається розробка змісту музично-педагогічної освіти, ведуться пошуки найдоцільніших шляхів і методів її реалізації. Важливою подією в Глухівському педінституті щодо становлення музичної підготовки фахівців стало відкриття нового факультету. Відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР від 20 червня 1956 року та наказу Міністра освіти УРСР при Глухівському педагогічному інституті був відкритий факультет підготовки

вчителів початкових класів [3, 50]. Коли у липні пройшов прийом на перший курс цього факультету, то конкурс сягав 3,6 осіб на місце.

У зв'язку з відкриттям нової спеціальності були створені дві предметні комісії: перша – мов, малювання та каліграфії, друга – музики та співів. Головою предметної комісії «Музики і співів» став старший викладач Просцов Олексій Михайлович, який закінчив історичний факультет Кам'янець-Подільського педагогічного інституту у 1953 році. До цього він 5 років пропрацював викладачем музики (скрипка) у педагогічному училищі.

Також у предметній комісії працювали педагоги-погодинники, а саме: викладач теорії музики Хоменко Валентина Дмитрівна, яка закінчила Київську державну консерваторію ім. В.І. Леніна у 1938 році. Педагогічний стаж В.Д. Хоменко ставив на той час 9 років – вона працювала керівником гуртків у піонерських класах. Гру на баяні викладав випускник фізико-математичного відділу Глухівського учительського інституту (1951 рік випуску) Коляда Євген Леонідович, який мав п'ятирічний педагогічний стаж, але в інституті працював перший рік [2, 12–15].

Отже, у 1956 році предметна комісія «Музики і співів» складалася лише з трьох викладачів, з яких лише один мав вищу музичну освіту. Міністерство освіти УРСР не змогло задовольнити прохання керівництва педінституту прислати кваліфікованих викладачів музики та співів (був призначений лише один викладач гри на скрипці) [2, 15]. Доводилося проводити заняття з індивідуальної гри на музичному інструменті (скрипка, баян) не окремо з кожним студентом, а групами по 2–4 особи. Недосконалий кількісний та якісний педагогічний склад методичної комісії «Музики і співів» не міг не позначитися на успішному виконанні програм з музичних дисциплін. З викладачами, які не працювали в педінститутах, проводилася робота щодо ознайомлення їх з формами і методами виховної роботи, методикою проведення лекцій у вищій школі, практичних та лабораторних занять, індивідуальної бесіди, методичних семінарів, відвідування та взаємовідвідування занять досвідчених викладачів.

Вивчення архівних матеріалів дає змогу констатувати, що найбільших труднощів зазнавали студенти факультету початкових класів щодо опанування теорії музики, сольфеджіо та оволодіння грою на музичних інструментах. Головною причиною цього явища можна вважати недостатній рівень музичної

підготовки студентів. Зауважимо, що основним завданням курсу теорії музики було надання студентам теоретичних і практичних навичок, необхідних у роботі вчителя. Протягом першого курсу на заняттях з теорії музики студенти будували і співали інтервали, гами, тризвуки, виконували слуховий аналіз, писали слухові диктанти, сольфеджували, диригували [7, 7]. Під час проведення занять також велася робота в напрямку розвитку музичних здібностей студентів (слуху, ритму, музичної пам'яті). Таке свідоме тренування музично-слухових навичок і сольфеджування сприяли розвитку внутрішнього слуху і музичних здібностей у студентів.

Установлено, що на початку 60-х років XX століття кількість викладачів предметної комісії «Музики і співів» поступово збільшувалася. Викладачі «з індивідуальної гри» на баяні (Є.Л. Коляда, В.М. Худін, А.О. Коломін, А.В. Чередник, В.П. Лазарєв, В.М. Богданович та ін.) звертали увагу на полімерію, ритм, роботу зі штрихами, читання з листа; збільшувався діапазон шкільного репертуару, вводилися твори для самостійного опрацювання.

Заняття з гри на домрі (викладачі – Г.П. Запорожець, Ф.Д. Скрипка, М.А. Мантур, В.І. Самборська, В.А. Дербо та ін.) проводилися у групах з 5-ти осіб. Значна увага приділялася засвоєнню студентами штрихів, оволодінню метро-ритмом (групування, тактування), техніці гри, читанню нот з листа, настройці інструментів [7, 14]. В основу роботи був покладений індивідуальний підхід до кожного студента, оскільки програма розрахована на студентів з музичними здібностями, а займатися грою на домрі йшли найслабкіші студенти, багато з яких, навіть, не мали музичного слуху. Так, більш музично обдаровані студенти займалися грою на фортепіано (викладачі – Г.Г. Блажко, Г.П. Ковальов та інші) та скрипці (І.П. Постоев, М.А. Мантур), але на педагогічній практиці ці студенти іноді стикалися з проблемами відсутності музичних інструментів у школах, зокрема фортепіано [6, 3]. Найменшу популярність серед студентів отримали заняття з гри на домрі, тому більш-менш музично обдаровані особи обирали заняття з гри на баяні.

Наголосимо, що, крім обов'язкових годин з музичних предметів, проводилися заняття з факультативних дисциплін (2 години на тиждень), зокрема хоровий спів, заняття з якого було організовано на I-му курсі потоком (близька 75 студентів), а на II-му – за двома потоками (по 50 чоловік). Також діяли вокально-інструментальний ансамбль народних

інструментів, струнний, естрадний, духовий оркестри, хореографічний та драматичний гуртки, проводилися заняття із сольного співу [2, 56].

Художньо-масова робота у Глухівському педінституті була поставлена на високому рівні. Зусиллями гуртків художньої самодіяльності організовувалися концерти як для внутрішніх потреб інституту, так і для населення міста Глухова та району (будинки культури, колгоспи тощо). З року в рік студенти Глухівського інституту здобували призові місця на самодіяльних конкурсах та фестивалях молоді районного та обласного рівнів. Визначною подією в житті вихованців художньої самодіяльності та всього інституту була постановка опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», здійснена силами студентів під керівництвом викладача О.М. Просцова у травні 1958 року [4, 40] та опери М. Лисенка «Наталка-Полтавка» – у 1965 році [8, 62]. Викладачі предметної комісії «Музики і співів» разом зі студентами факультету початкових класів проводили в інституті лекторії, тематичні вечори про творчість видатних російських, радянських та зарубіжних митців з прослуховуванням та обговоренням музичних творів.

У 1957 році при педінституті був створений Університет культури, а у 1959 році на кафедрі педагогіки почав функціонувати Університет педагогічних знань для батьків та вчителів 1–4-х класів [5, 7]. Заняття відбувалися один раз на шестиденку протягом 2-х років за таким навчальним планом: музика і спів – 34 години, малювання – 28 годин, ручна праця – 26 годин. Для вчителів-початківців читалася низка лекцій, зокрема, «Уроки співів у 1–4 класах», семінари, як, наприклад, «Виховання вокальних навичок на уроках співів» (В.Д. Хоменко) [7, 14–15] тощо. Таким чином, потреба вчителів початкових класів в опануванні змісту та методів викладання предметів естетичного циклу компенсувалася за рахунок занять та лекцій Університету педагогічних знань.

У 60-70-х роках ХХ ст. викладацький колектив навчального закладу надавав особливої ваги зміцненню зв'язків зі школами міста Глухова, узагальненню передового досвіду вчителів та докорінному поліпшенню педагогічної практики. За шістьма глухівськими школами були закріплені групи викладачів, які надавали методичну допомогу вчителям у навчально-виховній роботі [6, 2]. Частина викладачів проводили уроки в початкових класах з метою набуття досвіду роботи. Усі ці заходи давали бажані наслідки щодо формування освіченого спеціаліста початкової школи.

Висновки. Отже, музична підготовка вчителів у Глухівському педінституті здійснювалася протягом усього періоду його існування. У 1956–1970 роках робота викладачів музичних дисциплін була скерована на виконання таких завдань: підвищення науково-методичного рівня лекцій та практичних занять; зміцнення зв'язків зі школами; активізація самостійної роботи студентів; підвищення рівня естетичного виховання студентської молоді; культурно-масову роботу серед населення. Гра на музичних інструментах, хоровий спів та диригування, а також ознайомлення з творчістю відомих композиторів були активними засобами формування музичної культури студентів і озброювали їх практичними навичками для проведення музичних уроків у школі. Дослідження проблеми музичної підготовки вчителів у Глухівському педагогічному інституті не вичерпує проблеми становлення музично-педагогічної освіти на Слобідській Україні, тому у наступних публікаціях буде висвітлено особливості музичної освіти майбутніх учителів у Лебединському та Путивльському педагогічних училищах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белашов В.І. Глухівський державний педагогічний інститут (1874-1994 рр.) / Белашов В.І., Гурець М.П., Заїка В.В. – Суми: ВВП «Мрія» - ЛТД, 1994. – 80с.
2. Державний архів Сумської області (ДАСО). – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 224. – Арк. 76.
3. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 229. – Арк. 56.
4. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 240. – Арк. 60.
5. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 294. – Арк. 68.
6. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 329. – Арк. 19.
7. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 348. – Арк. 18.
8. ДАСО. – Р-5369. – Оп. 1. – Спр. 400. – Арк. 77.
9. Задорожна-Княгницька Л. В. «Провінційний університет для бідних»: Глухівський вчительський інститут 1874–1917 років / Л. Задорожна-Княгницька // Українознавство : науковий, громадсько-політичний, культурно-мистецький, релігійно-філософський, педагогічний журнал. – 2008. – № 4. – С. 174–178.
10. Локощенко Г. Н. Музично-театральна культура Сумщини : [матеріали для уроку на допомогу вчителям музики, літератури, історії та ін.] / Г.Н. Локощенко. – Суми : Видавництво «Мрія», 1998. – 60 с.
11. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

В статье осуществлен ретроспективный анализ музыкальной подготовки будущих учителей в Глуховском государственном педагогическом институте на основе материалов архивных фондов; проанализированы структурно-организационные изменения и содержание работы преподавателей музыкальных дисциплин Глуховского государственного педагогического института.

Ключевые слова: музыкальная подготовка учителей, преподаватели предметной комиссии «Музыки и пения», учебное заведение, предметная комиссия.

SUMMARY

The article made a retrospective analysis of the musical training of future teachers in Gluhov State Pedagogical Institute on the basis of archival funds, analysis of structural-institutional changes and content of the music teachers of subjects Gluhov State Pedagogical Institute.

Key words: music teacher training, teacher's subjects' commission «Music and singing», educational establishment, subject committee.

УДК 374.73

Л.М. Наконечна

Інституту інформаційних технологій та засобів навчання
Академії педагогічних наук України

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті визначено основні поняття, що з'явилися внаслідок інформатизації освіти, проаналізований зв'язок між термінами інформаційна технологія, нові інформаційні технології, інформаційно-комунікативні технології, інформаційні освітні технології, нові інформаційні технології навчання.

Ключові слова: інформаційна технологія, інформаційно-комунікативна технологія, інформаційні освітні технології, інформаційні технології навчання.

Інформаційні технології стали невід'ємною складовою сучасного суспільства, зокрема освіти. У розвинених державах теоретичні знання в галузі інноваційних технологій та володіння навичками їх використання вважаються базовими, такі, як уміння читати, писати, рахувати. На сучасному етапі становлення нашої країни одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є запровадження освітніх інформаційних технологій та постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Згідно з основними положеннями Національної доктрини розвитку освіти, яка визначає систему поглядів на основні напрями розвитку навчання у першій чверті XXI століття, актуальними завданнями освітян в Україні є комп'ютеризація навчальних закладів, упровадження інформаційних технологій, створення умов для розвитку та самореалізації особистості, підготовка молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [12].

Пріоритетним напрямом реформування освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), створення та розвиток яких передбачає прискорення передачі знань, підвищення якості освіти,

оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, досягнення основних вимог постіндустріального суспільства за рахунок реформування традиційних систем.

Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації процесу навчання привертали увагу багатьох дослідників, таких, як В.П. Беспалько [2], Ю.О. Жук [7], В.М. Монахов [10], Ю.І. Машбиць [13], І.А. Морев [11], І.В. Роберт [14], Г.К. Селевко [15], О.В. Смірнов [16] та ін.

Інформатизація суспільства передбачає вдосконалення змісту, методів та організаційних форм навчання, саме тому вчителю необхідно бути компетентним у галузі інформаційних технологій, володіти різними знаннями про інформаційні процеси та вміти їх застосовувати на високому професійному рівні. У зв'язку із суттєвими змінами, що відбуваються протягом останніх десятиліть в освіті, з'явився і новий понятійний апарат.

Досить часто вчителі, методисти використовують сучасну термінологію, яка є результатом упровадження нових освітніх технологій, не розуміючи при цьому дефініцій термінів. Спробуємо розібратися, проаналізувати та вказати на зв'язок між термінами: інформаційні технології, нові інформаційні технології, інформаційно-комунікативні технології, інформаційно-освітні технології, нові інформаційні технології навчання.

Інформаційні технології стали невід'ємною частиною сьогодення, але не існує єдиного визначення цього поняття та певної системи упорядкування термінів. У сучасній науці існує багато різних підходів до визначення терміна «інформаційні технології» (ІТ). Він походить від двох понять: інформація (від лат. «informatio» – пояснення, роз'яснення; виклад фактів) та технологія (від грец. «techne» – майстерність, мистецтво та «logos» – поняття, учення)

Як і будь-яке нове поняття, ІТ автори визначають по-різному. Наведемо кілька прикладів:

- Т.Б. Захаровау, що «ІТ – це система наукових та інженерних знань, а також методів та засобів, яка використовується для створення, збору, передачі, зберігання та обробки інформації в предметній сфері» [8];

- згідно з визначенням, прийнятим ЮНЕСКО, «ІТ – це комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, які вивчають методи ефективної організації праці людей, які займаються обробкою та зберіганням інформації...» [9].

– І.В. Роберт визначає ІТ як практичну частину наукової галузі інформатики, яка становить сукупність засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання інформації для отримання певних, наперед очікуваних, результатів [14].

ІТ використовують у різних сферах діяльності. З усієї різноманітності їх видів нас цікавить насамперед застосування у сфері освіти, тобто інформаційні освітні технології. Інформаційні освітні технології – усі технології у сфері освіти, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (комп'ютер, аудіо, кіно, відео) для досягнення педагогічних цілей [15].

Роль та місце ІТ у навчально-пізнавальній діяльності та вплив на психіку людини досліджувалися у працях Б.С. Гершунського [5], О.К. Тихомирова [18] та ін. У своїх дослідженнях Н. Тализіна [17] виявила методичні проблеми інформатизації навчального процесу, розглядала психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі, з'ясувала, що вони підвищують активність пізнавальної діяльності.

ІТ базуються на використанні комп'ютерів та програмного забезпечення для зберігання, перетворення, захисту, обробки, передачі та отримання інформації, саме тому останнім часом, згадуючи їх, освітяни мають на увазі комп'ютерні технології. Упровадження комп'ютера стало початком революційного реформування традиційних методів та технологій навчання всієї галузі освіти. На цьому етапі важливу роль відіграли комунікаційні технології: телефонні засоби зв'язку, телебачення, космічні комунікації, які в основному застосовувалися під час управління процесом навчання та в системах додаткового навчання.

Найпоширенішими серед чисельних інформаційних освітніх технологій є:

- мультимедійні;
- гіпермедійні;
- мережеві;
- телекомунікаційні.

ІТ, що застосовують в освіті, наділені тотальною мультимедійністю. Мультимедійні технології збагачують процес навчання, залучаючи до більше емоційно-чуттєвих компонентів учня впроцесу сприймання

навчальної інформації. Для багатьох авторів поняття «мультимедіа» та «мультимедійні технології» є синонімами. І. Вернер [4], автор монографії про мультимедіа, не дає конкретних визначень цих термінів, лише обґрунтовує необхідність використання мультимедійних технологій для обробки інформації та для реалізації інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером у сучасному суспільстві.

Термін «мультимедіа» (від лат. слів *multum* – «багато» и *media* – «середовище», означає «багато середовищ»). У Великому енциклопедичному словнику пропонується таке визначення цього терміна «Це програмні та апаратні засоби, що забезпечують відтворення на екрані дисплею відеоінформації (зі звуковим супроводом), що записана на компакт-диску (CD-ROM) або отримана через комп'ютерні мережі, по електронній пошті, через канали телепередачі» [3]. Для визначення поняття «мультимедійні технології» варто пригадати визначення поняття «педагогічні технології». За В.П. Беспалько «педагогічні технології – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі». Тобто мультимедійні технології є засобом реалізації прикладних методик, їх застосування у процесі навчання може змінити домінуючу роль педагогічних технологій. Для вивчення основних закономірностей використання мультимедійних технологій в освіті виділили нову галузь дидактики – дидактика мультимедійного викладання. У педагогіці мультимедіатехнологію розглядають як активно розвиваючу інформаційну технологію, яка дозволяє поєднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію за допомогою апаратних та програмних засобів, що забезпечують одночасне сприйняття інформації кількома органами чуття. Мультимедійність полегшує процес запам'ятовування, дозволяє зробити викладення матеріалу більш цікавим, створити ілюзію віртуальної реальності.

Досить швидко пересуватися між мультимедійними об'єктами та створювати зв'язки між ними можна за допомогою гіпермедійних технологій. Гіпермедійні технології дозволяють доповнити текстову інформацію багатовимірною графікою, звуком, анімацією, цифровим відео. Уперше термін «гіпермедіа» визначив американський філософом Тед Нельсон [19] як гіпертекст, до якого включена графіка, звук, відео, текст і посилання, для того щоб створити основу нелінійного середовища інформації. Російські науковці

трактують це поняття як середовище, що ґрунтується на внутрішніх взаємозв'язках, що включає разом з гіпертекстом, фотографію, відео та звук [14]. Гіпертекст відрізняє наявність точок виходу мережі, що пов'язує ці вузли та системи мультимедіа. Гіпермедійні компоненти дозволяють відобразити процеси в динаміці їх розвитку. Гіпермедійні технології дають можливість самостійно вводити інформацію, взаємодіючи із засобами відображення мультимедійних даних, дозволяють поєднувати знання, що потребують конкретних прикладів.

Під мережевими технологіями розуміють узгоджений набір стандартних протоколів та реалізацію їх програмно-апаратних засобів, яких достатньо для побудови мережі. Мережеві технології з'явилися майже одночасно з появою електронно-обчислювальної машини, коли виникла необхідність у передачі інформації та встановленні зв'язку між користувачами. Інформаційне перенавантаження приводить до підвищення швидкості руху інформації, передачу якої можна реалізувати завдяки інтегруванню комп'ютерних мереж у глобальний інформаційний простір. Прикладом мережевої освітньої технології є електронні бібліотеки, де зберігаються документи в електронному вигляді у доступному форматі.

Синтез мережевих технологій і засобів телефонного, телевізійного і супутникового зв'язку сприяв появі наступного виду технологій, а саме телекомунікаційних. Телекомунікаційні технології вважаються найперспективнішим видом ІТ в освіті, їх три основних елементи – комп'ютер, модем, мережа. І.В. Роберт [14], розглядаючи термін «телекомунікація», має на увазі такі засоби дистанційної передачі інформації та інформаційного ресурсу, як радіозв'язок, телевізійний, телефонний, телеграфний, телетайпний, супутниковий зв'язок, що ґрунтується на використанні сучасної комп'ютерної техніки із залученням оптоволоконних технологій. Деякі вчені у своїх дослідженнях під телекомунікаційними технологіями розуміють мережеві, що використовують локальні мережі та глобальну мережу Інтернет для досягнення різноманітних освітніх цілей. Телекомунікаційні технології – сукупність прийомів, методів, способів та засобів обробки, інформаційного обміну, транспортування, транслявання інформації, поданої у текстовому або символічному вигляді, або відеоінформації з використанням сучасних

засобів зв'язку. Телекомунікаційні технології забезпечують інформаційну взаємодію користувачів у локальних мережах або у мережі Інтернет.

Останнім часом швидкий розвиток телекомунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, посилив інтересу до використання комп'ютерів у навчальному процесі, що уможливило організацію нового освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання – дистанційного навчання. Т.В. Добудько [6] розглянула питання щодо необхідності впровадження дистанційної освіти на основі засобів нових інформаційних технологій як єдиний реальний механізм формування системи неперервної освіти.

Як уже зазначалося, ІТ асоціюють з комп'ютерними технологіями, оскільки поява комп'ютера вивела ІТ на новий рівень. Упровадження персонального комп'ютера (ПК) в інформаційне середовище та застосування телекомунікаційних засобів зв'язку визначили новий етап розвитку інформаційних технологій, унаслідок чого змінилася їх назва за рахунок приєднання слів: «нова», «комп'ютерна», «сучасна».

З позиції інформаційного підходу будь-яка педагогічна технологія може бути названа інформаційною, оскільки сутність процесу навчання полягає в русі та перетворенні інформації. Коли ж в освіті почали використовувати комп'ютери, з'явився термін «нові інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології» в разі паралельного впровадження телекомунікацій. Розглянемо детальніше визначення цих двох термінів.

Широке впровадження ІТ дозволило створити науково-методичні обґрунтовані системи базової освіти на основі нових інформаційних технологій (НІТ). Згідно з визначенням О.В. Смірнова, НІТ – це технологія обробки, передачі, поширення та надання інформації за допомогою електронно-обчислювальної машини [16].

Досить часто як синонім НІТ використовують поняття «комп'ютерна технологія». Г.К. Селевко вважає, що більш доцільним є термін комп'ютерна технологія для технологій навчання, які використовують комп'ютер [15]. У своїх дослідженнях він розглядає розвиток дослідницьких умінь учнів у процесі виконання лабораторних робіт на уроках фізики за допомогою інформаційних (комп'ютерних) технологій, які розвивають ідеї програмованого навчання.

На наш погляд, у понятті НІТ виділяється об'єкт технологічної

обробки – інформація (навчальна інформація), а у понятті «комп'ютерні технології» – технічний засіб реалізації інформаційної технології – комп'ютер. Вживання терміна НІТ дозволяє відзначити, що комп'ютери є не єдиними технічними засобами таких технологій, а передбачається використання як електронно-обчислювальних машин (ЕОМ), так і периферійного обладнання (сканерів, принтерів тощо), відеотехніки та ін.

Деякі вчені відокремлюють нові інформаційні технології в освіті від інших напрямків людської діяльності терміном нові інформаційні технології навчання (НІТН). В.М. Монахов тлумачить НІТН, як систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання даних у навчанні і систему наукових знань про її функціонування, спрямовану на удосконалення навчального процесу із найменшими затратами [10].

О.В. Смірнов визначає поняття НІТН як сукупність нових методів та засобів збирання, накопичення, обробки та поширення навчальної інформації, засобів подання знань, забезпечення зв'язків та функціонування організаційних структур педагогічної діяльності [16].

Методично обґрунтоване використання дидактичних можливостей НІТН як підвищення мотивації до навчання, забезпечення наочності в навчанні, реалізація індивідуального підходу є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє формуванню інтересу до навчально-дослідницької діяльності.

У результаті паралельного використання з НІТ телекомунікацій з'явився термін «інформаційно-комунікаційні технології».

Для визначення поняття ІКТ, прийнятого ЮНЕСКО, необхідно визначити терміни: інформатика як наука про обчислювальні системи і технології інформатики. ІКТ визначається як комбінація технологій інформатики з іншими спорідненими їм технологіями, особливо комунікаційними. Під цим визначенням розуміють, що використання технологій та їх включення у професійну і навчальну діяльність базується на концепціях та методах інформатики [9].

Н.В. Батін зазначає, що поняття ІКТ є похідним від інформаційна технологія, пройшло кілька еволюційних етапів, його визначення з'явилося завдяки появі нових технічних засобів обробки та передачі інформації. У сучасному суспільстві ПК є основним технічним засобом перетворення

інформації, який істотно вплинув, як на використання технологічних процесів, так і на якість інформації, що отримують [1].

Виходячи з вищезазначених тверджень, ІКТ можна визначити як організаційну сукупність технічних пристроїв, методів, програмних засобів, які використовуються для реалізації інформаційних і телекомунікаційних процесів. ІКТ ґрунтується на розумінні ролі інформації в навчальному процесі та загальних принципах взаємодії людей в інформаційно-комунікативному середовищі. Дослідники, які займалися проблемою застосування ІКТ у процесі навчання, відзначають можливе вдосконалення змісту освіти за допомогою таких технологій.

Сьогодні перед працівниками освітніх установ постають завдання щодо формування інформаційної культури вчителів та учнів, для їх розв'язку необхідно підготувати кадри, здатні освоїти інформаційні освітні технології, оволодіти технологією створення найпростіших комп'ютерних навчальних продуктів для супроводу навчально-виховного процесу. Отже, сучасні вчителі, викладачі та методисти повинні знати базовий лексико-понятійний апарат, який з'явився у результаті інформатизації навчання; уміти працювати з різними видами інформаційних технологій для забезпечення учнів якісної освітою; уміти організовувати урок за допомогою активних та інтерактивних технологій, розробляти та застосовувати принципово нові види інформаційної взаємодії між учнями. Проте не варто відмовлятися від традиційних, перевірених часом засобів навчання, необхідно їх модифікувати, змінити під сучасні тенденції розвитку освіти. Щодо цього С. Ерманн зауважив, що «найбільше значення має не те, що учень використовує нові технології, а те, як це використання сприяє підвищенню його освіти» [9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Батин Н. В. Основы информационных технологий : учеб.-метод. пособ. / Батин Н. В., Богданова И. Ф., Ковальчук А. М.; под общ. ред. В. В. Шкурко. – Минск : Ин-т подг. науч. кадров Нац. акад. Наук Беларуси, 2008. – 235 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.
3. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб: Норинт, – 2004. – С. 1306.
4. Вернер И. Все о мультимедиа : учеб. пособ. / Ингенблек Вернер — К. ;, Либідь, 1996. – 352 с.
5. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Борис Семенович Гершунский – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.

6. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : дис. ... доктора пед. наук / Т. В. Добудько. – Самара, 1999. – 349 стр.
7. Жук Ю. А. Решение исследовательских задач по физике с использованием новых информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Жук. – К., 1995 – 217 с.
8. Захарова Т. Б. Обучение информационному моделированию в профильном курсе информатики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Б. Захарова. – М., 1992. – 226 с.
9. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : Учебные планы для средней школы и программы подготовки преподавателей. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. – 165 с.
10. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых информационных технологий обучения / Монахов В. М. // Современная педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–22.
11. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 1. Обучение : учеб. пособ. / Игорь Авенирович Морев – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – N 16. – С. 860.
13. Основы новых информационных технологий навчання: посібник для вчителів / [авт. кол. ; за ред. Ю. І. Машбиця] / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
14. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / Ирэна Веняминовна Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : учеб. пособ. / Селевко Герман Константинович. – М. : Народное образование, 1998. – 256с.
16. Смирнов А. В. Технические средства в обучении и воспитании детей : учеб. пособ. для средних учебных заведений / Александр Викторович Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
17. Талызина Н. Ф. Теория учения и автоматизации учебного процесса / Н. Ф. Талызина // Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. – М., 1985. – С. 155–157.
18. Тихомиров О. К. ЭВМ и новые проблемы психологии. / О.К. Тихомиров, Л. Н. Бабанин. – М. : МГУ, 1986. – 203 с.
19. Nelson T. N. A file structure for the complex, the changing, and the indeterminate // ACM 20th National Conference – Proceeding. – Cleveland, Ohio, 1965. – P. 84–100.

РЕЗЮМЕ

В статье определены основные понятия, которые появились в результате информатизации образования, проанализирована связь между терминами информационные технологии, новая информационная технология, информационно-коммуникативные технологии, информационные образовательные технологии, новые информационные технологии обучения.

Ключевые слова: *информационная технология, информационно-коммуникативная технология, информационно образовательные технологи, информационные технологии обучения.*

SUMMARY

In the present paper, the basic concepts which have appeared due to informatization of education are determined and the connection between the terms of informational technologies, new informational technologies, informational-communicational technologies, informational educational technologies and new informational technologies of education is analyzed.

Key words: *informational technology, informational-communicational technology, informational educational technologies, informational technologies of education.*

УДК 37.032.5:173.5 (045)

О. М. Полякова

М. В. Сіренко

Сумський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАТЕРИНСТВА СТАРШОКЛАСНИЦЬ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз стану розробленості проблеми формування культури материнства старшокласниць у вітчизняній сучасній системі загальної середньої освіти; висвітлено теоретичні засади й практичні надбання, окреслено суперечності та визначено перспективні шляхи їх подолання.

Ключові слова: *материнство, культура материнства, «Я-концепція», соціальна роль, компетентність.*

Постановка проблеми. Материнство є однією з фундаментальних цінностей людини. Сучасна наука визначає материнство як період безпосередньої взаємодії матері з дитиною, що триває з моменту народження дитини і протягом всього їхнього життя [3, 34]. Материнство є механізмом трансляції цінностей культури на індивідуальний рівень, а рівень соціальності жінки-матері визначає якість передачі соціальних цінностей наступному поколінню. Відповідно, одним із завдань Концепції Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006–2015 роки» проголошено формування відповідального та свідомого материнства як основоположної сімейної цінності [5], а підтримка та розвиток традицій, спрямованих на зміцнення української родини, ще у 1999 році були визначені невідкладними завданнями держави в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» [4].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема культури материнства вивчається в межах різних наук: історії, культурології, медицини, фізіології, біології поведінки, соціології, психології. Значний внесок у її розробку

зробили видатні філософи, культурологи – Е. Арід, В. Кравець, Н. Пушкарьова, В. Рамих, Н. Чодороу, педагоги –П. Блонський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження в галузі материнства підтверджують визначальну роль материнської поведінки для розвитку дитини, розкривають її складну структуру і шляхи розвитку, подають багатогранність культурних та індивідуальних варіантів (А. Валлон, Д. Віннікотт, Е. Еріксон, Г. Каплан, І. Кон, М. Мід, М. Радіонова). Це дозволяє говорити про материнство як про самостійну реальність. Воно розглядається не лише як умова повноцінного розвитку людини, але і як частина особистісної сфери жінки, зокрема як стадія статево-вікової та особистісної ідентифікації (Л. Баз, О. Захаров, С. Мещерякова, Г. Скобло, Г. Філліпова та ін.).

Водночас, культурологічний, історичний, аксіологічний і діяльнісний підходи наголошують: культура материнства – це ціннісно-діяльнісний компонент культури, що характеризує як окрему особистість, так і суспільство. Культура материнства на індивідуальному рівні є складовою загальної культури жінки, яка відбиває ступінь усвідомлення та виявлення материнського призначення в її соціальному існуванні. Останнє реалізується через сприяння засвоєнню дітьми духовних цінностей суспільства, поширення прогресивних соціальних цінностей для подальшого розвитку дитини та включення її у соціум як суб'єкта соціального розвитку [6, 38].

Наведена теза є підґрунтям для моделювання соціально-педагогічного впливу з метою оптимізації процесу формування культури материнства у сучасного українського жіноцтва.

У контексті зазначеної проблеми плідними є наукові дослідження Л. Буніної, І. Зверєвої, А. Капської, Н. Максимовської, Л. Міщик, А. Мудрика, А. Рижанової, С. Савченка, С. Харченка. Зазначені автори не лише визначили теоретико-методологічні засади соціальної педагогіки, які передбачають вивчення соціального виховання в контексті соціалізації, інтенсифікації соціального розвитку молодії особистості в закладах освіти, соціально-педагогічного перетворення соціуму, але й дослідили досвід певних країн щодо формування культури материнства.

Зростання в Україні кількісних характеристик таких кризових явищ, як насильство над дітьми, соціальне сирітство, приховане соціальне сирітство, дитячі девіації тощо свідчать про існування суперечності між завданням формування культури материнства в сучасному українському суспільстві та реальною соціальною ситуацією. На нашу думку, це зумовлено значною невідповідністю між розумінням культури материнства як певної стадії статево-вікової й особистісної ідентифікації та орієнтацією інтенсивної психолого-педагогічної підготовки до батьківства на період фізіологічного очікування дитини (вагітності).

Визначена суперечність загострюється недостатністю роботи щодо формування ціннісно-мотиваційного аспекту культури материнства – зведенням усього спектра завдань щодо формування культури материнства до лише технологічно-операційних аспектів (наприклад, до навчання конкретних навичок усвідомленого батьківства).

Такий підхід не дозволяє людині цілісно, на всіх рівнях розвитку особистості готуватися до батьківської ролі. Підготовка до сімейного життя та батьківства повинна здійснюватися набагато раніше – одним із сприятливих для цього періодів є рання юність. Адже саме цей період характеризується становленням ціннісної сфери, зорієнтованістю особистості на майбутнє, прагнення її до життєвого самовизначення, установленням інтимно-особистісних стосунків з протилежною статтю. Засвоєння таких цінностей, як сім'я, родина, батьківство, цнота, кохання неможливе без інтеріоризації гуманістичних цінностей. З огляду на зазначене, формування відповідального ставлення старшокласників до майбутнього батьківства потребує спрямованості знань на їх ціннісно-сміслову сферу та інтеграцію в «Я-концепцію» [8, 72].

Мета статті – здійснити аналіз формування культури материнства старшокласниць як актуальної соціально-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У межах статті визначальним є розуміння культури материнства як показника розвитку особистості жінки як матері водночас з її соціальним розвитком. Відповідно до неї Н. Максимовська розробила змістовну модель поняття «культура материнства» (рис. 1), в якій проматеринська поведінка визначається

як поведінка, притаманна молодим жінкам, що не є матерями, але вже орієнтовані на виконання соціальної ролі матері [3, 342].

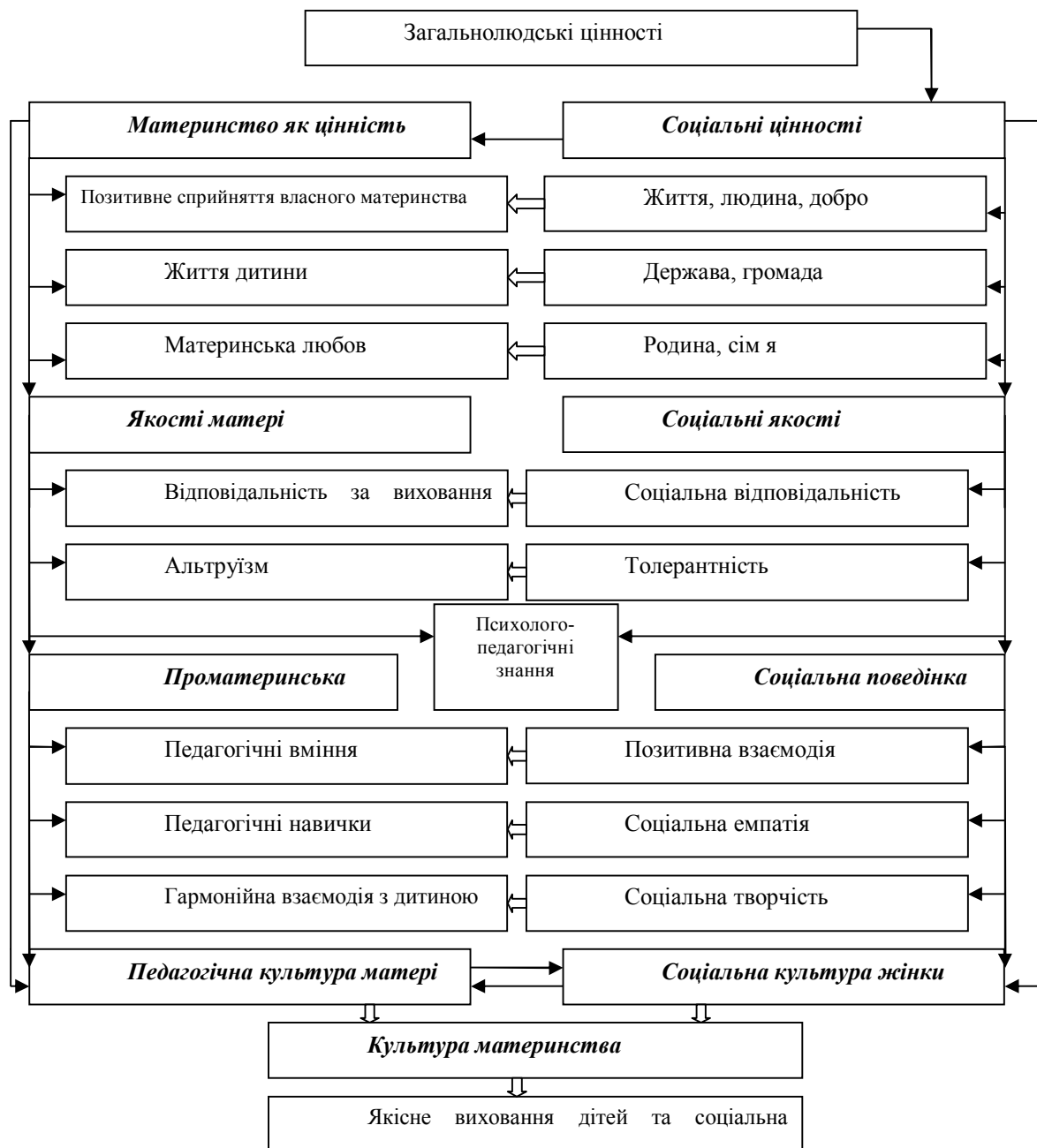


Рис. 1. Змістовна модель поняття «культура материнства»

Розглянемо, як вирішується це питання у сучасній системі загальної освіти України. Зазначимо, що виховання якостей сім'янина в учнів певною мірою здійснюється в межах кожного навчального предмета. Щодо специфічної діяльності з формування культури материнства старшокласниць, варто зазначити впровадження з 1982 року дворічного курсу «Етика та психологія сімейного життя» (10–11 класи), головними завданнями якого є:

- підвищення відповідальності молоді перед шлюбом і сімейним життям;
- формування у юнаків та дівчат високого рівня етико-психологічної культури;
- підвищення соціальної престижності ролі батьківства та материнства;
- формування психологічної готовності юнаків та дівчат до шлюбу;
- висвітлення питання щодо ведення домашнього господарства, організації бюджету сім'ї тощо.

На жаль, на сьогодні цей курс у сучасній вітчизняній системі загальної освіти не є обов'язковим, а факультативним.

Аналіз площини виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи щодо розв'язання нею проблеми формування культури материнства насамперед потребує вивчення змісту виховної діяльності, задекларованого у наказі МОН України № 1133 від 17.12.2007 р. Про затвердження «Основних орієнтирів виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України».

Згідно з виокремленими блоками змісту виховної діяльності в загальноосвітній школі, у наказі висвітлено бажані виховні досягнення та наведено тематичний зміст виховних годин. Розгляд завдань зазначених блоків свідчить про те, що в контексті проблеми формування культури материнства дослідницький інтерес становлять перший та другий блоки змісту виховної діяльності.

Так, перший блок виховної діяльності «Ціннісне ставлення до себе» має на меті:

- на рівні початкової школи – сформованість основ духовно-морального та фізичного розвитку особистості;
- на рівні основної школи – усвідомлення основних засад «Я-концепції» особистості (5–7 класи) та сформованість основних засад «Я-концепції» особистості (8–9 класи);
- на рівні старшої школи – сформованість життєвих компетенцій, активної життєвої позиції.

Другий блок виховної діяльності безпосередньо стосується проблеми материнства, називається «Ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей» і покликаний сформувати:

- на рівні початкової школи – основи національних та загальнолюдських цінностей;
- на рівні основної школи – цінності соціального спілкування (5–7 класи) та сімейні, родинні й суспільні цінності (8–9 класи);
- на рівні старшої школи – соціально-комунікативні компетенції.

Грунтовний аналіз тематичного змісту виховної діяльності, поданого у цих блоках, дає нам підстави стверджувати:

1. У межах усієї молодшої школи виховна робота передбачає лише чотири теми, що присвячені проблемі материнства: «Шануй батька й неньку» (2-й клас), «Берегиня» (2-й клас), «Рушник моєї бабусі» (2-й клас) та «Від матері доні добро передати» (4-й клас). Така неувaga до проблеми материнства посилюється недоцільним розподілом відведених чотирьох годин, згідно з яким учні 1-го та 3-го класу взагалі позбавлені можливості осягати цей феномен в межах виховних годин.

2. Структура змісту виховної роботи в основній школі безпосередньо відводить проблемі материнства сім тем, а саме: «Для мам завжди ласкаві слова» (5-й клас), «Люба моя ненько» (5-й клас), «Цілую бабусині втомлені руки» (6-й клас), «Найкращі дні для наших матерів – це ті, коли щасливі їхні діти» (6-й клас), «Берегиня нашого дому» (6-й клас), «Бабусині рушники» (7-й клас), «Пісні моєї бабусі» (7-й клас). До того ж, у супереччю тому, що формування сімейних, родинних і суспільних цінностей відповідно до наказу № 1133 МОН України визнано як одне з провідних завдань виховної роботи у 8–9 класах загальноосвітньої школи, лише одна виховна година має відповідно визначену тематику: «Цінності моєї родини» (9-й клас). Зрозуміло, що про формування культури материнства доречно вести мову саме в її межах. Інших тем виховної роботи, які б хоча б опосередковано могли стосуватися цієї проблеми, налічується в кількості шести одиниць: «Ти живеш серед людей» (8-й клас), «Собори наших душ» (8-й клас), «Що внутрішня, що зовнішня краса тобі одній дарована, людино!» (8-й клас), «Любов до ближнього – джерело величчя людини» (9-й клас), «Відкрийте чарівні двері добра і довіри» (9-й клас), «Любов'ю дорожити вмійте» (9-й клас).

3. Щодо виховної роботи у старшій школі з формування культури материнства, то, на жаль, вона здійснюється тільки опосередковано – у

межах відзначення днів матері, батька, сім'ї (12-й клас) та у межах виховних годин, присвячених загальній проблемі людських моральних ідеалів та місці родинних стосунків у ній: «Моральний ідеал і його місце в житті людини» (10-й клас), «Моральні якості, особливості їх вияву у різних сферах діяльності людини» (10-й клас), «Моральні основи сім'ї. Еволюція сімейних відносин» (10-й клас), «Духовні скарби народу. Найстрашніші втрати – духовні» (10-й клас), «Обов'язок. Відповідальність. Совість» (11-й клас), «Людське життя як найвища цінність» (11-й клас), «Ким бути і яким бути?» (11-й клас), «У чому краса людини?» (11-й клас), «Загальнолюдські цінності: осмислення вічних істин» (12-й клас), «Вічні цінності сьогодні» (12-й клас), «Моральні ідеали і їх місце в житті сучасної молоді» (12-й клас), «Людина. Доля. Душа» (12-й клас), «Українська народна педагогіка про сім'ю» (12-й клас), «Традиції моєї родини» (12-й клас), «Сімейні реліквії» (12-й клас), «Дружна сім'я – першоджерело людського духу» (12-й клас), «Духовна єдність поколінь» (12-й клас), «Українська сім'я – основа міцності держави» (12-й клас).

Тезу про незадовільний стан розв'язання проблеми формування культури материнства в соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи підтримує В. Кравець, наголошуючи, що підготовка школярів різної статі до виконання материнських і батьківських функцій повинна мати комплексний характер і потребує:

1) інтенсифікації використання змісту предметів шкільного навчання, зокрема з української та зарубіжної літератури, історії, біології, права, музики, трудового навчання тощо;

2) широкого запровадження факультативу у старших класах загальноосвітніх шкіл, присвяченого проблемам материнства й батьківства («Азбука батьківства»);

3) ознайомлення школярів з батьківськими листами відомих людей (наприклад «Листи до сина» і «Листи до дочки» В. О. Сухомлинського);

4) активного використання художніх репродукцій, фотографій і діапозитивів у виховних тематичних заходах («Жінка-матір», «Хрещення» тощо);

5) запровадження виконання школярами різноманітних самостійних завдань (зібрати прислів'я, приказки, уривки з віршів про

щасливе материнство й батьківство, написати сценарій урочистого запису дитини в органах РАГСу тощо);

6) інтенсифікації проведення в позаурочний час заходів, орієнтованих на підготовку майбутніх батьків, – лекцій, етичних бесід, диспутів, лекторіїв, читацьких конференцій, вечорів запитань і відповідей, турнірів знавців сім'ї та ін.;

7) організації різновікових загонів, шефства старших школярів над молодшими або над дошкільниками;

8) проведення різноманітних тренінгів;

9) використання виховних можливостей сім'ї, потенціалу батька і матері у формуванні правильного ставлення до майбутнього батьківства [2].

За таких умов одним із засобів підвищення ефективності роботи щодо формування культури материнства у дівчаток в умовах загальноосвітнього закладу, на наш погляд, є професійна діяльність соціального педагога.

На сьогодні практика має відповідні приклади реалізації такого завдання в межах просвітницької роботи соціального педагога освітнього закладу засобами бесід, диспутів, конкурсів соціальної реклами, волонтерських акцій, благодійних марафонів, соціальних проектів, тренінгів. Так, просвітницький тренінг «Я – майбутня мама» має структурно-логічну побудову, яка складається з таких модулів: «Внутрішній світ Я», «Я і оточуючий світ», «Моя майбутня сім'я», «Я – майбутня мама». Це – своєрідні сходинки, які допомагають учасникам тренінгу через пізнання внутрішнього світу, характеру, особистісних проявів, своїх цінностей, розуміння соціальних ролей, свого місця у міжособистісному просторі поступово здійснювати цілеспрямоване проектування себе як сім'янина та майбутнього батька чи матері. Безперечно, що ця програма визначається на сьогоднішній день актуальною, але її застосування, на жаль, є поодиноким.

Висновки. Отже, за результатами аналізу сучасної соціальної ситуації в Україні, проблема формування культури материнства старшокласниць є актуальною. На теоретичному рівні досліджуються такі питання проблеми як: сутність феномену материнства як соціокультурної категорії, взаємовплив соціального виховання дівчини та виконання нею материнського призначення в історичному контексті,

певні аспекти зарубіжного й вітчизняного досвіду з формування усвідомленого батьківства з урахуванням гендерного фактора.

Практична діяльність щодо формування культури материнства старшокласниць в умовах соціально-педагогічного середовища загальноосвітнього закладу потребує вдосконалення шляхом розв'язання таких завдань:

- визначення системи відповідної виховної та соціально-педагогічної діяльності в межах освітнього закладу;
- розробка та запровадження цільових соціально-педагогічних програм;
- налагодження співпраці школи як відкритої соціально-педагогічної системи з громадою, деякими державними установами та громадськими об'єднаннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буніна Л. М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. М. Буніна. – Луганськ, 2005. – 20 с.
2. Кравець В. Гендерні аспекти формування усвідомленого батьківства [Електронний ресурс] / В. Кравець. – Режим доступу : <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/1/?page=lection/l13>
3. Максимовська Н. О. Соціальне виховання жінки в репродуктивному віці / Н. О. Максимовська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ–Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. I. – С. 340–344.
4. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян: Указ Президента України від 27 квітня 1999 року № 456/99 [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1082.6323.1>
5. Про схвалення концепції Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006–2015 роки»: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 квітня 2006 р. № 244-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=244-2006-%F0>
6. Рамих В. А. Материнство и культура / В. А. Рамих. – Ростов-на-Дону : Изд. центр ДГТУ, 1995. – 118 с.
7. Тіунова О. В. Розвиток психологічної готовності до материнства у старшокласниць засобами просвітницького тренінгу / О. В. Тіунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 34–46.
8. Шалімова І. В. Школа та сім'я в підготовці старшокласниць до сімейного життя / І. В. Шалімова // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 71–73.

РЕЗЮМЕ

В статье совершон анализ проблемы разработанности формирования культуры материнства старшекласниц в отечественной современной системе

общего образования; раскрыты теоретические основания и практические приобретения, очерчены противоречия и определено перспективные пути их преодоления.

Ключевые слова: материнство, культура материнства, «Я-концепция», социальная роль, компетентность.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the forming motherhood culture among girlseniors in a native contemporany system of the secondary education authors touche upon theoretical researches and practical experiences motherhood probums and speak about possible perspective overcoming ways of all specific young women difficulties.

Key words: motherhood, motherhood culture, «I-concept», social role, competence.

УДК 502:908:373 (477) «1930/1958»

О. М. Трегубенко

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ШКІЛЬНЕ ПРИРОДНИЧЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК СКЛАДОВА ВІТЧИЗНЯНОГО КРАЄЗНАВЧОГО РУХУ В 1930 – 1958 РОКАХ

У статті висвітлено особливості національного краєзнавчого руху в умовах централізації влади в 1930 – 1958 роках. Шкільне природниче краєзнавство розглядається як складова вітчизняного краєзнавчого руху. Проаналізовано основні чинники, динаміку та напрями розвитку національного краєзнавства та їх вплив на функціонування шкільного природничого краєзнавства в системі вітчизняної освіти.

Ключові слова: природниче краєзнавство, вітчизняний краєзнавчий рух, шкільна освіта, вітчизняна освіта.

Постановка проблеми. Відродження національної свідомості й духовності українського народу на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає пошуку шляхів формування активного світосприйняття, розширення світогляду, розвитку моральних якостей майбутніх громадян. Значні можливості розв'язання цієї проблеми має шкільне природниче краєзнавство, яке дає змогу забезпечити перехід об'єкта навколишньої дійсності в галузь знань учня, емоційно забарвити процес пізнання природи своєї місцевості, сформувати образ малої Батьківщини у свідомості дитини, виховати любов і дбайливе ставлення до рідної землі.

Шкільне природниче краєзнавство пройшло складний шлях свого розвитку в певних історичних, економічних і соціальних умовах. Кожен з етапів його історичного розвитку, як елемента системи вітчизняної шкільної освіти, протікав у певному соціокультурному вимірі, який характеризувався певними суспільними передумовами і чинниками. Розвиток шкільного природничого краєзнавства залежав і від рівня

соціально-економічного розвитку суспільства, і від ідеологічної спрямованості освіти, і від інтенсивності розвитку вітчизняного краєзнавчого руху. Значущість цього впливу пояснюється тим, що шкільне природниче краєзнавство є як елементом системи шкільної освіти, так і важливою складовою вітчизняного краєзнавчого руху, даючи можливість забезпечувати вплив суспільства на розвиток процесу освіти в цілому і природничого краєзнавства зокрема.

Дослідження шкільного природничого краєзнавства як складової вітчизняного краєзнавчого руху дозволить зрозуміти історичні обставини розвитку системи шкільного краєзнавства, висвітлити закономірності та специфіку цього процесу, сформуванати цілісну систему поглядів на генезис природничого краєзнавства як складову історії формування українського культурно-освітнього простору.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості історичного розвитку національного краєзнавства в 1930 – 1958 роках частково висвітлено у працях Ю. Данилюка, Я. Жупанського, М. Костриці, В. Обозного, В. Очеретянка, В. Савчука, П. Тронька, О. Удода та інших. Деякі аспекти розвитку краєзнавства в системі шкільної освіти на цьому етапі розглянуто в сучасних дослідженнях В. Бенедюк, О. Корнеєва, М. Костриці.

Мета статті – проаналізувати основні чинники, динаміку та напрями розвитку національного краєзнавства та їх вплив на функціонування шкільного природничого краєзнавства в системі вітчизняної освіти в 1930 – 1958 роках.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці двадцятих років відбувся значний спад активності суспільного краєзнавчого руху в країні, що вплинуло на функціонування шкільного краєзнавства. Недостатність конкретного програмно-методичного керівництва і своєчасної допомоги краєзнавцям на місцях у їх дослідницькій роботі, відсутність реальних, практично значущих завдань, адміністративна реформа, ігнорування місцевими властями краєзнавчих організацій, жорсткий ідеологічний тиск з боку партійного керівництва, що ратувало «за політичну чистоту» краєзнавців, класову пильність, витриманість ідеологічних установок призводить до того, що краєзнавча діяльність поступово набуває формального характеру, спостерігається пасивність і відхід населення від краєзнавства.

Розуміння властями краєзнавства як однієї з найважливіших форм організації населення і важелів політичного тиску вимагало вживання термінових заходів для зміни існуючої ситуації і, якщо в двадцяті роки розвиток краєзнавчого руху не був обумовлений виходом конкретних директивних документів, то в 1930–1932 роки вийшли директивний лист Культпропу ЦК ВКП (б), постанова Раднаркому РРФСР, постанова колегії Наркомосу, дві постанови президії Комакадемії про розвиток і подальше функціонування краєзнавчого руху, що свідчило про значущість краєзнавства в політичному і культурно-освітньому просторі країни.

Ідеологізація і заполітизовування краєзнавчої діяльності цього часу чітко простежує й у організаційній структурі, і у поставлених завданнях, і в розумінні самої сутності краєзнавства. З лютого 1930 року починає роботу краєзнавча секція при Комуністичній академії СРСР, основним завданням якої стає «теоретична і поглиблена робота зі створення основи платформи радянського краєзнавства» [6, 5]. У жовтні 1930 року ця комісія була перетворена в оргбюро з організації Суспільства краєзнавців-марксистів, перше засідання ради якого відбулося 9 лютого 1931 року. Головною установкою Суспільства краєзнавців-марксистів було: «форсоване вивчення і теоретичне узагальнення досвіду соціалістичного будівництва в умовах загостреної класової боротьби шляхом залучення краєзнавчих організацій у процеси соціалістичної реконструкції на основі комплексного наукового дослідження кожного району СРСР» [14, 7].

Члени цього суспільства називали себе «войовничими краєзнавцями-марксистами», оскільки у процесі методологічного керівництва роботою місцевих краєзнавчих організацій нещадно викорінювали інакомислення і забезпечували чітке виконання партійних установок. Особливо чітко з боку центрального керівництва СРСР проводилося посилення контролю за організацією і функціонуванням краєзнавчої роботи на території УРСР: «Є очевидним, що одним з вельми необхідних і невідкладних заходів буде ретельний контроль роботи краєзнавця УРСР» [13, 28].

Одним із кроків з активізації краєзнавчої діяльності серед населення було звернення ЦБК у ВЦСПС з клопотанням про створення спеціальної постанови про визнання краєзнавства одним з видів суспільно корисної роботи. У постанові ВЦСПС від 23 березня 1930 року було визнано

«суспільно-корисне значення краєзнавчих організацій у зв'язку з розгортанням соціалістичного будівництва і вивченням виробничих можливостей в окремих районах СРСР» [3, 2] і запропоновано профспілковим організаціям сприяти роботі краєзнавчих організацій, урахувати краєзнавчу роботу як одну з важливих складових виробничого плану підприємств.

22–25 березня 1930 року було проведено IV Всеросійську конференцію з краєзнавства, яку К. Преображенський назвав історичним, переломним етапом у справі «радянзації краєзнавства» [11, 5]. На цій конференції обговорювалися питання поширення ідей краєзнавства серед населення, необхідності аналізу і корекції змісту, методів й організаційних форм краєзнавчої роботи, аналізувалися можливості і способи залучення мас до краєзнавчої роботи, порушувалася проблема ефективності шкільного краєзнавства.

13 листопада 1930 року культпропом ЦК ВКП (б) дав директиву місцевим партійним організаціям про зміцнення і розвиток краєзнавчої роботи [1, 17]. Необхідно зазначити, що ця директива була одним із перших партійних документів, що стосувалися краєзнавства. Культосвітні відділи активно брали участь у проведенні краєзнавчої п'ятиденки, яка була організована в першій половині грудня 1930 року і мала на меті раціоналізувати процес усебічного вивчення країни, пропагувати досягнення краєзнавства і сприяти вирішенню краєзнавчих завдань. У тому самому 1930 році починає виходити новий краєзнавчий журнал «Советское краеведение», який заміняє вихід двох краєзнавчих друкованих органів: «Вести ЦБК» і «Краеведение».

30 березня 1931 року Рада народних комісарів РРФСР заслухала доповідь голови ЦБК А. Вангенгейма про краєзнавство і прийняла постанову «Про заходи щодо розвитку краєзнавчої справи», важливим пунктом якої стало «залучення до краєзнавчого руху широких мас робітників, комсомольців, піонерів, червоноармійців, туристів, учнів» [2, 1–2], як основних кадрів краєзнавчого руху.

У цій постанові висвітлювалася роль шкільного краєзнавства у складі суспільного краєзнавчого руху, обґрунтовувалася значущість шкільного краєзнавства для реалізації завдань з політехнізації трудової школи, а також доручалося Наркомосу «розвинути шкільну краєзнавчу роботу,

зокрема залучити школярів до конкретної роботи з краєзнавства» [7, 26], оскільки на думку багатьох педагогів і краєзнавців «проблема масового краєзнавства буде сповна розв'язана лише тоді, коли остаточно буде зміцнене шкільне краєзнавство, оскільки школа дасть нові кадри краєзнавців» [12, 33].

Шкільне краєзнавство було не лише джерелом нових кадрів краєзнавців, а й як складова вітчизняного краєзнавчого руху воно характеризувалося достатньою різноплановістю і пов'язаною з нею багатофункціональністю.

Важливим завданням шкільного краєзнавства залишалась участь учителів і школярів у вивченні природних ресурсів і умов регіону з метою «соціалістичного перебудови» краю. Ідея залучення населення, особливо вчителів й учнів шкіл до вивчення природних ресурсів краю, активно пропагувалася партійними лідерами на з'їздах і конференціях, у періодичних виданнях. Так, у 1932 році у своєму виступі В. Куйбишев особливо наголосив на залучення молоді до краєзнавчої дослідницької діяльності з метою вивчення й аналізу можливостей використання ресурсів місцевої природи під час індустріалізації і будівництва регіонів: «Ми повинні пізнати свою країну... Потрібно захопити цією думкою мільйони молодих робочих і колгоспників, студентів, школярів і піонерів... У кожному районі нашої країни шукатимемо залізо, мідь, нафту, вугілля, торф, сировину для хімічної промисловості, нові ґрунти, нові рослини... не лише шукати і пізнавати, але і вчитися використовувати ці багатства для будівництва соціалізму» [8, 254].

Ґрунтовний аналіз джерельної бази дослідження дозволяє відзначити, що на даному етапі розвитку шкільного краєзнавства мета у вивченні продукційних можливостей місцевої природи порівняно з двадцятими роками ХХ століття залишається тією самою, а підхід до її реалізації дещо змінюється. Якщо протягом першого десятиліття розвитку радянського краєзнавства результатом діяльності школярів з вивчення природи рідного краю було здебільшого накопичення матеріалів без аналізу їх значущості і можливостей використання, то на етапі, що охоплює 1930–1958 роки, чітко виділяється установка на необхідність усебічного підходу до дослідження природи краю з урахуванням законів її розвитку, обов'язковим з'ясуванням істотних зв'язків, залежностей і

взаємообумовленостей між усіма її компонентами. Тобто учні вже розглядають об'єкти та явища природи не як випадкове поєднання компонентів, використання яких можливо в господарській діяльності регіону, а як цілісну систему, з органічними взаємозв'язками і закономірностями.

Зміна підходу до вивчення компонентів природи своєї місцевості була пов'язана і зі ставленням суспільства до розв'язання проблеми перетворень природи, яке поступово змінювалося і прагнуло організації господарства краю з урахуванням особливостей місцевої природи і можливостей раціонального використання її ресурсів, і з уведенням предметного навчання у школі, яке дозволяло формувати стійкі наукові знання про природну картину світу в учнів, її закони і закономірності.

Шкільне краєзнавство, з уведенням предметного навчання у вітчизняній школі стало не лише навчальною дисципліною, а і важливим способом забезпечення політехнізації навчання і реалізації навчально-виховних завдань школи: «Було б великою помилкою розглядати шкільне краєзнавство як особливий предмет викладання. Це означало б відірвати всі останні предмети від краєзнавчої бази, від конкретного оточення, від питань господарського і культурного будівництва на місцях, від місцевої п'ятирічки, надавши цього привілею одному предмету, одній дисципліні» [5, 16].

Програми навчальних предметів були насичені темами, успішне засвоєння яких, вимагало активного використання краєзнавчого матеріалу. Місцевий матеріал використовувався з метою конкретизації основних теоретичних положень навчальних дисциплін, забезпечення глибокого розуміння і засвоєння предметних знань, розвитку практичних умінь і навичок учнів. Орієнтування педагогів на організацію дослідження учнями рідного краю і пошук шляхів ефективної реалізації краєзнавчого підходу в навчанні привело до активізації діяльності зі складання крайових навчальних книг, навчально-методичної краєзнавчої літератури, виготовлення наочності з краєзнавчого матеріалу, розширення форм організації позакласної діяльності з вивчення рідного краю.

Шкільне природниче краєзнавство стало важливим засобом виховання підростаючого покоління. Називаючи краєзнавство головною темою роботи з молоддю і привертаючи увагу громадськості до організації цього виду навчально-виховної діяльності, газета «Правда» писала: «Пізнати свій край, свій район, його історію і його багатства... – яке

благородне і вдячне заняття, яке потужне джерело знань, чудовий засіб виховання в молоді спостережливості, винахідливості, ініціативи» [10, 2].

Особливе значення надавалося краєзнавству в реалізації завдань патріотичного виховання школярів, оскільки «в кожного з них любов до Батьківщини пов'язується насамперед зтим місцем, де він народився і вчиться» [9, 5]. Організація поглибленого пізнання природи і багатств свого краю, формування вміння бачити красу навколишньої природи, емоційно реагувати на її зміни, на думку педагогів (Ф. Калиніна, М. Куваєвої, В. Никольського, О. Половинкіна, Р. Репіна, М. Савиної, С. Сурьянинова та інших), були основними елементами виховання почуттялюбові до своєї країни. Особливості геополітичного положення країни наприкінці тридцятих років XX століття зумовили тісний зв'язок патріотичного виховання зі справою оборони країни. Уміння орієнтуватися на місцевості, працювати з картою і планом, знатися на геологічних, геоморфологічних, гідрографічних, кліматичних особливостях території, що формуються у процесі шкільної краєзнавчої діяльності, стали важливою складовою практичної підготовки учнів до захисту своєї країни на випадок військових дій. Секція Центрального Бюро Краєзнавства зі сприяння обороноздатності країни склала організаційний план і схему краєзнавчого вивчення регіонів з метою сприяння обороноздатності СРСР, в якому відводилося місце й організації діяльності школярів у цьому напрямі.

Організація шкільного природничого краєзнавства сприяла успішній реалізації антирелігійного виховання. Союз воєнних безбожників СРСР спільно із ЦБК продумали форми організації боротьби краєзнавців з релігією, до яких активно залучали вчителів і учнів шкіл. Під час проведення лекцій, доповідей, бесід з місцевим населенням використовувався краєзнавчий матеріал для здійснення антирелігійної пропаганди; під час екскурсій у природу обов'язково вводилися елементи антирелігійного виховання; у краєзнавчих музеях, на виставках, у куточках створювалися антирелігійні стенди; до програм з перепідготовки вчителів включалися питання антирелігійного характеру; бібліотеки шкіл і краєзнавчих організацій поповнювалися антирелігійною літературою [4, 46].

Діяльність школярів із вивчення природи свого краю була пов'язана з вирішенням завдань природоохоронного виховання. Комісія з охорони природи ЦБК спільно зі шкільною секцією вживала заходи щодо реєстрації

шкільних краєзнавчих організацій, які займалися природоохоронною діяльністю, а організації осередків з охорони природи серед населення, проведення обласних природоохоронних курсів, планувалася робота зі сприяння юннатам у проведенні днів охорони птиці лісу, розроблялися інструкції із захисту лісових насаджень, вивчення і збору лікарських рослин, розроблялися теми кінофільмів на природоохоронну тематику.

Висновки. Дослідження історичного досвіду вітчизняного краєзнавства дозволяє визначити етап 1930–1958 років як час розвитку природничого краєзнавства в умовах спаду активності вітчизняного краєзнавчого руху, значного ідеологічного тиску з боку органів влади, реформування загальної освіти у країні. Результатом вживання органами влади термінових заходів щодо активізації краєзнавчої діяльності населення й уведення предметної системи навчання у школі стала чітка установка на активізацію краєзнавчої діяльності учнів.

Шкільне природниче краєзнавство повинно було забезпечити участь школярів у дослідженні природних умов і ресурсів регіонів; активізувати агітаційну роботу із залучення населення до краєзнавчих організацій; сприяти глибокому розумінню й засвоєнню природничих знань, зв'язку навчання з життям учнів; здійснювати практичну підготовку молоді до оборони країни; реалізовувати завдання патріотичного, антирелігійного, природоохоронного виховання.

Ухвалення постанов та вживання певних заходів, важливих для розвитку шкільного краєзнавства, органами державної влади, спільна координація краєзнавчої роботи з боку Наркомосу й ЦБК посилювали увагу педагогічної спільноти до розв'язання проблеми теоретичного обґрунтування краєзнавчої діяльності школярів; сприяли активізації реальної практики краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти, приводили до зміни завдань, змісту, форм організації і ступеня ефективності шкільного природничого краєзнавства.

Перспективним напрямом нашого дослідження вважаємо докладний аналіз генезису природничого краєзнавства з 1958 до кінця 80-х років ХХ століття – етапі протиріч у розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большаков А. Основы советского краеведения (проект программы курсов) / А. Большаков // Советское краеведение. – 1931. – № 1. – С. 17–19.
2. Вангенгейм А. По поводу постановления СНК РСФСР 30 марта 1931 года / А. Вангенгейм // Советское краеведение. – 1931. – № 4. – С. 1–2.
3. Вихерт Ю. О. Участие профсоюзов в краеведении / Ю. О. Вихерт // Советское краеведение. – 1930. – № 3 – 4. – С. 2–3.
4. Всем республиканским, краевым и областным советам СвБ, всем республиканским, краевым и областным бюро краеведения // Советское краеведение. – 1931. – № 9. – С. 46.
5. Горбунов Н. Краеведение в школе. (Опыт паспортизации) / Н. Горбунов // Советское краеведение. – 1931. – № 5. – С. 15 – 21.
6. Карпыч В. Ф. Задачи краеведческой секции Комкадемии / В. Ф. Карпыч // Советское краеведение. – 1930. – № 3–4. – С. 5–8.
7. Краеведение в политехнической школе // Советское краеведение. – 1933. – № 1. – С. 26 – 50.
8. Куйбышев В. В. Статьи и речи / В. В. Куйбышев. – М. : Партиздат, 1937. – 287 с.
9. Мельничук С. М. Вопросы краеведения в преподавании географии. (Из опыта работы) / С. М. Мельничук. – М. : Учпедгиз, 1957. – 87 с.
10. На темы дня. Внимание краеведению // Правда. – 1940. – № 144. – С. 2.
11. Преображенский К. Роль и значение 4 всероссийской конференции по краеведению / К. Преображенский // Советское краеведение. – 1930. – № 1–2. – С. 5–8.
12. Феноменов М. Краеведение в советской школе за 15 лет / М. Феноменов // Советское краеведение. – 1932. – № 11–12. – С. 23–33.
13. Хлыпало Ю. На краеведческих фронтах Белоруссии и Украины / Ю. Хлыпало // Советское краеведение. – 1931. – № 2. – С. 19–29.
14. Хлыпало Ю. Организация Общества краеведов-марксистов / Ю. Хлыпало // Советское краеведение. – 1931. – № 2. – С. 5–7.

РЕЗЮМЕ

В статье освещены особенности национального краеведческого движения в условиях централизации власти в 1930–1958 годах. Школьное естественное краеведение рассматривается как составляющая отечественного краеведческого движения. Проанализированы основные факторы, динамика и направления развития национального краеведения и их влияние на функционирование школьного естественного краеведения в системе отечественного образования.

Ключевые слова: естественное краеведение, отечественное краеведческое движение, школьное образование, отечественное образование. *т*

SUMMARY

The article highlights the peculiarities of the national regional movements in a centralization of power in 1930–1958 years. School natural area studies is considered as part of the domestic regional movement. Analyzed the main factors, the dynamics and trends of national and regional studies of their impact on natural regional studies in the school system of national education.

Key words: natural study of a particular region, domestic regional motion, school education, national education

Розділ II. Актуальні проблеми порівняльної педагогіки

УДК 001.8 – 057.87:008(438)

О.О. Бондаренко

Сумський державний педагогічний університет

УЧАСТЬ У КУЛЬТУРІ ТА КУЛЬТУРНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ

У статті проаналізовано термінологічне поле польських досліджень щодо проблеми участі у культурі та культурної активності студентів, висвітлено форми та види культурної діяльності молоді, функції участі у культурі; подано класифікацію позицій студентів відносно культури; обґрунтовано важливість створення культурного простору на території університету.

Ключові слова: культура, участь студентів у культурі, культурна активність, культурна діяльність молоді, культурний простір.

Постановка проблеми. Згідно з «Концепцією національного виховання студентської молоді», затвердженою колегією Міністерства освіти і науки України 25 червня 2009 року, одним із завдань вищої школи визначено «забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації студента» [8]. Водночас процеси глобалізації та інтеграції активізують вивчення зарубіжного досвіду стосовно виховання студентської молоді, її здатності до адаптації в європейському соціокультурному просторі, спроможності засвоїти культурні цінності різних народів.

Саме тому дедалі більшої актуальності набувають компаративістські дослідження вітчизняних науковців, які вивчають різні аспекти педагогіки зарубіжних країн – учасниць Євросоюзу та Болонського процесу. Особливий інтерес становить досвід Польщі як країни, географічно та етнічно близької до України. Зауважимо, що виконання завдань вищої освіти, одним з яких є гармонійний розвиток особистості, можливе лише за умови реалізації комплексного підходу до формування культури студентів, розвитку їх творчих здібностей та ціннісних орієнтацій.

Аналіз актуальних досліджень. В українському науковому просторі проблеми вищої освіти у Польщі висвітлено у працях А. Василюк, Л. Гриневич, А. Каплун, Є. Коваленко, І. Ковчиної, С. Когут, Н. Ничкало, Г. Ніколаї, В. Пасічника, В. Ханенко, І. Шемпрух. Аналіз польських наукових джерел засвідчив, що питанням естетичного виховання були присвячені

праці таких учених, як: І. Войнар (I. Wojnar), В. Косцюшкевіч (W. Kościuszkiewicz), Б. Суходольський (B. Suchodolski), А. Тишка (A. Tyszka). У наукових педагогічних дослідженнях проблеми виховання нерозривно пов'язані з діяльністю у галузі культури, а саме:

- вихованням через культуру (В. Срочинський /W. Sroczyński/);
- участю індивіда у культурній діяльності (В. Св'янткевіч /W. Świątkiewicz/, А. Тишка /A. Tyszka/, Т. Гобан-Клас /T. Goban-Klas/, В. Лагодзінський /W. Lagodziński/, А. Сенковський /A. Sękowski/, А. Гладіш /A. Gładysz/, М. Сініца /M. Sinica/);
- формуванням культури студента (К. Гонет-Ясінська /K. Gonet-Jasińska/, Я. Парафінюк-Соїньська /J. Parafiniuk-Soińska/, Є. Семкув /J. Semków/);
- участю студентів у культурі (Е. Внук-Ліпінська /E. Wnuk-Lipińska/, І. Урбанек /J. Urbanek/, В. Музика /W. Muzyka/, М. Вуйчіцька /M. Wójcicka/);
- культурною активністю (А. Чарковський /A. Czarkowski/, Т. Александер /T. Aleksander/, Е. Каспрув /E. Kasprów/, Б. Гембський /B. Gębski/, у тому числі студентів – Е. Хайдук /E. Hajduk/);
- педагогічними аспектами культурної активності студентів (М. Ґалащ /M. Galaś/);
- психологічними аспектами культурної активності студентів (Ю. Єжак /J. Jerzak/, М. Кочоровська /M. Koczorowska/);
- соціологічними аспектами культурної активності та участі в культурі (У. Пшибишевська /U. Przybyszewska/, А. Войчеховська /A. Wojciechowska/);
- вихованням молоді у процесі дозвілля (К. Пшецлавський /K. Przecławski/, А. Каміньський /A. Kamiński/).

Виховні функції студентських аматорських колективів та їх роль у формуванні культури студентів стали предметом досліджень Є. Рогальського (E. Rogalski «Funkcje wychowawcze amatorskiego ruchu chóralnego» /Bydgoszcz, 1978/), а також Є. Семкува (J. Semków «Kultura studencka w życiu uczelni. Rola uniwersyteckich zespołów chóralnych, instrumentalnych i tanecznych» /Wrocław, 1990).

Повертаючись до розвідок українських науковців, наголосимо, що хоча на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогіки компаративістські дослідження вищої школи набувають дедалі більших масштабів, проте вони здебільшого стосуються розвитку та реформування окремих галузей освіти, а питанням щодо формування культури особистості та участі

студентської молоді у культурній діяльності не приділяється достатньої уваги. Зважаючи на те, що найчастіше ці питання досліджуються у контексті естетичного виховання або з позицій соціології та культурології і, головним чином в аспекті дозвілля (праці Г. Карпова, Ю. Ключко, Ю. Максимчук, М. Нечепоренка, І. Петрової, С. Пішуна, Т. Яцули), **метою статті** є аналіз основних педагогічних ідей та положень, які визначають поняття «участь у культурі», «культурна активність», форми, види та функції участі у культурі, що висвітлені у польській науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз польських наукових досліджень дозволив констатувати, що предметом багатьох з них стало питання залежності гармонійного розвитку особистості, формування творчих здібностей студентів від їх активності та участі у різноманітних формах культурної діяльності. На думку Іоланти Урбанек, «культура є інструментом формування індивідуальності людини, педагогічною мірою, що забезпечує залучення молоді до світу духовних цінностей» [7, 13]. Януш Ґайда відзначає, що участь у культурі слугує всебічному розвитку особистості та формуванню її основних цінностей [2, 12]. А. Тишкою трактує це поняття як індивідуальну участь особистості у явищах культури, що передбачає: засвоєння змісту останньої, споживання артефактів, підкорення нормам, створення цінностей [6, 54].

Подібно до поняття «участь у культурі» визначається поняття «споживання культури», але у ширшому розумінні – як «тенденція особистості до перетворення себе і світу відповідно до сприйнятих цінностей культури» [2, 15]. Крім того, процес створення нових цінностей, а також відновлення і перетворення існуючих формує активну позицію особистості.

Польська дослідниця Анна Пшецлавська, яка вивчає проблему в аспекті культурних контактів, визначає, що на процес участі в культурі впливають такі чинники:

- кількість та види культурних контактів;
- інтенсивність (частота) культурних контактів;
- мотиви налагодження контактів;
- сприйняття змісту, що передається у процесі контактів;
- ефекти культурних контактів, серед яких вирізняють активізацію потреб, розвиток інтересів, зміну системи цінностей, спонукання та початок дії, зразки поведінки [4, 21].

Іоланта Урбанек підсумовує, що поняття «участь у культурі» охоплює не тільки кількість, вид та інтенсивність здійснених культурних контактів, сприйняття її цінностей, але й творчість, у тому числі мистецьку [7, 19].

Анна Пшецлавська виокремлює такі **функції участі у культурі**:

- розширення знань про світ (кругозір) та допомога людині у розумінні реальності, що її оточує;
- примноження особистого досвіду через контакт із різноманітним змістом культури, особливо через вплив мистецтва;
- використання диференційованого матеріалу для побудови власної системи цінностей;
- формування середовища взаєморозуміння між людьми різних культурних кіл, а також розвиток зв'язків між індивідами й групами, що спираються на традиції та актуальні потреби [2, 229].

Вивчення культурної активності студентів дозволяє польським дослідникам виявляти їхні інтереси, потреби та уподобання, що допомагає педагогам у розробленні нових видів і форм культурної діяльності з урахуванням потреб молоді.

Анджей Чарковський виділяє такі **види участі у культурі**:

- участь у масовій культурі – радіо, телебачення, кіно та преса розважального характеру;
- читання книг та преси науково-професійного та суспільно-культурного характеру;
- відпочинок, розваги, товариські зустрічі з метою відновлення фізичного стану та психологічної рівноваги;
- сімейне життя – утилітарні заняття, у тому числі виховання дітей, майстрування, обробка присадибних ділянок тощо;
- артистична культура та суспільно-культурна діяльність, а також контакти зі спеціалізованими закладами культури, заняття у суспільно-політичних організаціях та культурних товариствах [1, 70–71].

Польські науковці стверджують, що участь у культурі здійснюється у **формах** масової, колективної та індивідуальної діяльності. До масових форм участі у культурі належать лекції, зустрічі з видатними людьми, виставки, музейні експозиції, спортивно-рекреаційні заняття, екскурсії, театральні вистави, кіно, телепередачі, музика, масові свята та тематичні заходи. Такі форми діяльності мають на меті зібрати якомога більшу

кількість учасників для збудження їх зацікавленості, обміну досвідом, поглиблення масових хвилювань, заохочення до спільних дій.

Януш Гайда зазначає, що на відміну від масових форм колективна діяльність є довготривалою і регулюється спільно визначеною програмою дій. Розподіл завдань серед учасників колективу гарантує кожному задоволення власних інтересів та реалізацію здібностей. Колектив ефективно впливає на процес соціалізації особистості, спонукає учасників до активності, модифікує їхню поведінку тощо. Індивідуальні заняття проводяться з окремими особами з метою формування бажаних рис характеру, активності, становлення статусу в суспільстві та розвитку здібностей у літературі, науці й техніці, мистецтві тощо [2, 16].

Ще однією проблемою, яку активно вивчають польські дослідники, є процес формування внутрішньої потреби у творчості та самовираженні. Я. Гайда характеризує «Творча участь індивіда» у культурно-суспільних процесах як особисте «проживання» або «переживання» витворів культури, яке дозволяє зруйнувати межі між творцем та споживачем, між процесами створення та сприйняття [2, 15]. Науковець також стверджує, що процес формування творчих позицій інтенсивно впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток студентів, на появу в них потреби у самокритичній оцінці, а також стимулює їхню активну участь у культурно-мистецькій діяльності, завдяки чому з'являються нові цінності та здійснюється переоцінка вже існуючих [2, 21–22].

На думку польських дослідників, студентську спільноту характеризує герметичність суспільних контактів, зумовлених своєрідною символічною культурою, одним із проявів яких є студентські культурно-мистецькі заходи (вечірки, виставки, творчі акції, презентації, концерти), що сприяють популяризації традицій студентської культури і визначають її відмінність та своєрідність. Е. Хайдук вважає, що студентську молодь від інших категорій молодих людей відрізняє не стільки символічна культура, створена та популяризована в університетському середовищі, скільки суспільний статус студента. Різницю необхідно шукати у соціальному стані студента, у комплексі повноважень та його основній ролі в суспільно-культурній системі навчального закладу [3, 10].

Участь студентів у культурі характеризується самостійністю та автономністю. Вона не є одним із компонентів основного комплексу їх

діяльності у виші (навчальної, наукової, спортивної, суспільної, політичної тощо). Участь у культурі здійснюється за особистим бажанням у вільний від основних обов'язків час, є приватним заняттям, що має гедоністичний характер. Основними мотивами участі у культурі є релаксація та бажання приємно провести час, а основною функцією вважається рекреаційна [3, 10].

Іоланта Урбанек у своїй праці «Участь університетської молоді у культурі», посилаючись на дослідження К. Гонет-Ясінської, **класифікує позиції студентів** відносно культури. За висновками дослідниці, найчастіше домінуюче місце посідає рекреаційно-ігрова діяльність, а повний рейтинг ставлення студентів до культури подається у такому вигляді:

- рекреаційно-ігрова позиція;
- пізнавальна позиція;
- естетична позиція;
- емоційна позиція;
- творча позиція [7, 21].

Відзначимо, що емоційна і творча позиції винесені на останній план, що, на нашу думку, свідчить про те, що молодь чекає від участі у культурі насамперед відпочинку та розваг, а вже потім задоволення емоційних і творчих потреб.

Анна Пшецлавська, у свою чергу, визначила функції контактів молоді з культурою за такою схемою: розважальна, пізнавальна, емоційна, експресивна, «створення взірців». Автор звертає увагу на той факт, що значення участі в культурі може розглядатися у категоріях усіх функцій тільки у студентському середовищі. Натомість в інших категорій молоді (учнівської чи робітничої) функції, які виконують контакти з культурою, однорідні [4, 22].

Дефініцію поняття «культурна активність студентів» Войцех Срочинський визначає як:

- свідоме здійснення культурних контактів;
- прояв відповідної поведінки у неформальних суспільно-культурних колах;
- здійснення творчої діяльності;
- здійснення репродуктивної діяльності;

- здійснення організаційної діяльності у студентському культурному житті.

На думку науковця, «культурну активність» можна трактувати як поняття, тотожне вихованню або самовихованню. Цей термін містить два виміри: особистісний, що ілюструє питання «яким чином індивід бере участь у культурі?», та речовий, що відображає питання: «де?, в якому виді культурної діяльності бере участь особа?» [5, 58].

Зауважимо, що в Польщі студентська молодь має можливість культурного розвитку в університетському середовищі за рахунок активної участі в культурно-мистецькій діяльності, яку пропонує виш. Це колективи художньої самодіяльності (хори, оркестри, хореографічні колективи), студентські театри та «кабаре», джаз-клуби, музичні клуби, клуби документального та аматорського кіно, майстерні живопису та скульптури, студентські кіно- та радіостудії тощо.

Аналіз польської наукової літератури з проблеми культурної активності студентів дозволив дійти **висновків** про те, що у класифікації позицій сучасної студентської молоді відносно культури домінуючою функцією культурної активності стає рекреаційно-розважальна, а найпопулярнішою формою участі у культурі – масова (вечірки, кіно, телепередачі, театральні вистави, музичні заходи або слухання музики). Проте культурна активність студентської молоді залежить не тільки від індивідуальних потреб та інтересів, але й від суспільного середовища, в якому перебуває студент. Тому таким важливим стає створення культурного простору на території університету, що зможе ефективно впливати на формування культури студента, спонукати його до участі у культурі та сприяти залученню молоді до активної культурної діяльності. У зв'язку з цим у наших подальших дослідженнях плануємо визначити педагогічні умови створення культурного середовища в університетах Польщі та здійснити їх порівняльний аналіз з українськими реаліями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Czarkowski A. Aktywność kulturalna inteligencji / A. Czarkowski. – Warszawa : Państwowe wydawnictwo naukowe, 1982. – 254 s.
2. Gajda J. Telewizja, młodzież, kultura / J. Gajda. – Warszawa : Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1987. – 173 s.
3. Hajduk E. Teoretyczne i metodologiczne założenia respektowane w badaniach uczestnictwa studentów w kulturze / E. Hajduk // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów. – Zielona Góra, 1988. – S. 9–20.

4. Przecławski A. Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania / A. Przecławski. – Warszawa : Państwowe wydawnictwo naukowe, 1976. – 285 s.
5. Sroczyński W. Implikacje badawcze pojęcia «aktywność kulturalna» // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów. – Zielona Góra, 1988. – S.45–59.
6. Tysza A. Uczestnictwo w kulturze / A. Tysza . – Warszawa : Państwowe wydawnictwo naukowe, 1971. – 378 s.
7. Urbanek J. Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze / J. Urbanek. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002. – 139 s.
8. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт «НАУ. Законодавство України». – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?code=vr2_4290-09.

РЕЗЮМЕ

В статтє проанализировано терминологическое поле польских исследований, касающихся проблемы участия в культуре и культурной активности студентов; описаны формы и виды культурной деятельности молодёжи, функции участия в культуре; представлено классификацию позиций студентов по отношению к культуре; обоснована важность создания культурного пространства на территории университета.

Ключевые слова: культура, участие студентов в культуре, культурная активность, культурная деятельность молодёжи, культурное пространство.

SUMMARY

The terminological field of Polish research works on the problem of students' participation in culture and cultural activities are analyzed in the article, forms and types of youth cultural activity, functions of participation in culture are described, classification of students' position concerning culture is presented, revealed the importance of creating cultural space on campus.

Key words: culture, students' participation in culture, cultural activity, cultural activity of youth, cultural space on campus.

УДК 613.71/.73-057.87(477+438)

Н. О. Долгова

Сумський державний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

У статті висвітлено сучасні підходи до формування культури здоров'я студентської молоді, які існують у науково-педагогічному просторі України та Польщі; розкрито нові урядові стратегії охорони здоров'я, які здійснюються країнами Європейського Союзу; виявлено перевагу довгострокових комплексних програм формування культури здоров'я студентської молоді в Україні та Польщі.

Ключові слова: культура здоров'я, здоровий спосіб життя, студентська молодь, Європейський Союз, принцип природовідповідності, освіта.

Постановка проблеми. Концептуальні підходи до проблеми здоров'я нації перебувають сьогодні у центрі наукових дискусій в Україні. Обґрунтовується необхідність змінити духовні пріоритети і тип мислення,

які вчені характеризують як аксіологічний, етичний та екологічний. Пропонуються принципово нові характеристики здоров'я, що дозволяють розробляти практичні критерії ефективності процесу фізичного виховання студентської молоді. Проте наукові розвідки щодо формування культури здоров'я студентської молоді є фрагментарними та епізодичними, що обмежує можливість створити цілісну картину наукових поглядів на цю проблему. Тому дослідження проблеми формування культури здоров'я студентської молоді є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. О. М. Бондаренко розглядає компетентнісний підхід до формування культури здоров'я молоді в контексті валеології і зосереджує увагу на необхідності вдосконалення та широкого впровадження здорового способу життя у навчання і виховання молодого покоління, у практику вищої школи. З позицій педагогіки досліджують до проблеми фізичного здоров'я Ю. Д. Бойчук, В. П. Горашук, Т. Г. Шаповалова, стверджуючи, що хворі і нетреновані діти, маючи лише частку генетичних резервів здоров'я, не можуть добре навчатися, продуктивно працювати і проявляти індивідуальність. Н. Л. Боляк, Г. Є. Іванова, І. М. Чорнобай пропонують розв'язувати проблему формування культури здоров'я студентської молоді засобами фізичної культури та спорту. Польський дослідник Б. Куницький (*B. Kunicki*) визначає фізичну культуру як складник стилю студентського життя. Українські науковці В. М. Копа та С. М. Горбунова, розглядаючи проблему з філософських позицій, стверджують, що духовне, моральне, особисте, соціальне, інтелектуальне, емоційне, репродуктивне, психічне, фізичне здоров'я необхідно вивчати у річищі цілісного підходу.

Мета статті – порівняти сучасні підходи до формування культури здоров'я студентської молоді в Україні та Польщі.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на зростання витрат на охорону здоров'я і прогрес у галузі діагностики та лікування, стан здоров'я людства не стає задовільним. Навіть у країнах з високим рівнем розвитку все ще існують проблеми у сфері здоров'я. Нині як у суспільній свідомості, так і на рівні особистості настав час змінити тип мислення і градацію духовних пріоритетів. Згідно з дефініцією, прийнятою Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я визначається як стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як

відсутність хвороб [3]. Такий підхід до розуміння сутності здоров'я провідні фахівці галузі вважають дискусійним, оскільки має надто загальний характер і не містить відомостей, на які можна було б спиратися у практичній діяльності.

Здоров'я, як і ціла низка інших медико-біологічних понять (життєздатність, адаптивність тощо), є абстрактною логічною категорією і визначається як життєздатність в її суб'єктивному вираженні. Людина є продуктом біологічної і соціальної еволюції. Її здоров'я залежить від спадковості та екологічних умов, які останнім часом суттєво погіршуються. Здоровий спосіб життя передбачає реалізацію комплексу єдиної науково обґрунтованої медико-біологічної і соціально-психологічної системи профілактичних заходів. Щодо цього важливого значення набувають заходи оптимізації способу життя завдяки правильному фізичному вихованню, поєднанню праці і відпочинку, розвитку сталості до психоемоційних перевантажень, подолання труднощів, пов'язаних зі складними екологічними умовами проживання і, що особливо необхідно, усуненню гіподинамії та гіпокінезії. Шкідливі фактори викликають мутації на генному та хромосомному рівнях, що призводить до тяжких захворювань, народження дітей з фізичними та розумовими вадами [2].

Наголосимо, що за систематичних занять фізичними вправами в організмі молодшої людини відбувається низка морфологічних та функціональних змін, які зумовлюють значне розширення функціональних можливостей органів і систем та їх взаємозв'язок. Завдяки цьому підвищується специфічна і неспецифічна стійкість, опір молодого організму до впливу різних несприятливих чинників зовнішнього середовища.

Молодим людям не просто зберегти здоров'я у соціально-економічних та політичних реаліях сьогодення, загрозливій екології, в умовах інтенсифікації навчального процесу, ідеологічній неоднозначності, а також нестабільності родинних відносин. Загострюється і проблема збереження генетичного фонду нації. Крім того, прискорення темпу життя, інформаційна навала та збільшення кількості контактів людини вимагають оперативного ухвалення адекватних рішень. Тому за умов сьогодення культура здоров'я повинна включати не тільки навички збереження і зміцнення здоров'я, але й орієнтувати на створення соціальних умов життя, на усвідомлення необхідності залишати життєздатне потомство.

На думку М. Гончаренка, сучасна освіта не дає уявлення про реальну картину світу, про універсальні процеси всесвіту та роль людини у планетарному суспільстві, а також про мету її життя. Викривлений світогляд псує ціннісні орієнтації студентської молоді. М. Гончаренко стверджує, що життєвими орієнтирами повинні бути: «усвідомлення належності до великих систем життя – людства, планети; усвідомлення єдиних законів розвитку життя; колективна творчість, співпраця; відповідальність за себе, за свій колектив, народ, людство» [4, 28].

Низький рівень здоров'я сучасної молоді значною мірою також зумовлений відсутністю у неї інтересу до своєї особистості взагалі і до культури здоров'я зокрема. На нашу думку, проблему формування здорового способу життя студентської молоді можна розв'язувати засобами фізичної культури. Саме остання на етапі завершення розвитку і формування організму, в умовах низької якості медичного обслуговування студентської молоді і відсутності у неї достатнього рівня валеологічних знань є основним засобом відновлення і зміцнення здоров'я, ефективним джерелом підвищення загальної і розумової працездатності. Як стверджує Г. Іванова, «оптимізацію фізкультурно-оздоровчої роботи у вишах можна здійснити шляхом валеологічної освіти, яка поєднує вивчення навчального предмета з валеології та самостійні заняття фізичними вправами» [5, 6].

Українські науковці наголошують, що формування культури здоров'я повинно здійснюватися на принципах природовідповідності, культуровідповідності та гармонійного розвитку духовної та фізичної сфер особистості. Щодо фізичної культури особистості привертає увагу погляд російського дослідника В. Бальсевича, який вважає, що вона «сприяє вирішенню таких актуальних практичних завдань, як удосконалення культури праці, побуту, відпочинку, раціональне використання вільного часу, викорінення шкідливих звичок, усвідомлення необхідності раціонального харчування та забезпечує елементарне розуміння закономірностей розвитку і стереотипів поведінки людей, які відповідають сучасному стилю, темпу та якості життя» [1, 22]. Науковець стверджує, що фізична культура є одним із показників не тільки культури окремої людини, але й окремого народу і суспільства в цілому [1, 22].

Розвиток гуманістичної педагогіки та її валеологічне спрямування повинні базуватися на цілісному уявленні про людину, яка є здоровою за

умови гармонійного розвитку духу, душі й тіла. Формування культури здоров'я студентської молоді є складним багатогранним процесом, що потребує величезних зусиль багатьох людей, насамперед відповідальної державної політики в цій галузі та цілеспрямованої діяльності вищої школи. Соціальна, педагогічна та медична практика засвідчують, що, на жаль, заходи щодо формування здоров'я студентів не дають бажаних результатів. Отже, виникає необхідність у розробці нових підходів до формування здоров'я молоді. Запобігти небезпеці, що насувається, можна лише шляхом розроблення ефективної педагогічної системи формування культури здоров'я молодшої людини.

Сучасні умови розвитку українського суспільства ставлять нові вимоги до системи освіти та виховання підростаючого покоління. Аналіз стану здоров'я населення України та перспектив виходу з кризового стану, в якому воно перебуває, доводить, що однією з найважливіших умов зміцнення здоров'я і профілактики захворювань є не тільки здійснення довготривалих та масштабних фізкультурно-оздоровчих програм, але й формування культури здоров'я. Варто зауважити, що фізична культура залишається недостатньо засвоєною більшістю громадян України, хоча можливості фізичної культури та спорту не викликають сумнівів. Про це свідчать наукові дослідження, багатий досвід застосування фізичних вправ, поява нових форм та методів оздоровлення (заняття східними оздоровчими системами, методи психорегуляції, загартовування, дієти, самотутні системи оздоровлення, створені аматорами).

Серед сучасних підходів до формування культури здоров'я студентської молоді, які існують у науково-педагогічному просторі Польщі, особливо вирізняються культурологічний, аксіологічний та особистісний. Відзначимо, що культура особистості молодшої людини відображає рівень її розвитку (світогляд, система цінностей, характер діяльності та спілкування, поведінка й спосіб життя, багатство здібностей і творчих сил). Крім того, складовою частиною загальної культури особистості є культура здоров'я, яка розглядається як культурна цінність, визнана не тільки молодим, але й дорослим поколінням [6]. Польський дослідник Б. Куницький вважає, що в Польщі існує два основних підходи до формування культури здоров'я студентської молоді. Це професійний та оздоровчий підходи до фізичної культури як складника стилю студентського життя. «Професійний спорт є

короткотерміновою, минущою цінністю, бо фізична форма, від якої залежить результат, швидко зникає» [6, 38]. Тому після завершення професійної кар'єри автор рекомендує займатися оздоровчими видами спорту.

Високу ефективність формування культури здоров'я студентської молоді дозволить забезпечити сукупність теоретичних підходів та практичних заходів. Нова стратегія дій була прийнята у Польщі застосована в Національній програмі охорони здоров'я. Було змінено пріоритети, оскільки традиційні підходи (медична освіта, медичне виховання) не справили ефективного впливу на зміну способу життя людей. Програма пропонує стратегічну мету та ставить оперативні завдання. Стратегічною метою зміцнення здоров'я є оптимізація стану здоров'я окремих людей та груп населення. Щоб досягнути цього, сформовано цілу низку оперативних завдань, виконання яких оцінюється за допомогою емпіричних показників. На цій підставі, та з урахуванням вимог Євросоюзу у 2000 році було розроблено стратегію «Здоров'я для всіх» та запропоновано новий план дій щодо зміцнення здоров'я нації.

Основними оперативними завданнями цієї програми стали:

- скорочення захворюваності і передчасної смертності;
- зниження факторів ризику;
- зміна деяких оздоровчих практик;
- скорочення тривалості лікарняних;
- зниження витрат на охорону здоров'я;
- підвищення усвідомлення суспільством факторів, що впливають на здоров'я;
- удосконалення організаційних стандартів [7].

Сучасні стратегії покращанню здоров'я студентської молоді у Польщі наголошують на зміцненні здоров'я, яке є багатоаспектним явищем, що зумовлює різноманітність підходів до розв'язання проблем. Назвемо найзначніші з них.

1. Медичний підхід, найважливішим завданням якого є покращання стану здоров'я і профілактика захворювань.
2. Поведінковий підхід, який зосереджує увагу на зміні поведінки.
3. Освітнянський підхід, який є близьким до традиційної медичної освіти.

4. Маркетинговий підхід, що орієнтує на користувача з його специфічними рисами, потребами, очікуваннями і заміняє орієнтацію, яка існувала раніше, на вже виготовлений продукт.

5. Соціально орієнтований підхід [7].

Польські науковці розглядають перспективи подальшого розвитку концепції пропаганди здоров'я у категоріях «бажане й дійсне». Вони вважають, що в міру розширення сектора приватних послуг він буде брати на себе частину оздоровчих послуг, а уряд і відомства будуть зосереджувати увагу та виділяти кошти на запобіжні та пропагандистські заходи, що дає надію на значне покращання здоров'я студентської молоді.

Висновки. На державному рівні фізична культура студентської молоді має стати аксіологічним пріоритетом. На рівні особистості усвідомлення цінності фізичного здоров'я повинно спонукати молоду людину до раціонального фізичного тренування, спрямованого на збереження і зміцнення свого здоров'я підвищення працездатності, реалізацію генетичної програми довголіття, оскільки терміни життя для людини є невизначеними. Крім природного середовища, здоров'я студентської молоді визначає спосіб життя.

Серед сучасних підходів до формування культури здоров'я студентської молоді як в Україні, так і в Польщі переважають довгострокові комплексні програми. Здоровий спосіб життя передбачає реалізацію комплексу єдиної науково обґрунтованої медико-біологічної і соціально-психологічної системи профілактичних заходів. Щодо цього важливого значення набувають заходи оптимізації способу життя завдяки правильному фізичному вихованню, поєднанню праці і відпочинку, розвитку сталості до психоемоційних перевантажень, подоланню труднощів, пов'язаних зі складними екологічними умовами проживання і, що особливо необхідно, усуненню гіподинамії та гіпокінезії. Ґрунтовному вивченню цих проблем і будуть присвячені наші подальші публікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека / В. К. Бальсевич. // Теор. и практ. физ. культ. – 1990. – № 1. – С. 22 – 27.
2. Булич Э. Г. Здоровье человека: биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в её стимуляции / Э. Г. Булич. – К. : Олімпійська література, 2003. – 424 с.

3. Всесвітня організація охорони здоров'я Матеріал з вільної енциклопедії. [Електронний ресурс]. Ресурс доступу:

<http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%9E%D0%9E%D0%97>

4. Гончаренко М. С. Освітнянські проблеми валеології / М. С. Гончаренко // Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язкова компонента системи національної освіти. – К. : Освіта, 1997. – С. 28 – 35.

5. Іванова Г. Є. Фізична підготовленість студентів у динаміці навчання в технічному вузі / Г. Є. Іванова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Харків, 1999. – № 5. – С. 5 – 9.

6. Kunicki B. J. Sport jako składnik stylu życia młodzieży akademickiej / B. J. Kunicki // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów. – Zielona Góra., 1988. – 172 с.

7. Żybura M. Pedagogika zdrowia : [Електронний ресурс] / Żybura M. – Режим доступу :

<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5375>.

РЕЗЮМЕ

В статье освещаются современные подходы к формированию культуры здоровья студенческой молодежи, существующие в научно-педагогическом пространстве Украины и Польши; раскрыты новые правительственные стратегии здравоохранения, которые осуществляют страны Европейского Союза; обнаружено преимущество долгосрочных комплексных программ формирования культуры здоровья студенческой молодежи в Украине и Польше.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровый образ жизни, студенческая молодежь, Европейский Союз, принцип природосоответствия, образование.

SUMMARY

The modern approaches to the formation of health culture of the students, existing in the science-educational area of Ukraine and Poland are represented in the article. It is discovered new governmental strategies of health protection, carrying out by countries of European Community, discovered the advantage of long-term comprehensive program for building a culture of health students in Ukraine and Poland.

Key words: health culture, healthy way-life, students, European Community, under the principle of nature, education.

УДК 37.014.25

Ю. Ю. Лисенко

Сумський державний педагогічний університет

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЯК ПРІОРИТЕТНА СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ ЄС

У статті розглянуто програми та проекти реалізації освітньої політики Європейського Союзу в контексті реформування освіти; розкрито сутність та можливості програм і проектів, що сприяють реформуванню національних освітніх систем, а також заходи, що запроваджуються для підвищення рівня та збільшення прозорості освітніх систем.

Ключові слова: Європейський Союз, освітня політика, освітня програма, освітня система, освітня реформа.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людської цивілізації, що визначається як перехід до суспільства знань, характеризується якісно новими вимогами до розвитку освіти. Перетворившись на продуктивну силу, вона дедалі більшого мірою визначає успішність націй та цілих регіонів у конкурентній боротьбі за виживання. Тож не дивно, що на початку XXI століття освіта стала предметом пріоритетної уваги національної та міжнародної політики. Проявом такої тенденції став початок нового етапу європейської освітньої політики, що був організаційно оформлений у межах програми «Освіта та професійна підготовка 2010», затвердженої у травні 2000 року на засіданні Єврокомісії в Лісабоні [7].

На сучасному етапі проблемою є формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів професійно зорієнтованого спілкування іноземними мовами, інтенсифікації діяльності особистості з певних обставин, можливість здійснення безпосередніх міжнародних контактів з представниками різних держав, мобільності. За умови реформування освітніх систем та розширення ділових зв'язків із зарубіжними країнами необхідне запровадження програм та проектів ЄС для становлення молоді особистості й професіоналів у різних галузях знань.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми, що стала предметом розгляду, досліджуються у працях Н. Авшенюк, Н. Акінфієва, С. Беякова, А. Владімірова, В. Кернза, Ю. Кіщенко, М. Кольчугіна, К. Корсака, В. Кременя, В. Кукліна, Н. Лавриченко, О. Локшиної, В. Міронова, А. Парінова, Л. Пуховської, І. Самойлюкевич, Ж. Серкіса, В. Солдаткіна, О. Сухомлинської, В. Філіппова, Х.-А. Шреплера та деяких інших українських та зарубіжних науковців. Однак євроінтеграційні процеси у сфері освіти розвиваються дуже динамічно, що зумовлює все нове звернення до цієї проблеми.

Мета статті – дослідити важливість запровадження освітньої політики ЄС у різних країнах Європи і світу, розкрити сутність та можливості основних програм і проектів, що сприяють реформуванню національних освітніх систем.

Виклад основного матеріалу. Існує багато підходів до визначення поняття «освітня політика». К. В. Корсак вважає, що освітня політика – це найважливіша складова політики держави, інструмент забезпечення фундаментальних прав і свобод особи, підвищення темпів соціально-

економічного й науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури [5, 67].

На думку В. І. Солдаткіна, освітня політика – це складова частина політики держави, сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти [9, 83].

Х.-А. Шреплер вважає, що освітня політика – це система економічних, організаційних, соціальних та інших заходів з прямими і зворотними зв'язками між складовими її елементами [10, 35].

Ж. Серкіс зазначає, що освітня політика – це передусім політика, що забезпечує розвиток і функціонування системи освіти. Вона спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку [8, 140].

На думку В. Кернза, освітня політика – це сфера діяльності, пов'язана відносинами між соціальними групами щодо передачі новим поколінням накопиченого соціального досвіду, й трансляція культури. Предметом освітньої політики є відносини або система відносин, що виникають у процесі діяльності [3, 135].

Таким чином, освітня політика – це досить складна система, що має різноманітні підходи, але згідно із визначенням багатьох учених вважається однією з пріоритетних сфер діяльності держави або організації відносно забезпечення функціонування та розвитку системи освіти. Отже, освітня політика встановлює на основі суспільної згоди докорінні цілі й завдання розвитку освіти, гарантує їх утілення в життя шляхом дій суспільства.

Метою освітньої політики ЄС є актуалізація зусиль європейської освітньо-політичної спільноти для вдосконалення освітніх систем та формування європейського простору освіти в умовах побудови суспільства знань [2, 23]. Пріоритетними цілями ЄС є розвиток загальноєвропейського виміру освіти, сприяння мобільності та налагодження зв'язків між університетами й школами Європи [6].

Відзначимо освітні програми ЄС, серед яких *Socrates* зі своїми складовими, *Jean Monnet*, *Tempus*, *Leonardo da Vinci*, *Youth*.

Socrates II – це найвідоміша освітня програма ЄС. Ця програма сприяє формуванню «Європи знань» насамперед шляхом підвищення якості та привабливості навчання на всіх рівнях, а також полегшенню співпраці та обміну в галузі освіти в широкому розумінні цього слова [1, 9].

Крім підтримки міжнародного співробітництва установ, що займаються освітою в Європі, *Socrates* займається просуванням міжнародної інтеграції: навчання протягом усього життя (безперервне навчання), вивчення іноземних мов, уведення інновацій у навчання, міжнародний обмін осіб, які беруть участь у процесах освіти й навчання.

Програма *Socrates* складається з таких компонентів:

- *Comenius* має на меті підвищення рівня шкільної освіти та посилення її європейського виміру шляхом підтримки міжнародного співробітництва навчальних закладів та діяльності на користь підвищення кваліфікації безпосередньо залучених в дошкільної освіти кадрів, а також заохочення до вивчення іноземних мов і підвищення інтеркультурної свідомості (обмін учнями, співпраця вчителів).

- *Erasmus* передбачає підвищення рівня освіти у вищих навчальних закладах і посилення її європейського виміру шляхом підтримки міжнародного співробітництва ВНЗ, заохочення мобільності студентів викладачів ВНЗ, а також підвищення прозорості та покращання ситуації в галузі визнання навчання й кваліфікацій з метою продовження навчання по всій Європі.

- *Grundtvig* підтримує різну діяльність, спрямовану на розвиток європейського виміру в освіті дорослих та безперервному навчанні. Цей компонент має на меті заохочення інновацій та забезпечення широкого доступу до різних форм освіти дорослих та підвищення рівня освіти шляхом європейської співпраці. Крім навчання, що відбувається в межах системи формальної й неформальної освіти, *Grundtvig* містить також освіту, що має більш випадковий характер, наприклад самостійне навчання, освіта, шляхом участі в діяльності громадських організацій або процес самоосвіти, що становить елемент повсякденного життя.

- *Lingua* – компонент, що стосується навчання й вивчення іноземних мов, підтримує решту заходів програми *Socrates* шляхом діяльності, що слугує підтримці та розвитку мовної різноманітності в Європейському Союзі, підвищенню рівня навчання й вивчення іноземних мов та забезпеченню широкого доступу до різних форм, що дають можливість «вивчення іноземних мов протягом усього життя» відповідно до індивідуальних потреб.

- *Minerva* підтримує європейське співробітництво в галузі відкритої освіти й дистанційного навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Із цією метою фінансуються:

- заходи для роз'яснення вчителям, людям, які вчаться, особам, які ухвалюють рішення, та широким колам суспільства різних імплікацій, що спричиняє застосування методів відкритого навчання й навчання на відстані, а також інформаційно-комунікаційних технологій в освіті;

- заходи з використанням інформаційно-комунікаційних технік, а також у процесах розробки продуктів і розвитку освітніх послуг із застосуванням мультимедійних засобів;

- заходи, спрямовані на розширення доступу до вдосконалених методів і наочного навчального приладдя, а також результатів і найкращої практики в цій галузі.

Спостереження та інновації в освітніх системах та політиках – заходи, що запроваджуються для підвищення рівня та збільшення прозорості освітніх систем. Підтримуються впровадження освітніх інновацій в Європі шляхом обміну інформацією й досвідом, ідентифікації перевірених рішень, аналізу систем і політик у цій галузі. Проводяться також дискусії і здійснюється аналіз тих аспектів освітньої політики, які є предметом спільних зацікавлень. Ця акція охоплює підтримку мережі Eurydice й Naric, а також навчальні візити в межах Ariona.

Таким чином, програма *Socrates* зі своїми складовими має на меті підвищення рівня шкільної освіти, рівня освіти у вищих навчальних закладах, в освіті дорослих та безперервному навчанні, галузі відкритої освіти й навчання на відстані, а також навчання та вивчення іноземних мов протягом усього життя.

Erasmus – акція програми *Socrates*, спрямована на сектор вищої освіти. ВНЗ, що беруть участь у програмі *Erasmus*, отримують можливості:

- проведення обміну студентами – надання своїм студентам можливості поїздок у партнерські ВНЗ у країни, що беруть участь у програмі *Erasmus* та приймання на навчання студентів із ВНЗ на період від 3 місяців до 1 академічного року;

- проведення обміну викладачами ВНЗ – надання своїм викладацьким кадрам можливості виїзду в партнерські ВНЗ країн, що

беруть участь у програмі, та приймання викладачів ВНЗ із вищих навчальних закладів з метою проведення ними дидактичних занять;

- запровадження системи пунктів ECTS, що полегшує зарахування періоду навчання в іншому навчальному закладі;
- розробки нових програм навчання з участю партнерських ВНЗ із країн Європи в межах багатосторонніх проектів (на зразок Curriculum development – CD);
- організації інтенсивних курсів – цикл дидактичних занять, що розробляє й проводить міжнародна група викладачів ВНЗ для міжнародної групи студентів;
- участі в тематичних мережах *Erasmusa* (широкомасштабні проекти співпраці, що реалізуються за участі партнерів з усіх країн-учасниць програми *Erasmus*).

У другому виданні програми *Leonardo da Vinci II*, що реалізується сьогодні, головна увага приділяється заохоченню нового, практичного підходу до політики професійного навчання й освіти.

Програма *Leonardo da Vinci* – це інструмент упровадження політики Європейського Співтовариства в галузі професійного навчання й освіти шляхом просування «Європи знань» та підтримки політики безперервного навчання. Вона створює можливості міжнародного співробітництва в галузі підвищення якості, збільшення новаторства, а також просування європейських стандартів у системах професійного навчання й освіти.

Головний принцип програми – заохочення заходів, що мають на меті підвищення якості систем професійного навчання й освіти та пристосування системи освіти до потреб ринку праці. Програма формує рамки міжнародного співробітництва у сфері підвищення якості, стимулювання новаторства та просування європейського виміру в системах професійного навчання й освіти.

Просуваються проекти з участю установ, що мають різноманітний професійний досвід, наприклад політичних керівників та керівників установ, які можуть забезпечити постійність цього партнерства.

Дослідження й аналізи охоплюють формування та актуалізацію колекцій, дослідницьких розробок та аналізів, що стосуються проблем професійного навчання й освіти, а також проекти, на реалізацію яких можна отримати дотації в межах програми *Leonardo da Vinci*. Суттєвими є

різні проекти, що слугують обміну інформацією в широкому розумінні цього слова. Їх результатом стануть розробки, що показуватимуть процеси змін, які відбуваються в національних системах професійного навчання й освіти [1, 10].

Отже, програма *Leonardo da Vinci* створює можливості міжнародного співробітництва в галузі підвищення якості, збільшення новаторства, а також просування європейських стандартів у системах професійного навчання й освіти.

Tempus – це програма Європейського Союзу, що підтримує транс'європейське співробітництво в галузі освіти ВНЗ. У межах програми призначаються гранти на розвиток та реструктуризацію вищих навчальних закладів у партнерських країнах [6].

Головні інструменти співробітництва такі:

1) проекти міжвузівського співробітництва – проекти середнього терміну, відповідно до підходу *bottom-up* підтримують реформи на інституціональному рівні;

2) структурні та додаткові заходи – короткотермінові проекти, відповідно до підходу *top-down* підтримують головні реформи на рівні країни;

3) індивідуальні стипендії – гарантують викладачам ВНЗ та працівникам адміністрації системи освіти ВНЗ можливість закордонних поїздок на визначений час.

Програма *Tempus* фінансується в межах регіональних програм співробітництва: CARDS (Західні Балкани), MEDA (країни Середземномор'я), TACIS (Східна Європа, Кавказ та Середня Азія) [4, 56].

Отже, програма *Tempus* спрямована на розвиток та реструктуризацію вищих навчальних закладів у партнерських країнах.

Загальна мета програми *Erasmus Mundus* – підвищення якості європейської освіти ВНЗ, шляхом ширшого співробітництва з третіми країнами та підтримка таким чином розвитку людських ресурсів та заохочення діалогу й поглиблення порозуміння між народами та культурами.

Отже, програма *Erasmus Mundus* спрямована на підвищення якості освіти ВНЗ через реалізацію акцій у межах програми.

Мета програми *Jean Monnet* – просування та поширення знань на тему європейської інтеграції. Програма постала з ініціативи Європейської

Комісії. Діє з 1990 року. Програма проводить різні заходи в університетах, наукові дослідження та конференції, що сприяють європейській інтеграції.

Youth («Молодь») – це програма взаємообмінів та неформальної освіти, орієнтована на молодь від 15 до 25 років. Відкрита для молоді у 31 європейській країні; дає молодим людям можливості для групових взаємообмінів та індивідуальної волонтерської роботи. Спирається на досвід попередніх програм «Молодь для Європи» та «Європейська волонтерська служба» [11].

9 березня 2006 року Європейська Комісія прийняла комюніке «Нова генерація програм співтовариства в галузі освіти й навчання після 2006 року», в якому оголосила пропозицію – у межах пакета законодавчих пропозицій для NPF – проекту рішення щодо створення інтегрованої програми безперервної освіти, що охоплюватиме найважливіші програми, які реалізуються нині в галузі освіти й навчання. Цей проект є предметом даного опрацювання, був представлений Комісією 14 липня 2004 року.

Пропозиція щодо створення інтегрованої програми безперервної освіти була розроблена на підставі досвіду реалізації у 2002 – 2004 роках програм *Socrates*, *Leonardo da Vinci*, ініціативи *Europass* та інших заходів, здійснюваних у галузі освіти й фінансованих із фондів Співтовариства.

Крім того, існують навчальні програми ЄС для науковців, що включають індивідуальні стипендії. У межах цих програм реалізуються такі акції, як європейські стипендії, виїзні стипендії й приїзні стипендії, а також просування й визнання досконалості європейських дослідницьких груп і презентації їхніх особистих досягнень з метою підтримки їх подальшого розвитку та міжнародного визнання.

Оскільки володіння іноземною мовою розглядається як одна з фундаментальних компетентностей громадянина суспільства знань, розвиток змісту іншомовної освіти і технологій для навчання іноземних мов, як і створення платформи для обмінів для учнів та викладачів, у межах ЄС було проголошено одним із пріоритетів діяльності.

Висновки. Запровадження освітніх програм Європейського Союзу дає змогу країнам проводити реформи в освіті, зберігаючи при цьому національну ідентичність. На сьогодні освітня політика вважається однією з пріоритетних у всіх державах Європи, що беруть участь в її політико-освітньому творенні, а громадяни є мобільними й за допомогою освітніх

програм ЄС можуть змінити спеціалізацію в мінливому міжнародному й технологічному суспільстві.

В Україні освітня політика має проводитися саме з огляду на перспективу євроінтеграції. Результати аналізу освітньої політики ЄС мають практичне значення в освітніх програмах і проектах сучасної України. Вони свідчать про необхідність активної участі держави у їх відпрацюванні та реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басараб М. Б. Досвід європейської інтеграції Польщі: перспективи для України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 21.01.01 / М. Б. Басараб ; Нац. ін-т стратег. дослідж., Нац. ін-т пробл. міжнар. безпеки. – К. : НБУВ, 2004. – 15 с.
2. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В. С. Журавський // Правова держава : щорічник наук. праць. – К. : НПБУ, 2003. – Вип. 14. – 263 с.
3. Кернз В. Вступ до права Європейського Союзу : навч. посіб ; пер. з англ. / В. Кернз. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2002. – 381 с.
4. Кольчугина М. Международная интеграция в сфере высшего образования / М. Кольчугина // Мировая экон. и междунар. отношения. – 2005. – № 11. – С. 55 – 64.
5. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння й визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : [монографія] / К. В. Корсак. – К. : Вид-во МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
6. Освіта, фахове навчання та молодь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>.
7. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку Європейського простору педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/2064/1/08saapsz.pdf1>.
8. Серкіс Ж. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією / Ж. Серкіс // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 140 – 150.
9. Солдаткин В. И. Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты : дис... доктора филос. н. / Солдаткин В. И. – М. : МЭСИ, 2000. – 366 с.
10. Шреплер Х.-А. Международные организации : Справочник / Х.-А. Шреплер. – М. : Междун. отношения, 1995. – 467 с.
11. Khyzhnyak L. M. The state educational policy: the search of optimal model in the globalized world. / L. M. Khyzhnyak. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.delukr.cec.eu.int.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрено основные программы и проекты реализации образовательной политики Европейского Союза в контексте реформирования образования; раскрыто сущность и возможности программ и проектов, способствующих реформированию национальных образовательных систем, а также мероприятия, которые внедряются для повышения уровня и увеличения прозрачности образовательных систем.

Ключевые слова: *Европейский Союз, образовательная политика, образовательная программа, образовательная система, образовательная реформа.*

SUMMARY

This article discusses the major programs and projects of the education policy of the European Union in the context of educational reform, reveals the essence and the possibility

of major programs and projects that promote the reform of national education systems and measures introduced to improve and increase the transparency of educational systems

Key words: *the European Union, educational policy, educational program, educational system, educational reform.*

УДК 37.014.7'.005.591.6:373.5 (73)

О.В. Листопад

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

РОЛЬ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В ІННОВАЦІЙНОМУ РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ США

У статті подано характеристику громадсько-педагогічного партнерства як наукового феномена; проаналізовано його основні види й форми; визначено роль громадсько-педагогічного партнерства американської середньої школи в інноваційному розвитку; конкретизовано методи використання американського досвіду громадсько-педагогічного партнерства в модернізаційних змінах української середньої школи.

Ключові слова: *громадсько-педагогічне партнерство, інноваційний розвиток, освітня інновація.*

Постановка проблеми. Активізуючим чинником змін у системі освіти України стало визнання інноваційного розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних напрямів (В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Це відображено в Національній доктрині розвитку освіти (2002); Положенні Міністерства освіти і науки України «Про інноваційну педагогічну діяльність» (2000), «Про експериментальні педагогічні площадки» (2001), парламентських слуханнях «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2010 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009). Інтеграція України до європейського та загальноосвітнього простору неможлива без синхронізації дій, які відбуваються в контексті тенденцій розвитку шкільної освіти високорозвинених країн. Так, це стосується зміни системи управління освітою на всіх рівнях вертикалі, запровадження державно-громадської системи управління освітою. Щодо цього великий інтерес становить досвід США відносно запровадження громадсько-педагогічного партнерства в освітній сфері.

Проблема громадсько-педагогічного партнерства є колом наукових інтересів американських дослідників D. Cushman, J.L. Epstein, M. Hallinan, R. Leming, S. Nieto, M.G. Sanders, S. Shaw, B.S. Simon та інших. Аналіз їхніх

праць дозволяє визначити пріоритетні підходи до оптимальної організації громадсько-педагогічного партнерства в сучасній українській школі.

Мета статті – обґрунтувати роль громадсько-педагогічного партнерства в інноваційному розвитку середньої школи США. Відповідно до сформульованої мети було окреслено такі завдання: аналіз громадсько-педагогічного партнерства як науково-освітнього феномена; характеристика основних видів і суб'єктів американського громадсько-педагогічного партнерства; встановлення оптимальних підходів до використання позитивного американського досвіду громадсько-педагогічного партнерства в сучасній українській школі.

Виклад основного матеріалу. Громадсько-педагогічне партнерство як науково-освітній феномен передбачає наявність узгоджених, злагоджених дій учасників спільної справи; взаємні відносини або контакти будь-яких громадських угруповань, організацій, що засновані на взаємності та рівноправності; зв'язки між представниками школи, суспільства, організацій, бізнесу, які поступово прямо або опосередковано впливають на емоційний, соціальний, фізичний та інтелектуальний розвиток учня; рівноправний процес узгодженої співпраці всіх суб'єктів, відповідальних за результативність педагогічного процесу, який є взаємовигідним [1–4, 6]. Громадсько-педагогічне партнерство є ознакою розвитку системи державно-громадського управління освітою.

J. L. Epstein вважає ключовою характеристикою громадсько-педагогічного партнерства його спрямованість на оптимізацію педагогічного процесу, а M. G. Sanders – обов'язкову взаємодоповнюваність суб'єктів продуктивної партнерської діяльності, наявність міцних взаємозв'язків між ними.

Головними суб'єктами американського громадсько-педагогічного партнерства є школа, сім'я і громада, роль яких в реформаційних процесах середньої школи оцінюється неоднозначно. Так, McLain віддає перевагу ролі громади [11], такої самої точки зору дотримується S. Shaw, стверджуючи, що додатково людські і фінансово-матеріальні ресурси у здійсненні реформаційних процесів в освітній сфері можуть забезпечити лише громадські інституції. Проте у працях J. L. Epstein та Vaddok наголошується, що успішна школа є результатом взаємодії різних установ і суб'єктів, у процесі навчання і соціалізації дитини слід враховувати роль

усіх суб'єктів громадсько-педагогічного партнерства [10]. Така невизначеність обумовила використання в сучасній американській школі різних моделей та видів громадсько-педагогічного партнерства.

Види американського громадсько-педагогічного партнерства формуються на основі представництва певних суб'єктів і представлені партнерством школи і родини, партнерством школи та громади, партнерством школи, родини та громади.

Специфіку співпраці школи і родини як різновиду громадсько-педагогічного партнерства США висвітлено у працях B.S. Simon. Дослідниця зауважує, що головним завданням співпраці школи і родини є оптимізація педагогічного процесу через надання методичної допомоги батькам учнів і підвищення рівня їхньої педагогічної освіти. Наприклад, оволодіння батьками прийомami організації домашньої навчальної роботи передбачає складання батьками учнів індивідуального розкладу навчальних занять дитини; організацію спілкування, обміну думками та ідеями між членами родини; докладне ознайомлення батьків зі змістом навчальних дисциплін, навчальними планами і навчальними програмами середньої школи, прийомami методичної допомоги дітям. Такий підхід дозволяє сформувати в учнів відповідальність до навчання, встановити партнерські стосунки між дітьми і батьками на основі принципу педагогічного оптимізму.

Велику роль у розвитку державно-громадської системи управління освітою відіграє і партнерство школи та громади, докладно проаналізоване у працях M. G. Sanders. Цей вид громадсько-педагогічного партнерства насамперед спрямований на ефективну соціалізацію учнів, що проявляється насамперед у здатності визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаними зі способами соціального захисту [7]. Крім того, партнерство школи та громади забезпечує підвищення ефективності педагогічного процесу; популяризацію діяльності громади як суб'єкта педагогічного процесу; розробку і реалізацію програм співпраці зі школою; стимулювання навчальних і громадських інтересів учнів, професійної активності вчителів; фінансово-матеріальне забезпечення педагогічного процесу.

У працях М. G. Sanders визначено такі умови ефективності партнерства школи та громади:

- сприяння адміністрації навчального закладу та педагогічного персоналу такому виду партнерства;
- відповідальність суб'єктів партнерських відносин, спрямованість їх на позитивні результати співпраці;
- професійна компетентність учасників партнерських відносин;
- належна організація, наявність чітко визначених мети і завдань, плану прогнозованих дій;
- оцінка якості (аналіз результатів партнерських відносин).

Зазначимо, що безпосереднє залучення громади є невід'ємною умовою подальшого розвитку програми партнерства. Так, деякі відносини з громадою можуть зміцнити інші види партнерських відносин. Наприклад, громада може забезпечити педагогічний процес людськими, матеріальними і фінансовими ресурсами; необхідні приміщення для ініціативних груп, волонтерів-консультантів для роботи з батьками; необхідні наукові та методичні матеріали.

Найефективнішим видом громадсько-педагогічного партнерства є партнерство школи, родини і громади. Дійсно, саме єдність цих суб'єктів забезпечує оптимальне вирішення завдань навчання, виховання, розвитку і соціалізації учнівської молоді.

У Сполучених Штатах Америки партнерство школи, сім'ї і громади подано в таких формах: загальнонаціональна Асоціація батьків і вчителів та її філії у окремих школах, батьківські комітети, збори батьків учнів, зустрічі вчителів та адміністрації з окремими батьками, ініціативні групи, групи радників.

Засновник та керівник національної робочої групи з питань партнерства між школами J. L. Epstein розробила модель ефективної співпраці школи, сім'ї та громади. Основними етапами партнерської діяльності школи, сім'ї і громади, на думку дослідниці, має бути створення робочих груп співпраці школи, сім'ї та громади; залучення спонсорів та меценатів; підготовка і тренування членів робочих груп (Action Team Members); вироблення стратегії та аналіз недоліків; розробка трирічного плану партнерства (Three-year outline); підготовка річного плану партнерства (One-year Action Plan); залучення шкільного персоналу, батьків

учнів та громадських організацій; підбиття підсумків та їх оцінка; впровадження програми нагородження за плідну роботу всіх партнерів; продовження планування.

Пріоритетними сферами партнерської діяльності родини, громади та школи є:

- виховання, що передбачає допомогу батьків власній дитині, розуміння її потреб та створення позитивних умов для роботи, підтримку у навчанні;
- спілкування, що проявляється в обговоренні наукових шкільних програм з батьками учнів, підтримка «діалогу школа-дім та дім-школа» (school-to-home and home-to-school communication);
- волонтерська робота, що реалізується через допомогу в організації педагогічного процесу, пошук меценатів як серед батьківського колективу, так і серед громадських діячів;
- навчання вдома, залучення членів родин та дітей до активної роботи з навчальними матеріалами вдома, яка включає виконання домашніх завдань та вправ у межах навчальних програм;
- залучення родин до ухвалення рішень відносно шкільного устрою, управління, створення комітетів, робочих груп та інших батьківських організацій;
- співпраця з громадою, яка реалізується через координацію ресурсів громади та служб для учнів, родин та шкіл з бізнесовими структурами, агенціями та іншими групами, які забезпечують соціальні послуги.

У результаті такого партнерства у суспільстві створюється школа, схожа на родину, де кожна дитина розглядається як особистість, відчувається вільною та особливою. Такі школи мають змогу ділитися досвідом та власними напрацюваннями [5].

Велику роль в ефективному партнерстві відіграють громадсько-партнерські організації, основні завдання яких спрямовані на організацію активної та ефективної співпраці суб'єктів партнерства; координацію дій партнерів співпраці; реалізацію поставлених цілей і завдань на практиці; планування майбутньої співпраці та пошук компромісів у складних питаннях; фінансову та матеріальну підтримку школи; прогнозування майбутніх напрямів співпраці та оцінку досягнень.

У США існують такі типи громадсько-партнерських організацій: волонтерські організації, ініціативні робочі групи, органи самоврядування, благодійні організації, батьківські комітети, групи радників.

Kidlink є прикладом волонтерської організації, що має на меті зближувати дітей, викладачів та батьків за допомогою Інтернет-технологій та стимулювати процес активного вивчення шкільних дисциплін. За допомогою цього ресурсу діти зможуть знайти друзів в Інтернеті, дізнатися про різні культури та краще пізнати рідну культуру. Беручи участь у численних інтернет-конференціях, вони навчаться працювати в команді, розв'язувати проблеми та аналізувати інформацію. Ресурс також пропонує численні он-лайн-проекти з різних дисциплін – історії, соціальних наук, математики, мистецтва, географії тощо. Вчителі можуть спілкуватися з колегами з інших країн, знаходити матеріали для уроків та позашкільної діяльності. Батьки мають можливість провести консультації з викладачами, методистами та психологами. Усе це впроваджуватиметься у центрах IATP під наглядом працівників IATP [8].

Ініціативні групи вчителів та батьків (Action Teams for Partnerships) спрямовані на надання допомоги учням у досягненні певного прогресу, виховання креативності, заохочення до навчання. Зміст діяльності Action Teams for Partnerships полягає у створенні робочої групи (вивчають викладацький склад, адміністрацію школи, батьків та учнів), здобутті підтримки серед шкільної громади, батьків тощо (складають список ініціативних людей для обговорення нагальних проблем); визначенні завдань щодо подальшої роботи (організують зібрання та обговорення), створенні річних і трирічних планів, продовженні планування у майбутньому.

До складу ініціативної групи мають входити не менше ніж три викладачі, троє батьків з дітьми різних вікових груп та один адміністратор. Група може мати принаймні одного представника громади. Така різноманітна співпраця бере до уваги різні потреби, інтереси і творчі здібності вчителів, батьків та учнів. Лідером ініціативної групи може стати будь-яка людина і яку поважають усі члени групи, яка володіє навичками спілкування та розуміє завдання співпраці. Ініціативні групи спрямовують свою діяльність на проведення круглих столів і семінарів з обговорення проблем учнів та взаємин з родинами, на допомогу в налагодженні

контактів усередині родини, на подолання проблем у навчанні через внутрішню кризу учня.

Велика увага ініціативних груп приділяється наданню допомоги у виконанні домашніх завдань (Teacher Involve Parents – TIPS). Основні завдання TIPS полягають: у розвитку навчальних здібностей дитини, виконанні домашніх завдань і доопрацюванні матеріалів уроку, інтелектуальному збагаченні учнів новими знаннями через формування навчальних мотивів, вихованні відчуття відповідальності, раціонального використання вільного часу, самосвідомості; розвитку творчих здібностей кожної дитини, встановленні емоційного контакту в родині на основі спільної навчальної діяльності, підвищенні рівня педагогічної освіти батьків, мотивації групової колективної роботи; формуванні здатності працювати в команді, корекції і виправленні недоліків під керівництвом досвідчених педагогів.

Для того щоб допомогти педагогам та учням правильно організувати й скоординувати роботу органів дитячого самоврядування, у США створюються центри дитячого та молодіжного самоврядування, в яких кожен має можливість отримати консультативну та практичну допомогу, методичні рекомендації щодо співпраці. До органів самоврядування входять учні, педагоги, батьки, представники громадськості, тобто всі суб'єкти партнерських відносин. Головними завданнями органів дитячого самоврядування у США є:

- якнайширше залучення дітей та підлітків до участі у громадському житті;
- захист їхніх прав та допомога у розв'язанні багатьох проблем шляхом самостійних дій і допомоги компетентних дорослих;
- організація цікавого та змістовного дозвілля дітей і підлітків;
- робота з профілактики правопорушень, наркоманії та ін.;
- залучення учнів до поточного життя школи;
- забезпечення можливості висловлювати власні погляди і вимоги;
- виховання культури спілкування.

Звичайно, для організації реального дитячого самоврядування дітям потрібні певні знання та вміння. Для повноцінної роботи дитячого активу проводяться тренінги, семінари, де дається можливість обмінюватися досвідом з представниками інших навчальних закладів та організацій,

висвітлювати свою діяльність у засобах масової інформації. Вирішення цього завдання, як правило, бере на себе центр дитячого та молодіжного самоврядування, головною метою якого є розвиток лідерських та організаторських здібностей у дітей, які здатні гуртувати навколо себе своїх однолітків, координувати їх діяльність під час реалізації будь-яких проектів чи завдань.

Діяльність шкільного самоврядування у США спрямована передусім на якнайширше залучення дітей до участі у громадському житті, в ухваленні рішень та на виховання в них соціальної активності.

У Сполучених Штатах Америки благодійні організації (так звані ком'юніті фонди) були засновані в результаті висунення приватних ініціатив з метою задоволення потреб громади. Отже, якщо дати коротке визначення ком'юніті фонду – це незалежна благодійна організація, якою керують представники місцевої громади і які спрямовані на поліпшення якості життя на визначеній географічній території (місто, регіон); незалежні від контролю чи впливу з боку інших організацій, урядів чи донорів, зареєстровані як фонди; керуються радою громадян, що широко представляють громаду, в якій живуть; надають гранти іншим неприбутковим об'єднанням задля вирішення широкого кола потреб громади; спрямовані на створення постійного ресурсу для громади, найчастіше через створення так званого ендаументу (фондів непорушного капіталу) за рахунок коштів широкого кола донорів, включаючи місцевих жителів, корпорації, уряди та інші фонди і неприбуткові організації; надають послуги донорам для досягнення ними своїх благодійних цілей; беруть участь в різноманітних громадських лідерських та членських заходах, виконуючи роль каталізаторів та фасилітаторів у розв'язанні проблем та розробки рішень важливих громадських питань.

Завдання благодійних організацій полягають у пошуку нових шляхів співпраці з донорами, партнерськими неприбутковими організаціями, державними установами та широкою громадськістю; у пошуку нових ідей та підходів до розв'язання проблем своєї громади; у заохоченні творчого підходу до впровадження проектів і роботи волонтерів; у фінансуванні освітніх програм [9].

Групи радників (Guidance counsellors) створюються з ініціативних викладачів, соціальних працівників та шкільних психологів, які зустрічаються з учнями та їх родинами, обговорюють питання навчання та можливі проблеми,

що з'явилися стосовно присутності, поведінки, відносин з іншими учнями. Такі групи радників зустрічаються з батьками ще до виникнення певних проблем, через ситуації, що викликають занепокоєння спеціалістів та дають можливість передбачати певні проблеми, що з'явилися стосовно присутності, поведінки, відносин з іншими учнями [10].

Батьківські комітети у свою чергу організуються в кожній школі окремо, контролюються самостійно зі згоди адміністрації школи. Вони активно займаються проведенням консультацій, нарад, круглих столів та дискусій з обговорення нагальних проблем школи та залучають активних батьків до внутрішнього життя школи.

Як бачимо, розвиток системи управління освітою США передбачає активну координацію діяльності суб'єктів педагогічного процесу та залучення всіх зацікавлених сторін до рівноправних партнерських відносин в освітній сфері. Запровадження громадсько-педагогічного партнерства в сучасній українській школі є необхідною умовою становлення і розвитку державно-громадської системи управління освітою. Щодо цього контексті доцільно було б на зразок американського досвіду громадсько-педагогічного партнерства розширити коло громадсько-партнерських організацій за рахунок заснування ініціативних груп, груп радників, волонтерських організацій та адаптувати їх діяльність до специфіки вітчизняної школи.

Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути спрямовані на вивчення демократичних змін у діяльності середньої школи США на засадах розвитку регіональності управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Під ред.. В.Т. Буселя – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньева – М.; «Русский язык», 1987. – Том III. – 500с.
3. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов) / Под ред. Н.З. Котеловой. – С.-П., 1995. – 500 с.
4. Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2000). School, family, and community connections: New directions for social research: In M. Hallinan (Ed.), Handbook of sociology of education. NY: Plenum Press.- <http://eprints.ccsu.edu/archive/.../02/DISS26htm>
5. Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2002). Family, school, and community partnership. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (2nd. Ed.). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum. – <http://education.jhu.edu/faculty/index.ctm?i==12154>
6. Miranda Steel. Oxford Wordpower dictionary: Oxford University Press, 2001.- <http://www.kvb.lt/cdrom/results2.php>
7. Simon, B.S. Family, involvement in high school: Predictors and effects. NASSP Bulletin, 2001, 85 (627). – <http://www.vesid.nysed.gov/.../persprep/cadre/pdf>

8. School and Youth Programs on the Net journey Forever. - <http://www.kidlink.org>
9. Стівенсон Дуглас К. Життя та організації в США. -<http://www.nalogos.kiev.ua/fulltext.html?id=485>
10. Право самоврядування. - <http://www.upravlenie.sit.ua.com/act.php?post+4>
11. Review of the regulatory context for public participation. - http://www.communicationnearco2.eu/.../review_of_the_regulatory_context_for_public_participation
12. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Office of Educational Technology Parents Safety http://www.edtechpolicy.org/.../generalIntment_Safety_Programming_8_3-05_ICAC.pdf

РЕЗЮМЕ

В статье даётся характеристика общественно-педагогического партнерства как научного феномена; анализируются его основные формы и виды; определяется роль общественно-педагогического партнерства в инновационном развитии американской средней школ; конкретизированы методы использования американского опыта общественно-педагогического партнерства в модернизационных изменениях украинской средней школы.

Ключевые слова: общественно-педагогическое партнерство, инновационное развитие, образовательная инновация.

SUMMARY

The role of public and pedagogical partnership in the innovative changes of the secondary school of USA; analysis the public and pedagogical partnership as the scientific phenomenon, description of partnership's forms and subjects; methods use of USA innovations in the modern Ukrainian secondary school are discussed in this article.

Key words: socio-educational partnership, innovative development, educational innovation.

УДК 37.014.5 «19/20» (410)

О.Ю. Особливець

Сумський державний педагогічний університет

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ (ПЕРЕХІД ВІД ІДЕЙ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ДО ІДЕЙ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ)

У статті досліджено мотиви і шляхи здійснення освітніх реформ у Великобританії, що відбувалися в останній чверті ХХ – на початку ХХІ сторіччя. Проаналізовано причини, цілі, суперечності та проблеми освітніх реформаційних перетворень, здійснена характеристика передумов переходу до ідей персоналізації навчального процесу.

Ключові слова: освітня реформа, персоналізація навчального процесу, глобалізація, освітня політика, стандартизація, загальноєвропейський освітній простір.

Посилення ролі освіти в сучасному світі пояснюється світовими тенденціями економічного та суспільного розвитку, які держава має враховувати, формуючи свою освітню політику особливо в умовах

створення загальноєвропейського освітнього простору. Саме тому є актуальним аналіз освітньої політики країн Західної Європи, дослідження процесу формування та розвитку освітньої політики в західноєвропейській традиції, а також вивчення досвіду здійснення освітньої політики в Європі на сучасному етапі. Щодо цього особливо цікавим є досвід такої західноєвропейської країни, як Великобританія, що пояснюється двома причинами. По-перше, ця країна ставить основу однієї з базових освітніх моделей, а саме англосаксонську, по-друге, вона є одним з ініціаторів створення єдиного європейського освітнього простору (Сорбонна, 1998 р.).

Ставлячи на економічну інтеграцію та пройшовши шлях від періоду початкового осмислення до радикального оновлення цільових, змістовних, організаційних та процесуальних характеристик системи освіти, Великобританія здобула унікальний досвід у формуванні реформаційної політики у сфері освіти.

Мета статті – проаналізувати мотиви та шляхи здійснення освітніх реформ у Великобританії, охарактеризувати підходи, суперечності та проблеми британських освітніх реформаційних перетворень.

Проблемам реформування різних компонентів шкільної освіти Великобританії присвячені праці таких вітчизняних компаративістів, як К. Гаращук, Н. Лавриненко, О. Локшина, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєваа також наукові праці провідних британських теоретиків освіти, зокрема С. Болла, С. Говарда, Дж. Еванса, Ч. Лідбітера, Дж. Фітца, Д. Харгрівза та ін.

До 1988 року шкільна освіта Великобританії функціонувала на засадах, обґрунтованих законом 1944 року (Освітній акт Батлера). Цей документ вніс структурно – організаційні зміни в систему шкільної освіти Великобританії, проголосивши необхідність у забезпеченні всіх громадян країни середньою освітою [14].

Починаючи з 90-х років минулого століття, під тиском глобалізаційних проявів, освіта починає трактуватися як джерело конкурентоспроможності. Як зазначає О. Локшина, динаміка розвитку Великобританії в умовах глобалізації на засадах неолібералізму вимірюється не забезпеченням високого рівня соціальних цінностей та гарантій, а передусім економічними досягненнями в умовах глобалізації ринків [2, 19]. Освіта у цьому контексті зазнає значного впливу, оскільки розглядається як інструмент отримання прибутків у ринкових умовах.

Інвестиції в людський капітал, насамперед в освіту, для підготовки висококваліфікованої робочої сили починають розглядатися як визначальний показник економічного успіху країни. За цих умов відбувається: поширення ринкових механізмів конкуренції в освіту; трансформація освітніх установ на інституції з надання послуг; акцент на продуктивності та одержаних результатах, децентралізація управління освітою тощо. Наголошується на якості освітніх послуг – якісна освіта розглядається не як соціально-культурний капітал, а як необхідна умова економічного розвитку, вкладання грошей у людські ресурси через освіту. Зазначене дає змогу розглядати освітні трансформації 90-х років XX ст. за критеріями «освітніх реформ якості», що зосереджують увагу на результатах використання ресурсів, які вкладаються в освіту. Реформування середньої освіти Великобританії на початку 90-х років спрямовувалося на «підвищення освітніх стандартів на всіх рівнях освіти; досягнення найефективнішого повернення вкладених в освіту ресурсів та підвищення звітності» [2, 19].

Освітні реформи у Великобританії у 90-х роках XX століття були невід’ємними складовими комплексу соціально-економічних реформ, що здійснювалися урядом М. Тетчер. Ключовими напрямками освітньої реформи стали «стандарти» та «вибір» [4].

У 1988 році уряд М. Тетчер ужив низку заходів для того, щоб забезпечити високий рівень освітніх стандартів. Відповідно до «Акта Бейкера» було запропоновано ввести Національний навчальний план, основною метою якого була стандартизація змісту навчання в середніх школах. Національний навчальний план мав забезпечити «збалансований та широкий зміст освіти», який: а) забезпечує можливості кожного учня вчитися та досягати успіхів у навчанні; б) сприяє духовному, моральному, соціальному та культурному розвитку учнів та готує їх до відповідальності та досвіду дорослого життя; в) відповідає потребам та здібностям кожного окремого учня [13].

Необхідно зазначити, що структурні реформи шкільної освіти Великобританії були зумовлені впливом неоліберальної теорії освітнього вибору як концептуальної основи консервативних структурних інновацій в освітній системі країни. Як зауважує К. Гаращук, головними принципами інновацій були такі:

- відмова від трактування освіти як пріоритетного суспільного блага та віддання переваги її трактуванню як приватного блага;
- запровадження ринкових механізмів освітніх змін, а саме:
 - а) конкуренція між провайдерами освітніх послуг; б) вільний вибір освітніх послуг споживачами; в) звітність провайдерів перед споживачами; г) фінансування державою не провайдерів, а споживачів освітніх послуг;
- усунення існуючих законодавчих перешкод до вільного здійснення освітнього вибору в межах державних освітніх закладів;
- суттєве розширення можливостей освітнього вибору шляхом здійснення численних структурних інновацій, наслідком яких є утворення нової, альтернативної освітньої пропозиції;
- підвищення рівня автономності діяльності школи та її відповідальності за досягнуті результати перед споживачами освітніх послуг;
- розмивання меж між державною та приватною школою, що стосується передусім джерел фінансування навчальних закладів та форм їх звітності;
- скорочення учнівських контингентів державної школи та зростання контингентів приватної школи за рахунок фінансової підтримки державою вільного вибору навчального закладу споживачами освітніх послуг [1, 1].

З приходом до влади уряду лейбористів на чолі з Тоні Блером у 1997 році, питання щодо реформування освітньої галузі Великобританії стало одним із пріоритетних завдань уряду. Ще у 1996 році, виступаючи на передвиборній партійній конференції, Т. Блер заявив: «Спитайте мене про три головні пріоритети для мого уряду, і я вам відповім: освіта, освіта і ще раз освіта» [12, 501]. Така увага до проблем освіти може бути пояснена основними для нових лейбористів чинниками: світовою глобалізацією економіки та проблемами соціального вилучення (social exclusion), що розумілося як брак можливостей для повноцінної участі у житті суспільства. З цього приводу Т. Блер писав у своєму передвиборному маніфесті: «Я хочу, щоб Британія була країною з економікою, яка є однією з найбільш динамічних у світі. Наші співвітчизники, їх інтелект, витримка та креативність є одними з найкращих, саме тому ми повинні розвивати ці здібності і у такий спосіб вивести нашу країну у світові лідери» [5, 57].

Партійні декларації, заявлені під час виборів, були конкретизовані та легітимізовані у деяких освітніх законах, перший з яких побачив світ через три тижні після того, як новий уряд почав виконувати свої обов'язки (Education (Schools) Act, 1997). Після цього Освітнього Закону у липні 1997 року була опублікована Біла книга «Висока якість у школах» (White Paper «Excellence in Schools»), в якій містилось широке коло ініціатив у всіх сферах шкільної та дошкільної освіти, а саме: а) запровадження нового підходу до групування учнів у школах відповідно до їх здібностей; б) забезпечення належної підтримки шкіл з боку Зон освітньої дії; в) подальший розвиток інформаційних та комунікативних технологій як однієї з базових національних стратегій; г) забезпечення шкіл сучасними навчальними ресурсами; д) уведення нових форм підтримки молодих учителів та навчання директорів шкіл; е) розробка кожною школою ефективної стратегії підвищення освітніх стандартів, тощо [6].

Не останнє місце в освітніх реформах неолейбористів посідав розвиток британських регіонів, оскільки внаслідок економічної та політичної діяльності попередників, країна розділилася на області з високим рівнем розвитку, і ті, що переживали спад. Уряд Т. Блера започаткував кілька проектів, спрямованих на розв'язання цієї складної проблеми. Основне місце в реалізації цих проектів посіла програма «Висока якість освіти в містах» (Excellence in Cities). До плану дій цієї програми входило: а) запровадження Зон освітньої дії; б) радикально нові підходи забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих дітей, які не отримують належної уваги у школах занедбаних регіонів; в) втілення мети відповідності навчання здібностям кожного окремого учня; г) використання новітніх інформаційних технологій у процесі навчання; д) розвиток літніх шкіл та позашкільних програм; е) створення шкіл-маяків з метою поширення кращого педагогічного досвіду шляхом наставництва та підвищення кваліфікації вчителів [7].

Після перемоги на виборах у 2001 році, ідеї партійного маніфесту лейбористів дістали розвиток в Освітньому Законі 2001 року (Education Act 2001) та в деяких інших офіційних документах («White Paper: Schools Achieving Success», «Green Paper: 14–19: Extending Opportunities, Raising Standards», «Green Paper: Schools: Building on Success»). Їх провідні ідеї були такі: досягнення вищої якості освіти шляхом удосконалення

викладання та навчання; забезпечення належної підтримки талановитої та обдарованої молоді; допомога вчителям у боротьбі з поганою поведінкою та невідвідуванням занять учнями; задоволення освітніх потреб кожного учня; забезпечення гнучкості шкільної системи; заохочення шкіл поширювати позитивний досвід; надання більшої адміністративної та фінансової автономії школам; підтримка вчителів; забезпечення високих освітніх стандартів; урізноманітнення змісту навчання на старшому етапі; запровадження професійно орієнтованих предметів тощо [8; 9; 10].

Початок каденції третього уряду Т. Блера, яка розпочалася у 2004 році, був позначений низкою реформаційних ініціатив в освітній галузі. Ці ініціативи дістали розвиток в офіційному документі «White Paper: Higher Standards, Better Schools for All», до них можна віднести такі: 1) шкільна система, сформована та вдосконалена батьками; 2) доступ до якісної освіти для кожної дитини; 3) вільний вибір школи батьками та учнями; 4) допомога та підтримка шкіл з боку місцевої влади; 5) шкільна дисципліна; 6) персоналізація освіти [11, 45].

На нашу думку, серед вищезазначених ініціатив особливу увагу необхідно приділити аспекту персоналізації освіти, адже саме цей підхід обґрунтовує необхідність забезпечення відповідності навчання освітнім потребам кожного окремого учня. Для досягнення мети персоналізації освіти третій уряд Т. Блера запропонував такі кроки:

- приділення особливої уваги тим дітям, які відстають від програми з англійської мови та математики, тоді як обдаровані й талановиті діти повинні отримувати додаткову інтелектуальну стимуляцію;
- забезпечення всіх дітей доступом до додаткової підтримки або додаткового навчання з окремих дисциплін або видів діяльності, до яких вони мають інтерес або здібності;
- забезпечення кожної школи підтримкою та керівництвом для вдосконалення викладання предметів досвідченими та ініціативними вчителями;
- запровадження у школах центрів підтримки учнів, у яких виникають особливі труднощі у процесі навчання, включаючи дітей, які належать до національних меншин, дітей-інвалідів, дітей-сиріт та ін.;
- розширення навчального плану в середній школі, для того щоб умотивувати більше учнів вивчати ті дисципліни, які їм подобаються;

- запровадження маленьких груп або індивідуального навчання для тих, хто цього потребує, не як заміни навчання у класі, а які інтегральної частини навчання дитини;
- забезпечення дітей доступом до великої кількості навчальних можливостей поза шкільною програмою, включаючи курси, що проводяться на вихідних та під час канікул, а також навчання за допомогою всесвітньої мережі Інтернет;
- заохочення вчителів використовувати новітні методи викладання, спрямовані на розвиток потенціалу кожного окремого учня;
- розміщення у класах дітей з однаковими здібностями та рівнем знань з метою досягнення продуктивнішого навчання;
- надання можливості старшим школярам поєднувати академічне навчання з професійним з метою підготовки до навчання у вищих навчальних закладах та ефективного планування майбутньої кар'єри;
- використання новітніх інформаційних технологій як у класі, так і для поєднання роботи у класі та вдома [11, 45].

Отже, загалом освітні реформи останньої чверті XX – на початку XXI століття у Великобританії можна охарактеризувати як такі, що керувалися стратегією пошуку балансу між суспільним і приватним інтересом. Причини значної уваги до проблем освіти треба шукати у прагненні уряду підготувати у Британії висококваліфіковану робочу силу, здатну конкурувати на світовому ринку. Адже відповідна освіта – це шлях до подолання бідності й проблем соціального вилучення, розширення меж соціальної мобільності й шанс для кожної людини реалізувати себе в сучасному інформаційному суспільстві. Крім того, сучасні реформаційні перетворення в галузі освіти у Великобританії мали на меті підвищення якості освітньої системи, а також задоволення освітніх потреб кожного громадянина як споживача освітніх послуг. На нашу думку, цієї мети можна досягти тільки шляхом персоналізації освіти, головним принципом якої є такий підхід до навчання, в якому головним пріоритетом є кожен окремий учень, його потреби та інтереси, а сам процес навчання формується особливостями, прагненнями та досвідом учнів поряд з ґрунтовними знаннями з навчальних предметів. Ми вважаємо, що саме це зумовило перехід від

ідей стандартизації до ідей персоналізації в освітній політиці Великобританії на початку ХХІ століття.

Перспективним може бути дослідження персоналізації освіти як однієї з базових ідей реформування шкільної освіти в сучасній Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаращук К. Концептуальні основи розвитку альтернативної освітньої пропозиції в контексті структурних інновацій сучасної англійської школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1919/1/8.pdf>
2. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2006. – №4. – С. 18–21.
3. Сбруєва А. «Третій шлях» реформування англійської школи та його оцінки в контексті неоліберальної ідеології / А. Сбруєва // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Ч. I. – Суми, 2002. – С. 233–246.
4. Ball S. et al. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. Deliverable 2. / Ball S. – London : Institute of Education and King's College, University of London, 2002. – 44 p.
5. Blair T. New Britain – My Vision of a Young Country / Blair T. – London, 1996. – 110 p.
6. Department for Education and Employment. Excellence in Schools. London : HMSO, 1997. – Режим доступу : www.dfes.gov.uk
7. Department for Education and Employment. Excellence in Cities. London : HMSO, 1997. – Режим доступу : www.dfes.gov.uk
8. Department for Education and Employment. Green Paper: 14–19: Extending Opportunities, Raising Standards. – London : HMSO, 2001. – Режим доступу : www.dfes.gov.uk
9. Department for Education and Employment. Green Paper: Schools: Building on Success. London : DfEE, 2001. – 89 p.
10. Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success. – Annesley, Nottinghamshire : DfEE Publications, 2001. – 73 p.
11. Department for Education and Employment. White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. – Crown Copyright, 2005. – 104 p.
12. Rentoul J. Tony Blair. Prime Minister / Rentoul J. – London, 2001. – 550 p.
13. Thatcher M. General Election Press Conference. Conservative Party Archive / Thatcher M. – May 27. – 1987 – Режим доступу : www.margaretthatcher.org
14. The Butler Act. Cabinet Papers. – Режим доступу : www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/butler-act.htm#The Education Act

РЕЗЮМЕ

В статье исследованы мотивы и пути осуществления образовательных реформ в Великобритании, которые происходили в последней четверти XX – в начале XXI столетия. Проанализированы причины, цели, противоречия и проблемы образовательных реформационных преобразований, осуществлена характеристика предпосылок перехода к идеям персонализации учебного процесса.

Ключевые слова: образовательная реформа, персонализация учебного процесса, глобализация, образовательная политика, стандартизация, общеевропейское образовательное пространство

SUMMARY

The article is devoted to the research of the incentives and ways of educational reforms in Great Britain in the last quarter of the XX – the beginning of the XXI century. The reasons, the aims, the contradictions and the problems of educational transformations are analyzed and the prerequisites of the transition to the ideas of personalization are described.

Key words: educational reforms, personalization of education, globalization, education policy, standardization, the European educational space.

УДК 130.2:316.42.001.11(045)

І. О. Сандригайло

СумДПУ ім. А. С. Макаренка

ДІАЛОГ КУЛЬТУР У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст поняття діалог культур у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти; досліджено різні погляди відносно діалогу культур; обґрунтовано необхідність діалогу культур як умови самозбереження людства у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти.

Ключові слова: діалог, діалог культур, інтернаціоналізація, глобалізація, лібералізація, вестернізація, вища освіта.

Постановка проблеми. Поняття «діалогу культур» стало дуже актуальним за сучасної реальності, оскільки характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації, що активно відбуваються в системі вищої освіти.

Сьогодні жодною країною й жодним суспільством соціальні групи й індивіди не сприймаються як замкнуті й самодостатні феномени. Вони включені до загальних відносин. Загальний взаємозв'язок, взаємообумовленість і відносин є характеристикою вкрай складних і суперечливих процесів глобалізації.

Глобалізація – це загальний і багатобічний процес культурної, ідеологічної та економічної інтеграції держав, державних об'єднань, національної й етнічної єдності, що є супутнім явищем сучасної цивілізації.

Сьогодні глобалізація стала процесом будівництва нової єдності всього світу, провідним напрямом якого є інтенсивне поширення економіки, політики й культури розвинених країн. Процес глобалізації характеризується такими основними аспектами:

- інтернаціоналізацією;
- лібералізацією, тобто усуненням торгівельних бар'єрів, мобільністю інвестицій і розвитком інтеграційних процесів;
- вестернізацією – екстраполяцією західних цінностей і технологій у всі точки світу [3].

У межах глобалізації зростає міжнародний діалог культур. Міжнародний культурний діалог підсилює взаєморозуміння між народами, дає можливість кращого пізнання власних національних рис. Якщо раніше здавалося, що культури Сходу й Заходу взаємно не перетинаються, то сьогодні, як ніколи раніше, окреслилися точки зіткнення й взаємовпливу.

Будь-яка культура – це сукупність неповторних і незамінних цінностей, оскільки саме через свої традиції і форми вираження кожен народ заявляє про себе всьому світові.

Усі культури становлять єдине ціле у спільному здобутку людства. Культурна самобутність народів поновлюється та збагачується завдяки контактам з традиціями та цінностями інших народів. Культура – це діалог, обмін думками та досвідом, досягнення цінностей і традицій інших.

Діалог культур актуалізує загальний зміст самого феномена «культура». У сучасному трактуванні діалогова сутність культури чітко простежується й актуалізується:

- культура – це форма спілкування (діалогу) культур; культура є там, де є дві культури;
- культура – це граничність культур, момент взаємопочинання і взаємостановлення як культури [1].

Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною. Універсальність складається із досвіду всіх народів, кожен із яких утверджує самобутність. Культурна самобутність і культурна різноманітність нерозривно пов'язані одна з одною.

У цілому проблеми відвертості до діалогу і взаєморозуміння в сучасному світі набувають глибокого характеру.

Інтернаціоналізація вищої освіти – це феномен, який зародився у XVII столітті. Однак необхідно відзначити той факт, що сьогодні цей процес визначають не політичні причини, як це було раніше, а швидше економічні. Переваги процесу інтернаціоналізації очевидні. Вони стосуються насамперед учасників освітнього процесу:

- для студентів – це можливість отримання глибших теоретичних знань і практичних навичок, ознайомлення з рідною та іншими культурами;
- для викладачів – можливість збагачення у професійній сфері, участь у стажуванні в інших країнах.

Важливим етапом у процесі інтернаціоналізації вищої освіти є вирішення питань, пов'язаних із сертифікацією, визнанням подвійних дипломів, упровадження системи залікових одиниць, оцінка якості освіти.

Будь-який аспект інтернаціоналізації освіти передбачає взаємозбагачення, взаємопроникнення, взаєморозуміння, тобто те, що є визначальним у діалозі культур.

Аналіз актуальних досліджень. Розгляд освіти у проблемному полі глобалізації вже має вагомі напрацювання. Тут слід згадати праці В. Андрущенко, К. Корсака, Н. Скотної. Проблема діалогу займалися в соціолінгвістиці (Л. Щерба, Л. Якубинський), літературній і філософській герменевтиці (Х. Гадамер), феноменології (Х. Гуссерль, М. Мамардашвілі), фундаментальній онтології (М. Хайдеггер), літературознавстві й семіотиці (А. Аверинцев, М. Бахтін, М. Лакшин, Ю. Лотман), основах комунікації (В. Боров, А. Моль) та ін.

Методологія взаємодії культур, зокрема діалогу культур, була розроблена у працях М. Бахтіна. За М. Бахтіним діалог – «це взаєморозуміння учасників цього процесу і водночас збереження своєї думки, своєї в іншій (злиття з нею) і збереження дистанції (свого місця)».

У своїй книзі «Війни та мир мов і культур» С. Г. Тер-Мінасова подає власне визначення цього феномена. На її думку, діалог культур – це рівноправна взаємодія культур, яка заснована на взаєморозумінні їх представників. Основа та мета діалогу культур – це взаєморозуміння у всіх його аспектах – мовному, соціокультурному, аксіологічному (усвідомлення та розуміння цінностей іншої культури) та ін. [4, 2].

Мета статті – проаналізувати явище діалогу культур у контексті інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти; обґрунтувати необхідність діалогу культур як умови самозбереження людства.

Виклад основного матеріалу. Діалог культур – це спілкування багатьох особистостей, домінантою якого є не пізнання, а взаєморозуміння. «У глибинній ідеї діалогу культур формується нова культура спілкування. Мислення й буття іншої людини не тільки поглиблене в кожному з нас, – це інше мислення, інша свідомість, внутрішньо насущне для нашого буття» [2, 80].

У культурі кожної спільноти прийняті певні системи цінностей і відповідна ієрархія. Світ людських цінностей, зачеплений бурхливими змінами, став дуже мінливим і суперечливим. Криза системи цінностей означає не тотальне знищення, а зміну їх внутрішніх структур. Культурні цінності не загинули, проте вони стали іншими за своїм рангом. У будь-якій перспективі поява нового елементу спричиняє перетасовування решти елементів ієрархії. Річ у тім, що представники самобутніх культур, усвідомлено або ні, відчують, що за економічною, політичною, правовою й технологічною гомогенізаціями настануть і побічні ефекти, які насамперед викличуть зміни їх традицій, культури й життєвого устрою.

Однією з істотних потреб людини є власна приналежність до чогось, будь то соціальна група, політична або сексуальна орієнтація, географічний ареал та ін. Серед цих форм ідентичності культурна ідентичність є головною: вона значною мірою визначає людську ментальність, психологію й життєвий устрій у цілому.

Необхідно відзначити, що ті явища, які супроводжують складові частини глобалізації, непрямым шляхом викликають зміни національних культур. Це насамперед стосується національної мови, зменшення її значущості. Тому діалог культур в епоху глобалізації приводить до поглиблення культурного саморозвитку, до взаємозбагачення за рахунок іншого культурного досвіду як у межах певних культур, так і у масштабах світової культури.

Необхідність діалогу культур – це умова самозбереження людства. Взаємодія народів у сучасному світі – процес складний і ймовірно іноді навіть болісний. Необхідно забезпечити оптимальну взаємодію культур як

в інтересах кожної зі сторін цієї взаємодії, так і в інтересах світової спільноти у цілому.

Діалог культур визначають як сукупність безпосередніх відносин і зв'язків, які складаються між різними культурами, а також їх результатами, взаємні зміни, які виникають під час цих відносин.

Діалог культур здійснюється на різних рівнях:

- особистісний;
- етнічний;
- міжнаціональний;
- цивілізаційний.

На особистісному рівні становлення майбутнього фахівця в контексті діалогу культур супроводжується формуванням таких умінь:

- уміння бачити й розуміти відмінності між сприйняттям іншої культури ззовні і зсередини;
- здатність до міжкультурної комунікації;
- здатність визнавати недостатність знань, що сприяє мотивації до навчання;
- здатність міркувати в порівняльному аспекті;
- здатність сприймати свою країну у крос-культурному аспекті;
- діагностичні навички.

Принцип діалогу культур, заснований на ідеях відвертості та культурного плюралізму, полягає у тому, що він розглядає освіту як засіб залучення студентів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Розуміння цього процесу як методологічного принципу сучасної освіти базується на уявленні про те, що досягнення світової культури є засобом самоствердження, способами реалізації потреби у творчому самовираженні, представленні своїх особистісних якостей і цінностей.

Діалог культур заснований на обов'язковій відвертості учасників як носіїв певної культури, на їх яскраво вираженому особистому ставленні до того або певного елементу культури. У контексті освіти це робить навчально-пізнавальну діяльність суб'єктивною, а процес саморозвитку – індивідуально спрямованим, підвищуючи одночасно його ефективність.

Отже, процес становлення майбутнього фахівця можна трактувати як співтворчість, у процесі якої створюються взаємні цінності, удосконалюється спілкування. При цьому діалог культур реалізується в кількох напрямках:

- пов'язаний із посиленням і вдосконаленням діалогічності між усіма учасниками навчально-виховного процесу, взаємним обміном і взаємним збагаченням індивідуальних культур;
- заснований на розвитку внутрішнього діалогу для поглибленого розуміння й осягнення самого себе, для засвоєння всього багатства загальнолюдської культури на індивідуальному рівні;
- передбачає посилення критичного початку у збагненні навколишнього світу у всьому різноманітті його культурних проявів.

Для реалізації діалогу культур необхідно дотримуватися низки психолого-педагогічних умов:

- постійно підтримувати в особистості бажання залучатися до світу людської культури, розширювати свої творчі можливості;
- створювати для всіх суб'єктів освітнього процесу умови для розширення світу індивідуальної культури;
- створювати комунікативні умови для підтримки творчої активності кожної особистості під час її багатоаспектного діалогового спілкування з іншими учасниками освітнього процесу.

Отже, принцип діалогу культур у контексті інтернаціоналізації та глобалізації передбачає:

- контрастове зіставлення вивчення культур у контексті їх безпосереднього й опосередкованого історико-культурного взаємовпливу;
- орієнтацію на розвиток таких якостей у студентів, як культурна неупередженість, емпатія, толерантність, готовність до спілкування в полікультурному середовищі;
- формування міжкультурної компетенції, що включає усвідомлення кожним студентом себе як культурно-історичного суб'єкта;
- створення педагогічних умов для підготовки фахівців до виконання ролі посередників між культурами;
- аналіз культурознавчого матеріалу з метою використання його як дидактичного наповнення під час розробки навчальних програм, курсів.

Висновки. Поняття «діалог культур» у системі вищої освіти використовується з однією прагматичною метою: сформувати

толерантність у міжетнічних відносинах. Поняття «діалог культур» в освітньому процесі виглядає не більш, ніж приваблива вивіска, за якою часто приховуються такі уявлення про етнічну культуру, які є повною протилежністю гуманітарній науці, будь то педагогіка чи культурологія.

Водночас такі педагогічні поняття, як урок, навчальна діяльність, навчальне завдання, навчальний діалог, узагальнення, навчальна дискусія тощо поняттями проблемного характеру, проблемами діалогічного типу. Вони не зводяться до якоїсь однієї філософської або педагогічної системи і не можуть бути виведені з неї. Вони мають бути, як і всякі діалогічні поняття, збудовані, сконструйовані в умовах навчання. Це означає, що освітній процес необхідно організувати не як формальне відтворення понять, прийомів, способів мислення, а здійснити розвиток особистісно-індивідуального мислення тих, хто навчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
2. Вострякова Ю. В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры / Ю. В. Вострякова // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара, 1998. – С. 78 – 81.
3. Гранин Ю. Д. «Глобализация» или «вестернизация»? / Ю. Д. Гранин // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 3 – 13.
4. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики : учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ : Астрель ; Хранитель, 2007. – 286 с.
5. Шульга М. О. Формула злагоди – діалог культур / М. О. Шульга // Віче. – 1997. – № 1. – С. 33.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрыто содержание понятия диалог культур в контексте глобализации и интернационализации высшего образования; исследовано различные взгляды относительно диалога культур; обоснована необходимость диалога культур как условия самосохранения человечества в контексте глобализации и интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: диалог, диалог культур, интернационализация, глобализация, либерализация, вестернизация, высшее образование.

SUMMARY

The article reveals the content of the notion of dialogue of cultures in the context of globalization and internationalization of higher education, explores different views concerning the dialogue of cultures, proved the need for dialogue between cultures as a condition of self-preservation of mankind in the context of globalization and internationalization of higher education.

Key words: dialogue, dialogue of cultures, internationalization, globalization, liberalization, westernization, higher education.

УДК 378.147.

В.М. Солощенко

Сумський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРИСУДЖЕННЯ НАУКОВИХ СТУПЕНІВ У ЄВРОПІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлено історичну ретроспективу становлення інституту наукових ступенів та вчених звань в Європі; проаналізовано витоки сучасної системи наукових ступенів та вчених звань; встановлено взаємозалежність системи вищої освіти країн Європи, структури університетських ступенів та умов присудження докторського ступеня.

Ключові слова: ретроспектива становлення, науковий ступінь, вчене звання, ступінь, університет

Постановка проблеми. Тенденції розвитку світової науки зумовлюють зростання її ролі та значення у житті людства. Для того, щоб посісти належне місце серед інших європейських країн світу, наша держава має визнати національним пріоритетом розвиток власного науково-технічного потенціалу, становлення, збереження та відтворення наукової традиції. Ці процеси зумовлюють необхідність удосконалення правового регулювання суспільних відносин у сфері підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Уперше у 1130 р. в університеті м. Болонья на основі публічного захисту дисертації було присуджено докторський ступінь, однак проблеми атестації наукових та науково-педагогічних кадрів і до сьогодні не сходять з порядку денного. Гостра дискусія щодо ефективності сучасної системи наукових ступенів та вчених звань триває і в нашій державі. А приєднання України до Болонського процесу з новою силою підкреслило необхідність пристосування системи наукових ступенів та вчених звань до вимог сьогодення, перегляду правових норм, що забезпечують її функціонування. Вирішенню цих завдань має сприяти ретельне вивчення відповідного багатовікового історичного досвіду, починаючи з утворення перших університетів. Цим і визначається актуальність статті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам становлення та розвитку університетів присвячено багато наукових праць, зокрема: Я. Ганіткевич (автономія та самоврядування університетів), Ж. Верже, Г.І. Липатникова (історія університетів Європи XII – XV ст.), Н.С. Суворов (середньовічні університети) [14], А.Н. Якушев (становлення та розвиток інституту

присудження вчених ступенів в університетах Західної Європи (XII–пер. пол. XX ст.), І.О. Вакарчук, М. Зубрицька, В.Г. Кремінь, М. Мінаков, М.Ф. Степко (сучасна університетська освіта в Україні) [2; 5; 1; 3].

Метою статті – звернення до першооснов, до витоків сучасної системи наукових ступенів та вчених звань, що є не лише пізнавальним, а й практично корисним для вирішення сучасних завдань реформування атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Зокрема, до першочергових завдань запропонованої статті ми відносимо спробу опису та структуризації первинного досвіду становлення інституту наукових ступенів та вчених звань в Європі.

Виклад основного матеріалу. У науково-дослідній роботі кожного викладача стимулюючий характер мають кваліфікаційні ступені, що присуджуються науковцям за певні досягнення у дослідній роботі. У суспільних науках під поняттям «ступінь» розуміють систему звань, та інших статусних позначень особи, а також їхню ієрархію, порядок набуття, надання тощо [5]. Так, вітчизняна система ступенів науково-педагогічних працівників включає назви посад, наукові ступені, вчені звання, державні почесні звання, звання лауреатів державних та громадських наукових премій, академічні звання дійсних членів (академіків) і членів-кореспондентів академій та інших авторитетних наукових товариств. Не перебільшуючи значення цієї ієрархії наукових ступенів як суто формального критерію, що не завжди об'єктивно відбиває здатність людини до наукової та педагогічної діяльності та її реальні творчі здобутки, необхідно підкреслити, що вона досі є необхідним та самим раціональним засобом засвідчення кваліфікації спеціаліста, фіксації досягнення ним певного ієрархічного ступеня у професійній сфері [5].

Для розуміння чинників домінанти Болоньї у сучасних ініціативах реорганізації та вдосконалення європейського науково-освітнього простору доцільно звернутися до тих середньовічних та ренесансних традицій, які сприяли становленню та розвитку університету Болоньї. Такий підхід формулюється як методологічна проблема відбору зразків минулого, що дозволяють моделювати різні аспекти соціокультурних взаємодій, які актуалізують історичну спадщину минулого в сучасній культурі.

Уніфікований характер Середньовічної Європи передбачав безперешкодну міграцію інтелектуальних ресурсів через хибкі європейські

кордони, причому варто відмітити, що знання не могло обкладатися митом, а, навпаки, оплачувалося. Крім того, у XII – XIII ст. у Західній Європі був єдиний світогляд – католицька релігія та єдина мова міжнародного спілкування – латина. Тому характер середньовічної науки та система навчання в усіх університетах того часу мали бути приблизно однаковими, що сприяло розвитку міжнародної співпраці та будл запорукою успішної інтернаціоналізації вищої освіти [7].

У свою чергу, уніфікований світогляд латинського світу, маючи свій культурний взірець – Античність, дозволяв вагантам (мандрівним співцям) безперешкодно мігрувати у межах простору, замкненого між трьома основами «Університет – Рим – Єрусалим», тобто карта середньовічного світу в свідомості пересічних громадян являла собою простий трикутник. Завдання, що стояли того часу перед представниками університетського консорціуму, також були єдиними. Вони зводилися передусім до забезпечення створення, поширення та збереження нового знання [2].

Для вирішення цих завдань середньовічний університет (від. лат. *schola*, *stadium*) повинен був мати: цеховий характер – оскільки знання не створюється одинаками; бути ієрархічно організованим – знання треба не лише створювати, а й зберігати та передавати; нести відповідальність перед суспільством за якість власної продукції шляхом використання таких форм звітності та зворотного зв'язку, як диспути, семінарії, дискусії [5].

У період Середньовіччя будь-яке товариство, купецька ганза чи ремісничий цех називалося університетом (від. лат. *universitas*). Отже, представники вченої корпорації стали називати себе «*universitas studii*», оскільки терміном «*studentes*» позначали і викладачів, і тих, хто навчається. Як і в будь-якій іншій організації середньовіччя, створеної за типом цеху, «*universitas studii*» мала ієрархічний характер – залежно від обсягу знань, життєвого досвіду, але ніколи – через родовід. Так, до XIII ст. утворилася система наукових ступенів та вчених звань [5].

Один із дослідників історії середньовічних університетів – Н.С. Суворов, наполягає на подібності структури університетів до корпорацій, що склалися з наукових інтересів, із устроєм ремісничих цехів. Освітнє ремесло мало такі ж регульовані форми, як і будь-яке ремісниче виробництво: певна дисципліна та певна послідовність градацій

у середовищі членів корпорації – школярів, бакалаврів і магістрів або докторів, які відповідали цеховим градаціям учнів підмайстрів та майстрів. Після засвоєння початкових знань (основ ремесла), майстер представляв свого учня іншим майстрам для випробування, витримавши яке учень ставав підмайстром (бакалавром). Це дозволяло йому виконувати самостійну роботу, але не позбавляло необхідності вдосконалювати свою майстерність. Далі, пройшовши нове випробування перед майстрами, він міг стати викладачем або майстром науки. Корпоративна структура середньовічних консорцій передбачала, що студенти та викладачі пов'язані єдиною метою та здатні до виробництва та передачі особливого виду товару – знання [5].

Сенс та зміст діяльності вчених товариств середньовічної Європи об'єктивувалися у вигляді системи створюваних соціально-культурних та поняттєвих цінностей через зміну людини як особистості та суб'єкта ієрархії наукової консорції. З одного боку, видозмінювалися міжсуб'єктні відносини – з родинно-виробничих на професійно-виробничі. З іншого ж боку, процес утворення наукових консорцій не міг бути революційним за формою, оскільки повторював структурні зразки родинно-виробничих утворень. Таким чином, відбувалася самовдосконалення репродуктивних та продуктивних (творчих) засад у науковій спільноті.

Традиційність середньовічної Європи стабілізувала функціонування необхідного для практичної або духовної діяльності знання у межах цеху, гільдії, тобто замкнених спільнот. Більшість європейських спільнот-корпорацій використовували сімейний принцип, принцип спадкового професіоналізму, а сімейні контакти – як основну структуру, що транслює знання. Спадковий професіоналізм відігравав значну роль у середньовічній Європі – особливо у формі «сімейної традиції» та у вигляді «родинних привілеїв». Але така традиційність не могла бути тривалою і стійкою.

Попри всі цінності спадкового професіоналізму він перестав використовуватися як на соціально-побутовому рівні, так і на рівні передачі знання. Генетичні структури відмовлялися «працювати». Почалася орієнтація не на сімейний контакт, а на корпоративний інститут учнівства, що передбачав єдині стандарти майстерності у підготовці кадрів. І коли авторитет батька чи авторитет родини вже не визначав перебіг цехової діяльності, виникла

потреба в іншому типі ієрархізації відносин усередині «universitas studii». Саме в цей час виникають перші наукові ступені та вчені звання [2].

Перший досвід заснування наукових ступенів традиційно пов'язують із виникненням у 1088 р. Болонського університету. На початку XIII ст. малі земляцтва Болоньї злилися в університет ультрамонтанів (італійців) та університет цитрамонтанів (іноземців). В університеті часто вчилися особи зрілого віку, що іноді мали високі посадові ранги, наприклад, архідиякони та кардинали. Водночас викладачі університету не мали високого статусу за межами університету і навіть не були громадянами Болоньї. Тому історично склався специфічний тип навчального закладу, так звані студентські університети. Ректорів у них обирали студенти. Вони ж фактично встановили повний контроль за організацією і процесом проведення занять. Студенти наймали викладачів, укладали з ними щорічні контракти, у яких фіксувалися суми гонорарів, встановлювався порядок читання окремих книг. Все це було юридично закріплене у найстарішому університетському статуті 1252 р., який зафіксував стабілізацію університетів як суспільних утворень. Проте професори зберігали певні прерогативи в академічному житті, зокрема в організації випробувань на наукові ступені та на протигагу ректорам, обраним студентами, утворювали спеціальні професорські колегії з вирішальним правом голосу з багатьох питань університетського життя [4].

Перший по-справжньому науковий ступінь з'явився в Болоньї лише у 1130 році. Це був ступінь доктора наук (від лат. docere – вчити, навчати), який існував у двох категоріях: знавець цивільного права (від. лат. doctor legum) та знавець церковного права (від. лат. doctor canonum). Ступінь доктора наук стає першою і чи не єдиною відзнакою заслуг справжнього науковця. Водночас, у середньовічних університетах присудження ступеня доктора також могло бути передумовою для виходу з наукового товариства, з метою самостійного здійснення навчальної та наукової роботи. Присудження цього ступеня передбачало певну процедуру, насамперед публічний захист дисертації [4]. Разом із ступенем доктора з'явився і проміжний ступінь ліценціата (Бельгія, Іспанія, Португалія, Фінляндія, Швеція) (від. лат. licentiatus – той, хто допущений, хто має право). Такий статус мали особи, які склали відповідний іспит, подали письмову роботу – дисертацію і ще до її захисту отримали право

читати лекції. Поява цього ступеня зумовлювалася тим, що процедура зведення в «докторство» вимагала значних грошових витрат, хоча сама докторська ліцензія (дозвіл на захист дисертації) власне нічого не коштувала. Тому на тих науковців, які отримавши ліцензію, не мали змоги витримати такий фінансовий тягар, стали називати ліценціатами – володарями особливого ступеня, проміжного між бакалавром і доктором чи магістром. Разом з тим у деяких університетах, наприклад, в Оксфорді та Гейдельберзі особливого класу ліценціатів не утворилося тому, що за ліцензією обов'язково протягом року здобувався і вищий науковий ступінь, інакше сама ліцензія втрачала чинність [7].

Осторонь стоїть учене звання професора. Воно з'явилося лише наприкінці XVI століття у Великій Британії (Оксфордський університет). Термін «професор» (від. лат. *profiteor* – знавець, публічно визнаний учителем) прийшов зі Стародавнього Риму [3]. Прийнято вважати, що першим професором риторики був Квінтіліан (з 68 р. н. е.). У середньовічних університетах Європи (XV – XVI ст.) професорами стали називати викладачів, магістрів та докторів. Проте в італійській Болонії вчене звання професор вживалося в значенні «викладач взагалі», а тому не могло стати терміном на позначення заслуженого вченого. У Великій Британії, навпаки воно набуло термінологічного значення. Тому вперше офіційний статус професора було встановлено в Оксфордському університеті в XVI ст. [4].

Отже, вже в середньовічному університеті існували, майже всі, якщо орієнтуватися на сучасні наукові ступені (бакалавр, магістр, доктор) і вчене звання професора. Але у сучасному розумінні фактично існував лише ступінь доктора або магістра для професора, що здобув цей ступінь із виконанням тих умов, якими була обумовлена ліцензія. Уведення до вищого ступеня випробуваннями не супроводжувалося. Випробування (іспити) передувало лише отриманню ліцензії.

Отже, у процесі формування університетської освіти утворилася система наукових ступенів та звань, яку прийняли всі університети світу. Наукові ступені запроваджено ще в середньовічних університетах Західної Європи XII – XIII ст. передусім як альтернативу традиційній родинній термінології. Зауважимо, що у XV ст. в Європі діяло більше, ніж 60 університетів, з них до 25 – в Італії, більш 20 – у Німеччині, решта – у Франції,

Англії, Іспанії, Чехії, Польщі. При цьому важливим є той факт, що фактично вже існував єдиний освітній простір, єдина система наукових ступенів.

Важливим для нашого дослідження є встановлення взаємозалежності системи вищої освіти країни, структури університетських ступенів та умов присудження докторського ступеня.

Таблиця 1.

Структура освітніх та наукових ступенів у провідних країнах Європи [3]

Країна	Система вищої освіти		Структура університетських ступенів		Структура ступеня доктора	
	унітарна	бінарна	одно-рівнева	дворівнева	одно-рівнева	дво-рівнева
Австрія		2	1		1 (b)	
Греція			1		1 (a)	
Данія				2		2
Ірландія					1	
Іспанія	1		1			
Ісландія		2		2		2
Італія	1		1		1	
Ліхтенштейн		2		2		
Нідерланди		1 (d)	1		1	
Німеччина		2	1 (c)	2	1(b)	
Норвегія					1	
Португалія						
Об'єднане Королівство	1					
Україна		2				2
Фінляндія					1 (a)	
Франція					1(a, b)	
Швеція	1				1 (a)	

Примітки: а – пропонується «проміжний» ступінь, що орієнтований на дослідження. У Фінляндії та Швеції – це ступінь за вибором, після нього отримується нижчий докторський ступінь і він не є обов'язковою передумовою для продовження навчання на отримання ступеня доктора, але у Франції та Греції «проміжний ступінь» – обов'язкова умова для навчання за докторською програмою; b – крім докторського ступеня, існує також габілітація (докторат-2) (Habilitation) – для заміщення посад завідувачів кафедрами; c – перший ступінь – бакалавр, другий – магістр; d – уведений ступінь Kandidaats (перший ступінь з 3-річним навчанням).

З таблиці 1. стає зрозумілим той факт, що структура системи вищої освіти, структура університетських ступенів та ступеня доктора є взаємозалежними та взаємопов'язаними елементами, що склалися історично та відображають специфічні особливості кожної країни.

Необхідно зазначити, що в сучасному освітньому просторі виникає чимало розбіжностей. Так у багатьох країнах ЄС «доктор» – це людина з вищою освітою, яка захистила дисертацію. В Італії до університетської реформи «доктором» називали будь-якого випускника університету, а у країнах колишнього СРСР – людину, що захистила докторську дисертацію. Для уникнення цих двозначностей ЄС пропонує створити єдину «Європейську структуру кваліфікацій» (European Qualifications Framework) та запровадити вісім рівнів кваліфікації, починаючи з базової середньої освіти і завершуючи трьома циклами вищої освіти, яким відповідають три найвищих рівня освітньої кваліфікації за EQF. Перший цикл вищої освіти (шостий рівень освітньої кваліфікації за EQF) – це рівень бакалавра; другий цикл (сьомий рівень за EQF) – рівень магістра, третій цикл (восьмий рівень за EQF) – докторський рівень [7].

У цьому зв'язку варто підкреслити, що приєднання України до Болонського процесу об'єктивно потребує суттєвої корекції політики розвитку національної вищої освіти, спрямування її на входження до європейського освітнього простору. Провідне місце у вирішенні цього завдання належить вищим закладам освіти, оскільки однією з вимог Болонської декларації є незалежність та автономність університетів у процесах адаптації систем вищої освіти та проведення наукових досліджень.

Рівень завдань перед університетами стає на порядок вище з огляду на положення Сорбонської декларації від 25 травня 1998 р. (Великобританія, Німеччина, Італія, Франція), відповідно до якої університети займають провідні позиції в розвитку та зміцненні інтелектуального, культурного, соціального й технічного європейського простору [1].

З огляду на мету нашого дослідження видається дуже важливим, що у документах, прийнятих за підсумками офіційних заходів у межах Болонського процесу (Прага (Чехія) 2001 р.), (Саламанка (Іспанія) 2001 р.), (Гельсінкі (Фінляндія) 2001 р.), Берлін (Німеччина) 2003 р.), конкретизовано та актуалізовано завдання, які стосуються введення певних кваліфікацій (кваліфікаційних рівнів, наукових ступенів тощо) у вищій школі.

Істотним доповненням до первинних установок Болонської декларації було рішення, прийняте міністрами освіти країн ЄС, що підписали у вересні 2003 р. Берлінське комюніке (Bergen Communiqué: Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference

of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003), про включення до переліку завдань вищої школи підготовки на рівні доктора філософії як третього ступеня вищої освіти. Це рішення було зумовлене усвідомленням внутрішньої особливої значущості дослідницької складової для повноцінного функціонування вищої школи, єдності вищої освіти та сучасної науки загалом. Згаданими документами визначено стратегічні цілі модернізації вітчизняних освітніх установ, окреслено напрями руху до європейського освітнього простору, встановлено преференційні напрями адаптації діяльності вищих навчальних закладів регіону до Болонського процесу [6].

У 2002 р. у Лісабоні відбувся семінар із взаємного визнання кваліфікацій, який відпрацював низку рекомендацій, того ж року схвалених Комітетом Ради Європи з освіти і науки (від. англ. Council of Europe's Steering Committee for Higher Education and Research). Нижче наводимо частину цих рекомендацій, які стосуються заходів із визнання академічних та наукових ступенів. Рекомендовано: приділяти основну увагу результатам освіти і компетенції, а не термінам навчання і назвам курсів; розвивати співпрацю між вищими навчальними закладами, що спрямована на здобуття сумісних ступенів та інших форм автоматичного визнання, підвищення рівня довіри між ВНЗ, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій; забезпечувати максимальну та правдиву інформованість громадськості про зміст освіти в країнах і конкретних ВНЗ; інформувати професорсько-викладацький склад, адміністративно-управлінський персонал, студентів про визнання кваліфікацій і відповідних документів про вищу світу [5].

Проблему визнання наукових ступенів, включених в академічний освітній процес, можна розглядати як проблему процедур акредитації ВНЗ у країнах Болонського процесу та їх освітніх системах. Якщо освітня програма певного ВНЗ акредитована відповідними органами не тільки своєї країни, а й іншої, то з цього автоматично виходить визнання ВНЗ всіма країнами Болонської конвенції. Ця процедура визнання поширюється на осіб, які засвоїли ту чи іншу програму навчальною закладу, так само, як і на визнання відповідних документів про освіту [1].

На жаль, на пострадянському просторі дискредитація в суспільній свідомості звання вченого, девальвація наукової діяльності призвела до

того, що сама науково-кваліфікаційна робота стала предметом шахрайства: в Інтернеті є безліч пропозиції з написання дисертацій на замовлення, без будь-яких (інтелектуальних, розумових) зусиль з боку замовника. Наукові ступені для споживачів цього ринку – це такі собі аксесуари, почесні приписки до автобіографії.

Отже, проаналізувавши вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що з появою першого університету (Болонського) у 1088 р. виникла необхідність у науковій номенклатурі. За структурною ієрархією середньовічні університети були подібні до корпорацій, що склалися з наукових інтересів, із устроєм ремісничих цехів. Кваліфікаційні здобутки переходили у спадок та були подібні до «родинних привілеїв». Однак, згодом попри усі цінності спадкового професіоналізму він перестав використовуватися як на соціально-побутовому рівні, так і на рівні передачі знання і саме в цей час виникають перші наукові ступені та вчені звання. У 1130 р. в Болоньї з'являється перший науковий ступінь – доктора наук, що існував у двох категоріях знавець цивільного права та знавець церковного права. Разом із ступенем доктора з'явився і проміжний ступінь ліценціата. Наприкінці XVI ст. у Великій Британії з'являється вчене звання професора. У середньовічних університетах Європи (XV – XVI ст.) професорами стали називати викладачів – магістрів та докторів. На сучасному етапі реформування та розвитку систем вищої освіти європейські країни намагаються удосконалити структурну ієрархію та ввести єдині вимоги до присудження наукових ступенів, що відображено у багаточисленних офіційних документах.

Перспективним бачиться вивчення досвіду присвоєння наукових ступенів у країнах Європи та його творче використання при реформуванні структурної та змістовної основи присудження наукових ступенів у нашій державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакарчук І. О. Структурні варіанти стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу / І. О. Вакарчук // Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. – Л. – 2007. – С. 131–139.
2. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів : Європа та Україна / Я. Ганіткевич // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі. Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Тернопіль-Севастополь-Суми, 2004. – С. 67–74.
3. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес / В.Г. Кремень. – Богдан, 2004. – 383 с.

4. Якушев А. Н. Становление и развитие института присуждения ученых степеней в университетах Западной Европы (XII – пер. пол. XX вв.) / А. Н. Якушев. – Ставрополь : СГУ, 1996.

5. A new start for the Lisbon Strategy. Communication to the Spring European Council: Working together for growth and jobs. Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen, 2005. – 27 p.

6. Rosemary D. Producing and Re/producting the European University in the 21-st century research: perspectives on the shifting purpose of higher education / D. Rosemary // Conference of Higher Education Researchers, Ghent, Belgium. – November, 2007.

7. Teichler U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces / Ulrich Teichler // Higher Education Policy. – 2006. – № 19. – P. 447 – 461.

РЕЗЮМЕ

В статье освещена историческая ретроспектива становления института научных степеней и ученых званий в Европе; проанализированы истоки современной системы научных степеней и ученых званий; установлена взаимозависимость системы высшего образования стран Европы, структуры университетских степеней и условий присуждения докторской степени.

Ключевые слова: ретроспектива становления, научная степень, ученое звание, степень, университет.

SUMMARY

The article highlights the historical retrospective of the formation of the institute of scientific degrees and scientific knowledge in Europe analyzed the origins of the modern system of scientific degrees and scientific ranks, have interdependent system of higher education in Europe, the structure of university degrees and conditions of the award of doctoral degree.

Key words: scientific degrees, retrospective formation, degrees, academic rank, university.

УДК (0.041.4): [371+373.1+373.51] (410.1)

Ж. Ю. Чернякова

*Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто міжнародні та європейські освітні документи щодо реформування педагогічної галузі; визначено особливості професійної підготовки вчителів старшої школи Великої Британії у контексті процесу інтернаціоналізації освіти; виокремлено напрями професійної підготовки вчителів старшої школи Великої Британії.

Ключові слова: інтернаціоналізація освіти, старша школа, мобільність, Європейська Рада, міжнародні програми обміну.

Постановка проблеми. На сучасному етапі інтеграції України у світовий та європейський простір освіти та науки докорінного реформування потребує

національна педагогічна освіта. В умовах інтернаціоналізації освіти нагальним є питання щодо якісної професійної підготовки педагогічних кадрів, які легко адаптуються до сучасних умов навчання, а згодом стануть конкурентоспроможними та кваліфікованими спеціалістами на ринку праці. Освітня політика нашої держави спрямована на ефективне розв'язання проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів. Державні документи з питань освіти (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція педагогічної освіти, Державна програма «Вчитель») обґрунтовують головні цілі та принципи реформування української системи освіти та наголошують на необхідності підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів, які готові здійснювати формування та розвиток конкурентоспроможної особистості для європейського суспільства в системі безперервної освіти.

Зазначимо, що реформування національної освітньої системи кожної країни відбувається з урахуванням сучасних тенденцій до розвитку освіти, які визначаються у міжнародних та європейських освітніх документах. Важливим підґрунтям для визначення національної стратегії модернізації педагогічної освіти є вивчення, узагальнення та систематизація позитивного міжнародного освітнього досвіду розвинутих країн світу, зокрема Великої Британії. Проте проблема професійної підготовки вчителів старшої школи Великобританії саме у контексті інтернаціоналізації освіти потребує ретельного вивчення.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню цієї проблеми приділяли велику увагу відомі російські та вітчизняні науковці Г. Алексєвич, А. Барбарига, Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Кларін, І. Костицька, Е. Куликова, В. Кумарін, Н. Лавриченко, В. Лапчинська, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Г. Марченко, О. Овчарук, І. Панченко, А. Парінов, Я. Полякова, Л. Пуховська, К. Салімова, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Н. Шкарбан та ін.

Загальні проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів вивчали російські та українські дослідники: систему професійної підготовки вчителів у Західній Європі в кінці XX століття (Л. П. Пуховська); пріоритетні напрями реформування вищої педагогічної освіти в Англії наприкінці 80-х – на початку 90-х років XX століття (А. В. Парінов); специфічні особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів у 90-ті роки XX століття (Н. П.

Яцишин); систематизацію теоретичних та практичних надбань щодо навчання студентів у педагогічних коледжах Англії у XX столітті (О. Ю. Леонтьєва); особливості методичної підготовки вчителів англійської мови (І П. Задорожна); процес формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. В. Кищенко); професійні компетенції сучасного європейського вчителя в умовах побудови суспільства знань у контексті Лісабонської стратегії (А. А. Сбруєва).

Мета статті – визначити особливості підготовки вчителів старшої школи Великої Британії у контексті процесу інтернаціоналізації освіти. Відповідно до мети поставлено такі завдання:

- проаналізувати міжнародні та європейські освітні документи щодо реформування педагогічної освіти наприкінці XX – на початку XXI ст.;
- виокремити напрями професійної підготовки вчителів старшої школи Великобританії у контексті інтернаціоналізації освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті інтернаціоналізації освіти країни-учасниці ЄС опікуються питаннями щодо педагогічної підготовки вчителів з урахуванням сучасних міжнародних вимог. Наприкінці XX – на початку XXI ст. було прийнято низку міжнародних та європейських освітніх документів, спрямованих на підвищення професійної підготовки випускників.

Так, у 2000 р. у Лісабоні Європейська Рада наголошувала, що «люди є головною цінністю Європи й інвестування в людей є визначальним для побудови Європи з економікою знань». Саме на засіданні Єврокомісії було прийнято нову програму «Освіта та професійна підготовка 2010», яка спрямована на модернізацію професійної підготовки у країнах-учасниках ЄС.

Необхідно зосередити увагу на документі «Конкретні завдання розвитку освіти та професійної підготовки», який був розроблений у 2001 р. Європейською комісією, а його підґрунтям стали документи Лісабонської Європейської Ради. У документі наголошується на застосуванні комплексного підходу до розвитку національних освітніх політик країн-членів ЄС, визначаються спільні принципи, завдання, дії у сфері освітньої галузі до 2010 року, а саме підвищення якості та ефективності систем освіти і професійної підготовки; забезпечення загальної доступності освіти і професійної підготовки [3].

У 2004 р. у Спільній доповіді Ради й Комісії щодо виконання Лісабонських цілей у сфері освіти та підготовки кадрів було наголошено на

загальних європейських принципах розвитку компетенцій та кваліфікацій учителів. Як було зазначено Європейською Радою, «мотивація, уміння та компетенції вчителів, викладацького складу, адміністрації є ключовими для досягнення високих якісних освітніх результатів» [6]. Отже, зусилля викладацького складу повинні бути спрямовані на постійний професійний розвиток особистості.

Крім того, на європейському рівні у межах міжнародних програм Коменіус (Comenius), Еразмус (Erasmus), Леонардо (Leonardo) розроблено спеціальні проекти, що спрямовані на розвиток професійних компетенцій учителя. Так, нова Програма безперервної освіти (2007–2013 рр.) приділяє більше уваги мобільності вчителів і міжнародним проектам співробітництва між вищими педагогічними навчальними закладами [9].

Відзначимо, що якість викладання є одним з ключових факторів, що визначає здатність країн-членів ЄС до підвищення конкурентоспроможності у глобалізованому світі. Дослідження засвідчують, що якісна робота вчителя безпосередньо пов'язана з досягненнями учнів, а потім з його подальшими успіхами та діяльністю [7].

У 2006 р. Європейська Рада обґрунтувала, що «освіта і підготовка є вирішальними факторами для розвитку довгострокового потенціалу конкурентоспроможності Європи та соціальної єдності» [1].

Тому у 2007 р. до розгляду в Європейський парламент було запропоновано Комюніке щодо підвищення якості підготовки вчителів. У документі зазначено, що освітня політика професійної підготовки вчителів тісно пов'язана із соціальною політикою (зосереджується увага на ролі освіти як фактора соціального включення); інноваційною політикою (підготовка молодих людей до підприємництва та інновацій); науково-дослідною політикою (для покращання і розвитку педагогічної науки); підприємницькою політикою (необхідність створення підприємницької освіти для директорів шкіл і вчителів); мовною політикою (стратегія мультилінгвізму, що проголошує цінність вивчення іноземних мов для вчителів), політикою визнання професійних кваліфікацій [2].

У контексті європейської освітньої політики у документі під назвою «Спільні Європейські принципи для визначення професійних компетенцій і кваліфікацій учителя» було виділено загальні принципи, що розкривають сутність європейської професії вчителя, яка має такі характеристики:

- висококваліфікованість професії (вчитель повинен мати вищу освіту – ґрунтовні знання з предмета, педагогіки, розуміння соціального і полікультурного виміру освіти; уміння та компетенції для спілкування з учнями);
- учитель – це професія для безперервного навчання (постійна підтримка вчителів до професійного самовдосконалення і розвитку впродовж життя);
- мобільність професії (мобільність як головний компонент освітніх програм підготовки вчителів; можливість навчатися в інших європейських країнах з освітньою метою);
- професія ґрунтується на партнерських відношеннях: співробітництво вищих навчальних закладів з місцевими школами [2].

Зазначимо, що уряди країн-членів ЄС перебудовують національні освітні системи професійної підготовки вчителів з урахуванням стратегій, резолюцій та рекомендацій, які висвітлюються в міжнародних та європейських освітніх документах. Розглянемо документально-джерельну базу реформаційних процесів професійної підготовки вчителів старшої школи у Великобританії.

На національному рівні уряд Великобританії приділяє значну увагу модернізації педагогічної освіти, оскільки реформаційні процеси у шкільних навчальних закладах вимагають перегляду професійної підготовки вчителів. Проблема реформування педагогічної системи освіти не залишається поза увагою Британського Парламенту. Так, у Білій Книзі (1997) відзначено, що «у руках педагогів знаходиться ключ до успіхів учнів» [4]. Розглянемо більш детально головні завдання вчителя, які визначено у спеціальному розділі цієї книги:

- оволодіння останніми досягненнями у галузі педагогічної майстерності;
- забезпечення оперативного доступу до наукових досягнень, нових навчальних матеріалів та засобів;
- створення умов для обміну передовим педагогічним досвідом;
- підвищення статусу педагогічної професії;
- створення дослідницьких лабораторій на базі передових шкіл для проведення експериментів та апробації інноваційних методів навчання;

- розробка нових стандартів до програм підготовки вчителів початкових і середніх шкіл;
- сприяння зміцненню співробітництва між школами та педагогічними коледжами й університетами;
- забезпечення психолого-педагогічної підтримки кожного вчителя-початківця протягом одного року, а також допомоги за підтримки Агентства підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА);
- уведення нової посади – вчителя-майстера для висококваліфікованих учителів (Advanced Skills Teacher) [4].

Отже, у Білій Книзі (1997 р.) вказується, що знання і навички стануть головними складовими на шляху до життєвого успіху. Кожна держава прагне будувати таке суспільство, в якому кожен індивід високоосвіченим та буде спроможним поновлювати свої знання впродовж життя.

Активізація реформаційних процесів у системі середньої освіти Великобританії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. вимагає перегляду навчальних планів, програм, засобів і форм підготовки педагогічних кадрів для середньої школи, оскільки впровадження міжнародного та європейського вимірів у середню школу потребує певної професійної підготовки. Так, до навчальних планів підготовки вчителів у Роегемптонському інституті вищої освіти (Лондон) було введено спецкурс «Європейський простір», метою якого було обов'язкове стажування викладачів в одному з педагогічних закладів Європи; навчання студентів від 2 тижнів до 1 року за кордоном; використання набутих знань, умінь і навичок під час педагогічної практики студентів.

Крім того, на базі факультету педагогіки Роегемптонського інституту було розроблено модульний курс «Питання педагогіки і європейський простір в освіті», що спрямований на поглиблення знань студентів про розвиток країн ЄС, розуміння полікультурного різноманіття, формування громадянина Європи та світу [8].

У контексті інтернаціоналізації освіти особливого вивчення потребує педагогічна підготовка вчителів старшої школи Великобританії, оскільки старші класи є перехідною ланкою на шляху отримання вищої освіти, а якість здобутої освіти повинна відповідати міжнародним стандартам.

Так, в університеті Лондона впроваджуються нові міжнародні стандарти підготовки вчителів з громадянської освіти, географії,

міждисциплінарних глобальних знань, літератури та іноземних мов з урахуванням інтернаціоналізаційного змісту освіти. Отже, професійна підготовка вчителів з громадянської освіти спрямована на:

- розуміння різниці між сучасною демократичною формою правління і недемократичною у своїй країні та інших;
- розвиток почуття індивідуальної й колективної відповідальності; розуміння поняття «громадянин Всесвіту», історії його виникнення, культурної і соціальної різноманітності;
- розуміння прав людини і соціальної справедливості (крім конституційних прав, права людини на автономність, щастя у широкому розумінні, культурну, релігійну і політичну свободи);
- розвиток здатності бачити проблему з різних точок зору з урахуванням національної та міжнародної різноманітності (етнічна, лінгвістична, релігійна тощо) [8].

Отже, метою курсу «Громадянська освіта і лідерство» є підготовка громадянина з глобальним і критичним мисленням, з поважливим ставленням до різних культур і традицій, готових сприймати нововведення, мобільних, працездатних, спроможних виконувати роль лідерів у сім'ї, на робочому місці, у суспільстві.

У контексті інтернаціоналізації професійна підготовка майбутніх учителів географії повинна бути спрямована на:

- розвиток критичного мислення щодо вивчення фундаментальних питань з географії (наприклад характеристики та процеси переселення людей, їх адаптації, розташування, розуміння процесів на локальному, національному і міжнародному рівнях та їх порівняння);
- вивчення та розуміння глобальних процесів, причин їх виникнення та наслідків у географічному контексті;
- розвиток здатності критично описувати, пояснювати розташування й характеристики екосистем, кліматичних систем тощо;
- вивчення та характеристику схем розподілу, використання ресурсів, економічної й політичної діяльності, торгівлі, інформаційних потоків у порівняльному аналізі, насамперед з акцентом на їх розбіжностях на локальному, національному і глобальному рівнях [8].

Міжнародні освітні стандарти професійної підготовки вчителів з міждисциплінарних глобальних знань наголошують на:

- розумінні процесів і впливу ключових глобальних питань, таких як, інтеграція світової економічної системи, глобальних екологічних проблем навколишнього середовища та вплив інноваційних технологій; засоби масової інформації та комунікації, демографічні проблеми і відповідні зміни в соціальній сфері, пов'язані з національною й транснаціональною ідентичністю, ідеями громадянськості;
- поважному ставленні до різних культур, вивченні історичного досвіду у глобальному контексті;
- розумінні глобалізації як динамічного процесу, який впливає на соціальні, лінгвістичні, інтелектуальні й естетичні цінності і відносини (між глобальним і локальним);
- розумінні й визнанні складності культур (фіксованих кордонів, держав-націй, національної ідентичності);
- визнанні кола національних і глобальних інтересів (політичних, культурних, етнічних, ідеологічних, економічних) у контексті економічного взаємозв'язку, геополітичних конфліктів, використання природних ресурсів, прав людини; дослідження взаємовідносин, пояснення умов, мотивацій для співробітництва [8].

Нарешті, у контексті інтернаціоналізації міжнародні освітні стандарти підготовки вчителів з літератури та мов полягають у вивченні традиційної, сучасної літератури, літератури й культури інших країн, етнічної літератури, літератури різних жанрів; вивченні соціального і культурного аспекту текстів з презентацією культурного регіону; умінні критично мислити щодо різноманіття мов у різних регіонах через вивчення культур і соціоекономічних груп, різних історичних періодів розвитку, розвиток здатності до спілкування у класній кімнаті й поважного ставлення до мовного різноманіття [5].

Отже, професорсько-викладацький склад Лондонського університету докладає зусиль та спрямовує свою діяльність на реформування вищої педагогічної освіти та впровадження інтернаціоналізаційних навчальних планів, програм, курсів професійної підготовки педагогічних кадрів. Крім того, широкої підтримки набуває навчання та стажування студентів педагогічних закладів за кордоном, участь у міжнародних освітніх програмах, що стимулює розвиток професійних інтересів, знань, умінь та компетенцій.

Висновки. Аналіз зазначеної проблеми доводить, що модернізація педагогічної освіти є нагальним питанням для національних освітніх систем

країн-учасниць ЄС. Інтеграція країн до єдиного загальноєвропейського простору детермінує пріоритетні напрями реформаційних процесів у педагогічній сфері: підвищення якості та ефективності професійної підготовки; забезпечення доступності професійної підготовки; визначення загальних європейських принципів розвитку професійних компетенцій та кваліфікацій учителів; створення міжнародних проектів співробітництва між вищими педагогічними закладами різних країн тощо.

У контексті інтернаціоналізації освіти Великобританія набула значного позитивного досвіду щодо педагогічної підготовки вчителів старшої школи. У навчально-виховному процесі педагогічних закладів відбуваються докорінні зміни: перегляд змісту навчальних планів, програм, курсів, предметів; упроваджуються додаткові спецкурси міжнародного та європейського вимірів. Фундатором реформаційної практики у галузі педагогічної освіти став Лондонський університет, де вперше були застосовані нові міжнародні стандарти підготовки вчителів з громадянської освіти, міждисциплінарних знань, літератури та іноземних мов.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення змісту і методів реалізації завдань професійної підготовки вчителів старшої школи Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Commission annual report on progress towards the Lisbon objectives, 16 May 2006. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>.
2. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – 2007. – 16 p.
3. Concrete Future Objectives of Education Systems. [Електронний ресурс] – Brussels : Council of European Union. – 2001. – 17 p. – Режим доступу : <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>.
4. DfEE. Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. – Lnd., 1997. – P. 45 – 52.
5. NCA Re-accreditation Internationalization Self-Study: University support for Internationalization of K-12 Schooling. – 2005. – 14 p.
6. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform. [Електронний ресурс] – Brussels : Council of European Union, 2004. – 42 p. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir>.
7. Rivkin, Hanushek, and Kain, 2000; Hanushek, Kain and Rivkin 2005. – Teachers, Schools and Academic Achievement. – 2005.
8. Roehampton University, London. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.roehampton.ac.uk>.

9. Working Group on improving the education of teachers and trainers, progress reports. [Електронний ресурс] – Brussels : European Commission. 2003, 2004. – 74 p. – Режим доступу :

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives-en.html>.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены международные и европейские образовательные документы по реформированию педагогической отрасли; определены особенности профессиональной подготовки учителей старшей школы Великобритании в контексте процесса интернационализации образования; выделены направления профессиональной подготовки учителей старшей школы Великобритании.

Ключевые слова: интернационализация образования, старшая школа, мобильность, Европейский Совет, международные программы обмена.

SUMMARY

The article examines international and European documents on educational reform and educational field; defined features training high school teachers in the UK context of the internationalization of education, separation lines of training high school teachers UK.

Key words: internationalization of education, upper school, mobility, the European Council, international exchange programs.

Розділ III. Оптимізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах

УДК 371.7 «3752»

С. Ф. Бобровицька

П. Ф. Рибалко,

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто організацію та зміст фізкультурно-оздоровчої роботи; здійснено аналіз завдань та визначено роль фізичного виховання молодших школярів засобами фізичної культури в умовах сьогодення з метою всебічного розвитку особистості, встановлення здорового, культурного способу життя у дитячому оточенні.

Ключові слова: фізична культура, здоров'я, постава, активність, екологія, здоровий спосіб життя.

У сучасних умовах третього тисячоліття особливо гостро постає проблема здоров'я людини. У зв'язку з екологічною і демографічною ситуацією стан здоров'я населення України катастрофічно погіршується, ситуація стає критичною: смертність випереджає народжуваність, зростає кількість ракових та алергічних захворювань, розладів нервової системи. Здоров'я народу опинилося в кризі, тривалість життя як основний показник здоров'я стрімко знижується.

Катастрофічним є стан здоров'я дітей і підлітків із хронічними захворюваннями. Ці діти та підлітки належать до спеціальної медичної групи. Постійний дефіцит рухової активності, відсутність фізичних навантажень гальмують їх нормальний фізичний розвиток, загрожують здоров'ю. Близько 28 – 35% дітей шкільного віку складають групу ризику, 40 – 45% учнів страждають хронічними захворюваннями, 55 – 60% – мають порушення постави. Майже 80% учнів і студентської молоді мають відхилення у стані здоров'я, понад 45% – незадовільну фізичну підготовку. Близько 70% дорослого населення мають низький та нижче за середній рівні фізичного здоров'я. Як свідчать результати медичних обстежень, близько 60% старшокласників та студентської молоді мають різні дефекти фізичного розвитку і порушень постави, низьку культуру рухів, плоскостопість, деформації хребта, порушення зору [3; 5].

На сучасному етапі фахівці, вчителі фізичної культури постійно проводять роботу щодо пошуку раціонального підходу до використання часу, що відводиться на шкільне фізичне виховання [1]. Добитися поліпшення здоров'я у межах тільки уроків фізичної культури практично неможливо, а також повною мірою подолати наростаючу гіподинамію і гипокінезію. Крім того, лише незначна частина школярів охоплена позакласними і позашкільними формами фізкультурних занять (В.П. Лук'яненко, 2001). Тому компенсувати недостатню оздоровчу ефективність шкільної системи фізичного виховання покликані певною мірою дитячі оздоровчі табори, основним напрямом діяльності яких є активний відпочинок з використанням фізичних вправ, ігор, змагань тощо.

Характерними явищами стали недбале ставлення до власного здоров'я та санітарно-гігієнічне безкультур'я значної частини населення. У багатьох людей відсутній пріоритет здоров'я і, що найгірше – лавиноподібне поширення серед підлітків і старшокласників паління, вживання алкоголю, наркотичних та психотропних токсичних речовин, збільшення венеричних захворювань, девіантної поведінки [6].

Проблема зміцнення здоров'я населення держави є сьогодні дуже важливою. У державних документах часто розглядаються питання щодо розвитку фізкультурного руху, масового спорту, формування потреб у здоровому способі життя [2].

Як зазначається в Законі України (ст. 1.) «Про фізичну культуру і спорт» фізична культура – це складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Це стосується всіх громадян України, у тому числі учнівської молоді.

На жаль, останнім часом, практично відсутні дослідження ролі фізичної культури у зміцненні як фізичного, так і соціального здоров'я дітей та підлітків у контексті сучасних умов життя [4].

Фізичне виховання оздоровчої спрямованості вирішує завдання підвищення фізичного стану тих, хто займається до безпечного рівня, який гарантує стабільне здоров'я, що забезпечує умови для життєдіяльності, повсякденної активності, формування деякого резерву можливостей для екстремальних ситуацій [2]. Використання фізичних вправ в оздоровчих цілях можна визначити як оздоровче фізичне тренування. Воно

спрямовано не на досягнення зовнішнього результату, а на забезпечення оптимального функціонування основних систем організму і на зміцнення здоров'я [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження (Г. Л. Апанасенко, В. К. Бальсевич, О. Д. Дубогай) переконливо доводять, що традиційний шкільний урок фізичного виховання за змістом, обсягом та інтенсивністю навантажень не зовсім відповідає потребам організму, що росте, не враховує індивідуальних можливостей молодших школярів.

За даними фахівців, сьогодні лише 2 – 3% від загальної кількості населення країни реально займається фізкультурно-оздоровчою діяльністю. На наш погляд, така пасивність зумовлена, по-перше, низьким рівнем інформаційного та методичного забезпечення, по-друге, слабкістю або відсутністю необхідної мотивації на всіх етапах фізичного виховання людини. Отже, існує потреба у формуванні позитивного ставлення людини до занять фізичними вправами, визначенні пріоритетних напрямів розвитку фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Питання щодо формування мотивації до фізкультурно-спортивної діяльності і поведінки були предметом аналізу Ю. Ю. Палайми (1972), П. А. Рудика (1972), В. А. Соколова (1973), Є. Шльїна (1974), А. Ц. Пуні (1976), І. Г. Келишева (1981), В. М. Мельникова (1988), Р. А. Пілояна (1988) та ін. У своїх працях вони дають характеристику потреб, мотивів і цілей особистості, розкривають деякі механізми їх формування. Сприятливі можливості для розвитку рухових якостей і навичок, посиленого фізичного розвитку, працездатності, функціональних можливостей школярів досліджуються у працях багатьох науковців (Р. О. Альбіцької, В. М. Гендера, Д. В. Желєзного, Ю. А. Коропа, Н. Д. Туленкова, С. Ф. Цвека та ін.). Є. І. Коваленко, М. Б. Коваль, Н. Г. Трофимюк, В. В. Пимова вивчали специфічну роль позакласних занять як соціально-педагогічного середовища для раціонального фізичного виховання і розвитку підростаючого покоління, а деякі з них розглядали питання щодо можливостей природного середовища для оздоровлення і фізичного розвитку дітей, однак вивчення природного середовища ще не дало своїх результатів.

Мета статті: визначити зміст оздоровчих занять фізичними вправами з дітьми молодшого шкільного віку в позаурочний час роботи школи.

На підставі вивчення стану розробленості проблеми, мети роботи, у процесі експериментального дослідження розв'язувались такі **завдання**:

1. З'ясувати особливості роботи оздоровчої спрямованості.
2. Розробити та обґрунтувати методику розподілу дітей на групи з урахуванням рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості для занять фізичними вправами.
3. Розробити та експериментально оцінити спеціальний комплекс програм оздоровчої спрямованості для занять фізичним вихованням молодших школярів у позаурочний час з урахуванням особливостей кожної вікової групи.

Методи дослідження: теоретичні, емпіричні, узагальнення, аналіз.

Результати досліджень та їх обговорення. Сутність експерименту: оцінити і порівняти результати дії змісту фізичного виховання на основні показники рухової підготовленості і фізичного розвитку дітей, що характеризують оздоровчу ефективність занять.

На констатуючому етапі педагогічного експерименту дітей розподілили на групи для занять фізичними вправами оздоровчої спрямованості на підставі розробленої експрес-методики ранжирування тих, хто займається, за рівнем фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

На формуючому етапі педагогічного експерименту розробили й апробували модель експериментальної навчальної програми фізичного виховання оздоровчої спрямованості, на основі якої був підготовлений спеціальний комплекс оздоровчих програм для підвищення ефективності роботи з урахуванням особливостей кожної групи дітей.

На початку і в кінці формуючого педагогічного експерименту за розробленою нами експрес-методикою здійснювали оцінку рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей. У дітей, хто займався за навчальною експериментальною програмою фізичного виховання оздоровчої спрямованості, відзначено достовірну зміну показників, що характеризують фізичний розвиток і фізичну підготовленість.

Порівняно з початковим рівнем покращилась загальна оцінка фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей в експериментальній групі – на 36%, а в контрольній групі – на 20%.

Виражені позитивні зміни відбулись за показниками фізичної підготовленості. Результат кистьової динамометрії в експериментальній групі

покращився на 15%, а в контрольній – на 11%. Показник швидкісно-силових здібностей – на 9% проти 4%. Значні зміни відбулись у результатах тесту «підняття тулубу в сід з положення лежачи на спині», що характеризує силову витривалість: в експериментальній групі – на 46%, а в контрольній – на 28%. При цьому 39% дітей експериментальної групи показали результат «вище за середній» і «високий», а у контрольній – 19% дітей.

На розвиток швидкісних здібностей вплинули рухливі ігри – 15% проти 7%. Заняття з цілеспрямованим розвитком гнучкості сприяли тому, що на 18% в експериментальній групі змінились оцінки якості гнучкості, а у контрольній – на 10%.

Отже, отримавши результати формуючого педагогічного експерименту, можна зробити такі **висновки**.

Результати проведених досліджень засвідчили, що процес фізичного виховання дітей будується на підставі диференційованих навчальних програм, що враховують базовий рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів конкретної групи.

Одержані результати досліджень доводять, що заняття фізичними вправами за запропонованими програмами оздоровчої спрямованості з урахуванням рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості дали позитивний ефект. Приріст основних показників, рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості імовірно виражений за статистичними даними.

У статті наведено теоретичне узагальнення і нове розв'язання проблеми розробки механізмів та організаційно-педагогічних умов удосконалення фізичного стану дітей, що виявляється у визначенні специфічних вимог до організації та методики фізичного виховання дітей у позаурочний час як специфічного соціально-педагогічного середовища.

Наші наукові позиції до необхідності і важливості оздоровлення підростаючого покоління узгоджуються з теоретико-правовими державними підходами щодо сприяння вдосконаленню фізичної підготовленості дитини як суспільної цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бріжати О. В. Новаторська діяльність фахівця фізичного виховання і спорту при організації навчально-тренувальної роботи / О. В. Бріжати // Педагогіка і методика навчання і виховання. Проблеми розвитку творчої особистості. – Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1997. – С. 167 – 171.
2. Державні тести і нормативні оцінки фізичної підготовленості населення України / [за ред. М. Д. Зубалія] – 2-ге вид., переробл. і допов. – К., 1997. – 36 с.

3. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового способа жизни у школьников младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дубогай А. Д. – К., 1996. – 210 с.

4. Костикова С. Эффективность использования оздоровительных программ на уроках физического воспитания детей младшего школьного возраста / С. Костикова // Олимпийский спорт и спорт для всех: проблемы здоровья, рекреации спортивной медицины : тезисы докл. IV Междунар. науч. конгресса. – К., 2000.

5. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [ред. Б. І. Холод та ін.] ; М-во освіти і науки Укр. ; Наук.-метод. центр вищої освіти. – К., 2000. – Вип. 27.

6. Язловецький В. С. Учням про здоров'я / В. С. Язловецький, О. В. Язловецька – Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. – 212 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы; совершён анализ заданий и определена роль физического воспитания младших школьников средствами физической культуры в условиях современной жизни с целью всестороннего развития личности, установление здорового, культурного образа жизни в детском окружении.

Ключевые слова: физическая культура, здоровье, осанка, активность, экология, здоровый образ жизни.

SUMMARY

The organization and contents of work in keeping physical health have been considered in the article, as well as the analysis of the tasks has been carried out and the role of physical education to junior schoolchildren by means of physical culture in the conditions of the present has been defined with the aim of all-sided development of a person, implementation of children's healthy environment, cultural way of life.

Key words: physical training, health, bearing, activity, ecology, healthy way-life.

УДК 37.013.74

О.А. Бочарова

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

ШКІЛЬНА СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ

У статті висвітлено діяльність Шкільної системи підтримки обдарованості, яка складається з таких напрямів співпраці: учитель-учень; учитель-батьки; учень-учень; учитель-учитель; батьки-батьки; розглянуто форми та методи роботи з обдарованими учнями в польських школах; подано характеристику вчителя обдарованого учня; визначено основні риси характеру, що притаманні талановитій дитині.

Ключові слова: учитель-учень; учитель-батьки; учень-учень; учитель-учитель; батьки-батьки, обдарованість, талановита дитина.

Постановка проблеми. Проблема навчання і виховання обдарованих дітей набула особливого значення у ХХІ столітті. Значне прискорення в політичному й інтелектуальному осмисленні соціальних, технічних, економічних та культурних цінностей обґрунтувало необхідність створення

системи підтримки й захисту інтересів обдарованої молоді. Зміни, що відбуваються в системі освіти України, її спрямованість на гуманістичні, особистісно зорієнтовані й розвиваючі освітні технології докорінно змінили ставлення до учнів, які мають неординарні здібності. Розуміння того факту, що розвиток суспільства неможливий без збереження й примноження інтелекту країни, привело до суттєвого посилення інтересу до фундаментальних розробок, направлених на виявлення психологічних закономірностей і механізму розвитку, їх апробації щодо впровадження методів пошуку, діагностики й навчання обдарованих учнів. Тому для підвищення ефективності роботи з обдарованими дітьми в українських школах важливого значення набуває вивчення позитивного зарубіжного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Значним внеском у розробку проблеми стали дослідження польських науковців. Так, у працях Л. Бандури, І. Божим висвітлено особливості характеру обдарованих дітей, праця А. Горальського «Нариси до педагогіки здібностей» присвячена розробці системи психологічних, дидактичних та психолого-дидактичних методів й навчальних матеріалів теорії і практики роботи з різними категоріями обдарованих дітей, у ґрунтовній праці Т. Гізи «Соціально-педагогічні умови процесів ідентифікації й розвитку здібностей учнів у школі» визначено соціальні умови, що необхідні для розвитку обдарованих учнів. Однак питання шкільної системи підтримки обдарованості, форм та методів роботи з обдарованими учнями в польських школах потребують ґрунтовнішого аналізу та висвітлення.

Мета статті – висвітлити Шкільну систему підтримки обдарованості та її роль у розвитку здібностей, форм та методів роботи з обдарованими учнями в польських школах.

Виклад основного матеріалу. Серед значної кількості розпоряджень польського Міністерства освіти і науки існує лише шість, що стосуються роботи з обдарованими учнями. Так, у документах наголошується на наданні освіти кожному громадянину з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей. Однак, у жодному не окреслено чітких директив для шкіл, не визначено, яким чином потрібно організовувати навчально-виховну роботу, яка б дозволила не лише розпізнати талановиту дитину, розкрити здібності, але й підтримати її.

Кожен учитель зустрічав учня, про якого б говорили, що він

обдарований або наділений талантом. У Польщі поряд з державними школами функціонують приватні, поряд зі звичайними класами існують експериментальні, в яких учні навчаються за авторськими програмами, що враховують здібності та особливості дитини. Однак, як уже доведено практикою, і як це не парадоксально, саме школа гальмує розвиток обдарованих учнів, оскільки вся її діяльність скерована на учня із середнім рівнем знань.

Визначальним принципом організації польської школи є рівність в освіті. Вихідним положенням для організації навчання є те, що діти народжуються з рівними розумовими здібностями, а відмінності в їх розвитку обумовлені середовищем. Переважна частина дітей відвідує загальноосвітні навчальні заклади, гімназії та ліцеї. Польські педагоги дотримуються думки про те, що сучасна школа повинна виявляти таланти і здібності своїх учнів й застосовувати такі методи, які задовольнятимуть їх розвиток. Тому у польських школах успішно діє **Шкільна система підтримки обдарованості**, гаслом якої є: «Всі учні обдаровані». Її діяльність спрямована на виявлення та створення відповідних умов для максимального розвитку здібностей. Вона складається з таких елементів: методів ідентифікації обдарованих учнів; форм співпраці (учитель–учень, учитель–батьки, учень–учень, учитель–учитель, батьки–батьки); діяльності вчителя; форм організації роботи з учнями; Шкільної бази даних (документація, що збирається протягом усього навчання учня).

Діти відрізняються різними видами здібностей. Головне завдання школи – виявити і розвинути їх. Початок роботи вчителя з новою групою дітей, новим класом прирівнюється мандрівці. Під час цієї подорожі інтуїція, спостереження, власний досвід дозволяють йому розгледіти учня з певним видом здібностей. Перше спілкування з батьками підтверджує це припущення. Майже кожен учитель відчуває радість від майбутньої роботи з обдарованим учнем, але водночас він розуміє і те, що на нього чекає важка та наполеглива праця.

У педагогічній літературі існують дві протилежні концепції: **елітарна концепція** – створення еліти (певного кола людей) та **егалітарна концепція** – рівність умов та шансів для кожної людини. Перша – увиразнює привілейоване ставлення до обдарованих учнів, зосереджує увагу на їхніх потребах, друга – відзначає, що володіння певним видом здібностей уже

привілей, тому талановиті учні повинні мати рівні шанси для розвитку з іншими дітьми. Ці концепції мають як прихильників, так і супротивників. Важко визнати, яка правильна і єдина. Головне, щоб обдарована дитина була визнана у школі, щоб кожний учитель був досвідченим спеціалістом, добре знав своїх вихованців, застосовував у роботі різні методи, форми навчання і виховання, які б задовольняли не лише його, але й учнів.

Як уже зазначалося вище, діти з високим, середнім та низьким рівнями знань у більшості випадків навчаються в одному класі, іноді їх розподіляють на сильні та слабкі класи. Як засвідчує практика, навчання слабких учнів вимагає значних зусиль з боку вчителя, однак, це не означає, що обдаровані учні їх не потребують. Навпаки, вимоги та очікування, що покладає обдарований учень на вчителя у багато разів перевищують вимоги середнього учня. І тоді постає питання: як працювати з обдарованими учнями? Які форми і методи застосовувати?

Доведено, що здібності проявляються вже у дитячому віці. Знаючи про вид здібностей, легше визначити і розробити подальшу роботу, метою якої є їх розвиток. Значно важче виявити та розкрити потенційні здібності учнів. У такому разі робота вчителя вимагає справжньої майстерності. Деякі показники свідчать про здібності дитини. Найпоширенішими є шкільні оцінки, активна участь учня в олімпіадах, конкурсах, дитячі витвори. Необхідно зазначити, що психологічні тести; думка експертів, спостереження вчителів є ефективними методами, але не досконалими. Доведено практикою, що на результати тестів, олімпіад, конкурсів можуть впливати як зовнішні, так і внутрішні чинники, а саме: стрес, мотивація, страх перед поразкою, особисте ставлення дитини до певного виду занять. І тому, у цьому випадку, вирішальну роль відіграє вчитель. Його завдання полягає у створенні відповідних умов для виявлення й розвитку здібностей. У психолого-педагогічній літературі визначено перелік особистісних якостей обдарованої дитини. Взявши за основу в роботі з обдарованими учнями цю характеристику, вчителю варто пам'ятати про власний досвід, інтуїцію та спостереження [5, 83].

Обдарована дитина характеризується такими особливостями: навчається легко та з бажанням, має добру пам'ять, задає багато цікавих питань, допитлива, має живе і творче уявлення, володіє почуттям гумору, віддає перевагу самостійній роботі, завжди має власну думку та поважає

думку інших, легко знаходить спільну мову з різними людьми, відрізняється високою мораллю, розвинутим почуттям справедливості, вимоглива як до себе, так і до інших. Такі діти концентрують увагу на завданні, легко запам'ятовують велику кількість інформації, дуже активні під час роботи. Крім того, обдарований учень не любить рутинну роботу, він чекає нових завдань або вигадує їх сам. Його лексичний запас слів достатньо великий, під час розмови часто застосовує спеціальні терміни. Можна порівняти обдаровану дитину з пошуковцем, якому притаманне критичне мислення, допитливість, уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати та узагальнювати.

Однак обдарований учень – не ідеальна людина. Часто у нього виникають конфлікти з оточуючими його людьми, він нетерплячий, іноді сварливий, такі діти можуть почуватися ізольовано в школі. У цьому випадку на допомогу приходить так звана **Шкільна система підтримки обдарованості**. Вона включає 5 основних напрямів співпраці: учитель–учень; учитель–батьки; учень–учень; учитель–учитель; батьки–батьки [1, 18].

Шкільна система підтримки обдарованості. Шкільна система підтримки здібностей – це низка запланованих дій, метою яких є створення оптимальних умов для розвитку здібностей та інтересів школярів. **Основні етапи: Крок 1.** Відбір відповідальних за функціонування системи (1–3 класи (початкова школа), 4–6 класи (гімназія). Основна робота – координація діяльності в межах системи. **Крок 2.** Створення шкільної бази даних (збір інформації про досягнення учнів). У 1–3 класах цю базу даних накопичує вчитель молодших класів, а згодом передає класному керівникові, який її і продовжує.

Напрямок: Учитель–учень. Найвідповідальніше завдання за розвиток обдарованої дитини покладається на вчителя молодших класів. Усі його дії пов'язані з турботою про дитину. Такий учитель проявляє активність, зацікавленість, виявляє бажання працювати, поважає дитячу гідність, постійно підвищує професійні якості. Він має авторитет серед дітей та колег, є професіоналом, володіє глибокими знаннями з предмета, який викладає, його відрізняє від інших кмітливості та красномовність. Діти люблять свого вчителя саме за ці якості. **Напрямок: Учитель–учень:** учитель розширює горизонт мислення учня, нагороджує, створює відповідні умови для розвитку здібностей дитини; застосовує у своїй роботі активні методи, вправи, що розвивають творче уявлення; диференціює матеріал за ступенем складності,

організовує творчі об'єднання, створює гуртки за інтересами.

Як важко розширити горизонт мислення учня без поглиблення власного, так і неможливо спонукати інших до пошуків, коли не шукаєш сам. Тому вчитель обдарованого учня знаходиться у постійному пошуку нових знань. Наприклад, ефективною формою співпраці між учителем та учнем у польських школах є складання списку цікавих та корисних книг. Учитель вибирає цікаві книги і на кожну пише невелику рецензію. Перелік з назвами книг отримують і діти, і батьки. Перевагою такої роботи є те, що учні (особливо молодшого шкільного віку) можуть самостійно обрати книги з урахуванням своїх захоплень. Іншим прикладом є складання інструкцій для самостійної роботи учнів. В інструкції вчитель рекомендує учням ознайомитися з певною навчальною літературою, сторінками з Інтернету, пропонує навчальні мультимедійні програми. У реалізації цього завдання беруть участь психологи, педагоги, працівники бібліотеки та батьки.

Мотивація та нагородження. Кожен учень потребує відповідної мотивації та нагороди за сумлінне навчання та виконання завдань. Мотивація – це процес, який викликає й підтримує певні бажання в учня, що слугують досягненню поставлених цілей. Мотивація можлива за таких умов: по-перше, учень повинен виконувати завдання з бажанням; по-друге, завдання повинні бути посильними для нього. Доведено практикою, що в учнів початкових класів дуже розвинена мотивація до пізнання світу та нових знань. Проте, з кожним роком вона слабшає, речі, які раніше захоплювали учнів, перестають бути такими.

Тому з метою посилення мотивації вчитель повинен застосовувати у навчально-виховному процесі захоплюючі різноманітні форми та методи що враховують індивідуальні особливості учня, у роботі повинен уникати схем; мати чітко відпрацьовані механізми нагороди учнів, у кожній дитині бачити позитивні сторони і бути авторитетом. Одним із способів впливу на досягнення учнів є система нагород. Нагородою можуть бути значки, грамоти, дипломи, які учні отримують за особливі досягнення (участь у конкурсах, олімпіадах, виконання додаткових завдань, оригінальні роботи), іноді це може бути матеріальна нагорода чи стипендія. Види нагород устанавлюють учні разом з учителем. Учні беруть активну участь у конкурсах. Необхідно зазначити, що мета конкурсів, терміни, правила повинні бути чітко визначені і подані вчителем учням та батькам. Важливо,

щоб організований конкурс ураховував потреби та захоплення учнів.

Ще одним дієвим способом стимуляції учнів є такі заходи: «Книга винаходів та винахідників», «Зелена книга», «Класні зошити незвичайних вправ», «Класні листи спостережень», «Класні газети», «Поетичні томики». Авторами змісту книг є самі діти. Ці книги знаходяться у класі, всі бажаючі можуть з ними ознайомитися. Учні подають більшість своїх досягнень у вигляді проектів. Цей метод допомагає учням самостійно працювати та використовувати різні джерела інформації. Проектна робота складається з кількох етапів. Учитель обирає тему, що є в навчальній програмі, урахує можливості учнів, обґрунтовує мету проекту, визначає разом з учнями форму проведення, розподіляє учнів, складає інструкцію, що містить тему, мету проекту, завдання, джерела інформації, терміни, критерії оцінювання. Подання проекту відбувається у вигляді вистави, лекції, інсценізації [1, 24].

Створення умов для подання досягнень учнів. Подання досягнень має важливе значення для учнів. Презентація може відбуватися: у *класному колективі* (організація класних заходів за участі гостей); редагування авторських газет; створення секцій за інтересами дітей (спортивна, редакційна, художня); присвоєння учням почесних звань (Майстер, Експерт, Спеціаліст); подання інформації про досягнення учнів у *Книзі майстрів, Книзі експертів*); у *школі*: експозиція робіт учнів у «Галереї учнівських талантів», яку можуть відвідати всі бажаючі; презентація театральних вистав; організація турнірів, семінарів, наукових майстер-класів; «Ярмарок талантів» - експозиція авторських робіт учнів; організація художніх, літературних, музичних, спортивних, математичних гуртків; видавництво учнівських збірників віршів, шкільної газети, проведення учнями старших класів спільно з учителем «Творчих занять» для дітей молодшого шкільного віку. *Позашкільна діяльність учнів* включає: участь у позашкільних конкурсах, турнірах, виставках, вернісажах, зустрічах; відвідування галерей, Будинку Харцежа, Будинку Муз.

Сучасні методи навчання. До сучасними методів навчання належать: проблемні та активні. До проблемних відносять: проблемну лекцію та семінар, до активних – навчальні ігри (стимуляційні, рольові, психологічні), семінари та навчальні дискусії.

Розглянемо детальніше активні методи.

1. Драма – творчий метод, який полягає у виконанні учнями різних

ролей, що дозволяють їм пережити різні життєві ситуації.

2. Ментальна карта – використання наочності: картинок, фотографій, малюнків, символів.

3. Графіті – гра в незакінчені речення, що навчають творчого мислення та сприяють розвитку уяви.

4. Дебати – навчають учнів швидко ухвалювати рішення в різних ситуаціях, аналізувати та узагальнювати.

5. 6 капелюшків – учні розв'язують проблему, використовуючи 6 різних способів.

6. Навчальні ігри – сприяють удосконаленню певних навичок залежно від виду гри (настільні, стимуляційні).

7. Проекти – ознайомлення учнів з різними методиками планування.

8. Острів – спонукає учнів до творчої та пізнавальної активності.

Активні методи застосовуються як на уроках, так і під час проведення позакласних занять. Вони сприяють активності учнів, самостійному пошуку нових знань та відповідей на цікаві питання. Як правило, застосовують диференційоване та індивідуальне навчання. Індивідуалізація навчання у навчальному процесі – це застосування вчителем різних методів та форм, що враховують індивідуальні здібності кожного учня. Учні працюють у групах (однорідні чи диференційовані). Учитель виконує роль координатора. До однорідних груп входять учні майже з однаковим рівнем знань. До диференційованої групи належать учні з різним рівнем знань, тобто потенціал здібних учнів стимулює роботу слабкіших. Проведені дослідження засвідчують, що в таких групах опанування програмного матеріалу відбувається майже на 90% [1, 28].

Позашкільні заняття є невід'ємним елементом Шкільної системи підтримки обдарованості. Планування таких занять повинно враховувати потреби учнів, мати цікаві та захоплюючі форми проведення, сприяти розвитку здібностей, надавати дітям почуття свободи, розвивати ініціативу. Позашкільні заняття об'єднують дітей з певними видами інтересів (театральні гуртки об'єднують художньо обдарованих дітей, математичні – учнів з математичними здібностями). Завдяки таким гурткам учнів старших класів можуть визначитися з майбутньою професією. Для того щоб організувати такі секції, необхідно: **Перший крок.** Початок роботи. (подання теми, її обговорення, виявлення учнів з певними видами інтересів та здібностей).

Другий крок. Головне завдання (робота у групах (індивідуальна та групова). Учитель виконує роль координатора. **Третій крок.** Завершальний (подання досягнень учнів у межах позашкільних занять – галереї, майстерні, зустрічі).

Напрямок: Учитель–батьки. Не можна досягти успіху в роботі з обдарованими учнями без тісної співпраці з батьками. Робота навіть найдосвідченішого педагога без батьківської підтримки приречена на невдачу. Чому так важлива співпраця з батьками? По-перше, саме батьки ухвалюють рішення в яку школу піде їхня дитина, по-друге, вони скарбниця знань для вчителя (хто краще знає дитину?), по-третє, вони партнери вчителя в навчанні і вихованні дитини, по-четверте, саме вони підтримуватимуть та допомагатимуть дитині. Для того, щоб ця співпраця дала результат необхідною умовою повинна стати довіра і порозуміння між учителем та батьками. Батьки мають право знати, що відбувається з дитиною у школі, а вчитель, у свою чергу, повинен чітко та своєчасно їх про це інформувати. Отже, робота вчителя з батьками повинна плавно переходити у роботу з учнями. З цією метою у польських школах проводяться батьківські збори, але не традиційні, рутинні, під час яких обговорюється поведінка та оцінки учнів, а такі, під час яких батьки отримують педагогічні знання. Робота вдома – це продовження класної роботи. Отже, необхідно, щоб батьки знали дієві методи і форми навчання та виховання. Ефективною формою роботи з батьками в польських школах є майстер-класи («Академія сімейного виховання»), які проводять досвідчені шкільні методисти. Як засвідчує практика, форми і тематика проведення таких зустрічей високо оцінюється батьками. Серед питань, що найбільше турбують батьків, можна відзначити: взаємовідносини з однолітками, цікаві книги, відповідальність за вчинки, відпочинок учня, співпраця з учителем, школою, позашкільними закладами, підтримка та розвиток обдарованих дітей. Послідовна та систематична співпраця вчителя та батьків, спільна мова сприяють пошуку нових форм та методів роботи з обдарованими учнями. **Напрямок: Учитель–батьки** охоплює: обмін досвідом та інформацією, батьківські збори, майстер-класи, що проводяться досвідченими методистами школи, участь батьків у навчально-виховному процесі.

Напрямок: Учень–учень. У процесі навчання в обдарованої дитини виникає безліч проблем. Основні з них – фрустрація та нудьга на уроках, зникнення мотивації до навчання, примітивні форми роботи, небажання співпрацювати з іншими слабкими учнями, почуття ізольованості у класі,

труднощі та конфліктні ситуації, що виникають під час спілкування з однолітками, егоцентризм, ексцентрична поведінка. Причиною таких конфліктів стають як самі обдаровані діти, так й інші учні класу. Часто трапляється, що обдарована дитина уособлює поведінку «класного блазня». Чудово виконані роботи, цікаві проекти, незвичайні пропозиції не завжди знаходять розуміння з боку інших учнів. Шкільне життя обдарованої дитини так само складне, як і життя його товаришів. Тому, по-перше, потрібно навчити дітей співпраці, уміння прислуховуватися один до одного, взаєморозуміння, терплячості та довіри, по-друге, для ефективної та результативної роботи вчителю потрібно згуртувати колектив. Для досягнення мети у школах застосовуються такі види робіт:

1. «Учнівські роздуми». Кожен учень має зошит, у який усі учні класу записують наприкінці тижня чи місяця якості, які підкреслюють його позитивні риси.

2. «Спогади». Учні приносять свої дитячі фотографії і проводять бесіду на тему: «Ким би хотів стати?», «Відгадай хто це?». Діти розповідають про свої дитячі захоплення та мрії.

3. «Розповідь із зеленої пляшки». Раз на місяць учні готують анонімні листи, в яких пишуть про хороші чи погані моменти із свого життя у класі, про свої недоліки і чесноти. Листи залишають у пляшках. Після збору читають листи та обговорюють проблеми, що найбільше турбують дітей.

4. «Карта самооцінки» може мати різну форму: короткі анонімні питання і тести.

5. «Приємні листи». Щодня (день народження, іменини) вчитель у центрі класу розміщає привітання, і протягом дня всі учні класу пишуть побажання [1, 33–34].

Напрямок: **Учень–учень** сприяє згуртуванню класного колективу, умінню працювати у групах, співпраці з педагогом.

Напрямок: **Учитель–учитель**. Робота з обдарованим учнем у школі вимагає тісної співпраці між учителями. Відповідальність за розвиток здібностей учнів покладається на класного керівника. Його завдання полягає у збиранні інформації щодо інтересів та захоплень учнів, співпраці зі шкільним психологом (якщо виникають труднощі), зборі та передачі відомостей про участь дитини у позашкільних заходах (важливо, щоб учитель знав про навантаження учня). Уся інформація збирається в точки, які постійно

поповнюються новими відомостями. Напрямок: **Учитель–учитель** охоплює: обмін інформацією між учителями, знаннями та досвідом, проведення засідань педагогічної Ради та методичних об'єднань.

Напрямок: Батьки–батьки Робота з батьками – це створення груп підтримки і співпраці. Головним завданням Шкільної системи підтримки обдарованості є сприйняття батьків як партнерів, застосування їхнього досвіду та знань, що стануть у пригоді під час розв'язання різних проблем. Учитель створює умови для обміну досвідом та інформацією під час зустрічей батьків, організовує проведення майстер-класів. Мета таких зборів – формування та згуртування групи батьківської підтримки.

Висновки. Приходячи до школи, обдарований учень чекає від учителя підтримки та допомоги. Тому лише вчитель може своєчасно побачити й розгледіти талант у дитини, оскільки це його перше завдання. Далі необхідно створити оптимальні умови для розвитку дитини та подальшої її підтримки. Таким чином, для того щоб обдарований учень почувався комфортно у навчальному закладі, міг розвинути свої здібності і таланти у школі, повинна постійно діяти система підтримки обдарованості. А для цього необхідно: зробити школу місцем незвичайних пригод, гідно оцінювати роботу учня, уміти виявляти захоплення та інтереси учнів, указувати на додаткові джерела знань, постійно підтримувати учня та розвивати його здібності, цінувати його ініціативу, заохочувати та стимулювати до цікавої роботи, оточити турботою та не зупинятися на досягнутому. Лише виконання всіх цих завдань сприятиме розвитку здібностей і захоплень в учнів.

Виявлення особистісних та професійних якостей вчителя обдарованого учня становлять предмет нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fechner-Sędzicka Iwona. Szkolny system wspierania zdolności: jak rozpoznować i rozwijać dziecięce uzdolnienia. / Fechner-Sędzicka Iwona. – Toruń : Wydaw. «AKER». – s. 79.
2. Giza Teresa. Problemy diagnozowania zdolności u dzieci / Giza Teresa // Nauczanie Początkowe. – 2002/2003. – Z. 4. – S. 18–22.
3. Goralski Andrzej. Pedagogika zdolności / Goralski Andrzej // Szkice do pedagogiki zdolności / [pod red. Andrzeja Goralskiego]. – Warszawa : Wydaw. Nauk. SCHOLAR, 1996, – S. 7
4. Limont Wiesława. Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego? / Wiesława Limont // Psychologia w Szkole. – 2004. – № 3. – S. 83–93.

РЕЗЮМЕ

В статье освещена деятельность Школьной системы поддержки одаренности, которая состоит из следующих направлений сотрудничества: учитель-ученик; учитель-родители; ученик-ученик: учитель-учитель; родители-

родители.; рассмотрены формы и методы работы с одаренными детьми в польских школах; представлена характеристика учителя одаренного ученика, определены основные черты характера одаренного ребенка.

Ключевые слова: учитель-ученик; учитель-родители; ученик-ученик: учитель-учитель; родители-родители, одарённость, одарённый ребёнок.

SUMMARY

The paper highlights modern trends in school support system of the gifted, which accounts for the following mainstreams: teacher-pupil; teacher-parents; pupil-pupil; teacher-teacher; parents-parents. The article considers forms and methods of cooperation with gifted pupils in Polish schools; gives the definition of the teacher of a gifted pupil, points out main character features that are relevant to a gifted pupil.

Key words: teacher-pupil; teacher-parents; pupil-pupil; teacher-teacher; parents-parents, gifted, a gifted pupil.

УДК 51-37. (07)

М.М. Волчasta

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У 5–6 КЛАСАХ ЗАСОБАМИ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто використання комп'ютера на уроках математики у 5–6 класах, як нетрадиційного засобу унаочнення, зацікавлення, формування вмінь і навичок, що сприяє оптимізації навчального процесу, запропоновано рекомендації до використання комп'ютера на уроках математики у 5–6 класах як нетрадиційного засобу унаочнення, нагальне виконання яких вимагає сьогодення.

Ключові слова: оптимізація навчання, нові інформаційні технології, засоби унаочнення, навчальний процес, урок, уміння, навички.

Постановка проблеми. Система освіти у будь-якій країні покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. За сучасних умов комп'ютеризації та інформатизації всіх галузей виробництва, суспільного й особистого життя важливого значення набувають проблеми інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення учнів. Нові інформаційні технології навчання значною мірою сприяють вирішенню цих та інших завдань, що постають перед системою освіти.

Інформаційні технології можуть бути ефективними, тільки якщо органічно вписуватимуться у традиційну систему навчання. Якщо вибір методів і засобів навчання відповідає поставленим завданням, урахує особливості змісту і можливості учнів, то ефективність навчання виявиться максимально можливою за відповідних умов (оптимальною).

Аналіз актуальних досліджень. Питанню використання нових інформаційних технологій під час вивчення математики приділено багато уваги у дослідженнях Є. Вінниченка, Ю. Горошка [1], М. Жалдака [2], С. Ракова [4; 5], В. Швеця [7] та ін.

Дослідження Є.Ф. Вінниченка, Ю.В. Горошка, М.І. Жалдака присвячені вивченню можливостей використання комп'ютера для супроводу навчання математики в середніх навчальних закладах. На численних прикладах вони продемонстрували розв'язування за допомогою комп'ютера різних задач з алгебри і початків аналізу, геометрії, елементів стохастики, що зводяться до відшукування розв'язків рівнянь і нерівностей та їх систем, дослідження функцій, обчислення визначених інтегралів, статистичного опрацювання експериментальних даних тощо.

В. Швець, В. Кліндухова пропонують використовувати динамічні моделі, створені за допомогою програмного засобу GRAN 2D new, для ілюстрації і закріплення правил виконання арифметичних дій над наближеними значеннями [7]

С.А. Раков розглядає використанням пакета динамічної геометрії DG для вивчення геометрії на основі дослідницького підходу. С. Симан пропонує застосовувати на уроках геометрії сучасні ППЗ як наочності, зокрема, використання програм «GRAN 1», «GRAN 2D» та «GRAN 3D» для створення зображень основних планіметричних і стереометричних фігур, їх комбінацій, здійснення різноманітних перетворень на площині.

Мета статті – розглянути використання комп'ютерних технологій з метою оптимізації навчання під час вивчення деяких тем математики у 5–6 класах.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з раннього віку, важливо навчити учнів застосовувати комп'ютер для оволодіння знаннями та їх практичної реалізації. Ефективним є використання комп'ютера на різних етапах уроку з математики у 5–6 класах. Необхідно зазначити, що в учнів 5–6 класів переважає наочно-образне мислення. Саме комп'ютер може бути одним із засобів унаочнення. Використання різноманітних ілюстрацій, цікавих сюжетів, анімацій підвищує зацікавленість учнів на уроці, тим самим забезпечується мотивація до навчальної діяльності, що значно впливає на активність учнів, їх старанність, ставлення до навчання, а ,отже , і на результати навчального процесу.

Рис. 1

Дуже ефективним є використання комп'ютера під час вивчення дробів. Комп'ютер допомагає наочно проілюструвати й усвідомити учнями необхідність в уведенні дробу.

Цікавими є презентації (рис. 2), які демонструють, як ми отримуємо дробі.



Введення дробових чисел є важливим етапом у процесі розширення поняття числа. На кожному етапі розширення виникає потреба навчитися порівнювати нові числа і виконувати чотири арифметичні дії над ними.

Під час виконання дій додавання і віднімання дробів з різними знаменниками учні повинні чітко запам'ятати й усвідомити кожний крок виконання дій.

З цією метою ми розробили алгоритми виконання дії додавання.

Алгоритми

Щоб додати дробі з різними знаменниками, потрібно:

- 1) знайти НСК знаменників даних дробів. Це число буде спільним знаменником шуканого дробу;
- 2) знайти додаткові множники для кожного з дробів;
- 3) помножити ці множники на чисельники дробів;
- 4) знайти чисельник суми;
- 5) записати одержаний дріб;
- 6) якщо треба скоротити даний дріб або виділити цілу і дробову частини.

Приклад. Знайти суму $\frac{1}{5} + \frac{2}{3}$.

1. Знайти найменший спільний знаменник. Найменший спільний знаменник для 5 і 3 є 15.

2. Звести дріб $\frac{1}{5}$ до знаменника 15:

a) додатковий множник $15:5=3$;

b) $\frac{1}{5} = \frac{1 \cdot 3}{5 \cdot 3} = \frac{3}{15}$.

3) Звести дріб $\frac{2}{3}$ до знаменника 15:

a) додатковий множник $15:3=5$;

b) $\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 5}{3 \cdot 5} = \frac{10}{15}$.

4. Додати дробі:

$$\frac{3}{15} + \frac{10}{15} = \frac{13}{15}.$$

Згортаємо

$$\frac{1}{5} + \frac{2}{3} = \frac{3}{15} + \frac{10}{15} = \frac{3+10}{15} = \frac{13}{15}.$$

$$\frac{1}{5} + \frac{2}{3} = \frac{3+10}{15} = \frac{13}{15}.$$

Рис. 3

Ми запропонували ці алгоритми в електронному вигляді. Учитель може оформити їх у вигляді таблиць, а учні можуть використовувати як опорні схему в роздрукованому вигляді.

Під час вивчення віднімання дробів учні стикаються з труднощами технічного порядку. Так, це стосується віднімання двох мішаних чисел, коли дробова частина від'ємника більша за дробову частину зменшуваного і доводиться одну цілу одиницю зменшуваного роздробляти на відповідні частини. Щоб уникнути помилок під час виконання завдань такого типу, ми розробили презентації (рис. 4). Наочний супровід пояснень учителя допомагає учням краще зрозуміти і добре засвоїти цей матеріал.

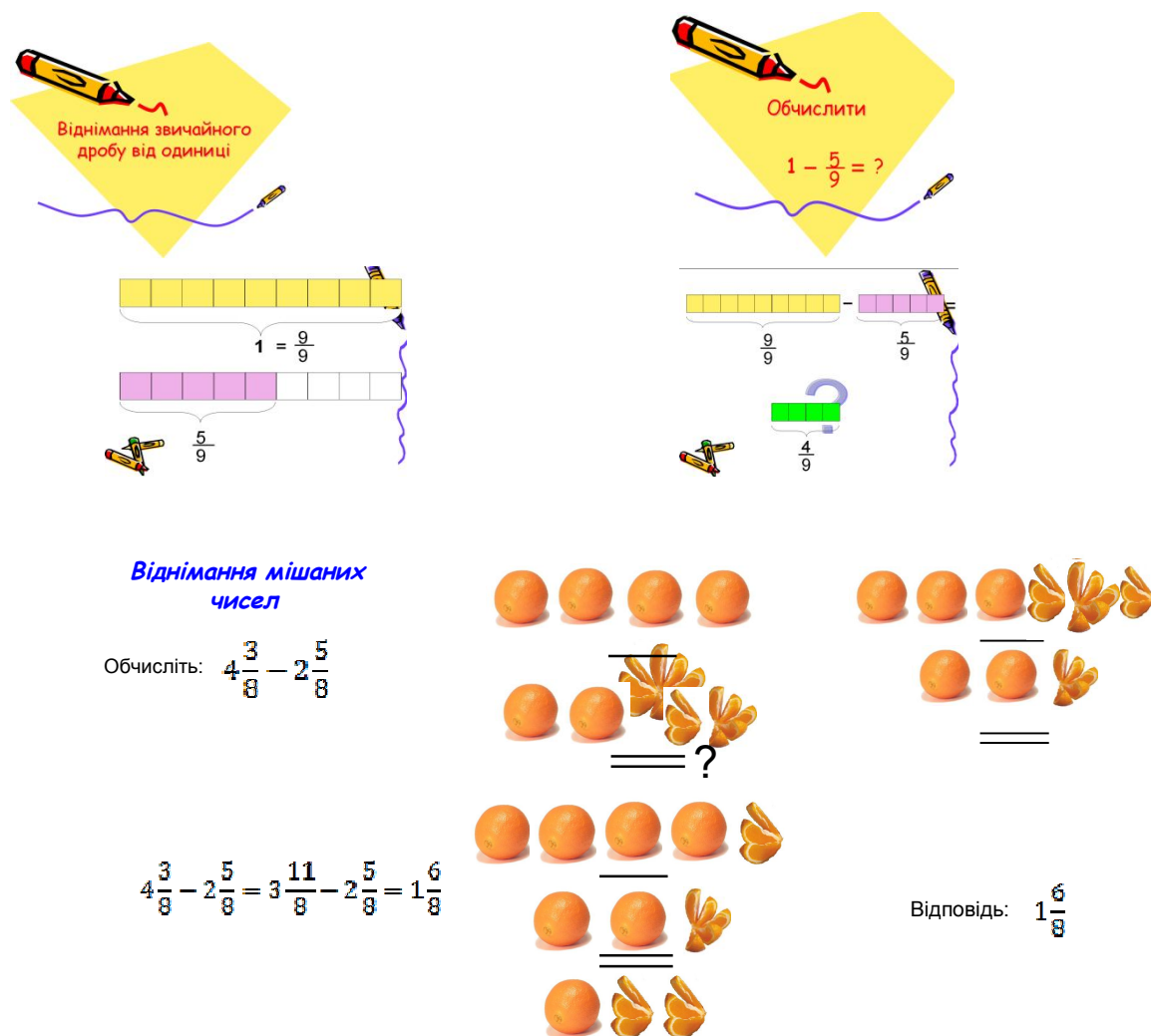


Рис. 4

Вивчення додатних і від'ємних чисел відбувається у 6 класі після вивчення звичайних дробів. Основна мета вивчення теми – розширити уявлення учнів про число шляхом введення від'ємних чисел, сформувати міцні навички порівняння і виконання чотирьох арифметичних дій над

додатними і від'ємними числами, уміння обчислювати значення виразів, що містять додатні і від'ємні числа.

Вивчення цієї теми варто почати з актуалізації знань про розширення множини натуральних чисел і нуля до множини додатних раціональних чисел. Необхідно нагадати, що введення дробів пов'язане як і з потребами практики (вимірювання), так і з потребами математики (виконання дії ділення). Введення від'ємних чисел теж обумовлено як потребами практики (характеристика величин, які можуть змінюватись у протилежних напрямках, а також характеристики боргу, прибутку тощо), так і потребами математики (виконання дії віднімання).

Для розуміння учнями необхідності введення поняття від'ємного числа можна використати презентацію (рис. 5), в якій демонструється, як хлопчик виконує дію: $4-3$, а коли перед ними постає завдання $3-4$ він потрапляє у «прірву». Виникає потреба у продовженні координатного променя в ліву сторону. Таким чином отримуємо координатну пряму. Позначаємо числа $-1, -2, \dots$. Хлопчик, побачивши це, обчислює $3-4=-1$.

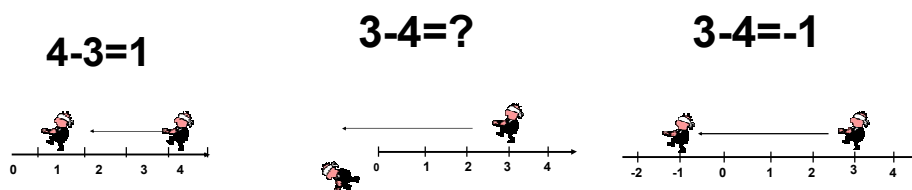
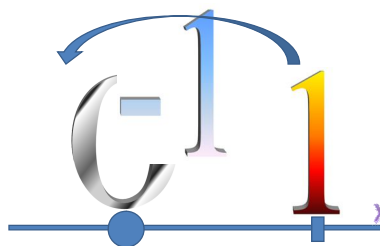
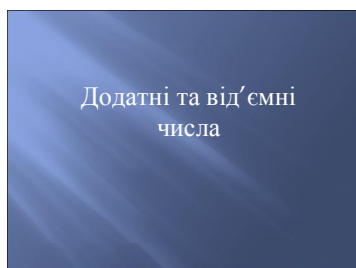


Рис. 5

Під час вивчення від'ємних чисел варто розглядати величини, які змінюються у двох протилежних напрямках, на конкретних прикладах, зміст яких зрозумілий учням. Корисними і цікавими для учнів є розроблені нами презентації (рис. 6).



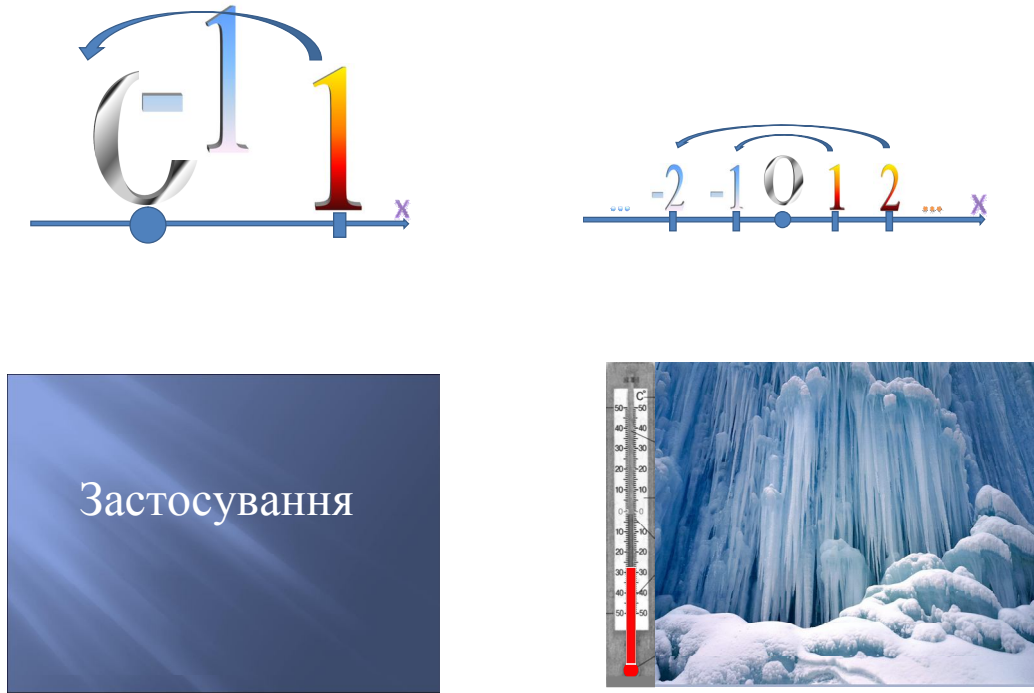


Рис. 6

Згідно з концепцією математичної освіти 12-річної школи у 5 класі передбачено розв'язування комбінаторних задач. Комбінаторні ідеї, уявлення, вміння є специфічними, незвичними, новими для учнів п'ятого класу. Головним методом розв'язування комбінаторних задач є метод перебору варіантів. Він може реалізовуватись у процесі предметної діяльності з кулями, кубиками, намистинами, монетами тощо. Чудовим засобом унаочнення може бути комп'ютер. Ми створили презентації (рис. 7), які демонструють різні способи здійснення перебору (метод перебору закодованих елементів, дерево можливих варіантів, спосіб точок і відрізків), які допомагають учням усвідомити умову і розв'язання задачі.



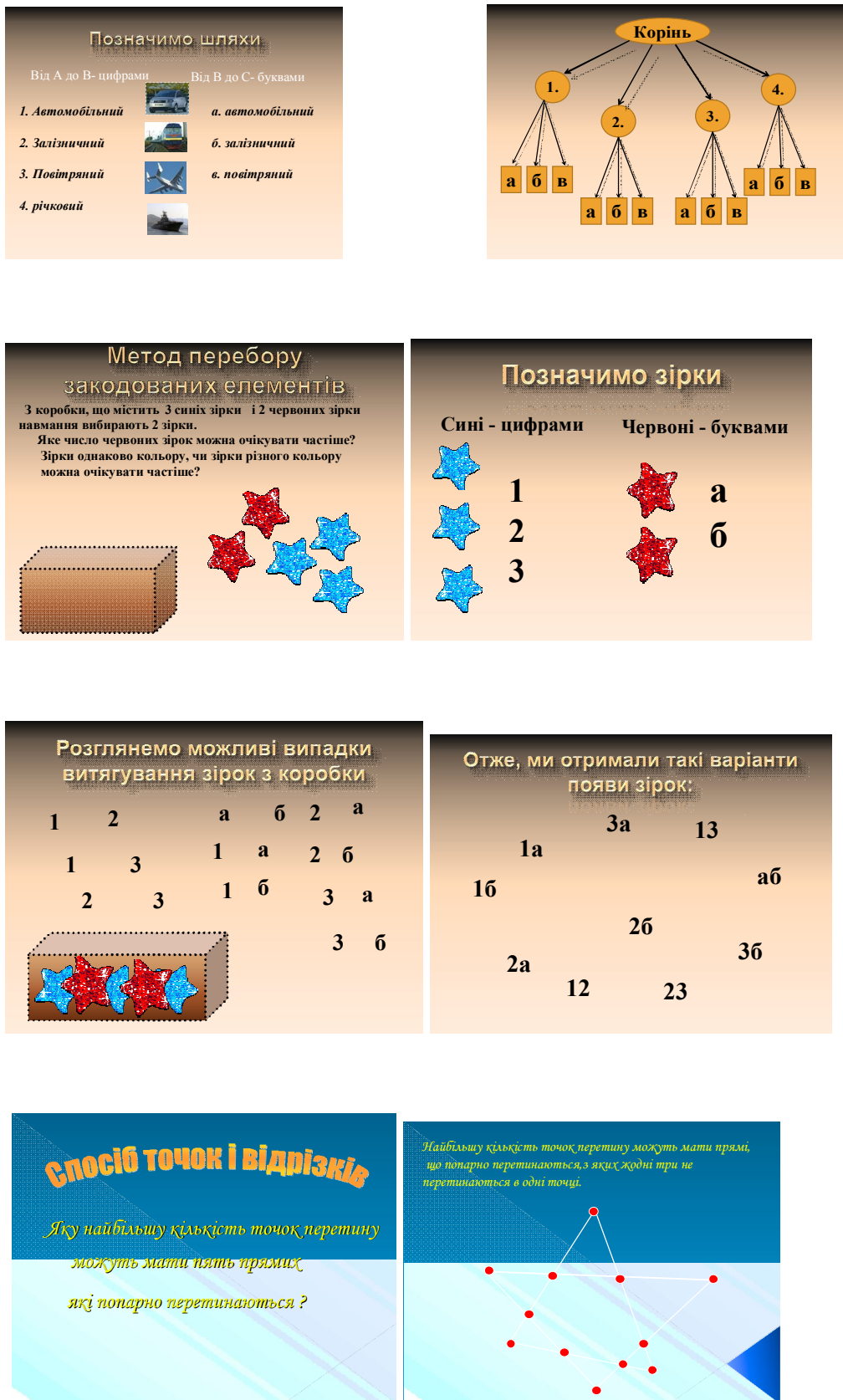


Рис. 7

Висновки. Запропоновані нами рекомендації до використання комп'ютера на уроках математики у 5–6 класах як нетрадиційного засобу унаочнення, зацікавлення, формування вмінь і навичок сприяє

оптимізації навчального процесу і досягненню завдань, нагальне виконання яких вимагає сьогодення. У перспективі ми плануємо розглянути можливості використання комп'ютерних технологій під час вивчення алгебри у 7–8 класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінниченко Є. Ф. Розв'язування задач із параметрами за допомогою програми «GRAND-1» / Вінниченко Є. Ф., Горошко Ю. В. // Математика в школі. – 2000. – № 3. – С. 16 – 17
2. Жалдак М. І. Математика з комп'ютером : посібник для вчителів / Жалдак М. І., Горошко Ю. В., Вінниченко Є. Ф. – К. : ДІНІТ, 2004. – 280 с.
3. Підгорна Т. В. Комп'ютер на уроках математики в 6 класі / Підгорна Т. В. // Математика в школі. – 2000. – № 3. – С. 16 – 17.
4. Раков С. А. Вивчення геометрії на основі дослідницького підходу з використанням пакета динамічної геометрії DG / Раков С. А. // Математика в школі. – 2005. – № 8. – С. 2– 9.
5. Раков С. А. Компьютерные эксперименты в геометрии : учеб. пособ. [для учащихся по курсу геометрии] / Раков С. А., Горох В. П. – Х. : РНЦ, 1996. – 175 с.
6. Симан С. Доводимо теореми з використанням комп'ютерної графіки / Симан С. // Математика в школі. – 2006. – № 8. – С. 2– 4.
7. Швець В. Вивчення наближених обчислень у курсі математики основної школи / Швець В., Кліндухова В. // Математика в школі. – 2008. – № 3. – С. 10 – 15.
8. Янченко Г. М. Математика : підручник для 5 класу / Янченко Г. М., Кравчук В. Р. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 280 с.
9. Янченко Г. М. Математика. Підручник для 6 класу / Янченко Г. М., Кравчук В. Р. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается, как использование компьютера на уроках математики в 5–6 классах как нетрадиционного средства наглядности, заинтересованности, формирования умений и навыков способствует оптимизации учебного процесса, предложены рекомендации по использованию компьютера на уроках математики в 5–6 классах как нетрадиционного средства наглядности, неотложное выполнение которых требует настоящее.

Ключевые слова: *оптимизация обучения, новые информационные технологии, средства наглядности, учебный процесс, урок, умения, навыки.*

SUMMARY

The article under consideration deals with problems of using computers at maths lessons in Grades 5–6 as a non-traditional means of visual aids as well as the way of rousing students interest and building up skills and competences which promotes the optimization of teaching procedure and ensures reaching of targets which appropriate to the demands of the present-day reality. Recommendation to use a computer in the classroom mathematics in 5–6 classes as unconventional means to illustrate the urgent implementation of which requires the present.

Key words: *optimization of studies, new information technologies, facilities of show evidently, learning process, lesson, skills.*

УДК 371.315.6:51

Л.І. Ворона

Полтавського державного педагогічного університету
імені В. Г Короленка

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ РАЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК»

У статті описано модель ефективного управління методичною роботою позашкільного навчального закладу Мала академія наук України; проаналізовано, що структура управління методичною роботою буде найбільш ефективною, якщо вона буде адаптована до умов, в яких відбувається навчально-виховний процес, забезпечуватиме взаємодію різних підрозділів; стимулюватиме формування системи цінностей позашкільного навчального закладу.

Ключові слова: Мала академія наук, раціональне управління, модель, структура, навчально-виховний процес, методична робота.

Постановка проблеми. Майбутнє кожної країни в руках освітян, а її потенціал визначають освічені й усебічно розвинуті особистості. Саме вони мають найкращі шанси збудувати демократичне і стабільне суспільство, в якому кожен зможе розвинути свої здібності, зробити свій внесок у суспільний розвиток і водночас відчувати себе частиною спільноти. Справді освіта здатна стати і стає ефективним засобом інтелектуальної, моральної та політичної єдності суспільства, але не завжди вона встигає за потребами суспільства. Тому одним із першочергових завдань Української держави є підготовка майбутньої наукової еліти з урахуванням сучасних тенденцій, що склалися в освіті та зумовлені освітньо-технологічними ідеями і вимогами як українського суспільства націленого на подальший суспільно-економічний прогрес, так і вимогами Болонської декларації, в тому числі необхідністю підвищення ефективності існуючих соціально-педагогічних систем роботи з обдарованими дітьми та учнівською молоддю.

Мала академія наук України визнана суспільством саме тією педагогічною системою, яка здатна виконувати важливу соціальну функцію – реалізовувати початковий етап у багатоступеневій підготовці майбутньої наукової еліти України. Історично вона сформувалася як освітня система позашкільної освіти, спрямована на інтеграцію зусиль загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів у контексті наступності і послідовності навчально-виховної роботи з інтелектуально

обдарованими дітьми та учнівською молоддю, розвиток їх творчих здібностей у процесі пошуково-дослідницької діяльності.

Сьогодні необхідно звернути увагу по-перше, на важливість упровадження нових технологій в організацію та управління навчально-методичною роботою позашкільних навчально-виховних закладів. По-друге, необхідність розробки узгодженого підходу до організаційної побудови системи позашкільної Малої академії наук та єдиної системи і вимог щодо організації методичної роботи підготовки та відбору науково-перспективної молоді, тобто свого роду створення шкільних наукових «інкубаторів» під патронатом вітчизняних ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок в теорію та методологію позашкільної освіти зробили Г. Артемчук, І. Бех, В. Вербицький, О. Микитюк. На увагу також заслуговують праці фахівців у сфері науково-методичних, організаційно-технологічних, психолого-педагогічних засад діяльності вітчизняного позашкільного закладу Л. Тихенко, Г. Пустовіт, Л. Ковбасенко, наукові доробки, спостереження та висновки яких набувають особливої актуальності у зв'язку з необхідністю продовження реформи освітньої галузі.

Мета статті – визначити і обґрунтувати модель структури раціонального управління методичною роботою позашкільного закладу Мала академія наук України Полтавського територіального відділення.

Виклад основного матеріалу. Практична робота в системі методичної служби Полтавського територіального відділення МАН протягом 2006–2009 рр., аналіз документації за останні вісім років, осмислення механізмів діяльності керівників різних підрозділів, кращих традицій, що склалися в управлінні цим закладом, дали можливість визначити організаційну модель управління методичною роботою.

Моделювання – це метод наукового пізнання. Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схем, знакових форм, фізичних конструкцій, які подібні до об'єкта, що досліджується. Штучна модель відтворює структуру властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами даного об'єкта.

Модель управління методичною роботою відтворює ті реальні взаємозв'язки і відношення, які існують між різними підрозділами методичної служби Полтавського відділення МАН. Існуюча модель доповнена компонентами, які краще забезпечать інтеграцію та координацію

управлінських дій різних суб'єктів методичної роботи, їхню кращу злагодженість, цілеспрямованість, послідовність та єдність [4].

Структура методичної роботи складається із взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, які відповідають цілям і завданням, що стоять перед територіальним відділенням Малої академії наук. Завдання методичної служби – моделювання і створення умов для самореалізації та вдосконалення особистості, перехід від традиційних форм організації навчальної діяльності до розвивальних, проблемних, під час яких кожний методист, усі вчителі мали б можливість якомога повніше розкрити свої здібності, набути навичок дослідницької діяльності, розвивати ініціативу та творчий пошук, використовувати досвід, наукові дослідження колег. Лише методична робота, організована на наукових засадах, може забезпечити підтримання належної професійної форми як кожного з її учасників, так і педагогічного колективу в цілому, забезпечити адекватну реакцію на всі інноваційні процеси, що відбуваються і в освіті, і в суспільстві [3, 22].

Науково-методична робота набуває нових елементів. Структура науково-методичної роботи стає виявом створення умов розвитку особистості вчителя та досягнення акмеологічного рівня його професіоналізму.

Методико-координаційний центр Полтавського територіального відділення МАН України у своїй роботі використовує і колективні, і індивідуальні форми роботи (рис. 1). Ефективною є як перша, так і друга. Колективна форма методичної роботи здійснюється через обласні методичні об'єднання, семінари, семінари-практикуми.

Обласні методичні об'єднання організовуються два-три рази на навчальний рік по відділеннях. Керівником обласного методичного об'єднання є методист відділення. На засідання запрошуються наукові керівники учнівських науково-дослідницьких проектів, керівники обласних профільних гуртків, працівники відповідних позашкільних закладів.

На засіданні обговорюються особливості вибору теми учнівської роботи, її структура, оформлення. Останнім часом стало традицією обговорювати зразки контрольних завдань, що пропонуються юним науковцям. Така форма організації методичної роботи має свої переваги і недоліки. Позитивним є те, що інформація доноситься безпосередньо до керівника який працює з учнем. Складність полягає в

тому, що на методичне об'єднання запрошуються два-три керівника з району, а робіт по кожному відділенню на конкурс подається близько 150 від області.

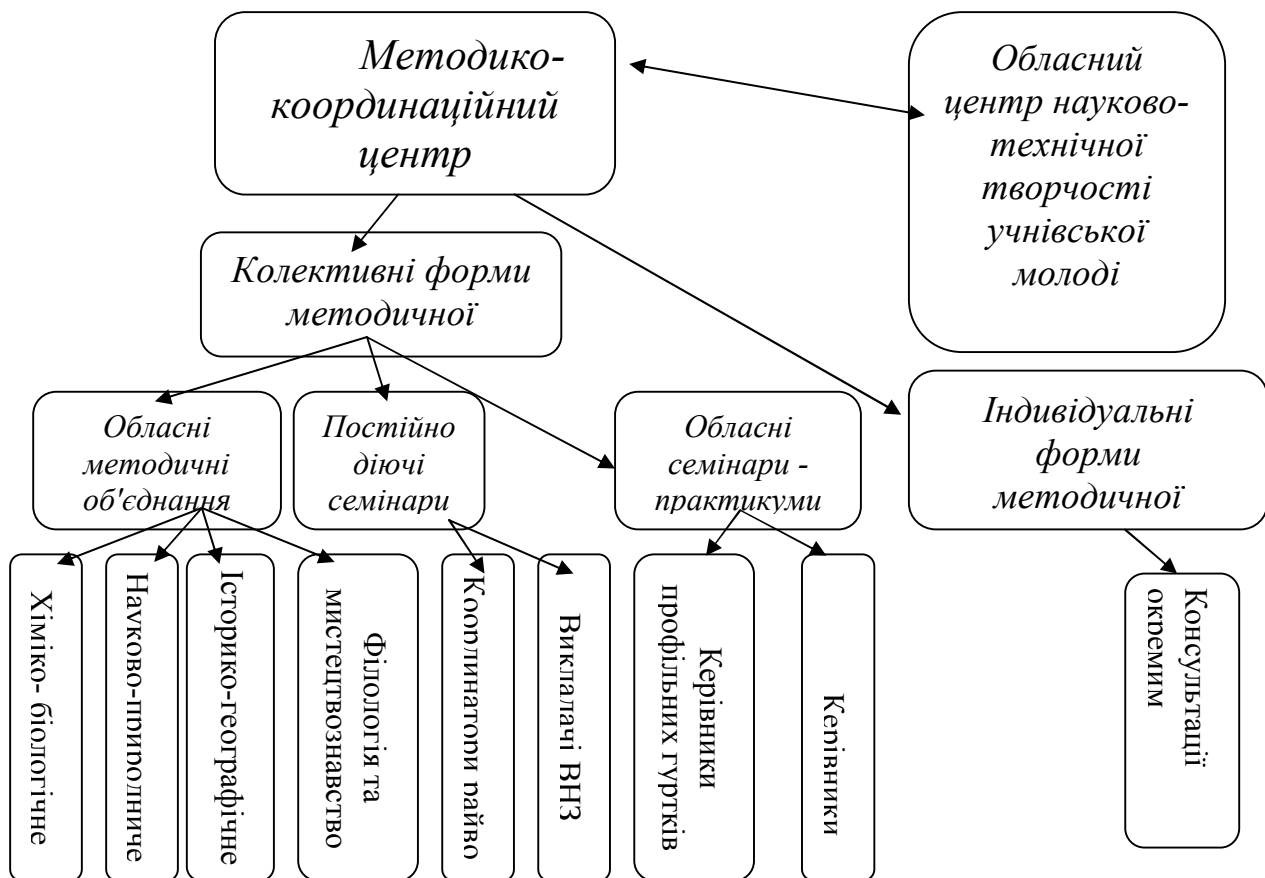


Рис. 1. Структура методичної роботи координаційного центру Полтавського територіального відділення МАН.

Традиційними є постійно діючі семінари. Кількість семінарів, їх організація, тематика плануються перед початком начального року і звичайно може бути змінена. Керівником семінару є начальник відділу по роботі з обдарованою молоддю Полтавського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді. На семінар запрошуються координатори по роботі з обдарованою молоддю районних відділів освіти, викладачі вищих навчальних закладів, які приймають участь в організації науково-дослідницької роботи області. Під час роботи семінару обговорюються питання організації та проведення районних, обласних конкурсів МАН, зміни в положенні, нормативні документи, що стосуються роботи з обдарованою учнівською молоддю. Після проведення обласного семінару координатори районних відділів освіти проводять наради з керівниками наукової роботи шкіл району, останні

повинні провести наради по школах. Відповідальні за роботу з обдарованою молоддю району передають звіт за проведену роботу в методико-координаційний центр.(рис. 2)

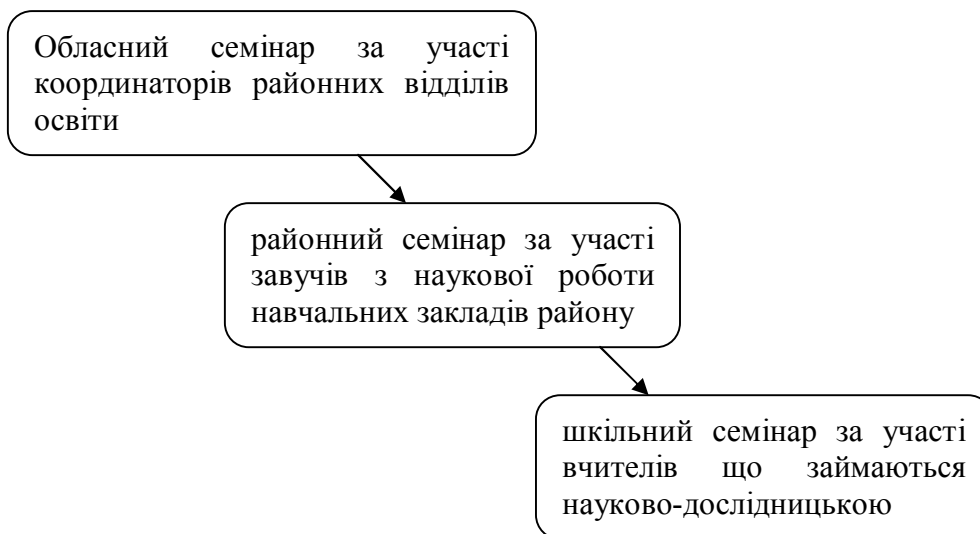


Рис.2. Організація роботи обласного семінару

Традиційно, з метою обміну досвідом проводяться семінари-практикуми. За організацію та проведення семінарів відповідають методисти відділу. На них запрошуються наукові керівники, які досягли найбільших успіхів у науково-дослідницькій діяльності області, а також учителі, які починають працювати з учнівською обдарованою молоддю. За підсумками семінарів методико-координаційний центр веде рубрику «Особистості Малої академії наук». Рубрика складається з двох розділів: один про найкращі наукові товариства учнів та найкращих наукових керівників; другий – про юних науковців, які досягли перемог на Всеукраїнському рівні та їх подальшу діяльність і президентських стипендіатів [5, 179–176].

За останній рік в практику методико-координаційного центру входять виїзні семінари. Методисти виїжджають в райони за попередньою домовленістю з відповідальними працівниками з метою популяризації науково-дослідницької роботи. Семінари відбуваються на базі навчального закладу. Також практикуються семінари по відділеннях з вчителями даних профілів.

Методико-координаційна діяльність Полтавського територіального відділення МАН спрямована на роботу з районними науковими товариствами області, з науковими товариствами закладів обласного підпорядкування, обласними науково-профільними гуртками. Велика увага

приділяється питанню фахової компетентності педагогів-позашкільників області. Для них щорічно проводяться методико-педагогічні заходи: семінари, семінари-практикуми, тренінги, «круглі столи» тощо. Традиційним в області став конкурс авторських методичних матеріалів. Налагоджено роботу обласних методичних об'єднань за основними науково – дослідницькими напрямками. Матеріали колективного досвіду та досвіду роботи творчих педагогів зберігаються в методичному кабінеті.

Як підсумок, визначили модель управління методичною роботою позашкільного навчального закладу Мала академія наук Полтавського територіального відділення.

Визначена структура є моделлю раціонального управління позашкільним навчальним закладом, тобто такою, що ґрунтується на науковому передбаченні і прогнозуванні керівником власних дій та дій підлеглих з точки зору бажаного результату діяльності закладу, на засадах наукового знання та наукової логіки.

Керівництво методичною роботою Полтавського відділення малої академії наук учнівської молоді здійснюється директором обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді.

Директор малої академії наук учнівської молоді здійснює керівництво педагогічним колективом, визначає структуру закладу, забезпечує раціональний добір і розстановку кадрів, створює належні умови для підвищення фахового рівня працівників.

Заступник директора по роботі з обдарованою молоддю організовує навчально-виховний процес, забезпечує контроль за виконанням навчальних планів і програм, якістю знань, умінь та навичок вихованців (учнів, слухачів), створює необхідні умови для здобуття вихованцями позашкільної освіти, видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює їх виконання [1, 78–81; 2, 133–141].

З метою розвитку та вдосконалення навчально-виховного процесу, професійної діяльності педагогічних працівників у Малій академії наук учнівської молоді створюється методична рада – постійно діючий колегіальний орган управління закладом. До методичної ради входять працівники закладу, координатори районних відділів освіти по роботі з обдарованими учнями.

Методична рада: координує науково-методичну, організаційну та практичну діяльність закладу з питань здобуття вихованцями (учнями,

слухачами) позашкільної освіти з різних напрямів науково-дослідницької діяльності; заслуховує повідомлення та пропозиції з питань удосконалення навчально-виховної, організаційно-методичної, дослідницької, пошукової та експериментальної роботи з різних проблем науки, техніки, мистецтва; вивчає, узагальнює та поширює кращий педагогічний досвід; обговорює проекти нових навчальних програм, аналізує пропозиції щодо вдосконалення діючих; поширює інновації у системі позашкільної освіти тощо.

Матеріал, що опрацьовується на методичній раді зберігається в методичному кабінеті інформаційно-методичного центру.

Підсумки роботи Полтавського територіального відділення Малої академії наук підводяться на підсумковому обласному семінарі.

В перспективі до структури методичної роботи Полтавського територіального відділення МАН планується включити аналітичну групу, а також роботу з батьками, роботу психолога, роботу піклувальної ради, роботу президії територіального відділення.

Висновки. Проаналізувавши методичну роботу Полтавського територіального відділення МАН, ми створили модель структури ефективного управління методичною роботою даного закладу. Структура управління методичною роботою буде найбільш ефективною, якщо вона буде адаптованою до умов в яких відбувається навчально-виховних процес, як для педагогічних працівників так і для учнів; забезпечуватиме взаємодію різних підрозділів; стимулюватиме формування системи цінностей позашкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ельникова Г. В. Витоки адаптивного управління організаціями, в тому числі – загальної середньої освіти / Г. Ельникова // Післядипломна освіта в Україні. – 2003.- № 3. – С. 78–81.
2. Ельникова Г. В. Підготовка керівників шкіл до адаптивного управління // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 133–141.
3. Планування методичної роботи / упоряд. М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
4. Система управління позашкільним навчальним закладом : методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 2007.
5. Тихенко Л. В. Формування творчих здібностей старшокласників засобами пошуково-дослідницької діяльності в системі позашкільної освіти // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладах: Зб. матеріалів наук.-практ. конф. / Л. Тихенко – К. : Грамота, 2006. – Ч. 3. – С. 179–176.

РЕЗЮМЕ

В статье описана модель эффективного управления методической работой внешкольного учебного заведения Малая академия наук Украины; проанализировано, что структура управления методической работой будет наиболее эффективной, если она будет адаптирована к условиям, в которых происходит учебно-воспитательный процесс, будет обеспечивать взаимодействие разных подразделов; будет стимулировать формирование системы ценностей внешкольного учебного заведения.

Ключевые слова: Малая академия наук, рациональное управление, модель, структура, учебно-воспитательный процесс, методическая работа.

SUMMARY

In the article an effective case methodical work of out-of-school educational establishment frame is described the Small academy of sciences of Ukraine. Analyzed that structure of management methodical work will be most effective, if it will be adapted to the terms place is taken in which educational-educate process; will provide co-operation of different subsections; will stimulate forming of the system of values of out-of-school educational establishment.

Key words: the academy of sciences, rational management, model, had, structure, educational process, methodical work.

УДК 37.09.015.31:57.081.1

М.М. Дяченко-Богун

Полтавський державний педагогічний
університет ім. В.Г. Короленка

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАХОДІВ ПРИРОДООХОРОННОГО ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті науково обґрунтовано практично-методичний підхід до визначення критеріїв та рівнів підготовки старшокласників загальноосвітніх закладів в умовах реалізації системи заходів природоохоронного виховання; висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи з розробки системи критеріїв та рівнів підготовки старшокласників до реалізації заходів природоохоронного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: критерії та рівні підготовки старшокласників, природоохоронне виховання, виховання, дослідно-експериментальна робота, загальноосвітній навчальний заклад.

Постановка проблеми. Побудова сучасної моделі природоохоронного виховання старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах як педагогічна проблема передбачає першочергове вирішення завдань, спрямованих на визначення критеріїв і рівнів підготовки старшокласників до реалізації заходів природоохоронного виховання. Ці критерії повинні відповідати тим параметрам життя сучасної школи, які визначають ставлення старшокласників до навчально-виховного

процесу, як до основної ланки в формуванні готовності учнів до свідомої активної діяльності з захисту довкілля. Друге завдання, яке є логічним продовженням першої проблеми, – оцінка педагогами результатів свого активного виховного впливу на старшокласників, шляхом застосування оціночно-критеріального інструментарію, який використовується для перевірки рівня сформованості екологічної відповідальності школярів, рівня природоохоронної свідомості та культури, а також готовності до здійснення природоохоронної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Науковому розв'язанню досліджуваної в статті проблеми сприяли наукові праці, в результаті яких було визначено: основні принципи організації природоохоронної освіти (А.М. Алексюк, А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравєгіна); мету, завдання і зміст природоохоронного виховання старшокласників (В.М. Бровдій, Н.В. Вадзюк, А.Д. Гончар, Е.В. Гірусов та ін.); зміст природоохоронних знань, вмінь та навичок, а також способи їх використання в традиційних навчальних дисциплінах та методиці викладання (М.І. Дробноход, О. Колонькова, Т.В. Кучер, І.С. Лаптева, Л.В. Пастух, І.П. Підласий та ін.).

Мета статті – висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи з розробки системи критеріїв та рівнів підготовки старшокласників до реалізації заходів природоохоронного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. На рівні випускника загальноосвітнього навчального закладу під природоохоронною відповідальністю розуміється здатність старшокласника проектувати власну навчальну діяльність на основі екосистемного підходу та ідеалів стійкого розвитку [3, 12]. Формування природоохоронної культури забезпечується шляхом цілеспрямованої педагогічної діяльності, направленої на активний розвиток у старшокласників системи таких природоохоронних знань, навичок і умінь:

1. Інформаційно-аналітичні:
 - а) уміння давати визначення «місцева екологічна обстановка» і показувати вплив її на здоров'я людини;
 - б) визначати види екологічних обстановок по територіальній ознаці;
 - в) давати характеристику основних екологічних середовищ;

г) знати умови, закони екологічної рівноваги в навколишнім середовищі, види й джерела забруднення основних екологічних середовищ своєї місцевості;

г) уміти планувати проведення шкільного природоохоронного моніторингу при вивченні місцевої екологічної обстановки;

д) знати різновиди та особливості природоохоронної діяльності;

е) давати характеристику природоохоронного стану об'єктів навколишнього середовища своєї місцевості.

2. Прогностичні:

а) уміти прогнозувати розвиток природоохоронної обстановки за результатами власних досліджень.

3. Проективні:

а) формувати природоохоронну карту своєї місцевості;

б) виявляти за зовнішньою ознакою джерела забруднення, потенціальні місця екологічних катастроф.

4. Рефлексивні:

а) уміти пропонувати реальні заходи щодо збереження й поліпшення природних об'єктів своєї місцевості;

б) вести усвідомлену науково-дослідну, природоохоронну діяльність, залучаючи батьків, громадськість, засоби масової інформації тощо;

в) доводити результати своїх досліджень до місцевих органів влади через звернення і ЗМІ [2, 143].

Критерії оцінки сформованості в старшокласників природоохоронних знань у загальному вигляді класифікуються за такими параметрами:

- рівень природоохоронних знань (природничо-наукових, морально-ціннісних, державно-нормативних, практичних), пов'язаних із вивченням регіональних і локальних екологічних проблем;

- рівень культури почуттів (співпереживання, співчуття, почуття особистої відповідальності за збереження природного оточення);

- рівень екологічного мислення, що проявляється в розвиненості вміння здійснювати рефлексивну діяльність, спрямовану на покращення вже сформованої екологічної природної ситуації;

- рівень культури екологічно виправданої поведінки, що характеризується ступенем перетворення природоохоронних знань,

мислення й культури почуттів у повсякденну норму вчинку при вивченні місцевої природоохоронної ситуації [8, 21].

Для діагностичної результативності роботи з вивчення рівнів природоохоронних знань і практичних навичок природоохоронної діяльності старшокласників доцільним є застосування наступних методів педагогічного дослідження:

- анкетування (за критеріями формування природоохоронної культури старшокласників);
- спостереження за дослідницькою діяльністю учнів старших класів;
- рівень природоохоронного проекту по тематиці практикуму, що входить у програму заходів з формування екологічної свідомості і культури старшокласників [1, 34].

Оціночно-критеріальні параметри формування природоохоронної культури старшокласників через розвиток сукупності природоохоронних знань, навичок і умінь наведені в таблиці 1. Критерії оцінки сформованості природоохоронних знань у старшокласників є доказом взаємозв'язку компонентів учбово-пізнавальної діяльності й формуванням ключових навичок і умінь, де учбово-пізнавальна діяльність виступає як самокерована діяльність учня, спрямована на вирішення особисто-значущих і соціально-актуальних задач з реалізації заходів охорони довкілля.

Таблиця 1.

Рівень сформованості природоохоронної відповідальності старшокласників

Природоохоронні знання, уміння і навички	Критерій оцінки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
		(0)	(1)	(2)
Аналітичні	Уміння аналізувати отримані результати при виконанні роботи	Учні не вміють робити висновки за результатами роботи	Учні роблять не глибокі за своїм характером висновки за результатами роботи	Учні повністю самостійно роблять глибокі висновки за результатами роботи, спрямовані на практичне рішення існуючої природоохоронної проблеми
Прогностичні	1) уміння самостійно	1) здійснюється повністю за	1) робота здійснюється	1) здійснюється повністю

Природоохоронні знання, уміння і навички	Критерій оцінки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
		(0)	(1)	(2)
	визначати актуальність, мету, завдання своєї роботи; 2) уміння правильно відбирати методи природоохоронного моніторингу для вивчення екологічного стану природного об'єкта своєї місцевості	допомогою педагога; 2) обрані учнями методи моніторингу не відповідають тематиці дослідження	частково за допомогою педагога; 2) обрані учнями методи моніторингу частково відповідають тематиці дослідження	самостійно учнями 2) обрані методи повністю відповідають тематиці дослідження
Проективні	1) дотримання послідовності етапів при виконанні науково-дослідницької роботи; 2) уміння працювати з найпростішими шкалами-біоіндикаторами, атласами-визначниками тощо під час вивчення об'єкта	1) учні не надають значення логічному зв'язку між етапами роботи; 2) учні із важко визначають види живих організмів, не вміють працювати зі шкалами біоіндикації	1) учні намагаються частково дотримуватися логіки проведеного дослідження; 2) учні помиляються, але за допомогою педагога все-таки правильно визначають види живих організмів, частково вміють працювати зі шкалами біоіндикації	1) учні повністю дотримуються послідовності у виконанні роботи; 2) учні правильно й швидко визначають види живих організмів, уміють працювати зі шкалами біоіндикації
Рефлексивні	свідома участь у природоохоронній діяльності	не усвідомлена участь учнів у природоохоронній роботі	частково усвідомлена участь учнів у природоохоронній роботі, використання	повністю свідома участь учнів у природоохоронній роботі, активна життєва

Природоохоронні знання, уміння і навички	Критерій оцінки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
		(0)	(1)	(2)
			методів «пряник і батіг», «з під палиці»	позиція по принципу «все залежить від кожного»

Якісним показником природоохоронного виховання учнів є така постановка завдань у роботі природоохоронного напрямку школи яка б в повному обсязі давала можливість об'єднати інтереси старшокласників, батьків, педагогів і громадськості для подальшої активізації природоохоронної роботи школи, вибрати найбільш ефективні методи виховного впливу, оптимізувати витрати часу й сили педагогів, підвищити активність учнів [9, 10].

Основне призначення критеріїв ефективності природоохоронної роботи школи полягає у визначенні головних напрямів підвищення майстерності вчителів на основі комплексного аналізу та оцінки результатів природоохоронної діяльності. Критерії служать для вирішення внутрішніх завдань природоохоронного напрямку школи, яка є основним орієнтиром для планування всього навчально-виховного процесу.

Перелік основних критеріїв природоохоронного виховання зводиться до таких параметрів:

1. Самопочуття дитини в школі (критерій відносин).
2. Рівень природоохоронної вихованості (критерій факту).
3. Виховний колектив, творча співдружність поколінь (критерій колективу).
4. Зміст природоохоронної діяльності, емоційна насиченість (критерій змісту).
5. Підготовленість до життя, активність життєвої позиції (критерій часу).
6. Критерій «відкритості школи».
7. Критерій системності природоохоронної роботи.

Кожна сфера навчально-виховного процесу формування природоохоронної культури старшокласників має якісні характеристики, адекватні перерахованим критеріям [7; 8].

Висновки. Отже, розроблена нами система діагностики критеріїв і рівнів підготовки старшокласників до реалізації заходів природоохоронного виховання дозволяє підвищити ефективність виховної роботи в

загальноосвітніх навчальних закладах та відслідковувати позитивні або негативні тенденції у ступені природоохоронної вихованості учнів старших класів. Тривалий досвід організації природоохоронного виховання старшокласників за означеними напрямками дає підстави зробити висновок, що обрані нами методологічні підходи до оціночно-критеріального інструментарію виправдовують себе, даючи позитивні результати у вигляді зростання природоохоронної свідомості старшокласників, формування їх внутрішнього прагнення до реалізації завдань активного захисту довкілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Удосконалення навчального процесу в середній школі / А. М. Алексюк, С. О. Кашин. – К. : Вищ. шк., 1986. – 56 с
2. Бровдій В. М. Охорона природи: посіб. для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів / Бровдій В. М., Вадзюк Н. В., Гончар А. Д. – К. : Генеза, 1997. – С. 142–152.
3. Гирусов Э. В. От экологического знания к экологическому сознанию / Гирусов Э. В. // Взаимодействие общества и природы. – М. : Наука, 1986. – 352с.
4. Захлебный А. Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: пособие для учителя / Захлебный А. Н., Суравегина И. Т. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
5. Екологічне виховання школярів / Під ред. І. Д. Зверева, П. П. Печко. – М. : Педагогіка, 1984. – С. 6–30.
6. Дробноход М. І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. – К. : МАУП, 2000. – 75 с.
7. Колонькова О. Технології виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи / О. Колонькова // Рід. шк. – 2002. – Груд. (№ 12). – С. 29–31.
8. Лаптева И. С. Методы воспитания экологической культуры подростков / Лаптева И. С. // Биология в школе. – 1997. – № 3. – С. 26–30.
9. Пастух Л. В. Екологічне виховання та природоохоронна робота в школі / Л. В. Пастух // Біологія. – 2004. – Груд. (№ 35). – С. 8–12.

РЕЗЮМЕ

В статье научно обоснован практико-методический подход к определению критериев и уровней подготовки старшеклассников общеобразовательных школ в условиях реализации системы мероприятий природоохранного воспитания; освещены результаты опытно-экспериментальной работы по разработке системы критериев и уровней подготовки старшеклассников к реализации мероприятий природоохранного воспитания в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: критерии и уровни подготовки старшеклассников, природоохранное воспитание, воспитание, опытно-экспериментальная работа, общеобразовательная школа.

SUMMARY

In the article practically approach is scientifically grounded to determination of criteria and levels of preparation of senior pupils of general schools in the conditions of realization of the system of measures of nature protection education, describes the results of

experimental work on the development of criteria and levels of training seniors to implement measures of environmental education in secondary schools.

Key words: *criteria and levels of preparation of senior pupils, nature protection education, education, research and experimental work, general education.*

УДК 373.5.091.3:51

І.М. Зіненко

Республіканський вищий навчальний заклад
Кримський гуманітарний університет

ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто зміст та структуру математичної компетентності як результат інтеграції сфер математичної діяльності. Модернізація освіти в контексті компетентнісного підходу зумовила розгортання процесів обґрунтування предметних компетентностей. Математична компетентність є однією з ключових суперкомпетентностей, які необхідні дитині для повноцінного та всебічного розвитку.

Ключові слова: *математична компетентність, компетентнісний підхід, компоненти математичної компетентності, модернізація освіти*

Постановка проблеми. Зміст освіти є актуальною проблемою протягом всієї історії розвитку людства. Причини перегляду змісту освіти були різні: від розвитку самої науки до зниження рівня підготовки учнів. Але сьогодні ця проблема з'явилась на новому рівні. В зв'язку зі вступом України в новий освітній простір істотно змінились вимоги до випускників загальноосвітніх шкіл. На перший план висувається не інформованість учня, яка втрачає вагу, за відсутності прикладного характеру, а вміння розв'язувати життєві проблеми. Саме тому в вирішенні проблеми якості освіти ширше використовується закріплений в Болонській декларації компетентнісний підхід, за якого головним критерієм оцінювання якості освіти є рівні оволодіння ключовими компетентностями.

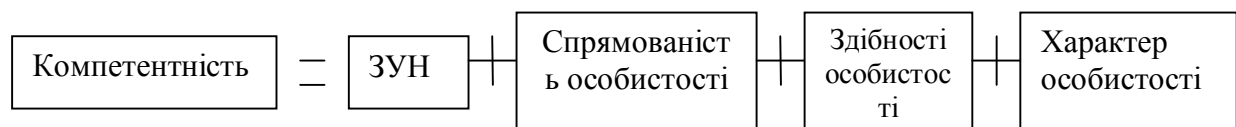
Аналіз актуальних досліджень. Питанню вдосконалення та впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту присвячені праці В.М. Авдєєвої, О.В. Бондаревської, В.В. Краєвського, С.Є. Лебедева, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Дж. Равена, І.В. Родигіної, Г.К. Селевка, А.І. Субетто, І.Є. Фруміна, А.В. Хуторського. Розробці основних положень та ключових категорій компетентнісного підходу присвячені праці Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.Л. Овчарук, О.І. Пометун, Л.І. Пращенко, С.А. Раков, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачова, а питанням теорії та практики формування

предметних компетентностей з математики – С.А. Ракова, Н.А. Тарасенкової, Н.Г. Ходиревої. Нажаль в літературі недостатньо висвітлено питання змісту та структури математичної компетентності.

Мета статті – обґрунтувати структуру та зміст математичної компетентності учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід означає переорієнтацію домінуючої сцієнтиської парадигми, що націлена на трансляцію знань та формування навичок, на створення умов для оволодіння сукупністю компетентностей, що виражають готовність випускника до життєдіяльності в умовах сучасного швидкозмінного багатофакторного соціально-політичного, інформаційного та комунікаційно насиченого простору. Визначальними поняттями компетентнісного підходу є поняття «компетентності» та «компетенції», які є відносно новими для педагогіки, тому існує неоднозначне їх тлумачення та розуміння. Ми спираємось на означення «компетентність людини – це у певній спосіб структуровані (організовані) набори знань, навичок, умінь і стосунків, які дають людині змогу визначати (ідентифікувати) і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» [5, 22], а «компетенція – коло повноважень певної організації, установи або особи» [5, 20], запропонованими О.І. Пометун. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в тих чи інших питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Ці поняття значно ширші за поняття знання, уміння, навички та включають:

- спрямованість особистості: мотивацію, ціннісні орієнтації та ін.
- здібності особистості: подолання стереотипів, критичність мислення, проникливість, гнучкість методу та ін.
- характер особистості: вольові якості, темперамент, цілеспрямованість, самостійність та ін.



Тобто, компетентність є результатом оволодіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності.

Складність цього педагогічного явища зумовило множинність підходів до визначення структури компетентності та різноманіття відокремлення її структурних компонентів. На думку Г.К. Селевка компетентність має ієрархічну структуру, вершину якої складає загальна компетентність людини, що складається з сукупності ключових суперкомпетентностей. Для шкільної практики це:

- математична компетентність;
- комунікативна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- автоматизаційну компетентність;
- соціальна компетентність;
- продуктивна компетентність;
- етична компетентність [8, 30–32].

Математична компетентність є однією з головних суперкомпетентностей, оволодіння якими дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному та особистому житті. Математика є необхідним підґрунтям усіх творчих професій, вона дає можливість людині орієнтуватися в навколишньому світі.

Математична компетенція – це здатність структурувати дані (ситуацію), виділяти математичні відношення, створювати математичну модель ситуації, аналізувати та перетворювати її, інтерпретувати отримані результати. Сукупність компетенцій, наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в певній предметній галузі називають компетентністю [3, 20].

Рівень освіченості, що передуює компетентності є грамотність. Іноді поняття математичної компетентності ототожнюють з поняття математичної грамотності. Але означення цих понять в словниках дозволяє виділити істотні відмінності. Так «грамотність – абстр. ім. до грамотний, а грамотний – той, який володіє необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі, справі» (196), математична грамотність (за визначенням OECD / PISA)– спроможність індивідуума ідентифікувати та осмислювати роль математики у світі, спроможність робити ґрунтовні математичні судження, можливість математичної діяльності, що відповідає запитам сьогодення та майбуття як творчого, конструктивного, зацікавленого і свідомого громадянина» [7, 19]. Відповідно до цих

означень математична грамотність не синонімічна компетентності, а є важливою складовою математичної компетентності.

Головним завданням курсу математики старшої школи визначено досягнення практичної компетентності, що передбачає:

- уміння будувати та досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ, задач, пов'язаних із ними, за допомогою математичних об'єктів, відповідних математичних задач;
- уміння оволодівати необхідною оперативною інформацією для розуміння постановки математичної задачі, її характеру і особливостей; уточнювати вихідні дані, мету задачі, знаходити необхідну додаткову інформацію, засоби розв'язання задачі; переформулювати задачу; розчленовувати задачі на складові, встановлювати зв'язки між ними, складати план розв'язання задачі; вибирати засоби розв'язання задачі, їх порівнювати і застосовувати оптимальні; перевіряти правильність розв'язання задачі; аналізувати та інтерпретувати отриманий результат, оцінювати його придатність із різних позицій; узагальнювати задачу, всебічно її розглядати; приймати рішення за результатами розв'язання задачі;
- володіння технікою обчислень, раціонально поєднуючи усні, письмові, інструментальні обчислення, зокрема наближені;
- вміння проектувати і здійснювати алгоритмічну та евристичну діяльність на математичному матеріалі;
- вміння працювати з формулами (розуміти змістове значення кожного елемента формули, знаходити їх числові значення при заданих значеннях змінних, виражати одну змінну через інші тощо);
- вміння читати і будувати графіки функціональних залежностей, досліджувати їх властивості;
- вміння класифікувати і конструювати геометричні фігури на площині й у просторі, встановлювати їх властивості, зображати просторові фігури та їх елементи, виконувати побудови на зображеннях;
- вміння вимірювати геометричні величини на площині й у просторі, які характеризують розміщення геометричних фігур (відстані, кути), знаходити кількісні характеристики фігур (площі та об'єми);
- вміння оцінювати шанси настання тих чи інших подій, міру ризику при прийнятті того чи іншого рішення, вибирати оптимальне рішення, яке відповідає наповненню математичної компетентності випускника

загальноосвітньої школи [6].

Запровадження компетентнісного підходу зумовлює перегляд програм навчання предметів з урахуванням набуття предметних, загальногалузевих та ключових компетентностей. Це є одним з першочергових завдань модернізації сучасної освіти.

Діяльнісний характер компетентності зумовлює виявлення основних її компонентів з урахуванням класифікації діяльностей. В математичній діяльності учень не тільки освоює предметний світ математики, осягає його закони, а розвиває свій творчий потенціал. Тільки в процесі особистісно значимої математичної діяльності накопичується досвід використання математичних знань та вмінь у певній ситуації, здійснюється перенесення відомих способів математичної діяльності в нові умови, усвідомлення цінності математики в навколишній дійсності. Для успішного виконання математичної діяльності за В.А. Крутецьким необхідно:

- активне відношення до предмету, схильність займатися ним, яка переходить на найвищому рівні в захопленість;
- риси характеру, насамперед працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість;
- наявність сприятливого психічного стану;
- певний фонд знань, вмінь та навичок в галузі математики;
- індивідуально-психологічні особливості в сенсорній та інтелектуальній сфері.

Різноманітність сфер діяльності учнів збігається з віковими особливостями навальності та особливостями навчальної діяльності учня. Розглянемо основні напрями навчальної діяльності та вікові особливості старшокласників.

Учень старшого шкільного віку зі здібностями до навчання вирізняється вибірковістю й визначеністю інтересів, готовністю до міркувань і дискусій, у нього помітна робота аналітичної думки й особлива емоційна вразливість [2, 188]. Зміст навчальної діяльності старшокласників складає розвиток самостійності, творчий підхід до розв'язку, вміння аналізувати існуючі розв'язки, критично осмислювати їх та приймати власні рішення, виникають елементи аналізу, дослідництва в контексті професійної направленості. Учень вчиться самостійно здобувати наукові факти й оперувати ними, тобто узагальнювати й пояснювати їх, при цьому відбувається активне формування

навчальних дій. Для цього віку характерна висока ступінь рефлексії, зміна погляду на себе «ззовні», усвідомлення можливості самовпливу та самоперетворення з урахуванням своїх потреб. Підліток замислюється над певною метою власного життя, формує плани на майбутнє, прагне до самоствердження. В освітньому контексті ця вікова група характеризується формуванням наукових знань, загальнотрудових вмінь, прийомів творчої діяльності, ціннісних орієнтацій, які забезпечують свідому соціально-професійну орієнтацію та вибір напрямку підготовки до професійної діяльності.

На основі аналізу різних підходів до структурування навчально-пізнавальної діяльності старшокласників (Ю.К. Бабанський, В.А. Беліков, П.І. Підкасистий, З.Ф. Чехлова) виділяємо такі області поширення математичної діяльності:

- мотиваційно-ціннісна сфера: цілі, мотиви та відношення до математичної діяльності;
- когнітивна сфера: знання змісту предметної галузі «Математика»;
- операційно-технологічна сфера: досвід практичного застосування математичних знань;
- рефлексивна сфера: самоконтроль, самоаналіз та самооцінка математичної діяльності.

Ці сфери математичної діяльності формуються ще на ранніх ступенях навчання, але інтеграція мотиваційно-ціннісної, когнітивної, операційно-технологічної та рефлексивної сфер можлива в підлітковому віці, що зумовлено психологічними особливостями даної вікової групи. Інтеграція цих сфер характеризує математичну компетентність учня (Рис. 1).

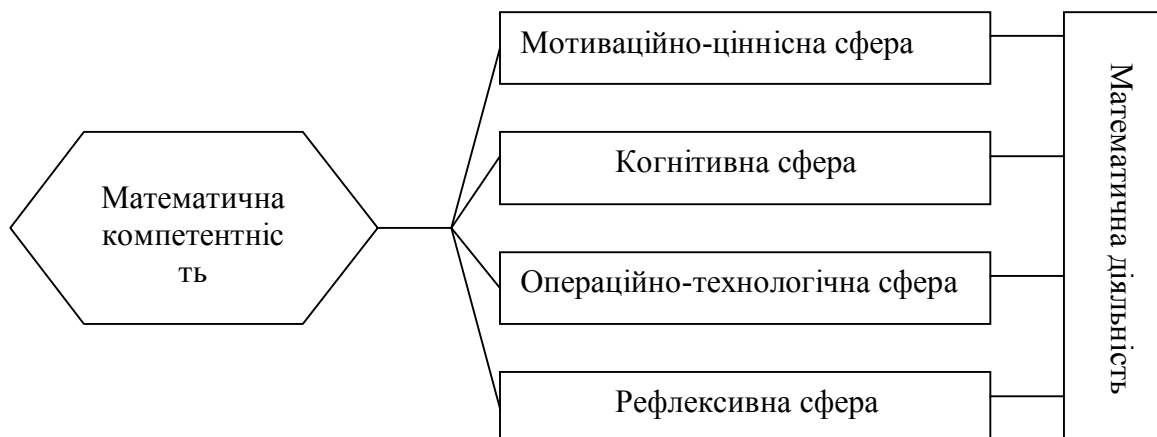


Рис. 1. Математична компетентність як інтеграція сфер математичної діяльності

Розуміння математичної компетентності як діяльнісної характеристики особистості, сукупності математичної грамотності та досвіду самостійної діяльності дозволяє обґрунтувати такі її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає мотивацію та відношення (інтереси, цінності) до математичної діяльності, саме вони забезпечують застосування математичних знань для розв'язку проблем. Математичні знання набувають особистісного значення, визначають траєкторію поведінки. Даний компонент характеризується системою орієнтацій старшокласника на розуміння та вільне оперування математичними знаннями та вміннями, на самостійний пошук необхідних знань, перенесення відомих способів математичної діяльності в нові, нестандартні ситуації, прояв активності судження, критичності мислення, гнучкість методу, прогнозування власної діяльності – розвиток творчого потенціалу особистості.

Когнітивний компонент містить систему уявлень учня, які характеризують глибину обізнаності в математичному знанні та математичної діяльності. Вимоги до рівня підготовки випускників шкіл, які прийнято використовувати для характеристики рівня математичної компетентності, що зазначені в державному загальноствітньому стандарті такі:

- уявлення про степінь з раціональним показником і логарифм числа;
- уявлення про трансцендентні рівняння і нерівності;
- уявлення про функцію як математичну модель залежності між змінними будь-якої природи; про неперервність функції;
- уявлення про перестановки, розміщення, комбінації;
- уявлення про випадкові події та їх ймовірності; способи представлення даних;
- уявлення про взаємне розміщення прямих і площин;
- уявлення про площу поверхні і об'єм тіла [4, 4].

Операційно-технологічний компонент створює досвід самостійної математичної діяльності, який включає оволодіння загальними математичними вміннями (уміння оперувати математичними знаннями, уміння досліджувати та розв'язувати математичні задачі, уміння математично міркувати, комунікативними математичними вміннями та

прикладні уміння), готовність застосовувати їх у різноманітних проблемних та нестандартних ситуаціях.

Рефлексивний компонент характеризують самоконтроль, самоаналіз та самооцінка учня. Необхідний компонент реалізації навчальної діяльності – самоконтроль – це перевірка, оцінювання та коригування власної діяльності, поведінки учня. За П.К. Анохіним та Н.А. Бернштейном самоконтроль припускає три ланки:

- а) модель, образ бажаного результату;
- б) процес зіставлення цього образу з реальної дії;
- в) прийняття рішення продовження або корекції дії.

Самоаналіз включає вивчення учнем стану та результатів особистісної навчальної діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між її елементами, визначення напрямів здійснення ефективної діяльності, прогнозування [2, 151].

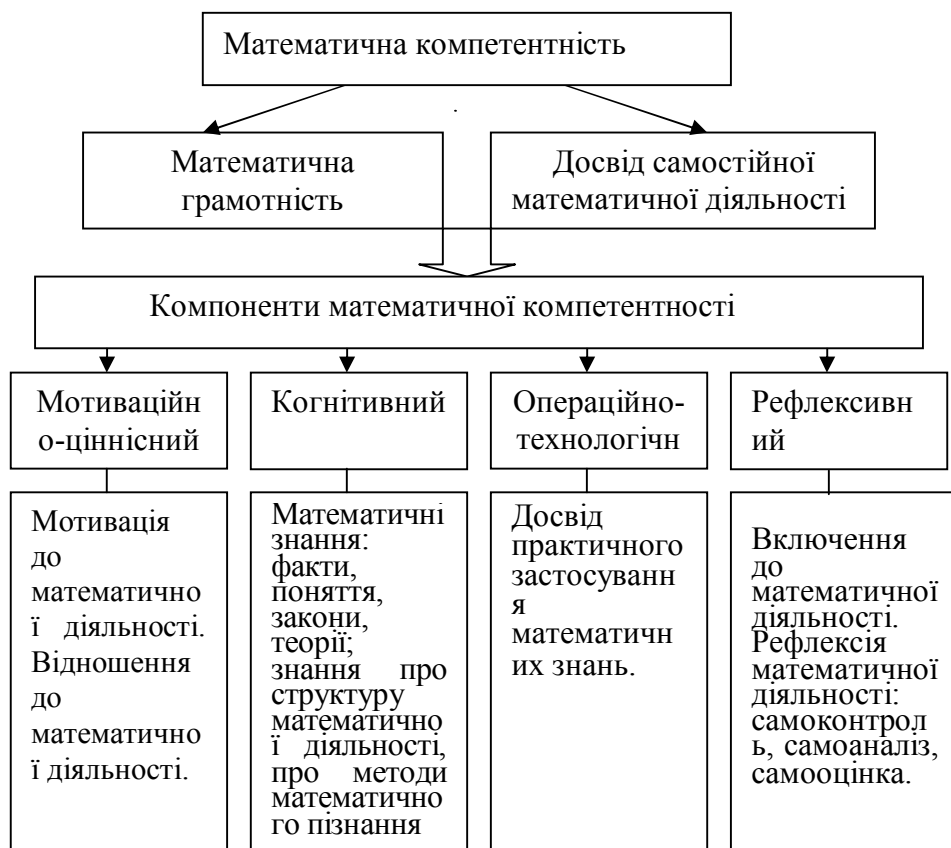


Рис. 2. Структура та зміст математичної компетентності

Самооцінка є результатом самоконтролю та самоаналізу, вона впливає на поведінку, діяльність та розвиток особистості, її взаємовідношення з іншими людьми. Вміння проводити перевірку, аналіз та оцінку власної діяльності, знаходити та виправляти помилки суттєво

підвищує якість знань та вмінь. У складі математичної компетентності рефлексивний компонент характеризується пізнанням учня свого математичного потенціалу, прагненням розширити свої математичні здібності з метою осмислення власної значущості у вирішенні життєвих проблем засобами математики.

Висновки. Математична компетентність як особистісна якість свідчить про інтелектуальні, дослідницькі та творчі уміння старшокласників та сприяє їх подальшому вдосконаленню. Формування математичної компетентності учнів старшого шкільного віку є одним із засобів залучення до методів наукового пізнання, яке націлене на оволодіння прийомам мислення: індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, абстрагування, конкретизація; які необхідні в різних професіях. Виділення та обґрунтування структури математичної компетентності з позиції особистісної якості, яка складається з математичної грамотності та досвіду самостійної діяльності дозволили визначити змістовні компоненти. Доцільно виділити критерії та рівні набуття математичної компетентності з урахуванням особливості інтегрування сфер діяльності та розробити модель набуття математичної компетентності учнями старшого шкільного віку на уроках математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посіб] / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Денищева Л. О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л. О. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская // Математика в школе. – 2008. – № 6. – С. 19–30.
4. Держаний стандарт базової і повної середньої освіти // Математика в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–5.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Пращенко Л. І. та ін.] під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Програма «Математика 5–12 кл.». Старша школа. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: [монографія] / Раков С. А. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
8. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность / Герман Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены содержание и структура математической компетентности как результат интеграции областей математической

деятельности. Модернизация образования в контексте компетентностного подхода обусловила развитие процессов обоснования предметных компетентностей. Математическая компетентность является одной из ключевых суперкомпетентностей, которые необходимы ребенку для полноценного и всестороннего развития.

Ключевые слова: математическая компетентность, компетентностный подход, компоненты математической компетентности, модернизация образования.

SUMMARY

In the article maintenance and structure of mathematical competence is examined as to the result of integration of spheres of mathematical activity. Modernization of education in the context of competent approach stipulated development of processes of ground of subject competent. A mathematical competence is one of key supercompetents, which need a child for valuable and comprehensive development.

Key words: mathematical competence, competential approach, components of mathematical competence, modernization of education

УДК 371.26:37.014.24:37.041:37.011.32

Н.В. Коваленко

Сумський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНИХ ТЕСТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті проаналізовано можливості та подано результати використання завдань міжнародних тестів компетентності у процесі дослідження рівнів розвитку діяльнісної складової самоосвітньої компетентності; виявлено готовності та здібності учнів самостійно здобувати знання і вміння на основі існуючого навчального досвіду.

Ключові слова: сутність, структура самоосвітньої компетентності, вимірювання компетентності, міжнародні тести компетентності.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти спрямоване на розкриття цінності кожної особистості на засадах компетентнісного підходу. Педагогічною наукою в цілому здійснено значний поступ у розвитку компетентнісного підходу до освіти. Так, визначено ключові компетентності, їхню ієрархію, досліджено сутність компетентності особистості, шляхи її формування. Проте орієнтація навчання на набуття ключових компетентностей потребує розв'язання проблеми оцінювання сформованості компетентності учнів, яке на сьогодні залишається не достатньо дослідженим.

Аналіз основних досліджень. Вітчизняні та закордонні дослідники (І. Єрмаков [3], В. Кальней [9], О. Локшина [3], Дж. Равен [6], І. Фішман [7], Г. Цукерман [8], С. Шишов [9] та ін.) складність оцінювання пояснюють тим, що компетентність не можна розуміти як суму загальнонавчальних знань

та умінь. Оскільки компетентність являє складне багатогранне утворення особистості, інтегровану якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, способах діяльності, ціннісних орієнтаціях учнів. Вона поєднує когнітивну, емоційну, діяльнісну, особистісну та соціальні складові. Критеріальною характеристикою компетентності особистості є готовність до реалізації інтегрованих складових у соціальному вимірі. Дієвість її складових при вирішенні життєвих питань і визначає успішність учня, його компетентність. У зв'язку з цим методики відстеження рівнів сформованості компетентності мають визначити ступінь дієвості, корисності, застосовності набутого учнем у навчанні.

Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development) в рамках проекту «Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади» («Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations» (DeSeCo) представила модель оцінювання ключових компетентностей, згідно з якою оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і не когнітивні елементи з проекцією на соціальний та політичний контексти, використовувати множину оцінних методів, зокрема й зовнішнє тестування; розробити своєрідну шкалу, що визначала б рівні оволодіння компетентністю [11].

У міжнародній практиці існує ряд інструментів визначення компетентності учнів, які використовуються в багатьох країнах світу, серед них: TIMSS – Третє міжнародне дослідження якості математичної та природничонаукової освіти, PIRLS – Міжнародний проект «Вивчення якості читання та розуміння тексту», IEAP II – Друге дослідження з порівняльної оцінки математичної підготовки учнів, CIVIC – Порівняльна оцінка громадянської освіти випускників середньої та основної школи, SITES – Друге порівняльне дослідження інформаційних та комунікаційних технологій в освіті та інші.

Організація з Економічного Співробітництва та Розвитку (OECD) впроваджує Міжнародну Програму оцінки знань та умінь учнів (PISA – Programme for International Student Assessment за напрямками: «грамотність читання», «математична грамотність» та «природничо-наукова грамотність») [11].

Російські дослідники [2; 7] відстежуючи рівні сформованості

ключових компетентностей учнів застосовують зовнішню та внутрішню оцінки. Внутрішнє оцінювання проводиться в ході виконання проекту на підставі аналізу робочих листів проектної діяльності, спостереження за презентацією, консультаціями, груповою роботою. Зовнішня оцінка представлена стандартизованим тестом і використовується для з'ясування рівня освоєння ключових компетентностей учнів класу, паралелі або школи в цілому. Стандартизований тест компетентності перевіряє, як зазначають автори, «діяльність а не інформацію (хай і про цю діяльність)» [2; 7].

Однією з освітніх технологій оцінювання орієнтованого на результат навчальної діяльності та самоаналіз є технологія «Портфолію», або «папки особистих досягнень», що містять документацію про індивідуальний розвиток учня за певний період часу. Ця технологія, як зазначають дослідники (Г. Голуб [1], Т. Новикова [5], О. Прутченков [5], О. Чумакова [1] та ін.), дозволяє прослідити індивідуальний прогрес навчання учнів, оцінити їх освітні досягнення, рівень сформованості ключових компетентностей.

Отже, аналіз досліджень з проблеми вимірювання компетентності учнів дає підстави зробити висновок про те, що розроблені засадничі аспекти, створені процедури, технології, розроблені та використовуються стандартизовані тести. Проте недостатньо дослідженням залишається вимірювання діяльнісної складової самоосвітньої компетентності учнів.

Метою статті – розкрити основних підходів визначення рівнів сформованості процесуального компоненту (встановлення дієвості знань, умінь, навичок; готовності та здатності учнів вирішувати на їх основі життєвих ситуацій) самоосвітньої компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на досвіді вітчизняних і закордонних дослідників щодо визначення поняття «компетентність» та дослідженнях з теорії самоосвіти, *самоосвітню компетентність* особистості ми розуміємо як складну інтегровану якість особистості, яка забезпечує її готовність задовольняти індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності на основі оволодіння гнучкими знаннями, узагальненими вміннями і навичками, способами діяльності продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду.

У структурі самоосвітньої компетентності ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти: 1) *мотиваційно-ціннісний* (активність, прагнення, усвідомлена особистісна установка, ціннісна орієнтація на

самовдосконалення у інтелектуальній сфері); 2) *організаційний* (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, саморефлексія у пізнавальній діяльності); 3) *процесуальний* (самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь, навичок, самостійне їх вдосконалення); 4) *інформаційний* (здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для потреб власної самоосвіти, самореалізації).

Відповідно до розуміння сутності та розробленої структури самоосвітньої компетентності було підібрано методи та методики дослідження рівнів сформованості кожного компонента самоосвітньої компетентності учнів (анкети, розроблені для кожного компоненту, бесіди, спостереження навчально-пізнавальної діяльності учнів, інтерв'ю, вивчення шкільної документації, аналіз якості вирішення пізнавальних завдань, експертне оцінювання).

Особливе значення у визначенні рівнів сформованості процесуального компоненту самоосвітньої компетентності учнів ми відвели завданням міжнародної програми оцінки знань та умінь учнів (PISA). Оскільки завдання надають можливість визначити стан тих знань і умінь, які можуть бути потрібні учням у майбутньому, а також уміння самостійно набувати знання, необхідні для успішної адаптації у сучасному світі [10]. Тому з метою дослідження рівня сформованості процесуального компоненту самоосвітньої компетентності учнів використали завдання («Швидкість гоночної машини» та «Яблуні», розроблені з огляду на п'ятнадцятирічного школяра) [10].

Результати виконання завдань надали змогу зробити висновок про сформованість в учнів уміння самостійно здобувати знання. Оскільки, наприклад, у тестовому завданні «Швидкість гоночної машини» (рис.1) перші три питання спрямовані на аналіз графіку та відтворення особливостей руху гоночної машини. Їх можна розглядати як ізольовані, самостійні завдання [7, 151]. Останнє питання у тестовому завданні спирається на знання, які були добуті при відповіді на попередні питання. Саме це питання й показує, чи може учень вчитися самостійно. Такі завдання в тестові PISA називаються структурованими. Вони складаються з кількох питань відносно однієї й тієї ж ситуації, які розміщуються з підвищенням складності. Зміст питань підібрано

таким чином, щоб у процесі послідовних відповідей на них учні діставали деякі «підказки», необхідні для розв'язання останніх, найбільш складних питань [8, 57].

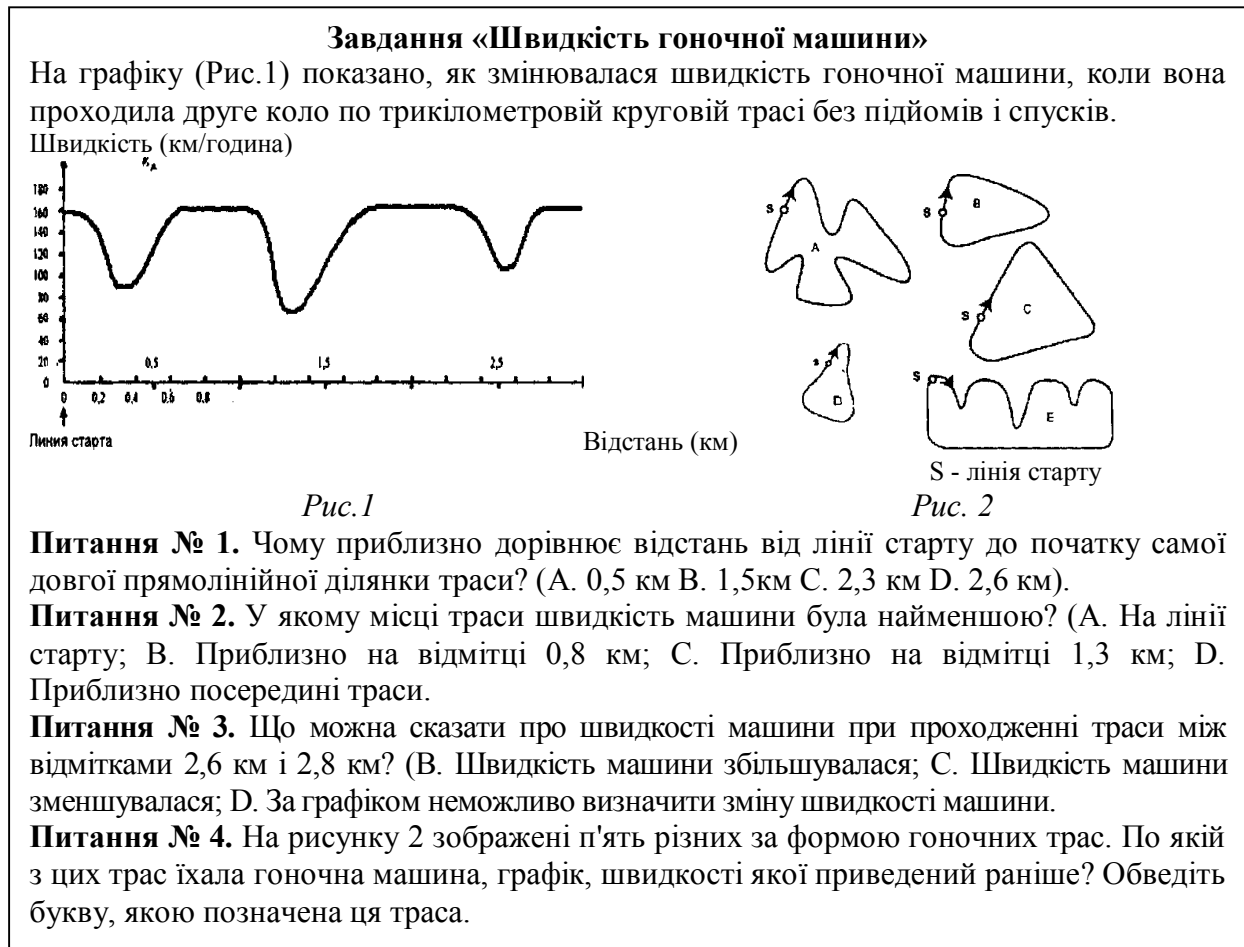


**Рис. 1. Фрагмент завдання міжнародної програми оцінки знань та умінь учнів (PISA)
«Швидкість гоночної машини»**

Поряд з тим для успішної відповіді на перше і друге питання потрібно зв'язати між собою інформацію, подану в різній формі, за наявності практичної ситуації [7, 63], що дозволяє визначити сформованість уміння мобілізувати знання, уміння і навички для набуття нових знань, їх практичного застосування.

Останні питання наведених завдань PISA потребують самостійного створення математичної моделі ситуації, виділивши в ній проблему, що дозволяє значно спростити розв'язання проблеми, яка не вирішується або вирішується надзвичайно громіздко в життєвій ситуації [7, 63]. Тому за результатами виконання учнями наведених завдань визначали здатність та готовність учнів використовувати навчальний набуток для вирішення ситуацій, що моделюють реальні події. Поряд з тим завдання програми PISA не припускають одного, єдино вірного способу розв'язку, дозволяють

проявити творчість, оригінальність мислення.

Необхідно зазначити, що обрані завдання не перевантажені ні текстовою інформацією, ні технічними навичками, зокрема навичками обчислення, що надало можливість дослідити потрібні уміння, усунути вплив на результати дослідження другорядних факторів.

Висновки. У ході дослідження самоосвітньої компетентності учнів застосовувався комплекс методів для визначення рівнів розвитку виокремлених нами компонентів: мотиваційно-ціннісного, організаційного, процесуального та інформаційного. Застосування завдань міжнародної програми PISA у процесі дослідження довело ефективність їх щодо визначення рівнів сформованості процесуального компоненту самоосвітньої компетентності. Вони дають можливість дослідити рівень розвитку діяльнісної складової самоосвітньої компетентності, виявлення готовності та здатності учнів вирішувати життєві ситуації на основі набутих знань, умінь, навичок. Проте не охоплює всю її сутність. Тому з метою комплексного вивчення складної властивості особистості, виявилась необхідність у розробці інтегративних критеріїв, які б надали можливість дослідити системно її емоціональну, когнітивну, діяльнісну, особистісну та соціальну характеристики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Г. Б. Портфолио в системе педагогической диагностики / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Шк. технологии. – 2005. – № 1. – С. 181–195.
2. Загребина М. Г. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / М. Г. Загребина, А. Ю. Плотникова, О. В. Севостьянова, И. В. Смирнова ; под ред. И.С. Фишмана. – Вып. 2. – Самара, 2006. – 70 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (полный отчет) / под ред. : Ковалевой Г. С., Краснокутской Л. П. – М. : Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004. – 160 с.
5. Прутченков А. С. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования [Электронный ресурс] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февраля. – Режим доступа до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-11.htm>.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когнито-центр, 1999. – 144 с.
7. Фишман И. С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся : метод. пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / И. С. Фишман. – Самара : Изд-во ЦПО, 2005. – 82 с.

8. Цукерман Г. Л. Развивающие эффекты системы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова : взгляд со стороны компетентностного подхода / Г. Л. Цукерман, И. В. Ермакова // Психол. наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 56–73.

9. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999. – 320 с.

10. PISA. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006. – OECD : OECD Publishing, 2006. – 187 p.

11. Rychen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Hogrefe & Huber Publishers, 2003. – 224 p.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы возможности и представлены результаты использования задач международных тестов компетентности при исследовании уровней развития деятельности составляющей самообразовательной компетентности; определены готовности и способности учащихся самостоятельно приобретать знания и умения на основе существующего учебного опыта.

Ключевые слова: сущность, структура самообразовательной компетентности, измерения компетентности, международные тесты компетентности.

SUMMARY

The article analyzes the opportunities and challenges presented results of international tests of competence in the study of levels of activity-component competencies, identifying the willingness and ability of students to acquire self-knowledge, skills based on the existing educational experience.

Key words: self-educational competence, international tests of competence, measurement expertise, international tests of competence.

УДК 373.5.091.3:51

О. С. Кухарева

Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»

МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ ТА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розкрито сутність понять – «компетентнісний підхід», «ключові компетентності», «компетенції». Описана навчальна діяльність учнів за модульною програмою, подано алгоритм вивчення модуля «Похідна та її застосування»; обґрунтовано доцільність використання модульного навчання математики у старшій школі як засобу формування самоосвітньої та предметної компетентності учнів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, навчання, модульне навчання, модуль, самоосвіта, компетентність.

У зв'язку зі входженням України до європейського освітнього простору у сфері освіти до наукового обігу повноправно ввійшли такі поняття, як «компетентнісний підхід», «ключові компетентності» та

«компетенції». І це не випадково, тому саме з початку ХХІ століття Європейське співтовариство визначило п'ять основних груп ключових компетентностей, якими повинен володіти кожен представник сучасної цивілізації, серед яких домінуючою залишається здатність навчатися протягом життя, що є основою безперервної підготовки у професійному, особистому та суспільному житті кожної сучасної людини.

Постановка проблеми. Сьогодні завдання освіти, зокрема шкільної, навчити учнів самостійно навчатися, здобувати потрібні знання та використовувати їх на практиці. Оскільки традиційні форми організації навчального процесу, що засновані на передачі знань від учителя до учня, не можуть цьому сприяти, то виникла гостра необхідність у зміні традиційної системи навчання на кардинально нову, в основі якої б лежала компетентнісна парадигма. Саме система модульного навчання є своєрідною альтернативою розв'язання проблеми формування компетентностей учнів під час вивчення математики.

Аналіз актуальних досліджень. Питання компетентнісного підходу розглянуто у працях В. М. Авдєєвої, Н. М. Бібік, О. В. Бондаревської, Є. В. Доманського, І. А. Зимньої, В. В. Краєвського, О. Є. Лебедева, О. В. Овчарук, Л. І. Пащенко, О. І. Пометун, Г. К. Селевка, Н. А. Тарасенкової, С. Є. Трубачевої, Г. О. Фрейман, І. Є. Фрумїна, А. В. Хуторського. Питання щодо формування окремих компетентностей в учнів та студентів висвітлено у працях В. В. Баркасі, І. В. Варнавської, Л. В. Волкової, О. І. Гуренко, О. Б. Мамчин, В. І. Саюк, І. П. Ящук, зокрема щодо формування предметної компетентності з математики – у працях Л. І. Зайцевої, С. А. Ракова, О. В. Шавальової. Питанню модульного навчання також присвячено багато досліджень зарубіжних учених, серед яких Б. Голдшміт, М. Голдшміт, К. Курх, Дж. Рассел, Р. Оуєнс, Б. Скіннер, П. Юцявічене та інші; та вітчизняних, серед яких А. М. Алексюк, К. Я. Вазіна, В. М. Гарєєв, Є. М. Дурко, В. Б. Закорюкін, Г. В. Крилова, С. І. Куликов, В. І. Панченко, І. В. Прокопенко, І. Б. Сенновський, П. І. Сікорський, П. І. Третьяков, А. В. Фурман, М. А. Чошанов, Т. І. Шамова. Зазначені напрями дослідження звичайно органічно взаємопов'язані між собою, проте питання щодо формування та розвитку освітніх компетентностей шляхом модульного навчання розглянуті недостатньо.

Мета статті – розглянути окремі питання щодо організації навчання за модульною програмою у контексті компетентнісного підходу, обґрунтувати доцільність використання модульного навчання як ефективного засобу формування компетентностей в учнів під час вивчення математики, а саме початків аналізу у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Дамо визначення поняття «компетентнісний підход у навчанні» та пов'язаних з ним понять.

Як відзначає О. Є. Лебедев [2], компетентнісний підхід передбачає сукупність загальних принципів визначення цілей навчання, відбору змісту навчання, організації навчального процесу та оцінки результатів. До таких принципів відносяться положення:

- значення освіти полягає в розвитку в учнів здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів;

- значення організації навчального процесу полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних та інших проблем, що становлять зміст навчання.

Теоретичним підґрунтям компетентнісного підходу є такі поняття, як «компетентність» та «компетенція». При цьому перше з них, на думку А. Г. Бермус [1], включає сукупність якостей, взаємопов'язаних до визначеного кола предметів і процесів, друге – визначає володіння відповідною компетенцією. Тобто компетентність відповідає рівню володіння компетенцією. У тлумачному словнику С. І. Ожегова [4, 348] компетенція визначається як коло питань, на яких хтось дуже добре знається, а компетентний – той, хто володіє компетенцією.

Компетентності в освіті поділяються на три категорії: ключові, що реалізуються на метапредметному рівні, загальному для всіх дисциплін (інформаційна, комунікативна, самоосвітня, соціальна тощо); загальнопредметні, що реалізуються у змісті, інтегрованому для сукупності дисциплін; предметні, що формуються у межах окремих дисциплін (математична, біологічна, історична тощо).

У Програмі з математики для загальноосвітніх навчальних закладів (5–12 класи) [6] зазначено, що одним із завдань курсу математики у старшій школі є забезпечення умов для досягнення учнями практичної

компетентності, яка передбачає вміння оволодівати необхідною інформацією для розуміння постановки математичної задачі, її характеру та особливостей; уточнювати вихідні дані, мету задачі, знаходити необхідну додаткову інформацію, засоби розв'язання задачі; переформульовувати задачу; складати план розв'язання задачі; вибирати засоби її розв'язання, порівнювати їх та застосовувати оптимальні; перевіряти правильність розв'язання; аналізувати та інтерпретувати одержаний результат, оцінювати його придатність із різних позицій; узагальнювати задачу, всебічно її розглядати; ухвалювати рішення за результатами розв'язання задачі.

На нашу думку, сформувані можливість навчатися самостійно, тобто предметну та самоосвітню компетентності під час вивчення математики у старших класах можна завдяки заміні традиційного навчання навчанням за модульною технологією, що також має підтверджується Програмою з математики для 5 – 12 класів загальноосвітньої школи [6], де зазначено, що одним з ефективніших засобів удосконалення навчання взагалі, особливо у старшій школі, є модульне проектування навчального матеріалу.

Навчання за модульною технологією передбачає досягнення таких цілей: залучення кожного учня до свідомої пізнавальної діяльності; створення для кожного учня найсприятливішого темпу навчання; формування у кожного учня навичок самонавчання та самоконтролю [5, 39].

Основний засіб модульного навчання – це модульна програма, яку складає вчитель. У ній визначаються цілі навчання (комплексна, інтегровані та окремі) та послідовність вивчення кожної теми (послідовність уроків). Модульна програма – це не конспект уроку або навчальний план, це програма діяльності учня щодо вивчення конкретної теми курсу дисципліни. Складовою частиною модульної програми є модулі, кожен з яких має власну інтегруючу мету. Кожен модуль складається з навчальних елементів (НЕ), або за А. В. Фурманом [7] – міні-модулів, кожен з яких має конкретну мету. Як відзначає П. А. Юцявічене, конкретні цілі, що входять до інтегруючої мети, можуть бути повністю автономні або взаємопов'язані [8, 59]. У модульній програмі навчальних елементів не повинно бути багато. За А. В. Фурманом [7] повний цикл модуля має такі складові:

1. Настановно-мотиваційний: *основна мета* – формування внутрішньої мотивації до змістовно спроектованої навчально-розвивальної діяльності «вчителя – учня»; *зміст* – постановка навчально-виховних цілей, стимулювання учнів до успішної роботи.

2. Змістовно-пошуковий: *основна мета* – розвиток пошукової, пізнавальної активності і самостійності в учнів; *зміст* – мінімізація теоретичного матеріалу, актуалізація опорних знань і пошук їх зв'язків з невідомими знаннями.

3. Контрольно-смысловий: *основна мета* – первинне осмислення, розвиток самооцінки, контролю і самоконтролю; *зміст* – оцінка учнями розуміння набутих знань, вивчення ступеня оволодіння навчальним матеріалом, розуміння смислового змісту вивченого.

4. Адаптивно-творчий: *основна мета* – формування умінь, навичок і норм діяльності, застосування знань; *зміст* – використання системи вправ для формування вмінь і навичок, диференціація отриманих знань, творче перенесення знань у нові умови навчання.

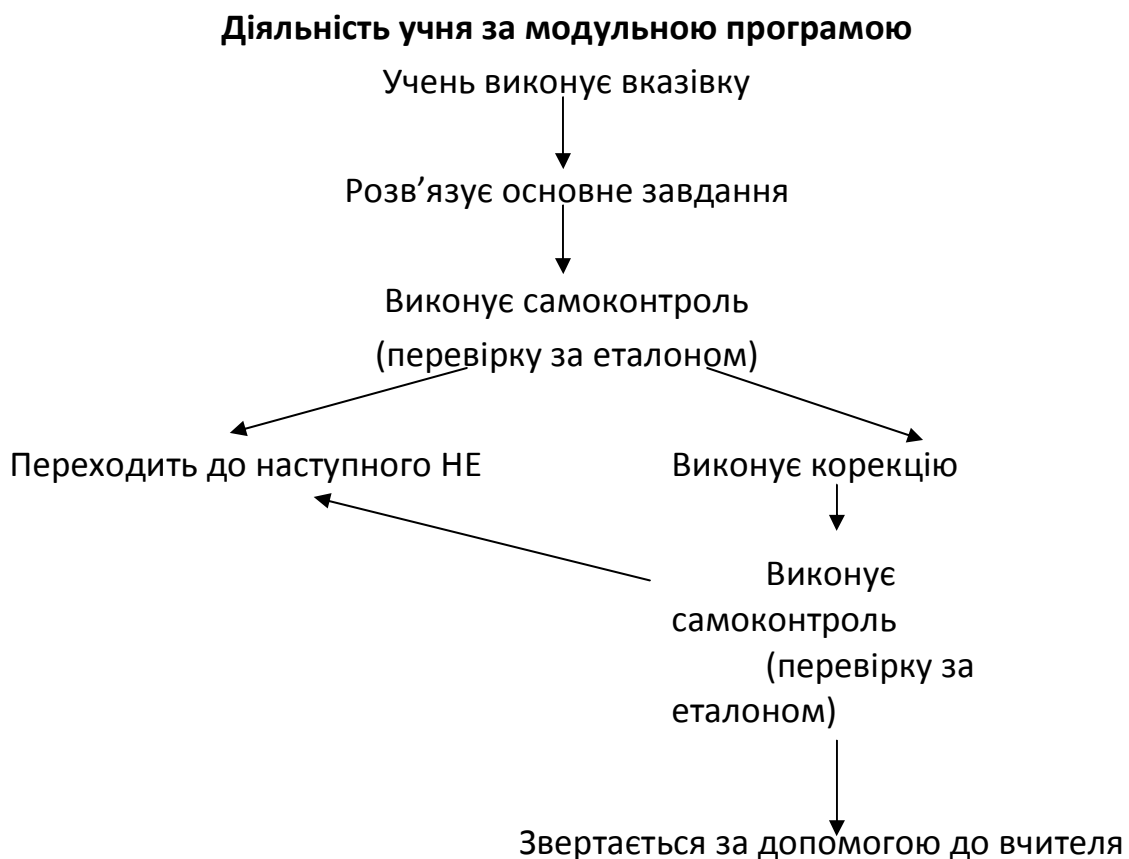
5. Системно-узагальнюючий: *основна мета* – формування цілісної системи знань; *зміст* – формування цілісної системи знань, уміння визначати місце вивченого модуля в загальному змісті навчального курсу, встановлення логічних зв'язків під час формування системних знань шляхом використання знаково-графічних засобів (таблиці, схеми, графіки, креслення).

6. Контрольно-рефлексивний: *основна мета* – розвиток творчої рефлексії; *зміст* – підсумковий контроль.

На нашу думку, залежно від специфіки дисципліни, інтегруючої мети модуля та його змісту, цих елементів може бути менш ніж шість, деякі з них можуть бути об'єднані, але смисл кожного міні-модуля повинен зберегтися.

Діяльність учня з кожного модуля за такою програмою ми пропонуємо описати схематично (схема 1).

Схема 1



Для самостійного оцінювання своїх результатів кожному учневі необхідно заповнити оцінний лист, який він отримує на початку вивчення модуля (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінний лист діяльності учня з вивчення модуля

Навчальний елемент (НЕ)	Основне завдання (ОЗ)	Коригуюче завдання (КЗ)	Сума балів (n)
НЕ – 1			
НЕ – 2			
НЕ – 3			
Усього			
Самооцінка			
Оцінка вчителя			

Відповідно до того, як виконано основне завдання, учень може перейти до наступного завдання, якщо його задовольняє набрана кількість балів, або виконати коригуюче завдання до того самого навчального елемента, щоб отримати більше балів. З цією метою до модульної програми вчитель повинен додати вказівки до кожного НЕ, які можуть бути подані у вигляді такої схеми: якщо $n < 4$, то КЗ; якщо $n \geq 4$, то НЕ – 2. Таким

чином, кожен учень самостійно визначає обсяг своєї роботи та необхідний рівень вивчення кожного НЕ та модуля взагалі.

Як приклад використання модульного навчання під час вивчення початків аналізу у старшій школі наведемо план вивчення модуля «Похідна та її застосування» за підручником Є. П. Неліна [3]. На вивчення цієї теми в одинадцятому класі відводиться 24 години (табл. 2).

Таблиця 2

**План вивчення модуля «Похідна та її застосування»
за підручником Є. П. Неліна**

Навчальний елемент (НЕ)	Зміст роботи	Параграф підручника	Основне завдання (ОЗ)	Коригуюче завдання (КЗ)
НЕ – 1	Границя функції в точці	2	С. 28, № 3,4	
НЕ – 2	Геометричний та фізичний зміст похідної	3	С. 42, № 1(1,2), 5, 7, 9 (1, 2), 10	С. 42, № 2,6, 9 (3, 4), 11
НЕ – 3	Правила диференціювання. Похідна складної функції	4	С. 53, № 1, 2, 4, 5, 11, 12	С. 53, № 3, 7
НЕ – 4	Похідна елементарних функцій	5	С. 59, № 1, 3, 4, 7, 8, 11, 14	С. 59, № 2, 6, 9, 10
НЕ – 7	Ознаки сталості, зростання й спадання функції. Екстремуми функції	6	С. 79, № 1, 4, 6, 11, 14 (1, 2), 15, 16 (1, 3)	С. 79, № 3, 5, 7, 10, 14 (3, 4), 16 (2, 4)
НЕ – 8	Застосування похідної до дослідження функцій та побудови їхніх графіків	6	С. 97, № 1 (1), 2 (1, 3), 3, 4 (1, 2), 6 (1, 2, 4)	С. 97, № 1 (2), 2 (2, 3), 4 (3, 4), 6 (3)
НЕ – 9	Найбільше і найменше значення функції на проміжку	6	С. 108, № 1 (2, 4), 2, 3 (2, 4), 5, 12, 13	С. 108, № 1 (1, 3), 3 (1, 3) 6, 10, 11

Перед вивченням модуля кожен учень повинен ознайомитися з таким планом модуля та з детальною модульною програмою. Вивчення теми за модульною програмою не може обмежуватися лише одним підручником, тобто вчитель може пропонувати учням інші дидактичні матеріали, самостійні роботи, тести тощо. Тільки все це повинно бути підготовлено до уроку заздалегідь.

Висновки. Під час навчання за модульною програмою змінюється парадигма учня, який у результаті такого навчання готовий до самостійної

навчально-пізнавальної діяльності, може вчитися самостійно, отримувати допомогу від товариша, консультуватися з учителем, здійснювати самоконтроль і самокерекцію, усвідомлювати себе не об'єктом навчального процесу, а його суб'єктом. Знання, набуті таким чином, не тільки краще засвоюються, але й надовго залишаються, систематизуються та знаходять своє місце у подальшій діяльності – як у навчальній сфері, так і в інших сферах життя. Незбіжна зміна й парадигми вчителя, що визначає його діяльність як мотиваційне керівництво діяльністю учня: мотивує, організовує, консультує, контролює, поступово передає учню свої функції щодо здобуття інформації та контролю виконаної роботи. Отже, усе це відповідає вимогам до компетентнісного підходу та допомагає формувати в учнів необхідний набір компетентностей, зокрема самоосвітню та предметну компетентності з математики.

У подальшій роботі ми плануємо поділити навчальний матеріал з початків аналізу у старшій школі на модулі, скласти план кожного з модулів і детальну модульну програму з вказівками, завданнями для самостійної та контрольної роботи та схемами оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос» – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.
3. Нелин Е. П. Алгебра и начала анализа : двухуровневый учеб. [для 11 кл. общеобразоват. учеб. заведений] / Е. П. Нелин, О. Е. Долгова ; пер. с укр. Е. П. Нелина. – Харьков : Мир детства, 2006. – 416 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Оникс, 2008. – 736 с.
5. Пироговская О. Н. Из опыта применения модульной технологии обучения / О. Н. Пироговская // Математика в школе. – 2008. – № 6. – С. 38 – 41.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5 – 12 кл. Математика. – К. : Перун, 2005. – 64 с.
7. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / А. В. Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.
8. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 271 с.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрыто суть понятий «компетентностный подход», «ключевые компетентности» и «компетенции»; описывается учебная деятельность учеников по модульной программе; представляется алгоритм изучения модуля «Производная и её

применение»; обоснована целесообразность использования модульного обучения математике в старшей школе как средства формирования самообразовательной и предметной компетентности учеников.

Ключевые слова: компетентностной подход, обучение, модульное обучение, модуль, самообразование, компетентность.

SUMMARY

Concepts «the approach of competence», «key of competence», "competence" are considered. Educational activity of pupils under the modular program is described, the plan of studying of the module «the Derivative and its application» is presented, the expediency of use of modular training to the mathematician at the senior school as means of formation of competence of self-training and subject competence is underlined.

Keywords: competential approach, training, modular training module, selfeducation.

УДК 37. 03

Н. Потапова

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення сутності індивідуальних та групових форм навчальної діяльності учнів як категорій сучасної дидактики; здійснено ретроспективний аналіз виникнення індивідуальних і групових форм організації навчальної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: індивідуальні та групові форми навчальної діяльності, інтелектуальний розвиток особистості, молодші школярі, розвивальне навчання.

Інноваційні процеси, притаманні сучасній системі вітчизняної освіти, є природними й об'єктивними, оскільки виступають похідними від розвитку суспільства, тих досягнень, які спостерігаються у всіх галузях освіти. Їх успішна реалізація значною мірою зумовлюється впровадженням у зміст діяльності загальноосвітніх шкіл педагогічних технологій, спрямованих на вдосконалення навчання та виховання молодого покоління.

Інтелектуальний розвиток особистості є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Основні засади цієї особистісної якості закладаються в молодшому шкільному віці, який є найбільш чутливим для формування відповідних розумових здібностей у дитини, розвитку її природних можливостей. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що одним із шляхів вирішення цього завдання є впровадження в навчально-виховний процес початкової ланки загальноосвітньої школи таких організаційних форм навчальної діяльності, які б найповніше забезпечували особистісно зорієнтований підхід до кожного учня, що базується на засадах гуманної педагогіки.

Сучасна українська педагогічна теорія і практика, вступивши у новий етап свого розвитку, потребує розширення й поновлення існуючих засад організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. Виявляється неузгодженість між наявними технологіями з індивідуальними особливостями пізнавальної сфери, а отже зі стилем засвоєння знань, притаманних певному учневі. Розв'язання цих та інших проблем нині вбачається в гуманізації освітнього процесу, що пов'язано із сучасною світоглядною еволюцією.

Вивчення проблем оптимізації навчальної діяльності молодших школярів стало предметом наукових розвідок Н. Бібік, М. Богдановича, В. Бондаря, І. Бутузова, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Коломійченко, С. Логачевської, О. Савченко та ін.

Проблема організаційних форм навчальної роботи стала предметом дослідження таких учених, як Е. Голант, Б. Єсіпов, І. Лернер, П. Сікорський, М. Скаткін, І. Чередов, Н. Щербов та ін., у працях яких дається досить ґрунтовне визначення сутності й основних характеристик кожної з них.

За Б. Ліхачовим, форма навчання – це «цілеспрямована, наповнена змістом і методично оснащена система пізнавального і виховного спілкування, взаємодії, відносин між учителями і учнями» [3, 357].

П. Сікорський під формою навчання розуміє «спосіб організації суб'єктів учіння на досягнення визначених дидактичних цілей», тобто це «деякі ззовні окреслені контури, які характеризуються кількісними і якісними ознаками й утворюють цілком скомпоновану деяку цілісність» [7, 127].

У сучасній дидактиці, залежно від зовнішніх, організаційних особливостей педагогічного процесу і кількості учнів, виділяють різні форми навчання, а саме: фронтальні, групові та індивідуальні.

Звернення до педагогічних джерел засвідчує, що сьогодні наявні класифікації організаційних форм, які базуються на різних критеріях. Наприклад, Н. Мойсеюк розрізняє ці форми за: кількістю учнів; місцем навчання; дидактичною метою; тривалістю навчання [4, 201].

Ґрунтуючись на сформульованих у дидактиці підходах, М. Фіцула визначає такі головні особливості організаційних форм навчання, як: певний зовнішній вияв функцій учителя та учнів відносно розпорядку (фронтальне прослуховування розповіді, пояснення, групове або індивідуальне виконання завдання вчителя); визначення певних часових

меж; постійність (клас на уроці) або змінність (групова робота за диференційованого навчання, під час виконання лабораторних робіт) складу учнів; певний порядок спілкування вчителя з учнями (безпосередня передача педагогом навчальної інформації, передача цих функцій іншій особі); вплив на конкретний процес навчання (можливість забезпечення індивідуального темпу навчальної роботи та ін.) [8, 158].

Відомий також підхід, згідно з яким поняття «форма навчання» розглядається з таких позицій: для позначення загальної організації педагогічного процесу: індивідуальна, індивідуально-групова і групова (класно-урочна), що відрізняються характером взаємодії вчителя та учнів; для визначення конкретної форми організації навчальної діяльності класу чи групи учнів – урок, семінар, екскурсія, факультатив тощо; залежно від кількості учнів та особливостей їх взаємодії розрізняють індивідуальну, групову і фронтальну форми.

Незважаючи на наявність певних розбіжностей у трактуванні поняття «форма організації навчальної діяльності», або «організаційна форма», які ми розглядаємо як синоніми можна виокремити певні спільні їх ознаки, а саме:

- характер взаємодії вчителя та учнів під час навчального процесу;
- характер взаємодії між самими учнями у процесі роботи;
- характер керівництва навчальною діяльністю учнів з боку вчителя.

Поряд з цими загальними ознаками, виділяються й видові, властиві кожному з означених видів навчальної діяльності. До них відносимо:

- кількісний склад (увесь клас, частина класу, окремі школярі);
- змістові особливості завдання (однакове для всіх, відрізняються рівнем складності);
- темп роботи (середній, індивідуальний);
- вихідний рівень навченості (середній, індивідуальний).

З огляду на визначені характеристики, під формою навчальної діяльності розуміємо таку її організацію, якій властиві певні взаємовідносини між учителем і учнями, самими учнями, а кількісні та якісні ознаки забезпечують відповідну побудову і перебіг навчального процесу, виходячи з його мети, змісту і завдань.

На сьогодні психолого-педагогічна науканакопичила досить ґрунтовний матеріал, який висвітлює різні підходи до розуміння суті

основних форм навчання. Розглянемо індивідуальну і групову організаційні форми як дидактичні категорії.

Поряд з поняттям «індивідуальне навчання» в психолого-педагогічній теорії існують поняття індивідуального підходу та індивідуалізації навчальної діяльності, які мають певні відмінності від першого. У спеціальних джерелах під індивідуальним підходом розуміють: 1) принцип педагогіки, згідно з яким у процесі навчально-виховної роботи з групою учитель взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, ураховуючи їх особистісні особливості; 2) орієнтацію на індивідуальні особливості дитини у процесі спілкування з нею; 3) врахування індивідуальних особливостей дитини у процесі навчання; 4) створення психолого-педагогічних умов не лише для розвитку всіх учнів, а й для розвитку кожної дитини зокрема [6, 85].

Індивідуалізація навчальної діяльності – це: 1) організація навчального процесу, за якого вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями учнів; 2) різні навчально-методичні, психолого-педагогічні й організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід [6].

Проблема індивідуалізації навчальної діяльності учнів досліджується психолого-педагогічною наукою в різних аспектах. Так, деякі вчені розглядають її як засіб підвищення ефективності цього процесу, що досягається завдяки організації роботи учнів у межах класно-урочної системи, коли 60–80% часу вчитель відводить на індивідуальну роботу дітей (А. Границька); упровадження самостійної роботи школярів у школі та вдома (І. Унт); застосування картини завдань, що ускладнюються, мотивування самого процесу навчання, прте учню дають змогу працювати на тому рівні, який є для нього доступним на цей час (В. Шадриков).

Говорячи про індивідуальну форму організації навчальної діяльності, зокрема про її переваги, необхідно зауважити, що обмеженість її реалізації у навчально-виховному процесі нерідко зумовлена традиційним підходом до розуміння сутності цієї дидактичної категорії. На практиці це виявляється в тому, що, не заперечуючи позитивних моментів, учителі нерідко зазначають, що за індивідуальної форми учень перебуває в зоні обмеженої взаємодії з однолітками, отже, не має можливості порівнювати свої інтелектуальні

здобутки зі знаннями і вміннями інших дітей, а це, у свою чергу, стримує розвиток його пізнавальної активності, збіднює сферу комунікативних зв'язків.

На нашу думку, варто відмовитися від застарілого розуміння сутності індивідуальних форм навчання. Сьогодні в системі освіти необхідно йти не від навчального предмета до дитини, а від дитини до навчального предмета, навчати її з урахуванням потенційних можливостей, які необхідно розвивати, вдосконалювати, збагачувати. За таких умов, як зазначає Г. Селевко, основна сутність індивідуального підходу буде ґрунтуватися на:

- відмові від орієнтації на середнього учня;
- пошуках кращих якостей особистості;
- застосуванні психолого-педагогічної діагностики особистості (інтереси, здібності, спрямованість, «Я-концепція», якості характеру, особливості мислительних процесів);
- врахуванні особливостей особистості в навчально-виховному процесі;
- прогнозуванні розвитку особистості;
- конструюванні навчальних програм розвитку, його коригування [6, 42–43].

За В. Дьяченком організаційна структура групових способів навчання може бути досить різноманітною: класно-урочною, лекційно-семінарською; включати форми диференціації навчального процесу, дидактичні ігри, белл-ланкастерську систему, бригадно-лабораторний метод, метод проектів, метод Трампа [1].

І. Первін до групових форм відносить групову роботу, засновану на принципах диференціації і міжгрупову роботу, за якої кожна група має своє завдання, виконання якого спрямовується на досягнення спільної мети. Для реалізації такого підходу клас тимчасово поділяється на окремі групи, учасникам яких пропонується обговорити завдання, встановити шляхи його вирішення, втілити їх у практичну діяльність і повідомити про одержані результати [2].

О. Ярошенко визначає групову діяльність як «сукупну навчальну діяльність учнів у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу відносно тривалий час» [9, 92]. Розробляючи концептуальні засади групових форм роботи, автор відзначає, що, спрямовуючи спільні зусилля учнів на розв'язання навчальних завдань,

робота у групі водночас передбачає індивідуальні зміни в інтелектуальному розвитку кожного її члена, забезпечує реалізацію «природного прагнення учнів до спілкування» [9, 92]. Крім того групова форма навчання, на її переконання, передбачає роботу в невеликих за кількістю учнів групах (3–7). Це пояснюється тим, що великі групи зменшують можливість досягнення однієї з найважливіших цілей такої форми організації навчального процесу – забезпечення (провокування) висловлювання власних суджень кожним учасником групи, обмін думками.

Групова форма роботи повинна забезпечувати: створення поля інтелектуального та емоційного напруження; можливості для прояву індивідуальності (здібностей, умінь, позицій). За таких умов підвищується ефективність досягнення освітньої мети і вирішення навчальних завдань. Крім того, належним чином організоване співробітництво у групі формує в учнів такі моральні якості, як повага до думки іншого, взаємодопомога, терпимість, самостійність, взаємопідтримка. Орієнтація на наслідування перетворюється на розвиток власної ініціативи кожного учня. Адже той, хто має групу підтримки, довіру, схвалення, здатний на повне саморозкриття й самовираження, таке необхідне для ініціативного, ненаслідованого співробітництва учня і з учителем, і з однокласниками.

Таким чином, упровадження групових форм діяльності у практику роботи школи можна розглядати як передумову перетворення цього процесу з двостороннього (вчитель – учні) на багатосторонній процес спілкування педагога з класом та учнів між собою, що може розглядатися як важливий чинник підвищення ефективності освітнього розвитку сучасних школярів, забезпечення єдності навчання і виховання.

Ми дотримуємося думки фахівців, які до переваг групової форми навчальної діяльності порівняно з іншими її організаційними формами відносять також такі, як:

- 1) збільшується обсяг виконаної роботи за той самий проміжок часу;
- 2) підвищується результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- 3) формується вміння співробітництва;
- 4) формуються мотиви донавчання, розвиваються гуманні відносини між дітьми;
- 5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

Б. Ананьєв, Д. Богоявленський, З. Калмикова, Н. Менчинська пропонують під час створення груп за вихідний принцип брати рівень навченості дитини, який характеризується швидкістю засвоєння знань, володінням прийомами розумової діяльності, темпом та динамізмом мислення, станом розвитку пам'яті та уваги.

Є. Рабунський під час поділу учнів на групи пропонує виходити з таких критеріїв: рівня успішності та рівня пізнавальної самостійності. При цьому перша якість може мати три рівні:

- низький, для якого характерна безпорадність у процесі вирішення будь-яких пізнавальних завдань, у тому числі й типових;
- середній, що передбачає швидке і досить міцне засвоєння навчальних дій і самостійне вирішення типових завдань;
- високий, який відзначається самостійністю вирішення будь-яких пізнавальних завдань [5].

У другому критерії автор розрізняє нульовий, потенційний і дійовий рівні. Застосовуючи комбінації цих критеріїв, Є. Рабунський пропонує виділяти 15 типологічних груп: чотири сильні, шість середніх і п'ять слабких [5, 57–62].

Добре відомі й інші підходи до визначення суті групової роботи. Незважаючи на наявність певних розбіжностей у підходах різних авторів, відсутність єдності у поглядах на групову навчальну діяльність як дидактичну категорію, можна виділити певні загальні компоненти, які, на наш погляд, є визначальними для цієї форми навчання, а саме:

- спільна мета і план виконання навчальних операцій;
- спільний розподіл об'єктів діяльності;
- спільне обговорення і вибір способів вирішення навчальних завдань;
- взаємодія, співробітництво, взаємозалежність, взаємодопомога.

Отже, головним і визначальним у груповій роботі є навчальне співробітництво, завдяки якому учні перетворюються з об'єкта викладацької діяльності вчителя на активних суб'єктів власного учіння, тобто створюються сприятливі умови для переведення школярів з репродуктивного і конструктивного рівнів на вищий, творчий рівень навчальної діяльності, який сприяє індивідуалізації навчальної діяльності. Це актуалізує пошуки в напрямку визначення шляхів піднесення як змісту

такої роботи, так і тієї технології, яка б сприяла найповнішому вирішенню освітніх завдань, що ставляться суспільством перед сучасною школою.

Розвивальне навчання можна розглядати як один із пріоритетних напрямів сучасного процесу навчання, що характеризується спрямованістю на інтелектуальний розвиток особистості. Воно базується на тезі щодо провідної ролі навчання в цьому процесі, положенні про роль управління процесом навчання, про взаємозв'язок між цілеспрямованим формуванням в учнів умінь і навичок навчальної діяльності та їхнім розумовим розвитком, про необхідність їх переведення з позиції об'єктів навчальної діяльності в позицію активних суб'єктів.

Досягнення цілей розвивального навчання можливе за умов посилення розвивальних можливостей змісту, засобів, методів і форм навчання, зміни позиції учнів у навчальному процесі, їх взаємодії як суб'єктів навчальної діяльності.

Таким чином, поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання є однією з дидактичних умов реалізації розвивального навчання молодших школярів як чинника забезпечення їхнього інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / Дьяченко В. К. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
2. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / [под ред. И. Б. Первина]. – М. : Педагогика, 1985. – 143 с.
3. Лихачев Б. Педагогика. Курс лекций / Лихачев Б. – М. : Прометей, 1996. – 512 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – [2-е вид.] – К. : Гранмна, 1999. – 608 с.
5. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Рабунский Е. С. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.
6. Селевко Г. С. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации] / Селевко Г. С. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
7. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / Сікорський П. І. – Львів : СПОЛОМ, 2000. – 421 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка: посіб. / Фіцула М. М. – К. : ВЦ «Академія», 2000.
9. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / Ярошенко О. Г. – К., 1999. – 245 с.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы разные подходы к определению сущности индивидуальных и групповых форм учебной деятельности учеников как категорий современной дидактики; совершен ретроспективный анализ возникновения индивидуальных и групповых форм организации обучения младших школьников.

Ключевые слова: индивидуальные и групповые формы учебной деятельности, интеллектуальное развитие личности, младшие школьники, развивающее обучение.

SUMMARY

The article deals with the different approaches to the defining of essence of individual and group forms of educational activity of pupils as a category of modern didactics. Conducted retrospective analysis of origin of individual and group forms of organization of teaching.

Key words: the individual and group forms of training, person's intellectual development, junior pupils, developing training.

УДК 371.315.5

К.В. Рабець

Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПРОЕКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ТУРНИРУ ЮНИХ МАТЕМАТИКІВ

У статті подано розроблені автором теоретичні основи проектно-дослідницького навчання й апробовану практичну модель їх реалізації засобами математичних турнірів; теоретично обґрунтовано систему розвиваючого, проектно-дослідницького навчання математики й побудовано моделі практичної реалізації цієї системи.

Ключові слова: проектно-дослідницька діяльність, турнір юних математиків, технології навчання, модель, математична творчість.

Постановка проблеми. Ідея розвиваючого навчання, зокрема із використанням дослідницьких завдань і дослідницьких методів, не є новою й існує, мабуть, стільки ж, як і сама школа. Будь-який процес опанування знань і методів їх придбання супроводжується розумовим розвитком, і в принципі будь-яка розумно побудована система навчання в тій або іншій мірі є розвиваючою. Проте в одному випадку розвиток йде стихійно, як побічний продукт навчання, в іншому – усвідомлено, цілеспрямовано й, певно, більш результативно. Необхідною умовою цього є наявність конкретної, націленої на розвиток учня, технології навчання. І таких, досить детально теоретично опрацьованих, технологій є чимало [6; 2]. Це технології проблемного, евристичного, проектного, інтерактивного навчання тощо.

Чи повною мірою використовує їх сучасна школа й чи максимально ефективними є вони для розвитку найбільш здібних до математики, зацікавлених у її вивченні учнів. Відповідь очевидна, як очевидна й невідкладна необхідність із урахуванням реалій сьогодення та невичерпних можливостей самої математики підтримати, зберегти

традиційно високий рівень нашої математичної освіти, який значною мірою визначає загальний інтелектуальний потенціал нації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі розвитку учнів в процесі оволодіння ними математичними знаннями приділяли велику увагу відомі математики: О.Д. Олександров, Н.Я. Віленкін, Б.В. Гнеденко, А.М. Колмогоров, Л.Д. Кудрявцев, О.Я. Хінчин та ін., психологи В.А. Крутецький, З.І. Слєпкань, Л.М. Фрідман тощо.

Питання розвитку особи в процесі навчання математики ставляться і вирішуються в дисертаціях В.О. Гусєва, А.Л. Жохова, А.Г. Мордковича, В.М. Осинської, О.І. Скафи, А.В. Хуторського.

Орієнтація на посилення розвиваючої функції навчання помітно відчувається в цілому ряді програмно-методичних матеріалів, посібників і підручників, які останнім часом підготували, зокрема, М.І. Бурда, Н.А. Тарасенкова; У.Г. Гельфман, М.О. Холодна; О.Г. Кукуш, Р.П. Ушаков; І.А. Кушнір; Л.В. Тарасов.

Звернення до праць цих авторів, а також до ряду теоретичних і практичних напрацювань щодо дослідницького навчання в інших предметних областях (О.В. Григорович, А.А. Давидьон, Б.Г. Кремінський, О.І. Савенков тощо) говорить про невичерпність проблем розвиваючого навчання, різноманіття можливих підходів до їх рішення і всезростаючий інтерес до такого продуктивного навчання.

У той же час, на-сьогодні немає спеціального дослідження, в якому був би реалізований системний підхід до створення теоретичних основ дослідницького навчання математики найбільш здібних й зацікавлених у її вивченні учнів з урахуванням сучасних реалій динамічного інформаційного суспільства й тенденцій розвитку школи, розроблена і практично реалізована технологія розвиваючого навчання математики учнів середнього і старшого віку.

Таким чином, **актуальність дослідження** витікає з:

✓ нових вимог суспільства до розвитку особи, здатної до активного творчого опанування знань;

✓ необхідності подолання протиріччя, що полягає в наявності вимог переходу школи на продуктивні методи навчання і відсутності теоретичних основ і практичних технологій навчання, які забезпечили б інтенсифікацію інтелектуального розвитку учнів в процесі навчання математики,

оволодіння ними способів роботи з математичною інформацією, набуття навичок математичного дослідження та математичної компетентності;

✓ наявності передумов (світоглядних, методологічних, психолого-педагогічних, методичних) формування теоретичних основ розвиваючого, проектно-дослідницького навчання математики засобами творчих змагань, зокрема, математичних турнірів.

Щодо самого розвиваючого навчання, провідною ідеєю цієї педагогічної теорії є розвиток інтелектуальних здібностей школярів в процесі навчання.

Підкріплена відповідним змістовим наповненням та інтерактивним характером навчання, ця концепція взята нами за методологічну основу й послідовно реалізується на технологічному рівні в ініційованій, теоретично та методично опрацьованій нами системі математичних турнірів.

Мета дослідження – розробка теоретично обґрунтованої системи розвиваючого, проектно-дослідницького навчання математики і побудова моделі практичної реалізації цієї системи.

Гіпотеза дослідження. Удосконалення навчання математики, направлене на посилення розвиваючої функції навчання, може бути здійснене в рамках спеціальної системи навчання, в якій:

- а) чітко виділені цілі інтелектуального розвитку учнів;
- б) орієнтовна основа стратегії навчання побудована з урахуванням специфіки нової освітньої парадигми;
- в) зміст навчання поставлений у відповідність цілям розвитку учнів, спеціально дібраний і структурований з урахуванням специфіки математики;
- г) провідними напрямками вдосконалення навчання математики стають процесуальна сторона пізнання, формування в учнів умінь працювати з інформацією, набуття навичок продуктивного самонавчання;
- д) максимально враховані й використані природні пошукові схильності дитини, забезпечується творчий, дослідницький характер навчальної діяльності учнів;
- е) перетворення учнів у рівноправного суб'єкта діяльності не лише декларується, але і послідовно реалізується в рамках інтерактивного навчання, що є одним із напрямів практичної реалізації педагогіки співпраці й співтворчості.

Виклад основного матеріалу. Розробці теоретичних основ і моделі практичної реалізації проектно-дослідницького навчання передували визначення позиції щодо механізму пізнавального акту, встановлення специфіки математичного пізнання і шляхів розвитку учнів в процесі вивчення ними математики й на цій базі – обґрунтування вибору загального напрямку модернізації процесу навчання математики.

Не зупиняючись на аналізі різних поглядів на «розвиваюче навчання» та можливі шляхи його реалізації, зазначимо лише суть нашої позиції. Виходячи з філософського розуміння розвитку як процесу, руху, зміни, сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, переходу від старого до нового якісного стану, а не простого збільшення, кількісного зростання, та ґрунтуючись на концепції діяльнісного підходу, як вихідне означення розвиваючого навчання ми приймаємо наступне: навчання, направлене на формування способів діяльності з інформацією в певній предметній області, метою і результатом якого є розумовий розвиток і засвоєння знань.

Повноцінний розвиток учнів, перетворення їх у рівноправні суб'єкти діяльності стає можливим лише тоді, коли навчальний процес не зводиться до сприйняття, запам'ятовування і відтворення готових знань, а забезпечується причетність учнів до навчальної інформації на всіх етапах повноцінного пізнавального процесу (обговорення доцільності і необхідності поповнення наявної інформації, самостійне її здобуття, придбання навичок її видозміни, встановлення меж застосовності, досягнення результативності й максимально творчого рівня використання, рефлексивний аналіз ефективності придбаної інформації, свідомості її засвоєння та продуктивності використання, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до знань та процесу їх набуття).

Крім того, розумовий розвиток не зводиться до простого механічного засвоєння способів розумової діяльності. Людина повинна опанувати не лише поняття, думки і висновки, але і принципи, структуру діяльності по обробці інформації. Розвиток особи означає, що її потенційні можливості зростають й переходять в актуальні. Намагання актуалізувати свій потенціал, реалізувати свої можливості, виявити і розвинути задатки, перетворити можливе на дійсне – саме це і є активність особистості.

Спираючись на філософське означення людської діяльності як усвідомленої активності суб'єкта, направленої на об'єкти чи інші суб'єкти, пізнавальну діяльність розглядаємо як активність, що направлена на певний об'єкт (чи суб'єкт) і повертається до суб'єкта у вигляді знання, тобто інформації про якості, риси цього об'єкту, його зв'язки, відношення з оточуючим середовищем.

Тезисно визначимо наші позиції щодо обґрунтування основних пунктів гіпотези дослідження.

1. Для впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в реальну практику школи її положення необхідно осмислити на предметно-методичному рівні з урахуванням специфіки базисної науки, пропагованої нами форми навчально-пізнавальної діяльності – математичних турнірів та особливої категорії їх учасників – учнів, здатних і готових до серйозного вивчення математики.

2. Специфічні риси математики як науки і як навчального предмету визначають її особливе положення серед базисних напрямів розвитку особи. Математика є не лише засадничою наукою, складовою технічного прогресу, але і формує тип раціонального наукового мислення, привчає до обґрунтованих, а не підказаних емоціями, шляхів пошуку рішень, важлива для світоглядної орієнтації сучасної людини.

3. Якісно новий рівень теорії, методики і практики навчання математики може бути досягнутий лише при системному підході і інтеграції філософського, психологічного, дидактичного, методичного поглядів на проблеми інтелектуального розвитку на засадах результативно-діяльнісного, компетентнісного підходу.

4. Така інтеграція має проводитись з урахуванням множинності підходів і особливостей сучасної освітньої парадигми, новим розкриттям суті її традиційних проблем, серед яких однією з головних є проблема посилення розвиваючої функції навчання математики і забезпечення умов досягнення учнями відповідного рівня математичної освіти.

Обрана нами методологія проектно-дослідницького навчання зумовила структуру теоретичної системи і вибір методичних шляхів її реалізації.

Розвиваючий ефект навчання в нашій теоретичній системі прогнозують цілі розвитку особи, як загальні, так і предметні.

Серед загальних виділимо як ті, для досягнення яких математика використовується нарівні з іншими предметами, так і такі, що в найкращій мірі досягаються засобами навчання математики.

До перших віднесемо: максимальний розвиток інтелектуальних можливостей особи, досягнення високого рівня компетентності, досягнення відкритого типу пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, обізнаність про свої пізнавальні можливості, усвідомлення загальної структури навчальної діяльності, опанування загальної методології навчально-дослідницької, проектно-дослідницької і творчої діяльності, набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до пізнання.

До другої групи віднесемо: досягнення єдності емпіричного і теоретичного рівнів пізнання; усвідомлення ролі теоретичних знань; формування візуального, інтуїтивного, ймовірнісного мислення, формування культури доказових міркувань; опанування спеціальних розумових операцій (порівняння, аналогія, класифікація, узагальнення, конкретизація, аналіз, синтез).

Спеціальні предметні цілі розвитку особи, що досягаються в процесі вивчення математики, – це розвиток математичних здібностей, розкриття ролі математичних знань в житті; формування уявлень та навичок математизації знань; грамотне володіння математичною мовою; усвідомлення структури діяльності при вирішенні різного роду завдань: формулюванні означень, доведенні теорем, розв'язанні задач на побудову тощо; опанування навиків евристичної, проектної, дослідницької діяльності при вивченні математики; набуття досвіду творчої діяльності.

Якнайкраще задовольняє ці вимоги ініційований і ретельно вивірений нами шлях залучення учнів до математичних турнірів. Ця особлива форма роботи з математично обдарованою молоддю за задумом організаторів поєднує в собі тривалий процес навчально-пізнавальної діяльності (в усіх її формах), створення власних проектів-презентацій розв'язання запропонованих завдань та їх публічний захист.

Не торкаючись питань змістового наповнення турнірів, принципів добору завдань, детально і ґрунтовно визначених нами [4; 5] і, головне, практично апробованих досвідом підготовки і проведення дванадцяти всеукраїнських турнірів, зазначимо лише, що зміст математичної освіти хоча б для цієї категорії учнів, які виявляють інтерес і мають здібності до математики,

повинен відповідати сучасному рівню розвитку науки і техніки та забезпечити формування методів мислення, необхідних прийомів пізнавальної діяльності, що дозволяють самостійно застосовувати накопичені знання і отримувати нові, дають змогу відчувати смак справжньої математики, випробувати себе у розв'язанні справжніх, хоч і невеликих математичних проблем. Саме такими і є завдання Всеукраїнських турнірів юних математиків, які створюють для учнів непересічні й добре відомі знавцям і любителям математики фахівці найвищої кваліфікації, доктори і кандидати наук О.Г. Кукуш, О.О. Курченко, В.М. Лейфура, І.М. Мітельман, М.О. Перестюк, В.М. Радченко, О.Ю. Теплінський, І.В. Федак, В.А. Ясінський тощо.

Й чи не єдиний, на нашу думку, шлях втілення цих ідей – шлях ненав'язливої, вдумливої тривалої роботи зі збагачення свого інтелектуального потенціалу – шлях творчої дослідницької діяльності, скерованої кваліфікованим наставником.

Повністю погоджуючись із С.Л. Рубінштейном, який стверджував, що будь-який розумовий процес, завдяки якому людина включається в пізнавальну діяльність, починається і здійснюється через певні причини – спонуки, мотиви тощо, єдиною основою інтелектуального розвитку визнаємо пізнавальний інтерес.

Пропонована нами модель турніру орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності саме за рахунок опори на пізнавальні потреби, врахування внутрішньої ініціативи школяра а також на управління процесом засвоєння знань з позицій педагогіки співпраці та співтворчості. То ж, одержавши завдання турніру, радимо вчителю ознайомити в них якомога ширший круг потенційних учасників турніру, детально розповісти їм про специфіку турніру, підкресливши дослідницький характер задач й відповідне оцінювання не стільки кінцевого результату, скільки власного бачення проблеми, можливих напрямків дослідження, запропонованої моделі й, обов'язково, ігровий дискусійний характер захисту своїх напрацювань, максимально творчий підхід до власних проектів-презентацій.

Навчальна діяльність направлена не лише на засвоєння знань і придбання вмінь, а й на «нарощування» індивідуальних психологічних ресурсів кожного школяра, перетворення учня в суб'єкт навчальної діяльності. Традиційну методику викладання математики, орієнтовану на передачу готової інформації ми переорієнтовуємо в бік інформаційно-

розвиваючого навчання, суттю якого є спрямованість освітнього процесу на осмислення і аналіз учнями наявної інформації, встановлення шляхів її видозміни, залучення учнів до самостійного конструювання інформації в предметній та між предметних областях. Зазначимо й певну відмінність нашого погляду на саму інформацію: у нашому розумінні це живе знання, яке народжується на очах у суб'єкта, за його активної участі.

Сприяє цьому й специфічне, унікальне навчальне середовище, що формується навколо ТЮМ, коли кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність: кожен робить свій внесок в загальний результат групової роботи.

Формуванню продуктивних підходів до оволодіння інформацією сприяє широке використання інформаційних технологій та Інтернет ресурсів, які дозволяють користувачам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог з реальним партнером чи комп'ютером, дозволяють учням керувати ходом навчання, регулювати швидкість засвоєння матеріалу, повертатися на попередні етапи, вибудовуючи власний шлях пошуку інформації, необхідної для розв'язання проблеми.

Обґрунтуємо висловлену нами позицію щодо поєднання в системі ТЮМ двох дещо різних напрямків – проектного і дослідницького навчання.

Поділяючи погляди відомого фахівця в області порівняльної педагогіки М.В. Кларіна, дослідницьким будемо вважати «навчання, в якому учень ставиться в ситуацію, коли він сам опановує поняття й підхід до розв'язання проблем в процесі пізнання, більшою чи меншою мірою організованого чи скерованого вчителем» [2, 84].

Принципова відмінність проектування від дослідження полягає в тому, що дослідження не передбачає створення якого-небудь заздалегідь спланованого результату (об'єкту, моделі, проекту). Дослідження, по суті, – процес пошуку невідомого, пошуку нових знань. Це один з видів пізнавальної діяльності людини. На відміну від нього, проект, а отже, і проектування, завжди орієнтовані на практику, на результат. Людина, що реалізовує той або інший проект, не просто шукає щось нове, вона вирішує реальну проблему, що стоїть перед нею, враховуючи при цьому масу обставин, які часто знаходяться далеко за межами завдання пошуку істини.

Проектування від початку визначає межі, глибину вирішення проблеми, тоді як дослідження будується на принципово інших засадах:

воно допускає необмежений рух углиб і вшир. Дослідження – це завжди творчість, «безкорисливий пошук істини», тоді як проектування – це, так би мовити, творчість умовна, творчість за планом у певних контрольованих рамках. Крім того, проект може будуватись і як послідовне виконання серії чітко визначених, алгоритмізованих кроків, із використанням готових алгоритмів і схем дій – тобто виключно на репродуктивному рівні.

Точки їх дотику потрібно шукати у площині прогнозування. Побачити їх дозволяє вивчення особливостей дії механізмів мислення при дослідженні та проектуванні.

Під час побудови прогнозів майбутнє зазвичай розкладається на три складові:

- ▲ детерміновану – повністю передбачену, обумовлену дією відомих причин;
- ▲ імовірнісну – передбачену з великою вірогідністю;
- ▲ випадкову – що не піддається прогнозуванню.

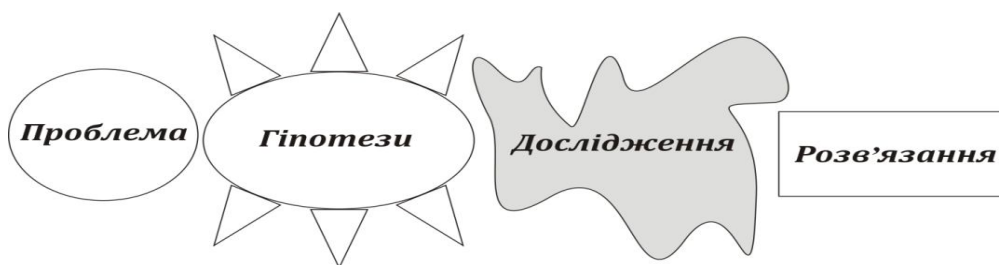
Перша спирається переважно на знання і логіку. Друга вимагає від людини не стільки логічного, скільки альтернативного, дивергентного мислення, уміння виробляти гіпотези. І, нарешті, третя – інтуїції.

Проектування розвертається і розвивається в основному в рамках першої – передбачуваної, детермінованої складової. Дослідження знаходиться переважно на іншому полюсі – в полі третьої, випадкової, непіддатливої жодному прогнозуванню складової. Друга складова – імовірнісна – через своє проміжне положення може бути присутньою і при проектуванні, і при дослідженні.

За задумом організаторів ТЮМ, він має поєднати тривалий процес вільного дослідження запропонованих задачних сюжетів із підготовкою, презентацією й захистом власних проектів як результату навчально-пізнавальної діяльності з їх опрацювання.

Дослідження – завжди творчість, то ж, мабуть, не існує загальних універсальних правил або схем, по яких вона розвивається, і все ж фахівці в області вивчення дослідницької поведінки намагались і намагаються виробити прийоми і алгоритми, які дозволяють відшукувати істину. Серед найбільш популярних розробок такого роду стосовно математичної творчості відзначимо праці Б. Больцано, А. Пуанкаре, Д.Пойа, Я.О. Пономарьова [3].

Аналізуючи дослідження вчених-психологів з питань розвитку інтелекту засобами дослідницької діяльності [3], відзначимо, що практично всі вони виділяють певну область цієї діяльності – перетин областей пошукової активності й двох альтернативних видів мислення: логічного і інтуїтивного (Д'юї, Пойа), дивергентного і конвергентного (Рензуллі), вертикального і латерального (Де Боно) тощо, виділяють і певну етапність дослідницького пошуку, наприклад, у вигляді:



Обґрунтувавши специфіку навчально-пізнавальної, а саме проектно-дослідницької діяльності в системі ТЮМ, перш ніж навести її схему, висловимо наше бачення поняття «проблема».

У класичному наукознавстві під проблемою зазвичай розуміють явно сформульоване питання, а частіше комплекс питань, що виникають в ході пізнання. Сам процес пізнання в цьому випадку тлумачиться як послідовний перехід від відповідей на одні питання до відповідей на інші питання, що встали після того, як перші були вирішені. Проте грецьке слово «problema» в буквальному перекладі означає «завдання», «перешкода», «трудність», а не просто питання, тому і термін «проблема!» є змістовно ширшим, ніж термін «питання».

Під проблемною ситуацією ми розуміємо всяку теоретичну або практичну ситуацію, що не має відповідного обставинам рішення і яка тому заставляє зупинитися і задуматися.

Щодо ініційованої форми математичного турніру, більшість завдань його відбірних етапів, ще не є чітко сформульованими проблемами. Це, так би мовити, задачні сюжети, певні проблемні ситуації. І перший, можливо, найскладніший крок, направлений на дослідження всього, що пов'язане з даною проблемною ситуацією, – виділення, усвідомлення, формулювання проблеми. Справа це не проста, й не випадково відомий філософ Ф. Ніцше писав, що «велика проблема подібна до коштовного каменя: тисячі проходять мимо, поки, нарешті, один не підніме його». Багато вчених стверджують, що знайти і сформулювати проблему часто важливіше і

важче, ніж її вирішити й навіть стверджують, що як тільки проблема сформульована, можна вважати, що творча частина дослідження завершена. Це, звичайно, перебільшення, особливо в математиці, але доля істини в цьому є. І це пояснює суттєве ускладнення нашої схеми «зліва»:

Кажучи про результат, крім особливостей, передбачених формою турніру, на всіх етапах цієї роботи ми повинні ясно усвідомлювати, що основний очікуваний нами результат – розвиток творчих здібностей, придбання учнем нових знань, умінь, навиків дослідницької поведінки і обробки отриманого матеріалу. Ні в якому разі не слід плутати його з тим продуктом, який народжується в результаті діяльності маленького дослідника.



Точніше кажучи, ми маємо справу не з одним «результатом», а принаймні з двома. Перший, природно, найважливіший, назвемо його педагогічним – це безцінний у виховному відношенні досвід самостійної творчої дослідницької роботи, нові знання і уміння, цілий спектр психічних новоутворень, що відрізняють дійсного творця від простого виконавця. Другий – той, що створює учень «своєю головою» і руками – проект, презентація, доповідь (численні зразки подібних напрацювань команд-учасників ТЮМ наведені нами в [1]).

З методичних міркувань вартий деталізації «шлях від проблеми до її розв'язання» [4; 5].

Розуміємо ми і необхідність як теоретичного, так і практичного опрацювання ще одного напрямку – опанування учасниками ТЮМ важливих когнітивних інструментів – спеціальних знань, а також загальних умінь і навиків дослідницького пошуку, таких як вже зазначене уміння бачити проблеми; уміння ставити питання; уміння висувати гіпотези; уміння давати означення понять; уміння класифікувати; уміння і навички проведення експериментів; спостереження; уміння робити висновки; уміння і навички роботи з текстом; структуризації матеріалу; уміння

доводити і захищати свої ідеї тощо. Методичні нароби з означеної проблеми лише фрагментарно представлені в сучасній психолого-педагогічній літературі й ще чекають на своє ґрунтовне опрацювання.

Висновки. I. На основі комплексного системного підходу автором розроблені теоретичні основи проектно-дослідницького навчання математики в умовах ТЮМ, що передбачають:

- класифікацію цілей інтелектуального розвитку школярів, що досягаються засобами навчання математики;
- глибоке філософське, психолого-педагогічне, методологічне опрацювання ідей турніру як продуктивної форми математичної освіти; визначення його місця в системі творчих змагань з математики;
- аналіз психологічних основ проектної та дослідницької діяльності та їх можливого симбіозу;
- дидактичні умови реалізації проектно-дослідницького навчання в системі ТЮМ;
- відповідну структуру спільної діяльності учнів і вчителя, що дозволяє реально перетворити школяра на активного суб'єкта навчально-виховної діяльності;
- прийнятий за основу інформаційно-розвиваючий метод навчання і його розуміння як навчання учнів способом діяльності з інформацією в предметній області, метою і результатом якого є інтелектуальний розвиток учнів і засвоєння знань;
- структуру і критерії відбору змісту навчання математики, загальний напрям яких – розширення пізнавальної ємкості процесу навчання математики;
- інтерактивний характер діяльності;
- рефлексивний аналіз досягнень школярів у системі турнірної діяльності: їх інтелектуального збагачення, розкриття творчого потенціалу, надбання математичної та життєвої компетентності.

II. Розроблена теоретична модель проектно-дослідницького навчання в умовах ТЮМ апробована і вивірена майже п'ятнадцятирічною практикою проведення математичних турнірів, що є більш ніж переконливим свідченням її ефективності.

III. Підготовлені програмно-методичні матеріали, опрацьовані практичні прийоми впровадження інформаційно-розвиваючого методу та проектно-дослідницького типу навчання математики засобами творчих змагань, що забезпечують продуктивність, сприяють набуттю компетентності в процесі навчання математики.

IV. Напрацьовані теоретичні та практичні положення проектно-дослідницького навчання засобами ТЮМ можуть бути перенесені в інші предметні області, а також служити орієнтовною основою впровадження нових освітніх технологій, реального вдосконалення як математичної, так і загальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вибрані матеріали турнірів юних математиків України : Навч. посібник / [Укл. та заг. ред. К. В. Рабець]. ☐ Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 296 с.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
3. Психология мышления : хрестоматия / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер [и др.]. – Москва : Изд-во АСТ : Астрель, 2008. – 670, [1] с.
4. Рабець К. В., Курченко О. О., Калугіна І. М. Всеукраїнські математичні турніри: методичні та практичні аспекти (на прикладі Волинської області) / К. В. Рабець, О. О. Курченко, І. М. Калугіна. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 144 с.
5. Рабець К. В. Математичний турнір – змагання, що навчає і виховує. Навчальний посібник / К. Рабець. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
6. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

В статье представлены разработанные автором теоретические основы проектно-исследовательского обучения и апробированная практическая модель их реализации средствами математических турниров; теоретически обоснована система развивающего, проектно-исследовательского обучения математике и построены модели практической реализации этой системы.

Ключевые слова: *проектно-исследовательская деятельность, турнир юных математиков, технологии обучения, модель, математическое творчество*

SUMMARY

An author gives theoretical bases and approved model of practical realization project-research studies in the system of mathematical tournaments; theoretically grounded system of developing, design and research study mathematics and built models operationalize the system.

Key words: *project-research activity, tournament of young mathematician, technologies of studies, model, mathematical creativity.*

УДК 371.3

О.С. Чашечникова

Сумський державний педагогічний університет

І.М. Москаленко

Олександрівська гімназія Сумської міської ради

Л.О. Калюсенко

ССШ №9, м. Суми

МАТЕМАТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто поняття «математична культура», «математична грамотність», «математичні здібності». Запропоновано шляхи інтенсифікації процесу навчання математики через використання нових інформаційних технологій; подано деякі рекомендації щодо формування математичної грамотності учнів у процесі підготовки до виконання завдань ЗНО з математики.

Ключові слова: математична культура, математична грамотність, математичні здібності, інтенсифікація процесу навчання математики; нові інформаційні технології.

Постановка проблеми. Однією з причин світової кризи називають недостатньо ефективну та непродуману стратегію діяльності в різних галузях, що перш за все відображає сучасну ситуацію з підготовки спеціалістів. Ефективність процесу формування та зростання висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі залежить від системи різноманітних чинників, серед яких – інтелектуальна компетентність. З іншого боку, достатньо високий інтелектуальний потенціал є необхідним сучасній людині навіть для того, щоб виробити стратегію власного життя.

З метою створення продуктивної стратегії формування інтелектуальної компетентності необхідно більш чітко визначитись з сутністю цього поняття, її складовими.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз основних підходів до визначення поняття «інтелектуальна компетентність» в психолого-педагогічній літературі [2; 3; 6] свідчить, що основною складовою інтелектуальної компетентності є особливим чином сформована база знань, навичок та вмінь, зокрема з математики (це часто заміняють терміном «математична грамотність»).

Ефективності використання бази знань в професійній діяльності (І. Зимня [2]) сприяє певний інтелектуальний досвід, який М. Холодна [6] розглядає як складову інтелекту. При цьому Дж. Гілфорд визначає інтелект як сукупність розумових здібностей, пізнавальних процесів та мислення[1]. Дж.

Равен зауважує: інтелектуальна компетентність залежить не стільки від знань, навичок та вмінь, скільки від мотивації та творчого підходу до поставленої проблеми [4]. З іншого боку Є.Ю. Савін наголошує, що ціннісні та мотиваційні компоненти не можуть входити до складу інтелектуальної компетентності, оскільки вони є властивостями інтелекту та розглядає інтелектуальну компетентність як взаємодію інтелекту та аналітичних здібностей [5].

Серед складових інтелектуальної компетентності як спроможності особи вирішувати різноманітні проблеми, спираючись на сформовану інтелектуальну базу (поняття введено та достатньо повно визначено нами у [10]), необхідно назвати математичну грамотність людини.

Іноді поняття «математична грамотність» та «математична культура» ототожнюють. Поняття математичної культури є багатогранним, трактується різними дослідниками неоднаково, виділяються різноманітні системи компонентів математичної культури (Н. Гвоздович, С. Гуцанович, В. Ілляшенко, В. Крутецький, Є. Лодатко, С. Мацієвич, О. Мельников, М. Чошанов, Н. Чупахін та ін.), говорять про професійну спрямованість її формування.

Мета статті – уточнити поняття інтелектуальної компетентності; математичної грамотності як складової інтелектуальної компетентності, визначити можливі шляхи її формування та розвитку.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що основою інтелектуальної компетентності є не тільки база знань, навичок та вмінь, а й досвід людини та її розумові здібності, завдяки яким розвиваються інтелект, творче мислення.

Розвиток інтелектуальної компетентності учнів в умовах профільного навчання є одним із пріоритетних напрямів навчання математики. Математика як навчальний предмет може стати рушійною силою у вирішенні поставленої проблеми. Ефективність формування математичної культури чимало залежить від наявності в людини математичних здібностей. В ході попередніх досліджень нами було уточнено поняття *«математичні здібності» як індивідуально-психологічних особливостей людини, що сприяють більш високій продуктивності її математичної діяльності, дозволяють використовувати в ході цієї діяльності нестандартні шляхи і методи, створюючи в результаті порівняно новий (або якісно новий) продукт розумової математичної діяльності*, та запропоновано методичну систему їх розвитку [12].

Серед складових математичної культури назвемо математичну грамотність, знання математичних методів і вміння їх застосовувати, озброєння навичками математичного моделювання (зокрема, у процесі розв'язування прикладних задач). Зупинимось саме на питанні про математичну грамотність.

Нам імпонує визначення математичної грамотності, яке наводить С. Березин: *математична грамотність – уміння правильно застосовувати математичні терміни, наявність необхідних математичних знань і відомостей для виконання роботи (вирішення проблеми) в конкретній предметній області* [13].

Хоча, на наш погляд, дане поняття має також включати в себе не тільки термінологічну грамотність, але й правильну математичну мову (усну та письмову), обчислювальну та графічну культуру.

Разом з творчою групою студентів нами досліджуються питання щодо шляхів реалізації диференційованого підходу до формування математичної грамотності; розглядаються можливості ознайомлення учнів з елементами математичного моделювання через розв'язування текстових задач (зокрема, прикладного спрямування); вивчається питання щодо проблеми формування обчислювальної та графічної культури учнів на різних етапах навчання в сучасних умовах [8].

Важливим питанням є об'єктивна діагностика реального рівня математичної грамотності учнів. Введення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), зокрема, з математики, викликало багато сперечань, але певною мірою саме завдяки йому більш яскраво проявилися проблеми формування математичної грамотності сучасних школярів.

Введення ЗНО слугує й мотивацією до більш відповідального відношення до математичної освіти як з боку конкретних учнів, конкретних навчальних закладів, так і з боку держави. Спостереження останніх років дозволяють стверджувати: необхідність брати участь в ЗНО з математики стимулює учнів вдосконалювати власні знання з предмету, формує у них більш відповідальне ставлення до навчання. Аналіз досвіду проведення ЗНО і пробних робіт свідчить про важливість попередньої підготовки учнів до проходження цієї форми контролю: значній частині учнів важко було оперативно виконувати завдання тестового характеру; ясно, чітко, послідовно, логічно обґрунтовувати кроки виконання завдань третьої

частини [7]. *Це свідчить про недостатній рівень сформованості так званої технологічної компетенції, яка є важливою у практичній діяльності.*

Нами (О.С. Чашечникова, Л.О. Калюсенко) розроблений ряд рекомендацій з удосконаленню підготовки учнів до виконання завдань ЗНО:

- *обов'язкове проведення регулярного тематичного тестування з математики поряд з традиційними тематичними контрольними роботами;*

- *поступова підготовка школярів до специфічної діяльності з виконання завдань ЗНО через органічне включення тестових форм поточного контролю, допомагаючи учням оволодівати технікою роботи з тестами (більш швидко встановлюється зворотній зв'язок, визначаються прогалини у підготовці конкретного учня з кожної теми курсу, створюється можливість для вчителя оперативніше коректувати власну діяльність);*

- *організація систематичного повторення навчального матеріала з тестовим блиц-опитуванням.*

Серед дієвих кроків з підготовки учнів до ЗНО з математики – реалізація рівневої диференціації в процесі навчання математики (увага формуванню базових знань і умінь з математики учнів, які зорієнтовані на рівень стандарту; забезпечення вдосконалення підготовки учнів, що мають високу мотивацію до навчання і можливості для вивчення математики на достатньому і високому рівні. Пропонування посильних та різнорівневих для конкретної групи школярів завдань та створення позитивної мотивації для їх виконання; посилення уваги змістовному розкриттю сутності математичних понять, математичних методів, меж їх застосування, демонстрація можливостей застосування для виконання більш широкого кола завдань (зокрема, використання графічного способу для розв'язування завдань з параметрами; застосування векторного методу до розв'язування геометричних задач).

Необхідним є дійсне «повернення поваги» до викладання курсу геометрії в основній і старшій школі (завдання ЗНО містять достатній обсяг геометричного матеріалу); учні мають оволодіти теоретичними фактами та уміти їх застосовувати з метою обґрунтування міркувань. Більше уваги важливо приділяти актуалізації навичок розв'язування текстових задач. Важливо підкреслити: *підготовка учня до успішного виконання завдань ЗНО не може і не повинна бути єдиною метою систематичного*

вивчення математики, але вона дійсно стимулом до підвищення рівня математичної грамотності школярів.

Зокрема, часто у третій частині ЗНО пропонувалися завдання з параметрами. Найчастіше в курсі алгебри такі завдання «з'являються» лише тоді, коли вивчаються квадратні рівняння. Але досвід роботи свідчить: учні легше сприймають поняття параметра, поняття «рівняння з параметрами», якщо починати знайомство з ними ще в процесі вивчення теми «Лінійні рівняння». На жаль, такого матеріалу в шкільних підручниках та посібниках з математики практично немає. Крім того, навіть у роботах, які є «класикою» шкільної математики, нерідко надані неповні розв'язки. Зокрема, розв'язання

рівняння обмежується лише знаходженням кореня $x = \frac{c-b}{3a}$.

Учителі, що працюють творчо, розв'язуючи рівняння $ax = b$, залучають учнів до «створення» схеми розв'язування рівняння з параметром такого виду, якою потім доцільно користуватися надалі.

Вчитель математики О.П. Руденко (сш № 9 м.Суми) з метою підвищення рівня математичної грамотності пропонує учням систему спеціально підібраних завдань наступного плану.

Завдання. Розв'язати рівняння відносно x :

а) $a - 5x = a^2 - 4$;

б) $3x - b = (b + 1)x - 4$;

в) $(k^2 - 9)x + 2k^2 - 6k = 0$;

г) $a - (a + b)x = (b - a)x - (c + bx)$.

Актуальним є питання необхідності інтенсифікувати процес навчання: вчитель-практик знаходиться у «тисках» недостатньої кількості годин, відведених програмою на вивчення предмету. Інформаційно-комунікаційні технології як один із засобів навчання математики (за умови доцільно розробленої методики використання) створюють умови, що сприяють розвитку навичок порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, будувати абстрактні моделі у процесі дослідницької діяльності, самостійної роботи учнів, а тобто сприятимуть розвитку здібностей, підвищенню інтелектуального потенціалу учнів.

Існує чимало програмних засобів, які можна ефективно використовувати на уроках математики з метою інтенсифікації процесу навчання. Також використання програмних засобів GRAN, MatLab, Maple, MathCad, Компас-графік та Advanced Grapher в процесі вивчення функцій та

їх властивостей, розв'язування рівнянь та нерівностей, виконання задач на доведення, побудову, дослідження сприяє розвитку логічного мислення та пізнавальної активності учнів, інтелектуальної компетентності, стимулюванню творчого мислення.

Для індивідуалізації самостійної роботи доцільно використовувати презентації для самоконтролю. Зокрема, вчитель математики Т.І. Панченко (Олександрівська гімназія, м. Суми) під час проведення самостійної роботи навчаючого характеру з теми «Розв'язування нерівностей методом інтервалів» на екран проектує слайд – нерівності, які потрібно розв'язати:

$$1) \frac{x-a}{x-b} \geq 0; 2) (x-a)(x-b)^2(x-c) \geq 0; 3) (x+a)^{2c+1}(x+b)^{2a}(x-c)^{2b+1} \geq 0.$$

Завдання індивідуалізовані (значення a , b , c учні «отримують» з тризначного числа, яке для кожного учня надається індивідуально). Через деякий час демонструються слайди з відповідями.

У класах, де учні мають ще недостатньо високий рівень знань та вмінь з математики, можна запропонувати на слайдах не лише кінцеві розв'язки, але й показати етапи виконання. Учні мають можливість оперативно самостійно перевірити правильність виконання.

Проводячи уроки під гаслом «Задача одна – розв'язань декілька», доцільно одразу ж на одному слайді в процесі систематизації демонструвати декілька варіантів розв'язання. Наприклад, після вивчення теми «Рівняння прямої», учням пропонується скласти рівняння прямої, яка проходить через дві точки, трьома способами, а розв'язуючи задачі щодо ділення відрізка у заданому відношенні, використовувати і теорему Фалеса, і векторний метод.

Але необхідно зазначити, що навіть ті вчителі математики, які мають достатній досвід, досягли високого рівня майстерності в своїй роботі, не завжди мають можливості ефективно використовувати вищевказані програмні засоби, які зробили би їхню працю ще більш плідною.

Висновки. Основа інтелектуальної компетентності - не лише база знань, навичок та вмінь, а й досвід людини та її розумові здібності, завдяки яким розвивається мислення та інтелект. Складовою інтелектуальної компетентності є математична грамотність. Математична грамотність – наявність необхідних математичних знань і відомостей для виконання роботи (вирішення проблеми), термінологічна грамотність, правильна математична мова(усна та письмова), обчислювальна та графічна культура.

ЗНО з математики сприяє більш об'єктивному визначенню рівня математичної грамотності учнів. Тому поряд з традиційними методами і формами перевірки знань та умінь учнів важливо частіше використовувати завдання тестового характеру (з вибором відповіді, з коротким записом відповіді, з розгорненою відповіддю); пропонувати відповідні тренінги, на яких учнів ознайомлюють із тематикою та структурою завдань, стратегією та тактикою виконання роботи; проведення робіт контролюючого та навчаючого характеру, наближених до «формату» ЗНО; після вивчення кожної теми на уроці узагальнення та систематизації пропонувати відповідні тестові завдання.

З метою інтенсифікації процесу навчання необхідно розробити цілісну методику впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій та створити ефективну систему вдосконалення підготовки вчителів-практиків в даному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд. – М. : Прогресс, 1965.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Логос, 2008. – 384 с.
3. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М., 2002. – 400 с.
5. Савин Е. Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Е. Ю. Савин // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – С. 62–67.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
7. Чашечникова О. С. До питання про підготовку учнів до зовнішнього незалежного оцінювання з математики / Чашечникова О. С., Калюсенко Л. О., Руденко О. П. // Матеріали Всеукраїнської науково-метод. конфер. «Розвиток інтелектуальних вмінь та творчих здібностей учнів і студентів в процесі навчання математики». – Суми, 3-4 грудня 2009. – Суми. – 2009. – С. 102–103.
8. Чашечникова О. С. Деякі аспекти формування математичної грамотності учнів / Чашечникова О. С., Мельникова М. В., Носаченко Л. В., Тверезовська Ю. М., Шевченко Н. О. // Матеріали Всеукраїнської науково-метод. конфер. «Розвиток інтелектуальних вмінь та творчих здібностей учнів і студентів в процесі навчання математики». – Суми, 3-4 грудня 2009. – Суми. – 2009. – С. 103–105.
9. Чашечникова О. С. Інтенсифікація процесу навчання математики з метою розвитку інтелектуальної компетентності учнів / Чашечникова О. С., Москаленко І. М., Панченко Т. І. // Матеріали Всеукраїнської науково-метод. конфер. «Розвиток інтелектуальних вмінь та творчих здібностей учнів і студентів в процесі навчання математики». – Суми, 3-4 грудня 2009. – Суми. – 2009. – С. 105–106.
10. Чашечникова О. С. Тактика пізнавальної поведінки учнів у процесі розв'язання

творчих та умовно-творчих завдань з математики / Чашечникова О. С. // Дидактика математики: проблеми і дослідження. Міжнар. зб. наукових робіт. – Вип. 30. – Донецьк: Вид. ДонНУ, 2008. – С. 143–149.

11. Чашечникова О. С. Інтелектуальна компетентність як одна з умов успішного навчання математики / Чашечникова О. С., Москаленко І. М. // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки – Вип. № 155. – 2009. – С.117 – 124.

12. Чашечникова О. С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи. – Дисс...кпн, спеціальність 13.00.02 / Чашечникова О. С. – К., 1997. – 208 с.

13. <http://www.confdbt.2007/theses/Berezin.pdf>

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены понятия «математическая культура», «математическая грамотность», «математические способности. Предложены пути интенсификации процесса обучения математике посредством использования новых информационных технологий; даны некоторые рекомендации относительно формирования математической грамотности учащихся в процессе подготовки к выполнению заданий ЗНО по математике.

Ключевые слова: математическая культура, математическая грамотность, математические способности, интенсификация процесса обучения математике, новые информационные технологии.

SUMMARY

Notions are considered «mathematical culture», «mathematical literacy», «mathematical capabilities». Possibilities of intensification of process of teaching mathematics with the use of new informative technologies are considered. In work some recommendations in relation to preparation of the studying to implementation ESE tasks for mathematicians are offered.

Key words: mathematical culture, mathematical literacy, mathematical capabilities, intensification of process of teaching, new informative technologies

УДК 57:372.8+37.015.2 (045)

А. А. Шевченко,

Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

С.М. Шевченко

Сумський державний університет

ПРОБЛЕМИ ЛОГІКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗМІСТІ БІОЛОГІЇ

У статті розглянуто питання з проблеми навчального біологічного змісту, як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі; проаналізовано історичний аспект проблеми та запропоновано авторський варіант перебудови методики навчання біології, що спирається на сучасні моделі процесу навчання, розроблені в дидактиці та педагогічній психології.

Ключові слова: навчальний зміст, діалектична та формальна логіка, абстрактна змістовна модель

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття характеризується бурхливим розвитком біології, а саме – молекулярної біології, генетики, генної інженерії, біології розвитку, екології, еволюційної біології. Все

чіткіше вимальовуються риси теоретичних узагальнень – сучасна біологія тяжіє до формулювання відповідних теорій. Надзвичайно складним стає сам апарат науки, термінологічний апарат. Це об'єктивна реальність. Процес навчання повинен встигати за такими швидкими змінами. Але, на жаль, саме тут і виникають складні проблеми невідповідності наукового змісту навчальному. Нами зроблена спроба дослідити цю проблему з точки зору гносеології, дидактики, педагогічної психології та методики біології, визначити змістовні особливості процесу навчання природничим наукам та співставити їх з цілями.

Мета статті – на основі теоретичних пошуків спробувати вибудувати змістовну модель навчання відповідно до логіки та ступеню узагальнення навчального матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Проблема навчального змісту біології в середній і у вищій школі завжди була актуальною. Протягом майже всього минулого століття дидакти, методисти, викладачі, самі вчителі, які безпосередньо реалізовували процес навчання, намагалися вирішити цю проблему. Перша проблема, яка була зрозумілою, це суттєве відставання навчального предмету від темпів розвитку біології як науки. При намаганнях адаптувати досягнення науки до навчального процесу виникали труднощі з термінологічним апаратом. Наприклад, і в наш час дискутується питання чи слід в курсі біології людини середньої школи замінювати історично вживаний термін «обмін речовин та перетворення енергії» на термін «метаболізм», чи вводити такі поняття, як «анаболізм» та «катаболізм», чи подавати досить складну номенклатуру ферментів тощо. Крім того було незрозумілим як застосувати нові знання – чи «вмонтовувати» їх в звичний та відпрацьований навчальний зміст, чи «жертвувати» застарілим матеріалом і переходити на вивчення сучасного. Таким чином, виникає проблема переобтяження навчального змісту. До цього часу це вирішувалося досить просто – простим скороченням та спрощенням змісту біології, мотивуючи ці дії нездатністю учнів засвоювати надскладну сучасну біологію. Така тенденція простежується і в педагогічних ВНЗ – скорочення навчального змісту за рахунок всіх форм навчання – лекційної, практичної, лабораторної тощо. Новітні наукові досягнення намагаються привести до певної впорядкованості, скорочуючи або відкидаючи зміст, що історично склався. При нестачі часу студентам

пропонується самостійне опанування навчальним змістом. Проблема ускладнюється тим, що в більшості випадків у студентів не сформовані інтелектуальні вміння до самонавчання.

Ще одна проблема, яка постійно була і є найактуальнішою, це створення і використання на базі навчального змісту ефективних методик навчання, які були б націлені на розвиток особистості того, хто навчається. Такі пошуки в офіційній педагогіці тривають вже понад двісті років, починаючи з Я.А. Коменського. Відносно методики біології необхідно згадати В.Ф. Зуєва, який написав перший підручник з природознавства у 1786 році [4]. Цікаво, що будова його навчального змісту виглядала дуже сучасно: 1) викопне царство (нежива природа); 2) прозябаюче царство (ботаніка); 3) тваринне царство (зоологія). У середині XIX століття додається анатомія та фізіологія людини, а в 1868 році О.Я. Герд запропонував ввести ще один курс природознавства – історію Землі. Звичайно, в даному випадку мали вплив ідеї Ч. Дарвіна. На початку XX століття у навчальний зміст шкільної біології вводяться екологія (Д.Н. Кайгородов), а після жовтневих подій 1917 року окремим курсом вивчається еволюційне вчення («Основи дарвінізму»). В 60-х роках минулого століття курс «Основи дарвінізму» трансформується в «Загальну біологію». Відповідно до історично складених курсів шкільної біології розроблялися і методики навчання. Звичайно, наприклад, методики ботаніки і зоології мають значно більший досвід та історію і навпаки, методика загальної біології відносно молода галузь в методиці біології. Але, на жаль, і на початку XXI століття методика біологія в нашій країні має все ті ж проблеми – змісту та методів навчання, які, на наш погляд, лише ще більш ускладнилися.

Зміст освіти в педагогічних ВНЗ намагається не відставати від шкільного. Студенти старанно вивчають, звичайно поглиблено, основні курси біології, закладають фундаментальні основи своєї майбутньої професії. Але й у ВНЗ виникають ті ж самі проблеми – структуризація навчального змісту, тобто послідовність вивчення окремих дисциплін, методична обробка пропонованого навчального матеріалу тощо.

Причини такого стану речей слід шукати не в педагогічній науці, а в історії розвитку самої біології як науки. Дійсно, при побіжному аналізі стану речей, ми спостерігаємо досить значний відрізок часу – в понад 200 років – протягом якого розвивалася методика біології. З таких спостережень

витікає одна особливість – сама методика невпинно розвивається, але безумовно спираючись на всі попередні здобутки, а саме: від простого до складного, від конкретного до загального, а іноді від загального до конкретного, від наочного до понятійного. І на сьогодні, наприклад, основним дидактичним принципом на уроках біології є принцип наочності. Особливо це стосується 4–9 класів, студентів педвузів перших років навчання, де пропонуються класичні курси ботаніки та зоології. Нічого дивного в цьому немає, адже будь-який педагогічно адаптований навчальний предмет з природничих наук віддзеркалює відповідну наукову галузь, що. Біологія XVIII –XIX століть була переважно описовою, де переважала емпірика. Логіка наукових досліджень була формальною, тобто переважали логічні операції аналізу та синтезу, порівняння, класифікації, емпіричного узагальнення. Навчальний предмет тих часів міг взяти на озброєння лише таку логіку розвитку мислення, яка повністю відбивала стан відповідної природничої науки, зокрема біології. Якщо біологія була переважно описовою, то і навчання починається з опису об'єктів, що вивчаються, з подальшим формуванням відповідних інтелектуальних вмінь формальної логіки. Стає зрозумілим переважання принципу наочності в такому навчанні та всі наступні методичні здобутки, які були орієнтовані на запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Нам добре відомі різноманітні варіанти інтенсифікації такої навчальної діяльності – від хитромудрих прийомів запам'ятовування до складних систем опорних сигналів. Такі, виражаючись сучасною педагогічною термінологією, технології навчання вочевидь переслідують одну мету – інтенсифікувати засвоєння на рівні пам'яті.

Ідея розвитку особистості, яка виникає наприкінці минулого століття, жваво підхоплюється педагогічною спільнотою і здається, що черговий крок у вдосконаленні методики навчання зробити досить просто, тобто є знання і на їх базі тепер можна розвивати особистість. Але перший побіжний результат спростував такі сподівання. В переважній більшості при використанні традиційного методичного апарату не вдається отримати позитивний результат. Натомість, виникає ціла низка педагогічних проблем – відмічається суттєве перевантаження навчального змісту, зникає пізнавальний інтерес та мотивація навчальної діяльності, викладачі нездатні забезпечити дидактично грамотний рівень відповідного навчання тощо.

Тим часом, біологія як наука, розвивається за законами розвитку будь-якої природничої науки. Такі закони є об'єктивними і беруть свої витoki з античної філософії. Саме понад 2000 років тому формуються перші уявлення людства про навколишній світ. Ці уявлення відповідають найбільш узагальненим картинам довкілля, формуючись у вигляді умоглядних теорій. В працях Аристотеля ми знаходимо застосування вже відомих нам розумових операцій формальної логіки, тому така логіка ще носить назву аристотелівської. Антична філософія неначе в зародку інкубувала майбутні природничі науки, геніально випереджаючи час на століття та тисячоліття.

Наступним етапом у розвитку природничих наук став етап накопичення емпіричних знань, або стосовно біології, так званий описовий період. Саме в цей період виникає навчальний предмет «природознавство», який включає в себе і біологію. Відповідно до наукових знань того періоду описова біологія стає основним навчальним змістом. Логіка побудови навчального процесу цілком відповідає логіці емпіричної біології, а саме – формальній логіці. Найвищим досягненням того періоду в біології стала класифікація живих організмів. Недарма більшу частину XIX століття, наприклад, школярі вивчають морфологію, анатомію та систематику організмів. Усі зусилля педагогів спрямовані на розвиток особистості через конкретні (емпіричні) знання, формуючи формальнологічні інтелектуальні вміння, тобто вміння репродуктивної діяльності. Основним джерелом знань, пізнавального інтересу була природа. Спостереження, опис, порівняння, класифікація, вміння робити висновки з того, що спостерігається покладені за основу навчання біології. XX століття переймає естафету методики біології XIX століття і вдосконалює закладену ще В.Ф. Зуєвим методику природознавства, але тепер виникають більш ефективні методи та прийоми навчання. Так, для більш тісного спілкування учнів з природою набуває неабиякого значення екскурсійний метод та лабораторні роботи, де учні самі відтворюють елементарні біологічні експерименти. Не торкаючись деталей післяреволюційного періоду розвитку методики біології, можна відзначити, що до 30-х років минулого століття у співвідношенні навчального змісту та наукової біології все складалося досить зрозуміло – розвивається наука і вдосконалюється навчальний зміст. Вінцем цього періоду стає формулювання теорії розвитку понять (М.М. Верзилін). Але

такий стан тривав недовго. Вже у ті ж 50-ті роки вперше виникає проблема перевантажень, яку намагаються вирішити звичним способом, переглянувши кількість знань і частково їх скоротивши, залишаючи традиційну методику навчання незмінною.

Описовий період розвитку біології поступово переходить в якісно новий – період теоретичних узагальнень. Уже у XIX столітті починає інтенсивно розвиватися фізіологія, формулюється еволюційне вчення, закладаються підвалини екології та генетики. Стає зрозумілим, що теоретичні дослідження за основу яких покладено зовсім іншу логіку, суттєво відрізняються від звичної формальної логіки. Тепер дослідник, опанувавши велику кількість конкретного, намагається зрозуміти загальні закономірності, які це конкретне об'єднують у складну систему. На відміну від логічних операцій опису, аналізу та синтезу, порівняння, класифікації тепер необхідно спочатку вибудувати теоретичну модель явища, тобто гіпотезу, потім її перевірити і дістати підтвердження або спростування. Такий пошук може повторюватися багаторазово з перебудовою гіпотези та винайденням інших шляхів її перевірки.

У філософії структуру теоретичного мислення вперше описує на межі XVIII та XIX століть представник німецької класичної філософії Г.Ф.В. Гегель. Він формулює закони та категорії діалектики і, дослідивши рух думки «в собі», називає таку логіку діалектичною. Її суть полягає в тому, що мисляча істота подумки відтворює сходження від абстрактного до конкретного, тобто від уявної моделі (гіпотеза) до її перевірки. Результатом такого пошуку, як правило, є побудова теорій, закономірності яких охоплюють суттєві масиви конкретного. Теоретичне мислення можливе лише із застосуванням діалектичної логіки. Формальна логіка використовується лише на етапі маніпулювання з конкретним. Таким чином, при теоретичному мисленні із застосуванням діалектичної логіки об'єкт дослідження виступає ніби в двох абстракціях. Перша абстракція у вигляді гіпотези занадто загальна і уявляє об'єкт в самих загальних рисах. Таку абстракцію Г.Ф.В. Гегель назвав «худою». Потім відбувається сходження до конкретного в процесі якого «худа» абстракція наповнюється певним змістом, розширюється і трансформується у другу абстракцію – теорію. Отримавши або засвоївши, якщо мова йде про навчання, таку теорію, індивід отримує універсальні знання, до кола яких вписується все

конкретне, часткове, одиничне. Причому конкретне проявляється не як набір окремих фактів, явищ, процесів, а як певне ціле з внутрішніми взаємозв'язками, тобто являє собою систему.

Неважко передбачити яку ефективність мало б навчання з переважанням діалектичної логіки, засвоєнням та використанням теоретичних узагальнень. По-перше зникають проблеми перевантажень, оскільки теоретичне знання компактне і не переобтяжує навчальний зміст. По-друге навчання стає цікавим за змістом, учні, здійснюючи пошук, перебувають в ситуаціях творчості, що є запорукою виникнення та підтримання стійкого пізнавального інтересу. По-третє систематичне вправлення в пошуковій діяльності формує відповідні інтелектуальні вміння – вміння творчої діяльності, які відповідають процедурам діалектичної логіки.

Отже, біологія як наука, починаючи з другої половини XIX століття, поступово і невпинно переходить до етапу теоретичних узагальнень, формулюючи відповідні теорії. Біологічні знання все більше і більше набувають теоретичного характеру з відповідною логікою їх формування. Як реагує на це методика навчання біології? Педагоги-методисти жваво відгукуються на нові досягнення біології і пропонують включати їх в навчальний зміст. Так в навчальні програми вводяться основи екології, теорії еволюції, генетики, цитології. Але технологічний апарат засвоєння залишається той самий, що випробуваний десятками років. Всі намагання успішно засвоїти теоретичну біологію використовуючи формальну логіку залишаються лише побажаннями. Головне те, що існуюча методична система навчання біології орієнтована на засвоєння переважно конкретного з обов'язковим використанням формальної логіки.

Наголосимо ще раз, що формальна логіка дає аналіз *готового* знання. З точки зору природничих наук таким відносно стійким, незмінним знанням, яке встановлює відносини між зовнішніми властивостями явищ, є емпіричні факти, закони отже й пізнаються вони формальнологічним шляхом. Операційний апарат такої логіки – комбінування, поєднання та групування вже наявних відносно незмінних елементів.

Знання, що відображають внутрішні об'єктивні взаємозв'язки між предметами та явищами, їх сутність, повноту та глибину – це знання теоретичні і, як виходить з вищенаведеного, пізнаються лише шляхом застосування інтелектуальних процедур діалектичної логіки. Вона

передбачає, перш за все, сходження у думці від загального (теоретичного загального) до конкретного, висування гіпотез, поєднання всього різноманіття конкретного в єдину теоретичну систему, отже є атрибутом власне наукового мислення.

Отже, сучасна біологія – наука теоретична, яка має кілька узагальнень, які носять назву теорій. Це теорія еволюції, фізіологія (вчення про метаболізм), екологія, цитогенетика, молекулярні основи життя. Спостерігається тенденція об'єднання всіх природничих наук під егідою однієї теорії. Однак вся історія розвитку методики навчання біології свідчить про наростаючу прірву між станом сучасної біології та навчального змісту при її вивченні.

Необхідно відзначити, що дидактика та педагогічна психологія досягли значних успіхів у розробці сучасних моделей навчання. Проблема формування теоретичних понять незмінно привертала до себе увагу дослідників на всіх етапах розвитку психологічної науки. Вивчення цієї проблеми розпочато П.П. Блонським, Л.В. Виготським, С.Л. Рубінштейном і надалі розвивалося у працях Д.Н. Богоявленського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьєва, Н.А. Менчинської, Ю.А. Самаріна, Н.Ф. Талізінної та ін.

Одними з перших у формуванні понять і розвитку розумової діяльності в педагогічній психології є праці П.П. Блонського [1; 2; 3]. Він вводить у психологію генетичний принцип і принцип асоціацій. Аналіз психічних явищ у рамках генетичного підходу дозволив П.П. Блонському сформулювати генетичну теорію пам'яті, розкрити її зв'язок з мовою, мисленням, що мають велике значення при формуванні теоретичних понять. Ідеї генетичного принципу розвитку психіки і розумової діяльності активно розвивав Л.С.Виготський [6].

Істотний внесок у дослідження проблеми формування понять уніс С.Л. Рубінштейн [15]. Він уперше виділив мислення як процес, як діяльність, указуючи на аналітико-синтетичний характер розумової діяльності. Основною формою розумової діяльності С.Л.Рубінштейн вважав аналіз через синтез. Саме ця форма дає можливість розглянути предмет вивчення з різних сторін, у нових контекстах і зв'язках і розкриває його різноманітний зміст. Він також виділив характерні риси теоретичного узагальнення й етапи оволодіння знаннями. До рис теоретичного

узагальнення він відносить розкриття внутрішнього зв'язку об'єктів на прикладі аналізу одного факту й узагальнення на основі цього зв'язку всіх інших фактів даного кола явищ. Як етапи (стадії) засвоєння знань він пропонує «первинне ознайомлення з матеріалом, чи його сприйняття в широкому розумінні слова, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення і, нарешті, оволодіння матеріалом, у розумінні можливості оперувати їм у різних умовах, застосовуючи його на практиці» [15, 608]. Уміння виділяти істотне, виражене в поняттях С.Л. Рубінштейн вважав показником розуму.

Основні ідеї П.П. Блонського, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна були покладені за основу створення сучасних концепцій навчання, утворення і засвоєння понять, формування навчальної діяльності.

З формуванням теоретичних понять безпосередньо зв'язаний розвиток мислення. Вивченню розумової діяльності учнів присвячені роботи психологів Е.Н. Кабановой-Меллер, Д.Н. Богоявленського, З.И. Калмиковой, Н.А. Менчинської і ін. [3, 11, 12]. Виходячи з визначення С.Л. Рубінштейна, що мислення виходить із проблемних ситуацій, вони розробили психологічні основи проблемного навчання і його різні форми реалізації. Проблемне навчання спрямоване на формування теоретичного мислення в учнів з опорою на розвиток основних систем понять.

Дослідження питання розвитку науково-теоретичного мислення привело до необхідності формування основних систем понять. Основою інтенсивного навчання повинне бути не запам'ятовування інформації зі слів викладача або з інших джерел, а активне придбання її з посиленням здатності самонавчатися.

Основні зусилля дослідників у галузі психології навчання сьогодні спрямовані на виявлення оптимальних умов формування і розвитку самостійного творчого мислення і пізнавальної діяльності школярів.

Очевидно, що вищим рівнем оволодіння системами понять є творчий. Сутність творчості розкривається у працях Дж. Брунера, В.В. Давидова, Я.А. Пономарьова, Ю.А. Самаріна, О.К. Тихомирова та ін. [8; 9; 14; 16; 19]. Рішення творчих задач, розкриття способів їхнього розв'язання, один з головних засобів розвитку творчої пізнавальної діяльності, зв'язаної з формуванням теоретичного мислення.

Як відзначає В.В. Давидов, щоб сформулювати повноцінне теоретичне,

індуктивно-дедуктивне мислення, необхідно забезпечити тому хто навчається можливість осмисленого просування в двох взаємозалежних напрямках: від абстрактного до конкретного і від конкретного до абстрактного з пріоритетом першого над другим [8]. Ця ідея була покладена в основу змістовно-генетичної концепції формування понять у навчанні В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, А.К. Маркової [8; 9; 13; 20]. Ця концепція припускає формування науково-теоретичного мислення й орієнтована на предмети з високою абстрактністю понятійного апарата (математика, мови), що важко утворити індуктивним шляхом. Такий підхід називають *змістовно-генетичним*. Він вимагає спеціального структурування навчального матеріалу, що забезпечує рух пізнання від абстрактного до конкретного. Реалізація способу сходження від абстрактного до конкретного в навчальному процесі визначається двома умовами:

1) усередині навчального предмета необхідний спеціальний аналіз для виявлення генетично-вихідної «клітинки» і, таким чином, розвиток цього поняття призвів би до проектування науки, що лежить в його основі;

2) розкриття основних протиріч у цій «клітинці» і пошуком способу їхнього рішення.

З цим впливає сходження від абстрактно-загальної сутності предмета до єдності його різноманітних сторін, тобто до конкретного. Основна задача побудови предмета за принципом сходження зводиться до переробки понятійного змісту так, щоб на основі засвоєння вихідних понять можна було б вивести все різноманіття конкретних явищ. Процес навчання будується так, щоб у школярів та студентів формувалося теоретичне мислення, щоб вони могли відтворювати конкретні явища, розглядаючи засвоюваний об'єкт у процесі розвитку, розчленовування його і виявляючи частки форми прояву. Одним словом, цей рух до діалектично конкретного.

Розкриття теоретичної сутності поняття вимагає організації особливого виду предметної діяльності, що дозволяє відтворювати вихідні дії, що лежать в основі понять, і розкривати їхній зміст. Відтворюється сутність понять за допомогою особливих моделей (креслення, графік, схеми, знакові системи тощо). У процесі предметно-практичної діяльності за допомогою понять можуть реконструюватися, трансформуватися, розчленовуватися уявлення про речі, предмети, сформовані в результаті цієї діяльності. Фіксуючи зміст понять,

виникає можливість з різних точок зору відтворювати систему зв'язків і співвідношень усередині об'єкта, що допомагає виявити сутність конкретного. При цьому основна увага зосереджується на тих зв'язках і співвідношеннях, що мають першорядне значення в процесі утворення об'єкта. Спосіб сходження від абстрактного до конкретного забезпечує формування теоретичного аналізу і синтезу. Формування теоретичних прийомів дозволяє виявити загальний характер понять і все це представити у вигляді змістовної абстракції. Спираючись на змістовну абстракцію, учні виявляють хід розвитку даної науки і процес утворення поняття.

Діалектика загального й одиничного, цілого і частки, сутності і явища тощо – усе це генетично пов'язане зі змістовними абстракціями й узагальненням. Учні, наприклад, використовуючи змістовні абстракції й узагальнення у своїй діяльності, відкривають різні форми вираження цих понять, їхній розвиток і розвиваючі функції. Концепція теоретичного узагальнення вимагає, щоб засвоєння змісту навчальних предметів здійснювалося за допомогою самостійної організації навчальної діяльності.

Отже, побудова навчального біологічного змісту повинна базуватися на теоретичних узагальненнях та дотриманні діалектичної логіки в послідовності його викладу. Саме така структура змісту сприятиме формуванню у особистості науково-теоретичного мислення шляхом організації продуктивної навчальної діяльності.

Сучасна дидактика та педагогічна психологія, що витікає з вищевикладеного, розробили відповідні концептуальні моделі сучасного процесу навчання. Але далі справи не просуваються. Окремі методики навчання не наважуються на докорінну перебудову цілей, змісту та методів навчання і, практично, продовжують використовувати традиційні підходи, прагнучи досягти сучасного рівня історично сформованим інструментарієм. Певним виключенням є спроба модернізувати процес навчання пропонуючи створення проблемних ситуацій. Особливої популярності такий підхід набув у 70-ті роки. Але запал швидко минув, оскільки виникла вже відома нам проблема – засвоєння теоретичного старими засобами. Не отримавши очікуваного ефекту, методика рекомендувала використовувати проблемне навчання епізодично та на розсуд викладача.

На наш погляд, сучасна методика викладання біології повинна визначитися з цілями навчання, а потім, відповідно до цілей,

сконструювати навчальний зміст. Як вже зазначалося, в ідеальному варіанті навчальний предмет повинен віддзеркалювати сучасний стан тієї науки, проекцією якої він є. Звичайно, просте перенесення основ науки в навчальний предмет викличе негативний результат. Тут необхідно враховувати і вікові особливості, і дозування навчального навантаження, і ступінь можливого узагальнення навчального змісту.

З погляду сучасної дидактики у самому загальному вигляді така мета виглядає як процес передачі соціального досвіду людства прийдешньому поколінню. Яка ж структура такого досвіду? По-перше він включає всі знання, що здобуло людство на цей час. По-друге – ті вміння, тобто способи діяльності, якими воно володіє. По-третє – необхідно обов'язково озброїти нове покоління інтелектуальними вміннями творчої діяльності, щоб забезпечити соціальний прогрес (тобто передати досвід творчого мислення, а іншими словами – розвинути особистість). По-четверте – сформувати в учнів певне емоційно-вольове відношення до природи, суспільства та людини.

Отже, навчальний зміст біології повинен відповідати цим цілям. Інакше кажучи він повинен вміщувати знання двох рівнів узагальнення – емпіричного та теоретичного, витримувати відповідні логіки їх засвоєння – формальну та діалектичну. Крім того, послідовність розташування конкретного та теоретичного має відповідати діалектичності біології як науки. Тобто, повинна бути первинна або, за Г.Ф.В Гегелем, «худа» абстракція, сходження до конкретного та вихід на другу абстракцію – теоретичне узагальнення.

У процесі засвоєння конкретних знань джерелом інформації є наочність. При цьому використовуються розумові операції аналізу та синтезу, порівняння, класифікації, емпіричного узагальнення. Такі операції є формально-логічними і використовуються виключно при засвоєнні конкретного змісту, тобто тут обов'язково присутній об'єкт засвоєння. Така діяльність з використанням формально-логічних розумових операцій називається репродуктивною або відтворюючою. Вона формує інтелектуальні вміння саме діяльності за зразком.

Теоретичні знання підлягають засвоєнню за діалектичною логікою. Розумові операції цієї логіки суттєво відрізняються від попередньої. Це бачення проблеми, побудова гіпотези, відшукування засобів вирішення, отримання результату, корекція, а при необхідності повторний пошук. Можна помітити, що подумки людина проходить досить складний шлях

від загальної абстракції (бачення проблеми, побудова гіпотези), до сходження в конкретне (відшукування засобів вирішення проблеми) і знов вихід на узагальнення, але вже повне, з встановленими внутрішніми зв'язками (отримання результату та його корекція). Як прийнято в психології і дидактиці, такі розумові процедури або вміння називають творчими. Отже, якщо побудувати навчальний матеріал виходячи з діалектичної логіки, то він повинен мати таку структуру: першу або «худу» абстракцію, де в самій загальній абстрактній формі подається структура змісту, що буде вивчатися. Тут навчальний зміст подається начебто у «зародковому вигляді». У нашому випадку це функціонування (фізіологія), екологія та еволюція рослинних та тваринних організмів. Весь наступний зміст, де, наприклад, розглядаються окремі біологічні об'єкти, вивчаються саме з позицій цих трьох узагальнень. Морфологічні та анатомічні поняття виконують немов би допоміжну функцію, пояснюючи ті чи інші особливості функціонування. В кінці кожного розділу змісту подаються короткі висновки, які повинні виконувати функції більш повних узагальнень. Так може виглядати навчальний зміст середньої ланки – 5–9 класи. У старшій школі, де вивчається теоретична біологія, додаються цито-генетичні узагальнення та молекулярна біологія. У ВНЗ навчання повинно розглядатися з позицій всіх теоретичних узагальнень сучасної біології.

Висновки. Формування інтелектуальних вмінь продуктивної діяльності (науково-теоретичного мислення) при вивченні шкільної біології повинно тривати весь період навчання – з 5 по 11 класи. Попередні пропедевтичні лінійні курси біології готують учнів до оволодіння складними теоретичними поняттями сучасної біології, тому і їх зміст повинен будуватися згідно з діалектичною логікою. Учні повинні засвоювати не історію біології, як по суті пропонують сучасні навчальні програми з біології, а її теоретичні здобутки, тобто систему теоретичних узагальнень. У середній школі повинна вивчатися сучасна біологія, а не біологія XIX століття. Звичайно, ніхто не відкидає значення принципу історизму в навчанні біології, але реалізацію цього принципу необхідно провадити під кутом сучасності, тобто показувати оригінальність та геніальність наукових пошуків. Але, звичайно, це лише зразок продуктивної діяльності, а оволодівати відповідними інтелектуальними вміннями учням необхідно самостійно. Основне завдання школи буде полягати в створенні відповідних умов для реалізації розумових здібностей

учнів. Стосовно навчання біології – це методична переробка навчального змісту де провідним стають теоретичні узагальнення, а конкретне використовується для їх успішного формування. Нарешті майбутні вчителі біології вивчають цей предмет виключно під егідою теоретичної біології, оволодіваючи всім різноманіттям конкретного шляхом сходження від першої до другої абстракції.

Отже, результатом засвоєння стають саме теоретичні узагальнення, оволодівши якими людина має можливість пояснити всю ту різноманітність конкретного, що її оточує. Таким чином основна мета навчання – розвиток особистості через засвоєння соціального досвіду людства – реалізується через структуру запропонованого навчального змісту, специфічності логіки навчання, яка передбачає формування інтелектуальних вмінь не лише формальної логіки, а і творчої діяльності. В цьому випадку з'являється шанс зробити навчання більш осмисленим, цікавим та ефективним, максимально наближеним до сучасного стану науки, як природничої, так і педагогічної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 384 с.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
4. Верзилин Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1983. – 381 с.
5. Всесвятский Б. В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе / Б. В. Всесвятский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Гальперин П. Я. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина // Вестник МГУ, 1979. – Серия 14. – № 4. – С. 22 – 46.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
10. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системных знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
11. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
12. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – Вып. 5. – 48 с.
13. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1975. – С. 6.

14. Пономарев Я. А. Знания, мышления и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1967. – 383 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
16. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР. 1962. – 504 с.
17. Системный подход в современной науке : в кн. Проблемы методологии системного исследования / Под ред. И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Мысль, 1970
18. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
19. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 261 с.
20. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Возрастные возможности усвоения знаний / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов – М. : Просвещение, 1966. - 442 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены проблемные вопросы учебного биологического содержания в средней школе и в высшем учебном заведении; проанализирован исторический аспект проблемы и предложен авторский вариант перестройки методики обучения биологии, который опирается на современные модели процесса обучения, разработанные в дидактике и педагогической психологии.

Ключевые слова: учебное содержание, диалектическая и формальная логика, абстрактная содержательная модель.

SUMMARY

Problem of learning content of the school biology are considered in this article. A historical aspect of the problem is analyzed. The authors also offer their own way of rebuilding the methodic of teaching biology, which is based on modern models of teaching process developed in didactic and pedagogical psychology.

Key words: learning content, dialectic and formal logic, abstract model of content.

УДК 37.035-053.5+37.064.3

О.С. Шестобуз

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ВИХОВАНOSTІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкрито значення культури спілкування як характеристики вихованості молодшого школяра. Проаналізовано вихованість дітей молодшого шкільного віку, яка поєднує такі важливі характеристики особистості, як культура спілкування з оточуючими людьми, культура зовнішності та культура організації повсякденного життя і побуту.

Ключові слова: культура спілкування, молодший шкільний вік, особистість, культура зовнішності, культура організації повсякденного життя і побуту.

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасної початкової школи є формування в учнів високого рівня життєвої компетентності. Однією зі складових життєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку є культура спілкування, наявність якої передбачає готовність школярів до співробітництва з однолітками та дорослими, внутрішнє багатство та моральну вихованість, що забезпечує належний зміст взаємовідносин, толерантне, доброзичливе спілкування, знання правил культури спілкування й керування ними у міжособистісних відносинах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз розвідок психологів і педагогів приводить до висновку, що майже всі дослідження спілкування зорієнтовані на такі напрями: співвідношення суспільних відносин (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, І.С. Кон, Д.Б. Паригін); діяльності та спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андреева, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, М.С. Каган, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн); ролі та значення спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості (В.С. Грехнев, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, О.В. Киричук, Я.Л. Коломинський, Н.В. Кузьміна). Однак науковці і практики недостатньо уваги приділяли вивченню проблеми культури спілкування як характеристики вихованості молодших школярів.

Мета статті – розкрити значення культури спілкування як характеристики вихованості дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковому обумовленні педагогіки співробітництва безумовне лідерство належить Ш.О. Амонашвілі, праці якого являють собою синтез соціальної психології та гуманістичної педагогіки. За його словами, саме гуманістична педагогіка здатна добровільно налаштувати дитину на виховання, викликати у неї прагнення – несвідоме та свідоме – «виховуватися, бути вихованим». Педагогічне спілкування він називав «китом», на якому тримається все виховання [1].

За твердженням І.Д. Беха молодші школярі поступово опановують своєю поведінкою, починаючи стриманіше виражати свої емоції – невдоволення, роздратованість, заздрість, коли перебувають у класному колективі, оскільки нестриманість у вияві почуттів одразу викликає зауваження, піддається обговоренню й осуду. Опановуючи здатністю володіти своїми почуттями, молодший школяр проявляє свій гнів не стільки в моторній формі (у бійці), скільки у словесній (осуд, сварка);

з'являються нові відтінки у вираженні почуттів (іронія, насмішка, сумнів). У дітей молодшого шкільного віку розвиваються вищі почуття – естетичні, соціальні. Особливу роль відіграє формування моральних почуттів: почуття товариськості, відповідальності за клас, співчуття до горя навколишніх людей, занепокоєння через несправедливість тощо. При цьому формуються такі почуття внаслідок конкретних впливів, спостереженого вчинку, враження від слів учителя. Важливо пам'ятати, що коли молодший школяр дізнається про норми поведінки, то слова вихователя він сприймає лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність чинити так, а не інакше.

Новим джерелом виникнення у молодшого школяра різних переживань, є не тільки навчання, а й колектив класу, з яким встановлюються нові соціальні зв'язки. Такі зв'язки виникають на основі різноманітних видів спілкування, зумовлених діловими взаєминами під час виконання доручень, загальною відповідальністю за дії класу, взаємною симпатією тощо. Так зване емоційне зараження буває і в колективі молодших школярів, однак воно великою мірою визначається характером суспільної думки класу як певного виду емоційного ставлення до фактів шкільного життя, доволі стійкого і небайдужого для його учасників [2, 97–98].

На думку М.І. Лісіної дитина, яка має потребу у спілкуванні, залюбки вступає у взаємодію з оточуючими людьми, жваво реагує на їхні вчинки і постійно намагається привернути їхню увагу до себе, з'ясувати, як дорослі ставляться до неї, як оцінюють її дії. Виникнення потреби у спілкуванні, його глибина та змістовність – найважливіші умови правильного психічного розвитку дитини. У сприятливому випадку воно забезпечує природне сприйняття дітьми прикладу оточуючих людей, готовність перебудовувати свою діяльність так, як пропонують їм оточуючі. Маючи потребу у спілкуванні, діти прагнуть до самовираження, вони активні та контактні. І, навпаки, недостатньо виражена потреба у спілкуванні робить дитину замкнутою, пасивною, яка тяжко піддається вихованню. Тому першочергове завдання в успішному вихованні дитини – налагодження зв'язків з нею. Гарні взаємовідносини, прихильність дитини до дорослих, любов до них одночасно являють собою і умову, і результат виховання [4, 9].

Ж. Піаже у спілкуванні індивіда виділяв і протиставляв стосунки дітей з однолітками системі стосунків у системі «дорослий-дитина». Учений

обстоював таку позицію, що стосунки між дитиною й дорослою людиною, наскільки б демократичними вони не були, завжди зберігають ієрархічність і несиметричність. Зовсім інше – стосунки в групі однолітків. Особливою перевагою групи однолітків він вважав рівноправні стосунки між дітьми. Він був переконаний, що тільки в спілкуванні дітей, завдяки поділу поглядів між рівними, розвиваються такі якості: уміння стати на позицію іншого, критичність, терпимість тощо [7, 122].

Б.В. Бушелева стверджувала, що особистість як суб'єкт спілкування характеризується цілим рядом якостей, серед яких значне місце належить вихованості. Вихованість являє собою складне морально-психологічне утворення, в якому органічно поєднуються такі важливі характеристики людини, як культура спілкування з людьми, культура зовнішності і культура організації повсякденного життя та побуту. Взаємодія людей у процесі спілкування являє собою вираження їх взаємовідносин [6, 133].

В.М. М'ясищев відмічав, що взаємодія зовнішньо регламентується, відношення виражається в ній у відрегульованій соціальними вимогами формі, що вимоги дисципліни і соціальних форм поведінки (конвенціональних норм – пристойності, такту, етикету) не допускають безпосереднього прояву відносин. Ці правила і норми не є довільно встановленими. Вони склалися та відшліфовувалися у багатовіковому досвіді людства. У процесі розвитку людського суспільства, зміни матеріальних і культурних умов його життя, норм поведінки й спілкування поступово втрачали початковий зміст і здобували форму умовностей [5].

Однак їх значення як засобу підвищення ефективності спілкування при цьому не зникло: вони, зазначав І.С. Кон, полегшують взаємодію людей. Знання цих норм і звичне дотримування їх людиною у повсякденному житті може розглядатися як культура спілкування [3].

На думку Б.В. Бушелевої, формування дитини як суб'єкта спілкування з необхідністю припускає засвоєння нею форм і норм оптимального контакту і взаємодії між людьми, тобто виховання культури спілкування. Оскільки більшість норм і правил культури спілкування впливають з морального ставлення людини до людини, тому головним у вихованні культури поведінки у школярів є формування її моральних основ.

Однак далеко не всі моральні характеристики людини мають прямий і безпосередній вихід у культуру поведінки. Тому робота з виховання цієї

якості особистості включає в себе формування таких моральних рис (і відповідних їм понять), які умовно можна назвати установлювальними по відношенню до культури поведінки, і які виражають загальну позицію особистості по відношенню до інших людей. У широкому значенні – це почуття гуманізму, колективізму, у безпосередньому співвіднесенні з культурою поведінки – повага до людей, доброзичливість, увага, застережливість, терпимість, чуйність, а також скромність і почуття власної гідності. У сукупності ці якості складають таку характеристику особистості, яку в цілому можна назвати позицією відкритості. Позиція відкритості і є та моральна установка, яка багато в чому визначає культуру спілкування людей.

Формування зазначених рис особистості, як зазначала Б.В. Бушелева, є обов'язковою передумовою виховання культури поведінки, однак воно автоматично не дає ефекту вихованості. Тому важливим завданням початкової школи є ознайомлення учнів з пристойностями, виховання ввічливості і тактовності як основного стрижня культури спілкування. Людство в цілому, окремі народи та інші спільноти виробили певні умовні форми вираження позитивного відношення до людини, які називаються пристойностями.

Пристойності регламентують поведінку людей у деяких найбільш типових ситуаціях людського спілкування. Так, у пристойностях фіксуються прийняті в даному суспільстві форми привітання, звертання людей один до одного, надання деяких послуг, використання формул вдячності та вибачень. Пристойностями диктується церемоніал знайомства та представлення, деякі правила бесіди, поведінки у суспільних місцях, відносини між чоловіками та жінками тощо. Поняття «пристойності» органічно пов'язане з поняттям ввічливості, якості, в основі якої лежить почуття власної гідності і чуйне ставлення до людей, яке виражається стриманістю, коректністю і делікатним відношенням до оточуючих. Ввічливість – це риса особистості, основний зміст якої складає звичка дотримання пристойностей [6, 135].

Оскільки стиль і спосіб виконання загальноприйнятих правил поведінки залежать від конкретних обставин спілкування та особистих особливостей тих, хто спілкується, то можна виділити різні відтінки ввічливості: коректність (в деякій мірі офіційна ввічливість), чемність (шаноблива ввічливість, наприклад, по відношенню до старших, до жінки), люб'язність (ввічливість з підкресленим бажанням бути приємним

партнеру по спілкуванню), делікатність (ввічливість у поєднанні з особливою м'якістю, тонкістю в розумінні інших людей). З ввічливістю тісно пов'язана тактовність – більш високий і складний компонент культури спілкування, який характеризує її глибинні шари. Тактовність припускає не тільки знання і дотримання пристойностей, але й розвинуте почуття міри, здатність до орієнтування і до співвіднесення своєї поведінки з конкретними обставинами. Ця якість займає проміжне, зв'язуюче положення між ввічливістю і тими моральними рисами особистості, які ми називаємо установлювальними по відношенню до культури поведінки. Дотримання пристойностей, прояв ввічливості і тактовності часто обумовлюються конкретними ситуаціями, в яких протікає спілкування. Тому ознайомлення учнів з пристойностями і нормами ввічливості доцільно здійснювати на основі ситуаційного принципу, особливо в молодшому шкільному віці.

Відносини з близькими і добре знайомими людьми Т. Шибутані називав первинними (тісні контакти, «обличчям до обличчя»), всі інші – вторинними. Ці види відносин він вважав не окремими категоріями, а полярними типами на шкалі відносин: між ними є проміжні види, межі чітко не проглядаються. Ступінь життєвої та психічної близькості при різних типах відносин визначається як соціальна дистанція між індивідами. При мінімальній дистанції уявлення про партнерів по спілкуванню високо індивідуалізоване, спілкування менш інструментоване, більш раптове. Тут визначальними моментами поведінки є ті моральні якості, про які мова йшла вище, – чуйність, тактовність тощо. З мірою збільшення соціальної дистанції поведінка у процесі спілкування все більш жорстко регламентується, формалізується [6, 136].

Однак протиставляти первинні відносини вторинним не варто. В умовах комунікації з малознайомими і незнайомими людьми (а саме така природа більшості контактів в сучасному суспільстві) дотримання конвенціональних норм при певному придушенні внутрішніх імпульсів та особистісних переваг грає позитивну роль. Нічого не знаючи про оточуючих, їхні особистісні орієнтації, смаки, домагання, тим не менш, можна легко і продуктивно спілкуватися з ними та досягати згоди саме завдяки конвенціональним нормам. Розуміння (а точніше, відчуття) залежності між соціальною дистанцією та характером спілкування,

А.С. Макаренко називав це умінням орієнтуватися, є, таким чином, обов'язковою ознакою культури спілкування [6, 138].

Спілкування з близькими людьми припускає знання і виконання правил пристойностей в різних ситуаціях: поведінка серед рідних та близьких; поведінка в колі товаришів, сусідів, друзів. Спілкування з незнайомими людьми вимагає знання специфіки норм поведінки в різних обставинах: на вулиці, у транспорті, в місцях загального харчування, в місцях розваг та видовищ (театри, концертні зали, філармонії, стадіони), будинках відпочинку тощо.

Важливе місце в роботі з формування вихованості займає виховання культури мовленнєвого спілкування. Цей термін Б.В. Бушелева трактувала ширше, ніж поняття «культура мовлення». Культура мовлення – це один з необхідних компонентів культури мовленнєвого спілкування. У якості інших компонентів можна назвати техніку використання ритміко-інтонаційних засобів мовлення (володіння голосом, темп мовлення, стиль вимови тощо), вміння зав'язати і підтримувати бесіду, вести дискусію, полеміку; міру і смак у використанні елементів комічного; знання та дотримання деяких правил, які стосуються специфічних форм мовленнєвого спілкування, зокрема, – етикет телефонної розмови, етикет особистого переписування, етикет публічного виступу. Мова – головний, проте не єдиний засіб спілкування.

Особливу комунікативну систему складають постава, жести, міміка. Структурні одиниці цієї кінетичної (рухової) мови – кінеми (кінема привітання, кінема уваги, кінема презирства тощо). Роль кінетичної мови у спілкуванні досить велика. Правильного мовлення і володіння мовою дітей навчають з ранніх років, кінетична мова ж засвоюється в основному шляхом стихійного наслідування і часто буває мізерною та невиразною, що дуже збіднює комунікативні можливості дитини. Тому дослідник вважала, що доцільним та необхідним включити в роботу з виховання культури спілкування формування культури жестів, міміки та інших «навкололінгвістичних» засобів [6, 140].

М.І. Лісіна зазначала, що у процесі спілкування людей один з одним створюються також оптимальні можливості для самопізнання та самооцінки. Людина може співставити свої дії з діями інших людей під час спілкування: у неї з'являється можливість дізнатися, як вони оцінюють їх. Саме тому,

бажаючи розібратися в собі, своїх діях та вчинках, людина прагне до спілкування з іншими людьми. Спілкуючись з ровесниками, дитина співставляє себе з ними. Старші діти та дорослі є для неї взірцем того, як варто діяти. А в цілому контакти з дорослими та однолітками забезпечують дитині постійний контроль за своїми успіхами та досягненнями.

Дитина приходить у світ, який багато в чому створений працею попередніх поколінь, щоб продовжити справу, яку розпочато до неї. Замість сліпого прилаштування до свого середовища, у дітей спостерігається розумно направлене дорослими оволодіння багатим досвідом батьків, його активне засвоєння. Головне, чим оволодіває дитина, за твердженням Л.С. Виготського – вищі психічні функції: уміння вільно і помірковано сприймати світ, розумно контролювати свою поведінку, осягати за допомогою абстрактного мислення приховану від почуттів потаємну сутність речей, виражати у знаках усного та писемного мовлення результати невтомної праці пізнання [4, 11].

У людини потреба в самопізнанні та самооцінці є глибоко духовною, а зв'язки з близькими та іншими людьми мають соціальний характер. Вищі форми взаємовідносин людей – доброта, гуманізм, патріотизм самі по собі не народжуються, і обов'язок вихователя допомогти дитині сформувати їх у себе. Потреба дітей у спілкуванні також не з'являється автоматично. Вона формується у них поступово і в залежності від умов існування. Значна роль у становленні та подальшому розвитку потреби належить впливу оточуючих людей, передусім – близьких дорослих. Пестячи дитину, радячись з нею, обговорюючи її вчинки, оцінюючи взаємовідносини з друзями, дорослі вперше відкривають для неї радість пізнання, підтримки. В результаті таких впливів дорослих дитина поступово починає все більш усвідомлено прагнути до спілкування, цінувати його та дорожити їм.

Висновки. Культура спілкування є важливою характеристикою вихованості молодших школярів. Вихованість дітей молодшого шкільного віку – складне морально-психологічне утворення, яке поєднує такі важливі характеристики особистості, як культура спілкування з оточуючими людьми, культура зовнішності та культура організації повсякденного життя і побуту. Ознайомлення учнів початкової школи з пристойностями, виховання у школярів ввічливості і тактовності як стійких рис особистості, ознайомлення їх із соціально утвердженими нормами поведінки в різних

ситуаціях суспільного та особистого життя, вироблення звички дотримання цих норм є конкретними завданнями формування культури спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : Навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., 1978. – 367 с.
4. Лисина М. И. Воспитание детей раннего возраста в семье / М. И. Лисина. – К. : О-во «Знание» УССР, 1983. – 48 с.
5. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л., 1960. – 420 с.
6. Проблемы общения и воспитание : Сб. статей. / Отв. ред. Х. Й. Лийметс. – Ч. I. – Тарту : ТГУ, 1974. – 209 с.
7. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрыто значение культуры общения как характеристики воспитанности младшего школьника. Проанализирована воспитанность детей младшего школьного возраста, которая объединяет такие важные характеристики личности, как культура общения с окружающими людьми, культура внешности и культура организации повседневной жизни и быта.

Ключевые слова: культура общения, младший школьный возраст, личность, культура внешности, культура организации повседневной жизни и быта.

SUMMARY

The value of culture of intercourse as descriptions of breeding of junior schoolboy opens up in the article. Breeding of children of midchildhood, which combines such important descriptions of personality is analysed, as a culture of socializing with surrounding people, culture of exterior and culture of organization of everyday life and way of life.

Key words: culture of communication, mildchildhood, personality, culture appearance, culture of everyday life.

УДК 74.262.21.

С.М. Шумигай

Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова

ІСТОРИЗМИ І РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

У статті розкрито зміст понять «інтерес», «пізнавальний інтерес», «здібності», «математичні здібності». Показано взаємозв'язок між здібностями та інтересом; розглянуто один із можливих шляхів розвитку інтересу, а отже, і здібностей учнів – використання історизмів на уроках математики у школі.

Ключові слова: математичні здібності, історизм, інтерес, пізнавальний інтерес, здібність.

Наше сьогодні показує різке зниження інтересу учнів до навчання, зокрема, до вивчення математики. Тому вчителі повинні всіма можливими способами викликати, підтримувати та розвивати інтерес до навчання.

Викликати інтерес не так складно, як його підтримувати та розвивати. З цього приводу психолог С. Соловейчик зазначає, що інтерес – це найбільш керований стан учня хоча б тому, що його легко викликати [5]. Керуючи інтересами, регулюючи їх, ми можемо впливати і на здібності дитини. Отже, поняття інтерес і здібності взаємопов'язані між собою.

Мета статті – розглянути суть понять інтерес, пізнавальний інтерес, здібності, математичні здібності, показати їх взаємозв'язок і розглянути шляхи розвитку пізнавального інтересу, зокрема використання історичного матеріалу на уроках математики.

Розглянемо більш детально сутність кожного поняття. Перш ніж розглядати суть поняття «інтерес», зауважимо, що як у психології, так і в педагогіці, є терміни «інтерес» і «пізнавальний інтерес». Деякі вчені ототожнюють їх, а деякі – розрізняють. Так, Н.Г. Морозова, зазначає, що будь-який інтерес – пізнавальний, в ньому неодмінно присутня радість пізнання і пізнання – чи то інтерес до математики чи до техніки, чи до іншої галузі науки. Без пізнавального компонента інтересу нема [2] (рис. 3). С. Соловейчик зазначає, що окрім пізнавального інтересу є інтерес до людей – «симпатичний» (так назвали його психологи XIX ст.), інтерес до своєї особистості, до вдосконалення власних здібностей, «ілюзорний» інтерес [5]. Л.А. Гордон [1], С.Л. Рубінштейн [4] поділяють інтереси за змістом (включає як один із підвидів – пізнавальний інтерес), метою, стійкістю, направленістю, рівнем оформленості, рівнем дієвості. Таким чином, бачимо ще один підхід до співвідношення даних понять, а саме: пізнавальний інтерес є одним із видів інтересу (див. рис. 2). В.А. Крутецький, А.В. Петровський вважають, що інтерес має завжди пізнавальний характер, і тому термін «пізнавальний інтерес» є тавтологічним (рис. 1).

Схематично співвідношення між поняттями «інтерес» і «пізнавальний інтерес» подамо за допомогою діаграм Ейлера-Венна:



Рис. 1



пізнавальний інтерес → інтерес інтерес → пізнавальний інтерес

Рис. 2



Рис. 3

Ми будемо розглядати **пізнавальний інтерес** як окремий вид інтересу, а саме: інтерес до навчальної діяльності, до набуття знань, до науки. Тому опрацьовуючи літературу ми аналізували розділи, які присвячені не тільки пізнавальному інтересу, а й інтересу взагалі.

Опрацьовуючи психологічну літературу, ми визначили чотири підходи щодо визначення поняття інтерес:

1 підхід – з позиції направленості інтересу на об’єкт – інтерес як ставлення до об’єкту – маємо таке тлумачення даного поняття: *інтерес* (від лат. *intersum* – має важливе значення) – активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності, яка зазвичай пов’язана з позитивним емоційно-забарвленим відношенням до пізнання об’єкта або до оволодіння тією чи іншою діяльністю;

2 підхід – з позиції емоцій інтерес визначається як емоційно-забарвлена скерованість нашої свідомості на певні об’єкти, поєднана з прагненням до них і, звичайно, з відповідною діяльністю;

3 підхід – з позиції мотиву, мотиваційної сфери діяльності інтерес визначається як мотив, який діє в силу свого усвідомлення значимості і емоційної привабливості або як єдина мотивація, яка забезпечує працездатність людини.

4 підхід – з позиції потреби інтерес визначається як форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності й цим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, кращому відображенню дійсності або як потреба, що пройшла стадію мотивації, свідомо направленість людини на задоволення незадоволеної потреби.

У педагогічній літературі *інтерес* (у тому числі і *пізнавальний*) визначають як емоційно-пізнавальне ставлення (що виникає із емоційно-пізнавального переживання) до предмету або до безпосередньо вмотивованої діяльності, ставленні, що переходить при сприятливих умовах в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості.

Поняття «здібність», зокрема «математичні здібності», а також їх формування і розвиток розглядали у своїх дисертаціях Г.Г. Колінець, О.С. Куликова, Е. Лодзинська, І.В. Сніцар, О.С. Чашечникова та інші.

Здібності у психологічній літературі визначають як психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх або вияв єдиної цілісної її сутності.

Досліджуючи поняття математичні здібності, О.С. Чашечникова у своїй дисертації [6, 26], посилаючись на означення В. Верделина, зазначає, що найбільш повним є таке визначення даного поняття: *математичні здібності* – це здібність розуміти сутність математичних (і подібних ним) систем, символів, методів і доведень, заучувати, утримувати їх у пам'яті і репродукувати, комбінувати їх з іншими системами, символами, методами і доведеннями, використовувати їх при розв'язанні математичних (іподібних ним) задач.

Такий підхід до трактування понять «здібності», зокрема «математичні здібності», вказує на тісний зв'язок здібностей з іншими рисами людини: її знаннями і вміннями, потребами та інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями. У зв'язку з цим, психолог С. Соловейчик зазначав, що інтерес є маленьким парашутиком, який розкривається першим і витягує з рюкзаку основний купол – здібності [5].

Чим глибший інтерес, тим продуктивніша діяльність, а чим продуктивніша діяльність, тим швидше розкриваються здібності. З іншого боку, ми не зможемо займатися довго будь-якою діяльністю, якщо вона не викликає в нас інтересу. Саме інтерес спрямовує і підтримує інтелектуальну активність дитини, тобто інтерес веде до знань. Учень не в змозі займатися певною справою, вивчати певну навчальну дисципліну, якщо вони не викликають в нього інтересу.

Здібності ж проявляються не стільки у самих знаннях, вміннях і навичках, скільки у динаміці їх набуття. Вони характеризуються швидкістю, глибиною, легкістю і міцністю процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Наявність здібностей полегшує засвоєння знань, вмінь і навичок, а міцні знання, вміння і навички, в свою чергу, сприяють розвитку здібностей.

Таким чином, спочатку виникає потреба, наприклад, в знаннях, потім, коли ця потреба стає усвідомленою, виникає мотивація, яка переростає в інтерес. Інтерес лежить в основі діяльності, а в результаті такої діяльності проявляються і розвиваються здібності і таланти дитини.

Вчені-психологи встановили, що раніше за інші у дитини проявляються і розвиваються музичні та математичні здібності. На

підтвердження своєї теорії вони співставили біографічні дані 92 видатних математиків і встановили, що їх математичні здібності проявилися так:

у 35 вчених – у віці раніше 10 р.; у 11 вчених – у віці 16–18 р.;

у 43 вчених – у віці 11–15 р.; у 3 вчених – у віці 19–20 р

Таким чином, 78 вчених із 92 стали математиками, тобто проявили і стали розвивати свої математичні здібності, у віці до 16 років. А отже, ми можемо у даному випадку констатувати той факт, що у даних вчених у досить юному віці сформувався інтерес, який у психолого-педагогічній літературі називають узагальненим вибіркоким (В.В. Репкін) або стійким особистісним (Н.Г. Морозова), або теоретичним (Г.І. Щукіна), до науки математики. Всі вище зазначені факти показують, що інтереси і здібності дитини можуть формуватись і розвиватись в ранньому віці.

Одним з джерел збудження інтересу виступає успіх, який допоможе нам у розкритті взаємозв'язку між інтересом і здібностями. Інтерес тому і розвиває здібності, що він сам проявляється там, де є вже певні здібності, навіть якщо зовсім не можливо уявити, що вони є. Прикладом даного факту є біографія відомої жінки-математика Софії Василівни Ковалівської. Вона зростала звичайною дитиною. Перший інтерес до математики прищепив їй її дядько, який хоча і не був математиком, проте читав математичну літературу і любив пофілософствувати на певні теми. Її математичні здібності вперше почали проявлятися у 13 років. Поштовхом для цього був випадок, про який любила розповідати сама Софія Василівна. Коли вона була ще маленькою дівчинкою, її сім'я переїхала до нової оселі. У будинку почали робити ремонт і на одну з дитячих кімнат не вистачило шпалер. Батьки не стали дозамовляти шпалери для цієї однієї кімнати, бо це, у ті часи, було пов'язано з певними труднощами. Ця кімната простояла декілька років, обклеєна простим папером. Але за щасливим випадком на цьому простому, на перший погляд, папері були надруковані літографовані лекції Остроградського по диференціальному та інтегральному численнях, які придбав батько Софії Василівни ще в молодому віці. Ці листи привернули увагу маленької Софії, і вона годинами проводила час у цій кімнаті, спочатку складувала ці листи по-порядку, потім намагалася читати невідомі формули і теореми, хоча практично нічого з прочитаного не розуміла, але формули настільки «в'їлися» їй у пам'ять, що коли у 15-річному віці вона почала займатися у Петербурзі з

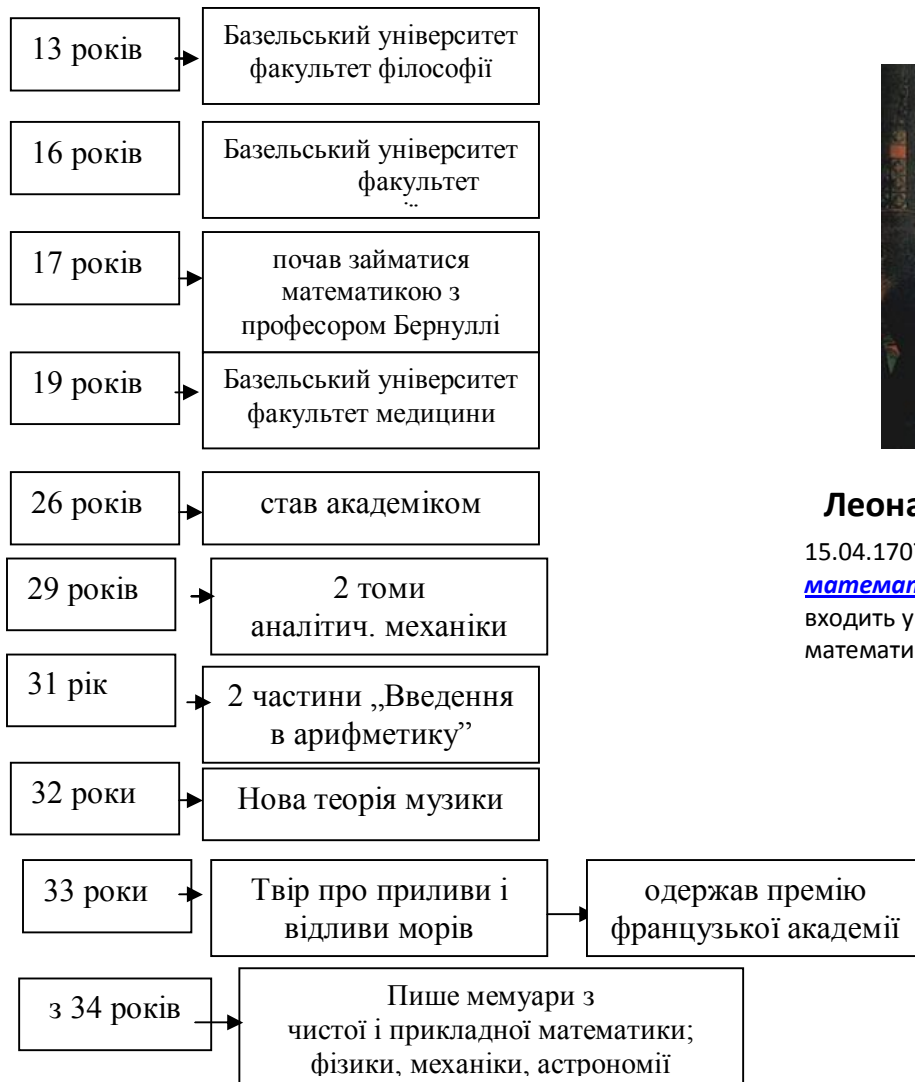
відомим математиком Страннолюбським, то він здивувався наскільки швидко вона сприймала і засвоювала поняття границі і похідної. У вчителя склалося враження, що учениця знала цей матеріал наперед. А поясненням цього феномену була кімната, на яку не вистачило шпалер. Розкривати здібності та інтереси учням допомагають в першу чергу вчителі і батьки, а потім товариші, книжки. У сучасній умові дуже великий вплив має комп'ютер з різноманітними навчальними програмами (інтелектуальними, логічними тощо).

Якщо інтерес лежить в основі діяльності, в результаті якої проявляються здібності, то постає питання: «Яким чином викликати, а потім і розвивати інтерес в учнів?» Виникнення пізнавального інтересу залежить від способу надання інформації і від особистості дитини. Існує багато способів стимулювання та розвитку пізнавального інтересу, а саме: дидактичні ігри, демонстрація зв'язків математики з іншими науками, використання елементів історії науки, цікаве подання навчального матеріалу. У контексті нашого дисертаційного дослідження найбільший інтерес представляє саме спосіб використання історизмів на уроках математики. Під історизмами ми будемо розуміти повідомлення біографій вчених та їх внесок у розвиток науки, історичні екскурси, історичні задачі, софізми.

У нині діючій програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з математики рекомендовано використання історичного матеріалу на уроках математики, проте на викладання цього матеріалу окремо час не відводиться. Аналіз підручників з математики України, Росії, Білорусії показав наявність певного історичного матеріалу, проте, на думку вчителів, цього матеріалу замало. Тому постає потреба у додатковому історичному матеріалі і в методичних розробках його використання на уроках математики.

Повідомлення біографій вчених та їх внесок у розвиток науки корисні учням як приклади наслідування працьовитості, наполегливості у досягненні мети. У процесі досягнення мети у вчених, з'являлись, формувались і розвивались пізнавальний інтерес і математичні здібності, за допомогою яких вчені прийшли до великих відкриттів, що принесли їм славу і визнання.

Повідомлення з історії математики повинні бути стислими, яскравими, переконливими та емоційними. Саме вони повинні викликати інтерес в учнів і сприяти досягненню навчальних і виховних цілей, разом з тим вони обмежені лімітом часу, тому повинні бути якомога стислими. Ми пропонуємо вчителям подавати біографії вчених у вигляді схем, які слід супроводжувати розповіддю [7, 25–30]. Наприклад,



Леонард Ейлер

15.04.1707 – [7.09.1783](#)

математик, фізик, астроном

входить у першу п'ятірку великих
математиків всіх часів і народів



Звичайно, що всі факти з біографії вченого на маленькій схемі зобразити неможливо, але основні моменти показати можна. Під час повідомлень треба акцентувати увагу учнів на тому, що перш ніж здобути велику славу і визнання, вчені наполегливо самотійно працювали, і в результаті кропіткої праці почали проявлятися їх математичні здібності. І може хтось із учнів вашого класу під враженням розповіді про відомих математиків і сам почне більш глибоко вивчати дану дисципліну і досягне великих результатів у навчанні.

Ми живемо в час стрімкого науково-технічного прогресу. Майже кожен з учнів має при собі калькулятори або в мобільному телефоні, або окремо від нього. І тому втрачаються здібності усного рахунку: швидкого і раціонального виконання арифметичних дій, добування кореня квадратного тощо. Проте, коли учні одинадцятого класу приходять на незалежне оцінювання, то їм не дозволяють користуватися калькуляторами, і тут перед ними виникає проблема, а отже, і потреба у вмінні виконувати вище зазначені дії „вручну”. Найбільшої складності викликає дія добування кореня квадратного. І тут на допомогу приходять стародавні методи. Аналіз підручників з алгебри 8 класу показав, що підручники авторів Г.П. Бевз, В.Г. Бевз і В. Кравчук та ін. у рубриках «Історичні довідки», «Цікаво знати» містять опис вавілонського методу

(2 ст. до н.е.) обчислення коренів, а саме: $\sqrt{m} = \sqrt{a^2 + b} \approx a + \frac{b}{2a}$, який був запозичений греками і описаний у праці Герона, що датується 1 ст. н.е. Але не всі учні пам'ятають цю формулу, тому можна запропонувати їм інший спрощений стародавній метод. Розкриємо суть цього методу на прикладі.

Приклад. Обчислити $\sqrt{13}$. Він заключається між 3 та 4 і, відповідно, дорівнює 3 з дробною частиною, яку позначимо x . Тоді, маємо:

$$\sqrt{13} = 3 + x; (\sqrt{13})^2 = (3 + x)^2; 13 = 9 + 6x + x^2;$$

Квадрат дробу x є достатньо малою величиною, тому в першому наближенні можна ним знехтувати, тоді маємо: $13 = 9 + 6x; x = \frac{2}{3} = 0,67$.

Отже, $\sqrt{13} \approx 3,67$. Якщо ми хочемо визначити значення кореня ще точніше,

напишемо рівняння: $\sqrt{13} = 3\frac{2}{3} + y$, де y – невеликий дріб, додатний або

від'ємний. Звідки знаходимо: $13 = \frac{121}{9} + \frac{22}{3}y + y^2$. Відкинувши y^2 , знаходимо $y = -\frac{2}{33} = -0,06$. Відповідно у другому наближенні $\sqrt{13} \approx 3,67 - 0,06 = 3,61$ тощо.

Якщо б ми знаходили $\sqrt{13}$ способом, що зазначений у підручниках, то одержали б результат з точністю до 0,01 – також 3,61.

Ми пропонуємо вчителям розповідати учням декілька методів знаходження коренів, а учні вже самі оберуть який спосіб більш зручний для них.

Розглянемо іншу дію множення. У сучасній школі рідко зустрінеш учня, який би швидко міг без калькулятора і таблиць піднести усно до квадрату двозначне число. Метод, який ми розглянемо, ґрунтується на формулі різниця квадратів двох виразів. Тому його можна давати учням, як зразок застосування формули до практичних розрахунків. Ідея цього методу така:

$$a^2 = a^2 - b^2 + b^2 = (a + b) \cdot (a - b) + b^2.$$

Наприклад, $27^2 = (27 + 3) \cdot (27 - 3) + 3^2 = 729$;
 $62^2 = (62 + 2) \cdot (62 - 2) + 2^2 = 3844$.

Цю ж формулу можна застосовувати і до множення двох різних чисел. Наприклад, $986 \cdot 997 = (986 - 3) \cdot (997 + 3) + 3 \cdot 14 = 983042$.

Існує ще один спосіб як швидко піднести до квадрата число, що закінчується на 5. Його ідея така: необхідно помножити число десятків на число на одиницю більше, і до добутку дописати 25. Наприклад,

$$35^2; 3 \cdot 4 = 12, \text{ отже, відповідь } 1225.$$

З цього прийому слідує ще один простий спосіб піднесення до квадрату чисел, що складаються з цілої частини і $\frac{1}{2}$. Наприклад, $\left(3\frac{1}{2}\right)^2 = 3,5^2 = 12,25 = 12\frac{1}{4}$.

Історичні матеріали можна використовувати на уроках і під час викладання нової теми, з метою розвитку інтересу, а отже, і здібностей

дитини. Цей матеріал спонукає мислити нестандартно і створює фон, тобто на фоні нього учні зможуть оцінити переваги сучасних методів математики. Так, наприклад, візьмемо тему: «Розв'язування задач за допомогою квадратних рівнянь та рівнянь, які зводяться до квадратних». На початку викладання цієї теми можна дати розв'язання задачі Діофанта з книги його «Арифметика» і паралельно показати як розв'язується задача сьогодні. За допомогою цієї задачі можна показати учням як розв'язувалися квадратні рівняння у часи Діофанта і які розв'язки воно мало.

Задача Діофанта. Знайти два числа, якщо їх сума дорівнює 20, а добуток – 96.

Розв'язання (Діофанта). Із рівняння задачі слідує, що задані числа не рівні між собою, оскільки, якщо б вони були рівні між собою, то їх добуток дорівнював би не 96, а 100. Таким чином, одне з них буде більше половини їх суми, тобто $10+x$, інше ж менше, тобто $10-x$. Різниця між ними $2x$. Звідси рівняння

$$(10+x)(10-x)=96; 100-x^2=96; x^2-4=0; x=2.$$

Отже, одне із шуканих чисел дорівнює 12, а інше 8. Корінь $x=-2$ для Діофанта не існував, оскільки грецькі математики не знали від'ємних чисел.

Розв'язуючи дану задачу сучасним методом, ми виходимо на повне квадратне рівняння, корені якого знаходять за теоремою Вієта або за дискримінантом. І, звичайно, враховуємо значення другого кореня $x=-2$.

Підсумовуючи вище зазначене, хочемо наголосити на доцільності використання історизмів на уроках математики, навіть в умовах коли не виділяються години на викладання цього матеріалу, тому що це сприяє розвитку інтересу до вивчення математики, а, отже, і розвитку математичних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордон Л. А. Психологія і педагогіка інтересу / Л. А. Гордон. – К. : Рад. школа, 1940. – 125 с.
2. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-12 класи. – К.: Ірпінь, 2005. – 65 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.:
5. Соловейчик С. От интересов к потребностям / С. Соловейчик. – М. : Знание, 1968. – 91 с.

6. Чашечникова О. С. Развитие математических способностей учнів основной школы: дис...к.п.н.: 13.00.02 / О. С. Чашечникова. – Институт педагогики АПН Украины. – К., 1997. – 208 с.

7. Шумигай С. Історія науки як засіб стимулювання пізнавального інтересу учнів на уроках математики / С. Шумигай // Математика в школі. – 2009. – № 9. – С. 24–30.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрыт смысл понятий «интерес», «познавательный интерес», «способности», «математические способности». Показана взаимосвязь между способностями и интересом; рассмотрен один из возможных путей развития интереса, а следовательно, и способностей учеников – использование историзмов на уроках математики в школе.

Ключевые слова: математические способности, историзм, интерес, познавательный интерес, способность.

SUMMARY

In this article maintenance of concepts opens up «interest», «cognitive interest», «capabilities», «mathematical capabilities». Intercommunication is rotined between capabilities and interest. One of possible ways of development of interest is considered, and consequently, and capabilities of students – use of historicisms to material on the lessons of mathematics at school.

Key words: mathematical capabilities, historicism, interest, cognitive interest, capability.

Розділ IV. Освітній процес у вищій школі

УДК 78:378[371.734]

Л.А. Бірюкова

Сумський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розкрито проблему розвитку творчої індивідуальності, запропоновано підходи до підвищення результативності музично-педагогічної підготовки; проаналізовано шляхи формування творчих умінь; наголошено на необхідності більш глибокого осмислення творчості у педагогічній діяльності вчителя музики.

Ключові слова: *творча індивідуальність, музично-педагогічна підготовка, творчість, творчі вміння, педагогічна діяльність.*

У світлі ідей гуманізації та гуманітаризації освіти твердження про розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя стало аксіомою. Результативність цього процесу можлива лише за умови творчої професійної діяльності, високого рівня готовності до навчання, що активізує проблему дослідження, припускає пошук нових шляхів, підходів та умов розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики.

Звернення до наукових джерел засвідчує, що питання вдосконалення майстерності вчителя знайшли своє відображення в історії педагогічної думки (П. Блондський, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Значний інтерес представляє проблема вияву творчої індивідуальності педагога, що її розробляли В. Кан-Калик, А. Макаренко, В. Моляко, Н. Нікандров, В. Пономарьов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін. Вони усі одностайні в тому, що розв'язання цієї проблеми – одне з головних завдань професійної підготовки майбутніх кадрів, адже, розвиваючи творчу індивідуальність студента, ми формуємо потребу в самоосвіті як якості особистості, що спрямовує до оволодіння майстерністю педагогічної професії.

Розкриваючи сутність проблеми, вважаємо за необхідне дати узагальнене наукове розуміння понять «творчість», «індивідуальність».

У науковій літературі «творчість» тлумачиться як «діяльність, що породжує щось нове на основі реалізації навчального досвіду, формування нових комбінацій знань і умінь» [6, 640].

У психології творчість визначається як діяльність, що породжує нові матеріальні та духовні цінності; створення чогось нового на основі

перетворення відомого; нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання [6, 172]. М.П. Поташнік оцінює творчість як наукове відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей навчання і виховання, як дослідницьку та експериментальну розробку високоефективних методик, що дозволяють виконувати завдання сучасної школи [5, 75].

Індивідуальність, на думку В.І. Смирнової, – це своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, емоційній і вольовий сферах, інтересах, потребах і здібностях [8, 63]. Досліджуючи характерні риси творчої індивідуальності особистості, В.І. Андреев виділяє *уяву, завзятість, О.Лук виокремлює імпульсивність, незалежність судження, готовність до ризику, почуття гумору, сміливість уявлення та мислення*, Н. Кинчук визначає *інтелектуальну активність, творчий потенціал*, О. Матюшкін указує на *пізнавальну мотивацію, творчу активність, оригінальність рішення* [4, 132]. Це дає підстави визначити індивідуальність як неповторну своєрідність людини із сукупністю тільки її властивих особливостей.

Проаналізувавши наукову літературу, зазначимо, що під творчою індивідуальністю особистості розуміється сформованість творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреба у творчій праці з метою саморегуляції й самоствердження; диференціація творчої діяльності та її конкретна визначеність; певний рівень творчих досягнень людини; особистий стиль творчої діяльності; наявність певної ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислоутворюючу роль [3, 10].

Важливість розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики безперечна. Розв'язання цієї проблеми у практичному плані буде успішним, якщо забезпечити систему музично-педагогічної підготовки додатковими заходами засвоєння навченого матеріалу, що повинно позитивно позначитися на навчальній діяльності студентів, створити передумови для формування вмінь творчого переосмислення музичного матеріалу у зв'язку з потребами, цілями та особистісними мотивами.

Мета статті – дослідити процедуру становлення творчої індивідуальності вчителя музики, як показника готовності до практичної діяльності. Досягнення цієї мети можливе завдяки:

- виокремленню вмінь творчого опрацювання музичного матеріалу;

— визначенню методів підвищення рівня творчої індивідуальності.

Необхідність удосконалення професійно-творчих якостей учителя музики пояснюється зміною вимог до сучасного педагога, який повинен керувати творчим процесом діяльності учнів. На думку Є.В. Лузика, Д.В. Чернілевського, А.П. Шаповалова психолого-педагогічна структура творчої навчальної діяльності включає такі закономірності творчого процесу як *бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення, наявність знань, умінь та навичок, зосередження зусиль до розв'язання проблеми* [1, 81].

У професії вчителя музики вихідною умовою є музично-педагогічна діяльність, структура якої визначається специфікою музичної освіти, підкоряючись при цьому законам теорії діяльності. Особливістю музично-педагогічної діяльності є те, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головною складовою діяльності вчителя музики. Робота над музичним матеріалом є процесом творчим, що вимагає від вчителя музики народження власної, особистісно-значущої думки, творчого самовираження, яке виступає джерелом переконливості результату взаємодії з художнім твором, його емоційної вразливості та змістовності.

Аналіз змісту та організації диригентсько-хорової підготовки студентів до майбутньої діяльності дає можливість констатувати, що формуванню творчої індивідуальності особистості заважає вузькопредметний технологічний підхід щодо вивчення фахових дисциплін. На наш погляд, недослідженими є питання конкретизації підходів та засобів становлення творчої індивідуальності в умовах індивідуалізації навчання. Зусилля викладачів найчастіше спрямовані на вирішення суто навчальних завдань, зокрема, озброєння теоретичними та практичними знаннями майбутньої діяльності замість того, щоб слугувати засобом інтелектуального та музично-творчого розвитку студентів. Звідси, абсолютно правомірним виступає питання залежності успіху майбутньої діяльності від успішності у ВЕЗ. Оскільки професійне навчання здатне забезпечити розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, О.Я. Ростовський подає оцінку різного ставлення студентів до науки, як талановитих так і ординарних, характеризує їх здатність до навчальних та практичних дій [7, 8].

Усе це можливе завдяки вирішенню ряду таких суперечностей: а) між потребами школи та усталеною системою музично-педагогічної підготовки; б) між розвитком музично-творчих здібностей студентів та їх використанням у практичній діяльності. Недостатнє вивчення педагогічних умов, методів та засобів їх взаємопроникнення, а також розмежованість у навчальному процесі вказали на необхідність удосконалення процесу становлення творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, здатного до самостійного творчого пошуку та самореалізації у ході музичного навчання.

Так, діагностика сформованості творчої особистості вчителя музики проводилася у рамках індивідуального предмета диригентського циклу «хорове диригування». Саме хорове диригування є тією формою навчання, яка відповідно до дидактичних цілей, розкриває специфічні особливості творчого опрацювання музичного матеріалу за такими факторами, як: а) ступінь складності навчального матеріалу; б) рівень навченості; в) рівень сформованості творчих умінь; г) особливості викладу навчального матеріалу (обсяг інформації, співвідношення нової та фактично нової інформації, наявність додаткової літератури з проблеми). У ході перевірки підтвердилося формальне ставлення більшості студентів до навчально-методичного матеріалу, відсутність умінь його творчого опрацювання, що призвело до певних ускладнень у ході такої форми навчальної діяльності на уроці музики, як вокально-хорова робота.

Аналізуючи думки студентів-практикантів, ми дійшли висновку, що більшість з них не відчуває себе комфортно у процесі навчання, значними труднощами вони визначають:

а) миттєвий аналіз хорового звучання і пошук адекватного усунення недоліків (відповідне варіювання диригентського жесту);

б) створення інтерпретації твору (переклад твору для виконання з урахуванням технічних можливостей хору).

Звідси, в основу розвитку творчої індивідуальності вчителя музики було покладено індивідуально-творчий підхід, який дозволяє максимально розкрити творчі здібності студентів на основі єдності трьох характеристик творчості: інтелектуальних здібностей, мотиваційної наполегливості та креативності з якісними відмінностями відповідно до традиційних програм навчання. Згідно з концепцією С. Максименка, оснований на теорії генетичної психології, процесом виникнення і розвитку

творчих здібностей можна керувати тільки при створенні оптимального поєднання різних засобів впливу на розвиток особистості. Спробу розглядати розвиток творчої індивідуальності через стратегію прискорення через збільшення об'єму навчального матеріалу, яка на сьогодні існує в системі музично-педагогічного навчання, ми вважаємо недостатньо ефективною. Пошук шляхів розвитку творчої індивідуальності вказав нам на необхідність упровадження якісних змін у навчальний процес диригентсько-хорової підготовки студентів. До цих змін ми відносимо: а) індивідуальний підхід; б) стратегію «аналітичного мислення»; в) стратегію «дослідницького навчання»; г) стратегію «проб лематизації». Означений підхід має місце у навчальному процесі хорового диригування та роботі курсового хору, на яких закладаються, реалізуються і перевіряються творчі здібності, будується навчальна модель як треба слухати, розуміти та переосмислювати музичний матеріал.

Провідною умовою становлення творчої індивідуальності вчителя музики виступає зорієнтованість студентів до самостійної пошукової діяльності, що сприяє реалізації професійних знань. Педагогічний досвід свідчить, що причиною недостатніх знань, фонду вмінь і навичок підготовки студентів, засобів обробки інформації та їх раціонального використання є недостатня сформованість самостійно організованої творчо-пошукової діяльності, спрямованої на уміння аналізувати, пояснювати, творчо переосмислювати навчально-методичний матеріал у процесі навчання. Аналітичне вивчення питання значущості самостійної роботи як технологічного підходу вказує на різні тлумачення цього поняття дослідниками вищої школи, що розглядають її як «засіб організації та виконання визначеної пізнавальної діяльності, контроль і керівництво якої пов'язані з певними труднощами», як «пошук і відкриття засобу, коли б учителі менше навчали, а учні більше б навчалися», як «власну діяльність з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересах, захопленості» [9, 74]. Використання принципів неперервності (перетворення професійного навчання в дійовий механізм гармонійного розвитку особистості майбутнього керівника хору), систематичності (єдність самопідготовки і чітко продуманої системи завдань), самоконтролю (оцінка продуктивної власної діяльності), самоаналізу (вид зворотного зв'язку для перевірки якості домашнього завдання) та

поступовості (перехід від простих і нескладних за змістом завдань до більш складних і тривалих), долаючи масово-репродуктивний характер дозволило нам реалізувати педагогічні знахідки у технологію навчального процесу хорового диригування та курсового хору.

Універсальним методом становлення творчої індивідуальності вчителя музики виступає метод моделювання художньо-творчого процесу. Цей метод спрямований на підвищення активного засвоєння музичного матеріалу на відміну від існуючих мовно-інформативних методів, які, на жаль, ще мають місце в системі музично-педагогічного навчання. Сутність цього методу полягає в перевірці студентом набутих знань, глибокому усвідомленні ним музичного матеріалу, якщо він виступає у ролі творця-композитора, творця-художника. Метод моделювання художньо-творчого процесу потребує самостійності засвоєння музичного матеріалу при використанні власного музичного досвіду, інтуїції, уяви, фантазії, забезпечує «нове прочитання» нотного тексту завдяки здатності співпереживати, порівнювати, вибирати, складати.

Так, в умовах індивідуального заняття спрямованість навчання на творче опрацювання навчального матеріалу спрямувало нас до *герменевтики* (сфери філософії, що досліджує першоджерела). За основу було взято послідовність зазначених герменевтикою п'яти підходів-етапів, що спрямовують на творче осмислення знакової системи хорового тексту для утворення авторської та власної інтерпретації тексту (гносеологічний підхід), до яких відносяться:

Перший рівень. *Розкриття та осягнення образно-сислового змісту тексту хорового твору.*

I етап. Загальний огляд тексту (ознайомлення).

II етап. Вивчення знакової системи хорового твору як засобу вираження смислу (граматична інтерпретація).

III етап. Визначення та осягнення образно-сислового змісту тексту (єдність граматичної та авторської інтерпретації).

Другий рівень. *Історична інтерпретація.*

IV етап. 1) Внутрішня історична інтерпретація: визначення жанру та змісту, стилю, ідеї композитора та ін.

2) Зовнішня історична інтерпретація: визначення історичного стилю епохи композитора.

3) Вивчення історичних обставин життя композитора: історичні умови виховання, причина написання твору.

Третій рівень. *Утворення виконавської концепції хорового твору на основі врахування мовного використання.*

V етап. 1) Аналіз специфічних умов складання твору (прийомів викладення) для виразного та зручного використання.

2) Визначення вокально-хорових та диригентських засобів виразності для яскравого утворення образно-сислового змісту твору.

Логічна послідовність герменевтичного підходу стала підґрунтям творчого опрацювання музичного матеріалу, визначенням авторської та власної інтерпретації твору в атмосфері «заразливості» праці, узагальненням думки щодо художнього образу з опорою на мелодійні інтонації, ритмічні фігури, гармонію, засоби музичної виразності.

Наступним кроком до розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики були хорові заняття на курсовому хорі, які також відбувалися в умовах самостійної пошуково-творчої діяльності з урахуванням чітко визначеної «вербально-м'язово-зорової мети» (ступінь усвідомлення і запам'ятовування студентами того акустичного ефекту, який досягався протягом попередніх занять). Включення в навчальну програму хорового заняття одноголосної пісні передбачало: а) корекцію звучання, практичну оцінку техніки звукоутворення; б) формування горизонтального ансамблю, тембральне забарвлення; в) відповідність диригентського жесту музичній фразі; г) спілкування з хоровим колективом. В атмосфері занять курсового хору, максимально наближених до реальних умов майбутньої професії на основі принципів самостійної пошукової діяльності, а також чіткому при розподілі об'єму навчальних завдань та завдяки оцінці досягнутого студентами було визначено конкретні вимоги творчого опрацювання музичного твору, які виражали індивідуально-неповторний стиль особистості студента, пов'язаний з оригінальною та глибокою інтерпретацією творів.

Суттєвим доповнення активізації розвитку творчої індивідуальності студентів у навчальному процесі хорового диригування та курсового хору виступає застосування відображально-репродуктивної форми навчання, пов'язане з усвідомленням, копіюванням та закріпленням творчих умінь, набутих на заняттях хорового диригування та студентського курсового хору.

Використання такої форми навчання допомагало студентам перевірити цінність розроблених методичних підходів у різних варіантах творчого «прочитання» музичного матеріалу, підтвердило результативність застосування означених підходів на різних видах музичної діяльності.

Отже, музично-творча діяльність має значні резерви щодо розвитку та реалізації потенціалу творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики. Визначення шляхів розвитку творчої індивідуальності дозволяє удосконалити зміст підготовки студентів у системі музично-педагогічного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лузик Є. В. Сучасні інформаційні технології особистісно-орієнтованої освіти / Лузик Є. В., Чернілевський Д. В., Шаповалов А. П. – М. : Знание, 2003. – 163 с.
2. Муртазаєва Е. М. Індивідуально творчий розвиток майбутніх педагогів / Е. М. Муртазаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. - № 3. – С. 69–77.
3. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики: [зб. наук. праць] / Падалка Г. М. // Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2000. – № 1. – С. 9–20.
4. Полат Є. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Є. С., Бухаркин М. Ю. и др. – М. : Академия. 2000. – 272 с.
5. Поташник М. М. Педагогическое творчество : Проблемы и опыт / Поташник М. М. – К. : Радянська школа, 1988. – 192 с.
6. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. А. Дружинина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 863 с.
7. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як дидактична проблема / Ростовський О. Я. // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин, 2005. – С. 5–6.
8. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / Смирнов В. И. – М., 1999. – 235 с.
9. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Под. Ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

РЕЗЮМЕ

В статті раскрыто проблему розвитку творческой індивідуальності; предложені підходи к підвищенню результативності музично-педагогічної підготовки; проанализовані пути формування творческих умінь; сделано акцент на необходимости более глубокого осмысления творчества в педагогической деятельности учителя музыки.

Ключевые слова: творческая індивідуальність, музично-педагогічна підготовка, творчество, творческие уменія, педагогічна діяльність.

SUMMARY

The article deals with the problem of development of creative work of music teacher; at analyses the ways of formation of creativeness, skills stresses the importance of more profound understanding of creative work of music teacher at a pedagogical university.

Key words: creative development, creative work of music teacher.

УДК 378.016:51:004

М.Ю. Бубнова

Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»

ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто методичні питання щодо використання інформаційних технологій у процесі викладання вищої математики у вищому навчальному закладі; наведено педагогічний програмний засіб, який використовується під час викладання курсу аналітична геометрія у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: інформаційні технології, методичні питання, аналітична геометрія, вищий навчальний заклад, вища математика.

Постановка проблеми. Найважливішим ресурсом в умовах ускладнення технічної та соціальної інфраструктури сучасного суспільства стає інформація. Впроваджуються інформаційні технології поряд з традиційними ресурсами, що дозволяє створювати, зберігати та забезпечувати ефективні способи зображення інформації. Це є не тільки важливим фактором життя суспільства, але й засобом підвищення ефективності управління всіма сферами суспільної діяльності. При цьому головною передумовою успішного розвитку процесів інформатизації суспільства є інформатизація освіти. Тому одним із пріоритетних напрямів психолого-педагогічних та методичних досліджень є впровадження інформаційних технологій у процес викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах. Розробка і впровадження інформаційних технологій в освітній процес України пов'язані з певними складностями, що обумовлені не лише обмеженістю фінансових можливостей, але й недостатністю методичного забезпечення комп'ютерних технологій навчання. Проте до вимог Болонського процесу входження України до Європейського освітнього простору неможливе без широкого впровадження інформаційних засобів у навчальний процес. З використанням комп'ютерної техніки та відповідного методичного забезпечення підвищується ефективність навчального процесу за рахунок його інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності, надання їй творчого дослідницького спрямування.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні та зарубіжні науковці та методисти інтенсивно досліджують проблему застосування комп'ютерних

технологій та інформаційного методичного забезпечення у навчальному процесі. Так, питання впровадження комп'ютерних освітніх технологій розглядали у своїх працях О. Ващук, Ю. Горошко, М. Жалдак [1], А. Пеньков, С. Раков [4], А. Єршова, В. Клочко, В. Монахова, Ю. Рамський, дидактичні та психологічні аспекти інформаційних технологій навчання відображено в дослідженнях В. Безпалька, В. Бикова, В. Зінченка, В. Рубцова та інших. Особливу увагу питанням розробки методичного наповнення педагогічних програмних середовищ з підтримкою практичної діяльності студентів приділили у своїх працях О. Співаковський [5], М. Львов [2], В. Крекнін, які започаткували досвід упровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес викладання.

Мета статті – обґрунтувати можливості та доцільність використання інформаційних технологій під час викладання вищої математики у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Застосування інформаційних технологій у процесі навчання реалізує кілька основних методів педагогічної діяльності, які традиційно поділяються на активні та пасивні принципи взаємодії студента з комп'ютером. Пасивні інформаційні продукти розробляються для управління процесом зображення інформації (лекції, практикуми), активні – це інтерактивні засоби, що передбачають активну роль студента, який самостійно обирає розділи в темі, визначаючи послідовність їх вивчення. Таким чином, упровадження комп'ютерних засобів навчання у процес викладання математичних дисциплін перетворює пізнавальні і мотиваційно-емоційні процеси, діяльність і спілкування викладачів та студентів, змінює методичні системи викладання вищої математики. Одним з головних завдань, що постають перед вищою школою, є підвищення якості математичної підготовки студентів з урахуванням сучасних напрямів розвитку та використання інформаційних технологій у ВНЗ. Сподівання щодо підвищення ефективності математичної діяльності комп'ютерними засобами пов'язані насамперед з можливостями реалізувати ідеї конструктивізму у процесі навчання математики. Формалізація ходу розв'язування задачі та передача його комп'ютеру для автоматичного виконання – провідна ідея цього процесу. Рівень сучасних інформаційних технологій дозволяє спростити цю складну задачу, зосереджуючи увагу на змістовних сторонах навчального процесу. Інформаційні технології відкривають нові можливості у процесі

викладання математичних курсів. Це насамперед проявляється в тому, що вони стають для студентів засобом експериментування з метою перевірки власних гіпотез, розв'язання задач, порівняння отриманих розв'язків з передбаченнями. Це відповідає головним напрямам оновлення вищої школи – діяльнісному підходу, що змінює роль і місце викладача та характер пізнавальної діяльності студентів. Крім того, впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання вищої математики вносить зміни і в інші компоненти методичної системи: форми, методи та засоби навчання. Програмна підтримка математичних курсів повинна передусім сприяти досягненню педагогічної мети за рахунок використання комп'ютерних засобів: ілюстрації математичних понять, демонстрації застосувань математичних методів дослідження різноманітних процесів і явищ, проведення математичного експерименту, створення та вивчення інформаційних і математичних моделей явищ і процесів, розвитку геометричної інтуїції. Таким чином, реалізація моделі математичної освіти, яка б відбивала основні тенденції розвитку суспільства, є більш ефективною за умов поєднання традиційних форм навчання з комп'ютерним моделюванням як методом пізнання та засобом навчально-проектної діяльності студентів.

У працях науковців, які започаткували досвід упровадження інформаційних технологій у навчальний процес викладання вищої математики, приділяється значна увага розробкам та використанню педагогічних програмних засобів з курсів алгебри для загальноосвітньої школи та лінійної алгебри для ВНЗ, що дозволяє проводити ефективне управління процесом навчання. Основним призначенням цих засобів є використання під час проведення аудиторних занять або у процесі самостійного вивчення навчального матеріалу для формування відповідних теоретичних знань та практичних умінь. За тематикою та змістом, а також за вимогами до загальноосвітньої підготовки розроблені педагогічні програмні засоби повністю відповідають навчальним програмам і містять набори програмних модулів, які утворюють робоче місце вчителя та робочі місця учнів. Така архітектура надає викладачу можливість ефективно проводити навчання у комп'ютерному класі, обладнаному обчислювальною мережею.

У математичній підготовці фахівців у класичних та педагогічних університетах важливе місце посідає геометрія, зокрема аналітична. Курс аналітичної геометрії має забезпечити розуміння студентами наукових ідей та методу аналітичної геометрії, її місця серед інших математичних дисциплін, взаємозв'язку з ними, сприяти здобуттю студентами знань і вмінь, які дають змогу отримати якісну освіту. Для усунення формалізму у знаннях студентів, несформованості предметних умінь і навичок необхідно враховувати особливості курсу. Так, визначальним для предмета є метод вивчення, а також необхідність оперувати різноманітними знаково-символічними засобами. Крім того, існують і різні підходи до структуризації всього курсу, визначення його основних понять. Для кращого засвоєння матеріалу доцільно формувати у студентів таку якість знань, як системність, оскільки тільки системні знання дозволяють проявити гнучкість, критичність мислення, спроможність оцінювати нові факти, нові ідеї, вивчати певний геометричний об'єкт з різних точок зору, отримувати з тексту необхідну інформацію, давати інтерпретацію прочитаному. Системні знання, які під час формування усвідомлювалися студентом як нелінійне угруповання знань, у завершеному вигляді набувають компактної, розгорнутої форми. Якщо треба, то їх легко розгорнути у потрібному контексті. Знання з аналітичної геометрії набувають якостей системності за умови формування: знань про структуру теорії, типи зв'язків між її елементами; узагальнених спеціальних предметних умінь; умінь конструювати системний виклад матеріалу за певною наперед заданою схемою; умінь вибудовувати різні схеми викладу. Існують критерії та рівні сформованості системних знань з аналітичної геометрії у студентів: перший рівень – фактологічна системність, другий рівень – локальна системність, третій рівень – методологічна системність. Також виділено три основні етапи процесу формування системних знань з курсу аналітичної геометрії у студентів. На першому етапі формуються елементи системних знань у межах навчальної теми, на другому етапі – системні знання у межах змістовного модуля, на третьому етапі – у межах загального курсу аналітичної геометрії. Головна відмінність модульної системи навчання – це чітка структуризація змісту навчання. Під час побудови змісту курсу аналітичної геометрії в межах реалізації кредитно-модульної системи навчання необхідно враховувати

такі умови інтеграції складових навчальних тем дисципліни: об'єкти дослідження повинні бути спорідненими; під час викладання основних тем дисципліни необхідно використовувати однакові методи дослідження; навчання повинно базуватися на загальних теоретичних концепціях. Цілі навчання, що забезпечують формування необхідних знань майбутніх учителів математики, повинні визначатися на початку кожного модуля. Під час вивчення курсу у студентів формуються конкретні вміння, що необхідні в подальшій професійній діяльності, а саме: уміння правильно та чітко мислити, домагатися повноцінності аргументації, логічність мислення, чіткість математичних міркувань та вміння здійснювати логічний і методологічний аналіз. Модульна програма курсу аналітичної геометрії складена так, що зміст навчального матеріалу кожного окремого модуля забезпечує досягнення дидактичної мети. Кожен модуль містить складові навчальні елементи, а конкретні цілі модулів передбачають чітке уявлення кінцевого результату, формування змісту навчання, забезпечення процесу засвоєння знань і вмінь, а також зворотного зв'язку. Згідно з основними принципами кредитно-модульної системи навчання складові частини кожного модуля є самостійними та взаємопов'язаними. Кожен модуль відрізняється сукупністю теоретичних та практичних завдань відповідного змісту, а також формами контролю, оскільки під час модульного навчання засвоєння матеріалу студентами відбувається в основному у процесі активної самостійної діяльності. Тому для забезпечення цілеспрямованої та організаційної самостійної роботи студентів є необхідним проведення відповідних підсумкових занять, контрольних робіт тощо.

Складності студентів під час вивчення аналітичної геометрії досить часто пов'язані із злиттям змісту та його форми, наслідком чого є неспроможність переходити від геометричної форми змісту дисципліни до аналітичної і, навпаки, виражати зміст різних знаково-символічних засобів. Саме ці складності у викладанні обумовлюють необхідність у вдосконаленні цього процесу та розв'язанні проблеми формування у студентів системних знань за допомогою ефективних засобів обробки та сприйняття інформації.

Під час викладання будь-якого курсу особлива увага звертається на ставлення студента до навчального предмета. Це ставлення формується під впливом таких чинників: світоглядне значення предмета; пізнавальне

значення предмета; суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни; практичне значення предмета для конкретного студента; легкість засвоєння цього предмета, до якого студент відчуває себе більш здібним; ефективне викладання цього предмета. З перерахованих мотивів для студентів найбільш значущими є практичні та пізнавальні, які безпосередньо пов'язані з якістю дидактичного забезпечення навчального процесу. Необхідним компонентом дидактичного забезпечення є засоби навчання, серед яких особливе місце посідає комп'ютер. У сфері освіти комп'ютер використовують з різною метою: як об'єкт вивчення; як засіб навчання; як складову частину системи управління освітою; як елемент методики наукових досліджень. Використання комп'ютера у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками: як засіб індивідуалізації навчання; як джерело інформації; як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань; як засіб творчої діяльності студента; як засіб заохочення до навчання. Його застосування створює умови для модернізації традиційних методик навчання. Перевага комп'ютера перед іншими технічними засобами навчання полягає у тому, що він одночасно є інформаційним, контролюючим і навчальним засобом. Серед основних комп'ютерних навчальних програм значне місце посідають програмно-методичні комплекси – комп'ютерні підручники, що дають змогу засвоювати навчальний курс або його розділ і поєднують особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму.

Прикладом такої навчальної програми є педагогічний програмний засіб «Аналітична геометрія», головна мета якого – на основі єдиної системи вивчення всього теоретичного і практичного матеріалу розкрити теоретичні основи сучасної аналітичної геометрії, які необхідні для вивчення курсів спеціальних дисциплін, формувати практичні вміння і навички, необхідні для аналізу, дослідження та розв'язання прикладних задач, надати допомогу викладачеві у здійсненні диференційованого підходу до навчання, сприяти більш повному та глибокому засвоєнню навчального матеріалу студентами, закріпленню його в пам'яті. Під час навчання дисципліни за допомогою програмного засобу студенти здобувають відповідні знання, а саме: основні означення, теореми та їх практичне застосування; основні математичні методи розв'язання задач з

курсу аналітичної геометрії; доведення важливих теорем, на яких ґрунтуються математичні методи, що вивчаються. Крім того, до основних умінь, що здобувають студенти під час вивчення дисципліни, належать уміння: користуватися методами аналітичної геометрії під час вивчення дисциплін загальнонаукової та спеціальної підготовки; застосовувати основні математичні методи аналітичної геометрії під час дослідження та розв'язування різноманітних задач; на основі теоретичного матеріалу курсу давати відповіді на завдання для самоконтролю. Викладач використовує педагогічний програмний засіб «Аналітична геометрія» у процесі викладання нового матеріалу під час проведення лекційних занять. Студент використовує педагогічний програмний засіб «Аналітична геометрія» для засвоєння навчального матеріалу вдома під час самостійного вивчення цього матеріалу. Студент також використовує його як конспект теоретичного матеріалу у процесі виконання завдань під час проведення аудиторних практичних або лабораторних занять або вдома під час самостійної роботи. Під час вивчення курсу «Аналітична геометрія» із використанням педагогічного програмного засобу враховуються індивідуальні психологічні особливості аналітико-синтетичної діяльності студентів, різний рівень підготовки. При цьому ефективність навчання при цьому залежить від багатьох причин, але основну роль відіграє викладачу. Саме він проводить навчально-виховну роботу зі студентами, допомагає спланувати їх самоорганізацію, виконати навчальні завдання, ліквідувати прогалини у знаннях. Педагогічний програмний засіб «Аналітична геометрія» містить набір модулів-складових для курсу: підручник, задачник, опорні конспекти, аналітичні задачі, лекції. Умовно весь матеріал можна поділити на дві частини: теоретична та практична. Практична частина може застосовуватися під час проведення лекційних занять, а також під час вивчення матеріалу студентами самостійно. Розроблено опорні конспекти з таких тем курсу, як: метод координат, рівняння прямої, лінії другого порядку, класифікація кривих другого порядку, рівняння ліній у полярних координатах, елементи векторної алгебри, рівняння прямої та площини у просторі, поверхні другого порядку. До основних тем розроблено завдання практичного характеру, що містять базові задачі з курсу аналітичної геометрії та забезпечують перехід від навчально-пізнавальної самостійної діяльності студентів до якісного засвоєння ними навчального матеріалу, збагачують та

реалізують активність і самостійність. Крім того, розв'язування практичних задач з курсу допомагає студентам не лише здобувати нові знання та закріплювати набуті навички, але й розвиває пізнавальну діяльність, допомагає відчувати свою інтелектуальну спроможність незалежно від рівня їх підготовки, що робить продуктивним процес навчання, спонукає до творчої діяльності, саморозвитку та вдосконалення.

Як і педагогічний програмний засіб «Аналітична геометрія», усі математичні системи навчального призначення, що вже розроблені або розробляються сьогодні, впроваджуються у навчальний процес з урахуванням реалізації горизонтальних зв'язків: алгебра – геометрія – математичний аналіз.

Наприклад, педагогічний програмний засіб GRAN, який забезпечує графічну візуалізацію розв'язування математичних завдань, дозволяє розв'язувати задачі курсу лінійної алгебри та аналітичної геометрії. Також GRAN може бути досить ефективно використаний для розв'язування задач диференціального та інтегрального числення, що дозволяє поширити його застосування на курс математичного аналізу. Важливою є графічна візуалізація у процесі розв'язування задач з математичного аналізу щодо знаходження об'ємів та площ тіл обертання, коли часу на схематичне зображення тіл обертання майже немає, а уявлення про це тіло потрібне для правильного формування підінтегральної функції. А з урахуванням того факту, що зображення, навіть схематичне, викликає у студентів значні ускладнення, то допомога системи комп'ютерної математики у цій ситуації є необхідною.

Зміст міжпредметних зв'язків визначається питаннями вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених курсів. Формування системи знань є необхідною умовою вільного оволодіння новими знаннями. У контексті інтегративного підходу до формування змісту освіти навчальний матеріал повинен бути досить організованим. Це дає можливість уникати його дублювання, розглядати споріднені поняття під різним кутом зору, визначати оптимальну послідовність вивчення окремих тем у структурі вивчення загального курсу.

Висновки. Застосування комп'ютерних технологій у процесі відбору, накопичення, систематизації та передачі знань, а також в організації різних видів навчальної діяльності є однією із значущих ознак системи освіти, що

формується сьогодні. Приєднання України до європейського освітнього простору, впровадження єдиних критеріїв і стандартів у вищу освіту, сучасні вимоги суспільства до фахівців зумовлюють і нові вимоги до підготовки студентів у вищих навчальних закладах. При цьому майбутнє математичної освіти закладається насамперед упровадженням нових інформаційних технологій з метою підвищення ефективності математичної діяльності. Застосування педагогічних програмних засобів дозволяє проводити ефективне управління процесом навчання, підвищувати рівень знань та сформованості вмінь і навичок. Отже, інформаційні технології є ефективним засобом модернізації системи навчання у вищій школі. Сучасний рівень розвитку комп'ютерних технологій відкриває широкі можливості для їх застосування з метою підготовки та підвищення якості освіти студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
2. Львов М. С. Використання методів комп'ютерної алгебри та технології символічних перетворень в педагогічних програмних системах / Львов М. С. – Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – С. 110–113. – (Спецвипуск).
3. Львов М. С. Концепція програмної системи підтримки математичної діяльності / Львов М. С. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 36–48.
4. Раков С. А. Компьютерные эксперименты в геометрии : учеб. пособ. [для учащихся по курсу геометрии] / Раков С. А., Горох В. П. – Х. : РЦНИТ, 1996. – 175 с.
5. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : [монографія] / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, 2003. – 228 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены методические вопросы относительно использования информационных технологий при обучении высшей математике в высшем учебном заведении; приводится педагогическое программное средство, которое используется при изложении курса аналитической геометрии в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *информационные технологии, методические вопросы, аналитическая геометрия, высшее учебное заведение, высшая математика.*

SUMMARY

The methodical questions of the use of information technologies at teaching to higher mathematics in an institute of higher are considered in the article. A pedagogical programmatic mean which is used for exposition of course of analytical geometry is resulted.

Key words: *information technologies, methodical questions, analytic geometry, university, higher mathematics.*

УДК 371.134

С.О. Бурчак

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНЯ

У статті розглянуто завдання, структуру, зміст, форми й методи підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів шляхом упровадження спецкурсу «Розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики»; узагальнено результати експериментальної роботи із запровадження запропонованого методичного забезпечення в реальний освітній процес вищого навчального закладу.

Ключові слова: завдання, структура, зміст, форма, метод, пізнавальний інтерес.

Постановка проблеми. Виховання загальної культури сучасної особистості, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей молоді є одним з найактуальніших завдань сучасної освіти. Щодо цього значну роль відіграє розвиток пізнавального інтересу в сучасного школяра. Педагогічною наукою доведена необхідність теоретичної розробки цієї проблеми та здійснення її практикою навчання.

Поряд із ґрунтовними знаннями школа покликана формувати пізнавальні потреби та інтереси особистості, бути місцем, де виховується любов до знань, визначається велика духовна сила книги. Завдання виховання пізнавальних зацікавленостей, перетворення знань в інструмент становлення якостей особистості є основною ідеєю у всіх освітніх концепціях України. Така постановка проблеми зумовлює провідну роль процесу розумового виховання учнів, актуалізує творчі пошуки в моделюванні теорії і розробці сучасних педагогічних технологій.

Перехід початкової школи до нової структури та змісту навчання зобов'язує вчителя ще раз осмислити та переглянути перспективу розвитку початкової освіти, зокрема математичної.

Організація навчання в початковій школі здійснюється відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти. Зміст освіти в Державному стандарті вдосконалений так, щоб забезпечити реалізацію загальних принципів щодо національного характеру школи, розвитку особистості, її оздоровчої функції, гуманізації, диференціації та інтеграції

змісту, посилення практичного і творчого спрямування навчальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу школярів тощо [1].

Критичний аналіз уже відомих шляхів розв'язання проблеми засвідчує, що у сучасній педагогіці не існує єдиного тлумачення поняття «пізнавальний інтерес». Ми дотримуємося позиції Г.І. Щукіної: «Пізнавальний інтерес – це вибіркова спрямованість людини на пізнання предметів, явищ, подій навколишнього світу, яка активізує психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості та є спонукальною силою навчального процесу» [5, 5].

Ця спрямованість характеризується постійним прагненням особистості до пізнання, до нових, ґрунтовніших знань. Систематично зміцнюючись і розвиваючись, інтерес стає основою позитивного ставлення до навчання. Пізнавальний інтерес має пошуковий характер. Під його впливом у дитини постійно виникають запитання, відповіді на які вона постійно й активно шукає. При цьому пошукова діяльність школяра відбувається із захопленням, він зазнає емоційного піднесення, радості від успіху. Це один з найважливіших для нас мотивів до навчання школярів. Під впливом пізнавального інтересу навчальна робота навіть у слабких учнів протікає продуктивніше.

Пізнавальний інтерес позитивно впливає не тільки на процес і результат діяльності, а й на протікання психічних процесів – мислення, уяви, пам'яті, уваги, які під його впливом набувають особливої активності та направленості. Саме на це повинні бути спрямовані зусилля педагогів.

Підготовка студентів, майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра є одним з найважливіших завдань сучасного педагогічного ВНЗ. Завдання нашого дослідження – розробити методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема сутності та реалізації пізнавального інтересу в освітньому процесі розкривається у працях Г.І. Щукіної, Н.М. Бібік, Л.І. Божович, В.Г. Бондаревського, М.К. Енісєєва, О.І. Киричука, А.Г. Ковальова, Н.Г. Морозової, О.Я. Савченко та інших.

Незважаючи на розбіжності поглядів науковців на місію педагога, спільним для авторських позицій є визнання необхідності когнітивного розвитку учня. Проте аналіз сучасних педагогічних реалій як у теорії, так і у практиці дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх

учителів початкових класів до розвитку пізнавального інтересу за змістом визначається суперечністю, яка сьогодні існує між традиційною системою навчання математики учнів та новими соціально-педагогічними умовами. Вона може бути розв'язана за рахунок внесення до підготовки майбутніх учителів початкових класів таких знань, ядром яких є ціннісні орієнтації на вдосконалення учнів, їх потреб та мотивів до занять з математики.

Надання можливостей для практичного оволодіння студентами вміннями успішного розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики потребує дослідження теоретико-методологічних засад указаної проблеми та створення відповідної моделі.

На сьогодні існують окремі підходи до підготовки вчителів початкових класів щодо розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики. Усі вони пов'язані із сучасними навчальними технологіями в початковій школі [4], але водночас проблема готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальних інтересів учня вивчена недостатньо і потребує подальших досліджень.

Мета статті – розглянути аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики; узагальнити результати експериментальної роботи із запровадження запропонованого методичного забезпечення в реальний освітній процес вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Більшість авторів розглядають інтерес як динамічну категорію, таку, що розвивається поетапно всією педагогічною системою у процесі навчання математики. На низькому рівні його сформованості переважає емоційність, а у процесі розвитку він включає усвідомлення об'єктів та явищ дійсності, збагачується інтелектуальною діяльністю, постає активним, набуваючи діяльнісного характеру [5]. На підставі теоретичних підходів [2; 3], психолого-педагогічної характеристики молодшого школяра ми з'ясували, що «формування пізнавального інтересу молодшого школяра є комплексом педагогічного забезпечення розвитку особливого психічного стану учня, наявність і становлення якого виявляється у спрямуванні його до свідомого і якісного вирішення навчальних завдань, у розширенні і поглибленні знань, у пізнанні сутності виконуваних дій». Саме тому комплекс педагогічного забезпечення ми

уявляємо як систему розвитку пізнавального інтересу учня (рис. 1), а особливий психічний стан – у вигляді його складових: самооцінка, критичне ставлення до себе, організованість, увага, ерудиція, допитливість, ініціативність, емоційний інтерес, творче мислення.



Рис.1. Система розвитку пізнавального інтересу молодшого школяра.

Це означає, що інтелектуальна, вольова та емоційна сторони пізнавального інтересу утворюють не його частини, а єдине, взаємопов'язане ціле.

Вирішення широкого спектра завдань розвитку пізнавального інтересу в початковій школі вимагає відповідної підготовки майбутніх вчителів у вищому педагогічному навчальному закладі. Досліджуючи готовність майбутнього учителя до проведення ефективних занять з розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики, ми пов'язуємо етапи такої готовності з відповідними курсами навчання студентів.

Для підвищення рівня готовності майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра ми запропонували спецкурс «Розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики», який віднесли до варіативної частини навчального плану професійної підготовки студентів спеціальності «початкове навчання» Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Основною метою вказаного вище спецкурсу є забезпечення ґрунтовної фахової підготовки, вдосконалення професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи та підвищення рівня готовності студентів старших курсів педагогічних факультетів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики.

Під час створення навчальної та робочої програм, тематичного плану спецкурсу було враховано дані констатувального експерименту, за якими більшість майбутніх учителів початкових класів мають обмежені знання щодо розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра, не володіють технологією розвитку пізнавальних інтересів, не компетентні в подоланні

труднощів, пов'язаних з розвитком пізнавального інтересу дитини, відчують брак навчальної та методичної літератури відповідного змісту.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальних інтересів учня передбачала ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, авторськими розробками з проблеми, виконання творчих проектів, дискусії, круглі столи тощо.

Завдання цього курсу:

- ознайомити майбутніх учителів педагогічних факультетів з поняттям пізнавального інтересу молодшого школяра у процесі навчання математики та з поняттям розвитку пізнавальних інтересів учня молодших класів;
- ознайомити студентів з проблемою підготовки вчителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики, що висвітлена в науково-педагогічних дослідженнях;
- визначити основні підходи до розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра та опанувати їх;
- ознайомити з моделлю розвитку пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики;
- навчити студентів педагогічного факультету застосовувати технології, методи та прийоми розвитку пізнавальних інтересів учня молодших класів у своїй педагогічній діяльності;
- підготувати студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу у своїй професійній діяльності з метою визначення пізнавальних зацікавленостей та пізнавальних можливостей кожного учня.

Спецкурс розроблений відповідно до сучасних вимог, містить шість модулів і розрахований на 72 години, з яких 36 – аудиторні.

Програма курсу складається із двох розділів, в яких розкриваються загальні особливості викладання математики в початковій школі, принципи і технології навчання, вимоги до планування й підготовки різноманітних форм організації навчання тощо відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Тематичний план спецкурсу «Розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики» поданий у табл.1.

Таблиця 1

Тематичний план спецкурсу

№ п/п	Назви тем та змістових модулів	Загальна кількість	Аудиторні заняття	Лекції	Практичні заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота
Поняття пізнавального інтересу та його розвитку							
1.	Поняття пізнавального інтересу молодшого школяра та поняття розвитку пізнавальних інтересів учня молодших класів у процесі навчання математики.	7	4	2	2	1	2
2.	Складові пізнавального інтересу.	7	4	2	2	1	2
3.	Аналіз програми та діючих підручників, висвітлення питання щодо розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра в них.	7	4	2	2	1	2
Технології розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання математики							
4.	Модель розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра	11	6	2	4	1	4
5.	Форми та засоби підвищення ефективності розвитку пізнавального інтересу молодших школярів	18	8	4	4	6	4
6.	Технології підготовки майбутніх учителів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики	22	10	4	6	8	4
	Усього	72	36	16	20	18	18

Особливе місце у програмі спецкурсу посідають заняття (аудиторні та позааудиторні), які спрямовані на підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації і проведення творчих проєктів – засобів розвитку пізнавальних інтересів учня. На цих заняттях вирішуються такі педагогічні завдання, як: створення умов для відпрацювання в процесі підготовки студентів уміння організовувати творчу роботу у класі та управляти нею, мобілізувати всіх учнів на досягнення поставлених завдань; навчання майбутнього вчителя створювати творчі проєкти та співпрацювати з учнями – учасниками проєкту з метою досягнення певних результатів; визначення пріоритетності підходів учителя до розвитку пізнавальних інтересів школярів, ознайомлення з технологіями та принципами організації навчальної роботи учителя з розвитку пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики.

Окремим видом творчого завдання є розробка студентом власного творчого проекту і технології його впровадження у процес навчання математики учнів початкової школи.

З метою методичного забезпечення зазначеного спецкурсу ми розробили методичний посібник «Розвиток пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики». Водночас, ми маємо на меті надати допомогу з питання розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра не лише слухачам спецкурсу, а й студентам інших курсів та ВНЗ, вчителям, які вже працюють у загальноосвітній школі, та всім бажаючим. Ознайомлення з дидактичною та методичною літературою засвідчило, що у процесі розв'язання цієї проблеми може допомогти розробка навчально-методичного посібника, який би дозволив без допомоги викладача розібратися з основними питаннями теми. У зв'язку з цим навчально-методичні посібники для студентів вищих навчальних закладів повинні обов'язково містити дві частини: методичну та дидактичну. Виходячи з цього, посібник уміщує чотири розділи:

1. Теоретичні засади підготовки вчителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики.
2. Матеріали (тези) лекційного курсу дисципліни «Розвиток пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики».
3. Плани семінарських та практичних занять зі спецкурсу «Розвиток пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики».
4. Аналіз й оцінювання діяльності учнів з розвитку їх пізнавальних інтересів у процесі навчання математики.

У методичній частині пояснюються теоретичні засади підготовки вчителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики: розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики як педагогічна проблема та проектування системи підготовки учителів початкової школи до організації роботи з розвитку пізнавальних інтересів учня.

До дидактичної частини посібника входять тези лекційного курсу дисципліни, плани практичних і семінарських занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів, структура та зміст рівнів

пізнавального інтересу учнів початкової школи у процесі навчання математики, система тестових завдань на виявлення рівнів пізнавального інтересу учнів початкової школи тощо.

Додатки методичного посібника: навчальна та робоча програми спецкурсу «Розвиток пізнавальних інтересів учня початкових класів у процесі навчання математики».

На основі проведеного дослідження можна зробити такі **висновки**.

Упровадження в освітній процес вищого навчального закладу розробленого науково-методичного забезпечення сприяє як підготовці студента до розвитку пізнавальних інтересів молодшого школяра, так і його загальній професійно-педагогічній підготовці, розвитку педагогічної майстерності, самосвідомості, стимулюванню студентів до самостійної роботи та здійснення наукових досліджень, розвитку творчих здібностей і творчій самореалізації майбутнього педагога.

Спецкурс «Розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики» розроблений відповідно до сучасних вимог, згідно з якими здійснюється підготовка студентів до реалізації особистісно орієнтованого підходу у своїй професійній діяльності з метою визначення пізнавальних зацікавленостей та пізнавальних можливостей кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – С. 8–9.
2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І. Зайченко. – Чернівці, 2003. – 528 с.
4. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2006 р. – 226 с.
5. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены задачи, структура, содержание, формы и методы повышения уровня готовности будущих учителей начальных классов, путем внедрения спецкурса «Развитие познавательных интересов младшего школьника в процессе изучения математики»; обобщены результаты экспериментальной работы по внедрению предложенного методического обеспечения в реальный образовательный процесс высшего учебного заведения.

Ключевые слова: задачи, структура, содержание, форма, методы, познавательный интерес.

SUMMARY

In the articles considered of task, structure, maintenance, forms and methods of increase of level of readiness of future teachers of initial classes by introduction of the special course «Development of cognitive interests of junior schoolboy in the process of studies of mathematics». The result of experimental work on the implementation of the proposed methodology in a real educational process of higher education.

Key words: task, structure, maintenance, form, method, cognitive interest.

УДК 318. 4

М. С. Головань

ДВНЗ «Українська академія банківської справи
Національного банку України», м. Суми

АНАЛІЗ КРЕДИТНИХ СИСТЕМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано різні моделі кредитної організації навчального процесу та визначено шляхи вдосконалення існуючих кредитних систем. Розвиток кредитно-модульної системи організації навчання відбувається на основі поєднання властивостей накопичувальних кредитних систем, систем перезарахування кредитів, модульної технології навчання та компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: моделі кредитної організації, кредитно-модульна система, модульні технології навчання, кредитно-модульна компетентність.

Постановка проблеми. З'ясування теоретичних засад розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу має базуватися на ґрунтовному дослідженні існуючих кредитних систем. Поряд з розглядом основних характеристик, сучасного стану, досвіду використання таких систем у вітчизняній та зарубіжній вищій школі [1–7] актуальною залишається проблема визначення перспектив подальшого розвитку кредитно-модульних систем навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні аспекти розвитку національних кредитних систем вищої школи в контексті світових інтеграційних освітніх процесів досліджували І. І. Бабин, В. І. Байденко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Грубінко, В. С. Журавський, М. З. Згуровський, О. Ю. Лозинський, Ю. К. Рудавський, М. Ф. Степко, К. Таух, Г. Хог, В. Д. Шинкарук. Проблему модульного навчання, рейтингу та систему залікових одиниць досліджували А. М. Алексюк, В. І. Бондар, П. І. Сікорський, О. М. Спірін, А. В. Фурман, В. М. Чистохвалов, Н. І. Шиян, П. А. Юцявичене. Питання організації експерименту з кредитно-модульної

системи навчання в Україні висвітлювали Я.Я. Болюбаш, І.В. Мороз, П. І.Сікорський, М.Ф. Степко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, В.Д. ШИНКАРУК та ін.

Сьогодні можна виділити такі моделі кредитної організації навчального процесу:

- Кредитні системи, орієнтовані на перезарахування кредитів з метою забезпечення академічної мобільності (ECTS – European Credit Transfer System – європейська система заліку кредитів [1, 5, 7], UCTS – UMAP Credit Transfer Scheme – система заліку кредитів університетів азіатсько-тихоокеанського регіону) [2].

- Кредитні системи, орієнтовані на накопичення кредитів (USCS – United States Credit System – система кредитів, використовувана в університетах США [7], CATS – Credit Accumulation and Transfer System – кредитна система університетів Великобританії [2].

- Кредитні системи накопичення та передачі інформації про успішність студентів, що об'єднують переваги названих вище систем [9].

Проблема з'ясування особливостей, переваг та недоліків кожної з вище перелічених кредитних систем до кінця не розв'язана. Її розв'язання дозволить окреслити перспективу подальшого розвитку кредитно-модульних систем організації навчання.

Мета статті – виявити основні переваги та недоліки використання вищеназваних кредитних систем у вищій професійній школі та визначення шляхів удосконалення існуючих груп кредитних систем.

Виклад основного матеріалу. Європейські академічні кредити варто розглядати в контексті формування єдиного європейського простору вищої освіти. Історично європейська система заліку кредитів (ECTS) була введена в 1989 році Євросоюзом та Радою Європи в рамках програми Erasmus і була призначена для передачі кредитів. Основне завдання, яке було поставлене ECTS, – підвищення якості студентської мобільності та вдосконалення інструменту вимірювання у вищій освіті, проте сьогодні цілі та завдання впровадження ECTS розширилися, вона використовується:

- як інструмент реформування навчальних планів (стандартів) в національних системах вищої освіти Європейських країн;
- як система накопичення кредитів для навчання дорослих студентів упродовж всього життя;
- для розширення доступу на ринок праці.

Європейська система заліку кредитів (ECTS) заснована на загальній трудомісткості студентської роботи, необхідної для освоєння освітньої програми.

Система ECTS має такі основні характеристики:

- 1) середнє навантаження для студента денної форми навчання на рік становить 60 кредитів, що включає відвідування лекцій, семінарів, лабораторних робіт, роботу над проектами, індивідуальну роботу, підготовку та складання заліків, іспитів тощо;
- 2) кредити виділяються для всіх теоретичних і практичних компонентів програми;
- 3) кредити отримують після завершення роботи;
- 4) основні інструменти ECTS – початковий договір (Learning Agreement), каталоги курсів (Course Catalogue), залікова книжка (Transcript of Records);
- 5) за 3-4 роки потрібно набрати 180-240 залікових кредитів;
- 6) кредити не забезпечують автоматичного перезаліку, а лише сприяють визнанню кваліфікації [1; 3; 5; 7].

Кредити ECTS не відображають рівень складності дисциплін, що вивчаються. У свою чергу, складність дисципліни ніяк не впливає на кредити ECTS. Але в рамках системи ECTS на установу покладається обов'язок описувати рівень складності дисципліни в інформаційних документах. З цією метою в документах вказується предмет і зміст курсу, його кінцева мета, необхідні попередні знання, методи навчання, критерії оцінки і список літератури, що рекомендується. Якщо необхідно, ці відомості можуть бути доповнені особистими контактами між викладачами. Головним тут є допомога студенту і координатору навчального закладу, звідки студент переходить в інший навчальний заклад. Викладачам варто повністю оцінити обсяг роботи, необхідний для кожної окремої дисципліни курсу, і таким чином визначити потрібну для неї кількість кредитів.

Структурно ECTS включає в себе такі основні елементи:

- інформаційне забезпечення;
- угоду-зобов'язання вузів та студентів;
- систему кредитів, що дозволяє якісно охарактеризувати академічний курс так, щоб закінчений академічний рік для студентів визначався якою-небудь цифрою, сумою кредитів за академічні курси;

– реєстрацію оцінки навчальних досягнень студента до і після навчання за кордоном. Документ про це містить не тільки кредити ECTS, але й рівень (курс) та шкалу ECTS кредитів. Поєднання рівня навчання (курсу) і ECTS кредитів дає якісну і кількісну характеристику програми навчання студента в іншому ВНЗ.

Реєстрація оцінки навчальних досягнень студента показує його здобутки *до і після* навчання за кордоном. Документ про це містить не тільки кредити ECTS, але й рівень (курс) та шкалу ECTS кредитів. Поєднання рівня навчання (курсу) і ECTS кредитів дає якісну і кількісну характеристику програми навчання студента в іншому ВНЗ.

Процедурою академічного оцінювання в ECTS передбачено нарахування кредитів тільки після виконання всіх вимог завершення конкретного курсу (складання екзамену або заліку). Необхідно звернути увагу на відмінність двох індикаторів системи академічного оцінювання: кредитів і власне оцінок. Перші відображають обсяг виконаної роботи, а другі – якість одержаних знань та навичок.

Важливою особливістю ECTS є те, що вона має семибальну шкалу оцінювання успішності та подвійне (описове і статистичне) визначення оцінок, які встановлюють відносний характер показників успішності студента. Шкалу з семи оцінок можна перевести в систему оцінок, прийняту в даному конкретному ВНЗ.

Система передачі кредитів азіатського і тихоокеанського регіонів (UCTS) була створена як основний інструмент, що допомагає більш ефективно здійснювати студентські обміни в регіоні та територіях, що входять в сферу діяльності UMAP (University Mobility in Asia and Pacific – університетська мобільність в Азії і Тихоокеанському регіоні), а також з країнами інших регіонів світу за допомогою гарантованого визнання кредитів, отриманих за навчання в зарубіжних ВНЗ [2] .

Міжнародний секретаріат UMAP, що знаходиться в Токійському університеті, займається моніторингом використання системи UCTS.

Програма навчання UMAP регламентує навчання студента в іншому (або зарубіжному) вищому навчальному закладі строком від одного семестру до року, згідно з договором, складеним UMAP. Основним і єдиним документом системи UCTS є реєстрація навчання за програмою UMAP.

Серед компонентів системи UCTS прийнято виділяти такі: персонал вітчизняного та зарубіжного ВНЗ, який веде переговори щодо програми навчання, що була обрана студентом; студент; бланк UCTS «Реєстрація навчання за програмою UMAP» (UCTS Record of UMAP Study); шкала кредитів UCTS; шкала оцінок UCTS.

Шкала кредитів та оцінок UCTS аналогічна відповідній шкалі ECTS. Шкала кредитів UCTS використовується тільки для конвертування, а не для перезаліку кредитів в іншому ВНЗ.

Система UCTS на відміну від системи ECTS більше сконцентрована на студентові, ніж на попередньому узгодженні системи дисциплін між навчальними програмами різних ВНЗ, або створенні інформаційного пакету про вищий навчальний заклад. Програму навчання за кордоном складає сам студент, ВНЗ лише дають свою згоду стосовно обсягу дисциплін у кредитах, гарантуючи таким чином зарахування кредитів за ті дисципліни, які студент вивчить за кордоном.

До кредитних систем, орієнтованих на накопичення кредитів належить кредитна система університетів США (USCS – United States Credit System [7] та кредитна система університетів Великобританії (CATS – Credit Accumulation and Transfer System) [2]. За цією системою програма навчання студента для присвоєння ступеня або одержання диплома розподіляється на окремі блоки (дисципліни, курси, модулі тощо), кожен з яких є елементом напряму підготовки. Після успішного завершення вивчення кожної дисципліни (модуля, блоку тощо) студенту зараховується певна кількість кредит-годин.

Визначення кредит-години базується на кількості тижневого академічного навантаження студента для вивчення залікового курсу (1 кредит-година – це одна 50-ти хвилинна академічна лекційна година, або 2 години практичних занять, або 3 години лабораторних занять на тиждень протягом семестру). Якщо врахувати, що навчальний рік складає 30 тижнів і розподілений на 2 семестри, то на 1 кредит припадає 15 академічних годин лекцій або 30 академічних годин практичних занять або 45 академічних годин лабораторних робіт на семестр. Для кожної кредитної години додатково виділяється 2 години самостійної роботи і, як правило, час на виконання контрольних робіт, складання іспиту тощо. Необхідно зазначити, що самостійна робота студента передбачає неперервний і жорсткий контроль. Кредит-година лише вказує на час,

витрачений на вивчення дисципліни, проте не пов'язана з поняттям її рівня складності та, відповідно, рівнем знань, обсягом загального навчального навантаження студента. Деякі дисципліни вимагають багато часу на вивчення, однак передбачають мало кредит-годин і навпаки.

У США для отримання ступеня бакалавра потрібно в середньому 120 кредит-годин, магістра – від 30 до 35 кредит-годин.

В системі вищої освіти кредит-година застосовується в різних формах і є основою для складання кошторису фінансування, що надається державою. Навантаження кафедр, викладачів та студентів визначаються кредит-годинами, у залежності від якого вирішується питання про переведення студента на наступний курс. Оплата за навчання здійснюється також на основі кредит-годин.

Система обліку та накопичення кредитів здійснюється всередині конкретного навчального закладу Офісом реєстрації, який також виставляє студентам середній бал успішності (Grade Point Average – GPA). У додатку до диплому проставляється GPA університету, який закінчив студент.

Кредитна технологія дозволяє створити індивідуальну траєкторію, індивідуальний графік та індивідуальні терміни навчання студента.

За умов достатньо високої автономії американських університетів і відсутності державних екзаменів використання в USCS модульного принципу навчання дозволяє достатньо швидко та ефективно створювати нові навчальні курси, відкривати нові спеціальності, встановлювати нові ступені, запроваджувати новітні технології навчання. У досвіді використання USCS заслуговує на увагу взаємозв'язок кількості освітніх кредитів з певної дисципліни не лише з обсягом навчальної роботи студента та його академічною успішністю (наприклад, визначення середнього балу успішності GPA – Grade-Point Average), а також з оплатою праці професорсько-викладацького складу [5, 32–33].

Існуюча сьогодні кредитна система у Великобританії формувалася під впливом чотирьох кредит-консорціумів, що розробили свої системи CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme/System – схема/система накопичення і перезарахування кредитів) у галузі вищої освіти:

- SEEC (Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer) – консорціум щодо накопичення та передавання кредитів Південної Англії;
- NUCCAT (консорціум університетів Півночі);

- CQFW (консорціум університетів Уельсу);
- NICATS (консорціум університетів Північної Ірландії).

Призначення кредитної системи Великобританії [2] полягає в тому, щоб послідовно і детально визначати вимоги щодо отримання академічних кваліфікаційних ступенів, сприяти стандартизації на рівні окремих навчальних закладів та забезпечити загальний для всіх набір принципів і прав, за якими вищі навчальні заклади нараховують академічний кредит.

Основні принципи нарахування кредитів:

1. Кредит нараховується за досягнення таких результатів навчання, які відповідають сформульованим положенням про те, що студент повинен знати, розуміти і вміти продемонструвати після завершення процесу навчання.

2. Результати навчання відображені двома параметрами: кількістю кредитів та рівнем навчання. Наприклад, в системі накопичення кредитів Північної Ірландії – NICATS передбачено 9 кредит-рівнів [10].

3. Кількість кредитів визначається обсягом навчального часу, необхідного для досягнення запланованих результатів навчання, рівень навчання – це вимоги, які висуваються до студента на даному етапі навчання.

Основними елементами кредитної системи є: *кредит*; *результати навчання* – це сформульовані положення про те, що студент повинен знати, розуміти і вміти продемонструвати після завершення процесу навчання; *критерій оцінки* – опис параметрів, за якими викладач визначає, наскільки студент дійсно зміг продемонструвати досягнення поставлених перед ним результатів навчання; *умовний навчальний час* – це час, який студент повинен в середньому витратити для досягнення запланованих для цього рівня результатів навчання; *дескриптор рівня* – це опис тих вимог, які висуваються до студента на кожному кредит-рівні; *одиниця навчального матеріалу*, що підлягає оцінюванню.

Рівень кредиту не завжди збігається з роком навчання. Програма може бути складена так, що на другому році навчання студент проходить предмети 3 або 4 рівня складності.

До переваг кредитної накопичувальної системи варто віднести її гнучкість та можливість створення особистих термінів навчання студента.

До головних недоліків накопичувальних систем потрібно віднести:

– послаблену роль державних органів управління освітою щодо впливу на хід упровадження кредитної системи та, як наслідок, можливий відхід від сповідування певної філософії освіти, за якою основна відповідальність за освіту покладається на державу;

- фрагментацію знань, сегментацію процесу навчання, зниження значущості наукових досліджень у процесі навчання;

- розмивання структури програм на присвоєння відповідного ступеня, зумовлене значною свободою вибору студентами програми навчання для накопичення кредитів.

Незважаючи на вказані недоліки, накопичувальні системи більш універсальні і зручні під час організації неперервної освіти – «освіти протягом життя» та підвищення кваліфікації. Вони, як правило, не залежать від форми навчання та особливостей національних освітніх систем різних країн, тому легко адаптуються до нових форм і технологій навчального процесу. Такі системи використовуються в освітніх системах, що характеризуються відсутністю жорсткого нормативно встановленого терміну навчання і фіксованого переліку курсів дисциплін навчального плану.

Концепція кредиту в системах навчання продовжує розвиватися у відповідь на потреби студентів та інших користувачів кредитних систем. Схеми накопичення та схеми передачі кредитів вирішують різні завдання, але слугують одній меті. Щоб отримати кваліфікації шляхом накопичення кредитів, необхідно академічне визнання модульності будови курсу та незалежної оцінки кожного блоку окремо. Проблеми, пов'язані з послідовністю і глибиною курсу, вирішуються визначенням необхідного обсягу початкових знань. Одиниці виміру повинні бути порівнянні з повною кваліфікацією.

Схема передачі кредитів передбачає обопільну довіру організацій, що беруть участь у передачі кредитів, а також точність і достовірність інформації щодо одиниць навчання, яка повинна бути зрозумілою всім сторонам. Приймаючий ВНЗ повинен бути впевнений, що якість попереднього навчання задовольняє наявним стандартам, а зміст і рівень відповідають новій програмі, що забезпечує адекватність попередніх знань для продовження навчання.

Необхідно зазначити, що у 1999 році Європейська комісія створила робочу групу для вивчення можливості переходу від системи трансферу (перезарахування) кредитів, якою є ECTS, до системи накопичення

кредитів, а в європейських університетах активно обговорюється проблема створення EUROCATS (European Credit Accumulation and Transfer System – Європейської системи накопичення та перезарахування кредитів) [9].

Майбутнє єдиної європейської системи EUROCATS – Європейської системи накопичення та передачі кредитів убачається у встановленні єдиного стандарту вищої освіти, заснованого на принципі накопичення кредитів для здобуття певних ступенів. Кредити повинні передаватися між країнами. Ступені повинні бути універсальними та загальноприйнятими.

У системі EUROCATS виділено п'ять рівнів навчання в рамках вищої освіти, які відповідають першому року навчання, другому року навчання тощо. Рівень оцінки знань визначає рівень одиниці курсу або модуля. Якщо модулю дано рівень 3, то екзаменатори будуть оцінювати знання студента на підставі норми знань, якими повинен володіти студент після трьох років навчання. Іноді студент може досягти третього рівня менше ніж за три роки, особливо якщо він навчається в рамках прискореного курсу.

Також були узгоджені такі документи про отриману освіту: свідоцтво (60 кредитів), диплом (120 кредитів), ступінь бакалавра (180 кредитів), диплом більш високого рівня (240 кредитів), ступінь магістра (300 кредитів).

Переведення ECTS в Європейську систему ECS вирішує завдання поєднання функцій накопичення та передачі кредитів.

Заслужують на увагу дослідження російських науковців щодо перспектив розвитку у вищій освіті Російської Федерації системи залікових одиниць. Зокрема О. Боев та А. Чучалін вважають, що перспективна кредитна система має бути системою кількісного оцінювання змісту освітніх програм з огляду на заплановані результати навчання – набуті знання, компетенції та методологічну культуру, яка має враховувати обсяг навчального матеріалу, його рівень і значущість, а також нормативний термін засвоєння [8]. Додатковими вимогами до результатів опанування освітніми програмами можуть бути критерії національної та міжнародної професійної кваліфікації, які формуються на основі вимог професійних організацій до рівня підготовки спеціалістів у відповідній галузі. Така кредитна система не повинна в явному вигляді враховувати трудовитрати, інші ресурсно орієнтовані характеристики навчального процесу та форми контролю.

В освітньому стандарті університету мають бути заплановані необхідні результати опанування освітньої програми за рівнями знань,

компетенцій, методологічної культури та оцінені певною кількістю кредитів [8, 36] – зазначають науковці. Поряд із цим оцінювання якості засвоєння освітньої програми має бути індивідуальним і абсолютним як ступінь відповідності освітньому стандарту (а не традиційно відносним щодо групи студентів). Пропонуючи розглядати перспективну кредитну систему для вищої освіти Росії як кредитно-рейтингову, дослідники зазначають, що її використання для оцінювання змісту освітніх програм і якості їх засвоєння в поєднанні з організацією навчального процесу за нелінійною схемою сприятиме вдосконаленню національної системи вищої професійної освіти [8, 38].

Важливим функціональним елементом кредитно-модульної системи є індивідуально-орієнтована організація навчального процесу, перехід до якої вимагає відмови від формування студентських навчальних груп, постійних за складом упродовж всього нормативного терміну навчання. В кредитно-модульній системі навчальні групи формуються для вивчення семестрових дисциплін (модулів) до початку кожного семестру у відповідності з вибором студентами дисциплін і викладачів. Саме ця обставина забезпечує справжню індивідуалізацію навчальних планів, розкладів, освітніх траєкторій, академічної мобільності студентів.

Кредити, одержані студентом під час фахової підготовки повинні характеризувати не тільки кількісні параметри підготовки, але й якісні – професійну компетентність. Тому важливим є співвіднесення кількісних та якісних характеристик компетентності з механізмами накопичення кредитів. Необхідно зазначити, що рівень залікового кредиту можна віднести до кількісних характеристик компетентності, а тип – до якісних.

Відповідно до результатів європейського освітнього проекту «Tuning Education Structures in Europe» («Налагодження освітніх структур у Європі») [11] щодо визначення системи рівневих індикаторів, системи описів курсів за типами, моделей розподілу навчального навантаження за різнорівневими модулями навчальні курси поділено на чотири рівні: курс базового (Basic) рівня (вступ до предмету); курс проміжного (Intermediate) рівня (призначений для поглиблення базових знань); курс просунутого (Advanced) рівня; спеціалізований курс. За типами курсів розрізняють: основний (Core) курс (частина основної програми); зв'язаний (Related) курс

(курс, що підтримує основну програму); непрофільний (Minor) курс (необов'язковий).

Розподіл курсів за рівнями і типами робить кредитно-модульну систему більш прозорою та зрозумілою для використання.

У системі ECTS виділяють п'ять типів модулів, які можуть бути реалізовані в курсах навчання: основні модулі; підтримуючі модулі; організаційні та комунікативні модулі; спеціалізовані модулі; переносні модулі.

Основні і спеціалізовані модулі спрямовані на набуття, розширення та поглиблення знань; підтримуючі модулі призначені для формування методологічних компетенцій; організаційні та комунікативні – спрямовані на самонавчання та самоорганізацію; переносні – забезпечують перенесення знань на практику.

О.М. Спірін, досліджуючи кредитно-модульну систему навчання майбутніх учителів інформатики, пропонує встановити такі ідентифікатори кредиту: рівень, тип та актуальність [6]. Зокрема він виділяє 6 рівнів залікових кредитів (вступний, мінімально-базовий, базовий, підвищений, поглиблений, дослідницький) та 6 типів навчальних модулів (загальний фундаментальний, основний фундаментальний, основний прикладний, підтримуючий фундаментальний, підтримуючий прикладний, непрофільний). Показник актуальності залікового кредиту характеризується двома параметрами: перший – це рік закінчення вивчення дисципліни (одержання залікових кредитів), а другий – її стабільність, що характеризується ступенем динамічності предметної галузі дисципліни, швидкістю зміни в ній значних обсягів знань та появи нових професійних задач. Пропонується розрізняти 3 ступені стабільності кредиту: тривало-стабільний, частково-стабільний та динамічний.

Висновки. Існуючі й використовувані в різних країнах системи кредитів відрізняються не тільки своїм призначенням, але й підходом до поняття й визначення «кредиту». У кредитно-залікових системах поняття «кредиту» визначається як одиниця оцінки трудомісткості, тобто часових витрат на освоєння освітньої програми або її частини. Отже, з'являється можливість співставляти між собою різні навчальні програми і перезараховувати їх, що сприяє навчальній мобільності.

Кредитно-накопичувальні системи визначають кредит як одиницю оцінки результатів освоєння освітньої програми – навчальних досягнень

студентів. Тобто кредити є певними «балами», які студент отримує за успішне проходження певного курсу. Накопичення певної кількості кредитів є підставою для отримання певної професійної категорії, спеціалізації, ступеня тощо.

Подальший розвиток кредитної системи організації навчання відбувається по шляху поєднання властивостей накопичувальних кредитних систем, систем перезарахування кредитів і модульної технології навчання. Зокрема, виділяються кількісні і якісні показники, що характеризують обсяги і рівні підготовки майбутніх фахівців. Крім того, основним підходом до навчання стає компетентнісний підхід, що пов'язує потреби суспільства в кваліфікованих компетентних фахівцях з інтересами кожного випускника. Виходячи з компетентнісної моделі фахівця створюються відповідні освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів на основі компетентнісного підходу і кредитно-модульної системи залікових одиниць. Тому можна констатувати, що формується кредитно-модульно-компетентнісна система організації навчального процесу у вищій професійній школі.

Подальшого дослідження потребують методичні особливості інтеграції кредитно-модульної технології організації навчання викладачем в умовах ступеневої підготовки фахівців та компетентнісного підходу до результатів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганчеренок И. И. Европейская система переноса кредитов (ECTS) – Европейский стандарт в высшем образовании? / Ганчеренок И. И. // Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.ccep.ru/img/Text.htm#coderzh6>.

2. Карпенко О. М. Системы университетских кредитов (зачетных единиц) Великобритании и стран Азиатского и Тихоокеанского регионов / Карпенко О. М., Котомина Л. И., Денисович Л. И. // Инновации в образовании. – 2002. – № 6. – С. 75–84.

3. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації: матеріали науково-практичного семінару 21–23 листопада 2003 р., м. Львів [Електронний ресурс]: / Міністерство освіти і науки України; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2003. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/r_coll.doc, 11.10.2004 р.

4. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. – № 48.

5. Спірін О. М. Основні характеристики кредитних систем навчання / Спірін О. М. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 22. – С. 30–35.

6. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики: автореф. дис... д-ра пед. наук.: 13.00.04 / Спірін О. М. – АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 40 с.

7. Чистохвалов В. Н. Системы накопления и перевода кредитов, используемые в европейских и американских университетах / Чистохвалов В. Н. // Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.csep.ru/img/Text.htm#coderzh1> .

8. Чучалин А. Кредитно-рейтинговая система / Чучалин А., Боев О. // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 34–39.

9. Dalichwow F. CATS and EUROCATS//Forum. – 1999. – Vol. 1 (№ 3). – P. 6–9.

10. The NICATS Generic Level Descriptors [Електронний ресурс] // Веб-сайт NICATS. – 2002. – Режим доступу :

http://www.nicats.ac.uk/about/prn_tlevl_descriptors.pdf

11. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс] // Web site of the European Commission. – 2003. – Режим доступу :

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы различные модели организации учебного процесса и определяются пути усовершенствования существующих кредитных систем. Развитие кредитно-модульной системы организации обучения осуществляется на основе сочетания свойств накопительных кредитных систем, систем перезачета кредитов, модульной технологии обучения и компетентного подхода при подготовке специалистов.

Ключевые слова: модели кредитной организации, кредитно-модульная система, модульные технологии обучения, кредитно-модульная компетентность.

SUMMARY

The different models of organization of educational process and the ways of improvement of the existent credit systems are analyses in this article. Development of the credit-module system of educational process' organization is carried out on the basis of combination of properties of the accumulation credit systems, systems of transfer credits, module technology of teaching and competence approach in the process of specialists' preparation.

Key words: models of credit organization, credit-module system, module technology of teaching, credit-module-competence.

УДК: [005.3:378.015.311-057.87] (043)

Т.В. Гребеник

Сумський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

У статті подано результати дослідження управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, розкрито залежність рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу від динаміки рівня управління процесом громадянського виховання студентів.

Ключові слова: процес управління, управління, громадянське виховання, виховання, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Становлення громадянського суспільства в Україні, залучення освіти до євроінтеграційних процесів зумовлює потребу в науковому підході до управління процесом громадянського виховання студентів.

Незаперечним є те, що управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу має забезпечувати ефективність громадянського виховання; сприяти підвищенню рівня громадянської вихованості студентів, майбутніх фахівців-громадян з активною життєвою позицією. Існує об'єктивна потреба подальшого дослідження практичного стану управління процесом громадянського виховання студентів, розробки організаційно-педагогічного забезпечення цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми громадянського виховання студентів висвітлили у своїх роботах науковці, а саме: Р. Антонюк, Л. Бондар, Л. Глазунова, С. Гнатенко, З. Голенкова, О. Гриценчук, О. Гуменюк, Т. Єлагіна, Н. Косарева, А. Панченко, М. Рагозін, О. Сухомлинська, О. Чернишов, К. Чорна та інші. Проблеми управління системою освіти є предметом посиленої уваги ряду дослідників: управління розвитком освіти вивчав Г. Балихін; інновацію в управлінні навчальним закладом М. Гадецький; державне управління освітою В. Гамаюнов; рефлексивне управління закладом освіти Т. Давиденко та інші. Дослідження з моніторингу в управлінні освітніми закладами досліджувала Г. Єльнікова, О. Касьянова, Т. Лукіна та інші.

Не применшуючи значення теоретичних надбань з окресленої тематики, можна стверджувати, що нині досить багато досліджень, які стосуються виховання учнів загальноосвітніх шкіл та управління означеним процесом. Досліджень щодо управління громадянським вихованням у вищій школі обмаль.

Мета статті – розкрити залежність рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу від динаміки рівня управління цим процесом.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що педагогічна діагностика – це вчення про ключові положення, структуру, функції та методи науково-педагогічного дослідження [1], на наш погляд діагностика, окрім дослідницької, виконує комунікативну та конструктивну функції.

Виконання цих функцій стає можливим, коли діагностика визначає індивідуально-типологічні особливості вихованців, освітян, специфіку процесу їх взаємодії та процесу досягнення виховного результату.

Результати проведеного дослідження на констатувальному етапі експерименту показали, що наявний рівень управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, як зазначено у таблиці 2, не достатньо сприяє підвищенню рівня громадянської вихованості студентської молоді. Низьким є прояв показників, зокрема, за такими параметрами, як: створення у ВНЗ педагогічних умов ефективного управління громадянським вихованням; організаційно-педагогічне забезпечення управлінської діяльності; контроль та координація діяльності суб'єктів управління громадянським вихованням; підвищення рівня ефективності управлінських дій.

Респондентами виступали студенти, які сьогодні навчаються на різних курсах вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації. Спектр спеціальностей, за якими навчаються респонденти, охопив різні спеціальності: технічні, економічні, педагогічні. Такий підхід до підбору контрольних та експериментальних груп студентів дає підстави узагальнювати одержані результати, робити відповідні висновки та пропонувати до використання наробок у закладах системи вищої освіти незалежно від фаху.

Здійснюючи діагностику рівня управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, ми враховували той факт, що випускники ВНЗ мають усвідомлювати необхідність сформованості високого рівня громадянської вихованості. Формування якостей громадянина у студентів, на нашу думку, стає ефективним завдяки підвищенню рівня управління цим процесом. Оскільки педагогічний вплив на студентів в окресленому напрямі здійснювався в ході формувального експерименту, то його метою було виявлення значення управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

Показники управлінської діяльності у процесі виховання та громадянської вихованості студентів акцентувалися на кожному етапі експерименту, а саме інформаційно-проектувальному, організаційно-діяльнісному, регулятивно-коригувальному, порівняльно-узагальнюючому. Звернемося до розгляду кожного з етапів.

На інформаційно-проектувальному етапі було проведено аналіз педагогічної діяльності та узагальнення педагогічного досвіду вищих навчальних закладів щодо організації громадянського виховання (розробка (корекція) концепції громадянського виховання в закладі; засідання старостату «Займи позицію громадянина»; батьківські збори «Роль сім'ї в процесі громадянського виховання студентів»; анкетування, опитування тощо) за результатами якого проводились засідання методичних рад.

На цьому етапі діагностувались рівні управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу та громадянської вихованості студентів з метою відстеження їх динаміки.

Для більш повної інформації для проведення формувального експерименту було здійснено анкетування, опитування та інтерв'ювання «Нагальним проблемам – раціональне вирішення»; «мозковий штурм» членів студактиву «Чи можуть знецінитися духовні цінності?» та тренінг серед батьків «Нам не байдужі проблеми держави». Означені заходи були проведені деканами, завідувачами кафедрами та відділеннями (суб'єктами управління другої горизонталі) та сприяли в подальшому створенню дієвих ініціативних груп задля реалізації комплексно-цільової програми управління процесом громадянського виховання студентів.

На другому, організаційно-діяльнісному, етапі здійснювалися обговорення комплексно-цільової програми «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ» у різних підрозділах закладів, активізувалася робота студентського самоврядування та батьківської ради, проведені спільні засідання кураторів та студентського активу; розподілені обов'язки та повноваження, встановлені вертикальні та горизонтальні зв'язки суб'єктів управління, проведені засідання творчо-ініціативних груп учасників процесу громадянського виховання студентів. У рамках науково-практичної конференції педколектив ознайомлено з теоретичними та практичними положеннями громадянського виховання студентів.

Для працівників закладу проведено спеціалізований навчальний курс «Громадянське виховання у вищій школі». 94,2% респондентів з числа суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів пройшли даний курс.

По закінченню спецкурсу за результатами рейтингу слухачів виявлено: проведенням занять задоволені 94,3% слухачів; 78,2% –

віддають перевагу тренінговому типу занять, а 22,5% – лекційному; захист проекту у якості випускної роботи – заняття, яке викликало бажання втілити проекти у практику ВНЗ 100%.

Повторне визначення рівня управління процесом громадянського виховання та рівня громадянської вихованості студентів виявило підвищення активності та зацікавленості студентів щодо реалізації власних проектів. У зв'язку з цим було організовано роботу факультативу «Реалізація молодіжної ініціативи з метою надання теоретичних знань студентським лідерам. До проведення занять були залучені керівники громадських організацій, що дало впевненість в результативності розпочатої студентським активом діяльності. На факультативних заняттях розроблялись проекти, що були внесені до планів виховної роботи закладів, а саме: творчі зустрічі студентів «Заклад вікнами у майбутнє», «Відкритий мікрофон» громадянського виховання студентської молоді «За і проти», відкрита трибуна: захист проектів «Має право бути традиційним» та інше.

Необхідно зазначити, що участь студентів у роботі факультативу активізувала діяльність суб'єктів четвертої горизонталі управління: студентські лідери, батьки, керівники громадських організацій. Створення ініціативних груп реалізації студентських проектів сприяло взаємодії суб'єктів по всій субординаційній вертикалі.

Під час другого етапу формувального експерименту проведено аналіз заходів, спрямованих на формування в закладі системи громадянського виховання; засідання студентського активу та батьківської ради. Питання організації громадянського виховання студентів закладу розглядалось на засіданнях Вчених рад (факультетів, кафедр). Кількість суб'єктів з високим рівнем управління збільшилася на даному етапі в експериментальних групах на 2,5%, у контрольних відповідно на 0,7%, а приріст в експериментальних групах порівняно з контрольними дорівнює 2,5%-0,7% і складає 1,8%.

Кількість респондентів з достатнім рівнем управління в контрольних групах зросла на 4,2%, а в експериментальних – зменшилась відповідно на 1,7%. При цьому різниця між кількістю респондентів з таким рівнем управління в контрольних та експериментальних групах становить 10,9% порівняно з даними першого етапу формувального експерименту, на ситуативному рівні – на 10,2%. Спостерігається передбачувана в гіпотезі тенденція підвищення рівня управління завдяки запровадженню

розробленої моделі управління. Кількість студентів, що мають сутнісний рівень громадянської вихованості збільшилася на 2,2% у експериментальних групах та на 0,2% відповідно у контрольних.

На третьому, регулятивно-коригувальному, етапі комплексно-цільову програму було доповнено серією заходів: методична рада-тренінг «З думкою про майбутнє»; відкрита трибуна «Має право бути традиційним»; засідання ініціативних груп; практична діяльність студентів старших курсів при проведенні ділових ігор, тренінгів серед студентів першого курсу та інших. До плану виховної роботи закладу було включено засідання «круглого столу» щодо підсумків роботи літньої зміни: батьківський погляд; проведення традиційних заходів громадянської спрямованості на рівні регіону, співучасті з обласними та Всеукраїнськими громадянськими організаціями; підсумки роботи за весь період навчання: системний аналіз заходів, спрямованих на формування системи громадянського виховання студентів протягом навчання у ВНЗ; прес-конференція «Громадянське виховання у вищій школі: досягнення та перспективи» та інші.

Частоту визначення рівня громадянської вихованості та рівня управління було збільшено, а до комплексно-цільової програми внесено відповідні зміни.

На порівняльно-узагальнюючому етапі формувального експерименту в ході діагностики було виявлено результати щодо управління процесом громадянського виховання та рівня громадянської вихованості студентів, які представлено на рис. 1. Розглянемо одержані результати детальніше.

Представлена динаміка управління процесом громадянського виховання та громадянської вихованості студентів є стабільною з тенденцією підвищення протягом терміну формувального експерименту.

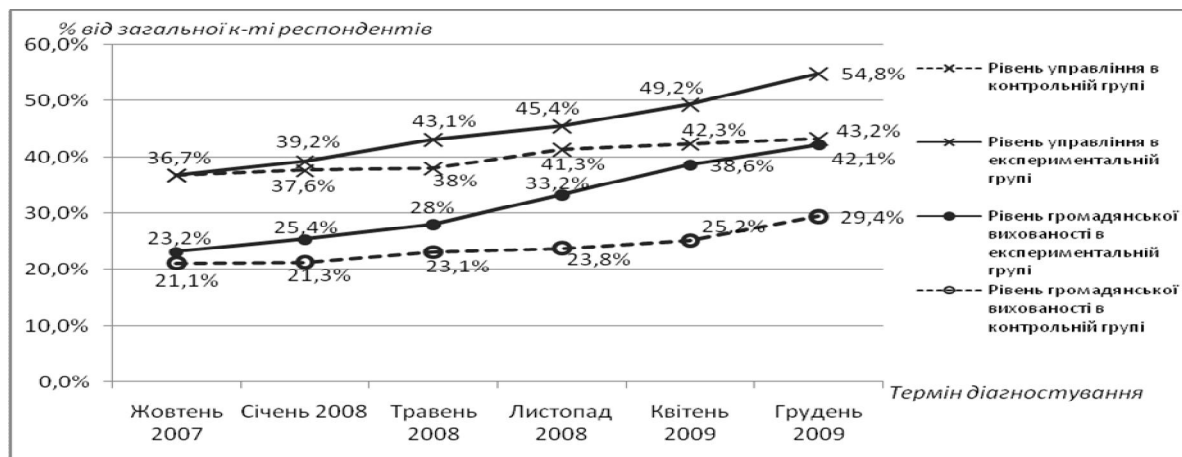


Рис.1. Динаміка управління процесом громадянського виховання та громадянської вихованості студентів

Отримані результати у процесі діагностування управління процесом громадянського виховання та громадянської вихованості студентів дозволяють стверджувати, що виявлено позитивну динаміку розвитку цих процесів. Якісні зміни в управлінні громадянським вихованням студентів у експериментальних групах значно різняться з показниками у контрольних групах студентів. Це підтверджує припущення дослідження та ефективність запровадженого організаційно-педагогічного забезпечення управління громадянським вихованням студентів.

Результати діагностики громадянської вихованості студентів за рівнями її розвитку у відповідності до критеріїв громадянської вихованості студентів представлено в табл.1.

Таблиця 1.

Динаміка розвитку громадянської вихованості в ході експерименту

Критерії	Рівень	Кількість студентів, % від загальної кількості респондентів					
		Експериментальні групи			Контрольні групи		
		До експерименту (%)	Після експерименту (%)	Різниця (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	Різниця (%)
Когнітивний	Сутнісний	11,49	23,49	+12,00	12,60	12,67	+0,07
	Фрагментарний	42,13	49,82	+7,69	42,07	43,33	+1,26
	Початковий	46,38	26,69	-19,69	45,33	44,00	-1,33
Аксіологіч-	Сутнісний	12,14	23,14	+11,00	12,67	14,97	+2,3
	Фрагментарний	35,68	47,76	+12,08	38,00	43,40	+5,40
	Початковий	52,18	29,10	-23,08	49,33	41,63	-7,70
Праксеоло-	Сутнісний	20,19	33,00	+12,81	21,00	24,33	+3,33
	Фрагментарний	33,33	43,94	+10,61	35,00	36,67	+1,67
	Початковий	46,48	23,06	-23,42	44,00	39,00	-5,00

Під час визначення аксіологічного критерію громадянської вихованості спостерігається зростання рівня як в експериментальних, так і в контрольних групах. Найбільший процент зростання відзначається в експериментальних групах студентів на сутнісному рівні (12%), хоча в контрольних групах відсоток різниці зовсім незначний (0,07%). Цікавим

може здаватися також відсоток різниці у студентів з початковим рівнем громадянської вихованості, адже це значний від'ємний відсоток (-9,69%) в експериментальних групах та незначний в контрольних (-1,33%). Вважаємо, що цьому є пояснення: початковий рівень громадянської вихованості характеризується саме непостійністю соціальних (в тому числі й громадських вподобань) і як наслідок – суттєве підвищення рівня громадянської вихованості студентів в експериментальних групах. У контрольних групах кількість студентів на початковому рівні зменшилась, але відсоток різниці низький. Зростання динаміки спостерігається саме у студентів з фрагментарним рівнем громадянської вихованості (12,08%) в експериментальних групах і більш ніж в двічі менший (5,4%) в контрольних групах. Під час дослідження когнітивного критерію також спостерігається від'ємний відсоток різниці в експериментальних (-23,08%) та в контрольних групах (-7,70%) у студентів з початковим рівнем громадянської вихованості. Зазначимо, що майже такий самий відсоток (в експериментальних групах (-23,42%) та в контрольних (-5,00%)) відзначається і в студентів з початковим рівнем громадянської вихованості під час дослідження праксеологічного критерію. Вищезазначене підтверджує ефективність та результативність впровадження в практику вищого навчального закладу моделі управління процесом громадянського виховання студентів.

Ефективність організаційно-педагогічного забезпечення процесу управління громадянським вихованням студентів перевірялась через вплив кожного фактора по рівнях на результативність управлінської діяльності та підвищення рівня громадянської вихованості студентів.

Таблиця 2

Динаміка розвитку управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

Фактор	Рівень управління	Кількість студентів, % від загальної кількості респондентів					
		Експериментальні групи			Контрольні групи		
		До експерименту (%)	Після експерименту (%)	Різниця (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	Різниця (%)
1. Підготов-	Високий	15,24	25,54	+10,30	15,26	15,35	+0,09

леність суб'єктів до здійснення управління громадським вихованням	Достатній	61,49	68,11	+6,62	61,38	62,63	+1,25
	Ситуативний	23,27	6,35	-16,92	23,36	22,02	-1,34
2. Здійснення управління процесом громадянського виховання студентів	Високий	26,34	33,61	+7,27	26,23	28,63	+2,40
	Достатній	51,12	60,20	+9,08	51,14	56,14	+5,00
	Ситуативний	22,54	6,19	-16,35	22,63	15,23	-7,40
3. Результативність управлінських дій щодо громадянського виховання студентів	Високий	20,83	31,87	+11,04	20,80	24,03	+3,23
	Достатній	64,00	59,11	-4,89	58,21	59,99	+1,78
	Ситуативний	15,17	9,02	-6,15	20,99	15,98	-5,01

На основі аналізу динаміки розвитку, як зазначено у таблиці 2, управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ можна зробити такі висновки:

- кожен фактор має різні показники прояву на різних рівнях управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу;
- значення показників громадянської вихованості студентів в експериментальних та контрольних групах обумовлені специфікою дослідження;
- за всіма трьома факторами значення показників рівня управління процесом громадянського виховання студентів зростають;
- динаміка розвитку громадянської вихованості студентської молоді є позитивною і свідчить про зростання рівня управління громадським вихованням студентів.

Зміни, що відбулися у розвитку управління суб'єктів керівної діяльності в процесі громадянського виховання студентів ВНЗ, вважаються статистично значущими. Отримані результати розвитку управління громадянським вихованням студентів у кінці формульовального експерименту відображені на рис. 2.

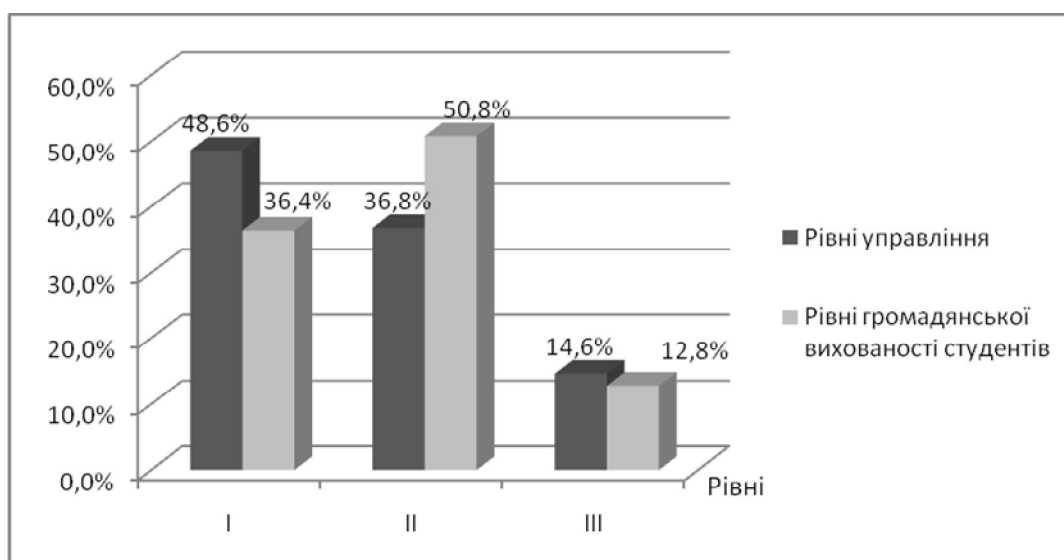


Рис.2. Рівні управління та громадянської вихованості у кінці формувального експерименту

Порівняльний аналіз результатів дослідження управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу на констатувальному та формувальному етапах експерименту дозволяє стверджувати, що при підвищенні рівня розвитку управління процесом громадянського виховання підвищується рівень розвитку громадянської вихованості студентів.

Висновки. Аналіз результатів дослідження управління процесом громадянського виховання студентів та громадянської вихованості молоді актуалізує соціальну значимість проблеми розвитку управління зазначеним процесом. Проведений аналіз результатів дослідження свідчить про взаємозалежність рівня сформованості громадянської вихованості студентів та управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи.

Отже, що при підвищенні рівня розвитку управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи підвищується громадянська активність молоді та рівень сформованості її громадянської вихованості.

Зміна соціально-економічних умов та ідеологічних орієнтирів в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо виокремлення структурних компонентів громадянської вихованості особистості та підтверджує необхідність пошуку оптимальної моделі управління процесом громадянського виховання в системі вищої освіти та ефективної діагностики даного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы / В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
2. Гребеник Т. В. Діагностування рівня сформованості громадянської вихованості студентів ВНЗ в умовах неперервної освіти [Текст] / Т. В. Гребеник // Педагогічні науки : Збірник наукових праць. – Суми, 2007. – С. 267–273.
3. Гуменюк О. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді [Текст] : [політична психологія] / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С. 92–98.

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты исследования управления процессом гражданского воспитания студентов высшего учебного заведения; раскрыта зависимость уровня гражданской воспитанности студентов высшего учебного заведения от динамики уровня управления процессом гражданского воспитания студентов.

Ключевые слова: процесс управления, управление, гражданское воспитание, воспитание, высшее учебное заведение.

SUMMARY

The investigation results on the management process of human upbringing of the higher educational establishments' students are under review, solved dependency level civil breeding high school students to the dynamics of process-level civic education students.

Key words: management process, management, civil education, education, higher educational establishments.

УДК 37.035

О. О. Єжова

Інститут проблем виховання АПН України

ЦІНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

У статті обґрунтовано застосування ціннісного підходу як провідного для формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника в системі професійно-технічної освіти; розглянуто поняття «розвиток», «виховання» та «формування».

Ключові слова: ціннісний підхід, формування особистості, професійно-технічна освіта, поняття «розвиток», «виховання», «формування».

Постановка проблеми. Проблема формування і розвитку особистості є однією із ключових в освіті. Підтвердження цього знаходимо під час визначення цілей виховання і освіти в цілому. Так, мета освіти полягає у розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, вихованні високих моральних якостей, формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого,

культурного потенціалу народу, підвищенні освітнього рівня народу, забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями. Підготовка майбутнього кваліфікованого робітника здійснюється в системі професійно-технічної освіти. Сучасні тенденції розвитку професійно-технічної освіти в Україні визначаються вимогами ринку до якості виробничої праці. Професійна освіта є основою соціально-економічного розвитку суспільства та науково-технічного прогресу, а також багатьох сфер життєдіяльності держави. Професійна освіта – це засіб формування, розвитку і самоствердження особистості. Так, у статті 3 Закону України «Про професійно-технічну освіту» зазначено, що «професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, *розвиток* компетентності та професіоналізму, *виховання* загальної і професійної культури».

Мета статті – обґрунтувати застосування ціннісного підходу у якості провідного, до процесу формування особистості в системі професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «розвиток», «виховання» та «формування» не мають однозначного трактування в педагогічній теорії. Виховання як феномен діяльності і суспільства виникло на початку історії людства, тому у процесі розвитку педагогічної теорії отримало безліч трактувань. Найбільш поширеними і вживаними точками зору на термін виховання можна вважати такі: виховання як соціальне явище, виховання як процес та виховання як діяльність. Останнім часом більшість науковців схиляються до визначення сутності виховання як виховання системи цінностей, причому не просто шляхом інформування та оволодіння певними вміннями і навичками, по суті «нав'язуванням» системи цінностей, а шляхом залучення вихованців до системи цінностей вихователя (І. Бех, М. Каган, В. Кремень, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова та інші). На думку І. Беха, теорія виховання, теорія духовно-морального розвитку людини, має спиратися на такі фундаментальні особистісні ціннісні домінанти як духовна свобода, культура гідності, моральна раціональність та альтруїзм [2]; потрібно, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних,

моральних і культурних цінностях українського народу і всього людства. Тільки за цієї умови можливе досягнення провідної мети сучасного освітнього процесу: формування громадянина, патріота; інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти викликам глобалізації життя [8].

Розвиток і формування як поняття виникли за межами педагогіки. У філософії під розвитком розуміють незворотні, спрямовані та закономірні зміни матеріальних та ідеальних об'єктів [13, 561]. У психолого-педагогічних теоріях під розвитком розуміється розгортання, ускладнення та зростання протягом життя певних властивостей, структур, які закладені відповідно до природи в організмі людини. Як стверджують педагоги, не можна розвинути те, чого поки що не має у структурі організму або особистості. Але інколи бажане можна сформувати, тобто принести ззовні.

Формування означає дію за значенням формувати і формуватися: «1. Надавати чому-небудь певної форми (у 1 знач.), вигляду тощо. // Виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру та ін. // Надавати чому-небудь завершеності, визначеності. 4. Визначати, встановлювати, намічати що-небудь» [4, 1329]. Безумовно, людина не матеріал, якому можна надати певної форми або вигляду, а «формування» як загальносоціальна та педагогічна категорія означає цілеспрямований розвиток особистості або яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання і навчання. Отже, ми безпосередньо не формуємо виховання, ми сприяємо формуванню тих властивостей та якостей, які мають попит у суспільстві, у самої людини, у конкретних ситуаціях та оточенні. Людина стає особистістю завдяки перетворенню зовнішніх впливів відповідно до внутрішньо властивих закономірностей розвитку.

Формування особистості в системі професійної освіти вимагає врахування сучасних трансформацій, які відбуваються у країні та світі, насамперед у сфері, в царині суспільних відносин. Як зазначає В. Кремень, ці суттєві зміни спричинені «суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному *розвитку* людини» та широким розповсюдженням нових освітніх технологій, які передбачають і новий тип взаємозв'язку освіти і суспільства в цілому [9, 9–10].

Одна зі світових тенденцій глобалізованого суспільства стосується безпосередньо освіти, а саме: людина має навчатися, а отже, і

розвиватися, формуватися протягом життя. Це свідчить про необхідність наступності між закладами освіти у сфері навчання і виховання. Критерієм оцінки діяльності професійно-технічної освіти є не тільки багатoproфільність, багаторівневість, зайнятість і працевлаштування, а й освіченість та рівень культурного розвитку випускників. Для поширення і ствердження демократичних принципів, забезпечення прав і свободи людини у країні освіта, зокрема професійно-технічна, має забезпечити формування особистості на основі визнаних загальнолюдських цінностей. Тому і у навчанні, і у вихованні відбуваються певні зміни, які забезпечують відповідність розвитку суспільства й освіти.

У галузі професійно-технічної освіти першочергові зміни спостерігаються в змісті і технологіях професійного навчання. Водночас шляхи розв'язання виховних проблем залишалися тривалий час на тому самому рівні, що й наприкінці XX сторіччя, суттєвої переорієнтації виховної роботи у професійно-технічних навчальних закладах щодо розв'язання сучасних життєвих і духовно-моральних проблем учнівської молоді, на жаль, не спостерігалось. Це гальмувало досягнення професійно-технічною освітою відповідності сучасним вимогам суспільства до формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника, до якості трудових ресурсів.

Приділення уваги на державному рівні проблемам виховання саме учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів спостерігається останні три роки. Так, питання виховання особистості майбутнього робітника неодноразово розглядалися на Всеукраїнських семінарах, нарадах з питань виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах. Результатом цих нарад є наказ № 9 Міністерства освіти і науки України від 10.01.2009 р. У ньому обґрунтовується, зокрема, необхідність визначення основних напрямів навчально-виховної діяльності професійно-технічних навчальних закладів і критеріїв її оцінювання та посилення уваги до роботи гуртків, спортивних секцій, клубів за інтересами тощо. При цьому в системі загальної середньої освіти такі напрями вже створені і затверджені наказом МОН України від 17.12.2007 у програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів ЗНЗ України», в якій окреслені такі напрями виховання, як виховання цінностей природи, культури, соціальних цінностей та цінностей «Я» [8]. У даній програмі змістом виховання в Україні визначена «науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та

відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе» [8]. Отже, провідним у вихованні дітей, підлітків і молоді визнаний орієнтир на загальновизнані цінності та якості. На нашу думку, цей підхід (ціннісний) до виховання необхідно використовувати і у професійно-технічній освіті.

Необхідно зазначити, що багатовимірність виховання і освіти в цілому в педагогічній теорії дозволяє застосовувати різні підходи до вивчення та дослідження освітніх процесів. У тлумачних словниках «підхід» роз'яснюють як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [4]. Аналогічної точки зору дотримуються і вітчизняні та зарубіжні вчені, які говорять про підхід як про певну позицію щодо якоїсь проблеми або явища; про сукупність засобів і прийомів здійснення діяльності на основі окремої ідеї або принципу. Отже, говорячи про будь-який підхід необхідно звернути увагу на його складові: основні поняття, провідні принципи та прийоми і методи цього підходу.

Якщо раніше мова йшла в основному про застосування статево-вікового, індивідуального та діяльнісного підходів, то на сьогодні перелік підходів значно збагатився. Це пов'язано як із суспільними та освітніми трансформаціями, так і з поглибленням і розширенням педагогічних досліджень, використанням різноманітних статистичних методів дослідження, які дозволяють виявити нові зв'язки між досліджуваними об'єктами і предметами та зробити сучасні теоретичні узагальнення. Проблема полягає у виборі підходу відповідно до мети діяльності, зокрема виховної. Не існує єдиного абсолютно правильного підходу, кожний з них має певні особливості, що обумовлює одночасне застосування в кількох підходів педагогічній діяльності.

Пріоритетність ціннісного підходу до формування особистості закладена в низці нормативних документів. Так, у Законі України «Про освіту» зазначається, що освіта в Україні ґрунтується на засадах доступності для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг; рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізму, демократизму, **пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; органічного зв'язку із світовою та національною**

історією, культурою, традиціями. У Національній доктрині розвитку освіти пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти вважають особистісну орієнтацію освіти та **формування національних і загальнолюдських цінностей** у молодого покоління. Основними шляхами реформування освіти в сучасному суспільстві Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») називає створення у суспільстві атмосфери сприяння розвитку освіти, **подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел.** У програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів ЗНЗ України» зазначається, що «метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал». У процесі виховання відбувається привласнення особистістю вироблених людством **морально-духовних цінностей**, які умовно можна поділити на цінності природи, культури, соціальних цінностей та цінності «Я» [11].

Отже, ціннісний смисл життя набув актуальності у всіх сферах людської діяльності.

Проблемі застосування аксіологічного підходу в педагогіці присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених І. Беха, Є. Бондаревської, В. Караковського, І. Коберника, В. Крижка, В. Огнев'юка, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Є. Шиянова, Н. Щуркової, Є. Ямбурга. На думку В. Крижка, послідовне і грамотне впровадження ціннісного підходу – це лакмусовий папірець, який дає точну відповідь на питання, в якому напрямку буде розвиватися освіта (і суспільство) [7, 215]. Цінності виховання і навчання обирають, що дозволяє створювати відповідні умови для їх розпізнання, усвідомлення і вибору.

В. Крижко розглядає аксіологічний підхід як філософсько-педагогічну стратегію шляхів розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і перспектив вдосконалення системи освіти [7, 213]. В. Огнев'юк порушує проблему розробки провідних ідей для створення аксіологічної концепції оцінки систем навчання і виховання [10]. Згідно з визначенням В. Сластьоніна, саме ціннісний підхід виконує роль зв'язуючого елемента («містка») між теорією та практикою [12]. О. Сухомлинська зазначає, що ціннісний підхід є найбільш

пріоритетною виховною проблемою. Цінності визначають зміст освіти і виховання людини на трьох взаємопов'язаних рівнях: державному, суспільному та особистісному. У психолого-педагогічних концепціях і моделях виховання І. Бека, І. Зязюна, В. Караковського, І. Колеснікової, Б. Лихачова, Н. Щуркової, та інших саме цінності утворюють їх змістовне ядро і визначають стратегії розвитку. Так, особистісно орієнтована освіта виходить із самоцінності особистості. Її мета – «формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов» [3, 9]. Така позиція обумовлює необхідність застосування діалогічності у вихованні, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного процесу і дає можливість вихователю залучати вихованців до своїх цінностей.

В основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення або цінності, його особливістю є розуміння об'єктивного існування цінностей навколишнього світу. Провідне поняття аксіологічного підходу – «цінність». Як зазначає М. Каган, у другій половині XX сторіччя світова філософська думка звернулася до аналізу аксіосфери культури, що пояснюється тотальною «переоцінкою цінностей» в умовах зміни індустріального суспільства постіндустріальним [6].

Детальний філософський, філософсько-соціологічний аналіз визначення поняття «цінність» можна знайти у публікаціях С. Анісімова, Г. Вижлецова, М. Кагана, В. Крижка, Л. Столовича та інших.

Щодо розгляду поняття «цінність» у психолого-педагогічній літературі, то деякі автори, зокрема І. Коберник, В. Крижко, виділяють три основні теоретико-методологічні підходи до визначення цінності: як до соціальної проблеми – Т. Бутківська, А. Ручка, Л. Сохань, Н. Ткачова та ін.; як до психологічної проблеми – Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, С. Максименко та ін.; як до педагогічної проблеми – О. Вишневський, Н. Ничкало, В. Оржеховська, О. Сухомлинська та ін.

У педагогічній літературі поняття «цінність» використовується в основному в контексті виховання. Під цінностями розуміють елементи морально-духовного виховання, загальної культури людини, які визначають її ставлення до суспільства, довкілля, інших людей, самого себе. На думку багатьох вітчизняних вчених саме цінності мають визначати зміст виховання, зміст освіти, а стратегія і методи ставити собі за мету сформувати систему прийнятих цінностей у дітей, підлітків та молоді. Так,

І. Бех говорить про формування особистісних цінностей як усвідомлених узагальнених самовартісних смислових утворень особистості, які утворюють внутрішній стрижень особистості [1]. О. Савченко вважає найголовнішими гуманістичні цінності освіти, що зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану, О. Вишневецький чітко вказує на те, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання існує взаємна залежність, і саме цінності визначають зміст виховання [5].

З 80-х років XX століття активно розвивається напрям – педагогічна аксіологія – наука про цінності освіти, їх природу, функції, взаємозв'язки. Предметом педагогічної аксіології є формування системи цінностей, ціннісного ставлення та ціннісної поведінки особистості.

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються з 80–90-х років XX століття, спричинили докорінні зміни в аксіологічній сфері людини. Деякі дослідники говорять про виникнення «культурного шоку», «ціннісного конфлікту», причини яких полягають у невідповідності елементів нової соціальної системи і традиційних цінностей певного суспільства, порушенні зв'язків між окремими ціннісними ставленнями. Саме кризовою ситуацією в суспільстві, яка проявилася занепадом моральності, підміною духовних цінностей сурогатами, і пояснює увагу до педагогічної аксіології російський учений М. Нікандров. Ідеї гуманізму стають основними у психолого-педагогічних дослідженнях саме завдяки застосуванню аксіологічного підходу. Гуманістична спрямованість освіти ґрунтується на вихованні загальнолюдських цінностей, які є пріоритетними над національними, класовими, партійними, релігійними та іншими. Кожна особистість у процесі свого розвитку, своєї життєдіяльності пізнає, усвідомлює та створює цінності, що утворюють культуру людства.

Аксіологічний підхід дозволяє вивчати різні явища і предмети з точки зору їх можливості задовольняти потреби людей та вирішувати завдання гуманізації суспільства. Розвиток і становлення системи цінностей в нових суспільних умовах створили потужний поштовх до проникнення аксіології в різні сфери життєдіяльності. Аксіологія стає основою нової філософії освіти і методологією сучасної педагогіки.

Сутність аксіологічного підходу розкривається через систему аксіологічних принципів. Дослідники визначають різні принципи

аксіологічного підходу, але їх об'єднує використання теорії цінностей як методологічної основи. І. Ісаєв, В. Сластьонін та Є. Шиянов пропонують виділяти такі аксіологічні принципи: рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей за збереження різноманіття їх культурних та етнічних особливостей; рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого й можливості духовного відкриття в теперішньому та майбутньому; рівність людей, соціокультурний прагматизм замість дискусій про природу цінностей, діалог і подвижництво [12]. Г. Чижакова виділяє принцип історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей, принцип взаємозв'язку соціокультурних та освітніх цінностей, принцип співвіднесення суспільних та особистісних цінностей, принцип інтеграції традиційних та інноваційних цінностей. Принципами педагогічної аксіології та аксіологічного підходу Н. Асташова, думку якої ми і поділяємо, пропонує визначати традиційні принципи педагогіки: гуманізму, комплексності, емоційної відкритості, адекватності, відповідності.

З точки зору розробки принципів аксіологічного підходу становлять певний інтерес закони (або швидше принципи) освіти і дії виховних цінностей, виділені Б. Лихачовим: принцип обов'язкової соціально-психологічної диференціації виховних цінностей як умови суспільного прогресу і соціальної адаптації людини; принцип розквіту або занепаду цінностей відповідно до етапів розвитку суспільства; принцип залежності актуальності цінності від об'єктивних потреб й умов громадського життя; принцип зміни цінностей у нових суспільних відносинах; принцип руху, переміщення в суспільстві представників різних його верств з однієї соціальної групи в іншу.

В. Гінецинський вважає завданнями педагогічної аксіології дослідження всього різноманіття існуючих систем цінностей, розробку та обґрунтування системи методів і методик, що дозволяють урахувати реальні життєві системи цінностей, розробку та обґрунтування науково-методичного інструментарію, який дає змогу виявляти регулятивне значення системи цінностей.

Крім відомих, загальноновживаних класифікацій цінностей у педагогіці існує тенденція до класифікування цінностей залежно від прикладних завдань виховання. Так, Є. Головаха запропонував поділ цінностей на

основі професійної діяльності: цінності, які реалізуються безпосередньо у професійній діяльності; за рахунок професійної діяльності; поза професійною діяльністю. Під час формування професійно-ціннісних орієнтацій В. Ємець пропонує поділити їх на базові та супутні. В. Сластьонін виділяє цінності на основі педагогічної діяльності: цінності задоволення потреби у спілкуванні, цінності самовдосконалення, цінності самовираження, цінності утилітарно-прагматичного попиту. Зручний для використання у педагогічній практиці поділ цінностей запропонував П. Авер'янов: цінності декларовані та присвоєні. Заслугує на увагу з боку педагогів соціологічний підхід М. Лапіна до поділу цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості членів суспільства. Для прикладних цілей він виділяє чотири групи цінностей: цінності вищого статусу, «ядро» ціннісної структури; цінності середнього статусу, які можуть переміщуватися в склад ядра або на периферію; цінності нижче за середній, але не найнижчого статусу («периферія» – вони також можуть переміщуватися); цінності найнижчого статусу («хвіст»), чий склад малорухливий [8].

Висновки. Загальна проблема формування системи життєвих цінностей свідчить про те, що педагогічні аспекти формування ставлень становлять значний резерв для виховання майбутнього кваліфікованого робітника, що має бути орієнтованим на гуманістичні й особистісно значущі цінності. У процесі забезпечення ціннісного фундаменту у взаємовідносинах особистості і середовища, людини і суспільства в умовах добровільності, самодіяльності і свободи забезпечується включення особистісних структур свідомості та розвиток і формування особистості, яка здатна здійснювати вибір відповідно до власного ціннісного ядра. Самокерована поведінка особистості відповідно до її системи загальнолюдських життєвих цінностей є найвищим і найбажанішим результатом виховання. Здійснений аналіз застосування ціннісного підходу в освіті дозволяє стверджувати про пріоритетність ціннісного підходу і до виховання особистості майбутнього кваліфікованого робітника в умовах професійно-технічного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 7–15.
3. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех. // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 8–11.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
5. Вишневський О. Природа цінностей виховання / О. Вишневський. // Педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 11–22.
6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополи», 1997. – 205 с.
7. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
8. Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социс. – 1996. – С. 3–23.
9. Неперервна проофесійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
10. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
11. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів ЗНЗ України МОН України від 17.12.2007 програма № 1133. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
12. Сластенин В. А. Педагогика : учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – [8-е изд., стер.] – М. : Академия, 2008. – 576 с.
13. Философский энциклопедический словарь [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

РЕЗЮМЕ

В статтє обосновано применение ценностного подхода в качестве ведущего для формирования личности будущего квалифицированного рабочего в системе профессионально-технического образования; рассмотрены понятия «развитие», «воспитание» и «формирование».

Ключевые слова: *ценностный подход, формирование личности, профессионально-техническое обучение, понятия «развитие», «воспитание», «формирование».*

SUMMARY

The article substantiates the use of the value approach as leading to formation of a person's future skilled workers in the system of vocational education, considered the notion of «development», «education» and «formation».

Key words: *the value approach, personality formation, vocational education, development, education, formation.*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У статті розглянуто методи і прийоми організації самостійної роботи студентів технічного ВНЗ у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу; висвітлено об'єктивні і суб'єктивні перешкоди, що заважають організації якісної самостійної роботи студентів, та подано поради щодо їх усунення.

Ключові слова: самостійна робота, педагогічні умови, дисципліни гуманітарного циклу, педагогічні технології, інтерактивне навчання, образне і логічне мислення, мотивація.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує спеціалістів технічного профілю, які володіють високою загальною культурою, яка допомогла б їм легше адаптуватися у контексті економічної і політичної інтеграції та інтернаціональної культури, що поширюються через засоби масової інформації. Сучасний фахівець має володіти навичками роботи у гетерогенних групах; вміннями розв'язувати проблеми; адаптуватися до умов, що швидко змінюються; комунікативними й організаційними вміннями; кількома іноземними мовами тощо. Для того, щоб відповідати всім цим вимогам, майбутній фахівець повинен добре оволодіти дисциплінами гуманітарного циклу, які викладаються у технічних навчальних закладах. Тільки вони надають спеціалістові тієї широти поглядів і світоглядної позиції, тих високих душевних якостей і моральних принципів, без яких неможливо навіть просто існувати у сучасному суспільстві, не говорячи вже про продуктивну професійну діяльність.

Проблема загальної культури студентів технічних вищих навчальних закладів зараз постає гостро, як ніколи раніше. І науковці, і педагоги-практики давно зрозуміли, яку загрозу приховує у собі сучасне індустріальне суспільство щодо перешкоджання формуванню духовної, всебічно розвиненої особистості із високою загальною культурою. Дослідники відзначають, що розрив між рівнем індустріального розвитку та духовної культури стає дедалі більшим, що становить загрозу існуванню всьому людству. Розвиток науки і виробництва має бути невід'ємним від процесу духовного збагачення і культурного розвитку особистості, щоб не привести до катастрофічних наслідків. Масова культура, що супроводжує

розвиток індустріального суспільства і яку створили для так званої «масової людини», нівелює національні здобутки та відмінності у процесі формування особистості, спотворює духовну сферу людини, не розвиваючи її емоції, виховуючи споживацьке ставлення до творів мистецтва, не даючи їй змогу виховувати високі моральні якості і ставати співавтором творчого процесу та не сприяє процесу самовдосконалення. Останнім часом проблему протиставлення духовності, людськості, культури і технологічності навчання визнано державою, що відображається у програмі «Україна XXI століття», де висвітлюються шляхи олюднення технічного навчання, його гуманізації, повернення до духовності та гуманних цінностей. У цьому процесі значну роль можуть і повинні відіграти дисципліни гуманітарного циклу, зокрема іноземні мови, релігієзнавство, історія, філософія. Однак вивчення дисциплін гуманітарного циклу здебільшого не сприймається студентами технічних навчальних закладів як необхідна складова їх внутрішнього духовного зростання, культурного розвитку та вдосконалення, тому що розвиваючий потенціал цих дисциплін ще досі повністю не розкрито.

Зацікавившись проблемою підвищення загальної культури студентів технічного ВНЗ у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, у своєму дисертаційному дослідженні ми розробили модель формування загальнокультурної компетенції та визначили умови, за яких, на нашу думку, процес формування цієї компетенції буде більш ефективнішим. Це такі умови:

- використання інтерактивних прийомів навчання дисциплін гуманітарного циклу;
- розвиток мотивації до вивчення цих дисциплін;
- удосконалення методів та форм організації самостійної роботи студентів з оволодіння гуманітарними дисциплінами.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, проблема організації самостійної роботи студентів технічного фаху з вивчення гуманітарних дисциплін є дуже глибокою, різноплановою та недостатньо висвітленою у працях сучасних науковців та педагогів-практиків. Причин для невміння студентів організувати власну самостійну роботу з оволодіння дисциплінами гуманітарного циклу дуже багато. По-перше, кількість годин, запропонованих для вивчення гуманітарних дисциплін у технічних навчальних закладах, є дуже незначною і постійно зменшується.

Відповідно можуть зменшуватися і години, виділені для самостійної роботи студентів. По-друге, більшість студентів не відчують необхідності та важливості вивчення дисциплін гуманітарного циклу, тому що не розуміють, яким чином вони можуть допомогти їм в оволодінні майбутньою професією. Крім того, більшість студентів приходять у технічні ВНЗ з негативним ставленням до гуманітарних дисциплін, що вже склалося, і яке дуже важко змінити на краще, адже студент – це доросла людина з уже сформованими бажаннями, схильностями і навичками. Іще одна причина – невідповідність між технічним мисленням студентів та гуманітарним наповненням дисциплін. Нарешті, студенти просто не володіють технологіями самостійного навчання: не вміють правильно організовувати роботу, розподіляти час, користуватися допоміжними матеріалами, такими як словники, довідники тощо. Необхідно також згадати і про недостатнє методичне та організаційне забезпечення самостійної роботи студентів з боку викладачів.

Самостійну роботу з вивчення дисциплін гуманітарного циклу можна поділити на такі види: робота з виконання обов'язкового домашнього завдання з дисципліни; додаткові завдання, які студент отримує з метою підвищити успішність або у разі підвищеної зацікавленості предметом, виконання контрольних і тестових завдань у межах програми та самостійна робота у межах студентської наукової діяльності. У статті розглянемо навчальну діяльність студентів під час виконанні обов'язкового домашнього завдання як найвагомішої у часовому вимірі частини самостійної роботи студентів з вивчення гуманітарних дисциплін.

Результати опитування студентів у межах проведення констатуючого експерименту довели, що студент витрачає на підготовку домашнього завдання з гуманітарної дисципліни від півгодини до трьох годин, причому існує зворотна залежність кількості часу, яку студент витрачає на підготовку домашнього завдання, від його якості. Отже, студент, який має вищу успішність, витрачає меншу часу на виконання домашнього завдання. Зрозуміло, що такий студент має вищий рівень предметної підготовки і краще володіє технологіями вивчення гуманітарних дисциплін.

До вищого технічного навчального закладу потрапляють студенти з різним рівнем гуманітарної підготовки, здебільшого нижчої, ніж хотілося б. Таким чином, перед викладачами гуманітарних дисциплін постає

завдання: яким чином якомога швидше покращити підготовку студентів технічного фаху на початковому етапі їх навчання гуманітарних дисциплін і зберегти достатньо високий рівень їх зацікавленості у вивченні цих дисциплін протягом наступних років навчання у ВНЗ. На наш погляд, на першому місці тут знаходиться особистість викладача, його ерудиція і професійна компетентність, педагогічний хист, вміння створити атмосферу співтворчості та успіху для всіх учасників навчального процесу, яким б не був рівень їх гуманітарної підготовки. Особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи, що включає завдання різного ступеня складності, відповідність цих завдань різним психологічним і когнітивним типам, урахування особистісних запитів, інтересів, бажань тощо, надасть бажаний результат в організації самостійної роботи з гуманітарних дисциплін студентів технічного вищого навчального закладу. Поряд з педагогічною майстерністю викладача в організації самостійної роботи необхідно згадати розвиток мотивації студентів до вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Тільки через розвиток мотивації до навчання можна досягти справжнього успіху в оволодінні гуманітарними дисциплінами, а отже, і культурно-духовному розвитку студентів. Нам здається, що мотивація студентів технічного профілю до вивчення гуманітарних дисциплін значно підвищиться, якщо вони будуть усвідомлювати, яким чином ці дисципліни сприятимуть їх успішності у професійному становленні та кар'єрному зростанні. Дієвими методами розвитку мотивації стають інтерактивні методи навчання, які можна успішно використовувати і для організації самостійної роботи. Це такі прийоми як використання різноманітних видів ігор, методи роботи у парах і групах змінного складу, використання проблемних ситуацій, методу проектів. Ця методика дає змогу будувати навчальну роботу з урахуванням особистісного підходу, когнітивних і психологічних типів студентів. Під час використання цих методів функція викладача з презентаційно-контролюючої змінюється на організаційно-керівну. Вони дають можливість створити атмосферу однакових можливостей, дружньої творчості, успіху, розвитку організаційних, комунікативних та інтелектуальних здібностей, а також розвинути мотиваційну сферу шляхом використання в інтерактивних прийомах предметної наповненості фахових дисциплін. Ця методика сприяє створенню балансу між гуманітарним і

технічним мисленням шляхом поєднання форм і методів, властивих навчанню гуманітарних дисциплін, з технічним предметним знанням.

Необхідно звернути увагу на розвиток умінь студентів використовувати такі засоби самостійної роботи, як першоджерела (електронні та паперові підручники, посібники, довідники, словники тощо). Як відомо, що більшість студентів-першокурсників не вміють концентрувати увагу, не володіють прийомами аналізу і синтезу, навичками конспектування тощо. Маючи доступ до електронних засобів інформації, вони використовують готові матеріали, навіть не обробивши їх. Така «самостійна» робота є просто марнуванням часу і студента, і викладача. Необхідно чітко дати зрозуміти, що такі матеріали можуть використовуватися як основа для подальшого опрацювання, адже тільки та інформація стає частиною духовного та інтелектуального світу людини, яка пройшла певні етапи обдумування, аналізу, аналогій, синтезу, узагальнення і знайшла своє місце у вже існуючій системі знань та цілісній картині світу, яку створює кожен індивід. Самостійна робота з інформацією, викладеною у вигляді повідомлення чи тексту, має починатися з таких давно відомих прийомів, як скануючого читання, читання для знаходження певної інформації, створення плану-конспекту, опорного конспекту за методикою В. Шаталова. На жаль, необхідно констатувати, більшість студентів першого курсу не володіють цими прийомами, так само, як і прийомами конспектування лекцій, які вимагають насамперед самостійності мислення та самоорганізації.

Наступним кроком має стати робота над незнайомими термінами. Цей етап самостійної роботи не можна ігнорувати. Неможливо зрозуміти, послідовно викласти, використати інформацію, що містить незрозумілі слова. Отже, викладач повинен навчити студентів використовувати довідкові матеріали, словники тощо. Ми змушені констатувати, що багато студентів не мають сталих навичок користування мовними, двомовними, філософськими, тлумачними словниками, словниками іншомовних слів тощо. На прикладі вивчення іноземної мови (англійської) можемо стверджувати, що студенти не розуміють структури словника, не знають змісту позначок, які там використовуються, не володіють системою скорочень, що є прийнятими до використання у словниках, не розуміють знаків транскрипції тощо. Отже, виникає необхідність проводити спеціальні консультації щодо оволодіння

цими навичками, без яких неможлива подальша робота з текстом. Після оволодіння незнайомими термінами пропонуємо студентам знову повернутися до текстового матеріалу та використати його у більш творчих видах роботи, таких як обговорення, дискусії, бесіди, діалоги, повідомлення, презентації, проекти тощо.

Проблема поєднання логічного мислення, притаманного студентам технічного фаху, й образно-почуттєвого наповнення гуманітарних дисциплін завжди була найгострішою під час організації всіх видів навчальної роботи.

Студенти часто не володіють прийомами запам'ятовування лексики, що є одним з головних критеріїв якості самостійної роботи студента над гуманітарною дисципліною. Ми радимо пов'язати два типи мислення: образне і логічне. Викладачу слід звертати увагу студентів на необхідність логічно структурувати матеріал, використовуючи для цього маркування, виписки, схеми, таблиці, нумерацію. За таких методів роботи поєднуються логічність форми та образність змісту. Працюючи над певною інформацією, студент має бути впевненим, що він правильно розуміє всі визначення та формулювання. Якщо це не так, необхідно звернутися до словника або довідника, щоб упевнитися, що все зрозуміло.

Робота із запам'ятовування термінів також має свої прийоми. Спочатку необхідно визначити, який тип пам'яті переважає у студента, і використати ті прийоми, які найефективніші саме для цього типу. Наприклад, людина з моторним типом пам'яті має тренуватися у написанні цього слова, якщо переважає слухова пам'ять, його треба вимовляти уголос або слухати записи; якщо у людини переважає зорова пам'ять, термін необхідно бачити, дивитися на нього протягом певного часу, а потім намагатися відтворити. Щоб краще запам'ятати слово, його необхідно використовувати у звичних ситуаціях у мовленні або письмі, наприклад, використати новий термін у реченні чи діалозі. Тільки те запам'ятовується, що логічно пов'язано з попередніми знаннями і стало не чужорідним змістом, а частиною загальнонаукової картини світу.

Якщо обсяг матеріалу для запам'ятовування досить великий, необхідно його структурувати, наприклад записати терміни в алфавітному порядку (так буде легше шукати їх значення у словнику), або пов'язати певну частину змісту з певним терміном, виокремити головне і менш важливе тощо. Існує ще один прийом запам'ятовування: шукати

співзвучність та аналогії змісту, добирати синоніми чи антоніми, виокремлювати слова іншомовного походження та ті терміни, про значення яких можна здогадатися. Усі ці прийоми спрямовані на розвиток уміння запам'ятовувати і є дієвими, якщо використовувати їх системно і постійно. У такому разі ці прийоми перейдуть з категорії свідомої логічної мисленнєвої роботи у категорію безумовного мисленнєвого акту і не будуть потребувати багато часу або зусиль.

У процесі роботи над іншомовними матеріалами студент має зробити ще один крок для розуміння і подальшої мисленнєвої обробки текстового повідомлення – це граматичний аналіз. По суті, якщо студент вірно розуміє граматичну структуру тексту, немає необхідності у його перекладі, що значно заощаджує навчальний час. Так, у текстах технічного характеру досить часто використовуються конструкції на зразок *Pollution is said to be caused by natural phenomena* або *the device was made of plastic*. Володіючи знаннями з граматики, студент легко зрозуміє зміст кожного з цих висловлювань.

Принципи організації самостійної роботи студентів з дисциплін гуманітарного циклу: логічність, умотивованість, послідовність, постійність, ефективність добору методів та прийомів, принцип достатньої кількості часу.

Висновки. У статті ми намагалися виокремити причини, які, на наш погляд, перешкоджають ефективності самостійної роботи студентів технічного ВНЗ з оволодіння дисциплінами гуманітарного циклу; висвітлити деякі принципи і прийоми організації самостійної роботи студентів з вивчення цих дисциплін і дати перевірені досвідом практичні поради студентам і викладачам для покращання якості організації самостійної роботи з вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учеб.-метод. пособ../ Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
2. Бориско Н. Ф. Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса. / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 53–58.
3. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / [ра заг. ред. В. Г. Кременя]. – К., 2002.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / [авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : А.П.Н., 2002. – С. 6.

5. Корлюгова Ю. Н. Деловые игры по экономике : пособ. для учителя / Корлюгова Ю. Н., Ларионов Л. М. – М. : Вита-Пресс, 1998. – 167 с.
6. Лисак Л. К. Впровадження ігрових моментів на заняттях з курсу «Ділова українська мова (за проф. спрям.)» // Опыт и перспективы подготовки специалистов и Болонский процесс : материалы науч.-метод. конф. Донбасской государственной машиностроительной академии, 21 февраля–1 марта 2005 г. / под общ. ред. проф. С. В. Ковалевского. – Краматорск : ДГМА, 2005. – С. 45–50.
7. Мельникова С. И. Игровые формы учебных занятий./ Мельникова С. И., Яворовская Л. И. – Харьков : ХГУ, 1993. – 5 с.
8. Савченко О. Від людини освіченої до людини культури / О. Савченко // Радянська школа, 1996. – № 5–6. – С. 2–5.
9. Семенов С. М. Дидактична гра як форма навчання / С. М. Семенов // Радянська школа, 1989. – № 3. – С. 26–33.
10. Товажнянський Л. Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» : навч. посіб./ Товажнянський Л. Л., Романовський О. Р., Пономарьов О. С. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрено методы и приемы организации самостоятельной работы студентов технического вуза; при изучении дисциплин гуманитарного цикла освещено объективные и субъективные причины, которые мешают организации качественной самостоятельной работы, даются советы по их устранению.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, педагогические условия, дисциплины гуманитарного цикла, педагогические технологии, интерактивное обучение, образное и логическое мышление, мотивация.*

SUMMARY

The author tries to analyze obstacles which prevent to organize qualitative self-training of technical students in the process of learning of the Humanities.

Key words: *independent work, pedagogical condition, disciplines of the humanities, pedagogical technologies, interactive education, picturesque and logical thinking.*

УДК 378.14

М.М. Ковтонюк

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У статті проаналізовано авторську інноваційну технологію навчання математичного аналізу студентів математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Запропоновані автором методи ґрунтуються на технології модульно-розвиваючого навчання.

Ключові слова: *інноваційна педагогічна технологія, математичний аналіз, технологія, вищий навчальний заклад, метод*

Постановка проблеми. У вищій професійній освіті сьогодні актуальною є розробка інноваційних технологій навчання, які

використовують компетентнісний підхід і забезпечують якісну підготовку майбутніх спеціалістів. Про напрями набуття предметно-галузових математичних компетентностей вказується в галузових стандартах вищої освіти для спеціальності «Математика» педагогічних ВНЗ. У ході розробки сучасних програм з окремих дисциплін і освітніх технологій навчання важливо передбачати формування професійних компетенцій (предметно-спеціалізованих знань, умінь і навичок) і загальних (так званих Я-базових) компетенцій. Одним із перших, хто зробив спробу підняти шкільного вчителя вище рівня шкільної програми, був Ф. Клейн. Його ідеологічна установка – зберегти живий зв'язок учителя з вищою математикою, яка викладалась у педагогічному ВНЗ, зберегти математичний кругозір, не звужити його до меж шкільного підручника, актуальна і сьогодні.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід – це спрямованість педагогічного процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, – інтегрована характеристика особистості [6, 449]. Компетентнісний підхід (лат. *competentis* – належний, відповідний) передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [9, 78]. Н. Мойсеюк зауважує, що якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [3, 192]. С.А. Раков пропонує до предметно-галузових математичних компетентностей віднести такі:

- процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі;
- логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- технологічна компетентність – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями підтримки математичної діяльності;
- дослідницька компетентність – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач за допомогою ІКТ та математичних методів;

- методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів та засобів ІКТ для розв’язання індивідуально і суспільно значущих задач [7, 15–16].

Про напрями набуття предметно-галузевих математичних компетентностей вказується в галузевих стандартах вищої освіти для прямої підготовки 0101 «Педагогічна освіта» спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика», де випускник ВНЗ повинен володіти такими видами професійної діяльності:

- дослідження математичних відображень ідеалізованих об’єктів (аналіз сучасних математичних теорій, постановка математичної задачі, аналіз, формулювання гіпотетичного твердження, його доведення або спростування);
- математичне формулювання природничих, технічних, економічних та соціальних явищ і процесів;
- прикладні дослідження в галузі математики (використання засобів інформаційних технологій для розв’язування математичних задач, підготовка наукової доповіді, статті, реферату, звіту (наукового твору), організація і виконання наукового дослідження певної проблеми, аналіз наукового результату, оцінка його місця, ролі і значення.

Важливо не тільки сформулювати необхідні компетенції майбутнього спеціаліста, але й запропонувати навчальні технології їх формування та контролю. Тому при розробці сучасних програм з окремих дисциплін і освітніх технологій навчання варто передбачати формування професійних компетенцій (предметно-спеціалізованих знань, умінь і навичок) і загальних (так званих Я-базових) компетенцій.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання студентів. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [1, 10].

Як відомо, існує понад 300 формулювань поняття «педагогічна технологія» залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу [5, 17]. Наведемо декілька таких визначень.

- Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, які ставлять своєю задачею оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

– Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів (В.М. Монахов).

– Під педагогічною технологією потрібно розуміти вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу (В.І. Євдокимов, І.Ф. Прокопенко) [5; 4].

– Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [1, 21].

В.Г. Моторіна у своїй дисертації пише, що зміст наукового терміну «педагогічна технологія» включає проект (модель) обґрунтованої у логічній послідовності педагогічної системи, яка реалізується в практичній діяльності викладачів ВНЗ. Під поняттям «педагогічна система» розуміють взаємозв'язок певних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого, наперед заданого впливу на навчальну аудиторію для формування майбутніх фахівців із високими професійними та загальнолюдськими якостями [4, 91]. Аналіз педагогічних досліджень показує, що структуру будь-якої педагогічної системи, яка є основою педагогічної технології, складають такі взаємопов'язані елементи, як контингент студентів ВНЗ, викладачі та сучасні засоби, якими вони користуються. Сюди також входять такі важливі чинники, як мета навчання у ВНЗ, зміст навчально-пізнавальної діяльності, основні процеси навчання студентів, організаційні форми навчально-виховного процесу у ВНЗ. Вирішення сформульованої задачі неможливе без застосування функціонально повної сукупності технологій, до складу якої повинні увійти три основних компоненти:

– технологія проектування складних педагогічних об'єктів (комп'ютерних засобів, модульних програм, дидактичних ситуацій, робочих зошитів тощо);

– технологія навчання (комп'ютерна, модульна, ситуаційна та ін.);

– технологія викладання конкретного предмету.

Указана сукупність технологій складає інтеграційну педагогічну технологію [4, 92].

Під час використання на практиці педагогічної технології деякі автори пропонують аналізувати такі якості людини, як «інноваційне мислення» і «інноваційна культура». Ці поняття характеризують сприйнятливість людини до нового, здатність до його створення та реалізації. Під «інноваційним мисленням» розуміють вищу ступінь пізнання, розуміння суперечностей, що виникають в суспільних відносинах, їх творчого розв'язання на основі усвідомлення відповідності або невідповідності новим потребам і інтересам людини. Під «інноваційною культурою» людини розуміють область її духовного життя, яка відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотиваціях, знаннях, уміннях і навичках, у зразках і нормах поведінки і яка забезпечує сприйняття нею нових ідей, готовність і здатність до підтримки і реалізації нового у всіх сферах життя [8].

Отже, у цілісній розробці сучасних навчальних програм з окремих дисциплін та освітніх технологій їх реалізації ми вбачаємо засіб формування ціннісних орієнтацій людини, спрямованих на навчання навчатися, співпрацювати, співіснувати, що є елементами ключових і предметних компетентностей особистості.

Мета статті – Запропонувати авторську інноваційну технологію навчання математичного аналізу студентів математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ, яка ґрунтується на технології модульно-розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. Нами проводиться експеримент по втіленню модульно-розвивальної технології у викладання математичного аналізу з метою формування не тільки математичної культури майбутнього вчителя математики, але й формування таких базових компетенцій, як здатність і готовність до самонавчання, здатність і готовність застосовувати знання, вміння і навички роботи з предметними інформаційними системами для підвищення ефективності процесів освіти, самоосвіти та професійної діяльності.

Модульно-розвивальне навчання зумовлює необхідність по-іншому підходити до укладання навчальних програм, підготовки навчальних посібників, моделювання педагогічних технологій, організації навчального процесу в межах академічної групи, курсу, закладу освіти. В системі модульно-розвивального навчання професором А.В. Фурманом запропоновано технологію організації пізнавальної діяльності студентів, яка складається з таких етапів: установочно-мотиваційного, змістово-пошукового,

контрольно-змістового, адаптивно-перетворювального, системно-узагальнюючого, контрольно-рефлексивного і духовно-естетичного.

Проаналізуємо пропоновану нами технологію модульно-розвиваючого навчання на прикладі дисципліни «Математичний аналіз», яка вивчається у педагогічному ВНЗ протягом шести семестрів. Звичайно, ця технологія може бути застосована лише у поєднанні з традиційними формами організації навчального процесу: навчальні заняття (лекції, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, консультації), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи (Закон України про вищу освіту від 17.01.2002).

Під модульним навчанням розумітимемо цілісну систему, що інтегрує дидактичні засоби, необхідні для вирішення основних цілей вищої освіти [4, 99].

Наведемо короткий опис основних компонентів і особливостей розробленої нами інноваційної технології.

1. Нова навчальна програма з математичного аналізу, створена за модульним принципом, з новим поглибленим змістом. Вона містить 17 модулів, які забезпечують 23,5 кредитів.

2. Методичне забезпечення модульної організації навчання: робочі зошити студента, навчальні посібники з лекцій, написані згідно з діючою навчальною програмою, та їх електронна версія.

Для підтвердження необхідності методичного забезпечення проведемо мислений експеримент. Уявимо двох студентів, які мають однакові інтелектуальні здібності і хочуть скласти іспит самостійно, готуючись за підручником. Нехай перший студент отримав «хороший» підручник, написаний зрозуміло. У цьому підручнику складні питання викладаються чітко і доступно, є багато рисунків, що також полегшує розуміння матеріалу. Другий студент взяв «поганий» підручник, заплутаний і складний. У результаті другому студенту, очевидно, придется затратити на вивчення дисципліни більше зусиль і часу, наприклад 100 годин, а першому набагато менше, наприклад 50 годин. Отже, звідси можна зробити висновок, що розумова продуктивність першого студента виявилась у два рази більшою. І, зрозуміло, це відбулось за рахунок покращення якості підручника.

Можна продовжити експеримент далі. Перший студент на початку семестру отримує навчально-методичний пакет дисципліни: навчальну програму, робочий зошит (в якому є завдання до всіх практичних занять, контрольні запитання, зразки контрольних робіт або й самі контрольні роботи), підручник (або посібник), «правила гри» (розподіл рейтингових балів за видами навчальної діяльності). Другий студент рухається вперед традиційно поступально: щотижня лекція і практичне заняття. Ефективність і якість підготовки студентів у цих випадках, звичайно, легко передбачити.

Зауважимо, що підручник або посібник має бути інтегрований у технологію навчання, яку проектує і впроваджує викладач. Тоді логіка і структура занять стають елементом творчості педагога і він спроможний обирати власну стратегію та методику навчання. Детальніше про це написано в статті [2].

Зрозуміло, щоб стати професіоналом, студент має багато працювати, адже сприйняття і розуміння навчального матеріалу вимагає значних розумових зусиль. Для цього потрібно кардинально покращити якість навчальних матеріалів, покращити їх розуміння. Створення і використання навчально-методичного комплексу забезпечує системність, логічність і комплексність підходу до побудови курсу, диференційованість, зміну функції педагога з інформаційно-контрольної на консультативно-координаційну.

3. Створення і використання електронного навчально-методичного посібника з дисципліни, написаного автором, забезпечує проблемний, індивідуально-диференційований підхід до навчання, програмованість навчання, організацію активної навчально-пошукової діяльності студентів.

4. Залучення сайту кафедри, створеного групою студентів під керівництвом автора, дає можливість показати кращі студентські навчально-дослідницькі чи науково-дослідницькі проекти, розмістити на ньому будь-який навчальний матеріал. На даний момент на сайті розміщені електронні версії навчально-методичних комплексів з математичного аналізу, геометрії, олімпіадні задачі та їх розв'язання.

Увівши в браузері адресу сайту, користувач потрапляє на головну сторінку сайту яка розділена на чотири основні частини:

– шапка сайту на якій знаходяться герби України, Вінниці, ВДПУ та ІМФТО, назва сайту та верхнє меню, яке копіює деякі підменю головного меню;

- панель меню сайту на якій знаходяться: головне меню, меню «Діяльність кафедри», «Медіа галерея сайту», «Завантажити», «контакти» та форма користувача;

- центральна частина головної сторінки, де знаходяться новини кафедри та статті викладачів та студентів;

- панель додаткової інформації на якій розміщені: голосування, статистика сайту, нові теми з форуму та два випадкових зображення з фотогалереї.

5. Поєднання традиційних форм навчання з новими освітніми технологіями, спрямованими на розвиток особистості студента (створення ситуації успіху, метод проектів, індивідуальне і диференційоване навчання, модульне навчання). Оскільки конструювання математичних об'єктів, як, наприклад, написання математичних творів – невід'ємна складова процесу творення нового математичного знання (процесу пізнання реалій математичного світу), то логічно включати його в арсенал тих умінь, якими має оволодіти студент – майбутній вчитель математики. На основі математичних творів розробляються більш ґрунтовні студентські наукові роботи. Такий вид навчально-дослідницької діяльності практикують викладачі кафедри. Наведемо, як приклад, програму дій до написання математичного твору на тему «Опуклі функції» студентами першого курсу математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ:

1. Необхідні ідеї для формулювання основних результатів:

- а) принцип виділення класу опуклих функцій;

- б) принцип введення операцій над опуклими функціями.

2. Властивості опуклих функцій, зокрема сформулювати і довести критерій опуклості вгору (вниз) неперервної функції:

$$f(x) \text{ неперервна і опукла вгору на } \langle a, b \rangle \Leftrightarrow \forall x_1, x_2 \in \langle a, b \rangle: f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) \leq \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}.$$

3. Ілюстрація результатів, в т.ч. із застосуванням одного з графічних редакторів.

4. Дослідження на опуклість основних елементарних функцій $y = x^2$, $y = x^3$, $y = a^x$ ($a > 0, a \neq 1$), $y = \log_a x$ ($a > 0, a \neq 1$), $y = \sin x$, $y = \cos x$.

5. Результати дослідження оформити у вигляді фрагменту теорії опуклих функцій, в якому подати означення, теореми і їх доведення, приклади, контрприкладі.

Над функціями можна виконувати чотири арифметичні і дві теоретико-множинні операції. У зв'язку з цим виникає запитання: за яких умов деяка операція над опуклими функціями з певних класів дає функцію з певного класу? Студентам потрібно дослідити можливі результати операцій над опуклими функціями за схемою 1 і таблицею 1 (пропонуються і інші варіанти).

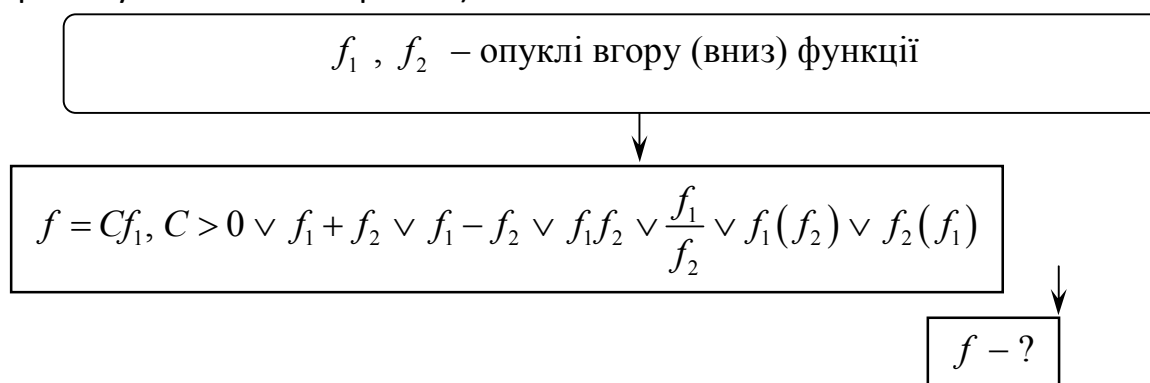


Схема 1

Таблиця 1.

$f_1(u)$	$u = f_2(x)$	$y = f_1(f_2(x))$
Опукла вгору, спадна	Опукла вгору	Опукла ?
Опукла вгору, зростаюча	Опукла вгору	Опукла ?
Опукла вниз, зростаюча	Опукла вниз	Опукла ?

Ми також пропонуємо студентам у першому семестрі написати твори за темами «Монотонні функції», «Обмежені і необмежені функції», а в другому семестрі – «Застосування диференціального числення функції однієї змінної» та «Опуклі функції». Зрозуміло, що в першому семестрі, навіть після проведеної низки консультацій для студентів, написання таких творів дається їм складно («відмінно» – 8,5%, «добре» – 10,5%, «задовільно» – 30%, «незадовільно» – 51%), а в другому семестрі результати покращуються («відмінно» – 9%, «добре» – 52%, «задовільно» – 34%, «незадовільно» – 5%).

Покращення результатів у другому семестрі (більшість впоралась з завданням на «відмінно» і «добре») свідчить про зацікавленість студентів у навчанні, підвищення їх відповідальності, розвиток творчого мислення, вміння працювати з навчальною літературою тощо. Необхідно зазначити, що в ході експерименту одним студентом, під час роботи над твором, була створена програма в середовищі Delphi, для дослідження функцій на опуклість та вгнутість.

Математичні твори дають можливість, з одного боку, надати традиційному навчальному матеріалу форми, що стимулює особистісну активність як того, хто навчає, так і того, хто навчається. Тут варто зауважити, що в ролі того, «хто навчає» виступає не лише викладач (хоча, звичайно, його основна тут інформаційна, координаційно-консультативна функція), а й студенти старших курсів, які працюють над курсовими чи дипломними проектами. А з другого боку – математичний кругозір майбутнього вчителя математики не замкнеться лише на шкільному підручнику. Тобто включення в навчальну діяльність студента трансформованих, згідно зі ступенем і етапом навчання, методів і прийомів наукового пошуку, форм організації наукового дослідження не може не вплинути на його пізнавальну активність, а конструювання об'єктів дослідження не може не надавати його діяльності особистісного характеру.

6. Система контролю і самоконтролю (тести, індивідуальні контрольні роботи, домашні контрольні роботи, математичні диктанти), у тому числі із використанням електронного посібника.

Проблеми і перспективи розвитку технології. Зазначимо, що наразі у ВНЗ традиційно використовується система навчальних занять з математичного аналізу, яка складається з лекцій та практичних занять. Така форма як лабораторний практикум практично відсутня у процесі вивчення математичного аналізу, що засвідчує недостатня розробленість цієї проблеми в методичній літературі. Водночас лабораторні практикуми у вказаній дисципліні мають велике значення для розвитку дослідницьких умінь студентів.

Загалом проведення таких занять у процесі вивчення математичного аналізу має сенс завдяки можливостям символічного і образного подання навчальної інформації, побудові математичних моделей, встановленню

міжпредметних зв'язків. Про це, зокрема, наголошується в Додатку до наказу МОН України №1226 від 30.12.2008 р., п. 2.5: «Забезпечити інформатизацію вищої фізико-математичної освіти шляхом включення до фізико-математичних дисциплін лабораторних практикумів з системою комп'ютерної математики, засобів візуалізації обчислень».

У процесі лабораторної роботи з математичного аналізу, на нашу думку, студенти зможуть експериментально підтвердити і обґрунтувати отримані теоретичні результати, самостійно робити висновки, за результатами експерименту висувати гіпотези. Така діяльність подібна до дослідницької, а набуті вміння і навички студент може застосувати у своїй подальшій навчально-дослідницькій і професійній діяльності.

Отже, аналіз науково-методичної літератури і досвід використання сучасних освітніх технологій в процесі вивчення математичного аналізу у педагогічних ВНЗ дозволяє зробити такі **висновки**.

1. Для досягнення високої ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів слід поєднувати традиційні форми навчання, які чітко регламентують навчальний процес, з новими освітніми технологіями, спрямованими на розвиток особистості студента (створення ситуації успіху, метод проектів, індивідуальне і диференційоване навчання, модульне навчання).

2. Особливу увагу необхідно приділити сучасним дидактичним засобам вивчення математичного аналізу в педагогічному ВНЗ. Ми пропонуємо інноваційну технологію, аналіз якої дає можливість визначити її як модульне навчання студентів ВНЗ в умовах особистісно-розвивальної моделі процесу навчання, яке засноване на діяльнісному підході і принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія вчення), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі і модулям, що відносять його до категорії високотехнологічних [4, 102].

3. Зазначена технологія стимулює систематичну самостійну роботу студентів, налагоджує регулярний зворотній зв'язок, посилює мотивацію і навчально-пізнавальну діяльність студентів тощо.

4. Позитивним чинником такої технології є активне залучення студентів старших курсів до наукової і навчально-дослідницької діяльності, а також до співпраці зі студентами молодших курсів.

5. Нерозв'язаним залишається питання узгодженості академічного навантаження викладачів ВНЗ з вимогами до кредитно-модульної системи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Ковтонюк М. М. Педагогічні проблеми підручників, навчальних посібників і задачників з математичного аналізу в умовах особистісно орієнтованого навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. // Зб.наук.праць–Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2007. – Вип.15. – С. 286–292.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 5-е вид – 656 с.
4. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навч. закладах : дис....д-ра пед. наук / В. Г. Моторіна. – Харків, 2004. – 512 с.
5. Освітні технології / За ред.О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
6. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; [за ред. З.Н.Курлянд].–3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007.–495 с.
7. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : автореф...док. пед. наук, спец 13.00.02 «Теорія і метод. навч. інформатики» / С. А. Раков. – Харків, 2005 – 46 с.
8. Самохин В. Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В. Ф. Самохин, В. П. Чернолес. – Инновации в образовании, 2006. – № 6. – С. 4–9.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализирована авторская инновационная технология обучения математическому анализу студентов математических специальностей высших педагогических учебных заведений. Предлагаемые автором методы базируются на технологиях модульно-развивающего обучения.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, математический анализ, технология, высшее учебное заведение, метод

SUMMARY

In these theses we analyse the author's innovation technology of teaching mathematical analysis to the students of mathematical specialties of institutions of higher learning. The proposed methods are based on a modular-developmental learning technology.

Key words: innovation pedagogical technology, mathematical analysis, technology, higher education institution, the method.

УДК 378.147.34: 371.381

О.І. Копіца

Криворізький державний педагогічний університет

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті досліджено систему формування вмінь діалогічної взаємодії, її структурні компоненти; зосереджено увагу на необхідності управління цією системою шляхом використання структурно-функціонального підходу. Розглянутися проблеми професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання; обґрунтовано необхідність такої складової професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання, як уміння діалогічної взаємодії.

Ключові слова: діалогічна культура, системний підхід, структурно-функціональна модель, уміння діалогічної взаємодії.

Постановка проблеми. Розв'язання проблем сучасної системи освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, потребує органічного поєднання конкретних трудових операцій з формуванням таких цінностей особистості, які допоможуть їм стати успішними під час вибору свого життєвого шляху. Йдеться про можливість самореалізації майбутніх учителів трудового навчання за умов максимального наближення до реальної професійної діяльності, а саме через розвиток їх комунікативних здібностей, формування діалогічної культури. Сформованість системи вмінь діалогічної взаємодії як складової професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання дозволить їм успішно вирішувати завдання освітньої галузі «Технологія».

Аналіз актуальних досліджень. Проблему залучення майбутніх педагогів до процесу діалогічної взаємодії досліджували такі вчені, як І. І. Комарова, Л. В. Кондрашова, І. М. Мачуська, В. В. Морозов, Т. К. Мухіна, В. К. Сидоренко та ін. Важливість використання діалогу у навчально-виховному процесі, включення вмінь діалогічної взаємодії до системи професійно важливих якостей майбутнього педагога розкривали у своїх працях І. Г. Каневська, О. М. Коберник, С. О. Мусатов, О. Г. Облецова, С. О. Рябушко, Н. М. Тарасевич, О. Л. Ткаченко та ін.

Формування діалогічної комунікативної культури майбутніх учителів в умовах системного підходу вивчали дослідники: Г. А. Богатирьова, В. А. Кан-Калик, І. І. Комарова, О. І. Кретьова, В. В. Радул, Д. Тхоржевський та ін. На необхідності управління системою формування професійно значущих

умінь майбутніх педагогів у своїх дослідженнях наголошують Н. Коломінський, В. Кушнір, В. Пікельна та ін.

Водночас залишається актуальною проблема сформованості системи вмінь діалогічної взаємодії, а також методичні засади використання діалогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, зокрема під час упровадження інтенсивних технологій, коли діалогічна форма спілкування стає пріоритетною.

Мета статті – розробити й обґрунтувати ефективність функціонування системи вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки та необхідність управління цією системою.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вмінь формування діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання дозволив установити, що складовою діалогічної взаємодії є педагогічне спілкування, яке вчені трактують як діалог на міжособистісному рівні. У процесі діалогічної взаємодії лежить система комунікативних впливів на особистість майбутнього педагога, яка здатна активізувати процес оволодіння конструкторсько-технологічними знаннями й уміннями під час організації предметної взаємодії.

Комплексне дослідження формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання довело, що цей процес потребує системного підходу [6]. Саме у процесі реалізації системного підходу ми виявили й обґрунтували різні типи зв'язків між складовими компонентами системи з формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання. Як засвідчили результати теоретичного дослідження, цей процес є цілеспрямованою, складною, керованою і самокерованою системою, що складається із взаємопов'язаних між собою підсистем.

В. С. Пікельна приділяє увагу таким характеристикам цієї системи, як: наявність частин, «кожній з яких властиві свої особливості; взаємозв'язок і взаємозалежність частин між собою; наявність внутрішньої організації; ієрархічність, цілеспрямованість, динамічність...» [3, 63]. Виходячи з мети статті, особливо актуальною є така ознака системи, на яку звертає увагу вчена, як «можливість оперативної й активної участі педагогічного колективу в керівництві» [4, 74].

Аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання дозволив виокремити структурні компоненти системи. У процесі роботи з формування вмінь діалогічної взаємодії виявляли функції, які виконував об'єкт, визначали елементи системи, розглядали способи і типи їх взаємодії, обґрунтовували рівні системи. На нашу думку, такими компонентами є: змістовий, мотиваційний, технологічний, практичний. Як доводить дослідження, усі компоненти взаємопов'язані між собою.

Так, змістовий компонент ми реалізовували на першому етапі функціонування системи з формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання. Йдеться про зміст роботи з формування вмінь діалогічної взаємодії у процесі спілкування викладача і студентів під час професійної підготовки, взаємовплив суб'єктів спілкування один з одним у процесі вивчення навчальних курсів (зокрема «Художня праця – засіб розвитку творчих здібностей учнів», «Теорія і методика трудового та професійного навчання», 'Профорієнтація і методика профорієнтаційної роботи»), проведення аудиторних та позааудиторних форм роботи, занять дискусійного клубу «Культура людських взаємовідносин» переважно діалогічного характеру. Ми виходили з положення про те, що діалогічний процес є неперервним процесом пізнання й передбачає накопичення знань про діалогічну взаємодію, які сприяють інтелектуальному розвитку учасників діалогу. Мова йде про засвоєння студентами техніки спілкування, правил організації діалогічної взаємодії учасників процесу та змістовного наповнення діалогу між ними.

Обов'язковою умовою успішності процесу діалогічної взаємодії є розподіл функцій спілкування та надання діалогічного характеру навчально-виховному процесу. Учені стверджують (О. М. Коберник, В. К. Сидоренко та ін.), що впровадження інтерактивних методів діалогічної взаємодії сприятиме урізноманітненню форм діалогічної взаємодії й засвоєнню студентами правил організації діалогічної взаємодії.

Ми повністю погоджуємося з думкою про те, що вдосконалення рівня сформованості вмінь діалогічної взаємодії насамперед передбачає включення набутих студентами професійних умінь до процесу діалогічної взаємодії; уміння використовувати позамовленнєві компоненти та правильні форми звертань; уміння конструктивно розв'язувати конфлікти;

розвиток внутрішнього діалогу й створення позитивного психоемоційного мікроклімату сприятимуть досягненню глибинного рівня діалогічного спілкування [6, 42].

У процесі змістовної взаємодії відбувається не тільки накопичення знань, але й розкриваються характерні особливості суб'єктів цієї взаємодії. Як доводить дослідження, до таких особливостей відносять відвертість, демократичність у висловлюванні думок, що сприяють пошуку істини, обміну інформацією у процесі організації різноманітних навчально-виховних заходів. Саме змістовий компонент системи формування вмінь діалогічної взаємодії дозволяє реалізовувати таку функцію діалогічної взаємодії, як обмін інформацією у процесі інтелектуальної взаємодії суб'єктів спілкування.

Головним результатом діалогічної взаємодії на цьому етапі ми вважаємо поглиблення процесу самопізнання суб'єктами діалогічної взаємодії. Змістовий компонент системи формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання забезпечувався також оволодінням способами організації взаємовідносин суб'єктів спілкування, що передбачає готовність до створення позитивного мікроклімату в колективі. Мова йде про оптимістичний настрій у процесі діалогічної взаємодії і неприпустимість негативної установки будь-якого із суб'єктів взаємодії.

З метою оптимального розв'язання наявної проблеми ми розробили спеціальний курс для майбутніх учителів трудового навчання «Основи діалогічної взаємодії», основною метою якого стало поєднання не тільки теоретичної, але й практичної підготовки студентів до процесу діалогічної взаємодії. Ми вважали за доцільне використати професійно-діяльнісний підхід, який передбачає, що процес професійного становлення майбутніх педагогів повинен моделювати їх майбутню професійну діяльність. Йдеться про вивчення теоретичних знань і формування професійно-технічних умінь на основі взаємодії всіх форм навчання.

Технологічний підхід передбачає інтенсивний розвиток теоретичного мислення майбутніх педагогів, здатних до аналізу існуючих ситуацій педагогічної взаємодії і вибору адекватної педагогічної ситуації. Цей підхід також передбачав формування у студентів спеціальних умінь, необхідних для реалізації діалогічної взаємодії. Саме тому курс включав практикум, різні типи завдань із формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання.

Наприклад, у процесі занять обговорювалися типові моделі спілкування викладача і студентів (учнів) з метою формування вмінь студентів моделювати ситуації, які б дозволили виявляти бар'єри у спілкуванні в майбутній професійній діяльності. Студентам запропонували алгоритм розв'язання діалогічних ситуацій, а саме: зібрати і записати інформацію; чітко визначити проблему; сформулювати ситуацію; освідомити причину; зібрати інформацію про учасників діалогічної ситуації; чітко уявити кінцеву мету; визначити тактику і техніку дій; вибрати оптимальний варіант розв'язання ситуації тощо.

Зауважимо, що ситуації, які запропонували студентам, були невизначеного, проблемного характеру, спонукали їх до рефлексивного аналізу та самовизначення. Проведення рефлексії методом колективного обговорення ситуації відбувалось шляхом пошуків відповідей на спеціально підготовлені запитання, які розвивали рефлексивне ставлення до комунікативного аспекту професійної діяльності у студентів («Чи достатньо я впевнений у собі?», «Чи можу я толерантно сприймати різні погляди?», «Чи можу я відверто обговорювати свої проблеми?», «Чи здатен я визнати свою помилку?»).

Ми використали діалогічну ситуацію «спонукання до дії», яка спрямовувалася на вдосконалення вміння звертатися до іншої людини (викладача, майстра, консультанта та ін.). Студентам запропонували уявити себе на місці людини, до якої зверталися з проханням, потім уявити на місці цієї людини по черзі всіх учасників групи та подумати, як би вони звернулися до кожного, як повели бесіду, ураховуючи особливості праці.

Однією з форм роботи стали імітаційні ігрові ситуації, метою яких було викликати спонтанні реакції, розвивати смак до слова, жесту, міміки, інтонації. Як засвідчило дослідження, позитивна діалогічна взаємодія сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Основною метою мотиваційного компонента системи формування вмінь діалогічної взаємодії є формування такої якості майбутніх учителів трудового навчання як толерантність. Ми розглядали її як уміння узгоджувати думки і дії з іншими суб'єктами діалогічної взаємодії, які ставали співрозмовниками й самостійно прагнули до взаєморозуміння. Саме реалізація мотиваційного компонента дозволяє поєднувати різні

рівні спілкування (зовнішній, поведінковий та внутрішньоглибинний). Мова йде про розподіл функцій спілкування на зовнішньому рівні, налагодження відносин між учасниками діалогічної взаємодії на поведінковому рівні. Ми вважаємо, що успішна діалогічна взаємодія на перших двох рівнях у процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання дозволить досягнути внутрішньоглибинний рівень спілкування, який може вдосконалювати зв'язок між суб'єктами діалогічної взаємодії. У цьому разі йдеться про спілкування майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки.

Важливою складовою реалізації цього компонента є створення ситуації успіху за допомогою таких засобів, як стимулювання і схвалення. На нашу думку, це сприятиме зацікавленості, усвідомленню необхідності самовдосконаленні суб'єктів діалогічної взаємодії й створенню атмосфери максимальної емоційної зручності.

Ми вважали за потрібне визначити складовим компонентом системи формування вмінь діалогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання технологічний. Основною метою цього компонента є формування професійних умінь, їх гнучкість і стійкість, включення їх до процесу діалогічної взаємодії, що потребує від певного рівня професійної майстерності майбутніх учителів трудового навчання. На цьому етапі функціонування системи формування вмінь діалогічної взаємодії, на нашу думку, важливим є виконання складніших завдань, що передбачають відсутність авторитарності педагога й організацію спілкування на демократичних засадах.

Технологічний компонент передбачає урізноманітнення форм діалогічної взаємодії на основі впровадження діалогічних особистісно орієнтованих технологій, інтерактивних методів навчання. У цьому компоненті відбувається поєднання вузькоспеціалізованого підходу до навчання, коли студенти орієнтовані на засвоєння певної суми технологічних умінь зі свого «фаху» й загальної професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

Практичний компонент системи ми реалізовували у процесі проходження студентами – майбутніми учителями трудового навчання – технологічних практик у навчальних майстернях. Набуті практичні вміння дозволили ефективно застосовувати їх у практичній діяльності (зауважимо,

що це відбувалося як у звичних, так і в змінних умовах), у процесі якої вони вдосконалювалися й доводилися до автоматизму.

Ми вважаємо, що ефективність функціонування системи формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання значною мірою залежить від уміння вдало обирати й застосовувати методи навчання. У межах визначення нами організаційних форм навчання як способів взаємодії викладача і студентів реалізується зміст методів навчання. У процесі класифікації методів ми виокремили традиційні та нетрадиційні, уважаючи це поєднання обов'язковою складовою процесу формування вмінь діалогічної взаємодії.

Ми виходили з положення про те, що впровадження інтерактивних методів навчання посилює діалогічну співпрацю студентів, сприяє налагодженню порозуміння між ними, встановленню доброзичливих відносин. Визнано, що діалогічна взаємодія передбачає впровадження нетрадиційних методів навчання – евристичних, дискусійних, ігрових та ін. Пріоритетним для нас було зближення методів навчання з методами майбутньої професійно-педагогічної діяльності (метод фантазування як створення нових об'єктів технологічної діяльності; метод візуального оцінювання об'єктів праці; метод комбінування у створенні нових об'єктів; метод групової дискусії, у процесі якої вирішуються завдання змодельованої ситуації й вибору стилю взаємодії).

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми дійшли висновку про те, що тільки активні форми і методи викличуть інтерес студентів до навчання, забезпечать стимулювання творчої активності та формування творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання. Такі методи дають змогу розвивати творче мислення студентів, формувати у них практичні вміння і навички шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Успішне вирішення поставлених завдань з формування вмінь діалогічної взаємодії певною мірою залежить від сукупності впливів на систему формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання. Осмислення елементів системи управління як ефективного засобу впливу дозволяє розкрити специфічні якості цієї системи. Зауважимо, що будь-який елемент системи виконує властиві йому функції і містить усі загальні ознаки системи. Така система прагне до розвитку самостійності студентів, забезпечує міцну взаємодію суб'єктів управління. У ній особливу роль відіграє

соціально-психологічний та педагогічний аспекти управління, адже основною метою було створення умов для всебічної суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії, спрямованої на становлення особистості студента на основі його саморозвитку, самовиховання і самореалізації.

Згідно з основним положенням теорії систем, система формування вмінь діалогічної взаємодії – це відносно цілісне утворення, що складається з підсистем, пов'язаних між собою. Система з усіма її підсистемами успішно функціонує за умови належного інформаційного забезпечення про її стан, діяльність усіх структурних ланок. За рахунок взаємозв'язків підсистем, компонентів система стає динамічною, успішно функціонує і розвивається.

Носієм цілісності за системного підходу є будь-який цілісний об'єкт або процес, які можна уявити як систему, причому носієм цілісності за комплексного підходу є суб'єкт діяльності. Сутність системного підходу становить аналіз властивостей компонентів системи, їх взаємозв'язків і способів функціонування, інтегративних властивостей системи загалом.

Спроба класифікації структурних елементів системи формування вмінь діалогічної взаємодії обґрунтувала необхідність у виокремленні трьох складових: зміст роботи з формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання; організаційні форми, що сприяють формуванню вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання; методи формування вмінь діалогічної взаємодії.

До основних властивостей системи формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання треба віднести те, що її підсистеми створені для досягнення єдиної мети, але кожна з них функціонує відповідно до специфічних завдань. Загальний результат її функціонування, її ефективність у цілому залежать від реально існуючих зв'язків між усіма підсистемами, від цілеспрямованості та успішного функціонування всіх підсистем.

Ми виходили з того, що, хоча підсистеми створені для виконання певних функцій, вони є відносно цілісними. При цьому кожному з перелічених компонентів властиві ознаки всієї системи, бо вони утворюють єдину динамічну систему формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання, що яскраво виявляється в підсистемі «Організаційні форми, що сприяють формуванню вмінь

діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання». Ця підсистема містить такі компоненти: навчальна (аудиторна) робота; позааудиторна робота; самостійна діяльність студентів.

Орієнтуючись на сучасне розуміння сутності діалогічної взаємодії, під час розробки системи застосували структурно-функціональний підхід, який передбачав наявність у системних об'єктах структурних елементів (компонентів підсистем) і визначав їх роль (функції) у системі. Такими компонентами були визначені:

- діяльність, що забезпечує реалізацію функцій (йдеться як про навчальний процес, так і про творчо-перетворювальну діяльність у процесі позааудиторної роботи, засвоєння досвіду цієї діяльності);
- суб'єкт цієї діяльності, який успішно оволодіває знаннями діалогічної взаємодії й реалізує себе у традиційних і нетрадиційних формах навчально-виховного процесу;
- організаційно-педагогічні умови, а також керування або управління, які забезпечують функціонування компонентів системи.

Ми використали метод моделювання, що був поширеним у соціальних, педагогічних і психологічних дослідженнях. Проблеми моделювання педагогічних систем висвітлено у працях В. Г. Афанасьєва, Л. І. Даниленко, В. І. Маслова, Н. М. Островерхової, В. С. Пікельної та ін. Перевага методу моделювання полягає у тому, що існує тісний зв'язок між теорією й практикою, об'єктом дослідження і його теоретичною моделлю.

Поняття «управління» розглянуто у науково-методичній літературі у трьох аспектах. Відповідно до першого аспекту управління визначено як вид продуктивної діяльності людини. У другому аспекті управління визначається як цілеспрямований вплив однієї системи на іншу та зміна останньої внаслідок цього впливу. Згідно з третім аспектом управління – це взаємодія суб'єктів управлінської діяльності. Суть такої взаємодії полягає в нерозривності прямого й зворотного впливів. На наш погляд, така взаємодія сама є цілісною, диференційованою системою. За визначенням В. С. Пікельної «таке розуміння взаємодії, яке є суттєвим, передбачає зміну об'єкта та суб'єктів управління, переконує в необхідності розгляду суб'єктів і процесу їх взаємодії як зміни стану системи» [4, 83].

Взаємозв'язок і взаємовплив вищезазначених складових визначає структуру й функціонування системи. У цьому разі керуюча і керована

підсистеми функціонують як єдине ціле, а кожна підсистема функціонує як система із властивими їй підсистемами. Саме така функціональна структура моделі системи, за якої робота здійснюється за функціями, зумовлює відсутність чіткої єдиначальності. Ми виходили з положення про те, що відійти від авторитарного спілкування у процесі діалогічної взаємодії можна за умови надання позитивного характеру цьому процесу. У зв'язку з цим важливою є здатність педагога адекватно сприймати і розуміти особистісні риси студентів, їх поведінку і налагоджувати продуктивні міжособистісні відносини.

Визначена структурно-функціональна модель системи формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання відповідає вимогам складних систем, яким властиві взаємозв'язок і взаємозалежність частин між собою, внутрішня організація та субординація, цілеспрямованість у функціонуванні, розвиток у часі.

Саме системний підхід дозволяє тримати в полі зору всю роботу з формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання. Дотримання умов успішного формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання передбачає розвиток прагнення всіх суб'єктів педагогічного процесу до активізації управлінської діяльності та взаємозв'язку всіх форм управління.

Висновки і подальший напрям досліджень. Аналіз процесу формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання дозволив нам зробити висновок про те, що найефективніше вони формуються за умови системного підходу. Розробка й апробація структурно-функціональної моделі системи формування вмінь діалогічної взаємодії у взаємозв'язку всіх її компонентів, запровадження її в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи показало її достатню педагогічну ефективність й позитивно вплинуло на рівень сформованості вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання.

Результати дослідження та практики підготовки майбутніх учителів трудового навчання розкривають перспективи для подальшого вивчення шляхів формування діалогічної культури майбутніх учителів трудового навчання у процесі реалізації змістовної сутності форм позааудиторної та самостійної роботи студентів, педагогічних умов упровадження нових технологій формування вмінь діалогічної взаємодії.

Шляхи використання положень теорії моделювання та змісту процесу управління системними явищами в педагогічній науці потребують подальшого вдосконалення. Розробка загальних і спеціальних функцій управління дозволить здійснити визначену системність, цілісність та безперервність управлінських впливів на педагогічні процеси у вищій школі в цілому та в окремих ланках навчально-виховної роботи зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коберник О. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи / Олександр Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 4. – С. 28 – 30.
2. Морозов В. В. Зміст сформованості готовності студентів педагогічних вузів до діалогічного навчання / Володимир Віталійович Морозов // Педагогіка вищої та середньої школи : Зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 166 – 173.
3. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Пикельная Валерия Семеновна – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
4. Пікельна В. С. Управління школою. Ч. 2 / В. С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – 108 с.
5. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість учителя : [навч. посібн.] / Валерій Вікторович Радул. – Кіровоград : Кіровоградське державне видавництво, 2000. – 136 с.
6. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / Віктор Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 41 – 44.
7. Черних О. В. Освіта як комунікативний процес. / О. В. Черних – К. : ТОВ «Поліграф-Консалтинг», 2004. – 39 с.

РЕЗЮМЕ

В статье исследована система формирования умений диалогического взаимодействия, ее структурные компоненты; акцентируется внимание на необходимости управления этой системой путем использования структурно-функционального подхода. Рассмотрены проблемы профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения; обосновывано необходимость такой составляющей профессиональной компетентности будущих учителей трудового обучения, как умения диалогического взаимодействия.

Ключевые слова: диалогическая культура, системный подход, структурно-функциональная модель, умения диалогического взаимодействия.

SUMMARY

The article explored a system of skills formation dialogical interaction, its structural components, stressing the need to manage the system through the use of structural-functional approach. We consider the problem of training future teachers of labor studies. The author justifies the need for such a component of professional competence of future teachers employment skills training as dialogical interaction.

Key words: dialogic culture; systematic approach; structural-functional model; skills of dialogic interaction.

МАТЕМАТИЧНІ ОСНОВИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

У статті встановлено відповідність між формальною системою λ -числення та функціональним програмуванням; проаналізовано, що застосування функціонального математичного програмування дозволяє описати обчислювальний процес у вигляді абстракцій функцій та їх аплікацій; доведено, що простота та легкість програм дозволяє розглядати можливість використання функціонального математичного програмування у процесі навчання основ програмування.

Ключові слова: *основи програмування, абстрактний матеріал, формальна система, студент, константа, елемент, символ.*

Постановка проблеми. Математична логіка – досить складний предмет. Особливо це стосується таких її розділів, як «Формальні теорії» («формальні системи»). Це пояснюється високим рівнем абстрактності матеріалу. Ці розділи часто вивчаються поверхово: через перерозподіл годин в межах курсу на користь традиційних розділів («Числення висловлень», «Логіка предикатів першого порядку», тощо). Особливо гостро ця проблема постає в процесі навчання студентів інформатичних та фізичних спеціальностей, в яких розділ «Формальні теорії» через брак аудиторного часу може бути навіть повністю винесений на самостійне опрацювання.

Ситуацію можна покращити, використовуючи міжпредметні зв'язки математичної логіки. Так, у встановлено відповідність між формальними численнями та фундаментальними розділами курсу інформатики (таблиця 1) [2, 168].

Таблиця 1

Відповідність між формальними численнями та фундаментальними розділами курсу інформатики

Формальне числення	Розділ курсу інформатики
λ -числення Числення комбінаторів	Функціональне програмування
Числення регулярних виразів та регулярних рівностей Прямолінійні граматики, KB-граматики, K3-граматики	Формальний синтаксис мов програмування
Системи і напівсистеми Тью Канонічні і нормальні системи Поста	Продукційне програмування
Кінцеві автомати Рабіна-Скотта МП-автомати Машини Тьюрінга	Формальний синтаксис мов програмування Операційна семантика мов програмування Архітектура обчислювальних систем

<i>Формальне числення</i>	<i>Розділ курсу інформатики</i>
Лінійно-обмежені автомати Кінцеві перетворення Рабіна-Скотта Автомати Мілі і Мура	
Логічне числення	Логічне програмування
Числення програм Хоара і Дейкстри	Дедуктивна семантика мов програмування

Мета статті – встановлення відповідності між формальною системою λ -числення та функціональним програмуванням.

Аналіз актуальних досліджень. Питання дослідження фундаментальних основ інформатики (а разом з тим, і проблем вивчення формальної математики) розглядається в працях В. В. Лаптева, Н. І. Рижової, М. В. Швецького.

Вивченню функціональних мов програмування (ФМП) присвячено праці Х. Абельсона, І. Г. Косової, С. М. Малярчука, Дж. МакКарті, Ю. І. Машбиця, Д. Д. Сассмана, Дж. Сассман, Р. У. Себеста, Й. Сеппянена, І. О. Теплицького, А. Філда, Б. Харві, П. Харрісона, Е. Хюв'онена та ін.

Виклад основного матеріалу. Для початку розглянемо означення формальної системи.

Формальна система (числення) – це математична модель, яка задає множину дискретних об'єктів шляхом опису початкових об'єктів і правил утворення нових об'єктів з початкових та вже утворених. Об'єкти формальної системи складаються з неподільних елементів різних видів [2, 93].

Для побудови формальної мови необхідно скористатись якоюсь уже відомою мовою та в термінах цієї мови створити алфавіт і сформулювати правила формальної мови [2, 48]. Алфавіт утворюється шляхом задання символів, що називаються початковими символами мови і є неподільними за таких умов:

а) при утворенні мови ніколи не використовуються їх частини;

б) будь-яку скінченну послідовність початкових символів можна утворити єдиним способом з елементів множини початкових символів.

Скінченна послідовність початкових символів називається формулою. Формули утворюються відповідно до визначених правил. Деякі з формул оголошуються аксіомами. І, нарешті, встановлюються правила виведення (або правила дії, або правила перетворення), згідно з якими з формул безпосередньо виводиться як висновок деяка формула. Скінченна послідовність, яка складається з однієї чи більшого

числа формул називається доведенням, якщо кожна формула в послідовності є або аксіомою або виводиться безпосередньо згідно з одним із правил виведення з попередньо утворених формул послідовності.

Визначаючи формальну систему, необхідно додати ще вимоги ефективності [2, 50]:

1) задання початкових символів повинно бути ефективним в тому сенсі, що повинен існувати метод, який завжди дозволяє ефективно визначити, чи є деякий символ одним з початкових символів послідовності;

2) визначення формули повинно бути ефективним в тому сенсі, що повинен існувати метод, який завжди дозволяє визначити, чи є деяка формула правильно утворена;

3) задання аксіом повинно бути ефективним в тому сенсі, що повинен існувати метод, який завжди дозволяє ефективно визначити, чи є формула аксіомою;

4) правила виведення повинні бути ефективними в тому строгому сенсі, що повинен існувати метод, який завжди дозволяє ефективно визначити, чи виводиться безпосередньо згідно з правилами виведення.

Графічне подання складових формальної системи [2, 168] показано на рис. 1:

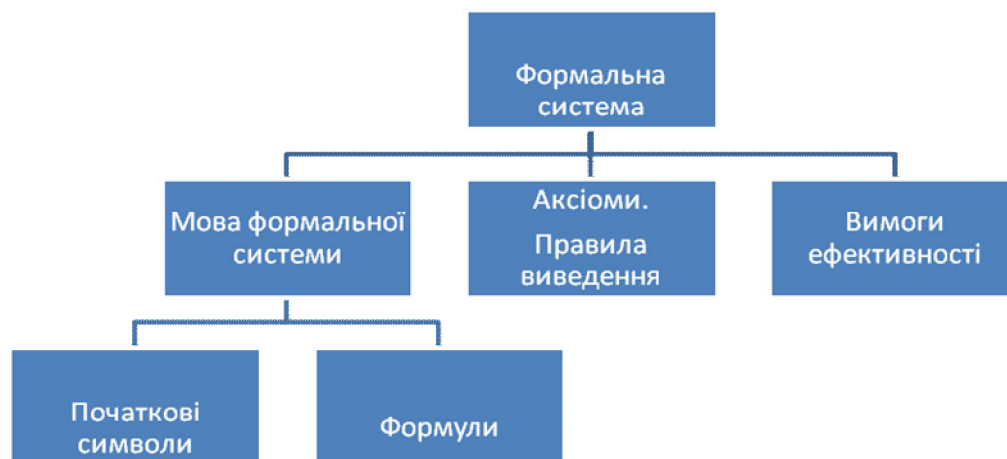


Рис. 1. Складові формальної системи (В. В. Лаптев, Н. І. Рижова, М. В. Швецький)

На нашу думку, таке подання не відображає взаємозв'язок між елементами формальної системи і вимагає переробки:



Рис. 2. Взаємозв'язок складових формальної системи

Опишемо формальну систему λ -числення згідно з названими правилами та паралельно з цим будемо встановлювати відповідність між λ -численням і ФМП Scheme. Цю мову ми обрали виключно завдяки її простим синтаксису та семантиці.

Алфавіт λ -числення містить такі елементи:

- константи та змінні (позначаються малими буквами латинського алфавіту, можливе використання індексів, наприклад, $c_1, c_2, x, y, \dots$);
- вирази або формули (або, інакше, – терми) (позначаються великими літерами латинського алфавіту, можливе використання індексів, наприклад, $M, N, \dots$);
- спеціальні символи ($\langle \langle \rangle, \rangle \rangle, \langle \cdot \rangle$).

Алфавіт ФМП Scheme:

- константи та змінні (можуть складатися з великих та малих букв, цифр та спеціальних символів (за виключенням дужок), не повинні починатися з цифри та містити пробіли; наприклад, $c_1, c_2, x, y, D, \dots$);
- елементарні функції для виконання основних арифметичних операцій: $+, -, *, /$ (функції $\langle + \rangle$ і $\langle * \rangle$ можуть містити декілька параметрів (у тому числі і більше 2); якщо функція $\langle * \rangle$ задана без параметрів, вона повертає 1, функція $\langle + \rangle$ без параметрів повертає 0; при використанні функції $\langle - \rangle$ всі параметри, окрім першого, віднімаються від першого; ділення схоже на віднімання);
- спеціальні символи: $\langle \langle \rangle, \rangle \rangle, \langle ' \rangle, \langle \cdot \rangle$ та елементарні предикати $\langle = \rangle, \langle > \rangle, \langle < \rangle, \langle > = \rangle, \langle < = \rangle$.

У ФМП Scheme використовується префісна нотація (прямий польський запис). Тобто, інфіксний запис $3 + 4$ в префіксній нотації матиме

вигляд (+ 3 4). Scheme, як і більшість ФМП, працює зі списками, що позначаються круглими дужками. Крайній зліва елемент списку – функція, інші елементи – аргументи функції. Тобто, звичний для нас запис $f(x, y)$ має вигляд $(f\ x\ y)$. Переваги префіксної нотації:

– префіксна форма запису виразу може містити більше, ніж 2 аргументи:

$(+ 2\ 3\ 4); (* 5\ 6\ 9);$

– вона природно розширюється, в результаті чого отримуються вкладені списки (композиції функцій), елементами яких також є списки:

$(+ (- 6\ 3\ 4)$

$(* 4\ 5\ 2)).$

На додачу до елементарних предикатів існують операції логічної композиції, які дозволяють утворювати складені предикати:

– $(\text{and} (\text{предикат1}) \dots (\text{предикатn}));$

– $(\text{or} (\text{предикат1}) \dots (\text{предикатn}));$

– $(\text{not} (\text{предикат})).$

Так, наприклад, умова приналежності числа x відрізка $[a, b]$ ($x \in [a, b]$) виглядатиме так:

$(\text{and} (>= x\ a)$

$(<= x\ b)).$

Розглянемо *правила* утворення формул (або, інакше, – λ -виразів):

λ -терми утворюються таким чином:

– будь-яка змінна або константа є λ -термом;

– якщо M, N – довільні λ -терми і x – довільна змінна, то вірно, що:

1) вираз $(\lambda x.M)$ є λ -термом;

2) вираз (MN) є λ -термом.

λ -вираз $(\lambda x.M)$ – означає операцію абстракції (визначення функції M з аргументом x), а λ -вираз (MN) означає операцію аплікації (застосування функції M до аргументу N).

У ФМП Scheme загальна форма запису абстракції для створення функцій: $(\text{lambda} (\text{формальні параметри}) \text{тіло}).$

Наприклад, функція інкременту (збільшення аргументу на 1) має вигляд:

$(\text{lambda} (x) (+ x\ 1)).$

Якщо ми хочемо назвати функцію, яку описує λ -вираз, необхідно використати спеціальну форму `define`, що пов'язує між собою ім'я функції

та її λ -вираз. Наприклад:

```
(define inc
  (lambda (x)
    (+ x 1))).
```

У цьому випадку λ -вираз скорочується: слово `lambda` та дужки початку й кінця списку видаляють. У такій формі функція `define` отримує в якості параметрів дві частини. Перша – прототип виклику функції, який складається з імені функції та списку її формальних параметрів, а друга – тіло функції.

Застосування функції (ілюстрація операції аплікації):

`(inc 5)`. Результат: 6.

Або ж (якщо ми використовуємо безіменну функцію):

`((lambda (x) (+ x 1)) 5)`. Результат: 6.

Для більшої наочності покажемо відповідність між правилами утворення формул в λ -численні та правилами створення функцій в ФМП Scheme (таблиця 2):

Таблиця 2

Відповідність між правилами утворення формул в λ -численні та правилами створення функцій в ФМП Scheme

	λ -числення	ФМП Scheme
Операція абстракції	(MN)	<code>(M N)</code>
операції аплікації	$(\lambda x.M)$	<code>(define M (lambda (x) ...))</code>

Аксіоми λ -числення:

1. $\lambda x.a = \lambda y.[y/x]a$;
2. $(\lambda x.a)b = [b/x]a$.

Символ « $=$ » в λ -численні позначає відношення конвертованості. Конвертованість двох λ -виразів означає, що один λ -вираз може бути перетворений в інший.

Аксіома 1 означає можливість підстановки терма y замість всіх входжень змінної x в λ -вираз a . Стосовно мови програмування дана аксіома трактується так: результат застосування функції не залежить від імен формальних параметрів. Наприклад, результат функцій `double1` і `double2`:

```
(define (double1 x)          (define (double2 y)
  (* 2 x));                  (* 2 y)).
```

буде однаковим, якщо їх застосувати до одного й того ж числа:

`(double1 4)` $\rightarrow$ результат 4; `(double2 4)` $\rightarrow$ результат 4

Аксіома 2 означає можливість редукції (спрощення вигляду) λ -виразу в лівій частині шляхом підстановки b замість всіх входжень змінної x в λ -вираз a .

Розглянемо, наприклад, таку задачу: створити програму, яка повертає суму квадратів двох чисел. Розв'язок можна створивши безпосередньо функцію `sum_of_squares`:

```
(define (sum_of_squares1 x y)
  (+ (* x x)
     (* y y)))
```

А можна створити функцію, яка повертає квадрат аргументу, і, використовуючи її, створити функцію `sum_of_squares`:

```
(define (square x)
  (* x x))
(define (sum_of_squares2 x y)
  (+ (square x)
     (square y)))
```

У другому випадку ми спростили вигляд функції `sum_of_squares` шляхом підстановки функції `square`.

Перевірка:

<code>(sum_of_squares1 2 3)</code>	<code>(sum_of_squares2 2 3)</code>
13;	13.

Інший приклад: створити функцію, яка повертає більше з трьох чисел.

Перший варіант розв'язку (послідовне порівняння одного числа з двома іншими):

```
(define (max_three x y z)
  (cond ((and (>= x y) (>= x z)) x)
        ((and (>= y x) (>= y z)) y)
        ((and (>= z x) (>= z y)) z))).
```

У програмі використана функція розгалуження `cond`, загальний вигляд якої:

```
(cond (предикат 1 функція 1)
      (предикат 2 функція 2)
      .....
      (предикатn функціяn)
      (else функція)).
```

Вона складається з символу `cond`, після якого записані двоелементні

списки, що складаються з предикату та функції. Порядок обчислення такий: спочатку обчислюється предикат1, якщо його значення хибне – обчислюється предикат 2. Так продовжується доти, доки не знайдеться предикат, який має істинне значення. В цьому випадку результатом функції розгалуження `cond` буде значення відповідної функції. Якщо жоден з предикатів не матиме істинного значення, значення `cond` не визначено; `else` – спеціальний символ в заключній вітці `cond`, що відповідає тотожно істинній функції. Якщо жоден з предикатів не матиме істинного значення, `cond` буде мати значення функції, яка знаходиться у вітці `else`.

У другому варіанті розв'язку використано функцію `max`, яка повертає більше з двох чисел:

```
(define (max x y)
  (cond (> x y) x)
  (else y))).
```

Це дозволяє можна отримати елегантну, але від цього не менш ефективну форму запису функції `max_three`:

```
(define (max_three x y z)
  (max (max x y) z)).
```

Правила виведення термів, які задають характеристики відношення конвертованості:

1) якщо $a=b$, то $ca=cb$.

Мовою програмування, це правило трактується так: результат функції, застосованої до однакових аргументів, буде однаковий. Наприклад:

```
(define a 6).
(define b 6).
```

В результаті таких дій було створено дві функції-константи `a` і `b` з однаковим значенням 6.

Застосуємо функцію інкременту до аргументів `a` і `b`:

$(inc\ a) \rightarrow \text{результат } 7;$ $(inc\ b) \rightarrow \text{результат } 7.$

2) якщо $a=b$, то $ac=bc$.

Тобто, результати однакових функцій, застосованих до одного й того ж аргументу, будуть однакові:

```
(define (a x) (+ x 1)); (define (b x) (+ x 1)).
```

В результаті: створено дві однакові функції `a` і `b`. Тоді:

$(a\ 3) \rightarrow \text{результат } 4;$ $(b\ 3) \rightarrow \text{результат } 4.$

3) якщо $a=b$, то $\lambda x.a = \lambda x.b$:

(define a

(lambda (x) (+ x 1)))

(define b

(lambda (x) (+ x 1)))

Однакові функції мають однакові тіла.

4) $a=a$ (рефлексивність);

5) якщо $a=b$, то $b=a$ (симетричність);

6) якщо $a=b$ і $b=c$, то $a=c$ (транзитивність).

Висновки.

1. Функціональний підхід до побудови мов програмування дозволяє реалізувати в них основні положення λ -числення.

2. Застосування ФМП дозволяє описати обчислювальний процес у вигляді абстракцій функцій та їх аплікацій.

3. Простота та легкість програм дозволяє розглядати можливість використання ФМП у процесі навчання основам програмування студентів природничо-математичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Информатика: энциклопедический словарь для начинающих / Сост. Д. А. Поспелов. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 352 с.

2. Лаптев В. В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки / Лаптев В. В., Рыжова Н. И., Швецкий М. В. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 352 с.

3. Чёрч А. Введение в математическую логику. Т. 1. / Чёрч А. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – 486 с.

РЕЗЮМЕ

В статье установлено соответствие между формальной системой λ -исчисления и функциональным программированием; проанализировано, что применение функционального математического программирования позволяет описать вычислительный процесс в виде абстракций функций и их приложений; доказано, что простота и легкость программ позволяет рассматривать возможность использования функционального математического программирования в процессе обучения основам программирования.

Ключевые слова: основы программирования, абстрактный материал, формальная система, студент, константа, элемент, символ.

SUMMARY

The article established the correspondence between the formal system of λ -calculus and functional programming, analysis, the use of functional mathematical programming to describe the calculated process as an abstraction functions and their applications, it is proved that simplicity and ease of application to consider the use of mathematical operate programming in teaching students the basics of programming

Key words: bases of programming, abstract material, formal system, student, a constant element, the symbol.

УДК 371 : 351.851

Д.О. Медведовська

ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ»

У статті зроблена спроба конкретизувати зміст поняття «управління освітою»; проаналізовано основні наукові теорії управління, існуючі підходи до розуміння процесу управління; розглянуто сутність управлінських процесів та виявлено особливості цього процесу в управлінні освітою.

Ключові слова: теорія управління, освіта, управління освітою, тенденція, «кількісна школа», менеджмент.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку Україна проходить шлях інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Це обґрунтовує необхідність вирішення низки складних питань щодо реформування управління освітою. Одними із найбільш актуальних завдань виступають зміна характеру управління в напрямі його демократизації; зміна типу управління в напрямі його децентралізації; удосконалення структурно-функціональних характеристик управління; реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів [1].

Щодо цього дуже важливим є вивчення різноманітних підходів до розуміння самого процесу управління та аналіз сучасних підходів до процесу управління освітою.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема управління освітою розглядається у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Ю. Конаржевського, М. Барлінгейма, К. Вайка, М. Генсона, О. Гурової, Л. Даниленко, Т. Десяткова, Л. Карамушки, Д. Кларка, О. Коберника, Ф. Кумза, І. Лікарчука, О. Мармизи, В. Маслова, З. Онішківа, А. Сбруєвої, Т. Серджованні, В. Симонова, П. Тарстона, Б. Тевліна, Н. Чепурної, Л. Якубової та інших дослідників. Однак, на нашу думку, теоретичні підходи до розуміння процесу управління освітою недостатньо вивчені і потребують подальшого дослідження. **Мета статті** – проаналізувати існуючі підходи до розуміння поняття «управління освітою». Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання**: на основі сучасних науково-педагогічних джерел проаналізувати існуючі наукові підходи до

розуміння сутності управлінських процесів та виявити особливості цього процесу в управлінні освітою.

Виклад основного матеріалу. Поняття «управління» увійшло в обіг багатьох галузей знань. Так, існує управління біохімічними процесами в живих організмах, управління технічними пристроями, машинами, управління соціальними процесами. Його суть визначається як «елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), які забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програм» [7, 784].

Спільним для управління взагалі, як стверджує кібернетика, є те, що воно властиве лише системним об'єктам: метою управління є впорядкування системи; перебудова системи здійснюється шляхом переробки інформації, установлення зворотного зв'язку.

Спроби визначити механізми управління відомі давно. Піонером у цій сфері став американський інженер Ф. Тейлор, який теоретично і практично довів, що функціонування організації буде ефективним, якщо в процесі управління враховуються такі фактори: певна система технології праці; програма наукової організації праці; знання наукових основ виробництва; науково обґрунтований добір виконавців; їх науково визначене навчання; система досягнення результатів. Він запропонував науковий підхід до управління і на цій основі побудував чітку організаційну систему, що базується на врахуванні фундаментальних законів управління.

Наукові принципи ефективного управління плідно розвинув французький менеджер А. Файоль, який уважав, що управління – це ієрархічно організована діяльність, завдяки якій визначаються оптимальний спосіб групування робіт, розподіл повноважень і відповідальності на різних рівнях організації. Він виділив п'ять функцій управління: управляти означає передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати. А. Фаболь розробив «принципи управління», що визнається першим самостійним результатом «науки адміністрування» в її тепер уже класичному варіанті, зорієнтованому насамперед на побудову «формальних» організаційних структур і систем [2, 54].

Наступний етап у розвитку управлінської думки пов'язаний із зародженням у 30-ті роки XX століття школи «людських відносин».

Представники цієї теорії вивчали соціально-психологічні проблеми поведінки людини у трудовій діяльності і наголошували на необхідності враховувати людський фактор виробництва.

У 50-60-ті роки на розвиток управлінської думки позитивно вплинув економіко-математичний рух. Саме «кількісна школа» у світовій управлінській думці стимулювала використання в управлінні положень теорії систем, кібернетики.

На межі 70-х років ХХ ст. переломною для всієї управлінської думки стала ідея про те, що організація – це відкрита система, яка пристосовується до свого досить різноманітного зовнішнього і внутрішнього середовищ. Головні причини того, що відбувається всередині організації, необхідно шукати поза нею. Представники теорії «соціальних систем» зосереджують увагу на необхідності розглядати кожну організацію як соціальну систему, аналізувати її в цілому, спиратися на положення теорії «людських відносин».

Для 90-х років були характерні три тенденції. Перша пов'язана з досягненням високої продуктивності праці та її якості шляхом синтезу діяльності людей і використання технологічних факторів виробництва; друга – посиленням уваги не лише до організаційної культури, а й до різних форм демократизації управління, участі рядових працівників у здійсненні управлінських функцій. В Європі, Японії, США загальноновизнано, що майбутнє – за демократизованими формами управління. Третя тенденція - підсилення міжнародного характеру управління [4, 62].

Таким чином, управління, менеджмент – це міждисциплінарна галузь знань, яка поєднує науку, досвід та управлінське мистецтво. Еволюція управління в ХХ столітті полягає у використанні досягнень багатьох наук для розв'язання головної проблеми: як одержати бажані результати на основі погоджених дій багатьох людей.

Не залишилась осторонь від управлінських проблем і сфера освіти. Термін «управління» увійшов до освітянської галузі у другій половині 70-х років, замінивши термін «керівництво». На сьогодні є значна кількість праць, де розглянуто різні аспекти управління педагогічними системами. Перекладені українською та російською мовами праці американських учених присвячені здебільшого проблемам на мікрорівні, іноді – на середньому рівні управління, російські дослідники звертають увагу на

макрорівень керування освітою, оскільки здавна у російській традиції освіта розглядається як частина загальнодержавної політики. В Україні керування освітою досліджується комплексно, у тому числі в контексті процесів державотворення.

Управління освітою належить до соціального управління, що регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя суспільства. Під соціальним управлінням розуміють «вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якостей, специфіки, вдосконалення і розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства і витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності» [4, 98].

Управління освітою також відповідає за духовну сферу. Сутнісне управління освітою можна визначити як цілеспрямований вплив суб'єкта управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою створення умов для гармонійного розвитку та самореалізації особистості, життєдіяльність якої забезпечує збереження і подальший розвиток соціального організму та культури суспільства.

Управління освітою відповідає на питання: для чого і з якого віку починати організоване навчання людини (мета); чому саме її навчати (зміст), як зробити процес мотивованим, поєднуючи зовнішнє управління із самоуправлінням, які заклади освіти здійснюватимуть навчання на різних вікових етапах існування людини; які саме форми і методи навчання забезпечать безперервну освіту протягом її життя та ін. У ширшому значенні управління освітою створює та зберігає оптимальні умови для функціонування та розвитку освітньої галузі, підтримуючи процеси самоорганізації.

Таким чином, управління – це вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовищ, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління.

Основою системи управління є методи, за допомогою яких воно здійснюється. У спеціальному словнику-довіднику «Методологія державного управління», підготовленому Національною академією державного управління при Президенті України, пропонується таке визначення методів

управління: «Методи соціального управління – це способи практичної реалізації функцій та структур управління шляхом впливу на свідомість, волю людей, а отже, на поведінку й суспільну діяльність конкретних осіб та колективів» [3, 25]. Автори словника розрізняють економічні, організаційно-адміністративні і соціально-психологічні методи управління. До соціально-психологічних методів належать засоби управлінського впливу, що спираються на об'єктивні закони соціального розвитку і закони психології. До економічних методів управління належать засоби досягнення цілей управління на основі реалізації вимог економічних законів. Серед організаційно-адміністративних методів слід зазначити регламентування, нормування та інструктування [6, 16].

Розвиток освітньої системи та перебіг управлінського процесу прямо залежать від соціально-економічних умов. За умов тоталітарної держави, планової економіки і суворо регламентованого управління «зверху–вниз» основу управління становили філософія детермінізму (об'єктивного закономірного взаємозв'язку і причинної взаємообумовленості всіх явищ) та діалектичний підхід до визначення сутності переведення об'єкта з одного стану в інший.

За умов централізованого управління держава визначала як основні механізми, так і цілі, що законодавчо обумовлювали діяльність і системи в цілому, окремі її складові (навчальні заклади, особи тощо). На сьогодні ситуація докірно змінилася. При цьому основні зміни відбулися на рівні державотворення, що переходить на якісно нові механізми господарювання. Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.») було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави. Зазначено, що «...нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою» [1].

Такі зміни, спричинені запровадженням державно-громадського управління освітою, мають відбутися передусім у закладах освіти. Це означає, що управлінські рішення повинні ухвалюватися за участь батьків, громадськості, учнів та педагогів. Контролювати їх повинна громадськість.

Виділяють шість аспектів у децентралізації системи освіти : посилення громадського керівництва всією сферою; розширення прав місцевої влади; надання школам більшої автономії; залучення вчителів до ухвалення управлінських рішень; надання більшої влади батькам; надання більшої влади учням.

Як засвідчують дослідження, децентралізація автоматично не робить процес управління більш демократичним, але вона створює умови для розподілу влади та відповідальності, запровадження більш демократичних форм управління. Таким чином, буде доцільним приведення системи управління будь-якою освітньою організацією, у тому числі закладами та установами загальної середньої освіти, до відповідності навколишньому середовищу. Управління має стати гнучким, мобільним, при цьому не втрачати орієнтації на мету й ураховувати особливості організаційної структури. Необхідно змінити загальносуспільне ставлення до освіти, усвідомити взаємообумовленість якісної освіти і рівня майбутнього суспільного розвитку.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про актуальність та доцільність вивчення та конкретизації поняття «управління освітою», яке можна охарактеризувати як комплекс заходів, спрямованих на ефективне впровадження організаційних ресурсів для забезпечення основної мети та цілей освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44, грудень. – С. 45–46.
2. Мескон М. Основы менеджента / Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.; пер с англ. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
3. Методологія державного управління : словник-довідник / [за ред. В. І. Лугового, В. М. Князева]. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – С. 82.
4. Олійник В. Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Віктор Олійник // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 6–11.
5. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія]. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

6. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1989.

7. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол. Аверинцев С. С., Араб-Оглы Э. А., Ильичев Л. Ф. и др.] – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

8. Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] [під ред. І. Предборської]. – Суми: Університетська книга, 2006. – 225 с.

РЕЗЮМЕ

В статье сделана попытка конкретизировать содержание понятия «управление образованием»; проанализированы основные научные теории управления, существующие подходы к пониманию процесса управления; рассмотрена сущность управленческих процессов и выявлены особенности этого процесса в управлении образованием.

Ключевые слова: теория управления, образование, управление образованием, тенденция, «количественная школа», менеджмент.

SUMMARY

This article attempts to specify the content of the concept of “management of education», analyzes the basic theory of scientific management, the existing approaches to understanding the management process, is considered the essence of management processes and identifying features of this process in management education.

Key words: control theory, education, education management, trend, «quantitative school», management.

УДК 374.73

Л.М. Наконечна

Інституту інформаційних технологій та засобів навчання
Академії педагогічних наук України

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті визначено основні поняття, що з'явилися внаслідок інформатизації освіти, проаналізований зв'язок між термінами інформаційна технологія, нові інформаційні технології, інформаційно-комунікативні технології, інформаційні освітні технології, нові інформаційні технології навчання.

Ключові слова: інформаційна технологія, інформаційно-комунікативна технологія, інформаційно-освітні технології, інформаційні технології навчання.

Інформаційні технології стали невід'ємною складовою сучасного суспільства, зокрема освіти. У розвинених державах теоретичні знання в галузі інноваційних технологій та володіння навичками їх використання вважаються базовими, такі, як уміння читати, писати, рахувати. На сучасному етапі становлення нашої країни одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є запровадження освітніх інформаційних технологій та постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації

навчально-виховного процесу. Згідно з основними положеннями Національної доктрини розвитку освіти, яка визначає систему поглядів на основні напрями розвитку навчання у першій чверті XXI століття, актуальними завданнями освітян в Україні є комп'ютеризація навчальних закладів, упровадження інформаційних технологій, створення умов для розвитку та самореалізації особистості, підготовка молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [12].

Пріоритетним напрямом реформування освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), створення та розвиток яких передбачає прискорення передачі знань, підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, досягнення основних вимог постіндустріального суспільства за рахунок реформування традиційних систем.

Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації процесу навчання привертала увагу багатьох дослідників, таких, як В.П. Беспалько [2], Ю.О. Жук [7], В.М. Монахов [10], Ю.І. Машбиць [13], І.А. Морев [11], І.В. Роберт [14], Г.К. Селевко [15], О.В. Смірнов [16] та ін.

Інформатизація суспільства передбачає вдосконалення змісту, методів та організаційних форм навчання, саме тому вчителю необхідно бути компетентним у галузі інформаційних технологій, володіти різними знаннями про інформаційні процеси та вміти їх застосовувати на високому професійному рівні. У зв'язку із суттєвими змінами, що відбуваються протягом останніх десятиліть в освіті, з'явився і новий понятійний апарат.

Досить часто вчителі, методисти використовують сучасну термінологію, яка є результатом упровадження нових освітніх технологій, не розуміючи при цьому дефініцій термінів. Спробуємо розібратися, проаналізувати та вказати на зв'язок між термінами: інформаційні технології, нові інформаційні технології, інформаційно-комунікативні технології, інформаційно-освітні технології, нові інформаційні технології навчання.

Інформаційні технології стали невід'ємною частиною сьогодення, але не існує єдиного визначення цього поняття та певної системи упорядкування термінів. У сучасній науці існує багато різних підходів до визначення терміна «інформаційні технології» (ІТ). Він походить від двох понять: інформація (від лат. «informatio» – пояснення, роз'яснення; виклад

фактів) та технологія (від грец. «techne» – майстерність, мистецтво та «logos» – поняття, учення)

Як і будь-яке нове поняття, ІТ автори визначають по-різному. Наведемо кілька прикладів:

– Т.Б. Захаровау, що «ІТ – це система наукових та інженерних знань, а також методів та засобів, яка використовується для створення, збору, передачі, зберігання та обробки інформації в предметній сфері» [8];

– згідно з визначенням, прийнятим ЮНЕСКО, «ІТ – це комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, які вивчають методи ефективної організації праці людей, які займаються обробкою та зберіганням інформації...» [9].

– І.В. Роберт визначає ІТ як практичну частину наукової галузі інформатики, яка становить сукупність засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання інформації для отримання певних, наперед очікуваних, результатів [14].

ІТ використовують у різних сферах діяльності. З усієї різноманітності їх видів нас цікавить насамперед застосування у сфері освіти, тобто інформаційні освітні технології. Інформаційні освітні технології – усі технології у сфері освіти, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (комп'ютер, аудіо, кіно, відео) для досягнення педагогічних цілей [15].

Роль та місце ІТ у навчально-пізнавальній діяльності та вплив на психіку людини досліджувалися у працях Б.С. Гершунського [5], О.К. Тихомирова [18] та ін. У своїх дослідженнях Н. Тализіна [17] виявила методичні проблеми інформатизації навчального процесу, розглядала психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі, з'ясувала, що вони підвищують активність пізнавальної діяльності.

ІТ базуються на використанні комп'ютерів та програмного забезпечення для зберігання, перетворення, захисту, обробки, передачі та отримання інформації, саме тому останнім часом, згадуючи їх, освітяни мають на увазі комп'ютерні технології. Упровадження комп'ютера стало початком революційного реформування традиційних методів та технологій навчання всієї галузі освіти. На цьому етапі важливу роль відіграли комунікаційні технології: телефонні засоби зв'язку, телебачення, космічні

комунікації, які в основному застосовувалися під час управління процесом навчання та в системах додаткового навчання.

Найпоширенішими серед чисельних інформаційних освітніх технологій є:

- мультимедійні;
- гіпермедійні;
- мережеві;
- телекомунікаційні.

ІТ, що застосовують в освіті, наділені тотальною мультимедійністю. Мультимедійні технології збагачують процес навчання, залучаючи до більше емоційно-чуттєвих компонентів учня впроцесу сприймання навчальної інформації. Для багатьох авторів поняття «мультимедіа» та «мультимедійні технології» є синонімами. І. Вернер [4], автор монографії про мультимедіа, не дає конкретних визначень цих термінів, лише обґрунтовує необхідність використання мультимедійних технологій для обробки інформації та для реалізації інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером у сучасному суспільстві.

Термін «мультимедіа» (від лат. слів *multum* – «багато» и *media* – «середовище», означає «багато середовищ»). У Великому енциклопедичному словнику пропонується таке визначення цього терміна «Це програмні та апаратні засоби, що забезпечують відтворення на екрані дисплею відеоінформації (зі звуковим супроводом), що записана на компакт-диску (CD-ROM) або отримана через комп'ютерні мережі, по електронній пошті, через канали телепередачі» [3]. Для визначення поняття «мультимедійні технології» варто пригадати визначення поняття «педагогічні технології». За В.П. Беспалько «педагогічні технології – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі». Тобто мультимедійні технології є засобом реалізації прикладних методик, їх застосування у процесі навчання може змінити домінуючу роль педагогічних технологій. Для вивчення основних закономірностей використання мультимедійних технологій в освіті виділили нову галузь дидактики – дидактика мультимедійного викладання. У педагогіці мультимедіатехнологію розглядають як активно розвиваючу інформаційну технологію, яка дозволяє поєднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне

зображення та анімацію за допомогою апаратних та програмних засобів, що забезпечують одночасне сприйняття інформації кількома органами чуття. Мультимедійність полегшує процес запам'ятовування, дозволяє зробити викладення матеріалу більш цікавим, створити ілюзію віртуальної реальності.

Досить швидко пересуватися між мультимедійними об'єктами та створювати зв'язки між ними можна за допомогою гіпермедійних технологій. Гіпермедійні технології дозволяють доповнити текстову інформацію багатовимірною графікою, звуком, анімацією, цифровим відео. Уперше термін «гіпермедіа» визначив американський філософом Тед Нельсон [19] як гіпертекст, до якого включена графіка, звук, відео, текст і посилання, для того щоб створити основу нелінійного середовища інформації. Російські науковці трактують це поняття як середовище, що ґрунтується на внутрішніх взаємозв'язках, що включає разом з гіпертекстом, фотографію, відео та звук [14]. Гіпертекст відрізняє наявність точок виходу мережі, що пов'язує ці вузли та системи мультимедіа. Гіпермедійні компоненти дозволяють відобразити процеси в динаміці їх розвитку. Гіпермедійні технології дають можливість самостійно вводити інформацію, взаємодіючи із засобами відображення мультимедійних даних, дозволяють поєднувати знання, що потребують конкретних прикладів.

Під мережевими технологіями розуміють узгоджений набір стандартних протоколів та реалізацію їх програмно-апаратних засобів, яких достатньо для побудови мережі. Мережеві технології з'явилися майже одночасно з появою електронно-обчислювальної машини, коли виникла необхідність у передачі інформації та встановленні зв'язку між користувачами. Інформаційне перенавантаження приводить до підвищення швидкості руху інформації, передачу якої можна реалізувати завдяки інтегруванням комп'ютерних мереж у глобальний інформаційний простір. Прикладом мережевої освітньої технології є електронні бібліотеки, де зберігаються документи в електронному вигляді у доступному форматі.

Синтез мережевих технологій і засобів телефонного, телевізійного і супутникового зв'язку сприяв появі наступного виду технологій, а саме телекомунікаційних. Телекомунікаційні технології вважаються найперспективнішим видом ІТ в освіті, їх три основних елементи – комп'ютер, модем, мережа. І.В. Роберт [14], розглядаючи термін «телекомунікація», має на увазі такі засоби дистанційної передачі

інформації та інформаційного ресурсу, як радіозв'язок, телевізійний, телефонний, телеграфний, телетайпний, супутниковий зв'язок, що ґрунтується на використанні сучасної комп'ютерної техніки із залученням оптоволоконних технологій. Деякі вчені у своїх дослідженнях під телекомунікаційними технологіями розуміють мережеві, що використовують локальні мережі та глобальну мережу Інтернет для досягнення різноманітних освітніх цілей. Телекомунікаційні технології – сукупність прийомів, методів, способів та засобів обробки, інформаційного обміну, транспортування, транслявання інформації, поданої у текстовому або символічному вигляді, або відеоінформації з використанням сучасних засобів зв'язку. Телекомунікаційні технології забезпечують інформаційну взаємодію користувачів у локальних мережах або у мережі Інтернет.

Останнім часом швидкий розвиток телекомунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, посилив інтересу до використання комп'ютерів у навчальному процесі, що уможливило організацію нового освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання – дистанційного навчання. Т.В. Добудько [6] розглянула питання щодо необхідності впровадження дистанційної освіти на основі засобів нових інформаційних технологій як єдиний реальний механізм формування системи неперервної освіти.

Як уже зазначалося, ІТ асоціюють з комп'ютерними технологіями, оскільки поява комп'ютера вивела ІТ на новий рівень. Упровадження персонального комп'ютера (ПК) в інформаційне середовище та застосування телекомунікаційних засобів зв'язку визначили новий етап розвитку інформаційних технологій, унаслідок чого змінилася їх назва за рахунок приєднання слів: «нова», «комп'ютерна», «сучасна».

З позиції інформаційного підходу будь-яка педагогічна технологія може бути названа інформаційною, оскільки сутність процесу навчання полягає в русі та перетворенні інформації. Коли ж в освіті почали використовувати комп'ютери, з'явився термін «нові інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології» в разі паралельного впровадження телекомунікацій. Розглянемо детальніше визначення цих двох термінів.

Широке впровадження ІТ дозволило створити науково-методичні обґрунтовані системи базової освіти на основі нових інформаційних технологій (НІТ). Згідно з визначенням О.В. Смірнова, НІТ – це технологія обробки, передачі, поширення та надання інформації за допомогою

електронно-обчислювальної машини [16].

Досить часто як синонім НІТ використовують поняття «комп'ютерна технологія». Г.К. Селевко вважає, що більш доцільним є термін комп'ютерна технологія для технологій навчання, які використовують комп'ютер [15]. У своїх дослідженнях він розглядає розвиток дослідницьких умінь учнів у процесі виконання лабораторних робіт на уроках фізики за допомогою інформаційних (комп'ютерних) технологій, які розвивають ідеї програмованого навчання.

На наш погляд, у понятті НІТ виділяється об'єкт технологічної обробки – інформація (навчальна інформація), а у понятті «комп'ютерні технології» – технічний засіб реалізації інформаційної технології – комп'ютер. Вживання терміна НІТ дозволяє відзначити, що комп'ютери є не єдиними технічними засобами таких технологій, а передбачається використання як електронно-обчислювальних машин (ЕОМ), так і периферійного обладнання (сканерів, принтерів тощо), відеотехніки та ін.

Деякі вчені відокремлюють нові інформаційні технології в освіті від інших напрямків людської діяльності терміном нові інформаційні технології навчання (НІТН). В.М. Монахов тлумачить НІТН, як систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання даних у навчанні і систему наукових знань про її функціонування, спрямовану на удосконалення навчального процесу із найменшими затратами [10].

О.В. Смірнов визначає поняття НІТН як сукупність нових методів та засобів збирання, накопичення, обробки та поширення навчальної інформації, засобів подання знань, забезпечення зв'язків та функціонування організаційних структур педагогічної діяльності [16].

Методично обґрунтоване використання дидактичних можливостей НІТН як підвищення мотивації до навчання, забезпечення наочності в навчанні, реалізація індивідуального підходу є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє формуванню інтересу до навчально-дослідницької діяльності.

У результаті паралельного використання з НІТ телекомунікацій з'явився термін «інформаційно-комунікаційні технології».

Для визначення поняття ІКТ, прийнятого ЮНЕСКО, необхідно визначити терміни: інформатика як наука про обчислювальні системи і

технології інформатики. ІКТ визначається як комбінація технологій інформатики з іншими спорідненими їм технологіями, особливо комунікаційними. Під цим визначенням розуміють, що використання технологій та їх включення у професійну і навчальну діяльність базується на концепціях та методах інформатики [9].

Н.В. Батін зазначає, що поняття ІКТ є похідним від інформаційна технологія, пройшло кілька еволюційних етапів, його визначення з'явилося завдяки появі нових технічних засобів обробки та передачі інформації. У сучасному суспільстві ПК є основним технічним засобом перетворення інформації, який істотно вплинув, як на використання технологічних процесів, так і на якість інформації, що отримують [1].

Виходячи з вищезазначених тверджень, ІКТ можна визначити як організаційну сукупність технічних пристроїв, методів, програмних засобів, які використовуються для реалізації інформаційних і телекомунікаційних процесів. ІКТ ґрунтується на розумінні ролі інформації в навчальному процесі та загальних принципах взаємодії людей в інформаційно-комунікативному середовищі. Дослідники, які займалися проблемою застосування ІКТ у процесі навчання, відзначають можливе вдосконалення змісту освіти за допомогою таких технологій.

Сьогодні перед працівниками освітніх установ постають завдання щодо формування інформаційної культури вчителів та учнів, для їх розв'язку необхідно підготувати кадри, здатні освоїти інформаційні освітні технології, оволодіти технологією створення найпростіших комп'ютерних навчальних продуктів для супроводу навчально-виховного процесу. Отже, сучасні вчителі, викладачі та методисти повинні знати базовий лексико-понятійний апарат, який з'явився у результаті інформатизації навчання; уміти працювати з різними видами інформаційних технологій для забезпечення учнів якісної освітою; уміти організовувати урок за допомогою активних та інтерактивних технологій, розробляти та застосовувати принципово нові види інформаційної взаємодії між учнями. Проте не варто відмовлятися від традиційних, перевірених часом засобів навчання, необхідно їх модифікувати, змінити під сучасні тенденції розвитку освіти. Щодо цього С. Ерманн зауважив, що «найбільше значення має не те, що учень використовує нові технології, а те, як це використання сприяє підвищенню його освіти» [9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Батин Н. В. Основы информационных технологий : учеб.-метод. пособ. / Батин Н. В., Богданова И. Ф., Ковальчук А. М.; под общ. ред. В. В. Шкурко. – Минск : Ин-т подг. науч. кадров Нац. акад. Наук Беларуси, 2008. – 235 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.
3. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб: Норинт, – 2004. – С. 1306.
4. Вернер И. Все о мультимедиа : учеб. пособ. / Ингенблек Вернер — К. ; Либідь, 1996. – 352 с.
5. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Борис Семенович Гершунский – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
6. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : дис. ... доктора пед. наук / Т. В. Добудько. – Самара, 1999. – 349 стр.
7. Жук Ю. А. Решение исследовательских задач по физике с использованием новых информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Жук. – К., 1995 – 217 с.
8. Захарова Т. Б. Обучение информационному моделированию в профильном курсе информатики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Б. Захарова. – М., 1992. – 226 с.
9. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : Учебные планы для средней школы и программы подготовки преподавателей. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. – 165 с.
10. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых информационных технологий обучения / Монахов В. М. // Современная педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–22.
11. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 1. Обучение : учеб. пособ. / Игорь Авенирович Морев – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – N 16. – С. 860.
13. Основы новых информационных технологий навчання: посібник для вчителів / [авт. кол. ; за ред. Ю. І. Машбиця] / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
14. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / Ирэна Веньяминовна Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : учеб. пособ. / Селевко Герман Константинович. – М. : Народное образование, 1998. – 256с.
16. Смирнов А. В. Технические средства в обучении и воспитании детей : учеб. пособ. для средних учебных заведений / Александр Викторович Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
17. Талызина Н. Ф. Теория учения и автоматизации учебного процесса / Н. Ф. Талызина // Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. – М., 1985. – С. 155–157.
18. Тихомиров О. К. ЭВМ и новые проблемы психологии. / О.К. Тихомиров, Л. Н. Бабанин. – М. : МГУ, 1986. –203 с.
19. Nelson T. N. A file structure for the complex, the changing, and the indeterminate // ACM 20th National Conference – Proceeding. – Cleveland, Ohio, 1965. – P. 84–100.

РЕЗЮМЕ

В статье определяются основные понятия, которые появились в результате информатизации образования, анализируется связь между терминами информационная технология, новые информационные технологии, информационно-коммуникативные технологии, информационные образовательные технологии, новые информационные технологии обучения.

Ключевые слова: информационная технология, информационно-коммуникативная технология, информационно-образовательные технологи, информационные технологии обучения.

SUMMARY

In the present paper the basic concepts which have appeared due to informatization of education are determined and the connection between the terms of informational technologies, new informational technologies, informational-communicational technologies, informational educational technologies and new informational technologies of education is analyzed.

Key words: informational technology, informational-communicational technology, informational educational technologies, informational technologies of education.

УДК 371:378:78(4)

Г. Ю. Ніколаї

Сумський державний педагогічний університет

ГЕНЕЗА СИСТЕМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА ТА ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ В ЄВРОПІ

У статті висвітлено історичний процес становлення та розвитку системи ритмічного виховання видатного швейцарського музиканта, композитора і педагога Е. Жак-Далькроза; досліджено шляхи поширення ритміки в європейських країнах.

Ключові слова: система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза, ритміка, вища педагогічна освіта.

Постановка проблеми. Розв'язання проблем духовного та фізичного здоров'я української нації залежить сьогодні від спрямованості освіти на виховання гармонійно розвиненої творчої особистості, від уваги до кожної дитини, а також до осіб з особливими потребами, які потребують особливої опіки. У зв'язку з цим нині активно модернізується структура та зміст вищої педагогічної освіти, оновлюється перелік спеціальностей, у навчальних програмах з'являються нові дисципліни, зокрема ритміка.

Євроінтеграційний вектор освітньої політики України спрямовує підготовку вчителів музики, керівників хореографічних колективів, корекційних педагогів та фізичних реабілітологів на ознайомлення з популярними зарубіжними активними технологіями навчання й виховання, серед яких ритміка Еміля Жак-Далькроза посідає важливе місце. Унікальність цієї системи, її виховні та валеологічні можливості

підтверджені багаторічним досвідом країн Західної Європи, нехтувати яким в умовах Болонського процесу було б щонайменш необачно. Тому доцільність і своєчасність дослідження історії розвитку системи ритмічного виховання та її функціонування у зарубіжних країнах не викликає сумнівів.

Аналіз актуальних досліджень. Крім загальновідомих праць таких європейських дослідників, як D. Porte, M.A. van Scheltema, E. Willman, численні публікації з проблем музично-ритмічного виховання систематично здійснюються в науково-методичних центрах, які існують у більшості країн Європи (Інститут Жак-Далькроза в Женеві, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та театру в Цюріху (Швейцарія), Інституті ритміки в Геллерау (Німеччина), Королівський північний музичний коледж (Велика Британія), Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі (Бельгія) тощо).

Концепція Далькроза є невід'ємною складовою професійної музичної і музично-педагогічної освіти в Польщі і вивчається такими дослідниками, як: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, Z. Burowska, A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska, E. Kilińska-Ewertowska, J. Lenartowska, A. Ludwikiewiczowa, A. Maciejczyk, K. Mrugalska. Останнім часом посилюється інтерес до системи Далькроза у Росії, де публікуються праці В. Куща та В. Фролкина, В. Россихіної та Н. Александрової, В. Гринер та М. Трофимової.

В Україні проблеми музично-ритмічного виховання в контексті хореографічної підготовки на національній основі у міжвоєнний період досліджував Василь Верховинець, музично-педагогічна діяльність якого починає активно вивчатися в останні десятиліття. У вітчизняній науковій літературі окремі аспекти ритміки Жак-Далькроза розглядали А. Білінська, А. Вільчковська, О. Ростовський, А. Пастернак. Сьогодні ритміка починає впроваджуватися на факультетах мистецтв педагогічних вишів України, хоча цей процес гальмується з огляду на брак відповідної науково-методичної літератури.

Мета статті – детально вивчити історію становлення системи ритмічного виховання видатного швейцарського музиканта, композитора і громадського діяча Е. Жак-Далькроза та здійснити аналіз шляхів поширення ритміки в європейських країнах, що дозволить об'єктивно оцінити її внесок у розвиток мистецької освіти та корекційної педагогіки й обґрунтувати необхідність в упровадженні у повному обсязі в освітній простір України.

Виклад основного матеріалу. Визначною віхою у розвитку європейської музичної педагогіки ХХ ст. стали цілісні системи масового музичного виховання, створені музикантами-педагогами й композиторами різних країн. Необхідно зазначити, що хронологічно першою з них була концепція Далькроза, яка містила новаторські ідеї музичної педагогіки минулого століття, окремі з них дещо пізніше були покладені в основу відомих в Україні концепцій Карла Орфа та Золтана Кодая.

Система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога і композитора Еміля Жак-Далькроза зароджувалась на межі ХІХ – ХХ ст., коли в хореографії починає активно розвиватися особливий танцювальний жанр, який поширювали так звані «босоніжки». Так, у двадцяті роки минулого століття на чолі пластичної школи танцю в Росії стояла Айседора Дункан, яка пошукувала природної виразності рухів в античному мистецтві. Далькроз віддавав належне новаторським прагненням Айседори, проте закидав їй нехтування класичною хореографією. Крім того, як композитор і педагог, він дивився на творчість Дункан очима музиканта, вважаючи, що потрібно не танцювати під музику, а втілювати її у танці.

Еміль Жак-Далькроз (*фр. Emile Jaques-Dalcroze*) народився у Відні 6 липня 1865 року. Його справжнім ім'ям було Еміль Жак, проте у музичному видавництві йому запропонували дещо змінити прізвище, оскільки на той час існував й інший композитор Жак. Еміля з раннього дитинства оточувала музика – весь Відень кружляв під вальси Йоганна Штрауса, а вдома постійно музикували. У 12 років Еміль Жак стає учнем консерваторії у Женеві, куди його родина переїхала у 1875 році. Бунтівний характер майбутнього творця альтернативної системи музичного виховання змушував його ще з юності протистояти шкільним порядкам. Далькроза обурювало небажання вчителів пояснювати сенс завдань – саме те, що він так любляв робити у своїй педагогічній діяльності [4, 12–17].

На запрошення кузена, директора трупі Лозаннського театру, у 1883 році Еміль Жак вирушає разом з цією трупю в турне по містах Франції. Коли дев'ятнадцятирічний Далькроз приїздить до Парижа, він починає відвідувати не тільки музичні, але й театральні курси, зважаючи можливість свого акторського майбуття. У 1886 році Еміля запрошують на посаду диригента до Алжира. Музика Африки з її складними ритмічними комбінаціями стає вихідною точкою у педагогічних пошуках Далькроза.

Повернувшись до Європи, музикант удосконалює свою професійну майстерність у Відні та Парижі, а у 1892 році стає професором Женевської консерваторії, де викладає гармонію та сольфеджіо. Лекції Далькроза мають популярність. Студенти захоплюються життєрадісністю та новаторськими методами викладання професора, який і на схилі літ буде любити жартівливі музичні жанри. Далькроз винахідливо шукає на уроках сольфеджіо засоби формування абсолютного слуху та відчуття метроритму. Спочатку він упроваджує диригентський жест, а пізніше додає до рухів рук кроки, біг та підскоки, щоб унаочнити ритмічний малюнок й пережити його за допомогою пластики.

Далькроз був неординарним педагогом, сповненим творчого натхнення; постійно перебував у пошуках нових методів та засобів розвитку музичності учнів, наближення музики до її слухачів. Так з'явилися «*les pas Jaques*» – «кроки Жака», які виконувалися згідно з пульсацією музики. З цих кроків розвинулась ціла система, яка спочатку називалася «Ритмічна гімнастика», а пізніше – скорочено – «евритміка», «ритміка». Її сутністю стала *рухова реалізація музики* – не тільки метра і ритму, а також динаміки, агогіки і фразування. Однак на першому місці завжди залишався ритм і його відтворення. «Кроки Жака» були нібито «першим кроком на новій чудовій дорозі. Точніше кажучи, як виявилось пізніше, на різних нових дорогах: на шляху музичного виховання, рухового виховання, на шляху оновлення сценічного мистецтва, лікувальної педагогіки і загального виховання» [8, 24]. Далькроз удався до геніальної ідеї: не вистукувати і не виплескувати ритм, але від самого початку тренуватися у його відтворенні за допомогою найкращого інструменту, який має людина, – власного тіла.

Пошуки зв'язків між моторикою й слуховим сприйняттям, обґрунтування необхідності участі всього тіла у відтворенні елементів музичної виразності, які здійснював Далькроз, не знаходили розуміння в консерваторії. Коли молодому професору почали закидати компрометацію навчального закладу своїми «штанськими вигадками», він усвідомив, що постав у ролі «злодія перед обуреним ареопагом» [5, 5 – 6]. Усі ополчилися проти Далькроза: лікарі стверджували, що його вправи виснажливі; хореографи убачали відсутність балетної техніки, а музиканти – перевантаження перемінними метрами; художникам не подобалися чорні тренувальні костюми, а батьки вважали екстравагантними і навіть

непристойними оголені руки й босі ноги, не розуміючи трактування Далькрозом тіла як інструменту мудрості, краси й чистоти.

На всі ці критичні зауваження Далькроз відповідав з усмішкою, закидаючи, що важче боротися із забобонами, ніж за нові ідеї, і, якщо людина перебуває у темряві, потрібно подати їй запалену свічку. Творцю ритміки знадобилася надзвичайна енергія, завзятість, фанатична віра у свою правоту, щоб відстояти нову систему виховання і професійної підготовки музикантів, хореографів та акторів.

Далькроз визнавав, що його система ще не повністю оформлена, і розумів, що вправи, створені ним, не можуть переконати всіх у їх значущості, тим більше, що ритмічна гімнастика – справа особистого досвіду. Це засвідчив й один з його учнів – художник Поль Перреле, який стверджував, що не можна судити про ритміку, не беручи в ній участі, що спочатку він сам критикував її як художник, який сприймає суто зоровим шляхом, доки не ознайомився з нею всім своїм тілом. Радість, яку П. Перреле зазнав при цьому, залишила незабутній спогад.

Завдання й цілі, які Далькроз ставив перед собою у цей період, були дуже скромними. Він хотів внести елемент художності в існуючі гімнастичні системи, установити внутрішній зв'язок між «психікою і фізикою», для чого пропонував використовувати музику, в якій усі нюанси звукового руху в часі визначені з безумовною точністю. Далькроз заперечував закиди щодо прагнення створити нове танцювальне мистецтво (як Айседора Дункан) або щодо дезидерату відкинути старі класичні ритми в музиці. У своїх численних публікаціях він висловлював бажання просто повернутися до природності вираження почуттів, внутрішньої експресії, а також знищити музичну й фізичну віртуозність, псевдо техніку й повернути психофізичному механізму простоту дії.

У ці роки Далькроз багато пише про музичне виховання, стверджуючи, що вчителі музики піклуються про одну лише техніку, нехтуючи самим мистецтвом музики. Далькроз пропонує свої пріоритети – ритм, звук, музичний інструмент. Цьому відповідають: 1) фізичні вправи, 2) вправи для слуху і голосу; 3) пошуки зв'язків між рухами тіла і механізмом конкретного інструменту. Він наголошує, що перш ніж взятися до музики, потрібно навчитися сприймати і відчувати її всім своїм єством, перейнятися почуттям, яке породжує ритм і звуки. Далькроз уважав за

потрібне раннє музичне виховання дітей і загальне естетичне виховання. Він особливо акцентував значення ритміки для дітей, оскільки рух є біологічною потребою їх організму. Далькроз доводив, що, вводячи ритм у шкільну освіту, ми тим самим готуємо дитину до пізнання мистецтва взагалі, тому що ритм є базою для будь-якого мистецтва – музики, скульптури, архітектури, поезії [5].

Задля реалізації своїх новацій Далькроз з великими труднощами наймає приміщення, в якому розпочинає заняття ритмічною гімнастикою, організовує численні демонстраційні заняття в містах Швейцарії, Австрії, Німеччини, Голландії, Англії, Франції та інших країнах. У 1909 році в Німеччині Далькроз зустрівся з Вольфом Дорном, і це наблизило його до здійснення своєї мрії. В. Дорн запропонував Далькрозу переїхати до Дрезина й обіцяв знайти кошти, щоб звести в Геллерау будівлю Школи музики і ритму (інша назва – Інститут Далькроза), що відповідає всім його вимогам.

Вольф Дорн був усебічно освіченою людиною. Він вивчав економічні та юридичні проблеми, брав участь у створенні робочого селища в Геллерау, поблизу Дрезина, що призначалося для робітників фабрики прикладного мистецтва «Deutsche Werkstätten». Князь Сергій Михайлович Волконський, один із пристрасних пропагандистів системи Далькроза в Росії, наголошував, що Дорна можна було дійсно вважати людиною нової формації, яка мріяла створювати передові умови життя [1, 5-6].

На урочистому відкритті Школи музики і ритму в селищі Геллерау 22 квітня 1911 Вольф Дорн виголосив промову, в якій визначив цілі й завдання нового навчального закладу. Він стверджував, що людині потрібно повернути втрачений ритм, а Далькроз свідомо працює над відродженням ритму як виховної сили, як дисциплінувального початку. Дорн наголосив, що в іншому місті Далькроз зміг би влаштувати лише школу музики, тоді як у Геллерау є можливості піднести Школу музики і ритму на висоту соціальної установи, причому сам будинок свідчить про висоту і ясність свого призначення. Уже вигляд його внутрішніх приміщень буде вимагати порядку у всьому.

Зауважимо, що архітектура головного будинку, побудованого за проектом архітектора Генріха Тессенова, відрізнялася шляхетною простотою. Чотири високі чотирикутні колони підтримували фронтон, на якому була зображена емблема Школи музики і ритму – символ рівноваги.

Чотири скляні двері відкривалися до вестибуля, звідки двоє симетрично розташованих сходів вели на другий поверх. Прямо знаходилися три входи в зал для глядачів. В аудиторіях першого поверху, де проводилися заняття з ритміки, стояв лише рояль. Підлога була покрита лінолеумом. В одному з класів знаходилась галерея, з якої можна було спостерігати за перебігом занять. З цієї галереї першокурсники часто дивилися на уроки старших товаришів. Бували й приїжджі гості, запрошені Жак-Далькросом. Так, у 1914 р. з цієї галереї дивилася на урок Далькроза знаменита балерина Анна Павлова. На першому поверсі знаходилися душові і басейни для ніг з проточною водою з підігрівом. На другому поверсі були розташовані класи для занять із сольфеджіо та імпровізації на роялі, читальний зал.

У просторій залі (на 800 осіб) глядачі розташовувалися в амфітеатрі. Місце дії було відокремлено оркестровою ямою, яку за необхідності закривали щитами, що давало змогу збільшити сценічний майданчик. Завіса була відсутня. Декорації складалися із двоступеневих сходів, обтягнутих суворим полотном. Можливості будь-яких комбінацій за такої, на перший погляд, економії коштів були необмежені. Винятковий інтерес викликала система освітлення. Далькроз називав світло новим елементом художнього життя, оркестровки рухів. Під стелею була розташована складна апаратура, яка регулювала силу світла і дозволяла користуватися всілякими світловими ефектами. Стіни і стеля були затягнуті прозорою білою тканиною, просоченою воском, за якої розташували незліченну кількість електричних лампочок. Запалювалося освітлення поступово, у міру потреби його посилювали або пом'якшували. Можливе було й освітлення окремими смугами, й кольорове освітлення. Створення системи освітлення було заслугою російського художника Олександра Зальцмана.

Основним завданням своєї діяльності в Геллерау Далькроз уважав підготовку викладачів ритміки за своєю системою для широкої мережі шкіл та інститутів у всьому світі, про створення яких він мріяв. Наголосимо, що у навчальному плані значилися такі предмети: ритміка, шведська гімнастика, пластика, сольфеджіо, імпровізація на роялі, гармонія і теорія музики, хоровий спів, лекції з анатомії і фізіології. Далькроз поширював свою педагогічну діяльність і на дітей робітників Геллерау.

Діяльність Школи музики і ритму приносить Далькросу всесвітнє визнання ще й завдяки масовим весняним святкам, які відбувалися в

Геллерау. Так, у 1911 році відбувається публічний показ ритмічних вправ і вистава другої дії опери «Орфей» Глюка. Ця вистава стала першим досвідом застосування Далькрозом своїх ритмічних принципів у театральній царині. Цією постановкою він загострив питання ритму на сцені, що значно посилює інтерес до цієї проблеми. У постановці «Орфея» Далькроз зміг виявити ставлення до театального мистецтва, значення ритму в масових діях на сцені, тому що в його руках було керівництво оркестром, хорами, солістами, хореографією тіней і фурій, роль яких виконували учні Інституту.

Серед відвідувачів Свят у Геллерау можна назвати Станіславського, Дягілева, Рейнгардта, князя Волконського, Пітоєва, Ніжинського, Синклера, Бернарда Шоу, Клоделя та інших. Усі вони друкували захоплені рецензії у пресі. Наведемо відгук Бернарда Шоу, який сповнений притаманного всесвітньо відомому драматургу гумору. «Ритмічна школа Далькроза вважає, подібно до Платона, що учнів треба насичувати музикою. Вони ходять, працюють і грають під впливом музики. Музика змушує їх думати і жити. Через неї вони набувають таку ясність розуму, що можуть рухати різними кінцівками одночасно, під різну музику. Незважаючи на те, що Жак-Далькроз, як усі великі педагоги, великий тиран, його школа така приваблива, що викликає у відвідувачів – як у чоловіків, так і у жінок – вигук: «О, чому мене не виховали таким чином!», а старі чоловіки поспішають записатися в учні і розважають інших учнів марними зусиллями бити на рахунок «два» однією рукою, а на рахунок «три» – іншою і робити при цьому два кроки назад кожного разу, як пан Жак вигукне «Хоп!» [3, 125]. Звертаючись до свого друга Патріка Кемпбела, він пише: «Ми були присутні на студентському іспиті. Студенти були одягнені у трико «*sans rien*», які схожі на рукав або штанину. Кожен зі студентів мав вести за собою ланцюг інших жертв. Вони повинні були розібрати музичну тему неможливої складності, записану на дошці, і зразу гармонізувати її, імпровізувати, модулювати, а потім диригувати хором паличкою, а потім усім своїм тілом. Це було надзвичайно виразно й особливо дивно, що все виконувалося зовсім легко, хоча можна було б від цього зійти з розуму. Мені слід було б кого-небудь цього навчити. Я Вам куплю трико і навчу Вас. А потім Ви будете влаштовувати демонстрації цього нового методу» [5].

1914 рік став фатальним для Школи музики і ритму в Геллерау. Вольф Дорн сміливо йшов назустріч будь-яким труднощам, володів усіма якостями, щоб стати організатором, винахідником, керівником, але, на жаль, загинув у 1914 році, зірвавшись у прірву під час прогулянки на лижах у горах Швейцарії. Його брат, Гаральд Дорн, ненадовго замінив Вольфа на посаді директора Школи музики і ритму, проте під час Другої світової війни загинув від рук нацистів.

Початок світової війни поклав край і діяльності Далькроза в Геллерау – він підписав протест проти руйнування Реймського собору і був змушений залишити Німеччину. Лише після закінчення війни Е. Жак-Далькроз відкриває Інститут ритму на березі Женевського озера.

Сьогодні ритміка Далькроза впроваджена у мистецьку освіту багатьох країн: дитячих садках, молодших класах загальноосвітніх шкіл, театральних та балетних школах, спеціальних школах для дітей із запізнілим розумовим розвитком, для дітей глухих та сліпих, а також у лікарняних закладах як терапевтичний засіб.

Світовим центром методики Далькроза залишається Інститут Далькроза в Женеві, місце постійного навчання, курсів і конгресів, видання далькрозівських методичних і наукових матеріалів, у тому числі часопису «Le Rythme». Крім Женевського інституту Далькроза, діє багато інших подібних осередків у Європі та США. Назвемо найвідоміші.

- Австрія – Інститут рухового виховання та музичної терапії Університету музики та образотворчого мистецтва у Відні, а також національна асоціація «*Österreichischer Berufsverband*»;

- Німеччина – відділи ритміки у Вищій музичній школі Карла Марії фон Вебера в Дрезині та Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва у Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії, Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінгені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллерау, Академії у Ремшайді. Крім того, у Вольфенбюттелі видається часопис «*Rhythmik in der Erziehung*».

- Швейцарія – Інститут Жак-Далькроза в Женеві, курс ритміки та курс музичної терапії у Вищій школі мистецтв у Берні, факультет II у Вищій музичній школі в Люцерні, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та

театру в Цюріху, філії національної асоціації ритміки в багатьох швейцарських містах.

Серед найвідоміших центрів ритміки Жак-Далькроза в інших європейських країнах назвемо Королівський північний музичний коледж (Велика Британія), Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі (Бельгія), Інститут Хуана Лонгуаєрса в Барселоні (Іспанія), Загальну школу музики у Верделло-Бергамо (Італія). Із 1926 року діє Міжнародна асоціація викладачів методики Жак-Далькроза (Association Internationale des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze) з головним офісом у Женеві, яка має філії у багатьох країнах Європи, Північній та Південній Америці та в інших країнах світу.

Одна з найкращих загальнодержавних систем ритмічного виховання була створена у другій половині минулого століття у Польщі, де методика Далькроза почала впроваджуватися його учнями ще до Першої світової війни. Нині вона застосовується на музично-розвивальних заняттях у дошкільних навчальних закладах, під час навчання музики в основній школі, а також є окремою спеціальністю або спеціалізацією у вищій школі (у музичних академіях у Гданську, Катовицях, Лодзі, Познані, Варшаві) та різноманітних післядипломних курсах [2, 122 – 124]. Ритміка Далькроза також широко застосовується у балетних і театральних школах. Як окремий предмет вона включена до підготовки вчителів у польських вишах (на факультетах дошкільної та початкової освіти, спеціальної педагогіки, музичної освіти¹).

Популярність художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в Польщі пояснюється тим, що вона залишається одним з найбільш оригінальних підходів до музично-естетичної освіти на всіх рівнях освіти. Марія Пшиходзінська називає методу Далькроза напрямом музичного виховання, головна засада якого полягає у використанні музики як засобу всебічного розвитку дитини – фізично-рухового, інтелектуального, емоційного, і, нарешті, музичного [7, 120]. Анна Щепанська вивчає питання щодо впровадження ритміки в інтегроване ранньошкільне навчання [9]. Ельжбета Кілінська-Евертовська досліджує ефективність ритмічних вправ у реабілітації дітей з порушеннями мовлення [6].

1 Термін «освіта» використовується не тільки в Польщі, але й у Західній Україні, охоплює широке семантичне поле – від «навчання» і «виховання» до «освіти» у процесуальному розумінні.

На теренах Галичини ритміку почав упроваджувати С. І. Гловацький, який народився у Тернополі, а перший осередок ритміки створив у 1908 р. у Львові. Зауважимо, що нині ритміка Далькроза застосовується в Польщі у найрізноманітніших сферах – як у професійній музичній освіті, так і в межах загальноосвітньої школи. Про життєздатність цієї системи музичного виховання, створеної близько ста років тому, свідчать пропозиції щодо її активного використання в такій новітній сфері польської освіти, як інтегроване навчання в початковій школі або активне використання як музично-терапевтичного засобу.

Висновки. Отже система ритмічного виховання, започаткована Емілем Жак-Далькрозом, пройшла столітній шлях розвитку і стала в європейських країнах інструментом. Серед перших учнів Школи музики і ритму в Геллерау були відомі музиканти й педагоги з Царської Росії та Малоросії. Нині традиція ритмічної підготовки майбутніх учителів музики, перервана Жовтневим переворотом, починає відроджуватися в Україні. Проте її концептуальні положення та методичні особливості ще недостатньо вивчені на пострадянському просторі, а розвивальний та терапевтичний потенціал ритмічного виховання майже не використовується у вітчизняній педагогіці та фізичній реабілітації. Тому компаративістське дослідження історії становлення та розвитку системи ритмічного виховання в Європі буде нами продовжене, а його результати – висвітлені у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волконський С. Воспитательное значение ритмической гимнастики Жак-Далькроза / С. Волконский // Листки Курсов Ритмической гимнастики. – СПб., 1913. – № 1. – С. 5 – 7.
2. Ніколаї Г. Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в польській системі освіти / Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2006. – С. 114 - 124.
3. Ритм : ежегодник Института Жак-Далькроза. – Берлин, 1912. –Т. 1. – 136 с.
4. Frank M. Emile Jaques-Dalcroze. L'Homme. Le Compositeur. Le createur de la Rythmique / Martin Frank. – Neuchatel (Suisse), 1965. – 572 s.
5. Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / Emil Jaques-Dalcroze. – Warszawa : WsiP; 1992. – 152 s.
6. Kilińska-Ewertowska Elżbieta. Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy. / E. Kilińska-Ewertowska – Gdańsk, 1981. – 124 s.
7. Przychodzińska M. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju / Maria Przychodzińska. – Warszawa ; WsiP, 1989. – 200 s.
8. Scheltema M. A. van. O osobowości i działalności Jaques-Dalcroze'a / M. A. van Scheltema // Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. – Warszawa : COPSA, 1963. – S. 48 – 53.

9. Szczepańska A. Metoda rytmiky Emila Jaques-Dalcroze'a w kształceniu zintegrowanym / Anna Szczepańska // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / [pod red. L. Markiewicz]. – Katowice, 2005. – S. 323 – 336.

РЕЗЮМЕ

В статье освещается исторический процесс становления и развития системы ритмического воспитания выдающегося швейцарского музыканта, композитора и педагога Э. Жак-Далькроза; исследуются пути распространения ритмики в европейских странах.

Ключевые слова: *система музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза, ритмика, высшее педагогическое образование.*

SUMMARY

Historical process of the establishment and development of the system of rhythmic training worked out by the outstanding Swiss musician, composer and teacher Jacques Dalcrosa is described in the article, the ways of spread of eurhythmics in European countries are studied.

Key words: *Jacque Dalcrosa's system of musical rhythmic training, eurhythmics, higher pedagogical education.*

УДК 378.147:514.12 (045)

С.В. Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

УПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

У статті розглянуто особливості побудови навчального процесу при вивченні курсу «Аналітична геометрія» відповідно до принципів модульного навчання.

Ключові слова: *модульне навчання, аналітична геометрія.*

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції, що відбуваються сьогодні в Україні, спричинили перетворення в системі освіти. Україна чітко визначила орієнтир на входження в європейський простір вищої освіти, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, працює над практичним втіленням положень Болонського процесу.

У зв'язку з цим у навчальних закладах як загальноосвітніх, так і вищих відбуваються комплексні, системні зміни, які повинні забезпечити формування якісно нового освітнього середовища [1; 2].

Аналіз актуальних досліджень. Перехід ВНЗ на кредитно-модульну систему вимагає особливої організації навчального процесу. Аналіз публікацій [1; 2; 3] показав, що модульно-рейтингове навчання вдало

поєднує дві педагогічні технології – технологію модульного навчання та технологію рейтингового оцінювання навчальних досягнень.

Теорія модульного навчання базується на системі специфічних принципів, які вдало корелюють із загальнодидактичними. Модуль, в перекладі, трактується як одиниця міри, що визначає співрозмірність цілого і частини. Модуль у педагогічному розумінні – це змістова одиниця логічно завершеної частини матеріалу, тобто навчальний матеріал дисципліни згідно з програмою підлягає засвоєнню єдиним цілим, в ньому виділяють окремі змістові модулі. Слід зазначити, що необхідно уникати механічного поділу навчального матеріалу на модулі. На думку академіка В.І. Бондаря, модульна організація змісту навчальної дисципліни має передбачати структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації, тобто, модуль є окремою дидактичною одиницею змісту навчання, підсистемою конкретної навчальної дисципліни, що складається з логічно завершеної, взаємопов'язаної навчальної інформації, засвоєння якої передбачає формування знань. Структурні компоненти модуля можуть взаємодіяти з іншими.

Структурна будова модуля включає: мету його цілісного засвоєння, навчальні завдання, принципи навчання та способи перевірки результатів.

Принципи модульного навчання повинні спиратися на загальні закономірності, які встановлені педагогічною і спорідненими їй науками – психологією, філософією, соціологією, і в той же час повинні виражати специфічні закономірності модульного навчання [3].

Принципами, які визначають напрям модульного навчання, його цілі, зміст і методику організації, є такі:

1. Побудова навчання за окремими блоками – модулями.
2. Принцип діяльнісного підходу.
3. Структуризація змісту навчання за окремими елементами.
4. Динамічність.
5. Забезпечення ефективного зворотного зв'язку.
6. Гнучкість.
7. Усвідомлення перспективи.
8. Різнобічність методичного консультування.
9. Паритетність.

Мета статті – проілюструвати особливості побудови навчального процесу відповідно до принципів модульного навчання в процесі навчання студентів аналітичної геометрії.

Виклад основного матеріалу. Зміст цих принципів розглянемо на прикладі вивчення аналітичної геометрії.

Принцип модульності виражається через зміст, організаційні форми і методи навчання. Відповідно до цього принципу, навчання будується за окремими «функціональними вузлами» – модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Матеріал курсу аналітичної геометрії, який розраховано на 162 години, можна поділити на чотири великих модулі, які відповідають темам курсу:

Модуль 1. Елементи векторної алгебри на площині.

- 1.1. Метод координат на площині.
- 1.2. Геометричні перетворення площини.
- 1.3. Елементи векторної алгебри.
- 1.4. Пряма на площині.

Модуль 2. Алгебраїчні лінії другого порядку.

- 2.1. Конічні перерізи.
- 2.2. Загальна теорія алгебраїчних ліній другого порядку.

Модуль 3. Елементи векторної алгебри у просторі.

- 3.1. Метод координат у просторі.
- 3.2. Елементи векторної алгебри
- 3.3. Теорія прямих і площин у просторі.

Модуль 4. Теорія алгебраїчних поверхонь.

4.1. Вивчення алгебраїчних поверхонь 2-го порядку, їх канонічні рівняння.

4.2. Загальна теорія алгебраїчних ліній другого порядку.

Кожний модуль має декілька змістових модулів, які відображають основні напрями вивчення теми відповідно до цілей вивчення цієї теми.

На прикладі тема «Геометричні перетворення площини» ми маємо на увазі вивчення різних типів перетворень за означеннями, аналітичним завданням, властивостями, інваріантами, їх застосування, тобто змістовий модуль 1.2. «Геометричні перетворення площини» буде містити такі міні-модулі «Рухи», «Подібність», «Інверсія» тощо. Якщо метою модуля «Геометричні перетворення площини» було вивчення перетворень та їх

властивостей взагалі, то міні-модулі допомагають організувати вивчення таких перетворень за «вузькими» напрямками. З великого змістового модуля мають бути посилання до міні-модулів, де має бути достатньо матеріалу для того, щоб вивчати їх окремо один від одного.

У кожному міні-модулі можуть бути схеми, теоретичний матеріал, малюнки, методичні рекомендації та поради щодо розв'язання задач.

Реалізація принципу модульності забезпечується виконанням таких педагогічних умов:

- навчальний матеріал конструється так, щоб модуль давав можливість організовувати навчання таким чином, щоб кожна особа, яка навчається, досягла поставленої перед нею дидактичної мети;
- навчальний матеріал, охоплений модулем, повинен бути закінченим блоком;
- необхідно інтегрувати різноманітні види і форми навчання, підпорядковані досягненню окресленої мети.

Отже, модуль – закінчений блок інформації, який містить у собі цільову програму дій і методичні рекомендації, які забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей.

Принцип діяльнісного підходу виражає цілеспрямованість навчання. Цільове навчання сприяє формуванню мотивації, тому цей принцип спрямований на мотиваційну сферу. Розглянемо змістовий модуль «Пряма на площині». Основною метою при вивченні даного змістового модуля згідно стандарту є вивчення різних видів рівнянь прямої на площині, особливостей розташування прямої відносно осей координат, умов паралельності та перпендикулярності прямих, відносного розташування точки і прямої – відхилення і відстань.

ПП. 07.03 Пряма на площині	Шифр відповідного уміння
ПП. 07.03.01 Різні види рівнянь прямої та їх застосування.	З.ПФ.Е.01.ЗР.Р.11 – Володіти векторним методом розв'язування задач.
ПП. 07.03.02 Відстань і відхилення точки від прямої, геометричний зміст лінійних нерівностей з двома невідомими.	З.ПФ.Е.01.ЗР.Р.12 – Вміти використовувати метод координат для задання і дослідження геометричних об'єктів і до розв'язування задач.
ПП. 07.03.03 Взаємне розміщення прямих.	З.ПФ.Е.01.ЗР.Р.13 – Вміти застосовувати теорію прямих до розв'язування задач.
ПП. 07.03.04 Застосування теорії прямих.	

Такі цілі доречно сформулювати на початку змістового модуля у вигляді основних питань, на які потрібно дати відповідь:

- 1) які є види рівнянь прямої на площині;
- 2) як розташована дана пряма відносно осі координат;
- 3) під яким кутом перетинаються прямі;
- 4) які прямі будуть паралельними чи перпендикулярними;
- 5) як визначити відстань від точки до прямої;
- 6) як аналітично визначити внутрішність трикутника, використовуючи геометричне місце точок, координати яких задовольняють лінійній відносно x та y нерівності?

При реалізації принципу діяльнісного підходу забезпечується виконання таких педагогічних умов:

- цілі повинні формулюватися в термінах методів діяльності (практичної, пізнавальної, розумової) і засобів дій;
- можлива і дисциплінарна, і міждисциплінарна побудова змісту модуля;
- використання проблемного навчання; навчальна проблема повинна бути пов'язана з запропонованим навчальним матеріалом і логічно впливати з нього; у формуванні питання, задачі або в навчальній ситуації, які пов'язані із навчальною проблемою, повинна відбиватися певна суперечність; зміст навчальної проблеми має вказувати напрям і шляхи її розв'язання, вирішення проблеми має бути посильним, але не надто легким; мовне формулювання проблеми має складатися з пропозицій, що містять відомі поняття, але в цих пропозиціях повинні бути і елементи, що мають зв'язок із невідомим у даній проблемі; проблемні питання, задачі, навчальні завдання, приклади, які наводять при постановці проблеми, повинні здійснювати емоційний вплив на тих, хто навчається, спонукати до активної діяльності, щоб забезпечувалося творче відношення до занять;
- інтеграція знань.

Принцип структуризації змісту навчання на окремі елементи потребує розгляду навчального матеріалу у рамках модуля як єдиної цілісності, спрямованої на вирішення інтегрованої дидактичної мети, і як матеріалу, який має визначену структуру, що складається з відокремлених елементів.

Цей принцип має певну подібність принципу розподілу навчального матеріалу на частини (порції, кроки) у програмованому навчанні, проте

існує і принципова відмінність. Даний принцип у програмованому навчанні потребує розподілу матеріалу на невеликі, тісно пов'язані між собою, викладені в обов'язковому порядку поступовому ускладненні порцій, тоді як у модульному навчанні матеріал розподіляється на автономні порції (не обов'язково тісно пов'язані), для яких цілком визначена ціль їх вивчення, і зміст навчання рекомендується в обсязі, що забезпечує її досягнення. Елементи можуть бути як взаємозалежними, так і самостійними, і вивчатися не в певному порядку.

При реалізації принципу структуризації змісту навчання доцільно дотримуватися таких педагогічних умов:

- в інтегрованій цілі варто виділяти структуру часткових цілей;
- досягнення окремою цілі повинно цілком забезпечуватися при організації навчання за допомогою змістового модуля.

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модуля з урахуванням динаміки соціального замовлення.

Оскільки інші теми змістових модулів є цілком самостійними елементами, а цей матеріал для подальшого навчання чи в майбутній професії можливо не буде затребуваний, тому при створенні модуля для бакалаврів спеціальності «Фізика» деякі елементи можна опустити.

Можливий і інший підхід. Якщо, наприклад змістовий модуль «Метод координат на площині» розглядався для двовимірного випадку, то замінивши в змісті навчального матеріалу певні формули на тривимірний випадок, а в задачах збільшити кількість заданих координат точок та векторів до трьох, можна одержати змістовий модуль для тривимірного випадку, але при цьому з'являються незалежні самостійні змістові модулі «Векторний добуток векторів», «Мішаний добуток векторів».

Якщо випадки двовимірного і тривимірного просторів поєднати в один, то можна отримати загальний модуль, який створюється на основі двох і розподіл матеріалу на модулі вже інший.

Наприклад, модуль 2. «Алгебраїчні лінії другого порядку» для підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Математика» мав такі змістові модулі:

2.1. Конічні перерізи.

1) еліпс (канонічне рівняння, основні елементи, властивості, малюнок);

2) гіпербола (канонічне рівняння, основні елемент, властивості, малюнок);

3) парабола (канонічне рівняння, основні елемент, властивості, малюнок).

2.2. Загальна теорія алгебраїчних ліній другого порядку містить:

1) загальне рівняння кривих другого порядку (дослідження за допомогою перетворення координат);

2) інваріанти кривих другого порядку;

3) загальне рівняння кривих другого порядку (дослідження за допомогою інваріантів кривих);

4) рівняння кривих другого порядку в полярних координатах;

5) дотична і нормаль до кривої, заданої загальним рівнянням;

6) діаметри, головні напрями кривої другого порядку, заданої загальним рівнянням.

Змістові модулі майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Фізика» може не містити матеріалу про дослідження інваріантів, діаметри, головні напрямки кривої другого порядку, яка задана у загальному вигляді, тобто деякі теми для бакалаврів фізики можна вивчати оглядово – це не порушить принципу системності та науковості.

Для реалізації принципу динамічності доцільно дотримуватися таких методичних умов:

- зміст кожного модуля може змінюватися або доповнюватися;
- модуль повинен рекомендуватися в такій формі, щоб його елементи були легко замінними;
- можливість створювати змістові модулі.

Принцип забезпечення зворотного зв'язку потребує, щоб процес засвоєння знань був керованим та існувала можливість контролю засвоєння знань.

Для реалізації принципу забезпечення зворотного зв'язку при побудові модуля необхідно враховувати такі педагогічні умови:

- можливість зворотного зв'язку у плані наступності;
- застосування поточного, проміжного і узагальнюючого контролю;
- своєчасне виявлення прогалин у засвоєнні знань;

– узагальнюючий контроль повинен показати рівень засвоєння модуля, який складається зі змістових модулів.

У випадку виявлення недостатності засвоєння той, хто навчається, має відсилатися для повторення матеріалів конкретних елементів, з якого отримані незадовільні відповіді.

Принцип гнучкості потребує побудови модуля таким чином, щоб забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і його засвоєння до індивідуальних потреб тих, кого навчають.

Може статися так, що студент або сам вивчив частину матеріалу модуля, або йому якась частина для вивчення не потрібна, тому на вхідному контролі треба обов'язково з'ясувати це питання і індивідуально розробити план навчання.

Реалізація принципу гнучкості передбачає виконання таких педагогічних умов:

- проведення вхідної діагностики знань;
- побудова індивідуальної структури конкретного модуля;
- аналіз потреби в навчанні;
- забезпечення індивідуального темпу засвоєння;
- методична частина модуля повинна забезпечувати індивідуалізацію методики навчання; необхідно забезпечувати індивідуальний контроль і самоконтроль після досягнення визначеної цілі навчання.

Принцип усвідомленої перспективи потребує глибокого розуміння й усвідомлення перспективи навчання.

Метою вивчення модуля „Криві другого порядку” є вміння досліджувати загальне рівняння кривої другого порядку – написання канонічного рівняння, знаходження центру кривої, знаходження канонічної системи координат тощо. Усі ці задачі можна об'єднати в одну спільну: «Дослідити загальне рівняння кривої другого порядку на вид кривої, канонічну систему координат, її основні елементи», яка дозволяє перевірити досягнення студентами головної мети вивчення всього модуля «Криві другого порядку».

При реалізації даного принципу необхідно дотримуватися таких педагогічних умов:

- забезпечення студента повною програмою модульного навчання;

- необхідно зазначити кінцеву дидактичну ціль і очікуваний результат;
- необхідно розробити програму навчальних дій для досягнення наміченої цілі;
- необхідно зазначити узагальнені та часткові цілі навчання в якості результатів діяльності.

Принцип різнобічності методичного консультування потребує забезпечення професіоналізму в пізнавальній діяльності того, кого навчають, і педагогічній діяльності педагога.

Існують різні підходи до вивчення аналітичної геометрії: дедуктивно (від n -вимірного випадку простору до одновимірного, двовимірного і тривимірного випадків), або від простого (випадку площини), поступово ускладнюючи матеріал. У кожного з підходів є свої позитивні та негативні сторони, але обидва вони мають право на існування.

Деякий матеріал курсу можна запропонувати студентам для самостійного вивчення («Вектори, лінійні операції над векторами», «Скалярний добуток векторів» та інші), деякий матеріал можна пропонувати вивчити, використовуючи міжпредметні зв'язки.

Так, під час вивчення інваріантів поверхонь можна на заняттях з інформатики вимагати вміння скласти алгоритм дослідження. Такий підхід вдало використовується, якщо розв'язування задачі достатньо алгоритмізована. Після складання такої програми студент володіє алгоритмом розв'язування задач такого типу, що дозволяє йому впевнено знаходити відповіді на поставлені запитання.

Арсенал педагогічних засобів вивчення певної теми бажано узагальнити у вигляді організаційної схеми (графа), який відображає не тільки послідовність навчального матеріалу, але і деталізує внутрішню логіку розвитку уявлення, поняття та відношень між ними, характерними для цієї теми.

Педагогічні умови реалізації принципу:

- навчальний матеріал рекомендується в модулях із використанням особистих пояснювальних методів, що полегшують засвоєння інформації;
- у модулях повинні пропонуватися різноманітні методи і шляхи засвоєння змісту навчання; той, хто навчається, може або обирати вільно,

або, спираючись на пропонований шлях та особистий досвід, будувати власний, оригінальний шлях засвоєння;

- у модулях повинно здійснюватися методичне консультування педагога щодо організації процесу навчання: у якості альтернативних рішень повинні рекомендуватися різноманітні методи й організаційні схеми навчання, на думку педагогів-експертів, найбільш придатні для засвоєння частини конкретного змісту;

- педагог може вільно вибирати методи й організаційні схеми навчання або працювати за своїми, оригінальними методами і організаційними схемами;

- у тих випадках, коли педагог сам будує модуль, бажано, щоб у його зміст він включав використані ним методи навчання, тому що це створює умови для обміну досвідом між педагогами, які навчають схожим курсам.

Принцип паритетності потребує суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента. Модульна організація навчання зменшує вплив негативних факторів авторитарності викладача.

Принцип паритетності вимагає дотримання таких умов:

- модульна програма повинна забезпечувати можливість самостійного засвоєння знань до визначеного рівня;

- модульна програма повинна звільнити педагога від виконання чисто інформаційної функції і створювати умови для більш яскравого прояву консультативно-координуючої функції;

- модульна програма повинна створювати умови для спільного вибору педагогом та учнем чи студентом ефективних шляхів навчання (тобто тих шляхів, які дозволяють досягти мети вивчення навчального матеріалу модуля).

Висновки. Усі перераховані принципи модульного навчання тісно пов'язані, відбивають особливості побудови змісту навчання і характеризують взаємодію педагога і того, кого навчають, в ході реалізації принципів модульності, структуризації змісту навчання, динамічності, методу діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи і різнобічності методичного консультування.

Навчально-модульний процес є прогресивною формою процесу соціалізації особистості. Модульний процес розгортається у п'ятисферному полі розвитку (фізичному, розумовому, емоційному, моральному і

духовному), на трьох взаємозалежних рівнях систем формування людського відношення (теоретичне, практичне, естетичне), у трьох просторах (ситуація, середовище, контекст), у чотирьох часових вимірах розвитку (доактуальне, актуальне, потенційне, ідеальне).

ЛІТЕРАТУРА

1. Геращенко Ю. Болонський процес у дії: Проблема якості освіти в контексті Болонського процесу / Ю. Геращенко. – К. : Вища школа, 2004.
2. Рішення комісії МОН України від 27.02.04 (протокол № 3/1-4).
3. Юцявичене П. А. Теоретические основы организации модульного обучения: автореф. дис. на соискание учён. степени доктора пед. наук / П. А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 32 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены особенности построения учебного процесса при изучении курса «Аналитическая геометрия» в соответствии с принципами модульного обучения.

Ключевые слова: модульное обучение, аналитическая геометрия.

SUMMARY

In the article the features of construction of educational process from a course «Analytical geometry» in accordance with principles of module studies are examined.

Key words: module studies, analytical geometry.

УДК 376.54

Т.Є. Постнікова

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОГО СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті досліджується актуальна для сучасної педагогічної та психологічної науки проблема утруднення адаптації обдарованих студентів до професійного навчання і заблокування розвитку особистості у діяльності, виділено основні фактори впливу на особистість обдарованих студентів у процесі професійного навчання; обґрунтовано необхідність у створенні сприятливих умов для адаптаційного періоду студентів задля їх особистісного та професійного розвитку.

Ключові слова: адаптація, обдарований студент, професійний розвиток.

Перехід до нової соціальної ролі – ролі студента, зміна звичної шкільної обстановки потребують часу для адаптації навіть тоді, коли студенти зустрічають дружелюбність у стінах вищого навчального закладу. Це пов'язано з тим, що життя студентів будується за іншими нормами та правилами. Стан внутрішньої напруги негативно впливає як на інтелектуальний, так і на особистісний розвиток людини [2, 75].

Постановка проблеми. Тому важливо у роботі зі студентами враховувати те, що їх професійне зростання прямо пропорційно залежить від

зовнішнього і внутрішнього середовища. Для розвитку справжніх професійних якостей потрібно враховувати не лише зацікавленість, але й здібності, які є невід'ємною частиною обдарованості і часто блокуються (створенням кризових ситуацій) через існування недоліків у тонкому процесі професійного навчання. Звідси постає проблема: виділення чинників, які впливають на адаптацію студента, та визначення умов для їх усунення.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями розробки проблеми адаптації студентів і розвитку обдарованості в процесі професійного навчання займалися вітчизняні та російські вчені. Зокрема А. Зимня розглядала проблему самоорганізації обдарованих студентів, О. Ісаєва – становлення і розвитку професійної свідомості майбутнього педагога, М. Єрмоленко та В. Міжерікова – особистісного та професійного розвитку студентів, О. Ільїнська розглядала адаптацію учнів коледжу. Але розглянуті праці не торкалися проблеми адаптації обдарованих (нааявно та потенційно) студентів до навчання у вищому навчальному закладі, де професійне становлення починається з активної творчої діяльності.

Метою статті – визначити основні фактори, які заважають особистісному та професійному розвитку студентів та особливостей професійного навчання обдарованих студентів.

Виклад основного матеріалу. Важливою особливістю психічного розвитку суб'єкта праці є можливість виникнення кризових явищ, пов'язаних з уповільненням чи навіть регресією у розвитку. При всій індивідуальній своєрідності життєвого шляху кожної людини можна виявити деякі загальні закономірності, у тому числі, «нормативні життєві кризи». Особливо суттєвим є взаємозв'язок з професійним розвитком нормативних криз дорослого життя [3, 20]. Тому погіршення навчання у ВНЗ не потрібно сприймати лише як лінь чи небажання вчитися. Це природна реакція організму на «доросле життя». В обдарованих студентів ця криза проявляється більш яскраво через те, що не всі існуючі моделі професійного навчання ідеально підходять для них. Обдаровані студенти схильні до вибору професійно-самореалізаційної моделі навчання, сутність якої полягає в:

- 1) інтересі до професії (високий рівень професійної спрямованості);
- 2) орієнтації на творчу працю, можливості проявляти ініціативу, самостійність;
- 3) критичності мислення, схильності до пошуку нестандартних рішень.

Обдаровані студенти особливо потребують створення певних умов для самостійної роботи, полюбують нетрадиційні форми занять. Тому дуже важливо, щоб професійна зацікавленість студента більшою мірою підтримувалася практичною спрямованістю навчання, вирішенням проблемних питань, самостійною роботою (реферати, наукові дослідницькі роботи тощо). Це дає поштовх для реалізації прихованих потенцій обдарованого. Але неможливість творчої реалізації, виникнення «життєвої кризи» блокує зацікавленість студента до навчання. Тому постала необхідність визначити проблеми, які постають на шляху розвитку особистості обдарованого студента. У дослідженні брали участь студенти першого курсу факультету англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов: загальним числом 83 особи.

Необхідно було визначити обдарованих серед студентів. Для вияву обдарованості різних типів ми вирішили почати з самооцінювання. Зазвичай продукт педагогічної діяльності оцінюється лише «на іспитах, заліках, за критеріями вирішення задач, виконання навчальних контрольних дій» [1, 207]. Самооцінка є найголовнішою і найбільш об'єктивною на цьому етапі. Тому що саме обдарований студент частіше звертається до такого аналізу свого життєвого досвіду. Ми розглядали особистісний і професійний розвиток і проблеми, пов'язані з його неможливістю, з точки зору студентів, оскільки реалізація цілей педагогічної діяльності «пов'язана з вирішенням таких соціально-педагогічних задач як формування виховного середовища, організація діяльності вихованців, створення колективу вихователів, розвиток індивідуальності особистості» [4, 214–215], що особливо необхідно для підготовки студентів, які будуть працювати з дітьми. Було перевірено особливості психології особистості, професійної діяльності, саморозвитку, міжособистісну взаємодію за допомогою анонімного анкетування.

Ми оцінили високу можливість роботи з колективом і в колективі студентів (можливість компромісних рішень під час розв'язання конфліктів, як єдино вірних, визнали 72,28% опитуваних). Тобто більшість студентів не мали проблем зі спілкуванням (це не стало блокувальним фактором).

Доцільним для нашого дослідження є визначення та розвиток професійних пріоритетів у студентів першого курсу за допомогою

рангування. Їх професійна мотивація визначалася, перш за все, можливістю займатися своєю улюбленою справою (61,44%). Це свідчить про те, що серед студентів велика кількість обдарованих, яким необхідна робота «до душі», в якій вони зможуть себе проявити.

Але дослідження не було б повним без самооцінки психологічного стану і рівня задоволення навчанням від початку навчального року до теперішнього часу. Анкетування дозволило визначити найбільш хвилюючі моменти життя студентів, які б могли вказати на обдарованість, яка не може розвиватися за певних причин.

Перший фактор, який утруднив адаптацію до навчального процесу в інституті, яка тривала від тижня до семестру (а в деякого ще не закінчилася!), була інша, ніж у школі, організація навчання (кредитно-модульна система, розклад) – 66,3%. При чому час адаптації не залежав від місця проживання студента. Співвідношення місцевих і приїжджих – 1:2. Можна зробити висновок про неготовність сучасних юнаків до змін у звичній традиційній системі навчання.

Серед інших факторів респондентами були названі: місце проживання – 7,23%, відсутність рідних людей поруч – 9,64%, неможливість дружнього контактування з групою та викладачами – 34,93%, власне особистість студента – 2,4%. Усі ці фактори дуже сильно впливають на процес адаптації студента до нових для нього умов життя у ВНЗ. А від того, як пройде цей період, буде значною мірою залежати якість знань майбутнього професіонала.

Великий відсоток труднощів у спілкуванні свідчить про те, що «новоспечені» студенти не вміють адекватно реагувати на зміни у своєму житті, а тому й сприймають все нове, як вороже (природна особливість людини). Тому постає необхідність організованої роботи психологів та викладацького складу над проблемою налагодження спілкування студентів-першокурсників у новому середовищі.

Результати дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно оволодівають знаннями й активно проявляють себе у житті ВНЗ зовсім не тому, що отримали слабку підготовку в середній школі (більшість навчалися добре – 71,1%, відмінно – 24,1%), а тому, що у них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здібність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти своїми

індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки. Привчені до щоденної опіки і контролю у школі, деякі першокурсники не вміють приймати елементарних рішень. У них недостатньо виховані навички самоосвіти та самовиховання.

Високий показник задоволення від навчання (83,34% опитуваних ставлять оцінку від 7 до 10 за десятибальною шкалою) зовсім не свідчить про задоволення вибором: 50,6% респондентів впевнені у тому, що вони змінять фах. Це каже про те, що інтерес людини не завжди співпадає з природними задатками, без яких неможливо працювати з задоволенням. Негатив у відношенні до навчання виникає з часом, особливо, коли студент не може реалізувати свої можливості. А 43,4% опитуваних не бачать своєї реалізованості у ВНЗ і не мають наміру продовжувати пов'язувати своє життя з вибраним фахом. Саме інтерес до майбутнього фаху стає наріжним каменем у професійній підготовці.

Відсутність вільного часу і велика кількість домашніх завдань, на які 30,12% респондентів витрачає від 5 до 7 годин на день, а 32,53% – 2-4 години як мінімум, позбавляє обдарованих у художньому, спортивному, креативному плані студентів можливості приділяти певний час своїм захопленням. Більш як 55,4% студентів втратили за час навчання в інституті свої шкільні захоплення (музика, танці, спорт). Це дає привід говорити про те, що обдарованість (крім лідерської та академічної) не знаходить підтримки в сучасній системі освіти у ВНЗ. Це є нагальною проблемою, що потребує вирішення.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу визначити фактори, що утруднюють адаптацію обдарованих студентів до навчання, та блокують особистісний розвиток: незвична організація навчання, нове чи незвичне місце проживання, відсутність рідних людей поруч, неможливість дружнього контактування з групою та викладачами, власне особистість студента, невідповідність вибору ВНЗ природним задаткам, відсутність здатності до самоорганізації, «розчинення» на фоні загальної маси людей, які вступили до вищого закладу, недостатність діяльності ВНЗ з вияву обдарованої молоді серед студентів перших курсів.

Зв'язок розвитку обдарованості студента та його професійного зростання в межах нашого навчального закладу ми визначили як розвиток

гармонійної особистості, що має змогу реалізувати себе у навчанні і на практиці, як першому фаховому випробуванні. Ми дійшли висновку, що чим більш сприятливими є умови розвитку, тим більша можливість отримання висококваліфікованого працівника по закінченні вищого навчального закладу. Тому необхідне проведення серйозної роботи з усунення негативних факторів, що впливають на особистісний розвиток студента, та полегшення адаптаційного періоду шляхом залучення до роботи з першокурсниками не лише психологів, але й викладачів, кураторів, студентів старших курсів.

Перспективи нашого подальшого дослідження ми вбачаємо в більш поглибленому вивченні даної проблематики та розвитку стратегій роботи з обдарованими студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя А. Н. Педагогическая психология / А. Н. Зимняя. – М., 2000. – 425 с.
2. Ільїнська О. Адаптація студентської молоді / О. Ільїнська // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2008. – № 2 (21). – С. 75–77.
3. Исаева Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога: Психология профессионального образования / Е. И. Исаева // Вопросы психологи. – 2000. – № 3. – С. 20–22.
4. Мижерикова В. А. Введение в педагогическую деятельность / В. А. Мижерикова, М. Н. Ермоленко. – М., 2002. – С. 214–215.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрена актуальная для современной педагогической и психологической науки проблема затруднения адаптации одаренных студентов к профессиональному образованию и блокирования развития личности в деятельности; выделены основные факторы влияния на личность одаренных студентов в процессе профессионального обучения; обоснована необходимость создания благоприятных условий для адаптационного периода студентов для их личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: адаптация, одарённый студент, профессиональное развитие, социальная роль, высшее учебное заведение.

SUMMARY

This article deals with a burning for contemporary Pedagogical and Psychological sciences problem of adaptation of gifted students to professional education and blockade of personalities development throughout activity as well as with emphasizing factors of influencing personalities of gifted students in the process of professional education.

Key words: adaptation, gifted student, professional development, social role, higher education institution.

УДК [338.48:378]:[371:504]

Г.О. Сорокіна

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ТУРИСТСЬКИХ КАДРІВ

У статті проаналізовано наявні наукові підходи до поняття «готовність до професійної діяльності», на підставі чого обґрунтовано авторське визначення поняття «професійна готовність фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів», розроблено критерії професійної готовності, виділено її рівні й дано їхню стислу характеристику.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, екологічне виховання.*

Постановка проблеми. Економічні та соціальні перетворення в Україні вплинули на діяльність індустрії туризму, вимагаючи від неї радикальних змін, тим самим загострюючи проблеми підготовки майбутніх фахівців. З огляду на постійний вплив туристської діяльності на природне середовище, найчастіше негативний, виникає гостра необхідність у підготовці екологічно компетентних туристських кадрів, здатних здійснювати екологічно безпечну діяльність. Оскільки існує пряма залежність якості життя населення й екологічної безпеки від екологічної позиції й рівня екологічної культури молоді, особливо актуальною, на нашу думку, у системі професійної підготовки фахівців туристської галузі є проблема формування професійно готовності майбутніх фахівців до екологічного виховання юних туристів.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «готовність до професійної діяльності» було вперше розглянуто понад 100 років тому, і незважаючи на його значне поширення до сьогодні відсутнє його єдине трактування. У науковій літературі його тлумачать неоднозначно: установка (Д. Прангішвілі, Д. Узнадзе та ін.); передстартовий стан (В. Алаторцев, А. Ганюшкін, А. Пуні та ін.); активний (тимчасовий) стан особистості, що викликає діяльність (В. Безухов, Н. Кузнецова та ін.); стан пильності (Л. Нерсесян, В. Пушкін та ін.); сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя (І. Ісаєв, Є. Шиянов та ін.); складне структурне утворення, система професійно значимих якостей, мотивів, компетентності, умінь (Є. Белозерцев, К. Дурай-Новакова, І. Колесникова та ін.); сутнісний компонент професійної компетентності (Ю. Койнова, А. Міщенко та ін.);

результат професійної підготовки (В. Данильчук, М. Дяченко, В. Серіков, В. Сластьонін та ін.).

В останні роки проблема професійної підготовки фахівців галузі туризму розглядалася у численних наукових публікаціях І.В. Зоріна, В.О. Квартального, А.П. Коноха, Л.Г. Лук'янової, Л.В.Сакун, Т.Г.Сокол, С.М.Старовойт, В.К. Федорченка, Н.С. Хмілярчук та ін. Деякі аспекти екологізації процесів навчання й виховання туристських кадрів висвітлювали у своїх наукових працях Г.О. Білявський, О.Ю. Дмитрук, О.О. Любіцева, Л.О. Новик, М.М. Падун, Т.А. Сафронов,. Екологічній підготовці фахівців по туризму присвячено дисертаційне дослідження О.О.Фастовець. Але, проблема формування професійної готовності фахівців сфери туризму до екологічного виховання учнів як необхідна умова підготовки туристських кадрів не розглядалася взагалі.

Мета статті – комплексний аналіз наявних наукових підходів до поняття «готовність до професійної діяльності», визначення сутності поняття «професійна готовність фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів», розробка критеріїв професійної готовності, виділення її рівнів і коротка характеристика їх.

Виклад основного матеріалу. У науковому дослідженні Ю.Д. Шаповал здійснено ретроспективний аналіз різноманітних підходів до поняття й структури готовності. Авторка виділяє психофізіологічний, особистісно-функціональний, культурологічний підходи. У її дисертаційній роботі готовність розглянуто як інтегровану якість особистості, яка об'єднує особистісні й функціональні компоненти і є умовою успішної професійної діяльності [1]. В.О. Сластьонін визначає професійну готовність педагогів як єдність теоретичної й психологічної підготовки, як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта структури конкретних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання [2, 3]. Автор виділив у складі професійної готовності психологічну, психофізичну й фізичну готовність, з одного боку, і науково-теоретичну й практичну компетентність як основу професіоналізму – з іншого. Деякі дослідники (Л. Божович, Н. Побірченко, Н. Пряжников) розглядають готовність до конкретної діяльності як систему, яка має операційну (синтез знань, умінь і навичок) і мотиваційну (потреби, інтереси, установки їх використання) складові [4].

У контексті нашого дослідження викликає інтерес думка І.С. Москальової, яка розглядає готовність до діяльності як цілісний прояв особистості й під готовністю до діяльності розуміє особливий особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури дії й постійну спрямованість свідомості на його виконання. На думку вченої, готовність містить різні мотиви, спрямовані на усвідомлення задач, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їхньому співвідношенні з можливими труднощами й необхідністю досягнення певного результату. Авторка пропонує розглядати готовність і на функціональному рівні (як тимчасовий стан), і на особистісному (як стійку характеристику особистості) [5].

У свою чергу, відомий радянський учений К.К. Платонов у наукових публікаціях підкреслював, що професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності й прагне її виконувати [6]. Психолог Г. Гущина розглядає професійну готовність як наявність у фахівця відповідного рівня професійної компетентності, професійної культури, а також здатності до саморегуляції, самонастрою на відповідну діяльність, уміння мобілізувати власний професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на вирішення поставлених задач у відповідних умовах [5]. Автор виділяє основні компоненти професійної готовності, до яких відносить: орієнтовний, інтелектуально-пізнавальний; спонукальний, потребнісно-мотиваційний, що визначає професійну спрямованість особистості й міру зусиль, які вона докладає, ступінь старанності в діяльності; виконавський, який містить професійну майстерність.

На думку В. Чичикіна, професійна готовність майбутнього фахівця – це інтегральне утворення на основі потреб і здібностей, яке характеризується соціально нормативним рівнем перетворення суспільних відносин у професійній сфері діяльності в систему функцій суб'єкта цієї діяльності й визначає її результативність. Автор виділяє в структурі професійної готовності інформаційний, операційний і мотиваційний компоненти [6].

Під поняттям «готовність» О.Г. Карпенко розуміє систему компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця, які забезпечують виконання професійних задач. Автор виділяє критерії, показники й рівні професійної готовності студентів [7]. Проблему готовності до конкретного виду діяльності

розглядали у своїх наукових публікаціях М.І. Дяченко й Л.О. Кандибович [8]. На думку авторів, готовність до конкретного виду діяльності – це цілеспрямоване особистісне утворення, яке містить погляди уявлення, почуття, мотиви. У структурі професійної готовності автори виділяють мотиваційний, орієнтаційний, вольовий, операційний і оціночний компоненти. Розробляючи структуру професійної готовності, А.Деркач та Л.Орлан, виділили такі структурні одиниці цього поняття: мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності), когнітивний (наявність необхідних знань і вмінь), гностичний (володіння способами й прийомами, необхідними певному виду діяльності); емоційно-вольовий (самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи), оціночний (уміння оцінити власну роботу) [9].

У дисертації М.О. Малькової виділено два підходи до визначення поняття готовності. У першому випадку авторка розглядає готовність як складне утворення, що містить такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, як сукупність професійно важливих знань, умінь і навичок. У другому – готовність визначено як функціональний стан, який забезпечує високий рівень професійної діяльності та її успішність. Таким чином, формування готовності авторка розуміє як орієнтацію освіти на розвиток психологічних і творчих здібностей особистості до майбутньої професійної діяльності, створення й розвиток професійних знань, умінь і навичок у майбутнього фахівця [10].

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців була предметом вивчення й багатьох зарубіжних дослідників: Т.Букера, Ф.Зайбель, Т.Стінста, Г.Томазі та ін., у наукових публікаціях яких зазначено, що основою готовності й високопрофесійної діяльності є професіоналізм [11].

У результаті авторського наукового дослідження встановлено, що обов'язковою й визначальною умовою професійної готовності майбутнього фахівця є професійна компетентність. Ураховуючи різноманітні підходи до цього поняття, ми розуміємо професійну компетентність майбутнього фахівця галузі туризму, професійно придатного до екологічного виховання учнів, як найвищий рівень професійної підготовки, що передбачає оволодіння індивідом системою загальних і спеціальних (відповідних професійному вибору) знань, умінь і

навичок, наявність у нього екологічного світогляду й активної екологічної позиції, його здатність до вирішення творчих задач, до прогнозування й моделювання екологічних ситуацій, наявність гнучкого екологічного мислення й високого рівня екологічної культури.

Професійна готовність майбутнього фахівця з туризму, професійно придатного до екологічного виховання школярів, містить психологічну, науково-теоретичну й практичну готовність. Кожна із складових професійної готовності містить певні компоненти: психологічна – мотиваційний, вольовий і оціночний; науково-теоретична – когнітивний (пізнавальний); практична – операційний або поведінковий (професійні навички й уміння). Ключем до розробки критеріїв професійної готовності майбутнього фахівця може бути визначення сутності поняття «професійна готовність фахівця туристської галузі до екологічного виховання учнів». Ми розуміємо його як наявність у суб'єкта сукупності навчально-пізнавальної, інформаційної й комунікативної компетенції плюс ціннісне ставлення до природи й до власної професійної діяльності, яке є стимулом для успішного виконання своїх професійних функцій. У процесі дослідження ми виділили фактори професійної готовності, до яких відносимо: зміст освіти на туристських спеціальностях, наявність у майбутнього фахівця особливих професійних характеристик, а також особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності на високому рівні.

У результаті наукового дослідження виділено показники, яким має відповідати фахівець з туризму зі сформованою професійною готовністю до екологічного виховання школярів:

- загальна розвиненість і зрілість особистості майбутнього фахівця;
- наявність екологічного світогляду, глибоке знання природи в усій її багатоманітності;
- володіння системою екологічних знань, умінь і навичок, оскільки це є основою успішної професійної діяльності;
- детальне знання природи рідного краю, його туристських ресурсів, екологічної ситуації й комплексне використання цих знань у роботі зі школярами під час туристських подорожей;
- наявність методичних знань, умінь і навичок, використання в роботі з учнями різноманітних форм і методів екологічної роботи;

- знання психології дітей шкільного віку та врахування особистісних, інтелектуальних, вікових особливостей дітей у процесі туристської роботи;
- володіння знаннями маркетингу й менеджменту;
- уміння на особистому прикладі показати модель стосунків у системі турист-природа, яка сприяє збереженню й відновленню природних ресурсів у процесі туристських подорожей;
- ціннісне ставлення до власної професії як запорука успішного виконання своїх професійних функцій.

Названі ознаки визначають можливість або неможливість певного фахівця займатися діяльністю й здійснювати екологічне виховання молоді в процесі туристських подорожей. Ми вважаємо за доцільне виділити рівні професійної готовності фахівців галузі туризму готових до екологічного виховання школярів: низький, середній, достатній і високий. Відсутність хоча б одної з перерахованих ознак у фахівця свідчить про вкрай низький ступінь готовності. Середній рівень готовності передбачає наявність усіх перерахованих ознак, майбутній фахівець має необхідні знання й уміння на дилетантському рівні, погано вирішує нестандартні задачі, слабо прогнозує й моделює екологічні ситуації. Достатній рівень передбачає наявність в індивіда необхідних знань, умінь, навичок, необхідних особистісних якостей, сформованого ціннісного ставлення до природного середовища, до своєї професійної діяльності тощо. Високого рівня професійної готовності фахівець може досягти лише в тому випадку, якщо він креативна особистість, має нестандартне екологічне мислення, володіє стратегіями перетворення власних знань у засіб формування екологічного світогляду в юних туристів.

Комплексний аналіз наукової літератури, а також авторські спостереження дозволили виявити основні показники екологічної компетентності майбутнього фахівця з туризму, які визначають професійну готовність фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів. До них ми віднесли: екологічну свідомість (вона містить екологічну інформованість, усвідомлення глобальності екологічних проблем, розуміння необхідності збереження природи як основної умови збереження життя на Землі); досвід екологічної діяльності (він передбачає необхідні для неї знання, уміння й навички,

уміння об'єктивно оцінювати екологічну ситуацію, екологічний стан туристських об'єктів, здатність позитивно впливати на ці явища); активну екологічну позицію (екологічні цінності, пріоритети, власні ціннісні екологічні установки, бажання реалізувати себе в професійній діяльності, пов'язаній з вирішенням екологічних проблем хоча б на регіональному рівні).

Висновки. Отже, виконані наукові дослідження дозволяють констатувати, що професійна готовність фахівців до екологічного виховання учнів є важливою складовою професійної підготовки фахівців туристської галузі. Незважаючи на те, що деякі аспекти підготовки туристських кадрів, у тому числі й екологічної, вивчали В.А. Квартальнов, О.О. Любіцева, Н.Н. Наумова, Л.В. Сакун, О.О. Фастовец, В.К. Федорченко та інші, однак специфіка підготовки фахівців галузі туризму, готових до екологічного виховання учнів залишається поки невивченою. У цьому зв'язку визначення суті поняття «професійна готовність фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів», структури готовності, виділення її факторів, показників і рівнів є вкрай актуальним і необхідним завданням сучасної професійної освіти.

Перспективами дисертаційного дослідження є створення моделі екологічної підготовки майбутніх фахівців туристської галузі професійно придатних до екологічного виховання школярів різних вікових груп в процесі туристських подорожей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності педагога: [метод. рек.] / Гончаренко Л. А. – Херсон : РІПО, 2004. – 24 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 175 с.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Г. Карпенко. – К., 2008. – 44 с.
4. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 20 с.
5. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П.І. Матвієнко. – К., 2003. – 20 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука. – 1986 – 256 с.

7. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Поліщук В. А. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
8. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
9. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
10. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.
11. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / Чичикин В. // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. Междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы существующие научные подходы к понятию «готовность к профессиональной деятельности», на основании чего обосновано авторское определение понятия «профессиональная готовность специалистов сферы туризма к экологическому воспитанию школьников»; разработаны критерии профессиональной готовности, выделены ее уровни и дана их краткая характеристика.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, экологическое воспитание.*

SUMMARY

The article deals with the analysis of existing scientific approaches to the notion of «Readiness for professional activity». On this basis, the grounds are given to the author's definition of the notion of «professional readiness of specialists in the sphere of tourism for ecological education of pupils». The criteria of professional readiness have been worked out and its main levels with brief characteristics have been singled out.

Key words: *readiness for professional activity, ecological education.*

УДК 378.147:[514.112:004.42]

Н.А. Сяська

Рівненський державний гуманітарний університет

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПЛАНІМЕТРІЇ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ GRAN-2D

У статті розглянуто актуальну проблему використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі. Розробка методичних систем, орієнтованих на використання програмних засобів у навчальному процесі, є актуальною проблемою методики навчання математики, у тому числі планіметрії.

Ключові слова: *інформаційні технології, активізація навчання, методична система.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку завдань, пов'язаних з розробкою педагогічної стратегії та умов

комп'ютеризації всіх сфер життя. Істотні зміни в інформаційному середовищі людини призвели до зниження ефективності використання традиційних підходів до навчання. Ці зміни пов'язані з упровадженням комп'ютерної техніки в різні сфери діяльності людини, зокрема, й у навчальний процес.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають відкрити нові шляхи і дати широкі можливості для подальшої диференціації навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики. Тому диференціація та максимальна індивідуалізація навчального процесу через впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, в тому числі через застосування програмних засобів навчання математики, з урахуванням інтересів і здібностей учнів сприятиме становленню всебічно розвиненої особистості.

Аналіз актуальних досліджень. В Україні та за її межами вже створено чимало навчальних програм, які призначені для підтримки вивчення шкільного курсу математики. Дослідженням різних питань, щодо використання засобів НІТ при вивченні математики займалися Ю.В. Горошко, М.С. Головань, В.В. Дровозюк, О.М. Дудко, Ю.О. Дорошенко, М.І. Жалдак, М.Я. Ігнатенко, С.А. Раков та інші.

І все ж актуальною проблемою сьогодні залишається розробка методичних систем, орієнтованих на використання програмних засобів у навчальному процесі, розробка методичного забезпечення з питань їхнього впровадження в навчальний процес та відповідна підготовка вчителів, формування у них інформаційної культури. З огляду на це проблема, якій присвячена ця стаття, є досить **актуальною**.

Мета статті – продемонструвати використання комп'ютерної програми GRAN-2D для активізації процесу викладання. Безперечною перевагою національної системи шкільної освіти є орієнтація занять на такі традиційні етапи вивчення навчального матеріалу: пояснення вчителем нової теми, розв'язування прикладів, вправ або задач на закріплення матеріалу, що вивчається, перевірка та контроль знань учнів з вивченої теми.

Реалізація другого етапу здебільшого здійснюється за рахунок розгляду вправ і задач середньої складності, що пропонуються у шкільних підручниках, посібниках та в іншій методичній літературі навчального

призначення. Вчитель під час уроку, як правило, підказує учням метод розв'язування задач, проводить аналогії з раніше розглянутими, керує процесом розв'язування задач.

Відомо, що процес розв'язування задач, зокрема геометричних, поділяють на вісім етапів: аналіз задачі, її схематичний запис, пошук способу розв'язання, здійснення розв'язання, перевірка результату, дослідження, формулювання відповіді, аналіз одержаного розв'язку.

Серед перелічених етапів п'ять є обов'язковими, і вони є в наявності (в тому чи іншому вигляді) в процесі розв'язування будь-якої задачі. Це етапи аналізу задачі, пошуку способу її розв'язування, здійснення розв'язання, перевірки розв'язку та формулювання відповіді. Решта, три етапи (схематичний запис задачі, дослідження та заключний аналіз розв'язку), в процесі розв'язування багатьох задач відсутні [6].

Як правило, кожний етап у розв'язуванні не подається окремо: деякі здійснюються усно, інколи навіть не усвідомлено, інші проводяться водночас з реалізацією попередніх. На жорстко регламентованих шкільних заняттях на останній етап не завжди вистачає часу. Хоч обговорення процесу розв'язування, виявлення його недоліків, слабких сторін; пошук інших, можливо, більш раціональних способів розв'язування; узагальнення задачі, виявлення її особливостей, наведення висновків; порівняння отриманого розв'язку з раніше розв'язаними задачами; встановлення, систематизація і запам'ятовування тих прийомів, які було використано при розв'язуванні; з'ясування умов, у яких можливе застосування цих прийомів, у практиці розв'язування задач — необхідні моменти навчальної діяльності, які сприяють більш свідомому запам'ятовуванню методів розв'язування задач та формуванню здібностей і навичок їх розв'язування, на які можна звертати увагу учнів, використовуючи на уроках корисні засоби комп'ютеризованої підтримки.

На етапі аналізу геометричної задачі в багатьох випадках доцільно використовувати комп'ютер. Це дає змогу швидко перевіряти різноманітні гіпотези, прискорюючи тим самим знаходження розв'язку. Корисно також користуватися засобами комп'ютерної інтерактивної графіки і під час виконання побудов, що необхідні для здійснення процесу розв'язування. Можливості інструментів (лінійки, циркуля, транспортира та інших), які моделюються за допомогою графічних систем, можна використовувати

для виконання геометричних побудов, що значно полегшує роботу учням, дає змогу виконувати креслення виразніше, точніше та акуратніше. А час, зекономлений при виконанні побудов за рахунок використання комп'ютерних аналогів необхідного інструментарію, знадобиться учням для генерування здогадок, дослідження побудованих конфігурацій геометричних фігур, для розвитку геометричної інтуїції, конструкторських здібностей та естетичних смаків.

Неоціненну підтримку користувачеві можуть надати програмні засоби на етапах перевірки, дослідження та аналізу розв'язання геометричної задачі. Тут з потрібним ступенем точності перевіряються отримані результати обчислень та побудов, правдоподібність гіпотез, умови існування розв'язків та раціональність шляхів їх пошуку. Перекладаючи на комп'ютерні програми роботу з виконання численних підрахунків та зі створення геометричних креслень, учень має змогу зосереджувати свою увагу на виявленні логічних моментів у геометричному мисленні, на обґрунтуванні застосованих міркувань, на можливості використання отриманих результатів та висновків на уроках з інших розділів математики, з інших предметів і в подальшій практичній діяльності. Тим самим використання комп'ютерних програм може значно збільшити кількість розглядуваних на уроках геометрії задач та підвищити рівень їх складності. Це стосується задач на перетворення чи побудову, задач на доведення чи дослідження, задач на знаходження форми геометричної фігури або тіла.

Більшість задач може бути розв'язана кількома способами й мати один розв'язок, кілька розв'язків або ж не мати жодного. Розв'язування таких задач передбачає аналіз умов задачі та отриманих на проміжних етапах результатів із метою з'ясування відповіді на ряд запитань, а саме:

- існує розв'язок чи ні?
- якщо існує, то чи він єдиний?
- як знайти розв'язки, якщо вони існують?

Отже, під час розв'язування задач з планіметрії в умовах впровадження інформаційних технологій навчання на якісно новому рівні формується культура розумової праці, важливі загально трудові вміння: планувати свою роботу, раціонально її виконувати, критично зіставляти початковий план роботи з реальним процесом її виконання.

Розвиток учнів, а також їх умінь залежить від набутих знань та навичок. Тому дуже важливо вчителю вміти раціонально організовувати навчальну діяльність учнів, робити її цілеспрямованою та продуктивною.

Використання програми GRAN-2D допомагає активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, зокрема, на уроках геометрії, дає змогу поставити і досягти такі цілі:

- 1) учні вчать роботу на комп'ютері;
- 2) учні мають можливість закріплення вмінь та навичок побудови планіметричних об'єктів на екрані дисплея;
- 3) значно економиться час;
- 4) учитель може контролювати виконання завдань на кожному окремому етапі кожним учнем [2].

У практиці навчання у більшості випадків процес вивчення поняття здійснюється так: вчитель формулює означення поняття, потім повідомляє властивості і ознаки поняття, далі вчитель доводить їх, а після цього починається засвоєння поняття в процесі розв'язування задач. Учні під час такого навчання залишаються пасивними спостерігачами, а сам процес такого навчання – інертним накопиченням знань. Змінити таку ситуацію можна залучивши учнів до дослідження ознак і властивостей фігур в процесі розв'язування задач з використанням ППЗ GRAN-2D.

На початку вивчення курсу планіметрії учням властиве відображення форм і відношень на рівні чутливого споглядання. Це підтверджує доцільність використання ППЗ. Учні з допомогою комп'ютера можуть розв'язувати задачі, не маючи запасу теоретичного рівня знань. Доведення істинності різних співвідношень може бути здійснено теоретично лише після ознайомлення із необхідними теоремами в процесі подальшого вивчення курсу геометрії.

Задачі на співставлення дослідних фактів – це в основному завдання практичного характеру, мета яких – виявлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами фігури. Їх використовують для створення проблеми, розв'язання якої буде покладено в основу вивчення нового поняття, властивості, теореми. Оскільки тут фігурують дослідні факти, то можна здогадатись, що учням доведеться щось будувати, вимірювати, зіставляти. Під час розв'язування задач на співставлення дослідних фактів, експериментуванні, перевірці правильності тверджень і гіпотез зручно і

ефективно використовувати ППЗ GRAN-2D, оскільки учні самі можуть аналізувати, робити висновки, здійснювати невеликі відкриття. Розглянемо приклади задач, які можуть бути розв'язані за допомогою GRAN-2D.

1. Перевірити експериментально, що довжина медіани трикутника менша за півсуму довжин сторін, між якими проведена медіана.
2. Порівняйте периметр трикутника із сумою довжин висот.
3. Що більше: сума квадратів сторін трикутника чи сума квадратів медіан трикутника?
4. Через точку D, взяту всередині трикутника, проведено три прямі, відповідно паралельні його сторонам. Ці прямі утворюють з сторонами трикутника три трикутники. Довести, що сума площ цих трикутників не менша за третину площі даного трикутника.
5. Побудуйте довільну пряму, виберіть на ній довільні дві точки. З кожної з них побудуйте рівні перпендикуляри до даної прямої в одній півплощині, на яку розбиває дана пряма площину. Через кінці цих перпендикулярів проведіть другу пряму, на ній візьміть довільні дві точки і опустіть з них перпендикуляри до першої прямої. Виміряйте їх довжини і порівняйте.
6. Побудуйте паралельні прямі, які перетинають сторони кута. Дослідіть, чи відтинають вони від сторін кута пропорційні відрізки.
7. Дослідіть, чи медіана ділить трикутник на два рівновеликі трикутники.

Учні цікавляться тим, що їх оточує і для них доступне. Щоб пізнати нове, потрібне бажання. Треба зацікавити учнів не лише конкретним предметом, а й процесом отримання знань, коли навчання стає задоволенням. Тому потрібно на уроках створювати такі умови, за яких учень міг би сам здобувати знання. Ніхто не дасть гарантії, що слово, вимовлене вчителем, стане знанням учня. Процеси мислення значно складніші, ніж лише відтворення, усвідомлення і збереження в пам'яті. Здатність створювати знання – природна та невід'ємна властивість людського інтелекту, і вчитель завжди повинен намагатися активізувати розумову діяльність школярів. Важливо раціонально організовувати навчальну діяльність учнів, робити її цілеспрямованою та продуктивною.

Учні бажають самостійно доходити до осмислення матеріалу, робити узагальнення, їм не подобається роль пасивних слухачів на уроці, не цікаво

писати під диктовку вчителя або списувати з дошки, їх ваблять проблемні запитання, творчі завдання, цікаві факти. Використовуючи новітні інформаційні технології навчання на уроках планіметрії, учні одержують можливість шукати власні шляхи розв'язування задач, спілкуватися між собою при виконанні практичних робіт, а також швидко отримують результати під час розв'язування задач, а виконання рутинних розрахунків та громіздких графічних побудов перекладають на комп'ютер. Звільнений час можна використовувати на пошук відповідей та обговорення складних проблем з курсу планіметрії.

Завдяки використанню програмного засобу GRAN 2D, учні одержують можливість побачити на практиці результати теоретичних доведень. Уроки закріплення знань можуть стати засобом активізації творчої діяльності учнів. У процесі вивчення кожної з тем добираються задачі, які не входять у стабільний підручник, за допомогою таких задач ілюструються різні властивості фігур.

З цією метою варто виділити задачі: 1) на виявлення властивостей, що не входять в означення; 2) на відшукування елементів, що визначають фігуру. Розглянемо приклади таких задач до теми «Чотирикутники».

I. На виявлення властивостей, що не входять в означення.

1. Побудуйте паралелограм із взаємно перпендикулярними діагоналями. Дослідіть, чи буде він ромбом?

2. Побудуйте паралелограм, виберіть довільну точку, яка лежить всередині паралелограма. Знайдіть суму відстаней від цієї точки до всіх сторін паралелограма. Виконайте це завдання для різних точок. Порівняйте результати. Зробіть висновок і обґрунтуйте його.

3. Дослідіть всередині якого паралелограма існує точка, рівновіддалена від усіх його вершин і рівновіддалена від усіх його сторін?

II. На відшукування елементів, що визначають фігуру.

1. Дослідіть, чи буде ромбом чотирикутник із взаємно перпендикулярними діагоналями?

2. Учень визначив ромб як чотирикутник, у якого всі сторони рівні. Дослідіть, чи правильно це?

3. Чи можна стверджувати, що чотирикутник, у якого дві сторони паралельні, а дві інші рівні, є паралелограмом? Дослідіть це.

Постановка спеціальних задач із вказівкою на дослідження надає розвивальної функції звичайним навчальним задачам. Більшість таких задач –

це завдання на визначення умов існування фігур. Зміна структури залишає зміст задачі таким самим, але із зміною формулювання вона несе в собі більше дидактичне навантаження, активізує розумову діяльність учня, перевіряє сформованість якостей мислення, посилює її розвивальні функції. Такі завдання дозволяють оцінити не тільки обов'язкові знання учнів, але і глибину, критичність, самостійність мислення, розвиток геометричної уяви. Наприклад.

1. За якої умови бісектриса зовнішнього кута трикутника паралельна стороні?

2. За якої умови висота рівнобічної трапеції рівна півсумі її основ?

3. За якої умови будуть подібні рівнобедрені трикутники?

Учителю немає необхідності використовувати спеціальні задачі на дослідження, оскільки елемент дослідження можна внести в будь-яку задачу на доведення постановкою спеціальних методичних запитань, організацією додаткової роботи із задачею або використанням комп'ютера. Для цього достатньо виключити або умову, або висновок задачі, надавши можливість учням самим їх визначити.

Розглянемо приклад задачі для 8 класу, яка розв'язана з допомогою програми GRAN-2D. У трикутнику ABC проведено медіани AA_1 і BB_1 , які перетинаються в точці M . У трикутнику AMB проведено середню лінію PQ . Визначте вид чотирикутника A_1B_1PQ .

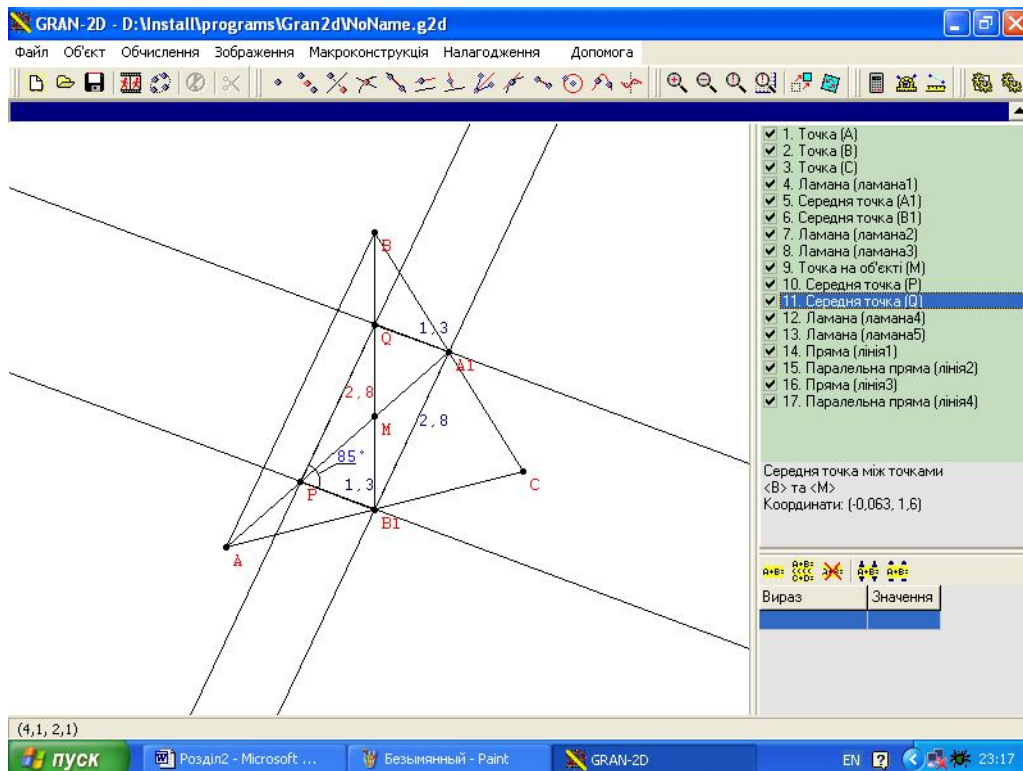


Рис.1

Учні мають можливість за рисунком висунути гіпотезу про форму цього чотирикутника, а потім виконати доведення традиційними методами.

Використання комп'ютера під час вивчення планіметрії має такі цілі:

1. Формування і розвиток розумових операцій: аналізу і синтезу, порівнянь, аналогій, класифікацій, узагальнень.
2. Розвиток та тренінг мислення взагалі й творчого зокрема.
3. Підтримання інтересу до предмету, до діяльності учнів узагалі, а використання комп'ютера слугує мотивом до навчальної діяльності.
4. Розвиток таких якостей творчої особистості, як пізнавальна активність, завзятість у досягненні мети, самостійна творчість.
5. Підготовка учнів до творчої діяльності. Тут потрібно пам'ятати про творче засвоєння знань, способів дій, умінь переносити знання і способи дій у незнайому ситуацію і бачення нової функції об'єкта [1].

Розв'язування задач допомагає учням побачити красу геометрії, підвищує їх загальну культуру. У процесі навчання планіметрії відбувається інтелектуальне зростання учнів, чому сприяє виховання «геометричного бачення». Тому потрібно ретельно обмірковувати зміст зорової інформації, що використовується на уроках. Важливим щодо цього є використання кольорових зображень, що дає змогу управляти «живим спогляданням». Зміст задачі поступово усвідомлюється учнями. Кольорове зображення є однією зі зручностей використання комп'ютерів у навчальному процесі взагалі і в курсі планіметрії зокрема. Але не потрібно абсолютизувати роль комп'ютера на уроках. Їх використання повинно бути цілеспрямованим і допомагати учням будувати зорові образи. Крім того, ефективним є застосування на уроках математики поєднання візуальних та вербальних прийомів.

Висновки. За допомогою сучасної обчислювальної техніки процес навчання збагачується новими формами, пов'язаними з використанням комп'ютерів на уроках математики. Для педагогічно ефективної комп'ютерної підтримки уроків математики потрібні програмні засоби, що сприяють розвитку логічного та аналітичного мислення учнів. Як свідчить досвід, багато важких задач за рахунок використання комп'ютерів стають посильними для більшості учнів. Комп'ютер є

ефективним засобом підтримки навчального процесу, формування знань учнів середніх і старших класів.

Педагогічний програмний засіб GRAN-2D є потужним засобом підтримки діяльності учнів при вивченні планіметрії, але ефективність і методична доцільність такого засобу залежить від умінь його застосовувати. Впровадження комп'ютера у шкільний процес не повинне спрямовуватись на поступове обмеження впливу й ролі вчителя. Учитель займає активну позицію і стає проміжною ланкою між комп'ютером і учнем, а навчально-виховний процес має бути йому підпорядкований і ним керований.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпова Т. Л. Комп'ютерні технології на уроках геометрії/ Т. Л. Архіпова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 31–33.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. (Посібник для вчителів)/ М. І. Жалдак // Інформатика. – 2004. – № 46–47.
3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття/ М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 3. – С. 3–6.
4. Забранська Н. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках геометрії / Н. В. Забранська // Математика. – 2004. – № 31. – С. 11 – 14. – № 32. – С. 27 – 28.
5. ІТН математики і активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів: наукове видання / М. Я. Ігнатенко, А. В. Пеньков, Ю. В. Горошко, Є. Ф. Вінниченко // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць/ М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 5. – С. 11–20.
6. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математики: Методическое пособие для учителей математики общеобразовательной школы / З. И. Слепкань. – К. : Рад. школа, 1983. – 193 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрена актуальная проблема использования новейших информационных технологий в учебном процессе. Разработка методических систем, ориентированных на использование программных средств в учебном процессе, является актуальной проблемой методики обучения математике, в том числе планиметрии.

Ключевые слова: *информационные технологии, активизация обучения, методическая система.*

SUMMARY

The article is devoted the issue of the day the use of the newest information technologies in an educational process. Development of the methodical systems, programmatic facilities oriented to the use in an educational process, is the issue of the day of method of studies of mathematics, including plane geometries.

Key words: *information technologies, activation of studies, methodical system.*

УДК 371:378:792.8.011

І. В. Тригуб, С. В. Тригуб

Сумський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ПРІОРИТЕТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ХОРЕОГРАФА

У статті досліджено проблему підготовки вчителя-хореографа в системі вищої педагогічної освіти; визначено пріоритетні напрями модернізації організаційної структури та змісту цієї підготовки.

Ключові слова: підготовка вчителя-хореографа, творча індивідуальність, керівник дитячих хореографічних колективів, національні пріоритети, євроінтеграційні тенденції.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищих навчальних закладів педагогічного спрямування на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору стає підготовка вчителя нової генерації. Сучасній школі потрібні педагоги, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу учня, а це характерно для вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії.

Водночас традиційна система підготовки викладачів-хореографів недостатньо враховує особливості роботи з дитячими колективами за сучасних умов, коли відбулися концептуальні зміни як у підході до формування хореографічних навичок (пріоритет духовно-творчих завдань), так і суспільних вимог до керівника дитячого колективу. Останній має поєднувати високий професіоналізм фахівця-хореографа та педагога-вихователя, а також менеджера, який володіє належними економічними знаннями та мистецтвом керівництва колективом. Тому дослідження пріоритетних форм організації та змісту фахової підготовки вчителя-хореографа є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідження проблем хореографічного мистецтва здійснюються у річищі мистецтвознавства і спрямовані на вивчення становлення і розвитку хореографічної культури (П. Білаш, В. Волчукова, С. Легка, Г. Полянська, О. Семак, Д. Шариков, В. Шкоріненко) або у межах педагогічної науки і розв'язують психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва (П. Коваль, П. Фриз, Т. Чурпіта), а також

підготовки вчителів хореографії й керівників дитячих хореографічних об'єднань (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева).

Необхідно відзначити, що приділяється належна увага формуванню особистості вчителя в сучасній науці, зокрема таким аспектам, як підготовка вчителя до творчої професійної діяльності (В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.), розвиток особистості вчителя у процесі професійної підготовки (І. Бех, І. Зязюн, В. Моляко), загальнокультурний розвиток учителя (Н. Гусакова, О. Олексюк, О. Рудницька), індивідуальність майбутнього педагога (К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, В. Рибалко), творча індивідуальність майбутнього педагога (Л. Мільто, О. Пехота, О. Сергєєнкова), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (Н. Амінов, В. Бездухов, З. Вяткіна). Найактуальнішою проблемою досліджень у сфері педагогічної освіти стають євроінтеграційні тенденції її розвитку. Проте підготовка вчителя-хореографа залишається слабовисвітленою у наукових публікаціях. Тому доцільність визначення першочергових змін, яких потребує ця галузь, не викликає сумнівів.

Мета статті – з'ясувати особливості підготовки вчителя-хореографа в системі вищої педагогічної освіти на сучасному етапі, визначити пріоритетні напрями модернізації організаційної структури та змісту цієї підготовки.

Виклад основного матеріалу. Різні напрями наукових досліджень щодо підготовки педагогічних кадрів (вивчення підготовки вчителя до творчої професійної діяльності, творчої індивідуальності майбутнього педагога, індивідуального стилю педагогічної діяльності) доводять, що вирішальну роль у навчанні та вихованні майбутніх учителів відіграє цілеспрямований процес максимальної реалізації творчих потенцій особистості студента. Не залишається осторонь від цього процесу й підготовка вчителів-хореографів.

Вимоги певної суспільно-історичної епохи до особистості вчителя в поєднанні з його власним творчим пошуком сприяють появі різноманітних індивідуальних стилів діяльності педагогів. У цьому контексті привертають увагу розвідки щодо формування індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів хореографії. На думку Л. Андрощук, основоположною категорією проблеми індивідуального стилю діяльності є категорія

індивідуальності, яку характеризують внутрішня цілісність і відносна самостійність, унікальність. Автора наголошує, що реалізацію індивідуальності в діяльності забезпечує самоактуалізація, яка є складним процесом вибору людиною власного стилю [1, 10–11]. Зауважимо, що саме у процесі самоактуалізації формується сильна індивідуальність, інтегральною характеристикою якою стає індивідуальний стиль діяльності, тобто система взаємопов'язаних способів і дій для досягнення високих результатів у діяльності.

Між розмаїтими індивідуальними стилями діяльності вчителя хореографії можна вирізнити такі: емоційно-творчий стиль, творчо-індивідуальний стиль, творчо-інтелектуальний стиль, творчо-імпровізаційний стиль. Розподіл стилів є узагальненим та умовним, оскільки творча індивідуальність найбільше виражається не у спільних, а у відмінних ознаках індивідуального стилю діяльності. Очевидно, що основою і невід'ємним компонентом усіх етапів формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії необхідно визнати творчість. Тому серед організаційно-змістових пріоритетів фахової підготовки вчителя хореографії вона займає чільне місце.

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя хореографії вагоме місце посідає формування педагогічних переконань. Саме вони становлять важливий структурний компонент світогляду і суттєво позначаються на ставленні до педагогічної діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки. Рівень сформованості педагогічних переконань характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи у школі, є передумовою ефективності його педагогічної діяльності. Ю. Ростовська присвятила свої наукові розвідки дослідженню цієї проблеми. Автор визначає сутність педагогічних переконань як сукупність знань та уявлень про явища педагогічної дійсності, що усвідомлюються вчителем як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку, і пропонує виділяти педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів. На її думку, педагогічні переконання методологічного рівня ґрунтуються насамперед на знаннях щодо закономірностей художнього пізнання дійсності, природи мистецтва, його ролі у формуванні особистості;

особливостей сприймання художніх творів, їх створення і виконання тощо. Педагогічні переконання методичного рівня визначаються теоретичними аспектами навчання музики і хореографії і ґрунтуються на взаємозв'язку художньо-теоретичних знань з безпосередньою практичною діяльністю вчителя [4, 17].

Зауважимо, що ефективність формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії залежить від досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань, а також від наближення змісту методичної підготовки до шкільної практики. Значущість методичних знань у пізнанні й оцінці педагогічних фактів та явищ, що усвідомлюється при цьому, надає цим знанням особистісного смислу, віри в їх істинність. Таким чином, головний шлях формування педагогічних переконань полягає у збагаченні студентів знаннями й уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних. Тому процес методичної підготовки вчителя хореографії повинен бути зорієнтований на вироблення стійких педагогічних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; виховання професійних потреб, які спонукають до діяльності відповідно до власних ціннісних орієнтацій; досягнення органічної єдності знань, переконань і практичної дії.

На сучасному етапі підготовка вчителя-хореографа повинна набути національного спрямування. Наголосимо, що формування національної культури українців унаслідок певних геополітичних процесів відбувалось значною мірою засобами народного мистецтва, зокрема хореографічного. З одного боку, український народний танець був формою не тільки народної художньої творчості, а й проявом національних культурних цінностей, збереження національної ідентичності. З другого боку, народний танець, що посідає вагоме місце серед культурних надбань українців, завжди був тим невичерпним джерелом, яким живилася сценічна хореографія та професійне мистецтво. Упродовж довготривалої історії він не тільки зберіг самобутність, а й розвинувся якісно, збагатившись яскравими сюжетами, образами, лексикою, композиційними побудовами і технікою виконання.

Сьогодні сюжетно-драматургічний зміст українського народно-сценічного танцю, його стилістика активно оновлюються і розвиваються, що забезпечує еволюціонування його художньої образності. На думку О. Бойко, історія вітчизняного народно-сценічного танцю від своїх початків є історією боротьби за чистоту хореографічного образу і національного стилю, достовірність відтворення засобами танцювального мистецтва народного характеру [2, 18–19]. У цьому контексті є беззаперечним значення українського народно-сценічного танцю у підготовці вчителя-хореографа, здатного цінити національне багатство. Тому пріоритетність відповідних дисциплін не викликає сумнівів.

У змісті фахової підготовки майбутнього вчителя-хореографа важливе місце посідає комплекс предметів, що дозволяють опанувати теорію і методику викладання танців різних стилів і ґатунків. Важливою складовою цієї підготовки стає опанування основ діяльності керівників дитячих хореографічних колективів. Дослідження сучасних особливостей цієї діяльності виявило значну трансформацію методичних, виховних та керівних функцій хореографа – керівника дитячого творчого об'єднання. Він повинен вільно володіти педагогічними прийомами та методами викладання хореографічного мистецтва, знати специфіку балетмейстерської роботи, а також застосовувати ефективні методи організації й управління аматорським колективом [5, 157–161].

Останнім часом до змісту підготовки вчителя-хореографа починає впроваджуватися *ритміка*. В Україні проблеми музично-ритмічного виховання в контексті хореографічної підготовки на національній основі у міжвоєнний період досліджував Василь Верховинець, музично-педагогічна діяльність якого починає активно вивчатися в останні десятиліття. Зауважимо, що у зарубіжних країнах ритміка ідентифікується із системою музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза. Хоча загальна інформація про неї доступна українським фахівцям з мистецької освіти, проте ані концептуальні положення цієї системи, ані методика проведення занять з ритміки не були широко впроваджені у процес підготовки вчителів музики та керівників хореографічних колективів. На думку Г. Ніколаї, унікальність цієї системи, її результативність та значення не тільки в галузі мистецької педагогіки, але й у сфері загального виховання гармонійно

розвиненої творчої особистості та корекційної педагогіки, а також підготовки хореографів підтверджені багаторічним досвідом країн Західної Європи [3, 115–116].

Входження України до міжнародного освітнього простору зумовило перегляд організаційно-змістових пріоритетів підготовки вчителів мистецьких спеціальностей. Яскравим прикладом цього може бути досвід трансформації музично-педагогічного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на факультет мистецтв. Усвідомлення необхідності у підготовці вчителів різних мистецьких дисциплін, а не тільки музики спричинило організаційно-структурні зміни на факультеті, у тому числі започаткування у 2002 році спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія». Ці зміни були ініційовані кафедрою, яка з появою нової спеціальності стала називатися кафедрою хореографії, образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури.

У вересні 2009 року з урахуванням європейських тенденцій розвитку мистецької освіти та з метою активізації науково-педагогічних і методичних пошуків у сфері підготовки вчителів-хореографів на факультеті відкривається нова кафедра – кафедра мистецької педагогіки та хореографії. Нова кафедра забезпечує підготовку студентів зі спеціальності денної та заочної форм навчання з таких дисциплін: мистецтво балетмейстера, теорія та методика викладання класичного танцю, теорія та методика викладання народно-сценічного танцю, теорія та методика викладання українського танцю, теорія та методика викладання сучасного танцю, теорія та методика викладання сучасного бального танцю, теорія та методика викладання історико-побутового танцю, теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом, історія хореографічного мистецтва, народний костюм, дихання в хореографії, ритміка, вступ до спеціальності, підготовка концертних номерів.

Викладачі кафедри мистецької педагогіки та хореографії співпрацюють з обласним та міським центрами роботи з талановитою молоддю, школами мистецтв міста та області, загальноосвітніми школами мистецького профілю, палацами для дітей та юнацтва та дитячими студіями музичного спрямування, беруть участь у проведенні обласних, всеукраїнських та міжнародних конференцій, що присвячені актуальним

проблемам мистецької освіти в Україні, стають організаторами й учасниками молодіжних музичних фестивалів, конкурсів.

Кадровий потенціал кафедри є одним з найпотужніших в Україні. Імена ініціаторів відкриття нової, хореографічної спеціальності в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, заслужених працівників освіти Ірини та Станіслава Тригубів добре відомі у хореографічних колах країни. Будучи доцентами, вони організовують підготовку вчителів-хореографів на високому методичному рівні. Викладач Анатолій Максименко наполегливо працює зі студентами над засвоєнням образно-пластичної стихії народно-сценічного танцю, а голова хореографічної спілки України в Сумській області Володимир Євтушенко виховує повагу до національної культурної спадщини у майбутніх учителів музики, ознайомлює їх з таїною українського народного танцю.

Теоретико-методологічні основи мистецької педагогіки допомагає опановувати студентам доктор педагогічних наук, професор кафедри Галина Ніколаї, а особливості музичного мистецтва, у тому числі й балетного, – кандидат мистецтвознавства, доцент Ольга Зав'ялова. Такий кадровий склад кафедри дозволяє здійснювати фахову підготовку вчителів хореографії, керівників хореографічних колективів дошкільної системи освіти та позашкільних навчальних закладів на високому професійному рівні, постійно модернізувати її організаційну структуру та зміст відповідно до викликів XXI століття.

Висновки. Аналіз стану дослідженості проблеми пріоритетних новацій щодо змісту та форм організації фахової підготовки вчителів хореографії й керівників дитячих хореографічних об'єднань у педагогічній теорії та практиці засвідчив, що існує низка праць з проблем підготовки вчителя до творчої професійної діяльності, розвитку особистості вчителя у процесі професійної підготовки, загальнокультурного розвитку вчителя, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, а також підготовки фахівців до розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва. Модифікація навчальних планів відповідних спеціальностей відбувається з урахуванням євроінтеграційних тенденцій розвитку педагогічної освіти. У структурі факультетів мистецтв дедалі більшої ваги та самостійності набувають кафедри, що випускають учителів-хореографів, пріоритетним

стає магістерський рівень їх підготовки, про що йтиметься у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії / Л. М. Андрощук // Збірник наукових праць. Частина 2. – К. : Міленіум, 2005. – С. 9–16.
2. Бойко О. С. Хореографічний образ як естетичний вияв національного характеру / О. С. Бойко // Вісник КНУКіМ : зб. наук. праць. Серія «Мистецтвознавство». – К., 2005. – Вип. 12. – С. 18–26.
3. Ніколаї Г. Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Еміля Жака-Далькроза в польській системі освіти / Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2006. – С. 114 – 124.
4. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. О. Ростовська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
5. Тригуб С. В. Творча та організаційна діяльність керівника дитячого хореографічного колективу в загальноосвітній школі / С. В. Тригуб // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи : зб. наук. праць. – Київ-Суми : СумДПУ, 2004. – С. 155–162.

РЕЗЮМЕ

В статье исследуется проблема подготовки учителя-хореографа в системе высшего педагогического образования, определяются приоритетные направления модернизаций организационной структуры и содержания этой подготовки.

Ключевые слова: *подготовка учителя-хореографа, творческая индивидуальность, руководитель детских хореографических коллективов, национальные приоритеты, евроинтеграционные тенденции.*

SUMMARY

The problem of dance teacher's training in the system of higher pedagogical education is researched in the article, the priority tendencies of modernization of organizational structure and substance of the training are established.

Key words: *dance teacher's training, creative individuality, leader of children's dance groups, national priorities, tendencies of eurointegration.*

УДК 004.051:371.26

В.Г. Шамо́ня

Н.В. Шамшина

Сумський державний педагогічний університет

ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

У статті подано авторську програму для тестування, яка підвищує ефективність контролю знань. Розглянуто правила роботи з програмою та основні принципи створення бази даних питань та відповідей, які відповідають вимогам до системи тестових завдань, сформульованих сучасною тестологією.

Ключові слова: *тест, комп'ютерний тест, система освіти, Болонський процес, засоби мультимедіа.*

Сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку нових завдань, пов'язаних з оновленням змісту освіти, розробкою та впровадженням нових форм навчального процесу, педагогічних технологій у тому числі комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

У педагогічній науці неодноразово обґрунтовувались важливість достовірного виявлення дійсних знань як з позиції діагностики процесу навчання, так і з метою розвитку, виховання і стимулювання студентів до здобуття знань. Ця проблема є актуальною і сьогодні, особливо в світлі спостережуваної тенденції до дедалі більшого впровадження засобів комп'ютерної техніки в освітній процес і передачі технічним пристроям контролюючих функцій викладача. Відтепер у контексті долучення України до Болонського процесу тестування розглядається як один із перспективних засобів ефективної перевірки результатів навчання чи ступеня готовності людини до певного виду діяльності.

Постановка проблеми. Порівняльний аналіз відомих методів вимірювання рівня знань, що використовуються в сучасній педагогіці (усне опитування, письмова робота, тестування), свідчить про те, що тестування найбільшою мірою задовольняє кількісні критерії якості під час визначення рівня навченості, характеризується оперативністю та є доцільним у процесі комп'ютерної реалізації.

Останнім часом комп'ютер значно розширив можливості подання інформації. Застосування кольору, графіки, звуку, засобів мультимедіа дозволяє відтворити не тільки запитання тесту, а і його оформлення: використання комп'ютерної графіки у запитаннях тесту дозволяє додати малюнки, схеми, фотоматеріали, які унаочнюють текст запитання або дозволяють його скоротити. Для деяких дисциплін природничого циклу (біології, географії, фізики, хімії), а також для предметів естетичного спрямування, зокрема живопису, такі графічні об'єкти у тестах дуже бажані. Водночас багато відомих програмних оболонок комп'ютерних тестів не мають можливості використовувати графіку у постановці запитань, тобто не відповідають вимогам сучасності.

Аналіз актуальних досліджень. З розвитком дистанційних курсів навчання з'являється дедалі більше програм для комп'ютерного тестування. Програми для комп'ютерного контролю знань, які ми аналізувала, є недосконалими, більшість з них мають певні недоліки. Такою

є контрольо-діагностична система TEST-W (автор О. Шестопапов, Київ), яка рекомендована Міністерством освіти і науки України для використання у середній школі. Програма дозволяє створити базу даних, що містить питання з кількома відповідями до кожного, довжина яких обмежена. Короткі запитання більш зрозумілі учням, що обмежені часом тестування, і при цьому не викликають роздратування. Однак не всі питання вдається сформулювати коротко, до того ж короткі запитання спрощують тест і зменшують його ефективність.

Система комп'ютерного тестування знань TESTS 1.0 (автор Г. Морозов, Дніпропетровськ) пропонує більше можливостей для викладача: питання можуть бути завдовжки рівними невеликому абзацу підручника, відповіді – довжиною три рядки. Ці умови достатньо зручні для більшості навчальних дисциплін. До переваг цієї системи тестування необхідно віднести:

- 1) можливість у процесі створення тесту призначати бали за кожну з відповідей окремо;
- 2) можливість повернення для корекції відповідей після послідовного тестування;
- 3) можливість після завершення тесту проглянути кожне завдання і проаналізувати допущені помилки.

Недолік – неможливість використовувати графічні об'єкти. Велика кількість кнопок і розвинений інтерфейс програми не розв'язують проблему ефективності контролю, а швидше відволікають від суті запитання та відповідей.

Програмна оболонка тестового контролю знань SSUquestionnaire (створена групою авторів – М.І. Волков, О.М. Алексєєв, О.М. Кочевський) пропонує автоматизоване проектування типових питань у форматі HTML за такими типами: вибір відповіді, зіставлення, класифікація, позиціонування, введення символів, підтвердження, підстановка, впорядковування, виправлення, за ключовими словами. Використання готових шаблонів різного типу дає змогу вибрати форму запитання, яке найбільшою мірою відповідає суті тестового завдання. У HTML-сторінку, що генерується, можна вставити малюнок, для чого у шаблоні в полі введення «Малюнок» досить указати зміст тегу

.

Файл малюнка має знаходитися в папці малюнків, назва і відносний шлях до якої вказані в налагодженнях інтерфейсу. Можлива вставка малюнка за допомогою вбудованої системи розпізнавання і вставки малюнків. У цьому разі файл малюнка повинен бути розміщений у папці малюнків перед початком роботи з програмою [1, 82].

З усіх програм для тестування, що зустрілися за тривалий час роботи зі студентами та школярами, ми виділили програму SSUquestionnaire. На практиці вона використовується для контролю вивчення дисциплін інженерного профілю, а саме «Взаємозамінюваність, стандартизація і технічні вимірювання» [1, 61]. Викладачу, який не має спеціальної фізико-математичної освіти і рідко використовує комп'ютер, досить складно встановити цю програму і користуватися нею, що разом з недоступністю перешкодило масовому використанню цієї програми.

Відомі програми для тестування на базі вже існуючих пакетів програм. Наприклад, деякі програми тестування створені у MS Excel з використанням макросів і полів форм; відома програма для створення тестів у PowerPoint – набір шаблонів із вбудованими макросами.

Таким чином, аналіз комп'ютерних систем перевірки знань доводить, що більшість з них є недосконалими, оскільки вимагають уміння працювати з відповідним програмним забезпеченням та роблять процес створення та редагування тестів невиправдано трудоемним, що не підтримується фахівцями гуманітарного профілю. Як варіант розв'язання означеної проблеми є створення нової програми-оболонки для тестування, яка дозволяє вбудовувати графічні об'єкти та є нескладною у використанні. Така програма створена та впроваджується на кафедрі інформатики Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Мкаренка.

Мета статті – подати авторську програму для тестування, яка підвищує ефективність контролю знань, а також розглянути правила роботи з програмою та основні принципи створення бази даних питань та відповідей, які відповідають вимогам до системи тестових завдань, сформульованих сучасною тестологією.

Виклад основного матеріалу. Програмна оболонка для тестування TEST-GR створена і скомпільована у середовищі програмування Delphi 7.0. Програмний пакет займає 800 Кбайт на диску. Папку з файлами можна

скопювати з будь-якого електронного носія, при цьому процедура інсталяції не потрібна.

Програма є універсальною комп'ютерною системою, призначеною для оцінки знань і навичок з будь-якої предметної області, може бути використана у навчальних закладах для поточного або підсумкового контролю знань з різних дисциплін. Універсальність програми забезпечує можливість формулювати питання тестового контролю з використанням графічних об'єктів – малюнків, схем, сканованих зображень тощо.

Структура програми: програмний пакет містить два файли-програми: редактор тестів (файл *redactor.exe*), який дозволяє створити базу з питань та відповідей, та виконавець тесту (файл *test.exe*), який організує процес тестування.

Редактор тестів створює тест у вигляді текстового файлу, який потім використовують як вхідний для виконавця тесту. Назва вихідного файлу має бути одним словом англійською мовою, наприклад *biology1.txt*. Текстовий формат файлу дозволяє у подальшому проглянути та редагувати файл у текстовому редакторі – зазвичай це робиться у Блокноті. Цей текстовий файл включає додаткову інформацію – назву тесту, його описання, та основні дані – набір тестових завдань, а також параметри тесту.

Розглянемо правила роботи з програмою. Назва тесту та його описання з'являються під час запуску тестової системи та містять пояснення для студентів. Вікно програми показано на рис. 1.

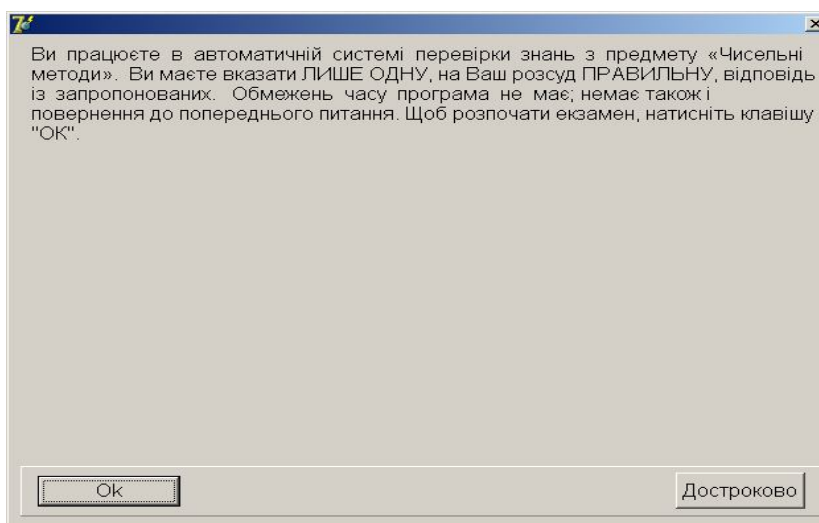


Рис. 1. Приклад вікна програми для тестування з предмету «Чисельні методи».

Назву тесту, його описання вказують на початку текстового файлу, далі – параметри тесту. Параметри – це вимоги до кількості правильних відповідей на конкретну оцінку, наприклад, для загального числа запитань 64 на оцінку «відмінно» потрібно не менше ніж 58 правильних відповідей. Фрагмент текстового файлу із заданими параметрами подано нижче:

Ви старанно вивчили предмет. Оцінка «ВІДМІННО»

58

Ви оволоділи знаннями з оцінкою «ДОБРЕ»

50

Близкучих знань немає, проте оцінка «ЗАДОВІЛЬНО»

36

Вам треба ще попрацювати над освоєнням основ науки: оцінка «НЕЗАДОВІЛЬНО»

35

Якщо тестування завершити достроково, програма виведе на екран кількість опрацьованих запитань і кількість правильних відповідей. Вікно програми показано на рис. 2.

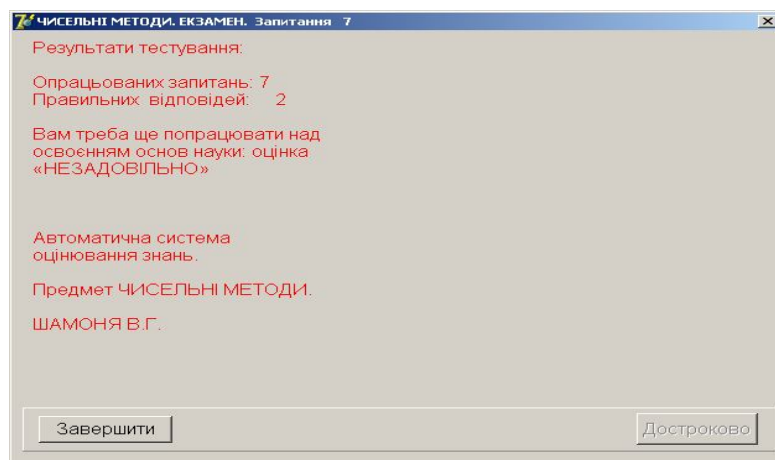


Рис. 2. Приклад вікна програми за дострокового завершення тесту

Набір тестових завдань формується за типом «вибір відповіді». Це послідовність питань, до кожного з яких додаються можливі відповіді (до п'яти варіантів), з яких правильною є лише одна. Під час тестування правильну відповідь помічають, клацнувши навпроти неї. Командні кнопки «Завершити» та «Достроково» використовують для закінчення тестування.

Редактор тестів дозволяє у зручному режимі створити текстовий файл, який включає назву тесту, описання, його параметри та набір запитань і відповідей до них. Працюючи з редактором тестів, правильну відповідь помічають, клацнувши навпроти неї. У текстовому

файлі правильні відповіді будуть помічені цифрою «1», а неправильні варіанти – цифрою «0». Фрагмент текстового файлу з тестовим завданням, який відкрито під час редагування тесту, подано нижче. Необхідно звернути увагу на додаткові рядки та на використання розділових знаків (крапки та коми), яких вимагає синтаксис програми:

Що є причиною появи похибки збіжності?

.

Збіжність степеневого ряду

,0

Розбивка відрізка на частини

,0

Обмеженість розрядності ПЕОМ

,0

Обмеженість обчислювальних затрат

.1

Варто зазначити, що такий підхід до конструювання відповідей на тестові запитання не є обов'язковим: можна використати також і «ваговий» принцип формування відповіді. У цьому разі програма підсумовує бали за всі вибрані відповіді, а функція оцінювання буде «покладена на плечі» екзаменатора.

Вікно програми, яке відповідає фрагменту тестового завдання, показано на рис. 3.

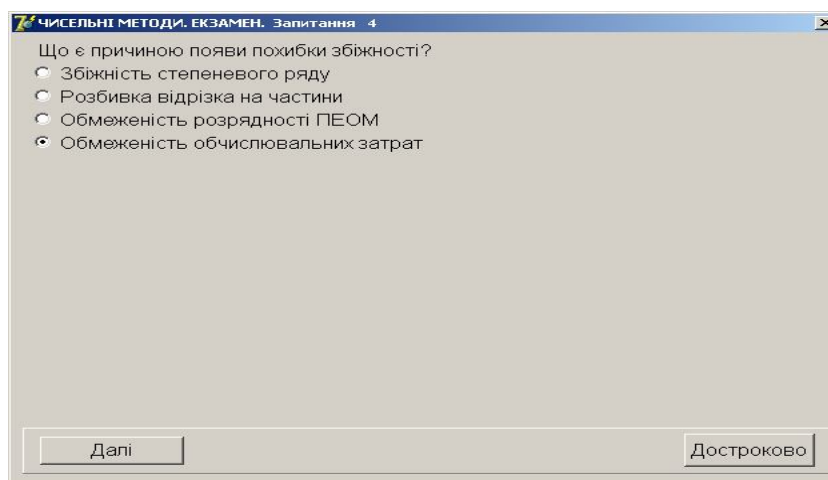


Рис. 3. Приклад вікна програми при тестуванні.

Додавання малюнків до тексту запитань здійснюється шляхом редагування текстового файлу. Малюнки в окремих файлах у форматі BMP

розміщують у тій самій папці, де знаходиться виконавець тесту та файл з тестовими завданнями. Щоб додати малюнок, потрібно після тексту питання на окремому рядку вказати ім'я файлу малюнка, перед ним обов'язково поставити так званий «зворотний слеш» (так вимагає синтаксис програми, наприклад: `\malunok1.bmp`).

Вікно програми, яке відповідає фрагменту тестового завдання з малюнком, показано на рис. 4.

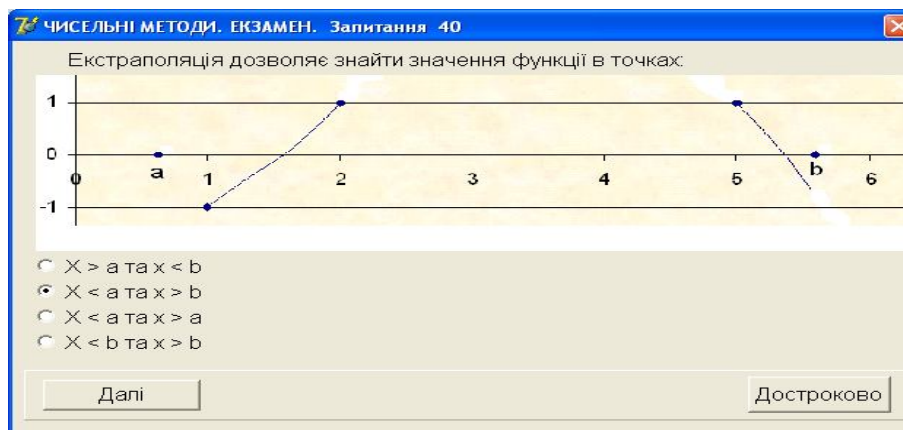


Рис. 4. Приклад вікна програми для тестового завдання з використанням малюнка

Для запуску виконавця тесту з вхідним файлом як параметра створюють ярлик для файлу *test.exe* та змінюють властивості ярлика, тобто дописують до шляху об'єкта через пробіл назву вхідного файлу. Послідовність дій:

- 1) викличте контекстне меню для файлу-виконавця тестів, створіть ярлик;
- 2) викличте контекстне меню для ярлика;
- 3) клацніть «Свойства/Ярлык» у рядку «Объект», в якому шлях до об'єкта буде вказано автоматично;
- 4) додайте через пробіл назву файлу з тестовими завданнями: *biologi1.txt*.

Будьте уважними, не змінюйте шлях до об'єкта.

Для того, щоб не створювати ярлик на кожному персональному комп'ютері, де має бути запущено тестування, створіть його у тій самій папці, де знаходиться виконавець тесту, заздалегідь розмістивши папку на «Робочий стіл». Рекомендуємо дотримуватися вказаної послідовності дій: папку зі створеним тестом скопіювати на «Робочий стіл», потім у цій папці

створити ярлик для запуску. Якщо потім скопіювати папку на інші комп'ютери, ярлик буде працювати й запускати тест.

Програма TEST-GR проходила апробацію з її використання на курсах підвищення кваліфікації викладачів при Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С.Макаренка протягом 2005–2009 навчальних років й отримала позитивну оцінку. Програма не є складною для освоєння та застосування. Особливу зацікавленість проявили викладачі природничого факультету, деякі з них сьогодні використовують TEST-GR для поточного й підсумкового контролю на своїх заняттях.

Варто зазначити, що досвід, базові знання та інтуїція викладачів старшого покоління забезпечують правильне використання тестових програм, які надійно контролюють реальні знання і навички студентів з дисципліни. Головним є не вміння користуватися комп'ютером, а виваженість у процесі складання потрібних запитань і варіантів відповідей та врахування типових помилок.

Сучасна наука тестологія формулює вимоги до створення системи тестових завдань та правила проведення тестового контролю. У межах статті відзначимо основні

Правила складання тестових завдань.

1. Зміст завдання має відповідати програмним вимогам та змісту навчання.

2. Питання повинно містити одну завершену думку та бути чітко сформульовано.

3. Не використовуйте слова: «великий», «невеликий», «малий», «багато», «мало», «менше», «більше» тощо. Під час складання завдань необхідно особливо уважно користуватися словами «іноді», «часто», «завжди», «всі», «ніколи».

4. Не використовуйте заперечення в основній частині, уникайте подвійних заперечень, таких як: «Чому не можна не робити...?» Не задавайте питання з підступом (в оману можуть бути введені найбільш здібні учні).

5. Не спрощуйте питання. Краще використати довге питання й коротку відповідь.

6. Усі варіанти відповідей повинні бути граматично погоджені з основною частиною завдання.

7. Формулюйте короткі, прості речення, без залежних або незалежних зворотів. Уникайте вставних фраз і речень, що мало пов'язані з основною думкою. Не варто використовувати великі твердження, оскільки вони приводять до правильної відповіді, навіть якщо студент її не знає.

8. Правильні й неправильні відповіді повинні бути однозначні за змістом, структурою й загальною кількістю слів. Неправильні відповіді повинні бути вдало підібрані, і при цьому не має бути очевидних неточностей, підказок. Застосовуйте правдоподібні помилкові варіанти, взяті з досвіду. Краще не використовувати варіанти відповідей «жоден з перерахованих» і «всі перераховані».

9. Відповідь на поставлене питання не повинна залежати від попередніх відповідей.

10. Місце правильної відповіді має бути визначено так, щоб воно не повторювалося від питання до питання, не було закономірностей, а давалося у випадковому порядку [2, 10].

11. Комп'ютерний тест має бути простим у користуванні (на екрані має бути мінімум кнопок керування, а інструкції-підказки повинні з'являтися лише в потрібний час і в потрібному місці) [3, 8].

12. Пам'ятайте, що загальне оцінювання якості навчальних досягнень за допомогою тестових завдань відбувається формально: програма робить підрахунок правильних і неправильних відповідей, вираховує відсоток правильних відповідей від кількості поставлених запитань. Оцінка, яку робить тестова система, є не остаточною, а проміжною. Підсумкову оцінку ставить викладач. З метою підвищення навчально-коригувального впливу контролю учасники тестування мають знати правила та критерії оцінювання [4, 7].

Висновки. Тестування – це спосіб визначення рівня знань і вмінь студента за допомогою спеціальних тестових завдань, як правило, у вигляді запитань або задач. Комп'ютерне тестування здійснюється у формі самостійного діалогу студента з комп'ютером у присутності викладача або без нього, з можливістю запам'ятовування результатів тестування. Така форма контролю має низку переваг:

- дає можливість упровадження модульного навчання та системи рейтингового контролю;
- контролює не тільки велику кількість теоретичних питань, але й практичні навички;

- зменшує, порівняно з традиційним опитуванням затрати часу;
- підвищує об'єктивність оцінювання знань.

Ефективність тестування залежить, по-перше, від сукупності тестових завдань, які мають відповідати вимогам сучасної тестології, по-друге, від реалізації програмного засобу для проведення тестування на комп'ютері. Підвищити ефективність контролю знань можна шляхом застосування програми TEST-GR, яка допоможе викладачу за короткий час створити систему оцінювання знань з використанням графічних об'єктів, з автоматичним оцінюванням знань з будь-якої дисципліни. Наявність графічних ілюстрацій істотно підвищує наочність процесу тестування, дозволяє формувати короткі питання на складні теми.

Програма TEST-GR поширюється безкоштовно, нескладна у користуванні, відповідає методичним вимогам для контролюючих програм.

Необхідно пам'ятати, що тестування не повинно розглядатися як абсолютний, універсальний метод контролю і тому воно не може витіснити традиційні засоби контролю. Проте тест може стати одним із засобів оцінювання якості знань студентів, особливо коли мова йде про масове впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Н. И. Тестовый контроль знаний : [учеб. пособ.] / Волков Н. И., Алексеев А. Н., Алексеев Н. А. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2004. – 109 с.
2. Панкратова Л. П. Контроль знаний по информатике: тесты, контрольные задания, экзаменационные вопросы, компьютерные проекты / Панкратова Л. П., Челак Е. Н. – Спб. : БХВ-Петербург, 2004. – 448 с.
3. Паращенко Л. Тестові технології у навчальному закладі / Паращенко Л., Леонський В., Леонська Г. – К. : Вища шк., 2005. – 158 с.
4. Чусов С. Використання комп'ютерного тестування на уроках контролю знань / Чусов С. // Інформатика. – 2007. – № 40. – С. 6–9.

РЕЗЮМЕ

В статье представлена авторская программа для тестирования, которая повышает эффективность контроля знаний. Рассмотрены правила работы с программой и основные принципы создания базы данных вопросов и ответов, которые отвечают требованиям к системе тестовых заданий, сформулированных современной тестологией.

Ключевые слова: *тест, компьютерный тест, система образования, Болонский процесс, средства мультимедиа.*

SUMMARY

The author program for testing, which raises efficiency of checking of knowledges, is presented in the article. The rules of work with the program, and basic principles of creation of tests, which agreeable to standards of the science about testing, are considered.

Key words: *test, computer test, system of education, the Bologna.*

УДК 378.016:519.65

О. Б. Шевельова

Буковинська державна фінансова академія

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАБЛИЖЕНИХ ОБЧИСЛЕНЬ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто можливості застосування інформаційних технологій у процесі вивчення теорії та практики наближених обчислень студентами економічних спеціальностей вищого навчального закладу; обґрунтована необхідність застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення теорії та практики наближених обчислень студентами економічних спеціальностей у комплексі з іншими методами навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, наближені обчислення, комп'ютерні комунікації, мультимедійний засіб.

Постановка проблеми. Суспільство зазнає швидких змін у структурі та галузях діяльності. Корені їх приховуються у нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Це означає, що більша кількість людей дедалі частіше потребує опрацювання інформації, яка постійно оновлюється. За законом Мура через кожні 18 місяців кількість її подвоюється. Отже, кожні півтора року необхідно вчитися знову.

У зв'язку з цим змінюється концепція вищої освіти. Якщо раніше її основною метою було накопичення знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних функцій, то сьогодні мета освіти – це дати майбутньому фахівцю базову фундаментальну освіту та навчити здобувати нові знання самостійно, розвивати його творчу особистість.

Традиційне навчання зазнає істотних змін на всіх стадіях навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, дипломних проектів та магістерських робіт. Зміни в підходах до навчання значною мірою ініціюються новітніми інформаційними технологіями, новими джерелами інформації. Такі технології не тільки забезпечують викладачів та студентів новими засобами навчання та інформаційними ресурсами, але й змінюють самі способи комунікації між ними.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасний навчальний процес широко використовує комп'ютери, копіювальну техніку, кодоскоп або мультимедійний проектор, інтерактивну дошку. Ці технічні засоби дозволяють позбавитися

надиктовування тексту, швидко та наочно подавати необхідну на занятті інформацію, що значно економить час та поєднує різні форми її подання, дає можливість включати різні канали сприйняття. Як відомо, людина запам'ятовує лише 10% прочитаного, 20% – почутого, 30% – побаченого. Якщо людина чує та бачить, рівень запам'ятовування підвищується до 50%. А якщо чує, бачить, а потім обговорює, то і до 70%. Використання аудіовізуальних засобів скорочує на 40% необхідний для навчання час і на 20% збільшує обсяг засвоєної інформації [3, 33].

В інформатиці нові інформаційні технології визначають як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Засоби нових інформаційних технологій – це програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації. При цьому комп'ютерні комунікації (комп'ютерні мережі) – це засоби зв'язку для передачі інформації між комп'ютерами.

Педагогіка визначає нові інформаційні технології навчання як методологію й технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання, зокрема ЕОМ.

Проблеми впровадження комп'ютерів у навчальний процес досліджувалися, починаючи з кінця 60-х років ХХ сторіччя. Психологічні основи комп'ютерного навчання заклав Ю. І. Машбіц. Дослідження О. П. Єршова, Ю. І. Машбіца, В. М. Монахова та ін. актуалізують теорію комп'ютеризації освіти. Питання дидактичних можливостей щодо найсучасніших засобів інформаційних технологій (телекомунікаційні, інтерактивні, відео, мультімедіа) висвітлюються у працях Є. Полат, І. Роберт, А. Уварові, Н. Угринович та ін. Програмному забезпеченню навчального процесу присвячені праці А. М. Довгило, М. І Жалдака, В. Г. Житомирського, С. І. Кузнецова, Ю. А. Первіна, А. Я. Савельєва та ін. Американському вченому С. Пейперту належить ідея «комп'ютерних навчальних середовищ», на якій базується більшість сучасних навчальних комп'ютерних програм. Він досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів. Систему підготовки вчителів

до використання інформаційної технології в навчальному процесі запропонував й обґрунтував М. І. Жалдак.

Сьогодні концепція таких технологій навчання ще повністю не є сформованою. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, електронних приладів), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у навчальному процесі.

Дедалі частіше інформаційні технології називають інформаційно-комунікаційними, тобто такими, які дають змогу на вищому рівні організувати обмін інформацією між користувачами комп'ютерів, унести зміни в організацію спілкування (людини та машини, людини та людини), зокрема між викладачем та студентом.

Більшість дослідників відзначають, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають можливість активізувати пізнавальну діяльність студентів як під час аудиторних занять, так і протягом самостійної роботи.

Використання таких технологій у навчальному процесі дозволяє:

- 1) здійснювати особистісно орієнтований підхід до навчання;
- 2) інтенсифікувати процес навчання й підвищувати його ефективність за рахунок можливості опрацювання великого обсягу навчальної інформації;
- 3) розвивати пізнавальну активність, самостійність, посилювати інтерес до дисципліни, яка вивчається;
- 4) формувати науковий принцип навчання;
- 5) активізувати навчання;
- 6) установлювати зворотний зв'язок, необхідний для керування навчальним процесом, систематично, об'єктивно контролювати знання і вміння та підвищувати якість перевірки знань;
- 7) удосконалювати форми й методи організації самостійної роботи студентів;
- 8) індивідуалізувати та диференціювати процес навчання в масовій аудиторії зі збереженням цілісності, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості студента, розвивати його здібності;
- 9) здійснювати принцип алгоритмізації навчальної діяльності.

Під час застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі педагогічний вплив викладача на студента та їх взаємні відносини зазнають суттєвих змін. У студентів з'являється стійкий інтерес до навчання й пізнавальні мотиви, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, а також уміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності, потреби в колективній праці, спрямованій на одержання спільного результату тощо. У викладачів змінюється позиція: вони стають носіями нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналами, здатними до проектування та перепроєктування (залежно від потреби навчального процесу й кожного окремого студента) своєї діяльності відповідно до принципів педагогіки співпраці.

Мета статті – з'ясувати, яким чином інформаційні технології можна застосувати у процесі вивчення теорії та практики наближених обчислень студентами економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Особливістю навчального матеріалу з теорії та практики наближених обчислень є його абстрактність і великий обсяг. За обмеженості аудиторного часу інформаційні технології дають змогу у компактній формі подати весь теоретичний матеріал, сформувати уміння і навички з теми на належному рівні та перевірити знання студентів.

Основною складовою процесу передачі теоретичного матеріалу з наближених обчислень від викладача до студента є лекція. Вона має бути насичена інформацією, жвава, проведена по змозі у вигляді дискусії або обговорення. Основне завдання лекції з теми – закласти основу наукових знань і спрямувати діяльність студентів на самостійне опанування матеріалу. Поєднання засобів інформаційних технологій та активних методів навчання дає можливість за одну лекцію подати студентам більшу кількість інформації, структурувати її для кращого сприйняття, здійснити початковий аналіз розуміння студентами навчального матеріалу. За допомогою мультимедійної техніки, інтерактивної дошки, презентацій матеріал, який виноситься на лекцію, подається в динаміці, у структурованій формі, що дозволяє інтенсифікувати пізнавальний процес, покращити початкове розуміння студентами теми, провести якісну

мотивацію до вивчення наближених обчислень на конкретних практичних даних.

Увесь теоретичний матеріал на лекції розглянути неможливо, тому основне навантаження в підготовці теми припадає на самостійну роботу студентів. Інформаційні технології полегшують цю роботу, надають їй більшої науковості, ураховуючи індивідуальні особливості студентів.

Основна відмінність самостійної роботи від аудиторної полягає у якісних змінах процесу передачі знань, умінь і навичок від викладача до студента. Якісний добір джерел інформації, методичні матеріали з теми та вчасний контроль відіграють провідну роль в організації такої роботи.

Проаналізувавши літературу (навчальну, наукову), яку можна рекомендувати студентам, виділяємо саме ті джерела інформації, які враховують рівень складності, доступності, системності подання матеріалу. На жаль, на сьогодні такої літератури з питань теорії та практики наближених обчислень досить мало. Іншим джерелом навчальної інформації є власні розробки викладачів з теми, які можуть містити теоретичні відомості, завдання для практичної підготовки, додатковий матеріал та літературу для допитливих студентів, перелік рефератів тощо. Сучасні студенти не звикли читати книжки, охочіше сприймають інформацію з дисплея комп'ютера, тому доцільно використовувати електронні методичні та навчальні матеріали з теми. Цей матеріал може бути поданий у вигляді електронних підручників, які містять додаткові звернення із незрозумілих для студентів питань – такі підручники дозволяють урахувати індивідуальні можливості студентів за сприйняттям матеріалу, темпами його засвоєння, рівнем знань. Можна створити інформаційну базу з теми, яка складається з двох частин: перша – довідковий матеріал з теми, друга – можливості користування інформацією з мережі Internet. Проаналізувавши ресурси мережі з відповідної теми, викладач повідомляє студентам адреси відповідних сайтів.

При цьому вивчення теоретичного матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, можна організувати по-різному. Це залежить, по-перше, від розвитку інформаційних технологій, по-друге, від матеріально-технічних умов навчального закладу, по-третє, від можливостей і знань студентів. Перше регламентується розвитком технологій поточного

моменту, друге – матеріальною базою навчального закладу, і в методичному плані змінити тут мало що можливо. А третя умова може бути врахована під час підготовки методичних матеріалів шляхом диференціації та індивідуалізації програмних продуктів, що розробляються, їх рівнем розгалуження.

Для досконалого володіння теорією та практикою наближених обчислень велику роль відіграє відпрацювання навичок застосування цих знань. Для цього необхідна велика кількість прикладів та час для їх розв'язання, що неможливо забезпечити під час одного практичного заняття. Ці умови можуть забезпечити різноманітні програми-тренажери. Це дає змогу студенту займатися у зручний для нього час, присвятити стільки часу на практичну роботу, скільки йому потрібно. Така робота, крім формування вмінь і навичок з теми, виховує у студента відповідальність за результат своєї діяльності, уміння планувати час, аналізувати та самовизначатися зі своїми здобутками, критично оцінювати свої знання та дії.

Останнім часом багато говорять про організацію перевірки знань за допомогою тестування. Одні дослідники вбачають у застосуванні тестів панацею від усіх недоліків перевірки знань звичайними методами, інші вказують на досить суттєві недоліки. Ми дотримуємося думки про те, що тестування є складовою системи перевірки знань і вмінь студентів, яка не може замінити інші. Під час перевірки знань студентів із теорії та практики наближених обчислень можна застосовувати тестування з: округлення чисел, знаходження абсолютної та відносної похибок, граничних абсолютної та відносної похибок, виконання дій над наближеними значеннями величин за методом нестроного (метод підрахунку цифр) та строго врахування похибок. Перевірку знань за допомогою різноманітних тестів можна доручити комп'ютеру: він може забезпечити велику кількість варіантів, що не повторюються, та швидкий аналіз результатів тестування. Для створення бази тестів, проведення тестування та перевірки результатів зручно використовувати програму Assistant2. У процесі проведення тестування під час аудиторних робіт програма Netopschool дає можливість виводити результати тестування студентів у динаміці роботи, що дозволяє викладачу бачити темпи та якість роботи студентів із тестами, аналізувати їхні відповіді безпосередньо у процесі роботи.

Крім того, перевірка знань студентів із теми має містити й інші форми контролю, такі, як індивідуальні завдання, лабораторна робота, опитування, залік.

У процесі вивчення теми доцільно провести лабораторну роботу, яка продемонструє студентам недоліки обчислювальної роботи комп'ютера з неточними даними.

За розвитку сучасних технологій дедалі більша кількість вищих навчальних закладів має власні сайти та локальні мережі, а студенти отримують змогу вільного доступу до Internet, що уможливорює організацію самостійної роботи студентів з матеріалу теми через мережу. Тут можлива і робота з теоретичним, практичним матеріалом, доступ до інтерактивних лекцій, консультацій з викладачем (елементи дистанційного навчання), отримання індивідуальних завдань через мережу тощо.

Для створення презентацій, їх редагування та демонстрації можна скористатися такими програмними продуктами, як: Snagit, Virtual Dab, Power Paint. Будувати ці демонстрації можна по-різному. Одні автори пропонують презентації, в яких текст за кадром відсутній. Такі презентації невеликі за обсягом, розкривають зміст і властивості основних понять та тверджень обраної теми. Такий метод більш простий та універсальний у розробці. Не існує будь-якого мовного бар'єра сприйняття, необмежені можливості експериментування, комбінування та адаптації до конкретного викладача та студента. У таких презентаціях студенти сприймають інформацію у вигляді статичного тексту, схем та малюнків. Інша можливість, за якої зазначені недоліки методичних матеріалів усуваються, – це створення презентацій із застосуванням технології анімаційних відеорядів (flesh-технології). Цей підхід полягає у створенні безперервного (анімаційного) відеоряду, який супроводжується закадровим коментарем. Його перевагами є систематична подача матеріалу, а одним з основних недоліків використання такої технології – висока ціна професійного комплексу розробки flesh-додатків.

При цьому необхідно пам'ятати:

1. Кожен слайд презентації не можна перевантажувати інформацією, доцільно вносити тільки основні поняття, чітко структуровані за змістом.

2. Не бажано використовувати занадто динамічну або яскраву анімацію (за формою втрачається зміст).

3. Ефективним є використання знаково-символьної наочності, за допомогою якої полегшується сприйняття навчального матеріалу [4].

Програмне забезпечення з теми повинно дати викладачу можливість перевірити самостійну роботу студентів. Для цього у програмі повинно бути передбачено файл для зберігання інформації про те, який час працював студент, з яким матеріалом, який час витратив на роботу з відпрацювання умінь і навичок, за якими питаннями звертався до підказок (які питання були незрозумілі), з яким результатом пройшов тест для самоперевірки тощо.

Отже, програмне забезпечення з теми повинно містити:

- 1) теоретичні відомості з теорії та практики наближених обчислень;
- 2) бібліотеку розв'язаних прикладів;
- 3) тренажер-практикум;
- 4) консультації;
- 5) контролюючу частину, яка включає завдання, завдяки яким студенти можуть перевірити себе самостійно, та завдання для підсумкового контролю з теми;
- 6) додаткову інформацію (літературу, план вивчення теми та ін.).

Висновки. У процесі організації навчально-пізнавальної роботи з теорії та практики наближених обчислень застосування інформаційно-комунікаційних технологій повинно бути комплексним: має включати методичні розробки для проведення лекційних занять, організації самостійної та лабораторної робіт, проведення тестування тощо. Крім того, такі матеріали мають містити й організаційну документацію: план теми, літературу, вимоги до рівня знань, терміни та форми контролю, логіко-структурну схему дисципліни, місце теми у процесі вивчення дисципліни, пам'ятку для студентів-першокурсників, як учити й організовувати самостійну роботу тощо.

При цьому необхідно пам'ятати, що застосування інформаційних технологій у процесі вивчення теорії та практики наближених обчислень студентами економічних спеціальностей буде ефективнішою за умови його використання в комплексі з іншими методами навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розуменко А. О., Використання мультимедійних засобів навчання в курсі історії математики / А. О. Розуменко, А. М. Розуменко. // матеріали Всеукр. наук. конф. «Проблеми математичної освіти». – Черкаси, 2007. – С. 192 – 193.
2. Кузнецов В. М. Учебное телевидение : метод. пособ. / В. М. Кузнецов – М. : Высшая шк., 1990. – 184 с.
3. Кульчицький І. Вплив сучасних комп'ютерних інформаційних технологій на традиційні методики навчання / І. Кульчицький. // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 177 – 182.
4. Миронов В. Б. Век образования. Глава из книги / В. Б. Миронов. // Индустрия программных средств. – М. : Знание, 1969. – № 4. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Вычислительная техника и ее применение»).

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены возможности применения информационных технологий в процессе изучения теории и практики приближенных вычислений студентами экономических специальностей высшего учебного заведения; обоснована необходимость применения информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения теории и практики приближенных вычислений студентами экономических специальностей в комплексе с другими методами обучения.

Ключевые слова: *информационные технологии, приближенные вычисления, компьютерные коммуникации, мультимедийное средство.*

SUMMARY

The article discusses the application of information technology in the study of theory and practice, approximate computation students of economic specialties of higher education, clarified the need for information and communication technologies in the study of theory and practice, approximate computation students of economic specialties in combination with other methods.

Key words: *information technologies, close calculation, computer communications, multimedia tool.*

Розділ V. Педагогічні й методичні проблеми формування мовленнєвої культури особистості

УДК 378.4.091.33:81`243:001.8

О.Р. Гладченко

Сумський державний університет

Т.В. Зарудна

Сумський державний педагогічний університет

Л.П. Ярмак

Сумський державний університет

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглянуто основні підходи до навчання студентів немовних вищих навчальних закладів уміння презентувати результати своїх наукових досліджень англійською мовою; подано структуру англomовної наукової доповіді, яка відповідає міжнародним вимогам; надано практичні рекомендації до підготовки доповіді англійською мовою для виступів на наукових конференціях, семінарах тощо.

Ключові слова: презентація, конференція, семінар, наукова доповідь, міжнародні вимоги, вищий навчальний заклад.

Уміння публічно подати результати своїх наукових досліджень, зрозуміло та виразно розповісти про них є не менш важливим, ніж самі результати цих досліджень. Багато ідей та цікавих робіт загубилося поміж наукових повідомлень лише тому, що їхні автори не зуміли донести свої відкриття до слухачів. Кожному науковцю відомі важкі шляхи пошуків найбільш вдалої форми подання своїх результатів. Серйозні перешкоди виникають, навіть якщо наукова презентація відбувається в колі своїх колег, рідною мовою. Що вже говорити про презентацію англійською мовою, коли науковець виходить на міжнародний рівень і має справу зі слухачами, які звикли до певної форми подання наукових повідомлень, яка дуже відрізняється від української. Сьогодні фахівці дедалі частіше мають змогу обговорити власні роботи на міжнародному рівні, що, у свою чергу, вимагає високого рівня володіння англійською мовою, як мовою професійного спілкування. Вміння наукового спілкування необхідні насамперед ученим, щоб вони могли самі, без послуг перекладача та можливих викривлень змісту поділитися досвідом із зарубіжними колегами.

У статті розглядається проблема презентації інформації про наукові дослідження вчених на конференціях, засіданнях, студентам така

інформація потрібна під час виступів на семінарах, захисту дипломних робіт, пізніше – дисертацій.

Теорія інформації зародилася у 30-х роках минулого століття. Усередині 60-х років у працях Н. Вінера «Кібернетика і суспільство» теорія інформації розглядається як галузь кібернетики, що вивчає способи сприйняття, зберігання, переробки і використання інформації.

З'являються праці, в яких основні поняття теорії інформації розглядаються відносно різних галузей діяльності (Д. Брагіна, Л. Куффіньян, А. Леонтьєв, Е. Мороховська, К. Шеннон, Л. Черепова).

У сучасній методичній літературі існує кілька **основних підходів – стратегій навчання**: біхевіористський, інтуїтивно-свідомий, комунікативний. Останнім часом у методиці викладання іноземних мов велику популярність мають особистісно зорієнтований та інтерактивний підходи. Як відомо, студенти користуються мовою, коли їхня увага зосереджується на передачі та отриманні інформації, що є цікавою як для доповідача, так і для слухача в ситуації, яка є важливою для обох. Як відзначав Уельс: «Обмін інформацією є основною одиницею мовлення. Лінгвістична інтерактивність є спільною діяльністю, що включає встановлення трикутника відносин між відправником, одержувачем і ситуативним контекстом» [6, 75].

Особистість доповідача, додбір лексичних одиниць, вимова, уміння використовувати наочність (схеми, таблиці тощо) у процесі англомовної презентації забезпечують точніше розуміння під час обміну значеннями у спільному контексті.

Сьогодні у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах велика увага приділяється вивченню мови професійного спілкування, але нерідко це обмежується тільки вивченням відповідних термінів та поверховим ознайомленням з найпоширенішими так званими мовними зразками для наукових презентацій. При цьому презентації наукових робіт не відповідають за формою загальноприйнятим вимогам та ускладнюють сприйняття змісту роботи. Це цілком зрозуміло, оскільки зарубіжні вчені, не знайомі з манерою подання матеріалу вітчизняними фахівцями, часто чують на конференціях таке: початок доповіді розгорнутий, доповідач натякає невідомо на що, тому потрібно напружуватися, щоб дочекатися основної думки або ідеї.

Мета статті – ознайомити студентів з особливостями цієї структури англomовної наукової доповіді та їх практичним застосуванням під час підготовки доповідей англійською мовою на наукову конференцію, семінар.

J.A. de Vito, в практичному курсі «Human Communication» відзначає, що проведення англomовної бесіди передбачає чітко окреслені етапи, фази та регламентовані правила, що можна дослідити практично в кожній розмові на наукову тематику. В основі цієї структури лежить характерне для британських та американських учених лінійне мислення, що виявляється в послідовному викладенні фактів та поетапному переході від однієї частини доповіді до іншої. У процесі наукового спілкування J.A. de Vito виділяє 5 етапів:

1. ***Початок.***
2. ***Вступ.***
3. ***Основна частина.***
4. ***Зворотний зв'язок.***
5. ***Заклучна частина.***

Те саме англійською мовою;

1. ***Opening.***
2. ***Feedforward.***
3. ***Big talk (business).***
4. ***Feedback.***
5. ***Closing*** [5, 120].

У структурі доповіді можна виділити певну симетричність її частин. Початок, метою якого є встановлення комунікативного контакту, включає звертання, вітання, відрекомендування (якщо треба), а також сподівання на позитивне спілкування. Аналогічно заключна частина, яка завершує комунікацію, включає (у зворотному порядку) позитиву оцінку контакту, що відбувся, подяку за витрачений час, запрошення до подальшого спілкування, побажання та прощання.

На другому етапі – вступі – потрібно підготуватися до подальшого обговорення, дати співрозмовникам певну інформацію, яка полегшує сприйняття суто ділової інформації та дозволяє частково зрозуміти предмет обговорення. Аналогічно до цієї частини доповіді будується четвертий етап – узагальнення, метою якого є встановлення зворотного зв'язку з аудиторією. Зрозуміло, що не кожна доповідь, чи розмова

складається відповідно до цих принципів, але бажано, щоб усі ці частини були присутні. Будь-яку зміну цих чітко збалансованих частин доповіді англомова аудиторія сприймає як сигнал тривоги і це може викликати негативну реакцію.

На відміну від звичайної розмови на побутову тематику, наукова презентація складається з таких частин;

1. ***Opening.***
2. ***Plan.***
3. ***Main body.***
4. ***Summary / feedback.***
5. ***Closing.***

Як британці, так і американці вважають попередній план та заключне резюме важливими частинами доповіді, які полегшують сприйняття необхідної інформації та дають можливість слухачам швидше зорієнтуватися на головному предметі розмови (основна частина).

Розглянемо детальніше особливості кожного етапу. Початковий етап може складатися із 1–2 вітальних реплік. Вітати малознайомих людей найбільш «безпечно» за допомогою нейтральних фраз, які можуть змінюватися залежно від часу, наприклад:

- ***Good morning.***
- ***Good afternoon.***
- ***Ladies and gentlemen'***
- ***Hello everyone/everybody.***
- ***I'm happy to see so many renowned scholars here.***
- ***I'm glad you could find time to attend my presentation.***

Після звернення та вітання, метою яких є підготовка слухачів до сприйняття певної інформації, як правило, додаються деякі фрази – преамбули, які можна змінювати залежно від завдань спілкування, наприклад:

- ***I'll be rather brief.***
- ***It won't take me longer than...***
- ***I'd say, I haven't made an extraordinary discoveries yet, I'm afraid, but /...***
- ***I'll ask you to listen to... before you form any final impression.***
- ***You're not going to appreciate all my results , but here's what I...***

Використовуючи ці преамбули, можна підготувати аудиторію до сприйняття подальшої інформації: заздалегідь визначити послідовність доповіді, тривалість виступу, можливість ставити питання під час презентації, обговорювати проблемні місця свого проекту, щоб потім не панікувати під час виявлення недоліків у процесі дискусії.

У цілому вступ та заключна частина можуть бути достатньо гнучкими, наприклад, якщо час виступу обмежено регламентом, вони можуть зводитися до короткого звертання, вітання та подяки за увагу.

Завдання другого етапу презентації – аналогічно до вступу наукової монографії чи будь-якої публічної доповіді – мають на меті, крім встановлення контакту з аудиторією, подати своєрідний огляд основної теми (можливо, у вигляді плану) та обґрунтування доречності звернення саме до цієї теми. Британці та американці приділяють велику увагу психологічному настрою співрозмовника на позитивне спілкування. Отже, крім преамбул, широко використовують так звані застереження, що забезпечують краще взаєморозуміння. Ці застереження можуть включати залежності від завдань комунікації вибачення, виправдання, заклики, запевнення тощо, наприклад:

- ***I'm no psychologist, but that irregularity seems...***
- ***Don't get the wrong idea, I'm not specialist in marketing, but...***
- ***I realize that this may not be the time to speak about... but...***
- ***You might think I'm a layman but let me explain the logic of the case...***
- ***Please, could we delay questions till the end?***

Знання особливостей вступної частини дає змогу використовувати наведені фрази відповідно до поставлених мовних завдань. Їх також можна успішно використовувати в подальшій дискусії, відповідаючи на поставлені запитання чи попереджаючи їх.

Щоб чітко визначити межі своєї компетенції англомовні доповідачі, звертаються до так званих «обмежень», ухилень від відповідальності за об'єктивність наведеної інформації, наприклад;

- ***I didn't read the entire monograph, but...***
- ***I may be wrong here, but...***

Таким чином, слухачі можуть не погодитися з деякими фактами в доповіді, але сам доповідач збереже впевненість та повагу в аудиторії.

Якщо є необхідність обговорювати «слизькі» теми, доповідач може використати посилання на авторитетні джерела, щоб чітко визначити свою позицію:

- ***Some of my research advisers are experts in...***
- ***I'm not purely theorizing, but...***
- ***I know you'll think statement is sort of out of place, but do consider...***
- ***If you allow me a few more minutes, I'll tell you exactly what chain of reasoning applies...***

Наступний етап – встановлення зворотного зв'язку – має на меті виявити відповідну реакцію аудиторії за допомогою питань та, якщо виникають непорозуміння повернутися до попередньої частини та уточнити незрозумілі місця. Також цей етап включає оцінку результатів доповіді та коротке резюме:

- ***I do hope I've made my results explicit...***
- ***I was trying to...***
- ***Have I made myself clear?***

На цьому етапі можна використати 3–5 для резюме, а потім повільно перейти до заключної частини презентації.

Основна частина доповіді коротко характеризує головні моменти проведеного дослідження, має тривати щонайдовше порівняно з попередніми та наступними етапами (вступ та резюме).

Як приклад наведемо такі основні частини наукової презентації:

1. ***Introduction (background of the study, the problem statement, professional significance of the study).***
2. ***Review of the literature (an outline of the theoretical literature and empirical research).***
3. ***Methodology.***
4. ***A brief report on the results anticipated.***
5. ***Summary.***

Основна частина доповіді може складатися з таких компонентів;

1. ***Background of the study.***
2. ***The problem statement .***
3. ***Demilitations (scope of the study).***
4. ***The object, the subject matter, aims, objectives.***

5. Professional significance .

6. Review of the literature .

Зміст кожного пункту визначається відповідно до теми проекту, проблем, які розв'язуване дослідник. Якщо в доповіді важливе значення має теоретичне обґрунтування чи опис методики збирання та обробки статистичних даних, то відповідно збільшуються ці розділи, проте загальний обсяг доповіді та час презентації повинні залишатися незмінними. Отже, чітко визначена формальна схема англомовної презентації вимагає дотримування регламенту, певної послідовності і тривалості її частин.

У процесі навчання студентів не варто копіювати зарубіжні зразки, однак знання існуючих вимог до презентації наукових робіт незамінно під час підготовки до англомовних презентацій, дипломних робіт, курсових проектів чи доповідей.

На думку авторів статті, рекомендації щодо поліпшення процесу навчання англомовної презентації заслуговують на увагу викладачів та студентів і будуть включені до подальшої розробки цієї проблеми: відбір лексичного матеріалу, фразеологізмів, вправ на формування у студентів умінь монологічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина Д. В. Совершенствование письменной речи в рамках подготовки к англоязычной презентации / Д. В. Брагина// Вестник МГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2007. – № 3. – С. 182–187.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк ван, пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Потапенко С. І. Орієнтаційний простір англомовних журнальних текстів: досвід лінгвокогнітивного аналізу / С. І. Потапенко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. В. Гоголя. Серія «Філологічні науки». – 2005. – С. 213–219.
4. Черепова Л. И. Лингвокультурный концепт текстовой презентации / Л. И. Черепова // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. Серия «Филологические науки». – 2007. – № 1. – С. 75–88.
5. Vito J. A. de. Human Communication: The Basic Course / A. Joseph de Vito. [6th ed.]. – N.Y., 1994. – 496 p.
6. Wells G. et al. The Study of Language Development / G Wells. – Cambridge : CUP, 1981. – 304 p.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены основные подходы к обучению студентов неязыковых вузов умению представлять результаты своих научных исследований на английском языке; представлена структура англоязычного научного доклада, отвечающая международным требованиям; даны практические рекомендации по подготовке

докладов на английском языке для выступлений на научных конференциях, семинарах и т.п.

Ключевые слова: презентация, конференция, семинар, научный доклад, международные требования, высшее учебное заведение.

SUMMARY

The main theme under consideration in the article is to address the issue of problems in teaching students to present the results gathered from their scientific researches in English. The latest approaches to forming students speaking skills and the structure of a scientific report are in the focus of attention. Practical recommendations for the preparation of the scientific report deserve special mention.

Key words: presentation, conference, seminar, research report, scientific report, the international requirements, higher education.

УДК 378.147

В.Ф. Кудрявцева

Херсонський державний морський інститут

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано необхідність урахування гендерних особливостей маскулінних навчальних груп, якими є групи курсантів у закладах морської спеціалізації, під час їх навчання їх англійської мови. Основну увагу зосереджено на переважному використанні тих методів навчання, які відповідають специфічному типу сприйняття навчальної інформації юнаками. Наведено приклади конкретних завдань і прийомів роботи.

Ключові слова: маскулінна навчальна група, гендерні особливості, метод навчання.

Конкурентоспроможність випускників морських навчальних закладів залежить від двох характеристик: якості їхньої освіти та особистісних якостей. Щодо цього, особливим завданням за сучасних умов є опанування курсантами умінь спілкуватися англійською мовою для проходження співбесід з представниками крюінгових компаній та для успішної роботи на борту судна у складі змішаних/багатонаціональних екіпажів. Судноплавство є загальносвітовою галуззю, успіхи та невдачі моряків тісно пов'язані з рівнем володіння англійською мовою у всіх сферах галузі, оскільки від рівня володіння нею залежить і безпека судноплавства, і перспективи кар'єрного зростання.

Сприяти курсантам у вивченні англійської мови – одне з першочергових завдань навчального закладу. Разом з тим, у навчальному закладі морського спрямування необхідно враховувати особливості навчання маскулінних груп, бо вони складаються лише з курсантів чоловічої статі. Проблема полягає у

тому, що організовуючи педагогічну взаємодію без урахування гендерних особливостей студентів, викладачі спрямовують їх на односторонній розвиток, оскільки відсутні знання про психофізіологічні можливості юнаків. Експериментальні дослідження [9, 6] доводять, що в сучасній системі навчання правопівкульні студенти, якими здебільшого є юнаки, найменш успішні.

Викладачам дуже важливо знайти шляхи покращання навчання для підвищення вмінь і вмотивованості курсантів. Одним із таких шляхів є адаптація навчальних методів до навчальних стилів учнів. Знання відмінностей у навчанні студентів чоловічої статті допоможе в застосуванні більш ефективних методик викладання [2, 1].

Багато вітчизняних і зарубіжних праць присвячено дослідженню відмінностей між чоловіками і жінками Е. Вервейн, Ж. Дусказієва, І. Кон, С. Риков, В. Симонов, А. Сиротнюк, Ю. Сопранцова та ін. Аналізуючи літературу з цієї проблематики, можна виділити такі аспекти прояву гендерних відмінностей: когнітивний, фізичний, генетичний та соціально-психологічний. У статті наголошується на тих гендерних особливостях, які становлять для нас інтерес з точки зору їх урахування під час організації навчального процесу у ВНЗ.

Стать людини відіграє велику роль у процесі її життєдіяльності, є природною основою її індивідуальності. Численні дослідження [1-4, 6-7] підтверджують, що мозок чоловіка і жінки функціонує по-різному, а тому сприйняття й аналіз інформації, що надходить з навколишнього середовища, у чоловіків і жінок різні. Чоловіки і жінки використовують різні півкулі мозку, працюючи над одним і тим самим завданням [3, 1]. Якщо розглянути студентів маскулінних груп з позиції теорії гендерної ідентичності [6, 2], то ми встановимо значні відмінності у їхній психіці і пізнавальній діяльності мозку.

Домінування правої півкулі у пізнавальній діяльності більшості юнаків забезпечує «схильність до творчості, конкретно-образного характеру пізнавальних процесів, що відповідає за розпізнавання й аналіз зорових і музичних образів, форм і структури предметів, за свідому орієнтацію у просторі, що дозволяє мислити абстрактно, формуючи поняття, образи». [6, 3]

Щодо цього змінюється погляд на процес організації диференційованого навчання, яке має здійснюватися не лише з позиції

інтелекту студента, але і його статевої приналежності. Навчання з урахуванням гендерних особливостей студентів вимагає застосування таких методів і форм навчання, які б відповідали різному типу функціональної асиметрії мозку у сприйнятті навчальної інформації дівчатами та юнаками, специфікою їх потреб та інтересів [6, 1].

Мета статті – обґрунтувати необхідність у переосмисленні способів і методів подачі навчальної інформації у маскулінних групах криз призму чоловічого сприйняття.

Спеціалісти відзначають, що *час, необхідний для входження в заняття, для юнаків довший*, їхній пік працездатності припадає на більш пізню частину заняття. На початку заняття варто проводити так звані «warmers», які налаштовують на спілкування англійською мовою, створюють позитивну атмосферу для активної роботи. Після «розігріву» доцільно звернути увагу студентів на тему заняття, дізнатися про їхню обізнаність з темою, стимулюючи дискусію, обмін думками, уточнюючи окремі факти, тим більше, що у юнаків спостерігається *схильність до діалогу, дискусії*. Такий початок заняття сприяє поступовому входженню в тему, поступовому наближенню до головних завдань заняття.

Чоловіча аудиторія також відрізняється *високою швидкістю концентрації уваги*, особливо у критичних ситуаціях. Якщо заняття розпочинається з запізненням з певних причин або студенти неуважні, втомлені тощо, швидко привернути їхню увагу і відволікти від певних проблем, що відволікають від заняття, допоможе нестандартно подана інформація. Нариклад: у своїх коротких оповіданнях про певні проблеми зі станом здоров'я, що виникали у курсантів під час практики на судні, кілька з них використали слово 'immediately', але з помилками у написанні. Зважаючи на неорганізований початок заняття, викладач пише на дошці це слово тричі, щоразу з іншою помилкою, і запитує: «Який з цих варіантів правильний?» Студенти починають активно пропонувати свої варіанти, а коли виявляється, що жодний з варіантів неправильний, сміються – і це вже гарний початок заняття, бо юнаки *цінують гумор і неординарність*.

Критичним для успішного виконання завдань у маскулінних групах є *чіткість подання інструкцій*. На противагу дівчатам, юнакам важко сприймати довгі вербальні пояснення. Їм більш зрозумілі інструкції на зразок команд. Краще після короткої інструкції звернутися до одного з

студентів з низьким або середнім рівнем умінь з англійської мови з проханням конкретизувати, що і як їм запропоновано зробити.

Конфігурація мозку чоловіка сприяє *концентрації на одному конкретному завданні* в окремий проміжок часу, тому більшість чоловіків можуть робити тільки одну справу у певний час [3, 2]. Це означає, що під час постановки завдань варто не перелічувати всі наступні види роботи, а пропонувати їх поетапно.

Чоловіче сприйняття відрізняється домінуванням візуального огляду просторових образів *по вертикалі*, що визначає необхідність *розміщувати інформацію на дошці* не довгими рядками на всю її ширину, а ділити цей простір ніби на кілька стовпчиків [7, 41] а не по горизонталі, як у дівчат. Культура записів на дошці і у роздаткових матеріалах для сприйняття інформації юнаками має більше значення, аніж для дівчат. Під час запису на дошці нової лексики, граматичних структур, підготовки вправ і текстів у роздаткових матеріалах викладач повинен звертати увагу на необхідність їх специфічного розміщення. Наприклад, тематичний текст (у цьому випадку уривок з тексту «Aids to Navigation») розміщуємо таким чином:

Nav Aid Basics	Types of Aids to Navigation
Unlike the roads and highways that we drive on, the waterways we go boating on do not have road signs that tell us our location, the route or distance to a destination, or of hazards along the way. Instead, the waterways have AIDS TO NAVIGATION (or ATONs), which are all of those man-made objects used by mariners to determine position or a safe course. These aids also assist mariners in making a safe landfall, mark isolated dangers, enable pilots to follow channels, and provide a continuous chain of charted marks for precise piloting in coastal waters. The term «aids to navigation» includes buoys, day beacons, lights, lightships, radio beacons, fog signals, marks and other devices used to provide «street» signs on the water	The term «aids to navigation» encompasses a wide range of floating and fixed objects (fixed meaning attached to the bottom or shore), and consist primarily of: Buoys – floating objects that are anchored to the bottom. Their distinctive shapes and colours indicate their purpose and how to navigate around them. Beacons – structures that are permanently fixed to the sea-bed or land. They range from structures such as light houses, to single-pile poles. Most beacons have lateral or non-lateral aids attached to them. Lighted beacons are called «LIGHTS», unlighted beacons are «DAYBEACONS». Both Buoys and Beacons may have lights attached, and may have a sound making device such as a gong, bell or horn. Both Buoys and Beacons may be called «marks».

Ця специфіка сприйняття обумовлює інтерес до виконання завдань на зразок «Complete the chart», «Match a line in A with a reply in B»,

оскільки інформація розміщена вертикально і до того ж у таблицях, що полегшує юнакам роботу над мовними елементами. Повільніше і з певними утрудненнями виконуються усні вправи на зразок «Match a definition with a word», особливо якщо викладач кілька разів і з варіаціями повторює визначення слова.

Юнаки *віддають перевагу практичним діям* перед вербальними. Тому вони нудьгують за відносно довготривалого виконання механічних вправ на зразок «Combine the following pairs of sentences using the model. Model: He will arrange that business. It will save us much time. If he arranges that business, it will save us much time», особливо якщо такі вправи залишаються самоціллю. Одна-дві таких вправи на опрацювання граматичної структури мають перейти в завдання, що наближені до ситуацій реального спілкування. Цьому щонайкраще відповідають завдання на заповнення інформаційних прогалин (information gap tasks). Основа таких завдань – обмін інформацією. Наприклад, капітан судна може давати вказівку старшому механіку; радіоінженер може запросити інформацію від берегової охорони; моряк може читати особистий лист. У всіх цих прикладах люди обмінюються інформацією з певних причин.

У юнаків домінує якісний підхід до вивчення навчального матеріалу: вони схильні до абстрактного мислення, до творчості і самостійності. *Переважає синтез, уміння узагальнювати* на раціональній основі. Підтримці самостійного мислення юнаків сприяє індуктивне навчання, коли їх «підштовхують» до вироблення правил, наприклад граматичних, замість традиційного пояснення правил викладачем. Формулювання правил, виявлення закономірностей та осмислення теоретичного матеріалу проводиться після практичного матеріалу, тобто через досвід. Наприклад, після короткого обговорення бажань студентів і викладача у структурах 'I want to clean the chalkboard' і 'I want you to clean the chalkboard' студентам пропонується таблиця:

They want to repair the engine.	They want to have the engine repaired.
We want to paint the boat.	We want to have the boat painted.
I want to post my letter.	I want to have my letter posted.
He wants to wash his uniform.	He wants to have his uniform washed.

Студенти в парах або втрьох порівнюють речення у таблиці і знаходять відповіді на запитання:

1. What is the difference between the sentences in the left and right columns?
2. How are they formed?
3. What title can you give to each column?

Потім висновки студентів обговорюються всією групою.

У юнаків проявляються **здібності до математичних знань**, а у дівчат – до опанування мовних навичок. Ми дійшли висновку про те, що вербальні описи, наприклад правил використання граматичних часів або інших граматичних структур, неефективні для сприйняття юнаками і щоразу потребують додаткових уточнень. Приведення цих правил до математичних формул, навпаки, сприяє їх запам'ятовуванню й оперативному застосуванню у мовленнєвій практиці. Так, формула Present Continuous Tense:

S + V + -ing (у даний час)

де S – суб'єкт, V – основне дієслово. А формула Complex Object :

S + V + PersPr + (to) + V + Obj (бачив, що він; хочу, щоб ви...)

де PersPr – особовий займенник, Obj – доповнення.

Ці формули студенти записують у зошити на сторінках, відведених для граматичного довідника, і під час опрацювання у мовленні або під час помилок у використанні звертаються до них.

Жінки більш схильні до соціальної взаємодії, а *самооцінка вища* у чоловіків. І тут викладачу потрібно бути особливо обережним під час виправлення помилок у мові, тому що юнаки можуть сприймати невмілу корекцію як персональну зневагу до думок, які вони висловлюють. Традиційний метод передбачає, що викладач указує на помилку, виправляє її, а студент повторює і, таким чином, учиться. Але це відводить студентам пасивну роль і може перешкоджати їхньому мовленню через боязнь невдачі [11, 81].

Один з варіантів – записати помилки, що повторюються під час монологу або роботи в парах/групах (а не випадкові і поодинокі помилки), потім записати приклади на дошці, виправити перший приклад і дати можливість студентам скоригувати наступні приклади усно, записати правильно і на дошці, і в зошитах. Такий прийом дозволяє не приписувати

помилки окремим студентам, не виставляти слабкі сторони конкретних студентів перед усією групою, а робити всіх колективно відповідальними за допущені помилки. Інший варіант – підгрупи студентів намагаються самотійно виправити помилки у запропонованих прикладах, а потім порівнюють свої коментарі.

З нашого досвіду можемо стверджувати, що юнаки демонструють інтерес до виправлень помилок у морських історіях, написаних, наприклад, студентами заочної форми навчання або студентами молодших курсів. Робота над помилками може бути і домашнім завданням.

Базувати роботу на **принципі змагальності/конкурентності** є, безперечно, ефективним підходом до активізації мовленнєвої діяльності юнаків. Щодо цього традиційними можуть бути завдання «Хто швидше?», «Хто перший?». Один з незвичних видів роботи – «Аукціон». Він може бути граматичним або лексичним. Продовжуючи тему виправлення помилок студентів, звернемося до граматичного аукціону. Для його проведення формуються групи із 4–5 студентів. Кожна група отримує аркуш з кількома реченнями (однаковими для всіх груп), кожне з яких містить одну типову помилку з допущених, наприклад, на попередньому уроці. Кожне речення – це лот. Визначається однакова сума доларів, які має кожна група, і починаються торги. Групи працюють окремо впродовж визначеного часу (1–2 хвилини), і ті, хто зміг виправити помилку, за сигналом розпорядника (викладача) починають вигукувати, за скільки доларів вони готові придбати речення. Ті, хто зміг придбати речення, отримують купони (кольорові папірці). Торги йдуть за встановленими правилами, а за результатами найуспішніша група отримує певний приз (наприклад, шоколад). У нашій практиці аукціони мають беззаперечну популярність у студентів.

Юнаки люблять **діяти самотійно**, тому використання парної і групової форм роботи позитивно сприймається ними. Деякі викладачі призначають постійних лідерів навчальних мікрогруп, зазвичай, з-поміж тих студентів, які знають мову краще. Проте внутрішнє відчуття міжособистісної змагальності вимагає застосовувати групові форми роботи з обов'язковою зміною лідера. Сприятливим для розвитку мовленнєвих умінь курсантів на основі їхньої активності і самотійності є використання комунікативного підходу до навчання англійської мови. Натомість у реальній педагогічній практиці переважають фронтальні форми роботи, які

не дозволяють проявлятися чоловічій ініціативності, самостійності в ухваленні рішень, пошуковій активності.

Крім того, чоловік більш *зорієнтований на результат*, тоді як жінка більш соціальна і орієнтована на процес. Це зумовлює використання завдань, які потребують використання англійської мови для досягнення результату. Наприклад, студентам треба заповнити таблицю, відшукуючи певну інформацію у свого партнера, або знайти розв'язання певної проблеми, працюючи у групах. Ключова характеристика таких пошукових завдань полягає у тому, що студентам необхідно використовувати англійську мову реалістичними способами (наприклад, розпитувати, обговорювати, вести перемовини) для досягнення реалістичних цілей (наприклад, знайти інформацію, обмінятися думками, розв'язати проблему).

Чоловіки люблять *пов'язувати успіх* в аудиторії *із зовнішніми елементами*, а у жінок успішність у навчанні співвідноситься лише із самим навчанням. Ми впевнилися, що необхідним елементом навчання юнаків англійської мови є встановлення зв'язку матеріалу, що вивчається, з подіями у сфері судноплавства. Так, під час вивчення міжнародної конвенції SOLAS (Safety of Life at Sea) студенти виявляють інтерес до проблем піратства; під час вивчення теми «Career Profile» – до біографій і досягнень відомих капітанів; під час вивчення теми «Types of Cargo» – до новин про популярні вантажі і маршрути перевезень з Інтернет-сайтів. Додамо, що не менш цікавим для курсантів є домашнє читання морських історій, взятих з Інтернету. Такі включення, які активізують обговорення професійно орієнтованих проблем, дозволяють висловити свою думку з опорою на фонові знання і охарактеризувати професійну компетенцію, сприяють підвищенню рівня мотивації студентів.

Таким чином, під час організації навчального процесу необхідно враховувати вищеперелічені гендерні відмінності, що сприятиме підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу студентами.

Доцільно здійснювати добір методів і прийомів навчання з урахуванням специфіки кожного колективу (зокрема, чоловічого). Так, у процесі пояснення нового матеріалу в жіночій аудиторії викладач повинен використовувати приклади, що впливають на емоційну сферу студентів, а в чоловічій – на раціональну, доказову.

У маскулінних групах особливо важливо досягати розуміння навчального матеріалу, обов'язково робити узагальнення і висновки в кінці заняття. Організація діалогу або дискусії у процесі вивчення нового матеріалу в цих групах сприяє його кращому засвоєнню, особливо цінується логічність викладу. Студенти з маскулінним гендером більш індивідуальні в навчально-пізнавальній діяльності, їм можна більшою мірою довіряти самооцінку своєї роботи, оскільки вони за своєю природою більш об'єктивні. Вони також більш постійні в парній роботі з конкретним партнером і здатні до ефективної продуктивної діяльності [3, 6].

Підсумовуючи вищеперелічені підходи та методи, зазначимо, що знання гендерних особливостей студентів допоможе викладачу застосовувати індивідуальний підхід, якщо утруднюється засвоєння студентами навчального матеріалу, забезпечити атмосферу взаєморозуміння між викладачем і студентами. Дослідження засвідчують, що стосунки у навчальних групах, створених зі студентів одного типу функціональної асиметрії півкуль, складаються непросто. Викладачу важко передавати знання певного типу, нема на кого обпертися у групі, немає різноманітності відгуків, багатосторонності сприйняття матеріалу.

Це особливо стосується, якщо у чоловічих групах працює викладач протилежної статті. Тому *викладачі-жінки, передусім, повинні знати свої гендерні особливості, їх відмінності від чоловічих, пріоритетні домінанти останніх у пізнавальній діяльності, що допоможе ефективно вибудовувати педагогічний процес, взаємодіяти зі студентами-юнаками, починаючи зі встановлення контакту з аудиторією.* Студенти-юнаки цінують особисту зацікавленість викладача роботою з ними, особисту увагу до кожного з них, знання їхніх умов життя і схильностей. Їм подобаються неординарні ситуації і завдання, а це вимагає творчого попереднього осмислення викладачем кожного заняття.

Крім того, *знання своїх гендерних особливостей допоможуть скоординувати зусилля кількох викладачів-жінок, щоб навчати юнаків в одному ключі, мотивувати викладачів «зрушити» з усталеної моделі викладання і використовувати інші методики.* Коли у викладачів виникають проблеми під час навчання, вони підсвідомо пов'язують їх не з вибором методики, не зі своєю нездатністю навчити, а з особливостями неуспішного

студента [8, 1]. Проте насамперед *варто замислитися над адаптацією свого стилю викладання під особливості маскулінної групи студентів.*

Ур.

Отже, освітній процес у морському ВНЗ повинен будуватися з урахуванням гендерної специфіки маскулінної групи, що, безсумнівно, підвищить його якість. Усвідомлення практичного педагогічного значення цієї проблематики викладачами англійської мови ще попереду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анищенко С. А. Учет гендерных особенностей в профессиональном образовании / Анищенко С. А. // Научные труды Московского гуманитарного университета. – М. : Изд-во МосГУ «Социум», 2006. – Вып. 75
2. Вервейн Э. Половые различия в предпочтении стиля обучения / Вервейн Э., Лужан Хайди, Дикарло Стефен. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.distance-learning.ru
3. Дусказиева Ж. Г. Учет гендерных различий при организации образовательного процесса в вузе / Дусказиева Ж. Г. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kspu.ru/folders/
4. Кон И. Г. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы / Кон И. Г. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.pseudology.org
5. О'Брайен Х. Правь, Британия, морями... / О'Брайен Х. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.aboutstudy.ru
6. Рыков С. Л. Учет гендерных особенностей студентов при организации учебно-образовательного процесса в вузе / Рыков С.Л. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.muh.ru
7. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе / Симонов В. П. // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 40–43.
8. Сиротнюк А. Обучение детей с разным типом мышления / Сиротнюк А. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.pld.org.ua
9. Сопранцова Ю. С. Сущность гендерного подхода в образовании / Сопранцова Ю. С. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.t21.rgups.ru

10. Юрищева Т. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей / Юрищева Т., Чубарова С., Козловская Г., Еремеева В. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

www.rl-online.ru

11. Maritime English. Model Course 3.17. – London : IMO Publication, 2000. –P. 138

12. Sayer M. New Headway. Pre-Intermediate Teacher's Book / Sayer M., Soars J., Soars L. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – P. 160

РЕЗЮМЕ

В статье обосновано необходимость учета гендерных особенностей маскулиных учебных групп, которыми являются группы курсантов в учреждениях морской специализации, при обучении их английскому языку. Основное внимание акцентировано на преимущественном использовании тех методов обучения, которые отвечают специфическому типу восприятия учебной информации юношами. Приводятся примеры конкретных заданий и приемов работы.

Ключевые слова: маскулиная учебная группа, гендерные особенности, метод обучения, диалог, дискуссия.

SUMMARY

The article describes the need for gender masculine features educational groups, which are groups of students in institutions of maritime expertise, while teaching them English. Focus on the predominant use of those methods that match a specific type of perception of learning information boy. Examples of specific objectives and methods of work.

Key words: masculine educational groups, masculine features, methods of education, dialogue, discussion.

УДК 371(73)(093)+37.01(73)

С. Ф. Лук'янчук

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДВОМОВНИМИ ВЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ШКІЛ У США

У статті розглянуто труднощі щодо забезпечення громадських шкіл США двомовними вчителями; проаналізовано основні шляхи вирішення цієї проблеми органами управління шкільних округів, адміністрацією шкіл і закладів педагогічної освіти; автор вважає, що виконання цього завдання вимагає залучення більшої кількості представників етнічних і расових меншин до педагогічної професії.

Ключові слова: громадська школа, етнічні та расові меншини.

Постановка проблеми. Розбудова національної системи освіти України в умовах інтеграції в європейський освітній простір ставить перед українськими науковцями цілу низку стратегічних завдань. Серед них особливої уваги потребують завдання вдосконалення системи професійної підготовки та розвитку педагогічних кадрів і забезпечення високої якості освіти для всіх учнів. Для їх ефективного вирішення доцільним, на нашу

думку, є звернення до досвіду зарубіжних вчених. Для американських освітян проблема забезпечення шкіл висококваліфікованими педагогічними кадрами є дуже актуальною. Велике етнічне та расове різноманіття учнівського складу громадських шкіл постійно стимулює американських вчених до пошуків ефективних шляхів підготовки компетентних вчителів для всіх учнів, незалежно від їх походження. Останнім часом в США особливо підвищився попит на двомовних вчителів, здатних задовольнити освітні потреби школярів різноманітного мовного походження.

Аналіз актуальних досліджень. Наше дослідження показало, що вітчизняні вчені приділяють велику увагу вивченню теорії і практики американської системи освіти. Їх наукові пошуки присвячені проблемам освітніх реформ і формування нової культури американської школи в умовах перманентних освітніх змін (А. Сбруєва); освіти та успішності представників етнічних меншин а також двомовності як аспекту полікультурної освіти у школах США (О. Литвинов); сучасній американській філософії освіти і виховання (І. Радіонова); розвитку педагогічної освіти в США (Т. Кошманова) та ін. Проте питання підготовки двомовних педагогічних кадрів, надзвичайно важливе в умовах великого мовного різноманіття учнівського складу американських громадських шкіл, залишилось поза увагою українських освітян.

Мета статті – дослідити як американські освітяни вирішують проблему забезпечення громадських шкіл двомовними вчителями.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в американській освіті велика увага приділяється академічній успішності представників різних етнічних груп. Вчені Н. Голд, Ш. Купер, Х.-М. Чоу, В. Флорес, та інші заявляють про те, що недостатній рівень володіння англійською мовою часто є головною перешкодою для успішного навчання дітей мовних меншин. В сучасних умовах глобалізації та світової інтеграції зростання кількості етнічно- і расово-різноманітних учнів з низьким рівнем успішності ставить під загрозу конкурентоспроможність Сполучених Штатів на глобальному ринку праці в недалекому майбутньому. Вимоги часу диктують необхідність здійснення кардинальних змін в освітній галузі, спрямованих на забезпечення американською системою освіти і, перш за все, її основною ланкою – школою, підготовки високоосвічених і висококваліфікованих громадян суспільства.

Це завдання послужило поштовхом для прийняття в 2002 році Конгресом США федерального закону No Child Left Behind (NCLB), що в перекладі означає «не залишити без уваги жодної дитини». Отже у законодавчому порядку було взято курс на реформу початкової та середньої освіти. Її мета – підвищення рівня успішності всіх американських школярів. Головна ідея реформи полягає у тому, що високі сподівання та постановка однакових цілей сприятиме високим досягненням у навчанні усіх учнів, незалежно від їх етнічного походження, мови та культурного досвіду [5].

Освітня реформа ставить перед університетами та коледжами вимогу підготовки «ефективних вчителів» для всіх учнів. Для дітей, рідною мовою яких не є англійська мова, ефективними вчителями є досвідчені двомовні вчителі походженням з расових і етнічних меншин. Це такі вчителі, які досконало володіють і можуть пояснити навчальний матеріал двома мовами: англійською і рідною мовою учнів (іспанською, корейською, китайською чи будь-якою іншою). Крім того, двомовні вчителі повинні бути обізнаними в питаннях культури, норм поведінки, стилів навчальної діяльності представлених у класі етнічних груп. Це допомагає їм у виборі навчальних стратегій та забезпеченні активної взаємодії між учнями на всіх етапах навчання для якнайшвидшого оволодіння ними англійською мовою і успішної соціалізації. Американські освітяни вважають, що добре підготовлені двомовні вчителі відіграють вирішальну роль в соціальній адаптації та подоланні навчальних труднощів у школярів походженням з меншин [3, 501; 1, 148].

В останні десятиліття в сфері освіти визначилась негативна тенденція: на фоні зростання кількості учнів з обмеженими знаннями англійської мови спостерігається суттєве зменшення кількості двомовних вчителів. Якщо у 1974 році в американських школах працювало 12,5% вчителів походженням з меншин, то в 1990–91 навчальному році їх було лише 9,2%. Зараз вчителі афроамериканського, іспаномовного та азійського походження становлять 13% загальної кількості, при цьому більш ніж в 40% шкіл їх взагалі немає [2]. У деяких шкільних округах штатів Каліфорнія, Іллінойс, Техас, а також у містах Мілуокі та Нью-Йорк кількість двомовних вчителів впала до критичної межі. В одній тільки Каліфорнії кількість учнів з низьким рівнем знань англійської мови вже перевищила 1 мільйон, а кількість двомовних вчителів, які викладають англійську мову як другу, зменшилась за останню декаду на

35 тисяч [4]. У цілому на початку XXI століття в школах США не вистачало двох мільйонів двомовних вчителів [6].

Сьогодні освітяни стурбовані низьким рівнем расового та етнічного різноманіття серед студентів педагогічних коледжів і університетів. В основному професію вчителя обирають англomовні представники білої раси, жіночої статі, середнього класу. Більшість з них навчались в школах, в яких домінували білі вчителі та білі учні. Вони проживають у основному в передмістях та маленьких містечках. Дослідження показало, що 69% білих студентів проводять більшу частину вільного часу в оточенні людей своєї раси і етнічної групи. Вони висловлюють побажання працювати в майбутньому з учнями, які належать до громад, подібних до їх власних. Значна кількість таких вчителів мають расові упередження і стереотипні погляди щодо інтелектуальних можливостей та здібностей до навчання в учнів із малозабезпечених сімей походженням з меншин. Обмежені знання в галузі полікультурного виховання і відсутність досвіду міжкультурної взаємодії у молодих вчителів негативно впливають на їх здатність працювати з культурно-різноманітними групами учнів. Потрапляючи на роботу у великі міські школи, вони переживають розчарування через свою невідповідність до роботи в умовах різноманітного учнівського складу, тому часто звільняються вже впродовж першого року роботи і влаштовуються на роботу в етнічно однорідні школи передмість.

Серед головних причин зменшення кількості двомовних вчителів різноманітного етнічного походження американські вчені називають: 1) падіння престижу вчительської професії і зменшення кількості вчителів; 2) високий рівень бідності серед етнічних і расових меншин а також низький рівень успішності в школах призводить до того, що малий відсоток їх представників має змогу продовжити навчання в коледжах і університетах; 3) заклади педагогічної освіти не приділяють належної уваги розвитку програм підготовки двомовних вчителів; 4) неефективність традиційних способів залучення студентів до програм підготовки двомовних вчителів.

Варто підкреслити, що децентралізований характер американської системи освіти зумовлює той факт, що вирішенням проблеми забезпечення громадських шкіл двомовними вчителями переймаються органи управління шкільних округів, адміністрації шкіл і закладів

педагогічної освіти. Відчуваючи гостроту питання, освітяни почали все частіше вдаватись до пошуків альтернативних шляхів поповнення рядів двомовних педагогічних кадрів. Одним з них є наймання на роботу а також запрошення в рамках програм обміну двомовних вчителів з інших країн, які ініціюються органами управління освітою на місцях. У зв'язку зі стрімким зростанням кількості іспаномовних учнів в останні роки найбільшим попитом користуються іспаномовні вчителі. За ініціативи Управління Освіти штату Іллінойс та Міністерства освіти і культури Іспанії в 1999 році було започатковано програму обміну вчителями. В 2008 році до цієї програми приєднався Відділ громадської освіти Мексики. За час існування програми в ній взяли участь 497 вчителів з Іспанії і Мексики. У 2008/2009 навчальному році 97 двомовних вчителів з Іспанії і 5 із Мексики працювали в школах штату Іллінойс [7]. Вони викладали іспанську мову в перехідних двомовних навчальних програмах в різних класах. Таким чином задовольнялись освітні потреби дітей недавно прибулих іммігрантів а також дітей з іспаномовних сімей, які народились в США.

У рамках програми обміну американські вчителі іспанської мови з штату Іллінойс також мають можливість пройти тритижневі курси з іспанської мови і культури, або курс з дитячої літератури в Іспанії.

Найбільш перспективним альтернативним способом збільшення кількості двомовних вчителів американські освітяни вважають надання можливості здобути педагогічну освіту параосвітянам (paraeducators). Параосвітяни – це двомовні працівники шкіл походженням з меншин. Вони надають допомогу англomовним вчителям в роботі з учнями, для яких англійська мова є другою мовою. Вважається, що після п'яти років роботи в школі кожен бажаючий параосвітянин, маючи підтримку з боку адміністрації освітнього закладу та матеріальне заохочення з боку місцевої влади, може отримати освіту, ліцензію на педагогічну діяльність і стати ефективним двомовним вчителем [3, 503].

Чималий досвід залучення до вчительської діяльності параосвітян є в шкільних округах штатів Каліфорнія і Техас. В Університеті Сан Антоніо штату Техас створено спеціальний проект під назвою Ескала (Escala), який представляє собою співробітництво університету і п'яти шкільних округів штату. Кожен округ висуває своїх кандидатів з числа параосвітян на отримання університетської освіти. Відбір проводиться на конкурсній основі.

У цьому ж університеті було започатковано проект Аліанза (Alianza), який відрізняється від проекту Ескала тим, що залучає до університетських двомовних програм підготовки вчителів, які легально іммігрували до США з Мексики (так звані «normalistas»). Визнаючи, що вони одержали хорошу педагогічну освіту в Мексиці, американські освітяни вважають за необхідне для таких вчителів пройти перепідготовку в університетах США, щоб задовольняти навчальні потреби іспаномовних учнів [3, 505].

У деяких штатах, включаючи Техас, Іллінойс, Аризону і Каліфорнію, влада намагається вирішити проблему зменшення кількості двомовних педагогічних кадрів використовуючи альтернативні програми сертифікації. В штаті Іллінойс у 2002 році нараховувалось більш ніж 323 тисячі учнів, які розмовляли 123 мовами. Попит на ефективних двомовних вчителів тут значно перевищує пропозицію. Відділом освіти штату Іллінойс спільно з Університетом Північного Іллінойсу (Northern Illinois University), Чикагським шкільним округом № 299 (Chicago Public Schools #299) та за сприяння Ресурсного центру штату (Illinois Resource Center) було розроблено Програму переходу до професії вчителя (Illinois Transition to Teaching Project). Вона розрахована на двомовних громадян, які не мають педагогічної освіти, але мають ступінь бакалавра в іншій галузі професійної освіти. Це можуть бути як параосвітяни, так і люди, зайняті в інших сферах діяльності. Через три роки навчання її учасники можуть пройти альтернативну сертифікацію та розпочати кар'єру двомовних вчителів в школах штату [8]. Сьогодні в Техасі приблизно 44% двомовних вчителів пройшли альтернативну сертифікацію і, з точки зору влади, цей спосіб є найефективнішим у вирішенні проблеми забезпечення шкіл двомовними педагогічними кадрами.

Учені Гідалго, Гулінг-Остін та інші попереджають про можливість появи небажаних наслідків альтернативних програм сертифікації, вказуючи на їх застарілі стандарти і упереджене ставлення кандидатів до вчительської діяльності. Ці вчені стверджують, що в Техасі вже є негативні прояви альтернативних програм сертифікації [3, 504].

Як бачимо, підготовка висококваліфікованих двомовних педагогічних кадрів представляє собою значну проблему для американських освітян. Тому вчені Ланкард, Кестнер, Торрес-Гузман, Гонзалес та багато інших вважають, що адміністрації американських шкіл і шкільних округів повинні створювати умови для ефективної роботи двомовних вчителів походженням з етнічних меншин.

Молоді двомовні вчителі потребують підтримки компетентних двомовних наставників, двомовних навчальних матеріалів і наочності. Але в першу чергу необхідно створити сприятливе шкільне середовище для їх ефективної праці, інакше кажучи, змінити культуру школи. Вчителі різного етнічного і расового походження повинні сприйматись як основний елемент полікультурного шкільного середовища. Адже школа в демократичному суспільстві це не лише установа, в якій підростає покоління набуває знань і вмінь. Це також місце, де формуються цінності та соціальні сподівання. Для етнічно-різноманітних учнів і їхніх батьків важливо бачити, що їх культура і мова цінується в школі. Всі школярі повинні мати позитивний приклад успішних дорослих з різноманітним мовним і культурним досвідом. Діти меншин матимуть шанс підвищити свою самооцінку і рівень мотивації для успішної професійної діяльності в майбутньому. Дітям основного потоку досвідчені вчителі з різноманітним етнічним досвідом допоможуть вдосконалити їх навички міжкультурного спілкування.

Назріли зміни також і у етнічному складі викладачів закладів педагогічної освіти та в їх світогляді. Сьогодні 93% професорського складу в освітній галузі мають європейське походження, 70% їх – чоловічої статі. За час свого професійного росту вони мали дуже незначний досвід полікультурного виховання і взаємодії з іншими культурами. Як правило, викладачі закладів підготовки вчителів не володіють мовами національних меншин, не обізнані в особливостях стилів їх навчальної діяльності і моделях соціальної поведінки [1, 143]. Усвідомлюючи це, адміністрації коледжів і університетів віддають перевагу представникам мовних меншин при наймі на вакантні посади викладачів та інших працівників.

Висновки. Аналіз американських наукових джерел дає нам можливість зробити висновок, що основним способом розв'язання проблеми забезпечення громадських шкіл США двомовними вчителями є залучення до педагогічної професії більшої кількості представників етнічних і расових меншин. З цією метою зусилля освітян спрямовані на: 1) підвищення рівня успішності учнів-представників національних меншин для того, щоб більша їх кількість могла вступити до вищих навчальних закладів; 2) збільшення набору представників національних меншин до педагогічних коледжів та програм підготовки вчителів університетів; 3) залучення до вчительської професії параосвітян і громадян, які отримали

педагогічну освіту за кордоном; 4) наймання на роботу двомовних вчителів з інших країн; 5) залучення до педагогічної професії двомовних громадян шляхом альтернативних програм сертифікації; 6) формування нової культури школи, в якій вчителі, походженням з етнічних і расових меншин сприймаються як основний елемент полікультурного шкільного середовища; 7) наймання на викладацьку роботу та на інші посади в заклади педагогічної освіти представників етнічних меншин.

Перспективами наших подальших наукових пошуків вважаємо дослідження полікультурної підготовки майбутніх вчителів вищими навчальними закладами для їх ефективної навчальної діяльності в громадських школах США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chou, Hui-Min. Multicultural Teacher Education: Toward Culturally Responsible Pedagogy // Essays in Education, 2007. Vol. 21. – pp. 139-162.
2. Cooper Shaw, C. Critical Issue: Educating Teachers for Diversity / Режим доступу: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe300.htm>
3. Flores, B., Keehn, S., Perez, B. Critical Need for Bilingual Education Teachers: The Potentiality of *Normalistas* and Paraprofessionals // Bilingual Research Journal. – Fall 2002. – pp. 501-523.
4. Gold, N.C. Solving the Shortage of Bilingual Teachers: Policy Implications of California's Staffing Initiative for LEP Students. Режим доступу: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/third/gold.htm>
5. No Child Left Behind Act. – Режим доступу: http://www.en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act
6. Sandoval-Lucero, Elena. Recruiting Paraeducators Into Bilingual Teaching Roles: The Importance of Support, Supervision, and Self-Efficacy. Режим доступу: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200604/ai_n17186145?tag=rbxcra.2.a.55
7. Teacher Exchange Visitor Program. Режим доступу: http://www.isbe.state.il.us/bilingual/htmls/spanish_exchange.htm
8. The Illinois Transition to Teaching Project. Режим доступу: <http://www.isbe.state.il.us/bilingual/pdfs/AbstractProjectDesign.pdf>

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены трудности относительно обеспечения общественных школ США двуязычными учителями; проанализировано основные пути решения этой проблемы органами управления школьных округов, администрацией школ и педагогических учебных заведений; автор считает, что решение этой задачи требует привлечения большего количества представителей этнических и расовых меньшинств к педагогической профессии.

Ключевые слова: общественная школа, этнические и расовые меньшинства.

SUMMARY

The article deals with the problem of great need of bilingual teachers in American public schools. He comes to the conclusion that it is necessary to increase the number of teachers of diverse ethnic and racial backgrounds to fulfill this task. The author analyses the

main ways of solving of this problem by the authorities of school districts, schools and teacher education establishments.

Key words: *public school, ethnic and racial backgrounds.*

УДК 371.134: 811 (091) (477)

О.Є. Мисечко

Житомирський державний університет

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У статті зроблена спробу періодизації процесу становлення й розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України з часу появи перших романо-германських відділень і до початку ХХІ ст. У межах кожного виділеного етапу розглянуто основні організаційні і змістові особливості.

Ключові слова: *професійна підготовка вчителів іноземної мови, періодизація.*

Постановка проблеми періодизації етапів формування вітчизняної системи професійної підготовки вчителя іноземної мови ґрунтується на загостренні останнім часом суперечності між зростаючою потребою у модернізації підходів до професійного розвитку вчителя іноземної мови, що виражається у розробці інноваційних концепцій формування іншомовної комунікативної компетенції, особистісно й культурно спрямованій підготовці вчителя (С. Ніколаєва, 1995; Ю. Пассов, 1998; О. Бігич, 2004), та браком узагальнених, систематизованих уявлень про історичний шлях розгортання такої підготовки, уроки набутого у цій справі досвіду й проявлені таким досвідом особливості формування змістового й процесуального аспекту організації професійно-педагогічної іншомовної освіти. Це змушує авторів сучасних концепцій професійної підготовки вчителя іноземної мови оперувати лише неповними, уривчастими історіографічними оцінками досягнень попередніх десятиліть і, як наслідок, обходитися недостатнім історичним обґрунтуванням своїх ідей.

Аналіз актуальних досліджень у галузі вищої педагогічної освіти засвідчує, що цілісного дослідження з викладеної вище проблеми досі не було здійснено. Розгляд розвитку системи професійно-педагогічної іншомовної освіти не тільки на окремо взятих українських теренах, але й у масштабах усієї радянської держави, часткою якої Україні довелося бути, в історико-педагогічному ракурсі має, на жаль, епізодичний характер (С. Ніконова, 1969; Н. Мурадян, 1981; О. Миролубов, 2002). З одного боку, така ситуація пояснюється тим фактом, що загалом позиціонування

вчителя іноземної мови як самостійного об'єкта дослідження розпочалося лише у 60–80-х роках минулого століття. З другого боку, стрімкі темпи зростання упродовж другої половини ХХ - на початку ХХІ ст. практичної потреби у володінні іноземними мовами постійно «штовхають» розробників проблемного поля професійної іншомовної освіти дивитися уперед і мислити перспективами вдосконалення підготовки сучасного й майбутнього вчителя, не даючи змоги зосередитися на глибоких історичних ретроспекція.

Мета статті – узагальнити процес становлення й розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у вигляді окремих історичних періодів з виділенням особливостей кожного з них. Здійснена періодизація ґрунтується на результатах кількарічного дослідження автором цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Щодо питання періодизації історичного процесу не можна не погодитися з позицією О. Сухомлинської, коли вона, наголошуючи на тому, що проблема періодизації розвитку будь-яких явищ – «одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання», застерігає від «підлаштовування» розроблюваної у конкретній науковій галузі періодизації до загальновизнаних канонів, особливо якщо вони розроблені в контексті формаційного, класового підходу [4, 47]. Тому першочерговим завданням у періодизації етапів формування вітчизняної системи професійної підготовки вчителя іноземної мови є виокремлення головних параметрів, формулювання чітких критеріїв, які б дозволили максимально точно передати специфіку об'єкта дослідження протягом кожного виділеного періоду.

В опублікованих дослідженнях, які в історико-педагогічному аспекті висвітлюють розвиток професійної підготовки вчителів в Україні (В. Луговий, 1995; С. Крисюк, 1996; Ю. Болотін та М. Окса, 1997; О. Глузман, 1997; Н. Матвійчук, 1997; Н. Дем'яненко, 1998; С. Нікітчина, 1998; О. Лавріненко, 1998; А. Булда, 1999; Т. Слободянюк, 2000; Н. Дем'яненко, І. Важинський, 2002; М. Окса, 2004), спостерігаються розбіжності у виділенні меж різних етапів, досліджуваних авторами в рамках одного і того самого проміжку часу, наприклад ХХ ст. На нашу думку, це зумовлено як особливостями розгортання професійної підготовки педагогів за

різними спеціальностями, так і особливостями головних критеріїв періодизації. Так, досліджуючи загальні тенденції становлення і розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні у 1917–1985 роках, В. Майборода виходить з міркувань, що вища педагогічна школа України пройшла у своєму розвитку ті самі етапи, що й вища школа в цілому [1, 6]. Його періодизація будується на врахуванні залежності підготовки педагогічних кадрів від соціально-політичного розвитку суспільства, потреб народного господарства і культури, у тому числі шкільної освіти. Проте дослідник ураховує і властиві саме цілісній системі вищої педагогічної освіти особливості розвитку й функціонування. Я вважає В. Майборода, саме з цієї причини хронологічно окремі періоди історії вищої педагогічної школи можуть не збігатися як з відповідними періодами суспільної історії, так і з історією розвитку загальноосвітньої школи [1, 7].

Найбільш цілісною й системною спробою узагальнення розвитку навчання іноземних мов у радянській державі, яку ми розглядаємо як важливе підґрунтя дослідження проблеми вітчизняної професійної підготовки вчителя іноземної мови, є періодизація О. Миролубова, запропонована у 1973 р. і розвинута у 2002 р. в основі якої лежать такі критерії, як докорінні зміни у цілях навчання іноземних мов та суттєві зміни у методичній науці. До цієї періодизації входять такі етапи: 1) 1917-1930 рр. (1917-1923 рр.; 1924-1930/31 рр.); 2) 1930/32-1941 рр.; 4) 40-і – 50-ті рр. ХХ ст.; 5) 1960-ті рр.; 6) 1970-1980-ті рр. [2; 3].

Нам імпонує позиція тих авторів, котрі схиляються до думки про умовність і відносність меж, що фіксують у періодизації кінець одного і початок іншого етапу (В. Майборода, С. Нікітчина, В. Соскін та інші), оскільки «розмитість» цих меж точніше передає діалектично зумовлену тяглість переходу від однієї якості до іншої, від однієї освітньої парадигми до наступної. І навіть якщо формально якийсь з етапів може бути пов'язаним з певною датою в історії суспільного розвитку чи законодавчим актом в освітній галузі, насправді визрівання передумов появи цього етапу розпочинається за якийсь час до його формалізації і в змістовому, і в організаційному плані. Подібна «розтягнутість» хронологічних меж періодів спостерігається в багатьох історико-педагогічних дослідженнях.

Спираючись на найзагальніші тенденції розвитку педагогічної освіти, виокремлені В. Луговим (1995), такі, як соціально-культурна

актуалізація освіти, кількісне зростання, структурна гармонізація, підвищення потенціалу розвитку, сформулюємо головні для нашого дослідження параметри, суттєва зміна яких є критерієм входження в інший етап розвитку, а саме:

Параметри	Критерії
Соціально-культурна актуалізація іншомовної освіти	Об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов, її забезпеченість нормативно-правовою базою
Здатність забезпечити суспільні потреби у вчителів іноземних мов	Кількісні інституційні зрушення (у соціальному просторі й часі) в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти
Структурна гармонізація процесу підготовки фахівців	Організаційне й змістове вдосконалення, піднесення рівня цілісності професійної підготовки
Перспективність	Підвищення потенціалу розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов

На основі наведених вище критеріїв ми пропонуємо власну періодизацію становлення і розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищій школі України у вигляді таких етапів:

I етап – 1900–1917 рр. – зародження вітчизняної системи підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов. Початок XX ст. позначився комплексом соціально-політичних, економічних й культурних обставин, які вивели на перше місце практичні цілі оволодіння новими, європейськими іноземними мовами (німецькою, французькою, англійською) й ослабили роль стародавніх мов (латинської і грецької) у загальній шкільній освіті. Цей процес був офіційно закріплений у навчальних планах: обсяг вивчення стародавніх мов був значно скорочений, грецька мова була майже повністю вилучена з широкого обігу в гімназіях, початок викладання латинської мови був перенесений з 1-го у 3-й клас. Відчутно скоротилася кількість гімназій класичного напрямку із двома стародавніми мовами. Фактично на цьому етапі відбувся вирішальний перелом у баченні ролі нових іноземних мов, який мав суттєве значення для зміни пріоритетів у шкільній іншомовній освіті й просування західноєвропейських мов як засобу наближення загальної середньої освіти до реальних потреб суспільного життя. Цей процес супроводжувався відкриттям перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах, Київських вищих жіночих курсах, де розпочалася підготовка вчителів нових мов, й спробами покращити практичну підготовку таких

учителів у вигляді педагогічних курсів (одно- та дворічних). Було розпочато формування змісту фахової підготовки вчителів нових мов, щоправда, в академічних університетських традиціях.

II етап – 1917–1930 рр. – є етапом розробки загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти. Для цього етапу властиве хвилеподібне визнання суспільної ролі іншомовної освіти зі спадом в першій половині 20-х рр. і піднесення наприкінці. Щодо інституційного забезпечення суспільних потреб у викладачах іноземних мов відбувалась апробація різних форм підготовки таких фахівців: у складі академій теоретичних знань, тимчасових педагогічних курсів, інститутів народної освіти, державних курсів чужоземних мов. У змісті й структурі підготовки іншомовних педагогічних кадрів посилилась професійно-педагогічна спрямованість, уперше відбулося виділення циклів професійної педагогічної освіти. Потенціал розвитку підготовки вчителів іноземних мов підвищився за рахунок активізації розробки складу спеціального циклу іншомовної освіти та впровадження регулярного курсу методики викладання іноземних мов.

III етап – 30-і рр. XX ст. – є етапом відкриття в Україні мережі спеціалізованих закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти, викликаний потужним сплеском інтересу до вивчення іноземних мов, і законодавчого закріплення іноземної мови як обов'язкового навчального предмета, яким повинен оволодіти кожен випускник середньої школи. Крім того, на цьому етапі робляться перші кроки у формулюванні засадничих настанов щодо професійної підготовки вчителя іноземних мов, відбувається формування її базового змісту, що супроводжується випуском перших навчальних підручників і посібників, розробкою відповідної соціальному замовленню методики викладання мов. Підготовка вчителів іноземної мови починає набувати системного характеру, чому сприяло відкриття перших педагогічних і вчительських інститутів іноземних мов. Запроваджується заочна форма педагогічної освіти, яка відкриває додаткові можливості для підготовки вчителів іноземних мов.

IV етап - 1940-і – перша половина 1960-х рр. – завершення формування головних обрисів системи фахової підготовки вчителя іноземної мови. У цей період приймається ціла низка директивних урядових заходів, які закріплюють високу суспільну роль і значення

іноземних мов (з певними трансформаціями у розумінні практичних цілей вивчення цих мов). Перелік поширених іноземних мов (англійської, німецької і французької) доповнюється іспанською мовою. Завдання збільшення кількості підготовлених викладачів іноземних мов було перманентним протягом усього етапу, що привело до суттєвого зростання мережі вищих навчальних закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти і норм приймання до них, було запроваджено підготовку вчителів широкого профілю, розширено можливості заочної освіти. Піднесення рівня цілісності професійної підготовки на цьому етапі виразилося у завершенні формування змістових і процесуальних особливостей системи професійної підготовки вчителів іноземних мов, удосконаленні співвідношення й взаємодії теоретичної і практичної підготовки. Підвищення потенціалу розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов забезпечувалося інтенсифікацією розробки наукових основ їх фахової підготовки. Проблематика цього періоду в галузі професійної підготовки вчителів цієї спеціальності стосувалася шляхів покращання підготовки студентів педагогічних інститутів / факультетів іноземних мов, удосконалення вузівської методики фахового вивчення іноземної мови у ВНЗ, мети й змісту теоретичних курсів фахових мов, розробки теорії навчання іноземної мови як науки, побудови вузівського курсу методики викладання іноземної мови у ВНЗ, посилення ролі домашнього читання в мовній підготовці майбутніх учителів, покращання якості дипломної роботи студента-мовознавця, організації практичних занять з курсу методики викладання іноземних мов, поглиблення аналізу уроку у процесі педагогічної практики майбутніх учителів.

V етап – друга половина 1960-х – кінець 1980-х рр. – розвиток системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в умовах наростаючої кризи радянської освітньої системи. Цей етап характеризується стрімким зростанням практичного значення іноземних мов, формуванням стійкої суспільної потреби у володінні усним іншомовним мовленням, проведенням численних експериментальних досліджень раннього навчання мов і закінчується загальним переконанням у необхідності перебудови викладання іноземних мов. На нормативно-правовому рівні ця суспільна потреба реалізується у контексті державної реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984), яка втім

не дала очікуваних результатів через свою недостатню організаційну й матеріальну підготовленість. Кількісне забезпечення вчителями іноземних мов покладається на інститути іноземних мов та факультети іноземних мов педагогічних інститутів. Мережа таких навчальних закладів розвивається не екстенсивним шляхом, а завдяки зростанню студентського складу. Вдруге з метою збільшення випуску фахівців у практику їх роботи вводиться підготовка вчителів широкого профілю.

В аспекті вдосконалення фахової підготовки ситуація розгортається у послідовності переходу від майже повного перебування цих питань поза колом пріоритетних тем протягом 60-х років до поступового їх виведення на порядок денний протягом 70-х років і, нарешті, до активного їх дослідження й обговорення протягом 80-х років ХХ ст. Прикметно, що лише на початку 80-х років у центральному фаховому журналі «Иностранные языки в школе» з'являється рубрика «З досвіду роботи педагогічного вузу» (1982–1985 рр.), яка пізніше переростає в рубрику «Питання підготовки вчителя» (з 1986 р.).

Посиленню освітнього потенціалу вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на цьому етапі сприяє відчутне розширення дослідницького поля в напрямі виділення окремих проблем у самому процесі підготовки вчителя іноземної мови. Центральною серед цих проблем стає методика викладання фахових іноземних мов студентам лінгвістичних ВНЗ / факультетів. Поряд з тим починають з'являтися дисертаційні роботи, в центрі уваги яких ставиться не тільки мовна підготовка іншомовних філологів, але й більш загальні питання професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов: використання методичних задач у процесі підготовки вчителя іноземної мови (Н. Язикова, 1970); організація і проведення практичних і лабораторних занять з методики викладання іноземних мов (Л. Бризгалова, 1981; Н. Шерстюк, 1984); формування професійних методичних умінь учителя іноземної мови за допомогою навчального телебачення (Н. Шляпіна, 1987); забезпечення країнознавчої підготовки в системі професійної іншомовної освіти (Л. Фурманова, 1985); навчання майбутніх учителів іноземної мови професійно спрямованого мовлення (С. Ромашина, 1980; І. Андрєєва 1982; Н. Скалчінська; 1985, О. Колесникова ,1987); професійно спрямоване навчання студентів мовних педагогічних ВНЗ різних мовних аспектів і

практики мови (Т. Курєнкова, 1983; С. Роман, 1983, О. Смирнова, 1983, П. Журавльова, 1984); формування конструктивних умінь майбутнього вчителя іноземної мови в умовах педагогічної практики (Л. Тазьміна, 1984); реалізація у процесі педагогічної практики єдності дидактичної й методичної підготовки вчителя (В. Сандалова, 1984).

У періодичних виданнях друкуються статті, які привертають увагу до розробки типології особистості вчителя іноземної мови (К. Левітан, 1980), удосконалення загальної дидактичної та методичної майстерності майбутнього педагога у зв'язку з новими підходами до викладання іноземних мов і новими завданнями школи (О. Карпов, 1983; І. Верещагіна, Г. Рогова, 1984; Ю. Пасов, 1984; Р. Міньяр-Белоручев, Г. Чернова, 1987; К. Саломатов, С. Шатілов, 1988; Р. Мільруд, 1989 та інші), покращання організації його педагогічної практики у міських і сільських школах (Г. Салтовська, 1980; О. Дімітрєвська, 1982; Г. Чернова, 1988). У 80-х роках минулого століття активізується діяльність найбільш впливових у Радянському Союзі інститутів та факультетів іноземних мов (Московського, Київського, П'ятигорського державних інститутів іноземних мов, Ленінградського й Горьківського державних педагогічних інститутів тощо) з підготовки й видання цілих збірок наукових праць, присвячених питанням професійно-педагогічної та професійно-методичної спрямованості підготовки майбутніх учителів.

VI етап – з початку 1990-тих років і донині – розгортання трансформаційних процесів у структурі й змісті професійної підготовки вчителя іноземної мови як відображення нового державотворчого курсу й зміни освітньої парадигми зі знаннєвої на компетентнісну. У загальноосвітньому вивченні іноземних мов актуалізуються ідеї комунікативно спрямованого оволодіння мовою як засобом міжособистісного, а з початку XXI ст. – міжкультурного спілкування. З цією метою зміст шкільної іншомовної освіти узгоджується із загальноєвропейськими нормами в галузі мовної освіти й рівнями володіння мовою, що закріплюється в новій шкільній програмі (2001) та розроблених Державних стандартах з іноземних мов (2004). У процесі реформування вищої освіти в незалежній українській державі відбувається реорганізація педагогічних інститутів в університети. Інституційні зрушення в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти

здійснюються в напрямі введення ступневості вищої освіти, розширення діапазону освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр), розробки галузевих кваліфікаційних вимог до професійної і соціальної діяльності випускника ВНЗ, створення можливостей для неперервної професійної освіти. Структурна гармонізація процесу підготовки фахівців з початку 1990-х рр. пов'язується з розроблюваними російськими й українськими науковцями концепціями й концептуальними моделями професійної підготовки вчителя іноземної мови (О. Бердичевський, 1990; Г. Рогова й Т. Сахарова, 1990; С. Ніколаєва, 1995; Ю. Пасов, 1998, 2001; О. Бігич, 2004) як методологічним знаряддям розвитку системи іншомовної професійно-педагогічної освіти.

Отже, стислий огляд шляху розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов у вищій педагогічній школі України дозволяє зробити такі **висновки**:

- цей шлях був розпочатий у річечі академічних університетських традицій – з перевагою теоретичної підготовки над практичною і наукової мовно-літературної над педагогічною;
- поступово завдяки виділенню у системі вищої школи спершу вищої педагогічної школи (20-ті роки ХХ ст.), а згодом закладів спеціальної іншомовної освіти (30-ті роки) відбулось посилення її професійно-педагогічної спрямованості;
- услід за виділенням у змісті педагогічної освіти окремих циклів активізувалась розробка спеціального циклу іншомовної освіти;
- формування сучасного базового складу змісту іншомовної освіти розпочалося в умовах виникнення мережі закладів професійної іншомовної освіти;
- разом з відкриттям перших педагогічних і вчительських інститутів іноземних мов підготовка у них учителів почала набувати системного характеру;
- завершення формування складу фахового циклу підготовки вчителя іноземної мови датується першою половиною 1960-х рр., надалі на перший план виходить питання щодо підвищення якості його фахової і методичної підготовки;

– з початку 1990-х рр. розгортається робота над структурною гармонізацією процесу підготовки іншомовних фахівців й адаптацією її до світових норм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
2. Миролубов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР : автореф. дисс. на соискание учёной. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания» / А. А. Миролубов. – М., 1973. – 50 с.
3. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
4. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 47–66.

РЕЗЮМЕ

В статье сделана попытка периодизации процесса становления и развития системы профессиональной подготовки учителей иностранных языков в педагогических учебных заведениях Украины со времени появления первых романо-германских отделений и до начала XXI в. В пределах каждого выделенного этапа рассмотрены основные организационные и содержательные особенности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей иностранных языков, периодизация.

SUMMARY

The article suggests an attempt to work out periods of forming and developing the system of professional education of foreign languages teachers in higher pedagogical institutions of Ukraine starting with the first Roman-Germanic departments and up to the XXlst century. Inside every period the main peculiarities of organization and contents of education are singled out.

Key words: professional education of foreign languages, period of forming.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

Кугуєнко Г.В. До питання про сутність поняття «соціальне виховання»	3
Кулішенко Л.А. Етнопедагогіка як підґрунтя національного виховання на матеріалі педагогічної преси сучасності)	8
Міленіна Г.С. Педагогічні ідеї С. Русової та М. Монтессорі в системі сучасної дошкільної освіти України	18
Москвітін О.В. Історична ретроспектива музичної підготовки вчителів у Глухівському державному педагогічному інституті.....	25
Наконечна Л.М. Основні терміни понятійного апарату інформатизації освіти.....	32
Полякова О.М., Сіренко М.В. Формування культури материнства старшокласниць як актуальна соціально-педагогічна проблема	41
Трегубенко О. М. Шкільне природниче краєзнавство як складова вітчизняного краєзнавчого руху в 1930–1958 роках.....	50

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко О.О. Участь у культурі та культурна активність студентів у дослідженнях польських науковців	59
Долгова Н.О. Сучасні підходи до формування культури здоров'я студентської молоді в Україні та Польщі	66
Лисенко Ю.Ю. Освітня політика як пріоритетна сфера діяльності ЄС	73
Листопад О.В. Роль громадсько-педагогічного партнерства в інноваційному розвитку середньої школи США	82
Особливець О.Ю. Динаміка розвитку освітньої політики Великобританії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття (перехід від ідей стандартизації до ідей персоналізації)	91
Сандригайло І.О. Діалог культур у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти	99
Солощенко В.М. Особливості присудження наукових ступенів у Європі: ретроспективний аналіз.....	106
Чернякова Ж.Ю. Професійна підготовка вчителів старшої школи Великої Британії у контексті інтернаціоналізації освіти	116

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Бобровицька С. Ф., Рибалко П. Ф. Формування культури здоров'я учнів молодших класів у позаурочний час роботи сучасної школи.	126
Бочарова О.А. Шкільна система підтримки обдарованих учнів у польських школах.....	131
Волчаста М.М. Оптимізація навчання математики у 5–6 класах засобами нових інформаційних технологій	142
Ворона Л.І. Структурна модель раціонального управління методичною роботою педагогів позашкільного навчального закладу «Мала академія наук»	151

Дяченко-Богун М.М. Критерії та рівні підготовки старшокласників до реалізації заходів природоохоронного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах	158
Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку	165
Коваленко Н.В. Використання міжнародних тестів компетентності у процесі дослідження сформованості самоосвітньої компетентності учнів	174
Кухарева О.С. Модульне навчання математики у старшій школі як засіб формування самоосвітньої та предметної компетентності учнів	180
Потапова Н. Проблема оптимізації навчальної діяльності молодших школярів	188
Рабець К.В. Проектно-дослідницька діяльність в умовах турніру юних математиків	196
Чашечникова О.С., Калюсенко Л.О., Москаленко І.М. Математична грамотність як одна зі складових інтелектуальної компетентності учнів	209
Шевченко А.А., Шевченко С.М. Проблеми логіки в навчальному змісті біології	216
Шестобуз О.С. Культура спілкування як характеристика вихованості молодшого школяра	230
Шумигай С.М. Історизми і розвиток математичних здібностей учнів	238

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бірюкова Л.А. Педагогічна проблема розвитку творчої індивідуальності вчителя музики	249
Бубнова М.Ю. Викладання вищої математики у ВНЗ з використанням інформаційних технологій	257
Бурчак С.О. Методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня	266
Головань М.С. Аналіз кредитних систем організації навчання	274
Гребеник Т.В. Управління процесом громадянського виховання студентів: оцінка результативності	286
Єжова О. О. Ціннісний підхід до формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника	296
Ковалинська І. Умови формування загальнокультурної компетенції у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу студентами технічного ВНЗ	306
Ковтонюк М.М. Інноваційна педагогічна технологія формування предметних компетентностей студентів педагогічних ВНЗ	314
Копіца О.І. Система формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання	326
Мінтій І.С. Математичні основи функціонального програмування	337
Медведовська Д.О. Науково-теоретичні підходи до поняття «управління освітою»	346
Наконечна Л.М. Основні терміни понятійного апарату інформатизації освіти	352
Ніколаї Г. Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі.	361
Петренко С.В. Упровадження принципів модульного навчання у процесі вивчення аналітичної геометрії	372
Постнікова Т.Є. Фактори впливу на розвиток особистості обдарованого студента у процесі професійного навчання	382

Сорокіна Г.О. Формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів як необхідна умова підготовки туристських кадрів	388
Сяська Н.А. Активізація процесу навчання планіметрії засобами комп'ютерної програми GRAN-2D	395
Тригуб І.В., Тригуб С.В. Організаційно-змістові пріоритети фахової підготовки вчителя-хореографа.....	405
Шамоня В.Г., Шамшина Н.В. Удосконалення та підвищення ефективності комп'ютерного контролю знань	412
Шевельова О.Б. Інформаційні технології у процесі вивчення наближених обчислень студентами економічних спеціальностей.....	423

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Гладченко О.Р., Зарудна Т.В., Ярмач Л.П. Навчання студентів немовних ВНЗ організації англомовної презентації наукових досліджень	432
Кудрявцева В.Ф. Особливості навчання англійської мови курсантів морських спеціальностей	439
Лук'янчук С.Ф. Вирішення проблеми забезпечення двомовними вчителями громадських шкіл у США	449
Мисечко О.Є. Періодизація розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні: постановка проблеми.....	457

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 2, 2009

Суми: СумДПУ, 2009

Відповідальний за випуск: *А.А. Сбруєва*
Комп'ютерне складання та верстання: *Ю.С. Нечипоренко*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 28.12.09.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,9. Тираж 300 пр. Вид. № 95.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

