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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2008

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Редакційна колегія:

Сбруєва А.А., д. пед. н., проф. (голов. ред.); **Лазарєв М.О.,** к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Лозова В.І.,** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Статівка В.І.,** д. пед. н., проф.; **Стахевич О.Г.,** д. мист., проф.; **Цикін В.О.,** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.,** д. пед. н., проф.; **Михайличенко О.В.**, д. пед. н., проф.; **Козлова О.Г.,** канд. пед. н., доц.; **Чашечникова О.С.,** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.,** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.,** к. пед. н., проф.; **Ніколаї Г.Ю.,** к. пед. н., доц.; **Полякова О.М.,** к. пед. н., доц.; **Тарапата-Більченко Л.Г.,** к. філос. н. доц.; **Тарасова Т.Б.,** к. псих. н., доц.; **Коваленко С.М.,** канд. пед. н., доц.; **Перетятько О.В.,** к. пед. н., доц. (відп. секр.)

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина третя. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 514 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4).

ISBN 978-966-698-121-2

У збірнику наукових статей 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.

ISBN 978-966-698-121-2

УДК 371
ББК 74.00

© Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008

РОЗДІЛ І
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 37.013(73)

Н.М. Бідюк
Хмельницький національний університет

ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ЗНАНЬ ДЛЯ БЕЗРОБІТНИХ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

У статті розглядаються особливості професійної освіти безробітних у ленд-грант університетах США. Особлива увага приділяється провідним напрямам діяльності спеціальних підрозділів університетів – Центрів розповсюдження знань, які надають освітні послуги різним категоріям дорослого населення, у тому числі й безробітним.

В статье рассматриваются особенности профессионального образования безработных в ленд-грант университетах США. Особое внимание уделяется ведущим направлениям деятельности специальных подразделений университетов – Центров распространения знаний, которые предоставляют образовательные услуги разным категориям взрослого населения, в том числе и безработным.

The article deals with the peculiarities of unemployed persons professional education of the unemployed at US land-grant universities. Special attention is given to the work of special university units – Extension Centers which offer education service to different classes of adults including the unemployed.

Постановка проблеми. У загальному комплексі проблем, пов’язаних із переходом до ринкової економіки, актуальною є проблема формування системи надання освітніх послуг різним соціальним групам населення, зокрема безробітним або громадянам, які тимчасово не працюють, з метою їх подальшого працевлаштування.

Активна частина дорослого населення, у першу чергу молодь, починає розуміти необхідність професійної спеціальної підготовки з дефіцитних професій, які користуються попитом на ринку праці. Це впливає на поведінку безробітного населення та сприяє прагненню до підвищення кваліфікації та перепідготовки, формуванню здатності та готовності до зміни професії, а також розвитку творчої активності особистості.

У цьому контексті становить інтерес досвід надання освітніх послуг дорослому населенню в країнах із низькою часткою безробітних і високим

розвитком економіки, науки й техніки. На наш погляд, досвід США заслуговує на ретельне вивчення і ґрунтовний аналіз з метою запозичення його перспективних ідей в умовах розбудови соціальної політики будь-якої країни (у тому числі й України), яка прагне досягти кращих світових зразків.

Аналіз актуальних джерел. Система освіти США завжди була предметом уваги вітчизняних та закордонних науковців. На початку XX століття в педагогічній літературі з'явилися праці, у яких досліджувався процес становлення та розвитку освіти у США. Педагоги намагалися відтворити та проаналізувати реальний стан американської освіти. Окремі аспекти теорії та практики навчання стали предметом досліджень В. Вілера, І. Герда, Є. Кагарова, Є. Ковалевського, П. Міжуєва, М. Сперанського тощо. Особливо цінними були наукові дослідження відомих учених-дидактів Б. Жадовського, Б. Ігнатьєва, Л. Лєвіна, З. Малькової, П. Мінченко, О. Янжул тощо. На сучасному етапі велике значення мають дослідження А. Алексюка, В. Жуковського, М. Євтуха, Т. Кошманової, О. Літвінова, С. Романової, О. Сухомлинської, у працях яких висвітлені загальні положення щодо формування цілісності системи освіти у США, а також проаналізовані та розкриті нові методи навчання у педагогіці США та їх вплив на розвиток вітчизняної практики, визначені головні тенденції формування змісту освіти. Для вивчення проблеми становлення та розвитку теорії і практики навчання в американській освітній системі вагомими є дослідження відомих американських педагогів Дж. Адамса, А. Бойдстона, В. Брікмана, Дж. Гутека, Дж. Дьюї, Р. Коуена, Р. Раска, С. Холла та інших.

Аналіз оригінальних наукових джерел показав, що майже кожен вищий навчальний заклад США має у своїй структурі підрозділи, які займаються наданням освітніх послуг різним категоріям населення, у тому числі безробітним.

Метою статті є аналіз провідних напрямів діяльності досить популярних підрозділів – Центрів розповсюдження знань, які входять до структури ленд-грант університетів США.

Виклад основних положень. Історичні факти свідчать, що Центри розповсюдження знань були створені в американських університетах у 1914 році відповідно до Закону Сміта-Левера. Метою діяльності перших Центрів була організація популярних лекцій, заочних курсів, практичних занять, які

університети організовували для фермерів з метою надання та поширення інформації про останні технології у сільському господарстві [3, 156]. Первинно цей підрозділ університету мав назву «Спільний Центр розповсюдження знань», який виник на основі спільної діяльності та розподілу фінансових коштів на розвиток освіти федеральним урядом, урядом штату й округу. Сорок років поспіль у 1954 році ленд-грант університети кожного штату ухвалили рішення про створення своїх автономних Центрів розповсюдження знань.

Сьогодні провідною метою роботи Центрів є допомога всім категоріям населення, у тому числі безробітним, знайти способи допомогти самим собі у подоланні психологічного бар'єру у разі втрати роботи, а також донести як базові знання, так і новітні досягнення сучасної науки й техніки у всіх сферах американського суспільства з метою підвищення кваліфікації фахівців, які знаходяться під ризиком звільнення. Таким чином, ідея створення Центрів полягала в тому, щоб підвищити рівень освіти й інформаційного забезпечення людей, які не мають можливостей відвідувати університет або інші навчальні заклади і таким чином підняти продуктивність країни, зміцнити соціальні та міжнародні зв'язки.

Стратегічними напрямами діяльності Центрів є такі:

– надання можливостей здобуття базової вищої освіти;

– здійснення додаткової професійної підготовки і перепідготовки;

– запровадження широкого спектра програм загальнокультурного рівня для всіх категорій населення й фахівців різних професійних галузей.

Центри є своєрідною «сполучною ланкою» між університетом і дорослим населенням штату, оскільки у великих містах штатів є підрозділи Центрів розповсюдження знань, де працюють адміністратори, які займаються вивченням освітніх потреб населення регіону, розробляють програми відповідно до потреб ринку праці, доводять до населення інформацію про наявні програми, реалізують ці програми на місцях.

Співробітниками регіональних Центрів розробляється річний план роботи, який передається в головний офіс. Пропозиції та перспективи розвитку регіональних Центрів розглядаються й аналізуються фахівцями університету, і на їх основі розробляються перспективні напрями діяльності Центрів на рівні штату. У разі виявлення нової, невивченої проблеми до її розв'язання запрошуються провідні фахівці, учені університету. Далі ці плани подаються на федеральний рівень, аналізуються групами експертів і відповідно,

розробляються стратегічні плани з пріоритетних напрямів діяльності таких Центрів у країні.

Діяльність Центрів ленд-грант університетів заснована на таких принципах:

– охоплення всього штату, як результат інтеграції та координації діяльності всіх кампусів університету;

– добір висококваліфікованого професорсько-викладацького і допоміжного технічного персоналу;

– спрямування зусиль на розв'язання практичних завдань і досягнення конкретних результатів;

– упровадження й ефективне використання інформаційних технологій у навчальному процесі;

– постійний розвиток Центрів з метою досягнення високої якості навчання [1, 86 – 87].

Специфічними особливостями Центрів є їх територіальне наближення до місця проживання безробітних, висока мобільність, здатність швидко реагувати на зміни в усіх сферах американського суспільства, трансформація та розробка нових освітніх програм відповідно до потреб суб'єктів навчання.

Зауважимо, що саме Центри розповсюдження знань виступають адаптивною освітньою ланкою у розв'язанні проблем психологічної адаптації безробітних. Досвідчені фахівці Центрів не лише доводять до безробітних інформацію про освітні програми, а й здійснюють діагностику індивідуальних пізнавальних здібностей слухачів, психологічні тренінги, сприяючи підвищенню самооцінки, мотивації до навчальної діяльності, збільшенню інформаційних потреб потенційних студентів. Як правило, безробітних ознайомлюють з освітніми стратегіями, формами отримання освіти й організації навчання, навчально-методичним забезпеченням, плануванням навчального часу, можливостями кар'єрного росту. Допомога у психологічній адаптації безробітних до освітнього середовища є одним з найважливіших факторів їх успішного навчання й ефективної реалізації освітньої програми.

Після періоду психологічної адаптації починається етап організації навчального процесу, де головна увага концентрується на спільних підходах обох сторін (викладачів і безробітних) до навчання, побажаннях безробітних, урахуванні їх психофізіологічних, соціально-психологічних та інших

особливостей. Так, основними формами організації навчальних занять є індивідуальні консультації (з наставником або у віртуальному режимі), а також групові заняття (семінари, колоквіуми, тренінги тощо), де групи поділяються на корпоративні (фахівці фірм, які знаходяться під ризиком звільнення), фронтальні (аудиторія на лекції), інтегровані (студенти різного віку та підготовки), професійні тощо.

Таким чином, безробітні мають можливість вибору моделі навчання у цілому і форми організації занять зокрема. Це може бути навчання за індивідуальним графіком, робота у групах, що дає можливість обміну життєвим і професійним досвідом, а також відвідування лекцій і практичних занять як традиційні форми навчання.

Великою популярністю користуються тренінги, які є особливою формою навчання, відмінною від традиційної, оскільки учасники тренінгу навчаються на основі використання власного досвіду, беручи участь у спеціально змодельованих ситуаціях. Такі тренінгові програми є корисними й актуальними для осіб, які знаходяться під ризиком звільнення. Провідною метою таких тренінгів є удосконалення професійних навичок; забезпечення позитивного впливу на мотивацію фахівців; надання можливості отримання нової інформації щодо роботи, яку виконують; об’єднання колективу; оздоровлення психологічного клімату.

Цікавою формою організації навчання є заняття під назвою «Lunch and Learn», які проводяться на свіжому повітрі в неформальних умовах. Під керівництвом консультанта студенти діляться своїм досвідом, обговорюють проблеми, прагнучи спільно дійти до їх правильного розв’язання [2].

Як уже зазначалося, крім отримання базової освіти, для безробітних фахівців, які вже мають вищу освіту, у Центрах запроваджені програми додаткової професійної освіти, а саме:

– підвищення кваліфікації, спрямоване на забезпечення нової якості виконання працівником професійних функцій;

– професійна перепідготовка, що передбачає засвоєння освітніх програм для виконання нового виду роботи або групи робіт, а також можливість змінити напрям професійної діяльності на основі вже отриманої раніше кваліфікації.

Загальною характеристикою вищезгаданих видів додаткової професійної освіти є той факт, що учасники програм не виходять на новий освітній рівень, з точки зору освітніх щаблів. Після закінчення навчання їм видається документ

про успішне проходження програми навчання.

Таким чином, для безробітних слухачів, а також для осіб, які знаходяться під ризиком звільнення, у Центрах є різні можливості залучитися до форм неперервної професійної підготовки на курсах підвищення кваліфікації або програмах перепідготовки кадрів. Це дозволяє фахівцям швидше адаптуватися до зростаючих вимог, до необхідного рівня професійної компетентності, нововведень у професійній сфері й отримати нову спеціальність (якщо це необхідно). Зміст освітніх програм неперервної професійної підготовки відповідає певним вимогам. Він є відкритим (не має обмежень щодо обсягу інформації), індивідуалізованим (орієнтованим на інтереси і потреби конкретних людей), практично спрямованим (інтегрованим у реальне життя).

Третій напрям освітньої діяльності Центрів Розповсюдження Знань реалізований у програмах загальнокультурного розвитку (освітнього дозвілля), які виступають як засіб:

– відпочинку учасника програми для відновлення життєвих сил, здоров'я, поліпшення самопочуття;

– інтелектуального розвитку, підвищення рівня писемності, отримання додаткових знань;

– творчої самореалізації та самовираження людини.

Метою таких програм є забезпечення всебічного розвитку та загальної культури особистості. Зміст програм ґрунтується на соціально-психологічному, суспільному та творчому компонентах.

Вагомий інтерес у межах вищезазначених програм становить програма підготовки майбутніх лідерів. Вона дає можливості розвинути лідерські якості, набути навичок управління людьми й уміти використовувати їх в особистому, професійному і суспільному житті. Тематика занять включає вивчення психологічних особливостей особистості, теорії та практики спілкування, основ управління, способів розв'язання суспільних завдань. Зауважимо, що розробка й активна реалізація цієї програми підтримується на всіх рівнях влади, оскільки, за оцінкою фахівців, випускники цієї й подібних програм стали надалі гідними громадянами США, справжніми лідерами, здатними розв'язувати суспільні проблеми будь-якого масштабу.

Головними пріоритетами програм особистісного росту є успіх тих, хто цінує власний розвиток і вважає його способом життя. Наприклад, Центр

розповсюдження знань університету Міссурі пропонує низку подібних програм, серед яких нашу увагу привернула програма боротьби та подолання стресових ситуацій у разі втрати роботи [4]. Опинившись у такому стані, люди втрачають себе, відчувають себе неспроможними в особистісному і професіональному аспектах, унаслідок чого знижується їх самооцінка. Усе це може перешкодити пошуку нового місця роботи. Фахівці надають психологічну підтримку учасникам програми, допомагають їм об'єктивно проаналізувати ситуацію втрати роботи, можливі помилки і спільно зі слухачем знайти правильні шляхи виходу із ситуації. Це дозволяє учасникові програми підвищити власний рівень самооцінки, а в результаті, кардинально вплинути на свої здібності, досягти мети і бути конкурентоспроможним на ринку праці й у реальному житті.

Слід зазначити, що у США програми особистісного росту користуються великою популярністю, тоді як в Україні на ринку освітніх послуг кількість таких програм обмежена, оскільки практично не створені умови для їх активного впровадження.

Вартими уваги є хобі-програми, які забезпечують навчання будь-яких ремесел для побутового життя. Як правило, це різні курси з оволодіння основами живопису, мистецтвом фотографії, садівництва, ремонту й будівництва житла, іноземними мовами, комп'ютерною грамотністю тощо.

Важливою умовою успішності навчання є вибір адекватної до навчальних завдань технології навчання, тобто форм, методів, засобів досягнення очікуваних результатів. Успішна реалізація освітніх програм Центрів зумовлена такими чинниками:

– розробкою програм відповідно до потреб населення та ринку праці з метою залучення більшої кількості безробітних та інших категорій дорослого населення до навчання в університеті;

– застосуванням маркетингових досліджень для вивчення ринку, потреб населення, виробників, підприємств штату й усієї країни в цілому;

– відкритим доступом до освітніх програм незалежно від статі, раси, віку, соціального статусу, фінансового становища тощо;

– контролем якості навчання;

– навчанням на основі наукових знань (Центр є не лише осередком навчання, а й центром наукових досліджень як для викладачів, так і для слухачів програм);

– досягненням академічних успіхів безробітних (володіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, що сприятимуть прийняттю правильних рішень, впливатимуть на духовний стан, сімейні стосунки, розвиток бізнесу, суспільства, покращання якості життя як окремих громадян, так і всієї країни в цілому);

– застосуванням технологій дистанційної освіти (акцент на самоосвіті як систематичній навчальній діяльності, на самостійному пошуку відповідей і правильних рішень на основі впровадження у навчальний процес нових інформаційних технологій).

Зазначені вище чинники забезпечують виконання основної місії Центрів – надання можливостей не лише безробітним, а й всім категоріям населення отримати необхідні знання, уміння і навички завдяки різним формам освіти й організації навчального процесу.

Висновки. Отже, активна освітня діяльність Центрів розповсюдження знань, що спрямована на надання та забезпечення якісних освітніх послуг усім категоріям населення на основі гнучкості й адаптації освітніх програм, а також орієнтації на потреби суспільства та сучасного ринку праці, дає підстави стверджувати, що такі Центри є ефективним та дієвим структурним механізмом у системі університетської освіти США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Petersen R. University of Adult Education / R. Peterson. – N.Y.: Harper & Brothers, 1960. – 290 p.

2. Public Policy Research Center in University of Missouri [Электронний ресурс]. – Режим доступу: http://pprc.umsl.edu/base pages/end/lunch_learn.

3. Rudolph F. The American College and University. A History / F. Rudolph. – The University of Georgia Press, 1990. – 477 p.

4.University of Missouri Extension. Career Transition [Электронний ресурс]. – Режим доступу: http://outreach.missouri.edu/career options/transition.

УДК 378.1.014.5+378.147:811

С.В. Вербицька
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються два основні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти. Звертається увага на пріоритетність внутрішньої інтернаціоналізації за умов

недостатньої ефективності міжнародних програм, спрямованих на розвиток студентської мобільності. Вивчення іноземних мов розглядається як один із важливих компонентів внутрішньої інтернаціоналізації, пошук нових шляхів викладання яких сприятиме конкурентоспроможності країни у глобалізованому просторі сьогодення.

В статье рассматриваются два главных аспекта интернационализации высшего образования. Автор обращает внимание на приоритетность внутренней интернационализации в условиях недостаточной эффективности международных программ, направленных на развитие студенческой мобильности. Изучение иностранных языков считается одним из важнейших компонентов внутренней интернационализации, поиск новых путей преподавания которых будет способствовать улучшению конкурентоспособности страны в глобализированом пространстве современности.

The article deals with two main aspects of the higher education internationalization-cross-border internationalization and internationalization at home. The author highlights the priority of the latter one under the circumstances of student mobility programmes failure. Foreign languages learning (FLL) is considered one of the main components of internationalization at home. The constant search for new methods for FLL is sure to support competitiveness of the country in the globalised world.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, які набули особливо прогресуючого характеру наприкінці минулого тисячоліття, стали рушійною силою, що змусила людство перейти до якісно нового етапу свого розвитку – суспільства знань (від англ. knowledge society).

Досвід високорозвинених країн світу дає підстави стверджувати, що процес інтернаціоналізації певною мірою нейтралізує негативні прояви глобалізації та є оптимальним шляхом розвитку вищої освіти. Тому позитивні перспективи подальшого розвитку освіти за умов глобалізації передбачають поступовий рух на шляху до її інтернаціоналізації, що є «процесом інтеграції міжнародного / інтеркультурного виміру у викладання, наукові дослідження, соціальні послуги, здійснювані вищим навчальним закладом» [9, 16].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури та інформаційно-аналітичних доповідей міжнародних організацій засвідчив, що дослідження сутності процесу інтернаціоналізації та стратегій інтернаціоналізації вищої освіти стало предметом вивчення як вітчизняних (К.В. Корсак, О.І. Локшина, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська), так і зарубіжних науковців (Т. Адамс, Ф.Дж. Альтбах, Дж. Букін-Вайнер, К.Дж. Бек, Дж. ван де Ватер, В.С. Вахштайн, М. ван дер Венде, Б. Вехтер, Х. де Віт, Д. Вудхауз, Б.Дж. Еллінгбо, Х. Келлен, К. Класек, П. Кроузер, М.В. Ларіонова, Дж. Местенхаузер, С. Маргінсон, Дж. Найт, Б. Нілссон, М. Оттен, О.В. Перфільєва, У. Тайхлер, Х. Теекенс, П. Фогельберг,

М. Харарі).

Метою статті є дослідження сутності внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти та визначення тенденцій до викладання іноземних мов як важливого компонента зазначеного процесу у провідних країнах світу.

Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» у міжнародній практиці традиційно включає два аспекти: «внутрішню інтернаціоналізацію» (internationalization at home) та «зовнішню інтернаціоналізацію», або освіту за кордоном, міждержавну освіту, трансграничну освіту (education abroad, across borders, cross-border education). «Зовнішня» освіта на сьогодні має кілька проявів: студентська та професорсько-викладацька мобільність, франчайзинг, акредитація іноземних університетів, програми співвідношення дипломів, корпоративні університетські альянси, міжнародні інститути, філії вищих навчальних закладів за кордоном, дистанційна освіта тощо. «Внутрішня інтернаціоналізація» здійснюється в межах конкретної країни шляхом зарахування іноземних студентів, запрошення іноземних викладачів, включення в навчальні плани додаткових навчальних курсів, викладання яких ведеться іноземною мовою, збагачення навчальних планів курсами предметів інтернаціонального змісту, участі в міжнародних науково-освітніх проектах та ін.

Характерними ознаками інтернаціоналізації кінця XX ст. були спеціальні міжнародні програми, які мали на меті сприяти розвитку студентської мобільності. Зокрема під егідою Європейського Союзу впроваджувалися в життя програми ERASMUS, TEMPUS, SOCRATES. Коли на початку нового тисячоліття постало питання про ефективність інтернаціоналізації вищої освіти шляхом упровадження програм студентської мобільності, то було виявлено, що більшості університетам так і не вдалося досягти бажаної позначки мобільності у 10%. Отже, понад 90% немобільних студентів перебували поза впливом інтернаціоналізаційних процесів.

У такому контексті по-новому були розставлені акценти щодо пріоритетності аспектів інтернаціоналізації вищої освіти. Усе частіше предметом зацікавлення науковців ставали такі форми внутрішньої інтернаціоналізації, як інтернаціоналізація навчальних планів (internationalised curriculum) та викладання курсів іноземною мовою.

З практичної точки зору реформування навчальних планів має переваги як для іноземних, так і для власних студентів. Воно дає змогу немобільним

студентам (їх завжди була і є переважна більшість), не залишаючи територію країни, перебувати в інтернаціоналізованому освітньому просторі. Крім того, модернізований варіант навчальних планів став більш привабливим для іноземних студентів, адже в нього включили міжнародно орієнтований матеріал та посилилась роль іноземної мови. Шведський науковець Бенгт Нілссон переконаний, що «впровадження міжнародного та інтеркультурного компонентів у навчальні плани вплине на зміст навчального процесу та кінцеву мету навчання в конкретному вищому навчальному закладі і буде більш ефективною формою інтернаціоналізації, ніж просто студентська мобільність» [3, 21].

Бенгт Нілссон запропонував більш детальне визначення інтернаціоналізованого навчального плану, ніж те, що було подано його колегами з ОЕСР у 1996 р. «Інтернаціоналізований навчальний план, на його думку, – це план, який дає студентам можливість оволодіти знаннями, компетентностями міжнародного та інтеркультурного змісту. У результаті оволодіння такою програмою студенти будуть емоційно готові до життя в інтернаціональному та полікультурному світі, набудуть професійних і соціальних навичок» [3, 22].

Здобутками випускників вищих навчальних закладів, які успішно засвоюють таку програму, стають інтернаціоналізовані професійні та академічні компетентності, на підставі яких випускники можуть:

1. претендувати на посаду в міжнародній компанії;
2. успішно виконувати професійні обов’язки в міжнародному полікультурному середовищі;
3. брати активну участь у житті суспільства і вирішувати проблеми як локального, так і глобального характеру.

Роль іноземних мов у досягненні зазначених цілей важко переоцінити. Знання іноземних мов стало передумовою конкурентоспроможності в інтернаціоналізованому просторі як окремого індивіда, так і країни в цілому. Міністри освіти все частіше змушені звітувати про рівень викладання та вивчення іноземних мов, повідомляти про стратегічні плани щодо покращення рівня володіння іншомовними компетентностями співвітчизників. З нашої точки зору, доцільно здійснити порівняльний аналіз іншомовної політики різних країн, передусім США та Великобританії.

Слід відзначити, що урядовці, зокрема Сполучених Штатів Америки, не завжди приділяли належну увагу проблемам вивчення іноземних мов, тому цей

предмет не завжди користувався популярністю серед населення. Так, із процентного співвідношення загальної кількості студентів до кількості студентів, які нефахово вивчали іноземні мови, можна помітити негативну тенденцію до різкого спаду зацікавленості американської молоді в іноземних мовах з 1960 р. (16,1%) до критичної позначки у 1980 р. (7,3%), потім незначне піднесення до 8,6% у 2006 р. [5, 18] (рис. 1).

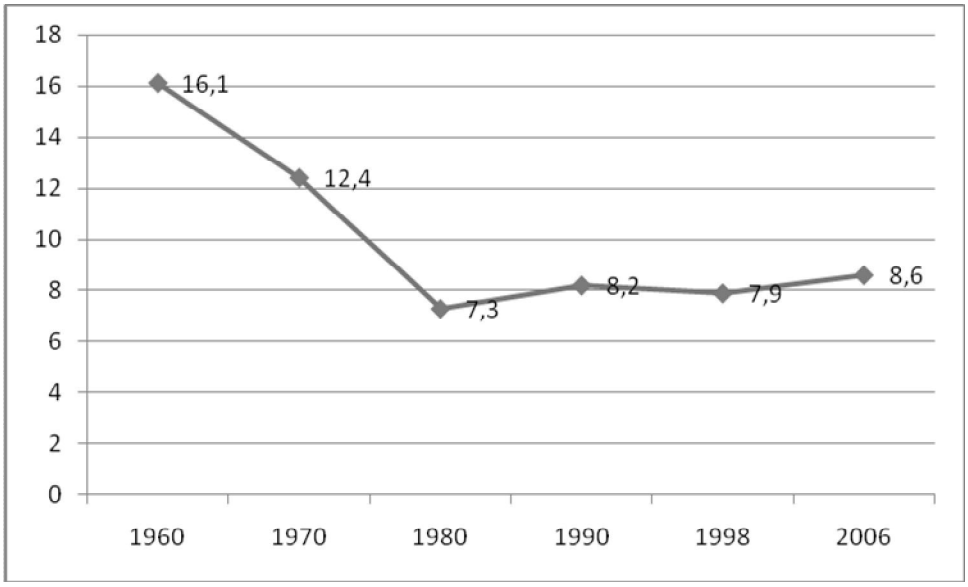


Рис. 1. Процентне співвідношення студентів, які нефахово вивчали іноземну мову, до загальної кількості студентів у ВНЗ США з 1960 по 2006 н. р.

Федеральним урядом Сполучених Штатів робилися спроби покращити показники хоча б до рівня 1960 р. Так, у Меморандумі про інтернаціональну освітню політику від 19 квітня 2000 року прозвучала пропозиція щодо сприяння поширенню якісних програм навчання іноземних мов та інших культур для американців.

У доповіді про стан інтернаціоналізації вищої освіти у США (2000 р.) відчувалось занепокоєння офіційної влади станом володіння іноземними мовами у країні. Автор (Фрейд Фейвард) зазначив, що американці не мають мотивації до вивчення іноземних мов, адже вони впевнені, що весь світ розмовляє англійською мовою. Експерт переконаний, що його співвітчизники глибоко помиляються, оскільки це швидше привілеї іноземців, ніж самих носіїв мови, адже іноземці мають доступ до цінностей американського суспільства, а не навпаки. Автор наголошує, що у час розквіту глобалізації не можна нехтувати перспективами ні в англомовному світі, ні в інших куточках світу. Американці ризикують втратити статус «головного гравця» залишаючись

осторонь соціальних, політичних та економічних перетворень, які спостерігаються в різних частинах світу [6, 30].

У 2006 р. відбувся саміт президентів американських університетів, який став ще одним кроком на шляху до врегулювання проблеми іноземних мов у США. Дж. Буш звернув увагу міністрів на збільшення бюджетних витрат на освіту у 2007 р. на $35 млн порівняно з минулим 2006 р. Він ще раз наголосив на необхідності стимулювання інтересу нації до вивчення економічно детермінованих або так званих стратегічних для країни мов (китайська, корейська, японська та арабська) та збільшення кількості вчителів із зазначених мов.

Цікаво, що в департаменті освіти Об'єднаного Королівства Великобританії та Північної Ірландії урядовці визначили майже ідентичний набір стратегічних мов до того, який був зазначений президентом США (усі за винятком корейської). В експертів викликала занепокоєння відсутність інтересу в молоді до вивчення цих мов, адже відсутність мотивації природно призвела до зменшення кількості студентів, які вивчали китайську, японську та арабську мови в університетах країни на 16%, 27%, 12% відповідно порівняно з результатами 1998/9 та 2001/2 навчальних років [4, 11].

Провідні європейські країни, відчуваючи дух глобальної конкуренції, намагаються не зупинятися на досягнутому і постійно рухаються вперед. Питання нагальності вивчення іноземних мов за умов внутрішньої інтернаціоналізації обговорювалося на засіданні Ради Європи в Лісабоні (2000 р.) та в Барселоні (2002 р.).

Так, лісабонська зустріч дала поштовх до подальшого активного пошуку шляхів розбудови найбільш конкурентоспроможної та динамічної економіки, побудованої на знаннях. На засіданні в Барселоні лобіювалося питання про нагальну необхідність збільшення терміну вивчення іноземних мов, що дасть змогу оволодіти іншомовними компетентностями на більш високому рівні і тим самим покращить позиції європейців на світовій арені. Керівники держав та урядів розглянули пропозицію щодо вивчення щонайменше двох іноземних мов, починаючи з молодшого шкільного віку. Більшість країн-членів Європейського Союзу погодилися переглянути навчальні плани на 2002/03 навчальний рік, включивши вимогу щодо вивчення двох іноземних мов протягом навчання в початковій і середній школі [8, 29]. Відбулися зрушення щодо посилення ваги іноземних мов і на наднаціональному рівні, зокрема до переліку ключових компетентностей у межах концепції неперервної освіти

Лісабонської стратегії та компетентностей європейського вчителя однією з перших була зарахована компетентність володіння іноземною мовою.

Питання вибору мови як іноземної в світовому масштабі ніколи не вирішувалось однозначно, адже мовне середовище надзвичайно різноманітне. На вибір часто впливають політичні та історичні передумови, географічне розташування держави, чисельність емігрантських громад. Так, у США, незважаючи на посилену увагу уряду до «стратегічних мов», усе ще домінує іспанська мова, а за нею йдуть французька та німецька [6, 8]. На території континентальної Європи за даними Європейського Союзу беззаперечною фавориткою вважається англійська мова. За нею найближча до вершини ієрархії – французька мова, потім німецька, іспанська, італійська тощо [8, 35]. У Великобританії повноправним лідером залишається французька мова, на другу позиція вийшла іспанська, а їй поступилася німецька [2, 15]. Фігурування одних і тих самих мов у вищезазначених рейтингах наштовхує на думку, що у світі існує група традиційно-популярних історично детермінованих мов, які домінують у житті населення, принаймні на двох різних континентах. Зокрема до переліку так званих «традиційно-популярних» мов у Великобританії та Сполучених Штатах Америки слід зарахувати іспанську, французьку та німецьку мови. Проте ніхто і ніщо не може гарантувати їх довічне панування як популярних іноземних мов у США та Об'єднаному Королівстві. Стрімкий розвиток стратегічних мов останнім часом приховує серйозну загрозу їх гегемонії (рис. 2). Побудовані гістограми красномовно вказують на значне відставання у розвитку популярності традиційних фаворитів порівняно зі стратегічними мовами за зазначений період. У ВНЗ Великобританії був помічений навіть спад у кількості бажаючих вивчати німецьку та іспанську мови. Щодо загальної інтенсивності розвитку іноземних мов за країною дослідження, то результати США у кілька разів перевищують британські показники.

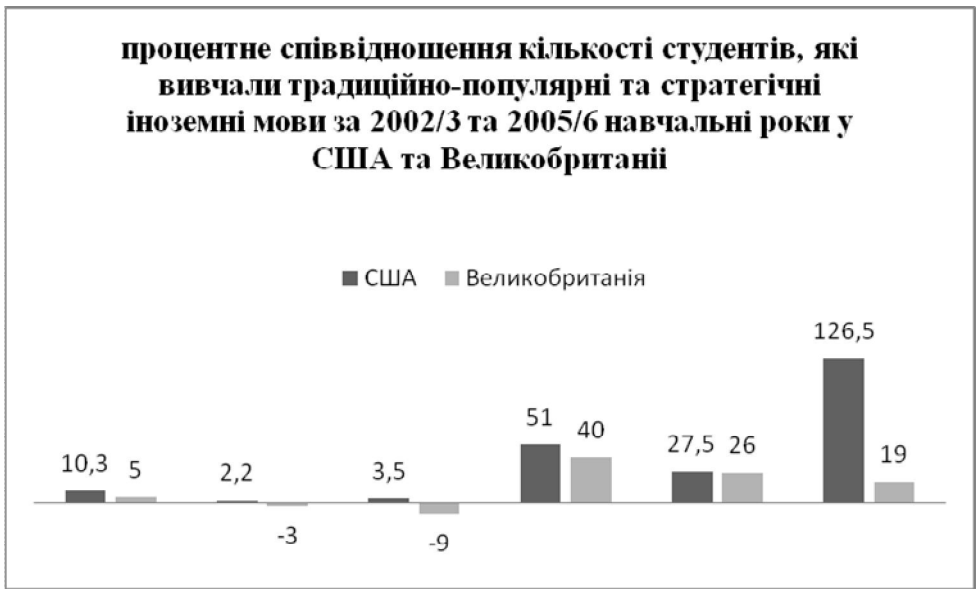


Рис. 2. Процентне співвідношення кількості студентів, які вивчали традиційно-популярні та стратегічні іноземні мови, за 2002/3 та 2005/6 н. р. у США та Великобританії

Не викликає сумнівів той факт, що мовний компонент є одним із найвпливовіших у межах внутрішньої інтернаціоналізації освіти. Тому кожна країна намагається стовідсотково використати його потенціал і створює сприятливі умови для покращання іншомовних компетентностей громадян.

Вважаємо, що досвід Великобританії у підготовці випускників ВНЗ до глобалізованого ринку праці за рахунок посилення вагомості іноземних мов є однією з найбільш ефективних форм внутрішньої інтернаціоналізації освіти. У навчальні плани ВНЗ країни включені курси інтернаціонального характеру, з яких від 25% до 75% програмних годин присвячено безпосередньо практиці іноземних мов, яка відбувається або в межах університету, або за кордоном. У результаті випускнику присвоюють ступінь бакалавра / магістра з двох рівнозначних спеціальностей, однією з яких є іноземна мова [4, 39].

Висновки. Дослідження наукових праць, інформаційно-аналітичних матеріалів і статистичних даних дають змогу стверджувати, що:

1. Внутрішня інтернаціоналізація сприяє більш широкому залученню студентів та ефективному формуванню інтеркультурних компетентностей порівняно із зовнішньою, тому що спричинює поширення інтернаціоналізованого простору на більшу кількість студентства.

2. Вивчення іноземних мов є вагомим компонентом внутрішньої інтернаціоналізації.

3. В іншомовній освітній політиці пріоритет відданий двом групам мов – традиційній (англійська, французька, німецька, іспанська) та стратегічній

(китайська, японська, арабська).

4. Інтенсивне викладання іноземних мов сприяє розвитку внутрішньої інтернаціоналізації освіти та конкурентоспроможності індивіда у глобалізованому просторі.

На подальше дослідження заслуговують проблеми:

1. Аналіз стану викладання іноземних мов за умов внутрішньої інтернаціоналізації у країнах, які розвиваються.

2. Визначення тенденцій викладання іноземних мов у країнах з двома і більше державними мовами.

3. Порівняння вагомості іноземної мови як елемента внутрішньої інтернаціоналізації з іншими предметами інтеркультурної спрямованості.

4. Дослідження стану викладання іноземних мов у ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bergknut K. Internationalisation at Home at Malmö University. – Malmö University, 2006. – 22 p.
2. Canning J. Five years on: the language landscape in 2007. – University of Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, 2008. – 18 p.
3. Crowther P., Joris M., Otten M., Nilsson B., Teekens H., Wächter B. Internationalisation at Home. Position Paper. – Amsterdam: European Association for International Education, 2000. – 46 p.
4. Fottit H. The National Language Strategy in Higher Education. Research Report № 625. – University of Southampton: University Council of Modern Languages, 2005. – 90 p.
5. Furman N., Goldberg D., Lusin N. Enrollment in Languages other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006. – New York: The Modern Language Association of America, 2007. – 29 p.
6. Hayward F.M. Internationalization of U.S. Higher Education. Preliminary Status Report. – Washington, DC: American Council on Education, 2000. – 44 p.
7. International Student and Scholar Mobility. An overview for the U.S. University Presidents Summit on International Education. – New York: Institute of International Education, 2005. – 18 p.
8. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. – Brussels: Eurydice, 2005. – 112 p.
9. Knight J. Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – Paris: OECD, 1999. – 13 – 28 p.

УДК 304.2(372.862)

Є.С. Голуб
Сумський державний
педагогічний університет

МЕТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЧИ КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ?

У статті розглядаються основні характеристики понять «інформаційна культура» та «комп'ютерна грамотність». Визначаються їх взаємозв'язки та взаємовідносини. Наводяться приклади формування та розвитку базису інформаційної культури людини на засадах загального курсу інформатики. Робляться висновки щодо результатів шкільної освіти в контексті інформаційної спрямованості навчання.

В статье рассматриваются основные характеристики понятий «информационная культура» и «компьютерная грамотность». Определяются их взаимосвязи и взаимоотношения. Приводятся примеры формирования и развития базиса информационной культуры человека на основании общего курса информатики. Делаются выводы относительно результатов школьного образования в контексте информационной направленности обучения.

In the article the basic characteristics of the concepts «information culture» and «computer literacy» are reviewed. Their interrelations and correlations are defined. Some examples of formation and development of the basis of person information culture on the ground of general course of computer science are given. The conclusions concerning results of school education in the context of the information training are drawn.

Прискорений соціально-економічний розвиток нашої країни ставить нові вимоги до всіх сфер людського життя за умов інформаційного суспільства. Його становлення вимагає забезпечити адекватність освіти динамічним змінам, що відбуваються у природі та суспільстві, зростаючому обсягу інформації та стрімкому розвитку нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим на зміну парадигмі «підтримуючої» або «просвітницької» освіти прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея «освіти протягом усього життя», або «неперервної освіти».

Постановка проблеми. Реалізація ідеї неперервної освіти спрямована на подолання основної суперечності сучасної системи освіти – протиріччя між стрімкими темпами зростання знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння людиною в період навчання. Ця суперечність змушує освітні установи насамперед формувати вміння вчитися, здобувати інформацію, витягати з неї необхідні знання. Однак для цього педагог не тільки повинен сам володіти особливими інформаційним знаннями та вміннями, але й бути професійно підготовленим транслювати їх, формуючи інформаційну

культуру учнів. Лише за дотримання цієї умови може бути реалізована ідея неперервної освіти [8, 10 – 12].

Зараз найбільш важливим стає навчити людину швидко сприймати та обробляти великі обсяги інформації, застосовуючи сучасні засоби, методи й технології роботи. Це зумовлено тим, що знання піддаються змінам щороку й устигають застаріти іноді раніше, ніж учні зуміють їх засвоїти.

Часто формування інформаційної культури оголошується як результат вивчення інформатики та інформаційних технологій. Для того щоб розібратися, чи так це насправді, необхідно чітко уявляти ієрархію рівнів результатів освіти та мати інструмент оцінювання, що дає змогу визначати рівень, досягнутий кожним [1, 8].

Аналіз актуальних досліджень. Проаналізувавши джерельну базу, можна простежувати особливості застосування і трактування таких понять, як «культура», «інформаційна культура», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо. Їх основні характеристики практично не змінювались протягом двох десятиліть, але ще й досі зустрічаються поодинокі випадки заміни одного поняття іншим. Здебільшого ці еквіваленти неправомірні, але і вони мають право на існування за умови деяких припущень. Указані терміни використовуються багатьма дослідниками у сфері загальної культурології, методології освіти та суспільних наук. Так, питаннями щодо культури та взаємопроникнення культурно-інформаційних тенденцій розвитку суспільства почали займатися вже понад 30 років тому (А.І. Ракітов, І.А. Негодаєв, Н.Б. Зинов'єва, А.А. Гречихін та ін.). Здійснювався аналіз технічних (С.В. Коновченко, І.П. Фарман, М. Кастельс) та соціальних аспектів (І.С. Мелюхін, Л. Туроу, Дж. Гран, Н.Н. Моісєєв, К. Хессенг) становлення інформаційної культури. Розглядаються теоретико-методичні основи інформатизації навчання, питання розвитку інформаційної грамотності та інформаційної культури особистості (О.Я. Ярошенко, Б.С. Гершунський, Е.Г. Сілаєва та ін.).

Мета статті. Виходячи з актуальності цього питання, необхідно виявити основні характеристики понять «інформаційна культура» та «комп'ютерна грамотність»; визначити їх взаємозв'язки та взаємовідносини; навести приклади формування та розвитку базису інформаційної культури людини на засадах загального курсу інформатики; зробити висновки щодо результатів

шкільної освіти в межах інформаційної спрямованості навчання.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш ґрунтовно кожне з положень щодо виявлення ієрархічних рівнів результатів освіти. Якщо розглядати рівні результатів освіти за зростанням, то залежність виглядатиме так: ***грамотність → освіченість → професійна компетентність → культура***. Ієрархія утворена згідно з матеріалом, викладеним у книзі Б.С. Гершунського «Філософія освіти для XXI століття».

Розглянемо кожен рівень освіти з урахуванням особливостей інформаційної складової.

«***Грамотна людина*** – це, насамперед, людина, підготовлена до подальшого збагачення й розвитку свого освітнього потенціалу. Найважливіша педагогічна характеристика грамотності – доступність оволодіння нею для всіх і кожного, крім необоротних випадків важкої патології у фізичному й психічному розвитку людини» [3, 114]. У цьому трактуванні мова йде про загальну грамотність.

Яке ж місце в цьому контексті посідають такі поняття, як «комп'ютерна грамотність» та «інформаційна грамотність»?

Комп'ютерна грамотність – це вміння використовувати комп'ютер (на певному рівні технологій), знання його пристрою й принципів функціонування на рівні архітектури [4, 132].

Інформаційна грамотність – це:

- оптимальні засоби оперування зі знаками, моделями, даними, інформацією;
- надання необхідної інформації зацікавленому споживачеві для розв'язання теоретичних і практичних питань;
- механізми вдосконалення технічних середовищ виробництва, зберігання й передачі інформації;
- розвиток системи освіти, підготовка людини до ефективного використання інформаційних засобів, інформації й телекомунікацій [2, 19 – 25].

Володіння цими основними напрямами обумовлює «уміння формулювати інформаційну потребу, запитувати, шукати, відбирати, оцінювати й переробляти інформацію, в якому б вигляді вона не була» [5, 42].

Очевидно, що поняття «інформаційна грамотність» об'ємніше ніш «комп'ютерна грамотність». Перше є важливою складовою, що однозначно

зумовлює значний потенціал людини у розвитку своїх освітніх здібностей. Отже, наступна ланка в ієрархії рівнів результатів освіти визначається категорією «***освіченість***».

«***Освіченість*** – це грамотність, доведена до необхідного максимуму в межах суспільства чи особистості. Освіченість припускає наявність досить широкого кругозору з різноманітних питань життя людини й суспільства. Але разом з тим вона припускає й достатню вибірковість за глибиною проникнення й розумінням певних питань» [3, 120]. Поняття «освіченість» має більш особистісний характер, ніж «грамотність». Це – результат розвиненого інтересу до певної галузі знань, поєднаного із самоосвітою, постійним оновленням знань у певній сфері.

Освіченість – складова частина загальної особистісної культури. Норма освіченості визначається суспільством стихійно, але її критерії можуть бути сформульовані й описані відносно різних етапів формування загальної й безпосередньо інформаційної освіти.

Виділяються вікові етапи освіченості. У будь-якому віці й на будь-якій стадії освіти існують «відмінники» й «двієчники». Тому можна формувати ідеальні моделі мінімуму й максимуму освіченості культурної людини щодо різних етапів його дорослішання:

I етап (3 роки – 17 років) – навчання соціально необхідного мінімуму знань (родина – дошкільні установи – школа);

II етап (17 – 22 роки) – здобуття професії, соціально необхідного мінімуму спеціальних знань і вмінь (спеціальні навчальні заклади);

III етап (після 22 років) – задоволення власних інформаційних потреб і вироблення знань і вмінь оцінювати себе; здібності, свої можливості, позитивні якості й недоліки. Цей етап характеризується усвідомленим індивідуальним рівнем інформаційної грамотності.

Усі три рівні зумовлені задоволенням інформаційного інтересу в певній галузі науки й культури і становленням особистісних інтересів. Кожному етапу відповідає певний усереднений рівень сукупності комп'ютерної та інформаційної грамотності як основи освітньої діяльності.

Кожний з етапів навчання наслідує визначений рівень професійної компетентності, орієнтований на певну сферу трудової діяльності людини. ***Професійна компетентність*** – це спектр інформаційної грамотності, що

актуалізується на власному професійному рівні. Крім того, «це ті компоненти, які можуть бути віднесені не стільки до предметного змісту, скільки до формованих якостей особистості: відповідальності, творчості, допитливості, наполегливості, прагнення до набуття нових знань, естетичного сприйняття дійсності й, звичайно, до високої моральності, без якої немислимий справжній професіонал своєї справи...» [3, 125]. Отже, професійна компетентність – сфера фахової освіти й застосування отриманих знань під час вирішення завдань певного класу [6, 31].

Виходячи із сучасних вимог, можна визначити основні шляхи розвитку професійної компетентності:

- дослідницька діяльність;
- інноваційна діяльність, освоєння нових технологій;
- трансляція власного досвіду;
- використання ІКТ та ін.

Але жоден з перерахованих способів не буде ефективним, якщо людина сама не усвідомить необхідності вдосконалення власної професійної компетентності. Як наслідок, з'являється необхідність мотивації й створення сприятливих умов для зростання. Необхідно створити ті умови, в яких людина самостійно усвідомлює необхідність підвищення рівня власних професійних якостей. Аналіз власного досвіду активізує професійний саморозвиток, у результаті чого розвиваються навички дослідницької діяльності, які потім інтегруються у професійну діяльність.

Розвиток професійної компетентності – це динамічний процес засвоєння й модернізації професійного досвіду, що приводить до розвитку індивідуальних професійних якостей, інтегрування професійного досвіду, зумовлюючи безперервний розвиток і самовдосконалення. Можна виділити такі етапи формування професійної компетентності:

- самоаналіз й усвідомлення необхідності саморозвитку;
- планування саморозвитку (мета, завдання, шляхи вирішення);
- самопрояв, самоаналіз, самокорегування.

Усі ці етапи не можуть бути відтворені за умов відсутності інформаційної складової. Інакше не було б суперечності між тим «що є» і тим, «що повинно бути», і як результат – відсутність саморозвитку. Інформаційно грамотна людина – це потенціальна енергія, що може бути спрямована в будь-якому

напрямку, залежно від інтересів та здібностей. Слід зауважити, що комп'ютерна грамотність сама по собі не здатна обумовлювати настільки значні наслідки за означенням.

Формування професійної компетентності – процес циклічний, тому що в сучасному світі з постійно змінюваними характеристиками у природі й суспільстві та зростаючим обсягом інформації необхідне постійне вдосконалення й корегування знань, а саме підвищення професіоналізму. Тому вищеперераховані етапи повторюються, але вже в новій якості. Отже, освічена людина здатна формувати і вдосконалювати свій професіональний рівень.

«***Культура*** – вищий прояв людської освіченості й професійної компетентності. Саме на рівні культури може в найбільш повному вигляді виявитися людська індивідуальність» [8, 10 – 12]. Це творча діяльність людини, що ґрунтується на системі цінностей та сукупності особистісних і загальнолюдських універсалій. Що ж таке в загальному контексті культури «інформаційна культура»?

Інформаційна культура відбиває ступінь оволодіння основами знань у сфері методів і технологій роботи з інформацією, а також наявність досвіду і навичок виконання інформаційних процедур. Інформаційна культура є частиною загальної культури особистості. Її формування відбувається у процесі неперервної освіти на всіх етапах з урахуванням особистісних здібностей. Отже, інформаційна культура поки ще є показником не загальної, а швидше, професійної культури, але поступово стає важливим фактором розвитку кожної особистості.

Необхідне використання можливостей всіх ланок системи неперервної освіти, починаючи з дошкільної і завершуючи освітою у ВНЗ, для формування інформаційної культури особистості. При цьому принципово важливим є одночасне підвищення інформаційної культури як тих, хто навчає (вихователів дитячих садів, учителів, викладачів), так й учнів (дошкільників, учнів, студентів, аспірантів). Способом формування інформаційної культури особистості повинен стати інтегрований, діяльнісно-орієнтований, побудований за блоково-модульним принципом курс «Основи інформаційної культури».

Аналіз досвіду роботи вчителів і викладачів доводить, що на сьогодні основною метою вивчення інформатики та інформаційних технологій у школі є досягнення рівня загальної грамотності в галузі інформатики, тобто

комп'ютерна грамотність. Ця грамотність встає в один ряд з такими компонентами результатів загальної освіти, як математична грамотність, мовна грамотність, історична грамотність тощо.

Такий висновок повністю відповідає цілям загальної освіти, а саме:

- формуванню основ наукового світогляду;
- розвитку мислення учнів;
- підготовці школярів до практичної діяльності, праці, продовження освіти.

Згідно із зазначеними цілями, освітній процес з інформатики та інформаційних технологій вибудовується за такими змістовними лініями:

1) лінія інформації;
2) кібернетична лінія;
3) лінія моделювання;
4) соціальна лінія;
5) алгоритмічна лінія;
6) системна лінія;
7) лінія ЕОМ;
8) лінія програмування;
9) лінія інформаційних технологій.

З огляду на лінії, намагатимемося деталізувати рівень загальної грамотності, що досягає учень у галузі інформатики й інформаційних технологій.

Результат, що досягається шляхом засвоєння змісту ліній 1 – 4, варто кваліфікувати як базову грамотність у галузі інформатики. На неї орієнтована перша мета загальноосвітнього курсу – формування основ наукового світогляду.

Результат, що досягається шляхом засвоєння змісту ліній 5 – 6, варто кваліфікувати як культуру мислення. Він орієнтований на досягнення другої мети – розвиток мислення учнів.

Результат, на який орієнтована третя мета – підготовка школярів до практичної діяльності, праці, продовження освіти, досягається шляхом засвоєння змісту ліній 7 – 10. Його варто кваліфікувати як комп'ютерну грамотність.

Висновок. Дійсно, шкільна освіта не дає достатнього рівня розвитку інформаційної культури. Якщо розглядати це питання неформально, то очевидно, що саме школа закладає фундамент інформаційної розвинутості

людини, яка потім відшліфовується на другому і третьому етапах освітнього процесу. Тобто мета середньої освіти полягає у формуванні комп'ютерної грамотності й закладанні основ інформаційної культури.

Для того щоб заяви щодо формування інформаційної культури під час організації шкільного освітнього процесу стали реальністю, треба як мінімум:

- науковий підхід до вивчення феномена «інформаційна культура», з метою надання однозначного визначення, не тотожного з комп'ютерною грамотністю;
- розробити науково аргументовані, дидактично обґрунтовані методики навчання основ інформаційної культури, починаючи з початкових класів;
- ліквідувати дефіцит навчальної, навчально-методичної літератури за цим напрямом як для вчителів, так і для учнів;
- технічно забезпечити школи необхідною кількістю та якістю комп'ютерної техніки;
- увести уніфікований вхідний рівень знань й умінь з інформатики та інформаційних технологій;
- організувати рівні можливості виконувати домашні або додаткові завдання на комп'ютері для всіх учнів [9, 39];
- забезпечити школи спеціально підготовленими педагогічними кадрами, здатними забезпечити кваліфіковане навчання основ інформаційної культури;
- організувати інтеграцію додаткової та основної освіти на засадах нових інформаційних технологій.

Необхідно розуміти, що виконання цих завдань не може бути результатом масового навчання в загальноосвітній школі, де використовуються традиційні способи і методи. Під час організації сучасного процесу навчання широко застосовуються спеціалізовані форми навчання, такі, як профільні курси, індивідуальна дослідницька й проектна робота учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI конференции ЕКССИД, 23 – 25 марта 1991 г, Кантербери, Великобритания // Теория и практика общественно-научной информатики. – 1991. – № 2. – С. 5 – 29.

2. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие. – М.: Школьная б-ка, 2003. – 296 с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 240 с.

4. Голуб Е.С. Информатизация и компьютеризация образования. // Філософські

науки. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – С. 127 – 135.

5. Громова О. Развитие информационной грамотности учащихся в школьной и детской библиотеке // Библиотека в школе. – 2006. – №17. – С. 42.

6. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30 – 33.

7. Маланин В.В. Информационные технологии в учебном процессе // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 4(19). – С. 18 – 21.

8. Силаева Е.Г. Методологические основы взаимосвязей информационной культуры личности и общества // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Международная научная конференция. – Краснодар – Новороссийск, 11 – 16 сентября 1996. – С. 10 – 12.

9. Ярошенко О.Я. Особливості впровадження інформаційних технологій в сучасній вищій школі // Філософські науки. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – С. 34 – 40.

УДК 37.017.4

Н.Л. Голубкова
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ШКОЛАХ США У XX СТОЛІТТІ

У статті розглядаються специфічні особливості становлення громадянського виховання в американській школі у XX столітті, яке є результатом історичного розвитку країни та її цінностей і посідає провідне місце у реформаційних процесах у галузі освіти.

В статье рассматриваются специфические особенности становления гражданского воспитания в американской школе в XX веке, которое есть результатом исторического развития страны и её ценностей и занимает ведущее место в реформационных процессах в сфере образования.

The article deals with the specific peculiarities of the formation of civic education in American school in the XX-th century, which is a result of the historic development of the country and its values, and takes the leading place in the reformation processes in the education of the USA.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку країни, коли Україна прагне збудувати правове демократичне суспільство та інтегруватися в європейську та світову спільноту, громадянське виховання стало нагальною потребою для українського суспільства. Реалізувати цю потребу неможливо без активної свідомої участі кожного громадянина, а саме цього ще не вистачає українській державі. У цьому контексті провідним завданням вітчизняних науковців і педагогів-практиків є вивчення досвіду впровадження

громадянського виховання у високорозвинених країнах світу, зокрема у Сполучених Штатах Америки, країні, в якій громадянське виховання займає пріоритетну позицію у шкільництві. За тривалу історію американської школи накопичено значний досвід громадянського виховання, який є дуже важливим для української школи і дає можливість уникнути багатьох помилок у складному процесі виховання та підготовці молоді до соціального життя в умовах демократії.

Аналіз актуальних досліджень. Слід відзначити, що проблеми громадянського виховання в теорії та практиці розвитку системи освіти США висвітлені у працях таких американських науковців: Ч. Бюхмюллер, С. Верба, М. Йатес, Дж. Йоунісс, Ч. Квіглі, К. Кірби, Т. Лікона, Ч. Моуффе, Р. Ніемі, Дж. Патрик, Р. Путнам, С. Стоцкі, К. Фланаган, Л. Шеррод та ін. Проте педагогічні основи теорії та практики громадянського виховання у школах США поки що всебічно не висвітлені у працях вітчизняних дослідників, хоча окремі аспекти вивчення досвіду американської педагогіки та школи були розглянуті у працях Я.М. Бельмаз, О. Войтенка, В.М. Жуковського, А. Ковтонюка, О. Кошолапа, М.Ю. Красовицького, І.О. Радіонової, О. Пометун, Л.П. Пуховської, А.А. Сбруєвої, О.В. Сухомлинської та ін.

Метою статті є визначення специфічних особливостей становлення громадянського виховання в американській школі у XX столітті. Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати історичні особливості становлення та розвитку громадянського виховання у школах США у XX столітті.

2. Охарактеризувати пріоритетні тенденції становлення та розвитку громадянського виховання в сучасній американські школі.

Виклад основного матеріалу. Для школи США проблема громадянського виховання була і залишається актуальною протягом усієї історії її існування. Ще «батьки-засновники» американської держави глибоко усвідомлювали роль громадянського виховання у становленні демократичної держави. Вони розуміли, що життєдіяльність країни, її майбутнє залежать не тільки від політичних та економічних факторів, але й значною мірою від суспільної активності її громадян. На підтвердження цієї думки процитуємо широковідомий вислів першого американського президента Дж. Вашингтона (1789 – 1797): «Тепер, після проголошення незалежності, найголовнішим

нашим завданням є виховання громадянина» [3, 5].

Томас Джефферсон, видатний політичний діяч, автор Декларації Незалежності США, високоосвічена людина, яка зробила значний внесок у розвиток американської освіти, усвідомлюючи провідну роль школи у становленні демократичної держави, стверджував, що освіта є невід'ємною частиною боротьби за створення суспільства, яке ґрунтується на демократичних принципах, і тільки освічені люди зможуть зрозуміти, як працюють державні установи, контролювати їх діяльність і брати участь у громадському житті [5, 120]. Необхідно відзначити, що, незважаючи на те, що Т. Джефферсон жодного разу не використав термін «громадянське виховання», він був палким прибічником цієї ідеї.

Програма громадянського виховання завжди ґрунтувалася на основних законах США – Декларації Незалежності (1776) та Конституції (1787), в яких і були закладені ідеї демократії та свободи, що становлять основу громадянського суспільства у цій країні. Так, Декларація Незалежності проголошує прагнення американців бути вільними і розвивати таланти, які дані їм Богом. Саме в першому реченні Конституції США визначені цілі, заради яких вона була написана: справедливість, правопорядок, загальна безпека, загальний добробут, благословенна свобода для себе і нащадків.

Отже, на світанку американської демократії особлива роль громадянського виховання вже усвідомлювалася американським суспільством, хоча й на емпіричному рівні.

Великий вплив на визначення завдань громадянського виховання справили ідеї основоположника американського прагматизму Дж. Дьюї, який був переконаний, що «все виховання відбувається через участь особистості у суспільній свідомості нації» [2, 50].

Протягом історії соціально-економічні та політичні зміни у країні та світі ставили перед американською школою певні цілі та завдання в навчанні та вихованні школярів, які відповідали потребам та умовам їх існування. У XX столітті громадянське виховання у школах США пройшло три етапи становлення та розвитку:

- 1900 – 1940 роки – епоха прогресивізму;
- 1945 – 1970 роки – період «холодної війни» та протиборства двох політичних систем;

• 1980 роки XX – початку XXI століття.

На початку XX століття розвиток промисловості, підвищення рівня її технічного забезпечення у США змінили характер школи. Країні були потрібні технічно освічені працівники, що й зумовило розширення доступу широких мас населення до середньої освіти. Отже, американська середня школа стає масовим навчальним закладом. Масовий характер середньої школи зумовив необхідність перегляду завдань і цілей середньої освіти.

У 1918 р. комісія Національної асоціації освіти з реорганізації шкільництва сформулювала «Основні принципи середньої освіти». У цьому документі були визначені цілі середньої школи, одна з яких була сформульована так: «Школа повинна навчити учня бути добропорядним громадянином своєї країни» [7, 10].

Комісія приділила велику увагу громадянському вихованню школярів – вихованню активних і надійних захисників американського суспільства, американської демократії. «Учень повинен розуміти, що він разом з усіма відповідає за збереження демократії, і бути переконаним, що сама демократія є тим ідеалом, який створюються ним самим» [7, 22].

30-ті роки XX століття в історії США характеризуються великою і тривалою економічною кризою, яка спричинила кризу в політиці, ідеології та освіті. Саме тому необхідно було переглянути цілі середньої школи відповідно до умов існування країни.

У 1938 р. Комісія з визначення шкільної політики, яка була створена Національною асоціацією освіти у 1936 р., видала документ «Цілі освіти в американській демократії», в якому велика увага була знову приділена громадянському вихованню школярів у дусі підтримки ідеалів демократії. У документі були чітко сформульовані завдання виховання «справжніх громадян», які поважають закон і спроможні «неухильно дотримуватися вірності демократичним ідеалам» [1, 8].

У 1944 р. Національною асоціацією директорів середніх шкіл були визначені десять основних обов’язків, притаманних молодим американцям. Було відзначено, що для молоді було дуже важливим навчитися «виконувати обов’язки громадян демократичного суспільства, а саме ретельно та вміло виконувати обов’язки члена громади, громадянина штату і нації» [1, 9]. Таким чином, Національна асоціація директорів більш рішуче, ніж комісія 1938 р., спрямувала

діяльність школи на забезпечення громадянського виховання школярів.

Після запуску Радянським Союзом першого у світі штучного супутника Землі, який розглядався у США як виклик СРСР американській науці, техніці, освіті, як загроза національній безпеці, виникла гостра необхідність у перегляді цілей і завдань освіти та виховання. Американський педагог-дослідник А. Пассоу зазначає: «...Після запуску радянського супутника посипалися напади на американську школу, звинувачували викладачів математики і точних наук, а також вихователів, які потурали появі у країні мрійливих нероб» [10]. Саме в 60-ті роки XX ст. великого значення набуває теорія розвитку критичного мислення. У 1961 р. Національна асоціація освіти опублікувала офіційний документ, в якому було визначено головну мету навчання – навчити дитину мислити. Отже, перед середньою школою було поставлено завдання виховання не просто «добропорядного громадянина», який поважає закон і дотримується його, а «активного громадянина», який здатен не тільки аналізувати процеси, що відбуваються в суспільстві, але й брати участь у громадському житті, дбати про загальний добробут нації.

У кінці 60-х років XX століття у зв'язку із соціально-економічною нестабільністю у країні, студентськими та учнівським виступами проти війни у В'єтнамі, боротьбою афро-американського населення за права та свободи знову виникла потреба в посиленні громадянського виховання та соціально-політичної індоктринації молоді.

У 70-ті роки XX ст. продовжуються виступи молоді проти війни у В'єтнамі, поглиблюється економічна криза, інфляція, підвищення цін. Американський народ втрачає віру в чинні інститути влади. За цих умов США змушені були переглянути цілі та завдання середньої школи. У країні були проведені численні науково-практичні конференції та форуми, створені національні комісії та комітети з питань цілей та змісту освіти. За фінансової підтримки фонду Ч. Кеттеринга була створена Національна комісія з реформи середньої освіти. У 1973 р. ця комісія опублікувала офіційний звіт «Реформа середньої освіти. Звіт Національної комісії з реформи середньої освіти перед громадськістю та педагогами», в якому були визначені 13 цілей середньої освіти і визначалися стратегічними на найближчі десятиліття, до 2000 р. Серед них чільне місце посідають цілі, зорієнтовані на вдосконалення громадянського виховання школярів, а саме «розуміння громадянської відповідальності, повага до закону та влади, розвиток комунікативних навичок, уміння критично та об'єктивно мислити» [1, 13].

Національна комісія з реформи середньої освіти ставить перед школою завдання допомогти учням усвідомити американську систему правління як найбільш демократичну та озброїти їх знаннями і досвідом, що є необхідними для участі в політичному житті країни. Отже, політико-ідеологічна індоктринація молоді дістала подальшого розвитку, що було дуже важливим, оскільки саме 70-ті роки XX ст. характеризуються кризою віри американців у демократію.

У 1976 р. Національна асоціація директорів середніх шкіл і Відомство освіти США, взявши за основу «Основні принципи середньої освіти» (1918), переглянули цілі загальної середньої освіти і сформулювали шість цілей середньої школи. У цьому документі знову наголошувалося на громадянському вихованні, включаючи розвиток соціальної згуртованості [9, 18].

Постала необхідність створення таких програм, які б давали змогу пов'язувати навчання з життям громади, залучати школярів до участі в роботі різноманітних адміністративних, політичних, соціальних інститутів, що сприяло б розвитку громадянської активності в молоді. Суспільство вимагало виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, політичних та економічних завдань.

У 80-ті роки XX ст. у США спостерігається ситуація, схожа на ту, яка відбувалася в 1957 р., а саме одночасно погіршується стан освіти, виховання та економіки, крім того, виникає небезпека для національної безпеки [10].

У 1983 р. Національна комісія з підвищення якості освіти, яка була створена з ініціативи президента Рональда Рейгана і працювала протягом двох років, опублікувала офіційний урядовий звіт «Нація в небезпеці: необхідність реформи освіти». І назва, і зміст документа шокували американців. Відкрито і різко автори доповіді писали про серйозні недоліки американської освіти, про зниження якості підготовки молоді у школах, яке несе загрозу добробуту нації.

У доповіді не тільки констатувались небезпечні недоліки в освіті, але й були визначені шляхи та засоби їх подолання, були розроблені пропозиції щодо реформи середньої школи. У документі було визначено основне завдання освіти, яке полягало в «забезпеченні процвітання, безпеки та вищості нації» [6].

У 1990 р. Президент Дж. Буш започаткував реформу, яка була сформульована в документі «Америка: 2000», наголосивши на підвищенні якості освіти. Згідно з цим документом школа зобов'язана забезпечити учнів

знаннями високого рівня, які необхідні для виконання ними громадянських обов'язків. Опитування, яке проводилося соціологічним центром Геллапа (1990), засвідчило широку підтримку американцями цілей та розуміння необхідності реформи середньої освіти (88% опитаних респондентів) [12].

На початку 90-х років XX ст. з ініціативи Білла Клінтона були розроблені масштабні проекти реформування освітньої системи, а саме, «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991), «Освіта світового класу» (1993) та ін. У цей період країну знову було втягнуто в широкі публічні дебати щодо якості, змісту та мети освіти. І знову суспільство висловило ідею – виховання повинно стати пріоритетним завданням школи.

На основі вищезгаданих проектів 31 березня 1994 р. Б. Клінтон підписав закон «Цілі 2000: Закон про освіту Америки», який визначив вісім стратегічних цілей розвитку шкільної освіти. Слід відзначити, що одним із завдань, передбачених цим законом, є «...забезпечити розвиток учнів, достатній для виконання громадянських обов'язків, подальшого навчання та ефективного працевлаштування в сучасній національній економіці» [8].

Отже, у країні все більше уваги приділяється виховному спрямуванню навчального процесу. Виховання стає головною функцією діяльності школи. Особливого значення набуває громадянське виховання школярів. Перед школою ставиться завдання озброїти учнів знаннями, уміннями і навичками, які сприятимуть формуванню громадянської самосвідомості та соціальної активності особистості. «Усі учні повинні бути залучені до різноманітних видів діяльності, які сприяють розвиненню громадянських якостей, особистої відповідальності та бажанню служити суспільству ...Всі учні повинні усвідомлювати різноманітність культурної спадщини країни»[13, 11].

У 1996 р. соціологічний центр Геллапа разом із педагогічним товариством Фі Дельта Каппа запропонували американцям перелік цілей середньої освіти, які необхідно було оцінити за такою чотирибальною системою: «дуже важливо», «важливо», «не дуже важливо», «зовсім не важливо». У списку із шести цілей майже 100% визнали «виховання відповідальних громадян» як «дуже важлива» або «важлива» мета [4, 110].

У 2000 р. був підписаний «Указ про громадянську освіту» («Attainment Target and Programmes of Study in Citizenship 2000»), який офіційно закріпив рекомендації щодо змін та запровадження громадянознавства до стандартного навчального плану. Він визначає цілі та обґрунтовує завдання, але не містить

чітких указівок щодо форм і методів викладання громадянознавства, надаючи школам і вчителям достатньо свободи для вибору і творчості. Після появи документа «Указу про громадянську освіту» багато американських педагогів і науковців (В. Галстон, М. Драй, Дж. Патрік, С. Стоцкі, та ін.) розглядали вивчення таких шкільних предметів, як «Громадянознавство» та «Уряд США», як один із напрямів громадянського виховання учнів.

У 2004 р. за підтримки фонду Карнегі (Нью-Йорк) і Центру Інформації та Досліджень Громадянської Освіти було опубліковано доповідь «Громадянська місія шкіл», в якій були визначені завдання громадянського виховання на сучасному етапі розвитку країни, а також рекомендації, щодо поліпшення громадянської освіти і громадянського виховання у школі. У доповіді було відзначено, що «федеральний уряд повинен істотно збільшити фінансування проектів і програм з громадянського виховання у школах; педагогічні коледжі та університети повинні приділити особливу увагу підготовці майбутніх учителів та організувати перепідготовку вчителів початкових і середніх класів, беручи до уваги потребу у подальшому вдосконаленні громадянського виховання школярів» [11, 26].

Висновки. Отже, громадянськість у Сполучених Штатах є головною цінністю, яку виховують протягом життя. Держава залучає великі кошти для того, щоб запровадити та реалізувати програми виховання «здорового» (за термінологією американських науковців) громадянина своєї країни. Ці програми користуються великою підтримкою з боку американського суспільства. Виховання громадян, які підтримують державні інститути і поважають закони держави, стало головною метою американської школи.

Досвід громадянського виховання учнівської молоді у США характеризується насамперед тим, що він сформувався в умовах демократичного устрою, активно функціонуючого громадянського суспільства, де витримали перевірку часом справжні соціальні цінності (стабільність, свобода, права людини, конкуренція) та індивідуально-особистісні (особисте життя, здоров’я, робота, сім’я), засвоєння яких дає змогу громадянинові знаходити відносну рівновагу між особистими і суспільними інтересами, зберігаючи при цьому відповідальність перед суспільством.

Ґрунтовне та системне вивчення офіційних документів освітніх реформ, у тому числі законів про освіту, директивних та нормативних актів уряду США

та звітів комісій з питань освіти («Основні принципи середньої освіти» (1918), «Цілі освіти в американській демократії» (1938), «Реформа середньої освіти. Звіт Національної комісії з реформи середньої освіти перед громадськістю та педагогами» (1973), «Нація в небезпеці: необхідність реформи освіти»(1983), «Америка: 2000» (1990), «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991), «Освіта світового класу» (1993), «Цілі 2000: Закон про освіту Америки» (1994), «Указ про громадянську освіту» (2000) та ін.), дозволило здійснити аналіз історичних основ становлення та розвитку громадянського виховання у школах США у XX столітті, а також дозволило встановити, що громадянське виховання – це складний і багатогранний процес, який є результатом історичного розвитку країни та її цінностей і посідає провідне місце в реформаційних процесах у галузі освіти США.

Уважаємо, що подальше дослідження історії громадянського виховання в американській школі дасть змогу глибше усвідомити аналогічні проблеми української школи та оптимізувати громадянське виховання в нашій країні. Особливо перспективним може бути визначення й аналіз соціально-економічних, політичних, релігійно-ідеологічних та організаційно-педагогічних передумов становлення та розвитку громадянського виховання в американській школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. – М.: Педагогика, 1987. – 104 с.

2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Пер. з англ. В. Коваленко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50 – 55.

3. Ковтонюк А. Про самоврядування та його місце у громадянській освіті// Використання західного досвіду у шкільній освіті України / Упор. Н.Б. Вяткіна – К.: Абрис, 2002. – С. 5 – 8.

4. Малькова З.А. Американская школа в оценке общественности // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 108 – 111.

5. Плешков В.Н. Томас Джефферсон и становление народного образования в США // Советская педагогика. – 1976. – № 6. – С. 120 – 127.

6. A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1983.

7. Cardinal Principles of Secondary Education. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1918. – P. 10, 22.

8. Goals 2000: Educate America Act. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1996. – 132 p.

9. New Dimentions for Educating Youth. A Report on American Secondary Schools. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1976. – P. 18.

10. Passow A.Y. Tackling the Reports of 1980s // Phi Delta Kappan. – 1984. – Vol. 64.– № 10. – P. 674 – 689.

11. Patrick J.J. The civic mission of schools: Key ideas in a research-based report on civic education in the USA // Teacher Librarian. – December, 2004. – Vol. 32, № 2. – P. 26 – 28.

12. Swanson B.B. The National Education Goals: Questions and Answers // ERIC Digest, IN: ACCESS ERIC Rockville MD. – 1991. – ED 334715.
13. The National Education Goals Report. – Washington D.C: U.S. Department of Education Printing Office, 1995. – P. 11.

УДК 615.825+613.955

О.А. Гуменна
Сумський державний
педагогічний університет

ОЗДОРОВЧО-РЕЛАКСАЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розроблена система оптимізації навчально-виховного процесу в інноваційному навчально-виховному закладі. Основна увага приділена обговоренню оздоровчо-релаксаційного заняття, доведена його ефективність.

В статье разработана система оптимизации учебно-воспитательного процесса в инновационном учебно-воспитательном заведении. Основное внимание уделено обговариванию оздоровительно-релаксационного занятия, доказана его эффективность.

In the article the system of optimizing educational process is elaborated. Much attention is paid to the development of healthy-relaxation lessons, which are provided very effective.

Інтегральним показником соціального, економічного, духовного добробуту суспільства є рівень здоров'я населення. Система освіти та виховання дітей і молоді повинна бути могутнім джерелом розвитку здорової нації. Хоча на сьогодні існує близько десяти державних програм спрямованих на пропаганду здорового способу життя, на жаль, за оцінками національних і міжнародних агенцій, стан здоров'я дітей і молоді у країні є критичним [7, 9]. Тому найбільш пріоритетним завданням сучасної науки і освіти є розробка нових і вдосконалення існуючих технологій щодо збереження здоров'я дитини.

Здоров'я дитини можна охарактеризувати як стан її життєдіяльності, що відповідає біологічному віку, гармонійній єдності фізичних та інтелектуальних характеристик, а також адекватному формуванню адаптаційних і компенсаторних можливостей дитячого організму у процесі його росту [8]. Кожен складник здоров'я багатогранний і різнокомпонентний, а також може розвиватися лише завдяки їх органічному поєднанню.

До факторів, що мають негативний вплив на стан здоров'я учнів дослідники найчастіше відносять несприятливі екологічні, соціальні й економічні умови життя, зниження якості освіти, статичний компонент

пов'язаний із навчальним навантаженням при зниженні загального опору до несприятливих чинників навколишнього середовища, стрімке зростання кількості дітей, які з раннього віку охоплені обов'язковою освітою на тлі збільшення різних типів освітніх закладів з інноваційними технологіями і методиками.

Останнім часом в літературі частіше почали з'являтися обговорення моделей здоров'язберігаючих інноваційних закладів, які залучилися до європейської моделі «Школи здоров'я» [1, 11]. Заклади нового типу м. Сум і Сумської області також беруть у цьому активну участь [4, 5]. У них ставлять за мету сприяти здоров'ю в умовах інтенсивного використання новітніх інформаційних технологій навчання і виховувати здорову творчу особистість. Серед заходів, які застосовуються для оздоровлення, найпоширенішими є прогулянки, фізкультурні хвилинки, гімнастика для очей; раціональна організація навчально-виховного процесу, харчування, режиму дня; просвітницько-виховна робота з учнями та їх батьками; профілактика захворювань і моніторинг стану здоров'я учнів (комплекс діагностичних досліджень, що проводяться впродовж тривалого часу і дають змогу визначити тенденцію змін кількості та якості здоров'я людини, відповідність індивідуального рівня здоров'я віковій нормі) [9]; фізіотерапевтичні, ароматерапевтичні, фітотерапевтичні заходи, масаж, вітамінізація, диспансеризація тощо. Але, на наш погляд, у літературі недостатньо представлені обговорення заходів підвищення рухової активності – важливої складової здоров'я – в умовах навчально-виховних закладів такого типу.

Мета роботи – фізіологічно обґрунтувати комплекс оздоровчих заходів динамічного спрямування для застосування в умовах інноваційного навчального закладу.

Дослідження проводилось в навчально-виховному закладі нового типу (гімназії) м. Суми. В обстеженні брали участь 50 дітей 8 – 9 років. Експериментальна група нараховувала 28 учнів другого класу (14 хлопчиків і 14 дівчаток), у навчально-виховний процес яких були впроваджені оздоровчі технології. Ці технології включали систему санітарно-гігієнічних, оздоровчо-профілактичних, динамічних, просвітницько-виховних заходів [2]. Групу контролю складали 22 учні другого класу (10 хлопчиків і 12 дівчаток), які навчалися за програмою закладу нового типу.

Оздоровчий комплекс передбачав виконання таких заходів: консультування вчителів і батьків із питань оптимізації режиму дня дітей

(використання наочної агітації, випуск пізнавальних стінгазет; проведення індивідуальних бесід; виступи на батьківських зборах із повідомленнями про фізичний і психоемоційний стан дітей; допомога у складанні оздоровчих комплексів; проведення пізнавальних лекцій); оптимізація навчального розкладу з урахуванням денної та тижневої динаміки працездатності учнів; організація класного ігрового куточка; проведення ранкової гімнастики до початку занять; оптимізація розумової працездатності учнів на уроці за допомогою фізкультурних хвилинок і динамічних пауз; проведення рухливих ігор на прогулянках; проведення оздоровчо-релаксаційних занять; контроль щодо організації робочих місць за гігієнічними правилами й нормами; проведення занять ЛФК і масажу для корекції порушень опорно-рухового апарату дітей; визначення фізичного й психофізіологічного розвитку; проведення спортивних свят (табл. 1).

Запропонований комплекс заходів реалізовувався завдяки тісній співпраці вчителів, кураторів, психолога, організаторів позакласної роботи, медичних працівників, фізичних реабілітологів.

Це дослідження ми присвячуємо обговоренню впровадження оздоровчо-релаксаційного заняття – одного з динамічних компонентів комплексу. Його впровадженню передувала оцінка розумової працездатності учнів (буквені коректурні проби). Дослідження денної динаміки розумової працездатності учнів двох груп свідчило про виникнення втоми вже всередині дня, а подальші уроки призводили до більш інтенсивного зниження результатів, особливо в понеділок і четвер (рис. 1). Тому нами протягом навчального року саме в ці дні для покращення функціонального стану організму були впроваджені оздоровчо-релаксаційні заняття.

Таблиця 1

Оздоровчо-рекреаційна робота в навчально-виховному закладі нового типу

Основні заходи		
гігієнічні	**оздоровчо-профілактичні**	**динамічні**
• оптимізація навчального розкладу з урахуванням денної й тижневої динаміки працездатності учнів; • організація класного ігрового куточка;	• *консультування вчителів і батьків із питань оптимізації режиму дня дітей;* • *моніторинг стану здоров'я учнів;*	• *проведення ранкової гімнастики до початку занять;* • *оптимізація розумової працездатності учнів на уроці за допомогою*

• оптимізація умов внутрішньошкільного середовища	• проведення занять ЛФК і масажу для корекції порушень опорно-рухового апарату дітей; • визначення фізичного розвитку; • упровадження психогігієнічних заходів	*фізкультурних хвилинок і динамічних пауз;* • *проведення рухливих ігор на прогулянках;* • *проведення оздоровчо-релаксаційних занять;* • проведення спортивних свят

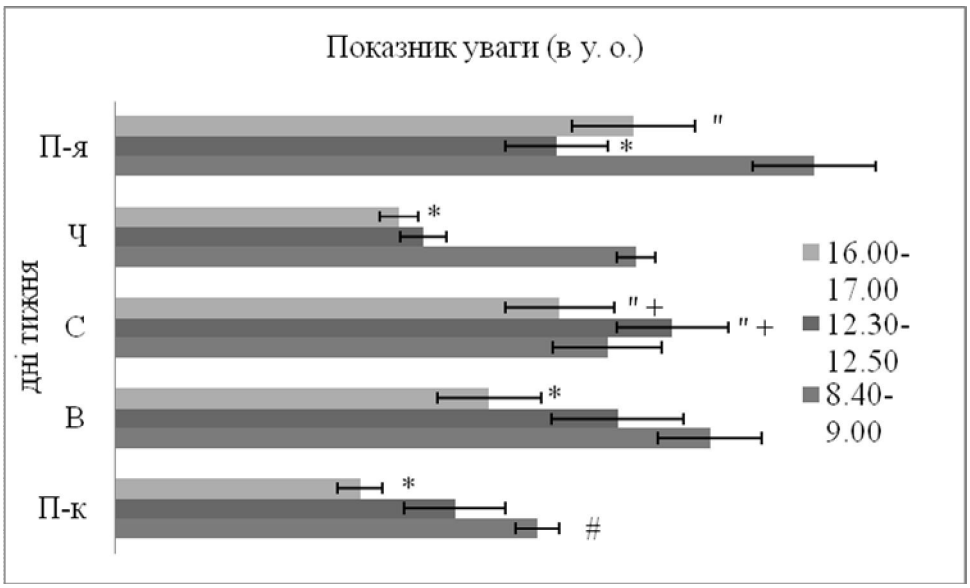


Рис. 1. Показник уваги (ПУ, у. о.) (M±m) протягом навчальних днів тижня на початку навчального року у дітей молодшого шкільного віку інноваційного навчального закладу

Примітки: " - p<0,05 – різниця з понеділком; + - p<0,05 – різниця з четвергом;∗ - p<0,05 – різниця з початком дня; # - p<0,05 – різниця з п’ятницею.

Оздоровчо-релаксаційні заняття включали підготовчу, оздоровчо-профілактичну (основну), релаксаційну частини (заключну) (табл. 2). Підготовча частина складалася з двох блоків: ігрового й фізкультурного.

Таблиця 2

Модель оздоровчо-релаксаційного заняття

Частини	**Блоки**	**Зміст**	**Трива-лість**	**Номер заняття**								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
Підготовча	Ігровий	1. Рухливі ігри та вправи для розвитку уваги та пам’яті	10 – 15 хвилин (30% часу)	+		+		+		+		+

		2. Рухливі ігри та вправи для розвитку координації			+		+		+		+	
	Фізкуль-турний	3. Комплекси гімнастичних вправ		+		+		+		+		+
		4. Комплекси вправ з ритмічної гімнастики			+		+		+		+	
Оздоровчо-профілактична	Загальний	1. Вправи для підвищення рухливості в суглобах	15 – 20 хвилин (40% часу)	+		+		+		+		+
		2. Вправи для зміцнення м'язів ОРА			+		+		+		+	
	Локальний	3. Гімнастика для очей			+		+		+		+	
		4. Пальчикова гімнастика		+		+		+		+		+
Релаксаційна		1. Дихальні вправи	10 – 15 хвилин (30% часу)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		2. Нервово-м'язова релаксація		+			+			+		
		3. Бібліотерапія			+			+			+	
		4. Елементи самомасажу				+			+			+

В ігровому блоці використовували різноманітні рухливі ігри для розвитку уваги, пам'яті й координації ("Три оплески", "Твій номер", "Влови ритм", "Цікавий ксерокс", "Зачарована цифра", "Чотири стихії", "Привітання", "Хвіст", "Сердиті півні", "Небесні світила" тощо; опис всіх вправ, зазначених в роботі, подано в методичних розробках) [2]. Це допомагало покращити настрій дітей, зняти фізичну та психічну інертність і напруженість, зменшити або навіть ліквідувати статичну втому, здобуту під час уроків.

У фізкультурному блоці використовували гімнастичні вправи як під музичний супровід (ритмічна гімнастика), так і без нього. Цей блок складався із вправ загальнорозвиваючого характеру стриманої інтенсивності, із поступовим уключенням у роботу всіх груп м'язів. Відомо, що під час розумової діяльності, коли учень працює у сидячому положенні (без значних рухів), виникає відносний застій крові, особливо в судинах нижніх кінцівок, погіршується постачання кисню до внутрішніх органів. Нахили, повороти, махи й інші вправи викликають зміну тиску у кровоносних судинах, формують додаткове навантаження на системи кровообігу головного мозку, розширюють судини, подразнюють вестибулярний апарат, позитивно впливають на перистальтику кишечника [10].

Для того, щоб заняття були більш різноманітними, на одному з них виконували рухливі ігри та вправи для розвитку уваги та пам'яті, а також гімнастичні вправи без музичного супроводу, а на другому – рухливі ігри для

розвитку координації та гімнастичні вправи під музичний супровід (у табл. 2 ці вправи позначені «+» для зручності в користуванні).

Основна частина складалася з двох блоків оздоровчо-профілактичного впливу – загального й локального.

Перший блок утворювали вправи для підвищення рухливості в суглобах і для зміцнення м'язів опорно-рухового апарату (ОРА).

Суглобова гімнастика відома своєю корисною дією на людей різного віку, у тому числі й на дітей. Вона не лише сприяє розвитку гнучкості, а й зміцнює суглоби і кістково-м'язову систему, сприяє підвищенню активності. Серед вправ суглобової гімнастики проводили такі: "Важка голова", "Стародавня Індія", "Дістань до неба", "Дотягнись і не впади", "Танець туземців", "Хвиля", "Дружний клас", "Квітка", "Штовхання ядра", "Розвідники", "Скручування", "Равлик", "Ми спортсмени" тощо.

Вправи для зміцнення м'язів ОРА складалися як із динамічних, так і зі статичних. Головна мета їх проведення – укріпити слабкий зв'язковий і м'язовий апарат дитини, особливо м'язи хребетного стовпа і черевні м'язи. Цікавими для дітей були гімнастичні вправи з предметами (м'ячами, обручами, скакалками), вправи біля гімнастичної лави, драбини, вправи з підручними засобами (мішечками з піском, пластиковими пляшками, наповненими водою).

Другий блок складали вправи з гімнастики для очей і пальчикової гімнастики.

Результати багаточисельних досліджень свідчать про збільшення у сучасних школярів кількості скарг, пов'язаних зі стомленням органів зору: біль у висках, тяжкість і тиск в очах. Причина такого стомлення – збільшення візуального навантаження як у навчальному закладі, так і в домашніх умовах. Більшість школярів не дотримуються гігієнічних правил і норм під час перегляду телевізійних передач і роботи на комп'ютері. Це призводить до розвитку порушень зору [6]. Гімнастика для очей використовувалася для профілактики таких порушень. Виконувати такі вправи бажано кожного дня, а засвоїти можна на оздоровчо-релаксаційних заняттях. Дітям цікаві були такі вправи, як "Пальмінг", "Що за тобою?", "Що? Де? Нічого не бачу", "Хто сидить на носі?", "Я думаю", "Дихальний магніт", "Слідкуй за пальцем", "Намалюй очима", "Веселі вісімки", "В очі потрапила шампунь", "Масаж очей", "Промивання очей" тощо.

Використання пальчикових вправ ліквідує писальний спазм, а також допомагає зосередитись, зняти розумове навантаження і сприяти профілактиці

деяких захворювань. Для більшої зацікавленості дітей, на заняттях використовували підручні засоби, наприклад, кульки, гілки, горіхи. Вивчення таких вправ допомагає дітям самостійно справлятися з таким частим явищем на уроках, як стомлення пальців і кисті руки, що пише.

Для того, щоб урізноманітнити заняття, у цій частині проводили вправи з різних блоків (табл. 2). Наприклад, одне заняття складалось із вправ для підвищення рухливості в суглобах і пальчикової гімнастики, а друге – із вправ для зміцнення м'язів ОРА і гімнастики для очей. Доцільно було гімнастичні вправи в підготовчій частині продовжити вправами для підвищення рухливості в суглобах в оздоровчо-профілактичній частині, а вправи з ритміки – у підготовчій частині, вправами для зміцнення м'язів ОРА в оздоровчо-профілактичній частині.

До релаксаційної частини відносили: дихальні вправи, нервово-м'язову релаксацію, бібліотерапію, самомасаж. Кожна із цих вправ здатна зняти стресові реакції, підвищити працездатність, нейтралізувати емоційно негативні переживання, викликати почуття внутрішнього комфорту. Так, застосування дихальних вправ сприяло нормалізації механізмів вдиху та видиху, зміцненню дихальних м'язів, покращенню рухливості грудної клітки й діафрагми. Дихальна гімнастика виконувалася у поєднанні з різноманітними рухами і як самостійна вправа. Комплексне виконання дихальних вправ з іншими заходами, підвищувало їх ефективність, особливо, якщо їх поєднували з нервово-м'язовою релаксацією і цікавим аутотренінгом. Серед дихальних вправ застосовували ігри "Надувна лялька", "Безпомічне пташеня", "Сосновий бір", "Ручний насос", "Закладений ніс", "Стомився" тощо.

Психічне життя як дорослої людини, так і дитини, тісно пов'язане зі станом її організму. Якщо людина знаходиться у стані хвилювання, тривоги або стомлюваності, то це супроводжується сильним напруженням м'язів, особливо, рук і обличчя. Існує і зворотна залежність: якщо працювати з м'язами, то можна зняти емоційне збудження, впливати на процеси в організмі, ліквідувати стан емоційно-тілесного напруження. Цим пояснюється доцільність проведення нервово-м'язової релаксації [12]. Її механізм складався з серії вправ, у яких сильне нетривале напруження швидко чергувалося з розслабленням певної м'язової групи, тобто учень зосереджувалася на м'язових відчуттях, а не на переживаннях. Таким чином, вправи нервово-м'язової релаксації усували

залишкове напруження в м'язах, посилювали кровопостачання судин тієї ділянки, з якою працювали, і посилювали протікання обмінних і відновлювальних процесів. Сюди відносимо: "Замерз-розтанув", "Квітка", "На березі моря", "Ведмежатка", "Гімнастика клоуна", "Я найсильніший" тощо.

На психічну сферу людини впливають не лише релаксаційні й дихальні вправи, але і звичайні слова. Тому дуже перспективним методом боротьби з негативними емоційними реакціями є бібліотерапія (метод "лікувального читання"). Цей метод реалізовувався у вигляді прослухування уривків із художніх творів. Діти знаходились у зручному для себе положенні із заплющеними очима й уявляли себе біля тихої річки або у казковому лісі, або у просторому небі. Такі прослухування впливали на емоційний стан дитини, сприяли психологічному розвантаженню.

Дуже ефективним засобом ліквідації надмірного напруження є самомасаж. Його використовують із метою попередження розвитку надмірного стомлення. Самомасаж обличчя, голови, шиї, рук ефективний для осіб, які витримують впливу інтенсивне розумове навантаження, особливо в положенні сидячи з підвищеним зоровим напруженням. Самомасаж було використано як під час проведення третьої частини заняття, так і на фізкультурних хвилинках у навчальному закладі. Його було проведено в ігровій формі. Найбільш цікавими для дітей були такі вправи: "Руки змерзли", "Щелепи акули", "Привіт, ніготь", "Пальчик, зростай", "Правильні і неправильні оплески", "Осика", "Умивання", "Я гарний", "Пощипування", "Поганий" тощо.

Для підвищення впливу вправ релаксаційної частини на організм дитини, застосування музичного супроводу в цей проміжок часу було актуальним. Підбір музичних творів набував особливого значення – використовувалися в основному класичні твори, тому що вони чинять достатньо тривалий і універсальний вплив.

Таким чином, у релаксаційній частині кожного заняття ми проводили дихальні вправи, а також (за вибором) вправи нервово-м'язової релаксації, бібліотерапію, самомасаж (табл. 2).

У молодшому шкільному віці увага дітей ще нестійка, учні відрізняються підвищеною рухливістю, потребують частої зміни завдань, тому складена модель оздоровчо-релаксаційного заняття містить такі різні вправи.

Упроваджений оздоровчий комплекс позитивно вплинув на розумову працездатність учнів експериментальної групи – вона збільшилася протягом

навчального року (p<0,001), а в контрольній групі вона до середини навчального року збільшувалася, а потім зменшувалася.

Тобто, режим повного дня інноваційного навчального закладу (гімназії), який передбачає впровадження оздоровчих заходів за інших однакових умовах експериментальної та контрольної груп, більше відповідає фізіолого-гігієнічним вимогам, адаптаційні можливості підвищуються, напруження функціональних систем виявляється менше і, як наслідок, дитина розвивається краще.

Висновки. Провідним напрямком сьогодення є розробка і реалізація комплексних оздоровчих програм, особливо в навчально-виховних закладах нового типу. Нами був розроблений і впроваджений комплекс, який передбачав виконання різноманітних оздоровчих заходів, поміж яких чинне місце займало оздоровчо-релаксаційне заняття. Упроваджені заходи позитивно вплинули на розвиток психофізіологічних показників дітей експериментальної групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтаровська Н. Сприяння здоров'ю в діяльності навчального закладу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – С. 38 – 41.

2. Гуменна О.А., Єжова О.О. Оздоровлення дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Методичні рекомендації. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2003. – 56 с.

3. Гуменна О.А., Єжова О.О. Стан здоров'я дітей молодшого шкільного віку гімназії №1 м. Сум // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 8. – С. 13 – 20.

4. Єжова О.О. Здоров'язберігаюча діяльність в освітніх закладах // Педагогічні науки. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. Зб.наук.пр. – Суми:СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – Ч.1. – С. 61 – 66.

5. Калиниченко І.О. Збереження і зміцнення здоров'я школярів в умовах сучасного навчально-виховного закладу // Формування здоров'я школярів в умовах навчально-виховного закладу: Матеріали обласної науково-практичної конференції. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2004. – С. 82 – 86.

6. Кудряшова Н.И. Зрение: сохранение, нормализация, восстановление. – М.: Грэгори-Пейдж, Новый Центр, 1997. – 298 с.

7. Лук'янова О.М. Проблеми здоров'я здорової дитини та наукові аспекти профілактики його порушень // Мистецтво лікування. – 2005. – № 2 (18).

8. Лук'янова О. М., Квашніна Л. В. Стан здоров'я дітей молодшого шкільного віку та шляхи його корекції // Перинатологія та педіатрія. – 2004. – № 1. – С. 3 – 5.

9. Почечуєва І., Устенко Л. Розвиток здорової особистості: технологія комплексного оцінювання рівня розвитку школяра у СНЗ № 287 м. Києва // Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – С. 121 – 128.

10. Сотник Ж.Г., Зарічанська Л.О. Фізичні вправи в якості інтегрального фізіологічного метода надання оцінки стану здоров'я дітей, що проживають у зонах екологічної небезпеки // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2001. – № 16. – С. 25 – 28.

11. Томаш Ю. Експериментальна діяльність як ефективний шлях розвитку сучасного навчального закладу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1. – С. 41 – 42.

12. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: ФиС, 1988. – 272 с.

УДК 371. 214. 46:54

І.А. Гурняк
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

У статті досліджуються дидактичні засади переходу до компетентнісно зорієнтованої освіти. На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначаються й обґрунтовуються дидактичні принципи, що лежать в основі реалізації компетентнісного підходу в освіті.

В статье исследуются дидактические основы перехода к компетентностно ориентированному образованию. На основе анализа научно-педагогической литературы определяются и обосновываются дидактические принципы, которые лежат в основе реализации компетентностного подхода в образовании.

The article deals with the didactic bases of transition to the competent oriented education. The author determines the didactic principles which provide the realization of the competent approach in education.

Стратегічним орієнтиром сучасної системи вітчизняної та світової освіти є реалізація в ній компетентнісного підходу, який передбачає перенесення акцентів зі знань і вмінь учнів як результатів навчання на формування компетентної особистості.

Посилення уваги до проблеми компетентнісного підходу ми пов’язуємо зі зростанням темпів зміни знань і технологій, збільшенням конкуренції на ринку праці, підвищенням вимог, яким має відповідати сучасна людина. Глобалізація світової економіки, інтенсифікація процесів виробництва, трансформаційні процеси в політичному й економічному житті держав загострили проблеми, пов’язані зі входженням молодих людей у самостійне життя, висвітлили недоліки традиційної системи освіти щодо підготовки випускників до його реалій.

Світ, у якому ми живемо, швидко змінюється, стає все складнішим і динамічнішим. Саме тому сьогодні інтеграція в суспільство і знаходження свого місця в житті вимагає дедалі більших зусиль. Сучасна людина постійно стикається з різноманітними проблемами, їй потрібно постійно оновлювати свої знання, уміти передбачити шляхи розвитку подій, змінювати свої плани відповідно до обставин, відкидаючи ті, які не витримали перевірки досвідом і, часом. Вирішення цих завдань можливе завдяки наявності системи

компетентностей як здатності використовувати знання для розв'язання різноманітних практичних ситуацій, знаходити оптимальне вирішення життєвих проблем.

Аналіз актуальних досліджень. Ціннісні та цільові засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовуються Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи, відображаються в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, у «Критеріях оцінювання навчальних досягнень». Саме компетентності, на думку таких дослідників, як О.М. Бабенко, С.П. Бондар, І.Г. Єрмаков, В.А. Кальней, С.Ф. Клепко, В.В. Краєвський, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, М.В. Рижаков, І.В. Родигіна, М.М. Савчин, Л.В. Сохань, С.Е. Трубачева, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства.

Орієнтація змісту освіти на компетентнісний підхід дозволяє пов'язати процес навчання з потребами часу та суспільства, дати молоді можливість для самореалізації на ринку праці та в суспільних процесах, створити сприятливі умови для розвитку взаємовідносин з людьми та з навколишнім середовищем.

Постановка проблеми. Під «підходом» філософи розуміють орієнтацію людини у пізнавальній чи перетворювальній діяльності. Основними компонентами будь-якого підходу визнаються [5, 197]:

– основні поняття, що використовуються у процесі пізнання чи перетворення;

– принципи як вихідні положення діяльності;

– прийоми та методи побудови процесу пізнання та перетворення.

Оскільки компетентнісний підхід реалізується в освітньому середовищі, то, безумовно, він здійснюється відповідно до вже відомих дидактичних принципів, таких, як принципи зв'язку навчання з життям, свідомості та активності, міцності тощо. Проте цей підхід має певні специфічні особливості, тож є підстави вважати, що існують певні вихідні положення, характерні саме для цього підходу, або такі, що за умов компетентнісного підходу набувають особливої актуальності. Саме на них ми й зупинимося.

Метою статті є визначення дидактичних засад, на яких ґрунтується впровадження компетентнісного підходу в освіту.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури

дозволив виокремити ті принципи, які мають особливо важливе значення у процесі реалізації компетентнісного підходу в освіті, а саме: положення про життєтворчу спрямованість компетентнісної освіти; про необхідність особистісної та діяльнісної направленості навчального процесу; принципи опори на попередній досвід діяльності, творчого осмислення соціального досвіду, спрямованості на результат.

Уважаємо, що компетентнісний підхід дозволяє вирішити одну з основних проблем освіти, яка полягає в узгодженні вимог, які ставить перед освітою суспільство, та інтересів окремої особистості. За умов компетентнісного підходу потреби суспільства в освічених кваліфікованих компетентних фахівцях пов'язуються з інтересами кожного випускника, який вступає в самостійне життя підготовленим, здатним самостійно вирішувати проблеми та приймати на себе відповідальність за власні рішення. Це вимагає втілення в освіту **принципу життєтворчості**, який полягає в самостійній побудові людиною власної життєвої стратегії, свідомому визначенні життєвих орієнтирів і способів самореалізації, формуванні життєвих принципів і пріоритетів на основі тих знань, досвіду, переконань і цінностей, які були набуті за роки навчання.

Життєтворчі засади компетентнісного підходу досліджують І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, Д.О. Пузіков, Л.В. Сохань та інші. Життєтворчість особистості розглядається дослідниками як вищий вияв творчої природи людини, як «самостійний вибір особистістю стратегій життя, розробка життєвих планів і програм, вибір та використання засобів, необхідних для здійснення власного життєвого проекту» [1, 7]. Найціннішим надбанням педагогіки життєтворчості визнається те, що «її цілі, зміст близькі не лише реформаторам-педагогам, але й дітям, які… навчаються для того, щоб оволодіти мистецтвом виконання життєвих і соціальних ролей» [1, 7]. При цьому замість засвоєння великого об'єму навчального матеріалу, який може знадобитися, а може і не знадобитися в самостійному житті, учні націлюються на оволодіння способами діяльності, життєвими вміннями та навичками, які забезпечать їх швидку інтеграцію в суспільство. Принцип життєтворчості передбачає усвідомлену потребу особистості в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації; здатність до свідомого вирішення життєвих проблем і суперечностей; об'єктивне співвідношення власних прагнень і можливостей; усвідомлення результатів своєї життєдіяльності та відповідальності за них.

Життєтворчі засади компетентнісно спрямованої освіти передбачають здатність особистості не лише адаптуватися до вже існуючих умов, але й прагнення до їх зміни й удосконалення, особисту відповідальність за побудову власної життєвої траєкторії, за свої успіхи та невдачі. Реалізувати себе може людина, яка усвідомлює власні здібності та потреби, яка прагне будувати та підтримувати стосунки з іншими людьми, яка цілеспрямовано набуває нових знань, необхідних для ефективного життєздійснення, уміє приймати рішення та відповідати за їх результати, пов'язує власні інтереси з інтересами суспільства.

Принцип особистісної спрямованості компетентнісної освіти базується на ставленні до дитини як до суб'єкта, ціннісному сприйнятті кожної особистості, повазі до її самобутності. Реалізація компетентнісного підходу передбачає підтримку дитини, розвиток у неї механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання, які необхідні для життя людини [1]. За цих умов завдання освіти полягає в підтримці та розвитку природних задатків дитини, збереженні та зміцненні її здоров'я, становленні її самобутності, формуванні здатності до соціальної та творчої самореалізації.

Модель компетентнісного підходу, розроблена А.В. Хуторським, ґрунтується на психолого-педагогічних концепціях розвивального й особистісно зорієнтованого навчання. Провідними напрямками особистісно зорієнтованої освіти, на думку вченого, є реалістичність, природовідповідність і соціалізація навчання, які дозволяють вибудувати навчальний процес навколо реальних об'єктів і подій навколишнього середовища, з опорою на особистісний досвід та індивідуальні особливості школярів. Це передбачає формування здатності дитини до саморозвитку та самореалізації, забезпечення її права на побудову індивідуальної освітньої траєкторії [7].

Принцип діяльнісної направленості навчального процесу як основи компетентнісно спрямованої освіти обґрунтовується практично всіма дослідниками, які працюють над цією проблемою. Необхідною умовою набуття компетентностей є активна діяльність самої людини, причому кожна компетентність набувається в ході відповідної діяльності: «Щоб навчитися працювати, потрібно працювати. Щоб навчитися спілкуватися, потрібно спілкуватися. Не можна навчитися англійській мові, не говорячи англійською, користуватися комп'ютером, не маючи практики… а, слухаючи викладача – стаєш компетентним слухати викладача, оскільки слухання – теж вид

діяльності» [8, 87 – 88]. Для того, щоб засвоєння змісту освіти сприяло набуттю школярами системи компетентностей, він має розглядатися як аналог соціального досвіду, включаючи в себе не лише інформаційний, але й діяльнісний, творчий і ціннісний компоненти.

Компетентність не лише формується, але і проявляється виключно в діяльності, що вимагає такої організації навчальної діяльності, яка б не лише сприяла формуванню та розвитку компетентностей школяра, але й створювала умови для їх прояву та реалізації. При цьому особливу увагу слід звертати на те, що компетентність особистості нерозривно пов'язана не лише з продуктивною діяльністю з метою розв'язання теоретичних і практичних завдань, але й з відповідальністю за свої дії.

Принцип опори на попередній досвід ґрунтується на положенні про те, що компетентності набуваються людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, народної педагогіки, унаслідок впливу соціального середовища тощо. У процесі формування компетентностей необхідно спиратися на вже наявний, хай навіть у мінімальній кількості, досвід попередньої діяльності. Досліджуючи це питання, С.Є. Шишов і В.А. Кальней стверджують: «Говорити про підготовку до того, щоб стати колись компетентним, має сенс лише тоді, коли очікувана компетенція уже присутня, хай навіть у зародку. Компетенція розвивається, збагачується, розширюється, зміцнюється, відштовхуючись від початкового рівня» [8, 82].

Це положення реалізується у структурі освітньої компетентності, запропонованій С.Е. Трубачевою та О.П. Кравчук. Початковим елементом, з якого починається і на якому базується формування компетентності, дослідники визнають мінімальний досвід діяльності або попередній етап сформованості компетентності [4].

Виходячи з принципу опори на попередній досвід, є підстави вважати, що чим багатший і різноманітніший досвід продуктивної діяльності має учень, тим ефективніше відбуватиметься процес набуття ним компетентностей.

Принцип творчого осмислення соціального досвіду розглядає можливість побудови людиною власної життєвої стратегії в умовах постійних змін. За підрахунками Е. Тоффлера, у XX столітті людство отримало 80% знань, якими сьогодні володіє. Якщо з 1880 р. обсяг знань подвоювався кожні 50 років, з 1950 – кожні 10 років, то наприкінці другого тисячоліття він зростав удвічі кожні 5 років. Отже, уникнути змін неможливо, вони всюдисущі та безперервні, вони

зустрічають нас на кожному кроці: «Секрет зростання й розвитку полягає в тому, щоб навчитись, як поводитись із силами змін, використовуючи переваги позитивних і послаблюючи вплив негативних» [6, 11].

Суспільство пропонує особистості традиційні засоби розуміння та вирішення життєвих завдань, на основі яких кожен будує власну життєву стратегію. Проте прискорення соціально-економічних перетворень привело до того, що темпи перетворень значно перевищують темпи зміни поколінь. Якщо раніше завдання освіти полягало в підготовці школярів до найближчого майбутнього, яке було покращеною копією теперішнього, то сучасна школа має забезпечити здатність випускників жити в умовах постійних змін і перетворень. У зв'язку з цим постає питання: чи може засвоєння соціального досвіду минулого забезпечити здатність випускників жити в новому світі, який істотно відрізняється від того, у якому формувався даний досвід?

Досліджуючи цю проблему, Л.В. Сохань обґрунтовує положення про необхідність урахування законів соціального спадкування, які діють у соціумі. Неможливо і не має сенсу повністю відкидати стереотипні й традиційні моделі у вирішенні життєвих завдань, оскільки через них певною мірою реалізується зв'язок часів, обставин і поколінь [1, 239 – 264].

Можна підсумувати, що за умов швидкоплинного соціального прогресу у формуванні успішної особистості, здатної адаптуватися в суспільному житті, мати можливість вибору, виключно важливе значення має вміння застосовувати знання у власній практичній діяльності, оволодіння технологією прийняття рішень, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, постійна робота над собою, усвідомлення власної відповідальності за своє майбутнє.

Принцип спрямованості на результат передбачає розгляд результату освіти з погляду його затребуваності суспільством, забезпечення спроможності випускника школи відповідати запитам ринку праці, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем.

У зв'язку з цим висловлюється думка про відповідальність школи за «життєві результати» своїх випускників. На нашу думку, це положення є дискусійним, оскільки дослідження факторів життєвої успішності людей, проведене психологами Гарвардського університету, показали, що успіх на 85% залежить від особистісних якостей, правильного вибору лінії поведінки, і лише на 15% визначається ступенем компетентності та професіоналізму [2].

Необхідно також визнати, що успішність життєдіяльності особистості значною мірою визначається тим, якою мірою вона зможе відповідати запитам суспільства. У цьому аспекті становлять інтерес результати опитування випускників шкіл, проведені Д. Равеном. Серед якостей, необхідних людині для праці, на першому місці були названі здатність працювати самостійно, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу; готовність помічати проблеми і шукати шляхи їх розв'язання; уміти аналізувати нові ситуації, застосовуючи для цього знання; здатність співпрацювати з іншими; здатність засвоювати нові знання; уміння приймати рішення [3]. Усьому цьому у школі не навчають або навчають недостатньою мірою.

Висновки. Отже, орієнтація освіти на компетентнісний підхід зумовлює необхідність певної трансформації навчального процесу, реалізації в ньому відповідних дидактичних засад, до яких відносяться: положення про життєтворчу спрямованість освіти; необхідність особистісної та діяльнісної направленості навчального процесу, важливість опори на попередній досвід діяльності; використання та творче осмислення соціального досвіду; принцип спрямованості на результат.

Можемо підсумувати, що ідеї, покладені в основу компетентнісного підходу, його загальні цілі, умови реалізації, свідчать про його соціальну, гуманістичну та практично-прагматичну спрямованість.

Соціальна спрямованість компетентнісного підходу виявляється в тому, що важливою умовою набуття компетентностей є соціальна взаємодія. Отже, відповідальними за набуття молоддю компетентностей, як і за результати освітньої діяльності в цілому, є не лише школа, але й сім'я, громадські організації, позашкільні заклади, засоби масової інформації, суспільство в цілому. Сам компетентнісний підхід є відображенням соціального замовлення на рівень підготовки молоді, достатній для успішного входження в сучасне суспільство. Набуття молодою людиною системи компетентностей є сприятливим не лише для неї особисто, але й для суспільства в цілому, оскільки передбачає здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, пізнавати світ і переймати соціальний досвід, виконувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати можливі наслідки власних дій і нести за них відповідальність.

Компетентнісний підхід в освіті має гуманістичну спрямованість, оскільки він відбиває інтереси особистості, надаючи їй право вибору,

можливості творчого розвитку, самовдосконалення; сприяє самореалізації молодої людини на ринку праці та в суспільних процесах. Набуття людиною системи компетентностей створює сприятливі умови для її успішного входження в сучасне динамічне життя, розвитку взаємовідносин з людьми та з навколишнім середовищем.

Практично-прагматична спрямованість компетентнісного підходу відображає його скерованість на вирішення питань, які виникають перед людьми в різноманітних практичних ситуаціях, виключаючи важливу роль досвіду для набуття людиною компетентностей, підхід до знань як до інструменту ефективного розв'язання життєвих проблем.

Реалізація компетентнісного підходу має сприятливий вплив на саме освітнє середовище, оскільки посилюється мотивація молоді до навчання, підвищується зацікавленість у його результатах, стимулюється ставлення до знань як до особистісно значущих.

Перспективними є подальші дослідження дидактичних засад і методики реалізації компетентнісного підходу в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. – 640 с.
2. Клепко С.Ф. Компетенізація освіти: обмеження і перспективи // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 6 – 13.
3. Равен Д. Фрагмент книги «Компетентность в современном обществе» // Психолог. журнал. – 2001. – № 4. – С. 102 – 106
4. Трубачева С., Кравчук О., Досвід дослідної діяльності – основа формування предметних природознавчих компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 16 – 19.
5. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко та ін.; За заг.ред. І. Предборської. – Суми: Університетська книга, 2006. – 226 с.
6. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. – Львів: Літопис, 2000.
7. Хуторской А.В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе // Педагогика. 2000. – № 8. – С. 29 – 37.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

УДК 371.71+377.1:613.8

О.О. Єжова, Л.М. Іваненко
Інститут професійно-технічної освіти
АПН України
Сумський державний педагогічний університет

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті на основі експериментальних даних обґрунтовується необхідність розробки і впровадження педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівської молоді в навчально-виховний процес професійно-технічних закладів освіти.

В статье на основе экспериментальных данных обосновывается необходимость разработки и внедрения педагогической системы формирования ценностного отношения к здоровью в ученической молодежи в учебно-воспитательный процесс профессионально-технических заведений образования.

The authors of the article on the basis of experimental data prove the necessity of working out the pedagogical system of formation of students valuable attitude to health and its introduction into the educational process of professional educational institutions.

Здоров'я вважається однією з важливих наскрізних цінностей людини, що доводять дослідження особистісних цінностей, які проводилися в різні роки, у різних країнах, оскільки здоров'я учасники анкетування завжди називали в п'ятірці найважливіших цінностей життя [1; 2; 6; 8].

У період соціально-економічних перетворень у країні, політичної нестабільності відбувається значна трансформація життєвих цінностей, у тому числі й професійних. Так, за роки незалежності України виросло ціле покоління молоді, яке виховувалося в умовах необхідності пристосування їх батьків до нових реалій. І однією з необхідних умов працевлаштування у сферах різноманітних послуг, які інтенсивно розвивалися в 90-ті роки, стала наявність вищої освіти. У навчанні й вихованні дітей освіта стає однією із провідних цілей, яку ставлять перед собою батьки. Урахування впливу батьків на професійне визначення дітей, робить зрозумілим зростання престижу вищої освіти, що підтверджується загальним збільшенням кількості студентів у вищих навчальних закладах. Водночас значущість і престиж робітничих професій, навпаки, дуже знизилися. Скоротилася кількість професійно-технічних закладів освіти, різко збідніла їх матеріальна база. Сучасні технології повільно входять

до навчальних дисциплін у професійній освіті. Поряд із суттєвим погіршенням стану здоров'я молоді це викликає занепокоєння, бо саме робітничий клас складає основу трудового потенціалу країни і створює основу її благополуччя. Кількість наукових досліджень, які проводяться з участю учнівської та робітничої молоді у різних галузях, значно знизилася. Зокрема, у науковій літературі практично відсутні психолого-педагогічні та медико-біологічні дослідження серед учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Проблемами здоров'я учнівської молоді педагогічні колективи ПТНЗ займаються епізодично. Як показують проведені нами анкетування, більшість викладачів проводять бесіди в позанавчальний час, в основному про шкідливість паління, алкоголю та наркотичних речовин. Учні професійно-технічних навчальних закладів мають фрагментарні знання про здоров'я людини, які стосуються переважно негативного впливу шкідливих звичок на здоров'я, у молоді не сформоване усвідомлене відповідальне ставлення до власного здоров'я.

Тому **мета статті** – обґрунтувати доцільність розробки педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у підлітків, які навчаються в професійно-технічних навчальних закладах.

Дослідження проводилися на базі професійно-технічних навчальних закладів освіти м. Суми.

Стан здоров'я визначався на основі оцінки фізичного розвитку та врахування даних про поширеність і розповсюдженість захворювань. Антропометричні показники (зріст і вага тіла) реєструвалися загальноприйнятими методиками, у ранкові години у медичному кабінеті. Обстежено 260 учнів ПТНЗ, з них 167 хлопців і 93 дівчини. Для оцінки фізичного розвитку використовувалися регресійні шкали антропометричних показників [6]. Відомо, що зріст і вага тіла пов'язані між собою, тому для кожного зросту існують мінімальні та максимальні значення ваги тіла ($M \pm 1\sigma$) з урахуванням віку дитини (так звані масозростові співвідношення). Якщо вага тіла відповідає зросту, фізичний розвиток вважається нормальним, в інших випадках – з відхиленням (коли вага тіла менша від мінімально допустимого значення, то вважається, що у підлітка спостерігається дефіцит маси тіла, коли маса тіла вища від максимально допустимого значення, то у підлітка спостерігається надлишок маси тіла). Для маси тіла враховували

правосторонню асиметрію, і нормальним фізичним розвитком вважалася маса тіла в межах М+2σ, М-1σ. У випадку дефіциту і надлишку маси тіла учні були віднесені до так званої "групи ризику": це підлітки, у яких реалізація генетичної програми фізичного розвитку йде з певними відхиленнями. До цієї ж групи відносяться особи, які мають зріст нижче середнього або низький для відповідної вікової групи незалежно від відповідності зросту та ваги.

За допомогою анкетування були з'ясовані соціально-побутові умови учнів професійно-технічних навчальних закладів, режим дня, поширеність шкідливих звичок серед учнів і проведена самооцінка стану здоров'я. Особистісні цінності визначалися за відомою методикою Рокича.

Відомо, що на стан здоров'я значний вплив мають соціально-побутові умови та режим життєдіяльності людини. У ході дослідження з'ясовано, що переважна більшість батьків учнів професійно-технічних навчальних закладів мають середньо-технічну освіту (72,1%), вищу освіту – у чотири рази менше. У той же час тенденція до зменшення кількості учнів, що вступають до ПТНЗ, яка спостерігається останнім часом, і збільшення з кожним роком кількості випускників вищих навчальних закладів вказує на зростання привабливості вищої освіти і намагання батьків забезпечити власній дитині вищу освіту для успішної соціалізації в суспільстві. Тому можна прогнозувати вже в недалекому майбутньому різке зменшення мережі ПТНЗ й учнівського контингенту. Це повинно викликати занепокоєння, адже рівень освіти батьків та їх ціннісні орієнтації щодо освіти дитини мають визначальний вплив на професійну орієнтацію підлітків. Тому якщо держава не зробить ефективних кроків для збільшення престижу робітничих професій, то буде мати обмежену кількість висококваліфікованих робітників.

Фізичний розвиток виступає одним із основних критеріїв здоров'я людини. Дослідження антропометричних даних і оцінка фізичного розвитку учнівської молоді дозволили зробити такі висновки. З віком відбувається закономірне збільшення зросту та ваги, що свідчить про процес росту, який відбувається в цьому періоді онтогенезу. За масозростовими співвідношеннями переважають особи, у яких вага тіла відповідає зросту (59,4%), у 41,6% осіб спостерігається порушення масозростових співвідношень (дисгармонійний фізичний розвиток). Причому серед учнів із дисгармонійним фізичним розвитком переважають особи з надлишковою масою, з дефіцитом маси тіла

виявлено 7,8% від числа осіб з порушенням фізичного розвитку. За науковими даними для 15 – 17-річного віку характерна значна кількість учнів з порушеннями масозростових співвідношень, але в роботах відзначається збільшення кількості осіб із недостатньою вагою тіла [4]. Можливо, це пов'язано із відповідним типом навчального закладу. Так, професійно-технічні навчальні заклади позитивно відрізняються більш якісною організацією харчування учнівської молоді порівняно із загальноосвітніми школами, що зумовлено фінансуванням і специфікою навчального процесу. При цьому в останні роки спостерігається тенденція до збільшення кількості осіб з надлишковою масою тіла [9]. Відомо, що надмірна маса тіла відіграє вагому роль у погіршенні здоров'я населення, зокрема, зростає ризик захворюваності серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату.

Значна кількість відхилень у фізичному розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів свідчить про певні проблеми у стані їх здоров'я. Результати проведеного анкетування серед учнівської молоді щодо соціально-гігієнічних умов життя та самооцінки власного здоров'я показали, що 18,5% учнів роблять висновок про поганий стан свого здоров'я, 46,5% – про задовільний і тільки 35,1% – про добрий і відмінний. Дівчат із поганою оцінкою власного здоров'я у два рази більше, ніж юнаків: 24,2% та 12,7% відповідно. Досить низка самооцінка власного здоров'я молоддю має об'єктивне підґрунтя.

Так, поширеність і розповсюдженість захворювань серед підлітків 15 – 17 років за даними Міністерства охорони здоров'я свідчить про негативні тенденції у стані здоров'я підростаючого покоління. Найбільш поширеними захворюваннями серед учнівської молоді країни є хвороби органів дихання, шкіри та підшкірної клітковини, хвороби сечостатевої та кістково-м'язової систем [9]. За даними медичних оглядів, які проводяться щорічно восени, серед учнів професійно-технічних навчальних закладів освіти м. Суми до першої трійки поширеності захворювань також входять хвороби органів дихання та кістково-м'язової системи, крім того, хвороби ендокринної системи. У порівнянні з попередніми роками спостерігається значне збільшення кількості виявлених хвороб ока та його придаткового апарату і нервової системи [3].

За даними анкетування, режим дня учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів має суттєві відхилення від здорового способу життя. Так, значно зменшена тривалість сну: тільки третина опитаних має

гігієнічно-раціональний сон тривалістю 9 годин, 58,4% від загальної кількості осіб сплять 6 – 7 годин, інші – навіть менше 6 годин. Близько 10% учнів на питання про форми дозвілля, серед інших видів діяльності називають сон.

У вільний час учні професійно-технічних навчальних закладів віддають перевагу пасивним видам відпочинку: дивляться телевізійні передачі та проводять час за комп'ютером. Тільки 18,1% опитаних відповіли ствердно на запитання про відвідування спортивних секцій і гуртків, причому юнаків, які активно займаються фізичною культурою та спортом, на 30% більше, ніж дівчат.

У позанавчальний час учнівська молодь також приділяє значну увагу спілкуванню з друзями, прогулянкам по вулиці (28,5%). Самостійна організація дозвілля в 15 – 17-річному віці призводить до поширення і закріплення шкідливих звичок серед молоді. Так, за даними анкети 74,9% опитаних учнів мають різні шкідливі звички (в основному паління). Причому різниця в розповсюдженості шкідливих звичок між хлопцями та дівчатами практично відсутня: серед хлопців – 77,5%, серед дівчат – 72,4%.

Дослідження ієрархії цінностей в учнівської молоді показало, що здоров'я займає провідне місце серед інших термінальних цінностей. Можливо, ціннісна орієнтація на здоров'я обумовлена різким погіршенням стану здоров'я населення і посиленням санітарно-гігієнічної профілактичної роботи серед школярів.

Але, незважаючи на те, що учнівська молодь усвідомлює цінність здоров'я, і надалі спостерігається незадовільний стан їх здоров'я. Для пояснення цього протиріччя співзвучна, на наш погляд, думка М.К. Мамардашвілі, що переконання і цінності, на які людина орієнтується у своїй свідомості й у своїх діях, можуть знаходитися в різному співвідношенні у структурі особистості [5]. Тому, усвідомлюючи важливість здоров'я, людина в певному соціальному оточенні не діє відповідно до своїх ціннісних орієнтацій. Крім того, можна зробити висновок про відсутність або недостатню сформованість ціннісного ставлення до здоров'я. Ціннісне ставлення до здоров'я – системне та динамічне утворення особистості. Сформоване ціннісне ставлення передбачає дієву свідому поведінку людини щодо ведення здорового способу життя.

У зв'язку з вищевикладеним постає необхідність проведення систематичної здоров'язберігаючої діяльності та формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Перехід освіти на особистісно-орієнтовне навчання надає можливість

розвинути оздоровчу функцію освіти. У навчально-виховному процесі професійно-технічного навчального закладу ціннісне ставлення до здоров'я повинно формуватися цілеспрямовано на основі педагогічної моделі у процесі оволодіння учнями основами професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в майбутніх кваліфікованих працівників відбувається в умовах професійного навчання, тому питання здоров'язбереження повинні інтегруватися із професійно-теоретичними та професійно-практичними предметами. Наукове обґрунтування впровадження педагогічної системи з формування ціннісного ставлення до здоров'я повинно передбачати визначення провідних принципів та організаційно-педагогічних шляхів, соціально-педагогічних факторів і умов, педагогічних можливостей навчально-виховного середовища у формуванні ціннісного ставлення майбутніх кваліфікованих працівників до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аза Л.А., Поддубный В.А., Ручка А.А. Ценностные ориентации рабочей молодежи. – К.: Наук.думка, 1978. – 234 с.
2. Головченко О.І., Кудренко А.І. Вплив розвитку фізичних здібностей на формування ціннісно-мотиваційних установок підлітків / Педагогічні науки: Зб.наук.праць. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2007. – Ч. 3. – С. 92 – 97.
3. Довідник показників діяльності установ охорони здоров'я Сумської області за 2006 рік. – Суми, 2007.
4. Єжова О.О., Калиниченко І.О. Оцінка фізичного розвитку та стану здоров'я одинадцятикласників при різних умовах навчання // Біосоціокультурні та педагогічні аспекти фізичного виховання і спорту: Мат. Всеукр. наук. конф. – Суми: СДПУ, 2000. – С. 183 – 187.
5. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая типология пути). – М.: Ad Marginem, 1995. – 548 с.
6. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37 – 43.
7. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України / За ред. А.М. Сердюка, Н.С. Польки. Вип. ІІ. – К.: Кімо-Деркул, 2003. – С. 205 – 230.
8. Цветкова И.В. Здоровье как жизненная ценность подростков // Социологические исследования. – 2005. – № 11. – С. 105 – 109.
9. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідеміологічну ситуацію. 2005 рік. – К., 2006. – 226 с.

УДК 37.018.51: 371.63/.69(477)(09)

Г.І. Іванюк
Київський міський педагогічний університет ім. Б.Д. Грінченка

МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (1958–2000 рр.)

У статті здійснено огляд історичних особливостей матеріально-технічного забезпечення діяльності сільської школи в Україні протягом 1958 – 2000 рр.

В статье осуществлен обзор исторических особенностей материально-технического обеспечения деятельности сельской школы в Украине на протяжении 1958 – 2000 гг.

The article dealth with the review of the historical peculiarities of material-technical provision of Ukrainian rural schools in 1958 – 2000.

Постановка проблеми. Дослідники матеріально-технічної бази загальноосвітніх шкіл виокремлюють пасивні й активні елементи в її структурі [1, 16]. До пасивних елементів відносять навчальні приміщення, навчально-виробничі приміщення (навчальні майстерні, теплиці, цехи тощо), культурно-побутові приміщення (їдальні, спальні та спортивні приміщення тощо), господарські приміщення (котельні, склади й ін.). Окрему підгрупу пасивних елементів складають шкільні меблі, інвентар, а саме: шкільні парти, учнівські столи, дошки, лабораторне устаткування, канцелярські меблі (столи, стільці, шафи), господарський інвентар і обладнання (господарські знаряддя праці, кухонне та столове приладдя, спальна білизна тощо). Активну групу матеріально-технічної бази загальноосвітньої школи складають навчальне обладнання (прилади, апаратура, технічні засоби навчання тощо), навчально-виробниче устаткування (верстати, машини, трактори й інший реманент), господарське обладнання.

Аналіз актуальних досліджень. У ІІ пол. ХХ ст. склалися два головних джерела фінансування сільських шкіл і відтворення їхніх основних фондів. Перше – фінансування з державного бюджету сільських загальноосвітніх шкіл – у 1970-ті рр. становило до 26% [3, 560–562]. Фінансування з державного бюджету забезпечувало плановий характер розвитку матеріальної бази шкіл. Друге джерело фінансування складали кошти колгоспів та інших сільськогосподарських підприємств. У селах різних областей України майже

все капітальне будівництво шкіл здійснювали за рахунок колгоспів. Вони забезпечували загальноосвітні школи навчальним обладнанням, меблями, засобами для трудової підготовки. Проте аналіз практики розвитку матеріальної бази сільських загальноосвітніх шкіл свідчить про зростання суперечливих тенденцій. З одного боку, кооперація державних коштів і коштів колгоспів позитивно впливала на розвиток капітального будівництва шкіл та їх забезпечення інвентарем, навчальним обладнанням, технічними та дидактичними засобами навчання. Фінансово сильні, стабільні колгоспи витрачали значні кошти на будівництво середніх загальноосвітніх шкіл. Проте колгоспи з низьким рівнем прибутків витрачали на розвиток матеріально-технічної бази шкіл значно менші кошти. Тому децентралізований підхід до фінансування сільських загальноосвітніх шкіл вичерпав свої розвивальні можливості у 1970-х рр. На цей час очевидною стала невідповідність фінансування сільських шкіл із двох головних джерел відповідно до їхніх реальних потреб. Порівняно невеликі фінансові можливості значної кількості колгоспів витрачались на будівництво шкіл, тому здебільшого у процесі будівництва зменшували навчальні площі, кількість навчальних приміщень тощо. Сільська школа була у значно гіршому становищі щодо забезпечення будівництва та матеріальної бази, ніж міська, яка фінансувалась із державного бюджету. Гальмівним чинником розвитку матеріальної бази сільських шкіл була недосконала інфраструктура забезпечення навчально-наочними посібниками, засобами навчання тощо. Школи самі організовували їх закупівлю, а кошти на придбання знаходили в сільських Радах або колгоспах.

Мета статті – проаналізувати матеріально-технічне забезпечення діяльності сільської школи в Україні (1958–2000 рр.)

Виклад основного матеріалу. Розвиток матеріально-технічної бази загальноосвітньої школи в Україні ІІ пол. ХХ ст. був зумовлений економічною функцією освіти, сутність якої полягає у відтворенні головної продуктивної сили суспільства – робочої сили. Партійно-державне керівництво розглядало сільську школу як систему освіти загалом, механізм реалізації соціально-економічних завдань. Матеріально-фінансове забезпечення сільської школи у ІІ пол. ХХ ст. здійснювали з урахуванням економічної доцільності. Розвиток матеріально-технічної бази сільської школи цілком залежав від партійно-державного визнання пріоритетів розвитку сільської школи. Тому на деяких

етапах сільська школа була об'єктом державної підтримки. Постанови, заходи, які здійснювалися для підтримки розвитку сільської школи, були зумовлені зростанням її значущості в суспільстві.

Зміна економічних умов країни в 1950-х рр., обумовлена парадигмами науково-технічного прогресу, спричинилась до розвитку нового типу школи – «школи повного дня», у якій частину навчального та позанавчального часу відводили на оволодіння сільськогосподарськими професіями. У різних областях України створювали учнівські виробничі бригади, успішно розвивалася модель школи-господарства, у межах якої було створено нові структурні підрозділи: їдальні, буфети, виробничі майстерні. Детермінуюча роль суспільного виробництва в організації та діяльності середніх шкіл визначала пріоритети їх матеріально-технічного забезпечення.

У Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР № 533 від 19 травня 1959 р. «Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр.» було передбачено «встановити, що будівництво навчальних будівель для шкіл-інтернатів здійснюється за рахунок капіталовкладень, що виділяються на будівництво загальноосвітніх шкіл, а будівництво гуртожитків з необхідними підсобними приміщеннями для шкіл-інтернатів – за рахунок коштів, передбачених на житлове будівництво, незалежно від відомчого підпорядкування» [7].

Відповідно до економічних, демографічних умов 1960–1970-х рр. значну увагу держава приділяла вдосконаленню мережі середніх шкіл. Економічну доцільність будівництва шкіл визначали з вартості одного учнівського місця. Восьмирічні школи мали обмежену кількість навчальних приміщень, а вартість будівництва одного учнівського місця майже на 60% була вища, ніж у середній школі. Типові проекти середніх шкіл передбачали фізичну лабораторію і дві лаборантські кімнати, майстерню з обробки металу, деревини, суміщений актовий і спортивний зал. Середні школи на 1568 учнів за проектом мали 16 класних приміщень, 27 кабінетів і лабораторій, а також лаборантські кімнати, кімнати для збереження обладнання. Технічний план таких шкіл передбачав шість майстерень для трудового навчання, спортивний зал з обладнанням, актовий зал, радіовузол, дикторську тощо [8, 24–28]. Створення мережі середніх шкіл із подовженим днем, збільшення місткості шкільних будівель забезпечили передумови переходу до загальної середньої освіти учнів у сільській місцевості. Розширення мережі сільських середніх шкіл було

пов'язане з реорганізацією восьмирічних шкіл у середні. До номенклатури типових проектів увели універсальний тип середньої школи. Це сприяло швидкому пристосуванню матеріально-технічної бази шкільних будівель до суспільного замовлення на загальну середню освіту учнів. Проте ці заходи не розв'язували головних завдань удосконалення освітньої мережі в сільській місцевості. Оновлення змісту середньої освіти, активізація форм і методів навчання, упровадження технічних засобів навчання вимагали докорінних змін. Виникла потреба в якісному розширенні функціональних приміщень шкіл, що було відображено в серії типових проектів (1968–1972 рр.). У переліку типових будинків виокремлено два типи початкових шкіл – на 40 та 80 учнів; два типи неповних середніх шкіл – на 192 та 320 учнів; сім типів середніх шкіл – на 329, 464, 624, 784, 1176, 1568 та 1960 учнів. Суттєва відмінність нової номенклатури від попередніх полягала в намаганні наблизити матеріально-технічну базу шкільних будинків у сільській місцевості до тих стандартів, які склалися в містах. Наприклад, середня десятирічна школа на 20 класів, оптимальна для села, мала весь комплект навчальних приміщень. У школі передбачалися навчальні кабінети, їхній перелік доповнювався кабінетами музики та співів, технічних засобів навчання. Зросла норма навчальної площі в розрахунку на 1 місце – з 1,25 до 1,5 м^2. Кількість кабінетів диференціювалася залежно від вікових груп учнів. Навчальні кабінети об'єднувалися у предметні групи або ділилися за віковими групами учнів (для 5–6, 7–8, 9–10 класів). Значного оновлення зазнали приміщення з трудового навчання. Комбіновані приміщення майстерень з обробки металу та деревини для хлопчиків 5–8 класів замінено окремими столярною та слюсарною майстернями; цей перелік доповнили кабінети з обслуговуючої праці (для дівчат 5–8 класів), майстерні для практикумів у 9–10 класах. У майстернях для практикумів проводили практичні заняття з електроніки, механізації сільського господарства, рослинництва та тваринництва. У типовому проекті середньої школи передбачалось приміщення навчального гаража на 2–3 автомашини чи трактори.

Організація позанавчальної діяльності учнів, самостійної творчої діяльності також вимагала відповідних приміщень. У малих школах використовували приміщення для груп подовженого дня, у великих середніх школах – приміщення, обладнані для роботи гуртків. У нових проектах шкіл ураховували тенденцію до поширення позакласної та позашкільної роботи.

Наприклад, у школах на 20 класів було передбачено приміщення універсального використання площею 110 м^2, у школах на 40 та 50 класів – комплекс кабінетів для гурткової роботи площею 220–275 м^2.

Обмежена номенклатура типових будівель шкіл для сільської місцевості часто не враховувала розрахункову місткість і фактичну наповнюваність шкіл і класів. Українське законодавство затверджувало три типові проекти будівель загальноосвітніх шкіл. З них за місткістю для початкових шкіл – два підтипи (на 40 та 80 місць), для восьмирічних – два підтипи (на 192 та 320 місць), для середніх – чотири підтипи (на 392, 464, 624, 784 місця). Мала диференціація проектів будівель загальноосвітніх шкіл за місткістю спричинила нераціональне будівництво шкіл – більших або менших, ніж це було потрібно з огляду на реальну наповнюваність учнів.

Орієнтація учнів на оволодіння певною професією була домінантою розвитку сільської школи 1970–1980-х рр. Поряд з розвитком мережі навчальних закладів велику увагу приділяли розвиткові матеріальної бази [4, 22–28].

Матеріально-технічна база розвивалася за фінансово-матеріальної підтримки Міністерства сільського господарства, радгоспів та автомобільного транспорту. Школи отримували від підвідомчих сільськогосподарських і промислових підприємств вантажівки, трактори, верстати, інструменти, обладнання кабінетів трудового навчання та слюсарно-монтажних майстерень. У 1970–1980-х рр. матеріально-технічне забезпечення малокомплектних початкових і восьмирічних шкіл здійснювали на засадах їх кооперації з культурно-освітніми закладами. Ураховували економічну доцільність і регіональні особливості розселення мешканців малих сіл. Розширений набір приміщень на засадах кооперації сприяв прогнозуванню розвитку сіл. У школах, професійно-технічних училищах упроваджували самообслуговування, а кошти, отримані за рахунок економії витрат, було дозволено використовувати для розширення матеріальної бази навчальних закладів.

Розвиток мережі сільських загальноосвітніх шкіл на засадах інтеграції, кооперації, удосконалення й уніфікації навчальних планів, оновлення існуючих навчальних програм і впровадження нових, практично зорієнтованих програм актуалізував проблему використання наочних, технічних і аудіовізуальних засобів у навчальному процесі. Було значно поліпшено забезпеченість сільських шкіл технічними засобами навчання. Телевізори, магнітофони були майже в усіх середніх школах. Збільшилася кількість кінопроекторної

апаратури, лінгафонних кабінетів. Школи активно використовували в навчальному процесі кодоскопи, діапроектори. Значного поширення набуло виробництво екранних посібників: навчальних фільмів, слайдів тощо. У сільських районних центрах створювали фільмотеки, де було зосереджено фільмокопії, фонопосібники, кінопроекційна та звуковідтворююча апаратура. У більшості фільмотек була нормативна кількість копій однієї назви фільму (понад 50 копій, причому одна копія обслуговувала не менше 10 шкіл). Збільшувалося виробництво навчально-наочних посібників та обладнання. Було розширено мережу цехів і фабрик із виготовлення комплектів шкільного обладнання та інвентарю з фізичної культури. Після виходу Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР про сільську школу (1972 р.) фактичні витрати на сільську школу з розрахунку на один клас були у 1,3 раза вищі, ніж у міській, що сприяло поліпшенню її матеріально-технічної бази. До відтворення основних фондів шкіл залучали різні фінансові джерела: державний бюджет і прибутки державних підприємств і колгоспів. Розвиток мережі виробничого навчання учнів, залучення їх до участі у виробничій діяльності безпосередньо на виробництві з метою професійної підготовки знайшли відображення у нормативних державних документах про освіту.

Суперечності між фактичними потребами мешканців сіл у загальноосвітніх школах і віддаленістю їх від місць проживання спостерігались у багатьох областях України. Відбувалось скорочення кількості малокомплектних шкіл. Наприклад, у Харківській області в 1970-х рр. було скорочено 425 малокомплектних шкіл [2, 156].

Збільшення середніх шкіл з 1970 до 1980 рік з 26,8% до 40,0% свідчить про зростання значущості середньої освіти [6, 15–50]. За цей період реорганізовано з восьмирічних у середні й побудовано більше 1200 середніх шкіл, а кількість початкових шкіл скоротилася на 5200, восьмирічних – на 2100 [6, 20]. Проблему збільшення сільських загальноосвітніх шкіл розглядали на державному рівні у взаємозв’язку з перспективами розвитку сільськогосподарського виробництва у структурі господарського комплексу радянської держави. Розвиток школи та села, зокрема, залежав від планів соціалістичної економіки.

У 1980-х рр. окреслилися суперечності між потребами суспільних перебудов, модернізації економіки та реальним потенціалом існуючої

суспільно-економічної системи. Реформа загальноосвітньої та професійної школи була спрямована на оновлення системи загальної середньої та професійної школи, на пристосування її до потреб суспільного розвитку. Зміцнення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних установ було виокремлене в особливе і невідкладне завдання реформи. Але реформа школи 1984 р. не вплинула на якісний розвиток матеріально-технічної бази сільської школи. Надії на те, що базові підприємства зможуть забезпечити потреби в будівництві й оснащенні сільських шкіл їх відповідно до потреб інтенсивного розвитку суспільства, не виправдалися.

Оптимізація мережі сільських шкіл у 1990–2000-х рр. певною мірою обтяжливо вплинула на розвиток матеріально-технічної бази. Значно збільшилася територіальна віддаленість багатьох сільських шкіл. Багато учнів проживають досить далеко від школи. Це явище характерне для територій, на яких переважають невеликі села, присілки, у яких функціонує зазвичай лише початкова школа. За цих умов розвиток матеріально-технічної бази значно ускладнений. Забезпечення своєчасного підвезення учнів, підтримка належного матеріального забезпечення інтернатів (раціонального харчування, праці та відпочинку) з розривом зв’язків усталеної колгоспно-державної інфраструктури зазнали руйнації.

Розвиток матеріально-технічної бази сільської школи має низку суперечливих особливостей. У ст. 61 Закону України «Про освіту» закріплено головні положення фінансування закладів освіти та їхньої матеріальної бази [4, 35]. Фінансування загальноосвітніх закладів було закріплено за зразком радянського періоду 1970-х рр. Було виокремлено два джерела фінансування: з державного бюджету та за рахунок коштів галузей народного господарства, державних підприємств і організацій, а також з додаткових джерел фінансування [4, 37]. У п. 1 ст. 43 Закону України «Про загальну середню освіту» було уточнено головні джерела фінансування шкіл: «Утримання та розвиток матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів фінансується за рахунок коштів засновників (власників цих закладів)» [4, 123].Фінансово-господарська діяльність загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про бюджетну систему України», «Про власність», «Про місцеве самоврядування» [4]. Нормативно-правове регулювання розвитку матеріальної бази шкіл створило засади її вдосконалення, однак значних зрушень не відбулося. Розрив

господарської інфраструктури часів радянської доби, налагодження ринкових виробничих відносин іще більше віддалили сільську школу від джерел фінансування.

Постановою Кабінету Міністрів України № 1305 від 20 липня 1999 р. «Про розвиток сільської загальноосвітньої школи» [4, 154–156] було утверджено «Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999–2005 рр.», у якому було виокремлено проблему матеріально-технічного та фінансового забезпечення сільських шкіл і передбачено зрушення у проектуванні та будівництві шкільних приміщень [4, 156–160].

Висновки. Розвиток матеріальної бази сільської школи II пол. XX ст. можна розглядати як результат впливу соціально-економічних чинників на культуру села, що сприяло покращенню умов роботи сільської школи. Вплив економічного чинника на розвиток школи визначав темпи та якість матеріально-технічного забезпечення, що загалом позитивно впливало на якість сільської освіти. Головною особливістю матеріальної бази сільської школи є її безпосередня залежність від величини навчального закладу, навчальних і виробничих площ, кількості учнів. Критерієм матеріально-технічного забезпечення сільської школи за радянських часів була норма економічних витрат у розрахунку на одного учня. Тому малі школи часто не мали сучасного технічного обладнання для навчального процесу, актової зали, їдальні, спортивних залів.

Перекладання функцій фінансування більшості сільських шкіл на місцевий бюджет спричинило погіршення їхнього фінансового стану та матеріальної бази. Розвиток сільської школи насправді залежав від економічних можливостей села, району, області. Понад половина опитаних директорів сільських шкіл оцінювали стан розвитку матеріально-технічної бази як депресивний або незадовільний. Інша частина вважала, що школи адаптуються до нової соціально-економічної ситуації й розвиватимуться на нових засадах. Особливості розвитку матеріально-технічної бази сільської школи визначені потребою суспільства щодо виконання її освітньо-виховних функцій. З іншого боку, матеріально-технічна база є важливим чинником розвитку сільської школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козак В.Є.,Верховодова Л.Т., Синенко А.І. Матеріальна база сільської школи. – К., 1979. – 160 с.
2. Курило В. М., Шепотько В.П. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки. – К., 2006. – 432 с.
3. Народное хозяйство в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917–1973 гг. – М., 1974. – С. 560–562.
4. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К., 2001. – С. 35–160.
5. Панченко П.П., Чишко В.С. Украинское село на путях научно-технического прогресса: достижения и просчеты (60–80-е годы). – К., 1989. – 184 с.
6. Підсумки розвитку народної освіти в Українській РСР за 1970, 1975 – 1980 рр.: Статистичний збірник. – К., 1981. – 340 с.
7. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 19 мая 1959 года № 533 «О мерах по развитию школ-интернатов в 1959–1965 гг.» // Центральний державний архів органів державної влади України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 2443. – Арк. 24.
8. Строительные нормы и правила. – М., 1974. – Ч. II: Нормы проектирования. Гл. 65: Общеобразовательная школа и школы-интернаты. – С. 24–28.

УДК 37.041

Н.В. Коваленко
Сумський державний
педагогічний університет

ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ „САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ”

У статті розкрито сутність і структуру самоосвітньої компетентності особистості, подано характеристику її компонентів у контексті досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців.

В статье раскрыто сущность и структуру самообразовательной компетентности личности, дана характеристика ее компонентов в контексте исследований зарубежных и отечественных ученых.

The article reveals the essence and structure of the selfeducational competence of a personality. The description of its components is given in the context of foreign and domestic scientists researches.

Постановка проблеми. Сучасне життя вимагає від особистості самостійно вирішувати життєво важливі питання. Особливо вагомою піднята нами проблема є для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Уже в основній школі учень має бути готовим приймати рішення щодо вибору майбутньої професії, закладу освіти тощо. Разом з тим у кожній сфері життя зростає попит на дієвих, ініціативних особистостей, які самостійно міркують, приймають рішення, спрямовані на подальше особистісне та професійне вдосконалення. Реформування сучасної системи освіти спрямоване на розкриття цінності кожної особистості на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід до освіти розглядається українськими вченими за різними напрямками: уміння вчитись як ключова компетентність (О. Савченко); досвід закордонних країн і стратегія впровадження в українську систему освіти компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Овчарук, С. Трубачева); формування духовної та риторичної компетентності учнів 12-річної школи (Г. Сагач); формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України (І. Єрмаков, І. Ящук); моніторинг рівнів досягнень учнями компетентностей (О. Локшина), ключові компетентності особистості (С. Бондар) та ін.

Значний внесок у розроблення теорії компетентнісного підходу до освіти зроблені закордонними дослідниками. Міжнародна комісія Ради Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), експерти країн Європейського Союзу, ЮНЕСКО, Юнісеф, Проон, Департаменту технічної освіти та професійної підготовки, експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo) тощо вказують на необхідність орієнтації навчальних програм на досягнення учнями певних компетентностей. Проблему спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей широко досліджують російські вчені І.Г. Агапов, В.О. Болотов, Ю.В. Громико, С.Н. Додока, О. Дахін, І.О. Зимня, Т.В. Іванова, В.А. Кальней, В.В. Краєвський, Г.Г. Левітас, В.С. Ледньов, Г. Селевко, В.В. Сєріков, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов та ін.

Отже, педагогічною наукою здійснено значний поступ у впровадженні компетентнісного підходу. Так, у цілому визначено ключові компетентності, їхню ієрархію, досліджено сутність компетентності особистості, шляхи її формування. Однак проблема формування компетентності особистості у самостійному пізнанні дійсності з метою вирішення життєвих питань, творення своєї особистості, удосконалення в інтелектуальній, духовній, професійній сферах вимагає теоретичних досліджень і практичного вирішення. Тому **метою статті** є дослідження сутності поняття «самоосвітня компетентність особистості», з'ясування її структури.

Виклад основного матеріалу. У «Новому тлумачному словнику української мови» подано таке визначення слова «компетентний»: «Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий. // Який ґрунтується на знанні, досвіді, кваліфікований». // Який

володіє компетенцією» [6, 445]. Отже, поняття «компетентність» трактується як характеристика особистості, визначає її якості, рівень успішності у певній діяльності.

Ю.І. Мальований зазначає, що компетентність розглядається як «здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії...» [5, 3]. Н.М. Бібік розглядає її як «соціально закріплений освітній результат» [4, 49]. Російський дослідник О. Дахін, визначає «освітню компетентність» як уже сформовану особистісну якість, здатність учня до складних видів діяльності: «Освітня компетентність – реальна, стосується особистості, існує «тут і зараз»... вона має емоційне забарвлення» [1, 42].

У рамках науково-практичного семінару Міністерства освіти і науки України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» «Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5-го класу з базових дисциплін для 12-річної школи» ключові поняття компетентнісного підходу визначено так: «Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетенція – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [4, 93].

У міжнародних дослідженнях поняття «компетентність» (competency) визначають як загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори тощо (Міжнародна комісія Ради Європи); спроможність ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення високих стандартів у професійній галузі (Міжнародний департамент стандартів навчально-освітніх програм (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI); здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання (експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» «DeSeCo») [4, 23].

Дж. Равен зазначає, що компетентність – «це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, це володіння вузькоспеціальними знаннями, особливими предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [8, 72].

Компетентнісний підхід до розвитку освіти запроваджується майже у більшості країн Європи. Різні країни виділяють пріоритетні, на їхню думку,

переліки компетентностей. Серед переліку запропонованих відображено сутність самоосвітньої компетентності. Так, наприклад, розглядається методологічна компетентність, яка означає самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення (Австрія); здатність діяти та думати самостійно; самокерування та саморегуляцію; уміння критично мислити і діяти (Бельгія); уміння зорієнтуватись в умовах змін, уміння діяти паралельно в різних напрямах (Фінляндія); навчання впродовж життя; знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтролю); навчальна компетентність (Німеччина) [7, 31].

Розроблені переліки ключових компетентностей (key competencies) достатньо різнопланові й неоднозначні. Порівняно універсальним є перелік, наведений Радою Європи, де визначено п'ять груп ключових компетентностей: соціальні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, продуктивної та творчої діяльності. У цьому переліку визначені якості особистості, які відображають особливості самоосвітньої компетентності:

1) компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і громадському житті;

2) компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, володіння новими технологіями, розуміння їхнього застосування, їхньої сили і слабості, здатність критично ставитись до інформації та реклами, що поширюється у засобах ЗМІ [10, 18].

Основою формування компетентностей учнів у процесі навчання є визначення певної *ієрархії компетентностей*, стратегії та послідовності їх формування. Міжнародний експерт професор О. Крисан запропонував таку систему компетентностей на різних рівнях змісту: «*надпредметні* («міжпредметні») компетентності – «ключові», «базові»; *загальнопредметні* – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета / освітньої галузі у всіх класах середньої школи; *спеціально-предметні* – ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання» [4, 22].

Українські дослідники пропонують таку систему компетентностей: ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються

як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, які ефективно розв'язують відповідні проблеми; уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча. Поряд із ключовими компетентностями виокремлено загальногалузеві, яких набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні компетентності, які набуває учень упродовж вивчення певного предмета в усіх класах середньої школи [4, 66].

Серед ключових компетентностей, визначених українськими експертами, з позицій формування самоосвітньої компетентності, на особливу увагу заслуговують наукові підходи О.Я. Савченко щодо вміння вчитися як ключової компетентності загальної середньої освіти. Ключовою компетентністю, «умінням учнів самостійно вчитися», вважає дослідниця, є «універсальне поняття, мета-уміння (мета – над), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння» [4, 39]. Розглядаючи навчальну діяльність з позицій діяльнісного підходу, О.Я. Савченко обґрунтовує вміння учня вчитися так: «Сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки» [4, 40].

Отже, теоретичний аналіз досліджень дозволив визначити суттєві характеристики компетентності особистості: 1) інтегративна або специфічна якість особистості, що забезпечує значні досягнення, ефективність у діяльності особистості; 2) готовність, здатність, прагнення, спроможність, які ґрунтуються на індивідуальних когнітивних особливостях учня, його знаннях, уміннях, навичках, досвіді, обізнаності щодо предмета у сфері діяльності; 3) здатність діяти; 4) наявність спектру особистісних якостей, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової складових; 5) соціально-обумовлена природа.

Ґрунтуючись на досвіді закордонних і вітчизняних дослідників щодо визначення поняття «компетентність» і дослідженнях з теорії самоосвіти, самоосвітню компетентність особистості ми розуміємо як складну інтегровану

властивість особистості, яка забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства.

Самоосвітня компетентність особистості – це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. Це інтегрована якість особистості, яка ґрунтується на уміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації упродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб. Це готовність і здатність особистості до самоосвітнього розвитку, самостійного творення себе. Розглянемо сутність поняття «самоосвітня компетентність», проаналізувавши запропоновану структурно-змістовну модель (рис. 1).

Соціальна характеристика самоосвітньої компетентності особистості обумовлена тим, що розвиток і реалізація її відбувається в суспільстві. Ця характеристика визначає реалізацію набутого під час навчання досвіду (знань, умінь, навичок, переконань, здатності, готовності діяти) у соціальному вимірі.

Особистісна характеристика визначає самоосвітню компетентність як спрямованість і готовність учнів до самостійного формування власної особистості, удосконалення в інтелектуальній сфері на основі вивчення здібностей, індивідуальних особливостей; розкриває наповненість особистісним смислом процесу і результату формування компетентності.

Когнітивна характеристика свідчить про наявність системи знань; усвідомлення власних здібностей, можливостей, самооцінки; знання особливостей організації самоосвітньої діяльності, шляхів і засобів самостійного вирішення освітніх питань, інформаційного пошуку.

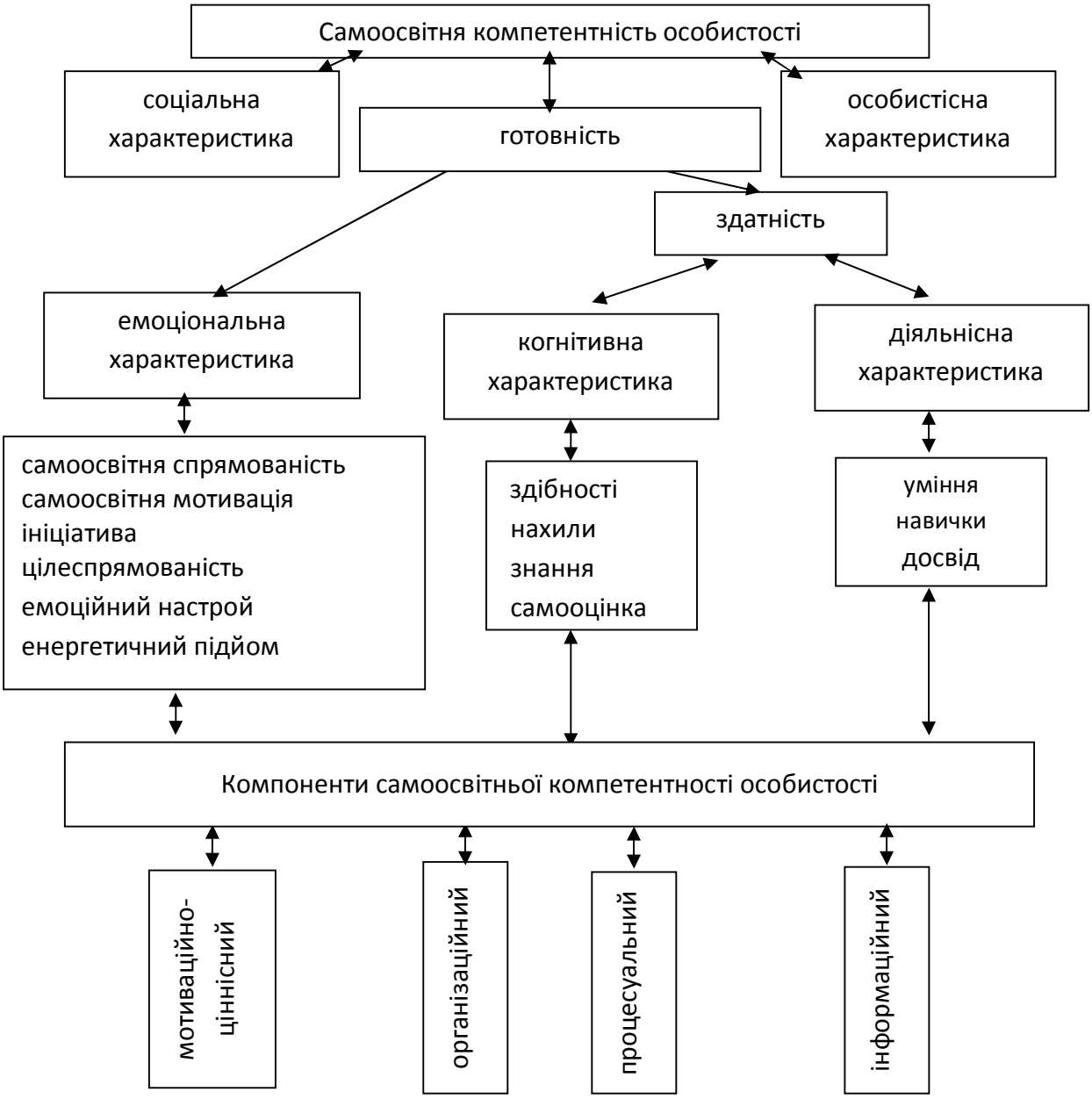


Рис.1. Структурно-змістовна модель самоосвітньої компетентності особистості

Діяльнісна характеристика – реалізація в діяльності, розвинені інтелектуальні вміння (самостійно робити аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію, систематизацію, аналогію, виділення істотних ознак тощо), загальноосвітні вміння, уміння та навички організації самоосвітньої діяльності, роботи з інформацією, інформаційними системами.

Емоційна характеристика – емоційний настрой, енергетичне піднесення, самоосвітня спрямованість (розвинені самоосвітні потреби й інтереси, ставлення до оточуючих і до себе, усвідомлення себе власним творцем, відповідальність за власний освітній розвиток, особистісне зростання, розвиток індивідуальності) ініціативність, цілеспрямованість.

Відповідно до запропонованої структури самоосвітня компетентність

особистості передбачає наявність: 1) системи цінностей, усвідомлення важливості освіти в сучасному житті, особистісної відповідальності за власне життя; 2) системи знань про методи пізнання, інформаційний пошук; 3) уміння та прагнення використовувати їх у навчанні, для потреб власної самоосвіти, у повсякденному житті; 4) активної позиції.

Оскільки компетентність є «діяльнісною характеристикою людини» [9, 23], то структурно вона має відображати відповідну діяльність. А.К. Громцева у структурі самоосвітньої діяльності виокремлює компоненти: „мотиваційний, цільовий (орієнтовний), процесуальний, організаційний, енергетичний і оціночний” [2, 26]. За результатами нашого експериментального дослідження з’ясовано, що ефективність самоосвітньої діяльності забезпечується здатністю і готовністю особистості до наведених компонентів. Тому у структурі самоосвітньої компетентності ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти: 1) *мотиваційно-ціннісний* (активність, прагнення, усвідомлена особистісна установка на самовдосконалення в інтелектуальній сфері); 2) *організаційний* (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності); 3) *процесуальний* (самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь, навичок, їх самостійне удосконалення); 4) *інформаційний* (здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для потреб власної самоосвіти, самореалізації).

Інформаційний компонент виокремлено з 1) необхідності вмінь здобування, обробки, використання інформації у процесі формування самоосвітньої компетентності особистості; 2) важливості цих умінь у сучасному суспільстві; 3) ураховуючи соціокультурні особливості сільської місцевості, за умови яких особистість не завжди має можливість достатньо розвинути потрібні вміння.

Висновки. У контексті загальноєвропейської інтеграції України, упровадження європейських норм і стандартів у освіту, актуальності набуває формування самоосвітньої компетентності учнів. Життя, яке змінюється, вимагає від особистості адекватно, своєчасно реагувати на зміни, вирішувати проблеми сьогодення, шукати нові шляхи у нових обставинах, розвиватись і

творити. Важливими показниками здатності й готовності особистості до дії та змін є усвідомлення необхідності саморозвитку, самонавчання, самовдосконалення впродовж життя; наявність стійкої потреби до самоосвіти, цільової установки на набуття вмінь самостійно вчитися; пошук власних шляхів самоосвіти. Теоретичний аналіз досліджень дозволив зробити висновок про актуальність визначеної нами теми, недостатність її розв'язання та необхідність подальшої розробки. Особливої уваги потребує дослідження проблеми формування самоосвітньої компетентності особистості як у міській школі, такі у сільській, а також виокремлення специфічних особистостей формування такої особистісно важливої якості у освітньому процесі школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника?//Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42–47.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Іванюк Г.І. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 6–8.
4. 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.
5. Мальований Ю.І. Післямова до стандарту // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
6. Новий тлумачний словник української мови: У 3 т. / Укладачі В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2005. – Т. 1. – 928 с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування системи освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 269 с.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когнито-центр, 1999. – 144 с.
9. Селевко Д.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / НИИ Школьных технологий. – М., 2006. – Т.1. – 816 с.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – 320 с.

УДК 37.01374:373(72)

Г.Г. Костенко
Сумський державний
педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КЛІМАТ ТА КУЛЬТУРА ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВІ ЧИННИКИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ: АНАЛІЗ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті наводяться теоретичні узагальнення наукових знань щодо організаційного клімату та культури школи як чинників, що вливають на освітні реформаційні процеси.

В статье приводятся теоретические обобщения научных знаний об организационном климате и культуре школы как факторов, которые влияют на образовательные реформационные процессы.

The article considus the theoretical generalization of scientific knowledge regarding the organizational climate and culture as factors which influence school improvement processes.

Постановка проблеми. Сучасні глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, в яких бере участь Україна, вимагають від неї структурної перебудови та вдосконалення її освітньої системи. Український уряд здійснює важливі кроки в напрямку реформування вітчизняної системи освіти. Необхідність у таких кроках з об'єктивних причин виникає в кожній країні на певному етапі її розвитку. Урядовці США свого часу переконалися в необхідності здійснення системної реформи американської освіти. Цю реформу визнано достатньо успішною. Запорукою її успішності було прагнення політиків узгодити свої реформаційні кроки з регіональними та локальними потребами в освітніх змінах, тобто пристосувати національні реформаційні стратегії до потреб кожної конкретної школи. Отже, важливим аспектом сучасних освітніх реформ у США стало формування нової культури школи та організаційного клімату, що сприяє освітнім змінам.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш докладно цей аспект реформування освітніх систем досліджено у працях американських науковців, таких, як Е. Брік, Т. Діл, Р. Еванс, К. Луїс, Ф. Ньюманн, К. Петерсен, П. Сенге, М. Фуллан, Е. Харгрівс, Д. Хопкінс та інших.

На жаль, вітчизняна теоретична база з питань культури та організаційного клімату школи розроблена ще недостатньо. Частково ці поняття розглядаються у дослідженнях вітчизняних і російських науковців Л. Карамушки, Ж. Серкіс,

З. Короткова, А. Сіліної, О. Наумова, О. Віханського, Є. Уткіна та ін.

Метою статті є синтез бази знань, що існує в американській теорії освіти, щодо організаційного клімату та культури школи як невід'ємних складників процесу шкільних реформ.

Виклад основного матеріалу. Важливо визнати, що масштабні організаційні зміни не відбуваються у стерильному середовищі. Вони відбуваються в людських системах, організаціях, в яких уже сформувалися сподівання, припущення, очікування, норми і цінності. Ці чинники можуть сильно впливати на процес реформування школи, а також самі можуть змінюватися під впливом цього процесу.

Так, американський теоретик освіти Т. Діл визначає організаційну культуру як «епіцентр змін» [1, 303]. Інша відома дослідниця А. Харріс зазначала: «Успішне вдосконалення може відбуватися, коли школи застосовують ті стратегії, які найкраще відповідають їх власним специфічним потребам» [5, 2]. Подібні наголошення на необхідності розглядати шкільний клімат і культуру як частину процесу змін зустрічаємо у працях багатьох провідних дослідників, які досліджують проблему реформування галузі освіти. Це, зокрема, П. Берман, М. Мак-Лафлін, К. Петерсон, С. Розенхольц , С. Сарасон, А. Харгрівс, Д. Хопкінс, та ін. Отже, найсучасніші теоретики і фахівці-практики шкільних реформ визнають важливість ролі організаційної культури і клімату у процесі змін.

Для того щоб оцінити існуючі в конкретній школі культуру та організаційний клімат, а також спланувати кроки щодо їх оновлення, перш за все необхідно добре розуміти структуру організаційного клімату і культури.

Спробуємо дати визначення організаційного клімату школи.

Основоположна праця, присвячена проблемі шкільного клімату, – «Організаційний клімат шкіл» дослідників А. Хелпіна і Д. Крофта [3]. Визначаючи шкільний клімат, вони вивчали міру відчуженості викладачів від навчального процесу, ступінь обтяженості викладачів шаблонними обов'язками і вимогами, відчуття викладачами задоволеності їх особистих потреб, отримання ними задоволення від роботи, від дружніх соціальних відносин один з одним, ступінь відчуженості керівників, співвідношення правил і неформальних контактів між викладачами, упевненість викладачів у тому, що дії керівника сприяють розвитку організації, міру відчуття викладачами гуманного ставлення керівника до них. Усі ці чинники в сукупності

допомагають визначити клімат школи.

Багато дослідників, зокрема Е. Шейн, наголошують на чіткому розмежуванні організаційного клімату й організаційної культури [5]. Д. Руссо переконує, що організаційний клімат – це сукупність чинників, що впливають на відчуття індивіда в колективі, тоді як організаційна культура – це загальноприйняті всіма членами колективу очікування і сподівання, які розвиваються на основі соціальних взаємодій у межах організації [8]. Може здатися, що межі між організаційним кліматом і культурою є штучними.

Пояснимо значення терміна «організаційна культура школи».

Електронний словник М. Вебстера серед кількох подає таке визначення організаційної культури: «Набір загальноприйнятих відносин, цінностей, цілей і способів дії, які характеризують компанію або корпорацію» [6].

Спрощене визначення організаційної культури школи подає Т. Діл: «Своєрідна манера дій членів організації» [2, 6]. Більш глибокі дослідження розширюють це визначення, включаючи до його змісту такі чинники, як основні припущення і сподівання, розділені членами організації з урахуванням реалій, часу, простору, людської природи, людської діяльності і людських взаємин. Організаційна культура також включає філософські погляди, ідеологію, концептуальні поняття, церемонії, ритуали, цінності й норми, які прийняті членами організації і які допомагають формувати їх поведінку. Серед норм, які включає організаційна культура, є норми виконання завдань, норми прийняття нововведень, соціальні норми взаємовідносин й особисті норми свободи [8].

Отже, організаційна культура охоплює такі організаційні потреби, як спільна мова, спільні концептуальні засади, методи прийому нових членів до організації, методи розподілу повноважень, влади, статусу, і ресурсів, норми міжособистісних взаємин, критерії нагородження і покарання, шляхи вирішення непередбачених і стресових ситуацій. Ця загальноприйнята культура допомагає забезпечити солідарність і продуктивність організації [1]. Організаційна культура школи визначає поведінку її членів, шляхи вирішення начальних проблем, відношення до зовнішніх дій, швидкість і спосіб реагування на зміну певних обставин. Її розуміння дозволяє керівникові знаходити найбільш оптимальну стратегію своєї поведінки за певних умов.

Таким чином, школи мають певну індивідуальність, свої надзвичайно

унікальні церемонії, різноманітні норми дисципліни. Організаційна культура може бути надзвичайно могутньою силою у процесі шкільного вдосконалення і, можливо, часто є найбільш могутнім детермінантом курсу змін у кожній конкретній організації, якою є школа [5].

Науковець Дж. Харрісон виокремив такі типи організаційних культур:

- рольова культура. Її основна особливість полягає в наявності рольової, тобто чітко окресленої позиції, для кожного члена організації. При цьому поняття «роль» включає і рівень власних повноважень, і визначення місця в організаційній ієрархії тощо. Отже, така культура організації орієнтована на виконання певних правил;

- культура, орієнтована на владу й силу. Такий тип культури ще можна назвати культурою клубу. Центральною фігурою є керівник організації. Він має формальну владу, а також значний неформальний авторитет. Отже, така культура організації орієнтована на цінності, уявлення та очікування керівника;

- культура, орієнтована на завдання. Якщо є така організаційна культура, то немає чітко вираженої ієрархії, а основою діяльності є командний метод роботи, коли група зацікавлених людей об'єднується для вирішення певної проблеми. Носієм влади, як правило, є особа, яка відповідає за вирішення завдання. В організації з таким типом культури цінується вміння людини працювати в команді і відповідати за рішення та результати. Завдання керівника – створювати умови для роботи (систему стимулів і заохочень) груп та об'єднань, підтримувати різні способи діяльності в команді, забезпечувати обмін інформацією між групами, що тяжіють до замкнутості. При цьому слід відзначити, що за такої організаційної культури у керівництва може виникати відчуття дискомфорту, що його роль ослаблена і не відповідає загальноприйнятому уявленню про керівника;

- культура, орієнтована на людей. В організації з таким типом культури завдання керівника полягає у підвищенні особистої компетентності кожного члена організації [4, 107].

Зазначимо, що наврядчи існують організації, в яких є тільки один тип культури: як правило, завжди наявне поєднання кількох типів.

Ще одним аспектом сучасної теорії культури школи є концепція готовності школи до змін.

Особливо актуальною на сьогодні є проблема підготовки вчителів – тих, хто втілює принципи та напрями реформування освіти в життя. Аналіз ситуації,

здійснений американськими дослідниками в контексті освітніх реформ кінця XX – початку XXI ст., дозволив констатувати, що в більшості випадків учителі не готові «запроваджувати реформи» у власну щоденну діяльність, утілювати інновації на власному робочому місці. Тому постійний професійний розвиток усіх членів шкільної громади як індивідуальний, так і колективний розглядається теоретиками освітніх змін як базова передумова для формування нової культури школи, а, отже, й усіх елементів готовності школи до реформаційних перетворень.

Умовами ефективного впливу системи професійного розвитку на готовність навчального закладу до змін американські дослідники Ф. Ньюманн, Б. Кінг та С. Янг уважають:

1) наявність у школі певного рівня попередньої готовності до змін;

2) участь директора школи у професійному розвитку (власному та персоналу школи);

3) надання програмам професійного розвитку зовнішньої технічної допомоги;

4) підтримка програм професійного розвитку вчителів навчальним округом, штатом;

5) достатнє фінансування програм професійного розвитку [7, 23].

У контексті розвитку освітніх змін надзвичайної актуальності набуває теорія перетворення школи на «самооновлювану організацію, що навчається», а культури школи – на культуру освітніх змін. Вивчення організаційної культури школи саме з такої точки зору пов’язується в сучасних зарубіжних педагогічних дослідженнях насамперед з ім’ям П. Сенге. Ним були сформульованы характеристики організації, здатної до успішних змін: «Організація, що навчається, – це місце, де люди постійно відкривають той факт, що саме вони створюють реальність, в якій живуть і працюють. Тут вони навчаються змінювати цю реальність. Навчаючись, вони змінюють, заново «творять» самих себе. Навчаючись, вони набувають здатності робити щось нове, чого вони ніколи не вміли. Навчаючись, вони заново сприймають світ і свій зв’язок із ним. Навчаючись, вони розвивають свою здатність творити те, в чому відчувають потребу» [9, 45].

Аналіз досліджень культури школи як організації, що навчається, дозволяє визначити такі її основні характеристики:

- орієнтація на майбутнє, що передбачає прагнення до кращого розуміння та врахування особливостей впливу зовнішнього контексту, зосередження уваги адміністрації школи та всього її колективу на перспективах розвитку; широке залучення до розробки планів удосконалення діяльності школи зовнішніх консультантів, фахівців у галузі організаційного розвитку;

- вільний обмін інформацією, що передбачає забезпечення всім членам шкільної громади відкритого доступу до широкого кола інформаційних джерел; об'єднання окремих членів шкільної громади в мережі, що виходять за межі навчального закладу, з метою розвитку професійних компетенцій;

- позитивне ставлення до навчання та індивідуального розвитку, що передбачає забезпечення підтримки професійного розвитку персоналу з боку керівництва школи, відведення в межах робочого дня педагогів спеціального часу для навчання та професійної рефлексії;

- стимулювання співробітників до проявів творчості, розвитку креативних здібностей; активне залучення кожного до творчої співпраці; ставлення до різноманітних поглядів як до сильної сторони організації;

- атмосфера відкритості й довіри, що передбачає підтримку та заохочення дискусій, проявів оригінального бачення шляхів розвитку організації;

- осмислення членами колективу власного як позитивного, так і негативного досвіду та досвіду колег [9, 201].

Організаційна культура властива будь-якій, неважливо, великій або малій, освітній організації. При цьому членам організації ця культура здається абсолютно природною й часто єдино можливою, що теж необхідно враховувати під час здійснення широкомасштабних освітніх змін.

Не зважаючи на специфіку культури американської школи, перед нею, як і перед українською школою, постають завданя, які полягають перш за все у формуванні інноваційної культури навчального закладу, адже саме від цього значною мірою залежить ефективність його діяльності.

Висновки. Отже, розуміючи важливість організаційного клімату і культури, ініціатори реформаційних процесів повинні перед їх запровадженням насамперед оцінити клімат і культуру конкретної школи. Після цього орієнтовна програма реформаційних заходів може зазнати певних змін, що в подальшому забезпечить її більшу ефективність. Тому перспективним убачається розробка механізмів оцінки клімату та організаційної культури школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deal T.E. Cultural change: Opportunity, silent killer, or metamorphosis?, 1985. – 355 p.
2. Deal T.E. The culture of schools // In M. Shaskin & H.J. Walberg (Eds.). Educational leadership and school culture I. – McCutchan Publishing Company, 1993. – P. 3 – 18.
3. Halpin A.W., Croft D.B. The organizational climate of schools. – Chicago: The University of Chicago Midwest Administration Center, 1963.
4. Harrison J.W., Lembeck E. Emergent teacher leaders // Every teacher is a leader. Realizing the potential of teacher leadership / Ed. By G. Moller, M. Katzenmeyer. – San Fransisco, CA: Jossey-Bas, 1996. – P. 101 – 116.
5. Lindahl R. The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. // National Council of Professors of Educational Administration, Version 1.1: Mar. 2, 2006. – 16 p.
6. Merriam-Webster Online Dictionary. Culture. Retrieved on January 18, 2005. Режим доступу: www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=culture.
7. Newmann F., King B., Young S.P. Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools // Papers of Annual Meeting of the American Educational Research Association. – New Orleans (USA): AERA, 2000. – 35 p.
8. Rousseau D.M. Assessing organizational culture: The case for multiple methods // In B. Schneider (Ed.). Organizational climate and culture. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P. 153 – 192.
9. Senge P. The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations. – New York: Doubleday / Currency, 1990. – 423 p.

УДК 796.011.1.: 316.4.063.3/4-056.26

А. І. Кравченко, Н.М. Скачедуб
Сумський державний
педагогічний університет

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я

У статті розглядається комплексна реабілітація як процес забезпечення готовності людини з відхиленнями у стані здоров'я та інваліда до реалізації способу життя, який би не відрізнявся від способу життя здорових людей, що передбачає обов'язкове використання фізичних вправ, адаптованих до конкретного захворювання або рухової вади.

В статье рассматривается комплексная реабилитация как процесс обеспечения готовности человека с отклонениями в состоянии здоровья и инвалида к реализации способа жизни, который не отличался бы от способа жизни здоровых людей, что предусматривает обязательное использование физических упражнений, адаптированных к конкретному заболеванию или двигательному недостатку.

The article dealth with the complex rehabilitation as an process providing readiness of people having healthy defects or the disabled to the realization of a lifestyle not different from the lifestyle of healthy people. This process requires doing necessary physical exercises which fit the concrete illness or restricted movement.

Постановка проблеми. Рухова активність людини закладена на генному рівні та пов'язана із фундаментальною властивістю живого – біологічною

адаптацією до умов життя і сфери проживання. Проте сучасні умови життя і трудової діяльності практично звели до нуля рухову активність людини, створивши прецеденти незатребуваності її нормальних кондицій. Гіподинамія і гіпокінезія – неодмінні атрибути сучасного цивілізованого життя – стали одними з головних чинників, що призводять до погіршення здоров'я населення.

Зниження об'єму й інтенсивності фізичної активності, низький рівень витрат на м'язову роботу, спрощення і збіднення рухової діяльності людини спричиняють негативні явища у функціонуванні як внутрішніх органів і систем людини, так і її психіки. І якщо здорова людина до неприпустимого рівня знижує свою рухову активність, то в цьому винна тільки вона сама. Натомість руховий дефіцит інваліда, як правило, спровокований його захворюванням або вадою. Дійсно, сліпота, дитячий церебральний параліч, ампутації, порушення інтелекту є серйозними перешкодами для повноцінної рухової активності. Проте підкреслимо – перешкодою, але не забороною, виключенням.

Відповідальність за вимушену гіподинамію і гіпокінезію дітей-інвалідів, природна рухова активність яких обмежена їх вадами і які потребують цілеспрямованої допомоги і створення особливих умов, повністю покладається на батьків, лікарів, інших фахівців, зокрема фахівців у галузі фізичної культури.

Проблема полягає в тому, що в масовій свідомості і, на жаль, у середовищі фахівців (медиків, психологів, представників традиційної фізичної культури тощо) вкорінилися хибна думка про необхідність обов'язкового обмеження рухової активності практично в разі будь-якого захворювання і дефекту, стереотипи віри у дієвість виключно фармакологічних та інші медичних засобів і методів лікування та профілактики, у всемогутні добавки, стимулятори, активізатори, спалювачі жиру тощо. Це обумовлено, з одного боку, недостатнім рівнем культури суспільства й особи, зокрема в галузі людинознавства, її тілесності та психіки, а з ншого, – масованими рекламними акціями виробників перерахованих вище товарів.

Аналіз актуальних досліджень. Дефіцит рухів негативно позначається на розгортанні всіх без винятку компонентів генетичної програми розвитку і життєдіяльності організму людини. Тобто йдеться не тільки про фізичні характеристики, але і про інтелектуальні, емоційно-вольові, пізнавальні й узагалі духовно-психічні властивості людини, її розвиток як особистості. Особливо виразно це простежується тоді, коли від вимушеної гіподинамії страждає дитина, яка за допомогою рухів не тільки активізує функціонування,

розвиток і вдосконалення всіх своїх органів і систем, але і пізнає довкілля, формує свої відчуття, сприйняття, орієнтування, просторово-часові шкали, схему свого тіла тощо, у тому числі й емоційно-вольову сферу[4, 28 – 31; 5, 4].

Проблемами в системі комплексної реабілітації хворих та інвалідів практично будь-яких нозологічних груп є боротьба з наслідками вимушеної малорухливості, активізація діяльності всіх функцій і систем організму людини, що підлягають зберіганню, профілактика величезної кількості хвороб, що виникають унаслідок гіподинамії та гіпокінезії.

Фізична реабілітація є підгрунтям будь-якого виду реабілітації (соціально-трудової, соціально-побутової, соціально-культурної тощо). Це обумовлено тим, що людина є неподільною єдністю біологічного, психологічного і соціального факторів, які перебувають у щонайтіснішому взаємозв'язку, взаємодії [3, 48].

Мета дослідження полягає у вивченні фізичної культури як складника комплексної реабілітації та соціальній інтеграції осіб із відхиленнями у стані здоров’я.

Виклад основного матеріалу. По-перше, практично не існує видів захворювань (за винятком гострих стадій), при яких засоби та методи фізичної культури не виявилися б корисними. Ефект від них залежатиме від правильного підбору вправ, визначення потрібної інтенсивності та дозування їх виконання, інтервалів відпочинку й інших чинників.

Другою за значенням проблемою, яку доцільно вирішувати за допомогою технологій фізичної культури у процесі комплексної реабілітації інвалідів, є проблема подолання психологічних комплексів неповноцінності (відчуття емоційної образи, відчуженості, пасивності, підвищеної тривоги, невпевненості тощо) або, навпаки, завищеної самооцінки (егоцентризму, агресивності й ін.).

Для розв’язання зазначених проблем можуть з успіхом застосовуватися різні варіанти креативних (художньо-музичних) тілесно орієнтованих практик: психосоматична саморегуляція, ритмопластика, танцтерапія тощо. Позитивний вплив на емоційно-вольову сферу осіб із відхиленнями у стані здоров’я справляють ігрова і змагальна діяльність, сюжетно-рольові способи виконання рухових завдань.

Креативні (художньо-музичні) види рухової активності мають на меті задоволення потреби людини з відхиленнями у стані здоров’я в

самоактуалізації, творчому розвитку, самовираженні через рух, музику, образ, інші виразові засоби. Креативні види рухової активності наявні у низці фізкультурно-спортивних клубів інвалідів, де ці види рухової активності тісно пов'язані із заняттями рекреативного спрямування, орієнтованими, перш за все, на отримання задоволення від активності [5, 17 – 57; 2, 347 – 352].

Останнім часом креативні види рухової активності поступово проникають у реабілітаційні центри (особливо в ті, де працюють із підлітками і молоддю, залежними від психоактивних речовин), лікувально-профілактичні, санаторні установи, у яких усе більшої популярності набувають заняття з танцювальної терапії, психогімнастики, рухової пластики, аквааеробіки тощо.

Третьою проблемою, що вирішується в системі комплексної реабілітації інвалідів за рахунок використання засобів і методів фізичної культури, є корекція основного дефекту.

Четверта проблема комплексної реабілітації інвалідів, до вирішення якої можуть залучатися фахівці з фізичної культури, є необхідність набувати нових рухових умінь і навичок, обумовлених потребою людини компенсувати дефект, що не підлягає корекції або відновленню.

П'ята проблема зводиться до всебічного і гармонійного розвитку фізичних якостей і здібностей осіб із відхиленням у стані здоров'я, підвищення їх кондиційних можливостей завдяки широкому застосуванню засобів і методів фізичної культури.

Соціалізуюча роль фізичної культури виражається в тому, що цей вид соціальної практики справляє глибокий і всебічний вплив на суттєві якості людини, розвиваючи її фізично та духовно.

Щоб наочно уявити роль і місце фізичної культури в соціалізації особи й у житті суспільства взагалі, необхідно ознайомитися з її функціями. Це дозволить переконатися в тому, що фізична культура чинить на людину з відхиленнями у стані здоров'я та на інваліда найрізноманітніший вплив. Так, наприклад, спорт навчає чесно вигравати та гідно програвати, сприяє фізичному і моральному розвитку й удосконаленню, виховує благородство і працьовитість, відволікає від шкідливих звичок; він допомагає приймати рішення, змушує думати в напруженій, інколи й у екстремальній ситуації, дисциплінує людину, вчить її підпорядковувати власні інтереси інтересам команди [5, 217 – 220].

Людина, яка займається будь-яким спортом, підпадає під дію чіткого

регулювання поведінки (статути, правила змагань, режим тощо), вона залучається до активної участі в житті спортивного колективу і тим самим виховується як активний громадський діяч. Спорт породжує соціально значущі мотиви діяльності.

У спорті створені різні спільноти (громадські організації, асоціації) людей, починаючи від команди та закінчуючи міжнародними союзами, федераціями й об'єднаннями, діяльність яких набула значного розмаху, стала систематичною. Усе це створює сприятливі передумови для виконання учасниками спортивного руху інвалідів різноманітних соціальних ролей і функцій і для їх соціалізації взагалі [1, 78 – 83; 5, 207].

Фізична культура покликана допомогти людині з обмеженими можливостями знайти рівновагу між своїм втіленням як соціальної одиниці та своєю персоналізацією як автономної особи. Індивід повинен учитися балансувати, щоб діяти відносно автономно, і свідомо спиратися на норми та вимоги, що стали органічною складовою його внутрішнього світу.

Для фізичної культури важливо не тільки те, наскільки успішно засвоюються учнями рухові вміння і навички, але і те, наскільки успішно забезпечуються при цьому процеси, що сприяють формуванню соціальних навичок. Набуття моторних навичок, фізичне вдосконалення дітей тут є більшою мірою приводом і засобом, сприятливою умовою для набуття навичок соціальних, особливо коли йдеться про дітей із відхиленнями в розвитку інтелектуальної сфери.

Фізична культура, що володіє потужним соціалізуючим потенціалом, повинна надати допомогу в гуманізації спеціальної освіти, яка сьогодні покликана протистояти тенденціям раціоналізації, що безперервно посилюються, технологізації, інформатизації. Гуманізація освіти вимагає ставлення до індивіда як до цілісної істоти, розвиваючи та відтворюючи, крім інтелекту, духовні якості: віру у зцілення, надію, емпатію, почуття прекрасного, образне, емоційне світосприйняття. А це означає, що раціоналістична модель світу, що створюється теоретичними дисциплінами, повинна бути лише складником освіти, а не всім, як це часто трапляється. Освіта як спосіб життя має бути особистісною, духовною і фізичною.

Як один із найважливіших чинників освітньо-культурного процесу, фізична культура є універсальним засобом його гуманізації, оскільки реалізує

відтворення особистості людини саме як цілісності у своїй тілесно-духовній єдності [4, 105 – 108].

У процесі занять фізичною культурою людина не тільки соціалізується й утворюється (зміцнює й удосконалює залишкове здоров'я, корегує свої дефекти, виробляє компенсаторні механізми, освоює певні соціальні ролі, функції тощо), але і сама творить світ, формує і завойовує соціальний простір: спочатку самовизначається, розвиває своє розуміння, бачення, відчуття світу, проектує і будує власну діяльність, соціальне оточення.

Обмежені можливості здоров'я не розглядаються як істотна вада людини, що створює проблеми з її вини. У людей з обмеженими можливостями необхідно розрізняти стан і ті обмеження, які виникають унаслідок певного стану (наприклад, фізичні вади, розлади сенсорних систем та ін.). Якщо стан характеризує тільки саму людину, то на ступінь обмежень суттєвий вплив справляє і довкілля – пристосованість транспорту, робочих місць, конкретна ситуація, участь інших людей. Причому дуже часто ці обмеження більшою мірою є «на совісті» суспільства, ніж самого інваліда, і завдання подолання обмежень є загальним завданням суспільства.

Іноді обмежені можливості є результатом соціальних, економічних і політичних утисків усередині суспільства, що дає підстави характеризувати осіб із відхиленнями у стані здоров'я не як аномальних, таких, що потребують співчуття й опіки, а як пригноблених. Тільки як утиск, дискримінацію можна трактувати практично повну непристосованість у нашій країні довкілля (особливо об'єктів спортивного і культурного призначення) до потреб і можливостей осіб із вадами опорно-рухового апарату, зору тощо.

Висновки. Виходячи з особистісно-орієнтованої концепції, зусилля суспільства потрібно спрямовувати на зміну не тільки людей з обмеженими можливостями, але і тих негативних соціальних, матеріально-технічних, психологічних умов, які створюють для них проблеми. Необхідно допомогти їм боротися з недугами і надати (створити, якщо їх немає) рівні можливості для повноцінної участі в усіх сферах життя і видах соціальної активності.

Люди з обмеженими можливостями повинні бути інтегровані в суспільство на їх власних умовах, на основі самостійно ухвалених рішень, а не безумовного підпорядкування правилам світу здорових людей, що контролюють їх поведінку.

Згідно з особистісно орієнтованою концепцією людина з обмеженими

можливостями або особливими потребами розглядається незалежно від своєї дієздатності та корисності для суспільства, як самоцінна особистість, як об'єкт соціальної допомоги і турботи, скерованих на створення умов для її максимально повної самоактуалізації, реалізації всіх наявних можливостей, творчого потенціалу та інтеграції в суспільство. Тому центральною проблемою виховання особистості за допомогою фізичної культури є забезпечення умов схвалення особистісно орієнтованої концепції ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями всіма без винятку учасниками чи то тренувального, чи то навчального, чи то змагального, чи то виховного процесу. Причому перш за все цю концепцію повинні схвалити самі інваліди й особи з відхиленнями у стані здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1.Губарева Т.И. Спорт лиц с ограниченными возможностями в системе гуманистически ориентированной социальной политики. – М.: ФОН, 2008. – 192 с.

2.Зинкевич-Евстегнеев Т. Д., Грибенко Т. М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Речь, ТЦ Сфера, 2001. – 400 с.

3.Лечебная физическая культура в системе физической реабилитации: Руководство для врачей / Под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой. – М.: Медицина, 1995. – 397 с.

4.Пономарев Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека. – СПб.: Изд-во ГАФК им. М.Ф. Лесгафта, 1996. – 284 с.

5.Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник: В 2 т. / Под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. спорт, 2005. – Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры – 296 с.

УДК 371.214

М.О. Лазарєв
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБИСТІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ: УРОКИ А.С. МАКАРЕНКА

У статті на прикладі творчості А.С. Макаренка з'ясовується значущість особистості керівника в педагогічній системі, залежність впливу виховних засобів, методів і прийомів від духовних переконань і професійної культури педагога.

На примере творчества А.С. Макаренко выясняется значимость личности руководителя в педагогической системе, зависимость влияния воспитательных средств, методов и приёмов от духовных убеждений и профессиональной культуры человека.

On the example of À. Makarenko's creative work the significance of a leader's personality in the pedagogical system, the dependence of influence of educational means, methods and techniques on spiritual beliefs and professional culture of a teache are determined.

Постановка проблеми. Відзначаючи 120 річницю від дня народження видатного педагога, ми маємо ще одну нагоду зосередитись на цій величній і неоднозначній постаті минулого століття, ще раз з позицій його ідей і технологій поглянути на сучасну освіту і школу, щоб зрозуміти, як жити й діяти далі, які обирати шляхи й способи подолання численних незгод сьогодення.

Актуальні дослідження з проблеми проводились різними авторами – і сучасниками А.С. Макаренка, і представниками повоєнної педагогіки, і науковцями сьогодення.

Сучасні дослідники (Ю. Азаров, В. Кумарін, А. Фролов, Г. Хіліг, М. Ярмаченко) за всієї незбіжності своїх поглядів наголошують на незвичайному педагогічному таланті А. Макаренка, його незаперечному впливові на теорію й технологію сучасної науки виховання. Разом з тим, ми не маємо праць, присвячених видатним педагогам, де б простежувалися зв'язки їх особистісних якостей і технологічних операцій діяльності.

Мета статті – з'ясувати діалектичні взаємозалежності педагогічної технології під час розв'язання складних ситуацій та особистісних якостей її носія (на прикладі діяльності видатного митця педагогіки А.С. Макаренка).

Можна з певністю сказати, що й палкі прихильники А.С. Макаренка, і його послідовні опоненти з роками все більше переконуються в тому, що він залишив нам не тільки видатну висоту свого оригінального людського і педагогічного таланту, але й незвичайну потужність своєї педагогічної системи, її притягальну силу для педагогів різних континентів і поглядів, різних ідеологічних переконань і віросповідань. Чітка й гуманістична, цілісна й конкретна, натхненна й раціональна одночасно, макаренківська система могутньої виховної дії, долаючи свавілля тогочасного тоталітаризму, позначилась високими гуманістичними результатами ще за життя свого автора. Тільки в горьковській колонії і комуні імені Ф. Дзержинського під проводом А. Макаренка понад три тисячі вихованців пройшли безпрецедентний шлях від занедбаних, нещасних, зневірених, часто злочинних істот до людей з нормальними моральними переконаннями, високою професійною кваліфікацією, середньою освітою, із вихованими звичками до постійної праці і самовдосконалення, з достатньо розвиненим почуттям власної гідності.

Одна така доля із тисяч, але дорога для мене, моїх близьких і друзів, і сьогодні, як жива, постає з реліквій сімейного архіву – старих фотографій, у тому числі зроблених першим вітчизняним фотоапаратом «ФЕД», коротких листів, а також з небагатьох сторінок двох повістей А.С. Макаренка «Марш тридцятого року» та «ФД-1». Ці матеріали, об'єднані зі спогадами людей (живих і тих, кого вже немає), відтворюють частку типового й драматичного життя однієї дівчини. Життя, багато в чому схожого на долю її покоління. Батько Оленки і двох її братів – робітник-шахтар. У молодому віці він загинув у полум'ї братовбивчої громадянської війни. Мати тривалий час була прикута до ліжка жорстоким ревматизмом. Малолітні діти (старшому тільки-но минуло 10 років, Оленці – 5), кинуті на поталу голодній харківській вулиці, «розлізлися межі людьми, мов мишенята». Дівчинка з вразливою психікою, постійним почуттям незахищеності вдосталь покуштувала і сваволю дитячого розподільника, і знущання юних вуркаганів у Богодухівському дитбудинку, які переслідували малечу, відбираючи нещасний кусень хліба чи схований під подушкою шматок мила, що цінився навіть дорожче за хліб. Болісно переживши приниження, не знайшовши розради у вихователів, дівчинка тікає з дитячого будинку, жебракує на вокзалах голодуючого на ту пору Харкова. Невдовзі її затримують разом з компанією таких же обірваних дітлахів і доставляють у Валківську колонію для неповнолітніх правопорушників. Тут її і знайшов старший, уже 17-річний брат, який зумів ублагати керівництво колонії направити 11-річну Оленку до відкритої тоді в Харкові комуни Дзержинського.

– Брати тебе в комуну не можна: місць немає, та й поза чергою приймати – несправедливо... І не брати – теж не можна: час важкий, пропадеш ти з твоїм характером і твоїми примарами. Отаку задачку ти для нас сотворила. Сам я її не вирішу. Допоможеш – залишайся, ні – відправлю під комунарським конвоєм прямо у Валки, до трудколонії.

– Я буду старатись… Чесне благородне слово. Ви не пожалкуєте…

Але спочатку (кінець 1929 – перша половина 1930 р.р.) не все було гаразд: травмована безпритульністю і свавіллям дитячої колонії психіка Оленки, як і багатьох її ровесників, не сприймала дисципліни і чітких вимог комуни. Дівчинка часто розглядала ці вимоги як замах на її свободу, сперечалася з товаришами й радою командирів. А. Макаренко з цього приводу пише: «Рада командирів іноді обрушує на Лазарєву усю силу своєї влади, відстороняє її від роботи…, лишає

відпустки, парадного костюма. Та я давно помітив, що репресії для Лазарєвої шкідливі, вони тільки зміцнюють її протестантську позицію. Треба почекати, поки з віком забудуться причуди раннього дитинства, а, може, й дитячого містечка. Річ у тім, що Лазарєва дуже мила, добра й слухняна, доки її що-небудь не роздратує. І ще в неї хороша риса: вона швидко забуває всі образи і всі погрози ради командирів» (ФД-1. Повість. Т. 2. – С. 263).

– У тебе на корню гине драматичний талант, – іронічно зауважив якось А.С., – згадує Оленка. – Замість того, щоб так бездарно кривлятися і творити пародії на педагогів і дітей, приходь у драматичний гурток, там таке поле для твоїх витівок буде… – І тут же миттєво зник, поспішив за своїми справами, залишивши мене в нерішучості, але з цілим роєм роздумів, як же бути далі… Не раптом, а поступово ми й мої товариші помітили, що А.С. нічого не говорив просто так. От і тепер він залишив мене наодинці зі своїми намірами й сумнівами. Чому? Тільки пізніше прозріла відповідь на це питання. Мабуть, для того, щоб самостійно визріло бажання спробувати себе у притягальному, цікавому й непростому театральному мистецтві. Щоб мотив цим займатися визрів без зовнішнього тиску й зайвих у цьому випадку переконань зовні. І коли бажання дійсно стало нестерпним, я постукалась у двері репетиційного залу і попросила А. Макаренка, який керував театром, записати мене до комунарської театральної трупи. В ній я працювала, граючи різні ролі, весь час свого життя в комуні. Театр приніс мені незабутні й прекрасні враження на все життя. Навчив ясно, чітко, виразно говорити, пластично рухатись, досконало передавати свої почуття, по-новому й точно відчувати іншу людину, її доброзичливість чи агресію, щирість чи фальш. Свої самодіяльні здібності ми могли вдосконалювати, постійно відвідуючи харківські академічні театри російської й української драми, де комуна постійно бронювала ложе.

Підтвердженням цієї інформації Олени Дмитрівни може бути фото драмгуртка, коли А.С. Макаренко як художній керівник готував театральне ревю «Подорож комунарів Європою». Оленка у першому ряду сидить друга праворуч. Вона дуже виразно й переконливо, на думку її подруг, грала дівчинку-безпритульницю, яка блукала прекрасним, яскравим і багатим містом, абсолютно байдужим до поневірянь маленької жебрачки [2, т. 2, 462].

Свою першу зустріч із Макаренком Олена Лазарєва нагадала йому через чотири роки, коли одержувала грамоту як одна з кращих фрезерувальниць і за успіхи у драматичному гуртку. Але вона ніколи не вважала життя в комуні

безхмарним і легким. Сотні таких, як вона, комунарів пройшли тут суворий і важкий, але щасливий і переможний шлях – не до абстрактного ідеалу, а до самого себе, тобто до кращого, найлюдянішого в собі, до культури, улюбленої професії, впевненості у своїх силах.

– Що ж найбільше приваблювало вас у комуні, давало сили подолати труднощі, сумніви, втому? Таке запитання поставили колись перед Оленкою та її подругою Дусею Мануйловою.

– У комуні ми були в безпеці, були захищені – і від насильства, несправедливості, і від своїх...лінощів та недисциплінованості. Не можна було відлежуватись і байдикувати, – відповіла, начебто сперечаючись сама із собою, білява Дуся.

– Повністю згодна з тобою, – як завжди з посмішкою промовила Оленка. – А ще скажу: силу і радість давала зміна буднів святами, у нас не було суцільних «трудових буднів», було багато свят – і запланованих, і несподіваних. Те, що А.С. Макаренко назвав не дуже зрозумілим терміном «перспективні лінії», ми називали «завтрашнім святом», ним жили, на нього працювали, готували одяг і зачіски, пісні й спектаклі. Святами були й урочистий марш Сумською аж до саду Шевченка, і кіно в літньому залі, і комунарська ложа у театрі Пушкіна, з морозивом в антракті, і танцювальні конкурси.

– Якраз на такому конкурсі Оленка була названа серед кращих у бальному танці. Такою щасливою я її не бачила, просто сяяла, не ходила, а літала, – вставила Дуся, і на її обличчі мов запалахкотів той щасливий момент.

– О, з танцювальним конкурсом вийшов і неприємний казус, і несподіване свято, – вступила в розмову Оленка. – Ми так поспішали на репетицію, що прибрали спальню сяк-так. Санітарна комісія знайшла у нас на підлозі якийсь папірець, поставила нам «незадовільно». Сперечатись було безглуздо, і я лишилась права вихідної відпустки. Так прикро. Іду, розмазую сльози, нічого не бачу. Раптом зупиняюсь. Стоїть черговий командир і сам А.С., мені свого нещасного вигляду нікуди діти, а комунар ще й з подробицями роз'яснює завідувачу, що я натворила і чому проливаю крокодилячі сльози. Макаренко зиркнув на мене гостро й похмуро, наче підтверджуючи справедливість кари, а потім, не міняючи суворого вигляду, строго відчеканив:

– Комунарко Лазарєва, марш у дзеркальну кімнату, приведи себе у

зразковий порядок і рівно через 15 хвилин у парадному костюмі з'явись на прохідну, до центральних воріт. Там через 30 хвилин буде німецька делегація, треба її зустріти на вищому рівні.

І до командира:

– Прошу проконтролювати. Якщо запізниться хоча б на хвилину, усунути з команди зустрічі і ніколи більше туди не допускати!

Німецьку делегацію зустрічали урочисто – оркестром, квітами, палкими промовами. Дівчата й хлопці, спеціально для цього виділені, були гідами для гостей, яскраво описували життя комуни як найбільш справедливої парламентської республіки у всьому світі. Після закінчення екскурсії гості – німецькі робітники – в їдальні, перед обідом, ще раз були приємно здивовані блиском і чистотою та ще одним комунарським сюрпризом: миттєво темні столи одночасно під руками чергових запалахкотіли білосніжними скатертинами, світло яких розчинило морок похмурого дня. В ту саму мить невидимі руки ввімкнули сяйво електричних люстр, і звичайна кімната для прийняття їжі раптом перетворилася у парадну й святкову залу. Радісно здивовані гості дружньо зааплодували. Між тим на столах миттєво з'явились вишукані на той час столові прибори, холодні закуски, вази з квітами, газована вода, власноручно виготовлені дівчатами вишукані серветки з символами комуни. Біля кожного столу стояв вишколений комунар-офіціант, який німецькою мовою запрошував дорогих гостей присісти, познайомитись з двомовним меню й обрати собі першу-другу страви, фрукти і напій на десерт.

Отже, комунари не вперше відпрацьовували практичні навички знаменитого й дієвого макаренківського девізу: «Бить на красоту – значит бить наверняка!»

Після обіду, який з гостями розділили й члени групи зустрічі, один із німецьких товаришів підвів мене до чергового командира і сказав, що я їм дуже сподобалась за веселий норов, цікаву розповідь, дотепність.

– А як вона оцінюється у вас? – поважно запитав іноземний гість.

– Прекрасно. Молодець! – не моргнувши оком відповів командир і хитро посміхнувся, знімаючи мою зніяковілість і всілякі душевні сумніви.

– Ото було ще одне, хоч маленьке, а для мене дуже пам'ятне свято, і теж несподіване. Я відчула справжню гуманну мудрість і батьківську підтримку нашого Вчителя, міцну товариську солідарність, яка завжди нас виручала й додавала сил і в роботі, і в навчанні, і у кримському поході, і у праці з

новачками.

Тільки недавно психологи й педагоги знайшли означення такої виховної операції А.С. Макаренка, коли покараний, переживаючи свої помилки і нічого доброго не чекаючи, раптом отримував доручення, на яке заслуговували тільки зразкові вихованці. Інший варіант такої ситуації, яку створював А. Макаренко як тонкий майстер-педагог: порушник правил співжиття піддавався не покаранню, а різновиду схвалення з добре замаскованим побажанням-натяком самому оцінити свій вчинок. Подібна виховна операція, на думку психологів, відбувається згідно з принципом: не підтверди сподівань, але задовольни потреби.

Цим принципом на практичному рівні, як підтверджують вихованці комуни й дослідники творчої спадщини видатного педагога, віртуозно володів А.С. Макаренко.

Нам убачається, що корені безумовного успіху довготривалого й масштабного (сьогодні сказали б фундаментального) експерименту видатного вітчизняного педагога треба шукати у двох основних характеристиках його діяльності.

По-перше, це ретельно сконструйована система соціального й індивідуального виховання особистості, що ґрунтується на випереджаючій час теорії реального педагогічного гуманізму (на кожному сантиметрі педагогічного поля – якомога більше вимог до вихованця і якнайбільше поваги до нього) і незламного педагогічного оптимізму (справжній виховний процес виховує справжню соціально цінну особистість без усяких героїчних зусиль і надриву сил, природно, спокійно й радісно). Ця система виховання не тільки теоретично декларована, але й до подробиць технологізована як відповідно до мети, змісту, засобів і методів виховних дій, так і на рівні кожної виховної операції з багатоваріантними способами їх виконання. Тільки система виховання такого класу могла претендувати на справді наукову. З цього приводу А.С. Макаренко зауважував: «Чудові прогресивні педагогічні ідеї часто-густо прикривали повну наукову пустоту, як-небудь заміщену цілковито домашніми і цілковито дикими способами. І в кінцевому підсумку тон задавався зовсім не школою, а сім’єю, вулицею, перервою між уроками, загалом тими хвилинами, коли немає біля нас педагога. Хаотична машина соціального цілого мільйонами тяжів утягувала наше юнацтво, і разом з ним

метлявся на якомусь кінці прикрашений ідеями педагог, якого далеко відкидало на поворотах [2, т. 1, 13]. Справжня ж система виховання може народжуватися і розвиватися, на думку А.С. Макаренка, тільки шляхом подолання хаосу, від неорганізованого соціального руху до все більш організованого, впорядкованого, логічного. У цьому ідеї А.С. Макаренка перегукуються із сучасними концепціями особистісно зорієнтованої освіти на основі постнекласичних синергетичних поглядів.

Видатний педагог доводив, що є педагогічні теорії, які безуспішно намагаються бути самодостатніми. Не включаючи практику, логіку об'єктивної дійсності, вони не розвиваються, не збагачуються за її рахунок, а прагнуть нав'язати їй свої «створені принципи». Тому ці педагогічні теорії неминуче виявляються глибоко формалістичними, схоластичними і недієздатними. «Схоластична віддаленість нашої науки від педагогічної практики, відсутність певного наукового методу, гіпотетичність більшості теоретичних положень, переважага форми проповіді, крайня дедуктивність самої логіки наукової роботи і, нарешті, ціле море навдивовижу живучих забобонів – усе це призводить до того, що нині у нас у практиці немає жодного зовсім безперечного положення». [2, 82 – 83]. Наскільки актуально звучить ця думка сьогодні на тлі серйозних кризових явищ нашої педагогічної науки!

Зрозуміти педагогічну систему та педагогічну технологію А. Макаренка – це збагнути зміст діалектики особистості й «педагогічної техніки», особистості і колективу, виховання у праці і через поєднання навчання з виробничою працею, в атмосфері різноманітної естетичної, фізичної, ігрової діяльності і через постановку перед кожним з вихованців перспектив побудови його майбутнього трудового та духовного життя.

І в теоретичних побудовах А.С. Макаренка, і в його технології можна виявити головну якість людини, яку повинна настійливо виховувати соціально і особистісно зорієнтована педагогіка. Йдеться про формування дисциплінованості юного громадянина. Розкриваючи співвідношення дисциплінованості і свободи особистості, А.С. Макаренко наголошує, що поняття «свободи» протистоїть недисциплінованості, а волюнтаристському хаосу, сваволі. Саме ж поняття «дисциплінованість» значною мірою збігається з поняттям «вихованість»: виховувати означає формувати дисциплінованість, тобто вміння сприймати суспільні норми і діяти відповідно до них. Проте дисципліна може бути суто зовнішньою, примусовою, механічною і

внутрішньою, яка збігається зі свободою, тому що людина робить вчинок у потрібній формі не через страх, а через внутрішню потребу. «Наша дисципліна – це поєднання повної усвідомленості, ясності, цілковитого розуміння, спільного для всіх розуміння – як треба робити, з чіткою цілком точною зовнішньою формою, яка не допускає суперечок, незгод, заперечень, зволікань, балаканини. Ця гармонія двох ідей у дисципліні – найважча річ» [2, т. 4, 257 – 258]. Сьогодні нам легко закинути А.С. Макаренку відносно ідеологізації дисципліни, побудованої на виконанні норм тоталітарної держави, що часто-густо відкидала норми життя справді цівілізованого суспільства. Мабуть, така критика має рацію, але всякий освічений і неупереджений педагог помітить завершену логіку А.С. Макаренка щодо дисципліни і його принципову правоту у підходах до формування дисциплінованості у праці, самоорганізації життєдіяльності, естетизації буття тощо.

Сьогодні принципово важливі міркування і підходи А.С. Макаренка до праці як головного важеля у вихованні. Усталеним є уявлення про те, що будь-яка праця завжди і всюди є благом для розвитку особистості. Антон Семенович показав, що ця ідея надто однобічна і часто помилкова. Сама по собі праця «педагогічно нейтральна» і може мати як позитивний, так і негативний виховний ефект. Одноманітна і важка фізична праця, яка не стимулює емоцій та розумової активності, гальмує розвиток особистості. Лише високопродуктивна праця, що відповідає сучасному рівневі технічного прогресу і включає елементи творчості і самостійності, є педагогічно ефективною.

Насправді, кардинальні зміни не тільки у виробництві комуни, але й у виховній роботі відбулися, коли запрацював справжній сучасний завод. З усних розповідей вихованок комуни Олени Лазарєвої та Євдокії (Дусі) Мануйлової можна уявити, які палкі дискусії точилися навколо майбутніх змін і у присутності А. Макаренка і без нього.

Останні документи доводять, що А.С. Макаренко брав активну участь в ухваленні певних рішень разом з керівництвом ГПУ з виробництва фотоапаратів та електросверлилок. Відзначаємо це з тієї причини, що деякі дослідники А.С. Макаренка заперечують його особисту участь у створенні найсучаснішого виробництва в комуні Дзержинського.

Майже кожний із 12 колишніх комунарів, з якими нам пощастило спілкуватися, відзначали, що найсучасніша техніка їх заводів допомагала

досягти і високої культури праці, і культури відповідальної поведінки, і загальної культури життя.

Аналізуючи педагогічну технологію А.С. Макаренка, не можна не помітити його прискіпливу увагу до будь-якої деталі педагогічних дій. Організація дитячого життя, постійне спілкування з вихованцями на кожному кроці вимагають використанням «технічних дрібниць», які ніяк не вміщаються у «висоти педагогічної філософії». «Мене цікавить, – пише А. Макаренко, – і матеріальна цінність відра, і техніка його зникнення. Відра видаються у загоні під відповідальність помічника командира, який установлює чергу прибирання, отже чергу відповідальності. Відповідальність за відро і ганчірку для мене такий самий токарний верстат, хай і останній у ряду, але на ньому відточуються крепіжні частини для найважливішого людського атрибута: почуття відповідальності. Без цього атрибута не може бути ... людини, буде «некомплект» [2, т. 1, 559].

Таким самим необхідним технічним приладом для А. Макаренка був голос педагога, нюанси інтонації, уміння поєднати залізну логіку дій з емоційною виразністю і безпосередністю.

Сьогодні у зарубіжній і вітчизняній педагогіці багато зроблено з узагальнення й запровадження виховної системи і технологій А.С. Макаренка. Однак поки що мало уваги звертається на інший чинник успішної діяльності виховної системи видатного педагога. Будь-яка система виховання та її технології багато в чому залежать від особистості педагога, який запроваджує розроблені ідеї у практику. А.С. Макаренко не тільки створив досконалу систему могутньої виховної дії, але й кожного дня щедро й безкорисливо віддавав цьому діючому механізмові свій потужний інтелект, педагогічну культуру, увесь духовний, вольовий, фізичний потенціал, своє гаряче серце (хоча якраз про серце А. Макаренко відмовлявся говорити). Не може не викликати захоплення величезний простір щоденної творчості Антона Макаренка: унікальний в історії педагогіки факт поєднання його плідної роботи мислителя, теоретика педагогіки і педагога-практика, письменника й публіциста. Застосовуючи категорію часу, варто відзначити унікальну тривалість активної педагогічної діяльності А.С. Макаренка: 9 років у дореволюційній школі і майже 20 років за радянський період.

За матеріалами досліджень С.С. Невської, Є. Григорович згадувала, що діти «його дуже любили, поважали і вірили йому. Коли я думаю, чому вони так його

поважали, це просто тому, що вони відчували, що він їх любить, що він їм все своє життя віддає» (ЦГАЛИ СССР. – Фонд 332. – Оп. 4. – Ед. хр. 536. – Л.12).

А.С. Макаренко перетворювався у спілкуванні з вихованцями, ставав справжнім педагогом з артистичним даром, відомі його знамениті відставлені в часі бесіди з тими, хто провинився, його вміння ніколи не повертатися до колишніх покарань, здібності талановито вливати на настрій оточуючих, могутній оптимізм творчої енергії. Він володів незвичайним інтуїтивним даром, був здатним за виразом очей і міміки обличчя визначати, хто винен у гострому конфлікті. А. Макаренко не був ханжею в педагогіці, не був він і рожевим романтиком, а тому звичайно керувався тверезим, логічним, раціональним розрахунком, помноженим на глибоку культуру його гуманізму.

Останніми роками в комуні ім. Дзержинського над А. Макаренком згущувалися хмари, особливо у зв'язку з незгодою педагога замінити комунарів на заводі професійними робітниками. Він був усунутий з посади начальника комуни і виконував роботу його заступника з педагогічної частини. На нього почастішали доноси і у Харкові, і у київський період, коли чиновникам з ГПУ «доброзичливці» підкидали матеріали про його небільшовицьку поведінку, про зв'язки з братом, про «білогвардійські штучки» у виховній системі. Але А. Макаренко, з погляду теорії творчої самореалізації, був воістину великим за термінологією А. Маслоу, самореалізатором, тобто людиною, здатною у критичну хвилину швидко піти в іншу сферу творчості, якщо попередня веде у безвихідь. З допомогою М. Горького, який цінував педагогічний і літературний талант Антона Семеновича, він переїздить до Москви і вступає до Спілки письменників. Останній період його життя – це неймовірно інтенсивна літературна і суспільно-педагогічна діяльність. Якщо заглянути в книгу А. Фролова «Макаренко: московский период творчества (1937 – 1939 гг.). Хроника дел и мыслей» (1997 р.), то можна тільки вражатися тій кількості справ, які звалювала на себе щодня ця вже серйозно хвора людина, якій у березні 1939 р. лікарі взагалі заборонили працювати. А він до останнього не знижував швидкості, поспішав на педагогічні виступи, виконував нескінченні замовлення видавництв, став, по суті, літературним поденником. У телевізійному фільмі «Семейные тайны Антона Макаренко» (2005 р.) онук племінниці А. Макаренка Олімпіади Віталіївни, висловив гірку, але, мабуть, справедливу думку про те, що у цей момент не знайшлося близької людини, яка

б захистила талант, який згорав від нелюдських перевантажень. Більше того Галина Салько, його дружина, вимагала все нових літературних заробітків, жити на яких А. Макаренко не звик, оскільки все життя був державним службовцем і щомісячно отримував тверду зарплату.

1 квітня 1939 р. А.С. Макаренко раптово помер від серцевого нападу на ст. Голіцино під час посадки у вагон приміського потяга, що йшов до Москви.

Отже, без щоденних зусиль талановитої людини будь-яка система слабшає, руйнується і врешті зникає. Яскраві та драматичні приклади тому – колонія ім. Горького, яка на очах розпалася й розбіглася, варто було Антону Семеновичу відійти від неї. Більш свіжий приклад, Павлиська середня школа, яка за неповний рік після смерті В.О. Сухомлинського загубила свій творчий потенціал, своєрідне обличчя, перетворившись у рядову сільську освітню установу.

Іншими словами, щоб система і її технології успішно діяли, потрібно не просто зусилля учасників виховного процесу, але й титанічна праця центру цієї системи – її реального талановитого керівника.

Висновки. Ці уроки видатного педагога – багатюща й незамінна скарбниця для розбудови нашої національної школи. Творча спадщина і А.С. Макаренка, і В.О. Сухомлинського ще вимагають глибокого, спокійного, але детального й креативного осмислення новими талантами педагогічної теорії та практики. Це потрібно не тільки для того, щоб скласти достойну шану історичним досягненням, а здебільшого для того, щоб на досвіді розбудувати нову педагогіку демократичної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарєв М.О., Щербина-Яковлєва О.Ю. Вчення А.С. Макаренка і переборення ірраціональності в педагогічній діяльності // Рад. школа. – 1988. – № 3. – С. 17 – 24.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми т. – М., 1983.
3. Фролов А. Макаренко: московский период творчества (1937 – 1939 гг.). Хроника дел и мыслей. – Н. Новгород, 1997. – 125 с.

УДК [371.3:57] (09)

В.М. Левашова
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

СУЧАСНА БІОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

У статті розкрито значення і важливість сучасної біологічної освіти як складової освітньої галузі «Природознавство», її цілі, завдання та структуру змісту.

В статье раскрыто значение и важность современного биологического образования как составной образовательной отрасли «Естествознание», её цели, задачи и структуру содержания.

The article focuses on the significance of modern biological education as a constitutive link of education branch «Natural Science» is exposed in the article. Aims, tasks and structure of its content are exposed.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток біології у XX столітті, виникнення нових галузей біологічних знань, біологічних наук, створення нових теорій, розробка нових методів біологічних досліджень привели до її подальшої інтеграції з природничими науками (фізикою, хімією тощо), а також до широкого практичного використання наукових досягнень біології в сільськогосподарському виробництві, промисловості, медицині, біотехнології. XXI століття визнане ЮНЕСКО століттям біології. Саме тому середня школа має забезпечити опанування учнями найважливіших сучасних досягнень вітчизняних і зарубіжних учених у сфері біології, продемонструвати можливості їх використання у будь-яких галузях народного господарства [11, 39].

Із цільових настанов, що фіксуються в документах про реформи у школі, випливає необхідність забезпечення високого наукового й освітнього рівня навчання кожного шкільного предмета. З огляду на це шкільний курс біології покликаний стати провідником гуманістичних ідей, екологічного способу мислення, здорового способу життя, компетенцій, яких потребує сучасне життя [10, 78].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок про те, що у працях видатних педагогів і минулого, і сучасності основними напрямками досліджень біологічної освіти школярів були питання:

– дидактико-методичного викладання біологічних дисциплін у школі

(М. Верзилін, Б. Всесвятский, Є. Бруновт, І. Зверев, В. Корсунська, Б. Комиссаров, М. Риков, Д. Трайтак., А. Мягкова, В. Кузнєцова, М. Мельников, Е. Флерова, Д. Богданова й ін.);

– проблем змісту сучасної біологічної освіти (А. Степанюк, Н. Міщук, Л. Барна, М. Сидорович, І. Ільченко, В. Кузнєцова й ін);

– активізації пізнавальної діяльності учнів (О. Гончар, І. Мороз, Е. Шухова, В. Кузнєцова, О. Богданова, Г. Нога й ін.);

– форм, методів і засобів навчання (О. Гончар, І. Мороз, Е. Шухова, В. Кузнєцова, Н. Матяш, Г. Жирська, Н. Міщук, Ю. Бабанський, І. Зверев, Е. Мононзон, А. Мягкова й ін.).

Водночас аналіз методичної, історико-педагогічної літератури, періодичних видань, дисертаційних робіт свідчить про те, що в доробку вітчизняних учених відсутні цілісні дослідження, які б системно розкривали стан сучасної біології серед навчальних предметів, що становлять освітню галузь «Природознавство» в загальноосвітній школі.

Мета статті розкрити значення сучасної біології як невід'ємного складника освітньої галузі «Природознавство» в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Як шкільний предмет біологія є невід'ємною частиною освітньої галузі «Природознавство», зміст якої зорієнтований на забезпечення засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок з природою, формування уявлень про природничо-наукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування складових наукового мислення, усвідомлення біосферної етики, розуміння необхідності раціонального використання та відновлення природних ресурсів [5].

Як стверджує Б. Коміссаров, біологічна освіта формує у зростаючого покоління розуміння життя як найбільшої цінності. Вивчення біології сприяє усвідомленню того, що збереження біосфери – неодмінна умова не тільки існування, але й розвитку людства. Рівноправна співпраця з природою, коеволюція людини й біосфери – категоричний імператив, що ставить живі системи в центр наукової картини світу, вимагає екологізації науки і культури. Біологія стає лідером природознавства, і тому різко зростає значення біологічної освіти у підготовці школярів до життя і праці в XXI столітті. Будь-який біологічний об'єкт підкоряється фізико-хімічним законам, будь-який

процес можна звести до них, пояснити на їх основі. Але жоден об’єкт біології не виходить із цих законів, його існування не витікає з теоретичних схем фізики і хімії [8, 3].

Хоча фізика, хімія, біологія між собою тісно зв’язані, проте розрізняються в головному: об'єкт фізики і хімії – нежива природа, об'єкт біології – жива (рис. 1).

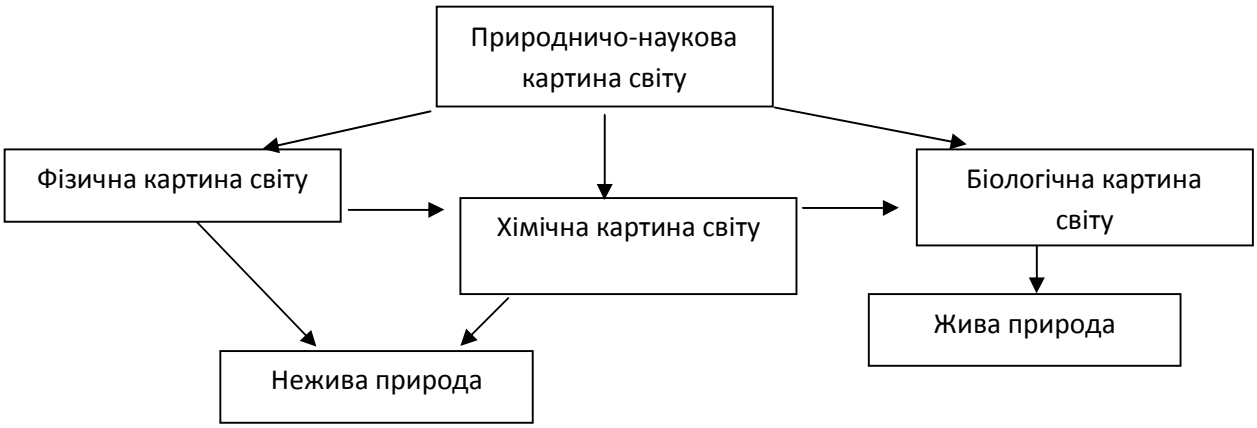


Рис.1. Наукова картина світу

У системі наукового знання біологія займає проміжне положення між природничими і суспільними дисциплінами. Інтерес до унікальних особливостей кожного об’єкта окремо зближає біологію з гуманітарними науками, а конструктивний характер концепцій і експериментів зближує з географією, у поле зору якої потрапляє організація середовища, незаселеного людиною. Біологія вступає в резонанс із фізикою та хімією, кібернетикою, математикою, економікою, психологією й іншими науками, відповідаючи на їх дію формуванням предметів дослідження, складанням програм наукового пошуку, виникненням нових дисциплін [4, 6].

Оскільки сучасна освіта має бути освітою для людини, мета біологічної освіти у школі полягає ще й у створенні засобами біології як навчального предмета умов для розвитку особистості, формування екологічної культури, духовного та фізичного здоров’я кожної конкретної людини.

Біологія як навчальний предмет структурно може бути визначена таким чином (рис. 2).

Рис.2. Модель біології як навчального предмета

Завдання шкільного предмета “Біологія”:

- формування знань про принципи функціонування і структуру біологічних систем, їх онто- і філогенез, взаємозв’язки між біологічними системами, оточуючим середовищем; оволодіння методологією наукового пізнання;
- розвиток умінь установлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності й усього живого як унікальної частини біосфери;
- мотивація здорового способу життя, що включає: дати учням поняття про здоров’я, форми і методи його формування, збереження і зміцнення, показати значення складових здоров’я, дати можливість учням визначитися у правильності чи хибності ставлення до власного здоров’я, залучити учнів до мислення, обговорення і здобуття інформації про шляхи передачі та ступені ризику зараження ВІЛ, ознаки СНІДу, профілактику ВІЛ-інфікування;

- формування вмінь застосовувати теоретичні знання з метою професійного самовизначення у прикладних сферах людської діяльності (медицина, агропромисловий комплекс, промисловість, біотехнологія, фармакологія, психологія, педагогіка тощо);
- розвиток розумових здібностей і якостей особистості (пізнавального інтересу, спостережливості, уяви, уваги, пам'яті, теоретичного стилю мислення), прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації в різних видах діяльності;
- оволодіння технологією прийняття рішень, вільного вибору та дій у сферах життя, де перекриваються проблеми людини як живої істоти, суспільства і навколишнього середовища;
- становлення наукового світогляду; формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, до себе, до людей, до загальнолюдських духовних цінностей [1].

Навчальний матеріал, беручи до уваги цілісність і системність живої природи, вибудовується у програмі за лінійно-концентричним принципом і генерується навколо змістових ліній, в основі яких закладені рівні організації живого: молекулярно-клітинний; організменний; надорганізменний; різноманітність органічного світу; еволюція; методи наукового пізнання.

Провідними змістовими елементами навчального предмета є біологічні ідеї й теоретичні узагальнення, що становлять важливу компоненту загальнолюдської культури: рівні організації живої природи, зв'язок будови і функцій організмів, історичний розвиток органічного світу, різноманітність організмів, екологічні закономірності, цілісність і саморегуляцію живих систем, зв'язок живих систем і неживої природи, зв'язок людини і природи. Структурування навчального матеріалу навколо цих біологічних ідей утворює стрижень навчального предмета, що сприяє об'єднанню окремих знань у систему, забезпечує їх інтеграцію і тим самим полегшує розуміння учнями навчального матеріалу, знімає необхідність запам'ятовування великого обсягу знань, сприяє розвитку теоретичного мислення [1].

Конструювання змісту шкільної біологічної освіти відбувається на загальних дидактичних принципах:

- гуманітаризації та гуманізації освіти, що є основою нової філософії освіти;

• науковості та доступності, дотримання узгодженості між цими принципами, недопущення перевантаження учнів;

• систематичності та послідовності, які сприяють створенню цілісної системи знань;

• історизму, який розкриває місце і значення наукових надбань;

• диференціації навчання та варіативності змісту, на яких базується особистісно орієнтоване навчання [11].

Шкільний предмет «Біологія» є цілісним курсом. Його зміст розподіляється за роками навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Курс біології

Навчальний предмет	Розділи	Провідні ідеї
Біологія 7 клас	«Рослини», «Різноманітність рослин», «Гриби», «Бактерії», «Організми і середовище»	- цілісність рослинного організму; - взаємозв'язок між його будовою та функціями; - взаємозв'язок організму із середовищем життя
Біологія 8 клас	«Тварини», «Різноманітність тварин», «Організм і середовище»	- цілісність тваринного організму; - взаємозв'язок між його будовою та функціями; - взаємозв'язок організму із середовищем життя
Біологія 9 – 10 клас	«Людина», «Біологічні основи поведінки людини»	- цілісність організму людини; - взаємозв'язок між його будовою та функціями; - взаємозв'язок організму із середовищем життя
Біологія 11 – 12 клас	«Рівні організації життя – клітинний, організменний, надорганізменний», «Історичний розвиток органічного світу. Еволюція»	- на основі ідеї вивчення живих організмів за рівнями організації живого (молекулярний, клітинний, організменний, надорганізменний);

На думку Н. Дегтярьової, з якою ми погоджуємось, тільки курс «Загальної біології», який вивчається у старших класах, на основі здобутих раніше знань може сформувати в учнів цілісну картину живої природи [6].

Зміст курсу включає провідні теоретичні узагальнення біологічної науки: клітинну, хромосомну, еволюційну теорії, біологічні закони Г. Менделя, Т. Моргана тощо. Розпочинається курс розділом „Молекулярний рівень життя",

який передбачає вивчення хімічного складу організмів і особливостей біохімічних реакцій. Наступні розділи програми передбачають опанування учнями закономірностей функціонування живих систем на клітинному, тканинному, організменному рівнях. Знання про принципи функціонування клітини становить основу розуміння законів спадковості й закономірностей мінливості. Ознайомлення з цитологією й генетикою готує учнів до вивчення індивідуального розвитку організмів. Екологічні закономірності вивчаються в розділах „Популяційний рівень”, „Біосферний рівень”. Завершується курс розділом „Історичний розвиток органічного світу”, що включає знайомство з основами еволюційних гіпотез і формуванням великих таксонів органічного світу в процесі історичного розвитку.

Формуванню навичок самостійної роботи, умінь пошуку необхідної інформації у додаткових літературних джерелах слугують семінарські заняття, які є доцільною формою роботи у старшій школі.

Для того, щоб збагнути важливість для учнів старшої школи курсу «Загальної біології», ми повинні простежити за розвитком усіх основних розділів, з яких складається цей курс (рис. 3).

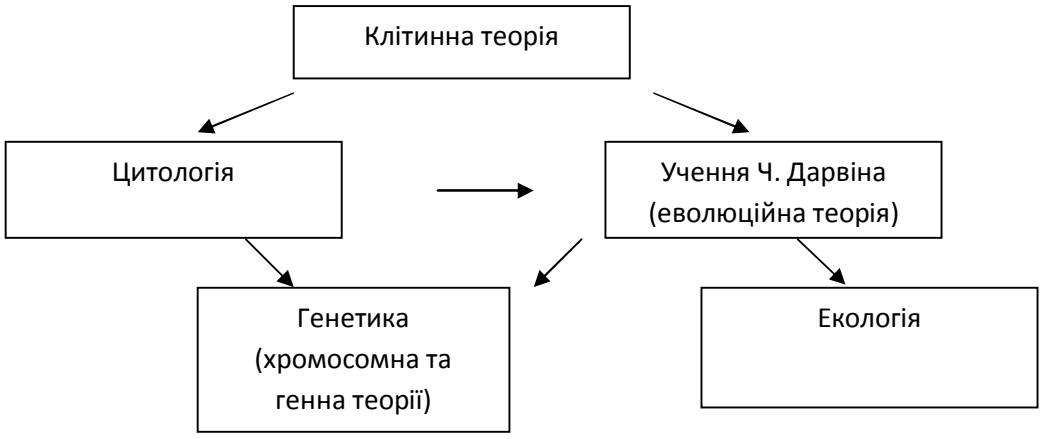


Рис.3. Взаємозв’язок основних розділів шкільного курсу «Загальної біології»

Клітинна теорія – основа для структуризації знань про процеси життя (рис. 3). Позначивши клітинний рівень життя, клітинна теорія, таким чином, поставила методологічну проблему про інші форми і рівні біологічної організації. На фундаменті цієї теорії виросла спеціальна наука про клітину – цитологія.

Звернення до історії екології дозволяє показати її зв’язки з еволюційним ученням. Проте, як показує в своїх дослідженнях Б. Комісаров, ці зв’язки в

шкільному викладанні не завжди використовуються. Розділ з основ екології ставиться то на «велику відстань» від вчення Ч. Дарвіна і після генетики, то навпаки. І тому у свідомості школярів формуються дві незалежні групи понять – екологічні й еволюційні, вони співіснують, але не взаємодіють [8, 67].

Екологія і сучасна еволюційна теорія тісно взаємодіють один з одним, повертаючись на новому етапі до тієї єдності, яка була втілена у вченні Ч. Дарвіна. Загалом, кожен еволюційний чинник, обґрунтований у сучасній еволюційній теорії, має генетичні й екологічні аспекти. Основу вчення Ч. Дарвіна склали уявлення про зв'язки окремих організмів один з одним і середовищем існування, тобто цілісна єдність того, що згодом було розділене на аут- і синекологію.

Інший важливий аспект синтезу екології й еволюційного вчення – еволюція біогеоценозів і біосфера. Її значення для формування наукової картини світу і світогляду важко переоцінити.

Екологія, що історично виникла як біологічна дисципліна, поступово перетворилася на міжнаукову галузь знань із складною системою концепцій і основою досліджень.

У сучасному світі екологія прийняла суворо науковий підхід. Подібно до того, як у фізиці базовою одиницею дослідження є атом, у цитології клітина, у гістології тканина, одиницею вивчення в екології стала екосистема (біогеоценоз), надзвичайно складна система з мільйонами взаємодій, які в ній відбуваються. Принципово важливими для визначення об'єктів екологічного дослідження стало вчення В. Вернадського (40-і роки XX ст.) про біосферу.

У межах клітинної теорії зародилися умоглядні гіпотези спадковості (Ч. Дарвіна, А. Вейсмана й ін.), які стали одним з джерел генетики [9].

Наступні дослідження спрямовано на дослідження складових навчального процесу для суттєвого підвищення рівня теоретичного мислення і розуміння саме розділу генетики.

Отже, лідерство сучасної біології серед навчальних предметів, що становлять освітню галузь «Природознавство» у загальноосвітній школі, не викликає сумнівів:

- біологія – це наука про життя в усіх його проявах, яка забезпечує формування в учнів наукової картини живої природи;
- сучасне життя потребує не тільки достатньо глибоких знань у галузі

біології, а й формування нового типу екологічного мислення універсального характеру, який у найближчі 15 – 20 років, незалежно від обраної сучасними школярами професії, забезпечить перехід усього суспільства до екологічно безпечних умов існування;

- тільки загальноосвітня школа створює умови для того, щоб переконати кожного учня в тому, що людина, незважаючи на її унікальність, є складовою природи, існування якої підпорядковане загальним законам природи. Нехтування ними шкодить здоров'ю нації. Тому школярам потрібно знати не лише анатомію, фізіологію, генетику, основи біохімії, молекулярної біології та інших наук, а й навчитися в повсякденному житті дотримуватися норм соціальної та біологічної поведінки, міжособистісного спілкування і спілкування в колективі, правил особистої санітарії та гігієни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біологія. Програми для середньої загальноосвітньої школи, 7 – 12 кл. – К.: Педагогічна преса, 2004.
2. Гончаренко С.У. Концепція стандарту освітньої галузі «Природознавство» // Біологія та хімія в школі – 1996. – № 2. – С. 3 – 6.
3. Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования в учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т педагогики АПН Украини. – К., 1989. – 56 с. – рус.
4. Гутіна В.Н. Тенденции в современной биологии // Биология в школе – 1996. – № 5. – С. 5 – 9.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 2. – С. 2 – 7.
6. Дегтярьова Н. Обговорюємо проекти концепцій шкільної хімічної і біологічної освіти // Біологія та хімія в школі. – 2002. – № 2. – С. 7 – 9.
7. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. – № 1. – С. 11 – 15.
8. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
9. Лишенко І.Д. Генетика з основами селекції: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1994. – 416 с.
10. Мороз І.В., Степанюк А.В. та ін. Загальна методика навчання біології: Навчальний посібник / За ред. І.В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 592 с.
11. Проекти концепцій біологічної освіти школярів // Біологія та хімія в школі – 2001. – № 3. – С.36 – 45.

УДК 37.014.7

Ж.Ю. Лістарова
Сумський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА СВІТУ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті розглядається досвід Великої Британії щодо впровадження громадянської освіти у шкільний навчальний план, а також європейського й міжнародного вимірів у предмет «Громадянознавство»; визначено змістові компоненти предмета у старшій середній школі; здійснено аналіз державних документів відносно реалізації завдань громадянської освіти.

В статье рассматривается опыт Великобритании относительно внедрения гражданского образования в школьный учебный план, а также европейского и международного измерений в предмет «Гражданствоведение»; определены содержательные компоненты предмета в старшей средней школе; осуществлён анализ государственных документов относительно реализации заданий гражданского образования.

The article is devoted to the comparative study on teaching citizenship education and the curriculum; analysis of the state reports; implementing the European and international dimension of citizenship education in senior secondary school; defining the contents of the subject.

Постановка проблеми. На сучасному етапі особливої актуальності набуває проблема формування громадянина з європейською та світовою свідомістю, що пояснюється інтеграцією держав у єдиний світовий освітній простір. Процеси глобалізації й інтернаціоналізації охоплюють суспільне й економічне життя всіх країн світу та сприяють формуванню загальносвітових цінностей усіх мешканців планети. Метою освітньої політики розвинених держав є формування громадянина світу та виховання толерантності у відносинах між народами різних країн.

Зазначимо, що формування громадянськості “як інтегрованої ціннісної орієнтації” відбувається на різних рівнях: локальному, національному, регіональному та глобальному [3]. Тож провідними завданнями освіти є формування громадянина держави, громадянина Європи та громадянина світу.

У сучасних умовах існує необхідність вивчення досвіду інших держав щодо впровадження громадянської освіти у навчально-виховний процес, зокрема Великої Британії. Дослідники багатьох країн світу докладають зусиль до наукового обґрунтування сутності, змісту, організації громадянської освіти, вивчення традиційних і сучасних методик виховання громадянськості. Вивченням проблем громадянської освіти займаються вітчизняні та закордонні

дослідники Н. Абашкіна, А. Алексюк, М. Арнот, М.О. Гурій, П.Р. Ігнатенко, О. Ічилов, Б. Крік, Т.Г. Маршал, Н.С. Петровська, С.А. Позняк, Д. Роу, О.В. Сухомлинська. Проте детального узагальнення та систематизації потребує практика громадянського виховання у Великій Британії, яка реалізується через упровадження міжнародного виміру в освіту.

Метою статті є аналіз досвіду Великобританії щодо впровадження міжнародного виміру у викладання предмета "Громадянознавство" у старшій середній школі та формування громадянина світу. Відповідно до мети поставлено такі завдання:

- аналіз державних документів Великої Британії щодо реалізації завдань громадянської освіти;
- характеристика навчальних планів середньої школи Великої Британії з громадянської освіти;
- систематизація досвіду британської школи у процесі запровадження в навчальний процес громадянознавства.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що Велика Британія займає особливу позицію у світовій спільноті, є впевненим космополітичним суспільством з високорозвиненою економікою. Для підтримання пріоритетів країни у документі "Спрямуємо суспільство до освіти світового рівня – Міжнародна стратегія освіти, навичок і послуг для дітей " ("Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services") виокремлено три ключові цілі:

1. Підвищити вклад національної освітньої системи у світову торгівлю та внутрішні інвестиції. З цієї метою збільшити кількість іноземних студентів у сфері подальшої та вищої освіти з одночасним підвищенням якості освіти; зробити країну міжнародним лідером у створенні та підтримці використання інформаційно-комунікативних технологій в освітній сфері; закріпити за університетами роль міжнародних центрів як для навчання, так і для науково-дослідної роботи; заохочувати провайдерів освіти працювати з партнерами на міжнародному рівні.

2. Надати необхідні знання молоді, готовій до життя і діяльності у суспільстві з глобальною економікою. З цією метою потрібно розв'язати такі завдання: упровадити глобальний вимір у зміст освіти; сформувати готовність до використання інших мов; формувати професійні навички для глобальної

економіки; прагнути до міжнародного взаємного визнання й прозорості кваліфікацій.

3. Залучити міжнародних партнерів для досягнення національних і світових освітніх цілей. Для цього необхідно визначити ефективність власної системи; залучити стратегічних партнерів з інших країн світу; співпрацювати з європейськими країнами для реалізації лісабонських завдань щодо створення конкурентоспроможної та динамічної економіки, заснованої на знаннях; брати участь у роботі організацій щодо покращання якості освіти в різних країнах світу [6].

Як бачимо, у контексті інтернаціоналізації освіти зазначені цілі є взаємозалежними і взаємопов'язаними стратегічними завданнями, спрямованими на підвищення якості національної системи освіти Великобританії. Реалізація окреслених цілей передбачає встановлення міжнародних зв'язків між школами, коледжами, університетами на всіх рівнях і упровадження ідеї громадянина світу через такі міжнародні ініціативи, як Глобальна мережа (the Global Gateway), так і Міжнародна шкільна премія (the International School Award).

Громадянська освіта посідає важливе місце у громадянському вихованні та розуміється як процес навчання, спрямований на формування знань про права й обов'язки громадянина та підготовку людей до суспільного життя в умовах демократії [2]. Отже, громадянська освіта пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості, зокрема, вона передбачає політичну, правову й економічну освіченість і здатність керуватись відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства.

Робота Консультативної групи з громадянської освіти та викладання демократії у школах розпочалася у 1997 р. Уже в 1998 р. було видано рекомендації щодо впровадження громадянської освіти у школах і наголошено на трьох головних цілях: соціальна й моральна відповідальність; участь у суспільній діяльності; політична грамотність [4].

Відомо, що Велика Британія немає національної конституції, у якій сформульовані права й обов'язки громадян, тому Акт про права людини (Human Rights Act, 1998) поєднує практично всі права, що зазначені у Європейській Конвенції прав людини (European Convention on Human Rights), та надає юридичне підтвердження їхніх головних прав і обов'язків. Зазначимо, що у Великій Британії Акт про права людини вступив у дію з 2000 р.

Так, у 2000 р. Міністерство освіти і науки (DfES) опублікувало рекомендації "Впровадження міжнародного виміру в шкільний навчальний план", який наголосив на головних цінностях і цілях освіти у глобальному вимірі. Шкільний навчальний план спрямований на гармонійний розвиток особистості на індивідуальному, національному та глобальному рівнях. На сучасному етапі освіта, з одного боку, повинна позитивно відповідати на виклики світу, що швидко змінюється, а з іншого особистість повинна бути підготовленою як громадянин, робітник для участі у глобалізованому суспільстві з широким застосуванням комунікаційних технологій [4].

Крім того, у Великій Британії трансформації зазнала мовна політика, де велика увага приділяється підвищенню рівня вивчення мов. З цією метою у країні у 2002 р. було введено стратегічний документ "Мови для всіх: мови для життя", який наголошує на необхідності міжкультурного розуміння та громадянськості.

Аналіз державних документів і звітів Великої Британії, зокрема "Громадянської освіти в школах Європи. Об'єднане королівство: Англія, Уельс та Північна Ірландія" (2004/2005), надає змогу стверджувати, що країна продовжує активну роботу щодо впровадження міжнародного виміру у громадянську освіту. Про це свідчить створення в межах пілотного проекту агентства (Learning and Skills Development Agency), діяльність якого спрямована на подальшу реалізацію принципів і цілей громадянської освіти. Крім того, уряд країни докладає великих зусиль для впровадження й наступності у викладанні громадянської освіти від початкової ланки та до вищої освіти.

Реалізація завдань громадянської освіти у Великій Британії відбувається як у межах традиційних і нових спеціальних навчальних дисциплін, тобто через зміст освіти, так і через систему виховної роботи, позашкільних установ, органів самоуправління, через участь у міжнародних програмах і проектах.

У Великій Британії громадянознавство (citizenship) було включено до переліку обов'язкових предметів Національного навчального плану у 2002 р. Громадянознавство і демократія забезпечують послідовний зв'язок між розумінням власної ролі та відповідальності як громадянина сучасного демократичного світу. Громадянознавство має міжпредметні зв'язки тому, що розглядає проблеми морального й соціального життя в суспільстві [7].

У 2004 р. Міністерство освіти і науки (DfES) опублікувало документ під назвою “Спрямуємо суспільство до освіти світового рівня – Міжнародна стратегія освіти, навичок і послуг для дітей ” (“Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children’s Services”), який наголошує на реалізації трьох головних цілей:

- підготовка дітей, молоді, дорослих до життя в глобальному суспільстві та до роботи в умовах глобальної економіки;
- залучення міжнародних партнерів для реалізації зазначених цілей;
- підвищення ролі національної системи освіти щодо надання освітніх послуг громадянам з інших країн [6].

Упровадження глобального контексту в межах зазначеної міжнародної стратегії означає розуміння таких ключових концептів:

- громадянознавство (отримання знань, навичок і розуміння концепцій, необхідних для того, щоб стати інформованими, активними та відповідальними громадянами світу);
- соціальна справедливість (розуміння важливої ролі соціальної справедливості, покращання добробуту людей у цілому);
- життєствердний розвиток (розуміння потреби підвищення якості життя без нанесення шкоди навколишньому середовищу);
- повага та розуміння культурної розмаїтості;
- цінності та сприйняття (сприйняття цінностей інших країн світу та розуміння впливу людей на їхнє формування);
- взаємозалежність (розуміння взаємозв’язку між різними суспільствами, державами, економіками, середовищами та їхніми наслідками на глобальному рівні);
- розв’язання конфліктів (вирішення конфліктів, що є бар’єрами на шляху гармонійного розвитку);
- права людини (знання прав людини, зокрема, Конвенції прав дитини) [6].

Отже, зазначені концепти включені до Національного навчального плану країни. Так, наприклад, старша школа Святого Петра в Екстері (St. Peter’s High School in Exeter) отримала Міжнародну шкільну премію за впровадження глобального виміру й інтернаціоналізованого навчального плану в навчально-виховний процес. На глобальному рівні старша школа має зв’язки із середніми навчальними закладами Польщі, Румунії, Німеччини, Франції та Швеції, на

локальному рівні – з Ісламським Центром та Інститутом. Крім того, інтернаціоналізована діяльність навчального закладу включає такі форми роботи:

1) проведення відео-конференцій з учителями й учнями з Франції та Німеччини згідно з навчальним планом;

2) запровадження інноваційних методів викладання математики та природничих наук;

3) обмін студентами;

4) участь у проекті Коменіус з метою вивчення традицій і звичаїв Швеції, Польщі, Румунії, Франції, Німеччини.

Міністерство освіти і науки Великої Британії має на меті продовжити такий досвід міжнародного спілкування на трьох рівнях:

- базовий рівень (запровадження процесу "домашньої" інтернаціоналізації – наявність інтернаціоналізованого навчального плану);
- проміжний рівень (безпосереднє впровадження процесу інтернаціоналізації – уведення інтернаціоналізованого навчального плану з урахуванням міжнародної діяльності та встановленням зв'язків із закордонними партнерами);
- вищий рівень (шкільний навчальний план має інтернаціоналізований характер, у ньому відображені стійкі зв'язки з конкретною школою за кордоном) [4].

Таким чином, Велика Британія докладає зусилля до впровадження міжнародного виміру у шкільні навчальні плани; до залучення навчальних закладів; до співробітництва у контексті інтернаціоналізації освіти на її різних рівнях.

Сучасна старша школа Великої Британії є проникнутою процесом інтернаціоналізації, який знаходить своє відображення в організації навчально-виховного процесу; викладанні та навчанні у шкільній мережі. Старша середня школа готує студентів для виконання ролі європейських громадян та громадян світу, які будуть інформованими, активними, з критичним мисленням.

У впровадженні такого предмета, як громадянознавство, увага приділяється участі учнів у громадському та політичному житті, їхньому розумінні відповідальності за свої дії, формуванню громадян Європи та світу. Реалізації цієї мети також сприяє впровадження спеціальних навчальних

предметів у навчальний план, що пов'язані з вивченням прав і обов'язків громадян Європи, сучасної історії, процесу інтеграції ЄС, а також культурного, економічного та соціального різноманіття у контексті процесу глобалізації [5].

Підґрунтям для формування змісту предмета "Громадянознавство" є національні пріоритети кожної країни. Отже, ключовими компонентами цього предмета у Великій Британії є:

- громадянськість і освітня політика;
- шкільна культура й участь у суспільному житті;
- оцінювання; компетентність учителя та його підтримка;
- міжнародний і європейський вимір громадянської освіти;
- нагальні дебати та реформи у сфері громадянської освіти.

Предмет "Громадянознавство" базується на системності та логічній структурованості, повному висвітленню всіх аспектів, що сприяють формуванню свідомого, активного і поінформованого громадянина [4]. Саме навчальні програми акцентують увагу на прикладній, практичній стороні процесу становлення громадянина, оскільки пропонують напрямки роботи, які стосуються щоденного життя старшокласників у сім'ї, школі, громаді, країні.

Отже, формування громадянина світу у старшій школі Великої Британії полягає в упровадженні інтернаціоналізованого навчального плану, який, по-перше, сприяє громадянському, духовному, моральному, культурному, інтелектуальному та фізичному розвитку учнів; по-друге, надає міжнародний досвід учням і можливість вступу в доросле життя у глобалізованому суспільстві.

Висновки. Отже, упровадження предмета "Громадянознавство" у Великобританії сприяє формуванню громадянина світу через упровадження міжнародного виміру в освіту, активну участь країни у програмі "Глобальне шкільне партнерство", яка надає гранти за глобальні проекти створення інтернаціоналізованих навчальних планів.

Ми вважаємо, що перспективним напрямом подальшого дослідження є можливість застосування досвіду навчальних закладів Великої Британії щодо впровадження предмета "Громадянознавство" як невід'ємної складової громадянського виховання у практику сучасної української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурій М.О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії: Автореф. дис… канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" – Дрогобич, 2008. – 20 с.
2. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху. – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
3. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2004. – 320 с.
4. Citizenship Education at School in Europe. United Kingdom (England, Wales, Northern Ireland). 2004/2005. – 22 p.
5. Citizenship Education at School in Europe. 2006. – Режим доступу: www.eurydice.org/pls.
6. "Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services", DfES, 2004
7. Singh John. Elements of Educational Reform in England Strategies for Educational Reform: from Concept to Realisation. – Council of Europe Publishing, – 2000. – 177 p.

УДК 355.5

В.О. Мазуренко
Сумський державний університет
І.В. Ємець
Сумський державний педагогічний університет

МЕТА, СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

У статті розкривається мета, сутність і шляхи реалізації проблемного методу навчання як однієї із форм активного навчання у вищій школі.

В статье раскрывается цель, сущность и пути реализации проблемного метода обучения как одной из форм активного обучения в высшей школе.

The purpose, essence and ways of realization of problem method of teaching, as one of the forms of the active teaching at higher school are considered in the article.

Вимоги, що ставляться до вдосконалення системи підготовки фахівців військового та цивільного призначення, викликають необхідність переходу ВНЗ на інтенсивний шлях розвитку через упровадження активних методів навчання (АМН).

Активні методи навчання базуються на експериментально встановлених фактах про те, що в пам'яті людини остаточно залишається до 90 % того, що вона робить, до 50% того, що вона бачить і лише 10 % того, що чує. Тому можна сказати, що на процес отримання знань, формування вмінь і навичок якнайкраще впливає проблемний метод навчання (проблемне навчання).

Сучасну систему навчання не можна визнати повноцінною, якщо вона не буде включати елементи проблемності. Сутність цього методу полягає в тому, що знання не повідомляються в готовому вигляді, а перед слухачем ставиться проблема для самостійного вирішення, у ході якого він приходить до усвідомлених знань. Це один з методів активного навчання, який сприяє організації пошукової діяльності слухачів, формує в них навички продуктивного, творчого вивчення дисципліни.

Репродуктивні методи не реалізують завдання формування творчої самостійності. А метою проблемного навчання є не тільки засвоєння системи знань, а й формування пізнавальної самостійності, розвиток творчості.

Центральне місце в проблемному навчанні займають проблемна ситуація і проблема (завдання).

Саме вирішення проблеми виступає як пошук у системі: завдання – усвідомлення проблеми – пояснення асоціацій і поява припущень – перевірка припущень – виключення непідтверджених припущень – виникнення і перевірка нових припущень – вирішення завдання. Таким чином, проблемна ситуація – це ситуація, у яку потрапляє слухач, зустрічаючись з перешкодами, і їх необхідно долати.

Процеси засвоєння і застосування знань здійснюються в ході пошуків розв’язання проблемних ситуацій. У зв’язку з цим кожен викладач проблемне викладання свого предмета має бачити як створення системи дидактичних прийомів, що забезпечують активізацію створення проблемних ситуацій. Проблемна ситуація складається з трьох головних компонентів:

- потреби нового знання або способу дій;
- невідомого знання, яке потрібно засвоїти;
- досягнутих, засвоєних у ході навчання знань, умінь і навичок.

Проблемна ситуація викликає у слухачів потребу звернутися до власного практичного досвіду, але з більш глибоким узагальненням та переоцінкою. Головними заходами щодо створення проблемних ситуацій є посилення протиріч, показ їх у зіткненні та несумісності; включення питань, завдань і ситуацій з вибором відповідей; заохочування слухачів до дослідження реальних наукових проблем тощо.

Проблема (задача, утруднення) у широкому розумінні – це складне теоретичне або практичне питання, яке потребує розв’язання, вивчення й дослідження; у науці – суперечлива ситуація, котра виступає у вигляді

протилежних позицій у поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розв'язання. Формою стислого виразу проблеми, як правило, є окреме питання або система питань.

Проблема – це результат аналізу слухачем проблемної ситуації, яка створена керівником заняття або життям. Повний цикл дій мозку щодо вирішення проблеми складається з таких етапів: виникнення проблемної ситуації, усвідомлення сутності ускладнення та формування проблеми, пошук способу вирішення проблеми, доказ і перевірка правильності вирішення.

Вищий рівень активності самостійної пізнавальної діяльності слухачів досягається тоді, коли вони в ситуації, що виникла, самі формулюють проблему, висловлюють припущення, обґрунтовують гіпотезу, визначають її та перевіряють правильність вирішення проблеми, опираючись на досвід, який мають.

Проблемне навчання – один із типів розвиваючого навчання, істотною особливістю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення студентів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності студентів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі та поясненні знань викладачем, у різноманітній самостійній роботі слухачів. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність у студента такого рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання.

Проблемне навчання – це не лише активне засвоєння матеріалу в навчальному процесі через вирішення проблемної ситуації, а й оволодіння методами отримання цих знань.

Зрозуміло, це не означає, що не потрібно використовувати інші методи навчання, тому що на вирішення деяких проблем потрібен час, інтеграція знань з інших предметів.

Головними формами проблемного навчання є:

- проблемне викладання;
- частково-пошукова діяльність;
- самостійна дослідницька діяльність.

Проблемний виклад знань – метод навчання, під час якого викладач не лише повідомляє слухачам готові знання (кінцеві висновки науки), а й відтворює певною мірою шлях їх відкриття. Технологія проблемного викладання має такий вигляд: викладач формулює проблему, виявляє внутрішні протиріччя, що виникають під час її розв'язання, висловлює припущення (гіпотезу), обговорює його, доводить істинність за допомогою експерименту, формулює висновок.

Проблемне викладання потребує цілеспрямованої методичної роботи щодо підготовки навчального матеріалу з метою виділення проблемних питань і завдань, які будуть вирішуватись під керівництвом керівника заняття.

Під час **частково-пошукової діяльності** керівник спрямовує роботу *слухачів* за допомогою спеціальних питань, які потребують самостійних міркувань слухачів і активного пошуку правильної відповіді (вирішення).

Дослідницька діяльність слухачів реалізується в самостійному виконанні завдання і передбачає наявність проблеми та виконання всієї послідовності процесу дослідження. Вона здійснюється в різних формах: написання реферату та доповіді; розробка курсових завдань (робіт, проектів); дослідження окремих питань.

Зробити повноцінним навчання в наш час без використання технічних засобів просто неможливо. Сьогодні чітко взято курс на інформатизацію навчального процесу, широке використання Інтернету й інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу. Це вимагає і так званий Болонський процес. За Болонським процесом освіта без науки – це просто навчання.

Отже, важливе місце в проблемному викладанні матеріалу відводиться технічним засобам. Використання комп'ютерної техніки, мультимедійних систем дає можливість виготовляти кодограми, які дозволяють уточнити процес вирішення проблеми, надати їм видимого образу.

Залежно від складу та якості підготовки слухачів проблемне навчання може здійснюватись на різних рівнях складності й самостійності. Рівні та способи дій керівника заняття і слухачів наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Рівні проблемного навчання і способи дій керівника та слухачів під час заняття

Номер рівня	Дія керівника	Дії тих, хто навчається
Перший	Проблемно викладає та пояснює навчальний матеріал	Засвоюють зміст і методику викладання проблемного матеріалу, запитують і відповідають на отримані питання
Другий	Створює проблемні ситуації в ході заняття	Разом з керівником аналізують проблемні ситуації, формують проблеми та знаходять способи їх вирішення
Третій	Створює проблемну ситуацію та стимулює самостійність у діях слухачів	Самостійно визначають та вирішують проблему
Четвертий	Наводить невпорядковані вихідні дані для прийняття рішення слухачами	Самостійно визначають, формують і вирішують проблему

Наведена в табл. 1 типологія рівнів проблемного навчання й особливостей проблемних ситуацій показує, чим вони обумовлені. Це необхідно враховувати керівнику під час підготовки та проведення занять з різними категоріями слухачів.

Розглядаючи проблемне навчання і залежність формування навчально-пізнавальних мотивів від організації навчального процесу, потрібно враховувати, який зі способів організації процесу вирішення проблемної ситуації використовується:

- спосіб немотивованої вимоги;
- спосіб цільової вимоги;
- навчально-проблемний спосіб.

У ході вирішення завдання за допомогою немотивованого способу умови доводяться без формулювання навчальної мети й обґрунтування необхідності вирішення. Потрібно лише якнайшвидше знайти спосіб вирішення й отримання результату.

Під час вирішення завдань способом цільової вимоги формулюється мета завдання, але не визначається порядок його вирішення.

Використовуючи навчально-проблемний спосіб (найбільш раціональний), в ході вирішення проблемної ситуації (завдання) визначаються як мета, так і процес її досягнення.

Навчально-проблемний спосіб має три різновиди, залежно від того, яка проблемна ситуація створюється поставленим завданням:

- дослідницька;
- пізнавальна;
- навчальна.

Діяльність керівника заняття під час проблемного навчання передбачає:

- пошук проблеми і створення проблемної ситуації;
- знання або пошук найефективнішого способу її вирішення;
- керівництво аудиторією на етапі визначення проблеми;
- надання допомоги слухачам під час аналізу умов та вибору плану вирішення завдання;
- уточнення під час формулювання слухачами проблеми;
- допомогу в пошуках способів самоконтролю;
- обговорення припущених помилок та їх впливу на результат вирішення завдання;
- організацію колективного обговорення вирішеної проблеми з поясненням можливих шляхів реалізації на практиці.

Головне завдання проблемного навчання – навчити слухача самостійно отримувати знання і вміло використовувати їх на практиці.

Проблемне навчання за правильної організації стимулює розвиток розумових здібностей, творчого мислення слухачами та їх самостійності. В.О. Сухомлинський у зв'язку з цим писав: «Мислення набуває характер праці за умови, якщо воно цілеспрямоване».

Відомо, що мислення – це найвищий рівень пізнання, процес відображення об'єктивної дійсності. Цей процес складається з багатьох розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, класифікації та систематизації.

Необхідність у мисленні виникає тоді, коли з'являється мета, проблема, інакше кажучи, проблемна ситуація. Залежно від змісту завдання розрізняють такі види мислення: практичне, наочно-образне, теоретичне.

Процес формування прийомів розумової діяльності повинен відповідати схемі: засвоєння змісту прийому – його самостійне застосування – перенесення на нові ситуації.

Головним для творчого мислення є нешаблонність, уміння охопити завдання всебічно з урахуванням реальних умов, інакше кажучи, системно,

комплексно.

Творчість – це найвищий рівень пізнання, складний психологічний процес. Він існує як синтез пізнавальної, емоційної та вольової сфер свідомості. Особливе місце у творчому мисленні займає уява.

Військова діяльність як одна із різновидів управління потребує від офіцера розвинутого оперативно-тактичного мислення й уяви як основи передбачення майбутнього бою (операції). Передбачати свої майбутні дії та протидії ворога, уміло прогнозувати їх розвиток – одне з найважливіших завдань професійної підготовки офіцерів та їх підлеглих. Розвиток уяви і творчості у практичній діяльності є найважливішими умовами формування особистості сучасного фахівця. Засобами впливу на розвиток уяви і творчості можуть бути такі форми занять, як проблемна лекція, семінар, творча дискусія. Проблемні ситуації потрібно створювати під час проведення всіх видів занять і визначення завдань для самостійної роботи слухачам.

Творчо мислити потрібно на всіх заняттях, тому що вони вимагають активності, вольових і емоційних якостей, тривалої підготовки і напруженої праці. Провідне місце в цьому належить проблемній лекції. Вона підвищує активність і піднімає науковий рівень навчального матеріалу. Найкращих результатів, як свідчать досвід читання лекцій у ВНЗ, досягають тоді, коли проблемна лекція має таку структуру:

- формування проблеми;
- пошук шляху її вирішення;
- доказ правильності її вирішення;
- вказівки щодо проблем, які будуть вирішені на наступних заняттях.

Лекція вважається проблемною, якщо під час її проведення реалізується принцип проблемності. У той же час необхідно дотримуватися виконання двох взаємопов’язаних умов:

- реалізація принципу проблемності під час вибору та дидактичної обробки змісту навчального курсу лекції;
- реалізація принципу проблемності під час розкриття змісту безпосередньо на лекції.

Таким чином, керівник заняття, створюючи проблемні ситуації (проблеми), спонукає слухача до мислення, а разом з тим – до самостійної пізнавальної діяльності. Така лекція, на відміну від традиційної, вчить слухачів

думати, бачити проблему самостійно з подальшим знаходженням способів її вирішення.

Проблемна лекція забезпечує творче засвоєння майбутніми спеціалістами принципів і закономірностей науки, яку вивчають, активізує навчально-пізнавальну діяльність слухачів, їх самостійність на заняттях і дозволяє надбати знання з наступним застосуванням їх на практиці.

Метод проблемного навчання використовують під час проведення інших видів занять (групових, практичних занять, семінарів). Головним під час проведення занять цих видів є розвиток творчого підходу до вирішення отриманих завдань, а також для формування умінь та навичок самостійного оволодіння навчальним матеріалом.

Визначення питань (завдань), призначених для створення проблемної ситуації, є найскладнішим і творчим процесом під час розробки навчально-методичних матеріалів, оскільки практично неможливо спрогнозувати способи вирішення проблемної ситуації слухачами.

Під час проведення заняття від керівника вимагається необхідна психолого-педагогічна підготовка, глибоке знання та розуміння сутності проблемного навчання та методів вирішення проблемних ситуацій.

Беручи до уваги все вищевикладене, можна навести один із варіантів роботи керівника щодо підготовки та проведення проблемного заняття. Послідовність його дій може бути такою:

1) уточнення вихідних даних, які є необхідними для розробки навчально-методичних матеріалів до заняття;

2) вивчення теоретичних положень і рекомендацій щодо застосування проблемного методу під час проведення конкретного виду занять;

3) з’ясування готовності слухачів до роботи на відповідному занятті;

4) формулювання навчальної мети заняття;

5) розробка питань для створення проблемних ситуацій на занятті;

6) формулювання навчальних проблем;

7) визначення можливих шляхів вирішення навчальних проблем;

8) надання допомоги слухачам у вирішенні проблем;

9) розробка плану обговорення вирішених проблем;

10) підбиття підсумків заняття та ставлення завдань для самостійної роботи.

Таким чином, застосування проблемного методу навчання забезпечить

високу ефективність проведення занять, сприятиме високій активності та творчості слухачів під час надбання необхідних професійних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесніков В.О., Мазуренко В.О., Петренко В.М. Управління повсякденною діяльністю підрозділів в мирний час: Підручник. – Суми: Слобожанщина, 2001. – 483 с.
2. Військова освіта: Збірник наукових праць. – Київ: Видання академії, 2001. – 223 с.
3. Грицай М.П., Колесніков В.О., Мазуренко В.О. та ін. Організація і планування бойової підготовки в батареї. – Суми: ВАТ „СОД" Видавництво „Козацький вал", 2003. – 182 с.

УДК 378.4(4)(09)

Д.В. Мартиненко
Сумський державний
педагогічний університет

ДОБРОЧИННІСТЬ І МЕЦЕНАТСТВО У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПРОСВІТИТЕЛІВ XV – XVI СТ.

У статті аналізується система гуманістичних цінностей Ю. Дрогобича, П. Русина, С. Оріховського; зосереджується увага на аспектах патріотизму, захисту і розвитку рідної мови й освіти, доброчинності, піднесенні рівня національної самосвідомості.

В статье анализируется система гуманистических ценностей Ю. Дрогобича, П. Русина, С. Ориховского; акцентируется внимание на аспектах патриотизма, защиты и развития родной речи и образования, благотворительности, поднятии уровня национального самосознания.

The article gives the analysis of the system of humanistic values of U. Drogobich, P. Rusin, S. Orichovskiy; focuses on the aspects of patriotism, defence and development of national language and education, virtuosness, the rise of national self-consciousness.

Постановка проблеми. Коли йдеться про становлення таких культурно-освітніх феноменів, як доброчинність, меценатство, приватна ініціатива в освіті, більшість дослідників пов'язують їх тільки з вітчизняною християнською традицією, започаткованою ще у княжу добу. Нам же здається доцільним шукати витоки цих явищ не тільки в межах візантійсько-слов'янської парадигми, що тривалий час панувала в Україні, але й дослідити їх європейське походження (в ренесансній культурі та університетській практиці). Адже на межі XV ст. відбулися глобальні ментальні зрушення: унаслідок активізації навчання українців за кордоном здійснюється поступова переорієнтація з грецького культурного коду, який значною мірою виснажив себе, на європейську систему цінностей. Тому важливо простежити контекст цих взаємовпливів, насамперед завдяки аналізу соціально-етичної доктрини

визначних гуманістів українського походження, ураховуючи їх авторитет та особливий вплив на земляків.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом питання доброчинності, меценатства і приватної ініціативи в освіті перебувають у центрі уваги науковців. Про це свідчать дослідження П. Біліченка, О. Доніка, Н. Колосової, В. Корнієнко, Т. Курінної, Н. Сейко, І. Суровцевої та ін., які на дисертаційному рівні вивчали ці явища. Проте їх аналіз дозволяє констатувати, що в них недооцінюється, а то й ігнорується інокультурний фактор становлення цих феноменів. Істотним внеском учених у вивчення українського аспекту гуманістичної ідеології є праці І. Голенищева-Кутузова, Я. Ісаєвича, В. Литвинова, В. Микитася, Г. Нудьги, С. Шалати та ін. Останнім часом з'явилися новітні академічні видання з історії освіти і культури [4; 11] та переклади В. Литвинова і Л. Гаврило праць українських гуманістів, що суттєво розширило базу першоджерел [2; 9].

До перспективних напрямів розвитку цієї тематики належить ширше залучення іншомовних джерел, а також глибше опрацювання доробку російських медієвістів і культурологів, знавців ренесансного контексту та університетської культури (А. Гуревича, Г. Корнетова, І. Лосєва, П. Уварова та ін.). Особливий інтерес становлять праці зарубіжних дослідників, передусім польських та італійських (А. Карбов'як, У. Далларі, С. Калкатерра, А. Сорбеллі), присвячені історії Болонського і Краківського університетів та гуманістичній культурі, а також М. Вебера, С. Гогеля, Р. Кристофанеллі, Є. Лефевра, Й. Хейзінги, які стосувалися еволюції доброчинності в Західній Європі.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз гуманістичних цінностей українських просвітителів в Європі крізь призму витоків явища доброчинності.

Завдання: охарактеризувати роль приватної ініціативи, доброчинності і меценатства в особистому становленні гуманістів українського походження і розкрити розробку цих понять в їх спадщині; дослідити внесок просвітителів у формування соціально-етичної доктрини гуманізму; з'ясувати вплив видатних гуманістів на становлення педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Європейські гуманісти українського походження – Юрій Дрогобич-Котермак, Павло Русин і Станіслав Оріховський-Роксолан – високодуховні, талановиті, усебічно розвинені особистості, справжні взірці для своїх учнів. Вони були гордістю прославлених європейських університетів, здобули світове визнання, а їх твори отримали

значний суспільний резонанс. Ю. Дрогобич – талановитий астроном і медик, королівський лікар, перший серед українців доктор філософії та медицини, ректор Болонського університету, почесний громадянин м. Болонья. П. Русин – перший гуманістичний латиномовний поет України. С. Оріховського в Західній Європі називали свого часу «генієм», «українським (рутенським) Демостеном» та «сучасним Ціцероном», гострословом, з яким рахувалися і Папа Римський, і король польський.

В епоху Відродження, коли активізувалося навчання українців за кордоном, набула традиційного характеру практика університетської доброчинності: успішний випускник заповідав закладу свої книги, засновував нові бурси (зазвичай, зобов'язуючи молитися на помин душі). Обов'язком вельмож уважалося фундування навчальних закладів, а незаможних вихованців – подвижницька діяльність на ниві освіти. Цікавим атрибутом університетського життя була присяга на вірність своїй «нації» (земляцтву) та альма-матер, яка за своєю святістю не поступалася клятві Гіппократа. У дбайливому збереженні неформальних зв'язків, приватного спілкування полягала запорука потужного суспільного впливу університетів.

Доброчинність, приватна ініціатива та меценатство відігравали важливу роль як у поширенні гуманістичних ідей, так і в життєдіяльності українських просвітителів. Цілком у дусі ренесансної культури є звертання Ю. Дрогобича до свого приятеля М. Чепеля: «…я прошу: будьте моїм батьком і моєю матір'ю, щоб я зміг [пом'якшити] жорстокість моєї долі – подумки хоча б – порадою вашою і підтримкою…, наполегливо прошу… порадьте мені інших покровителів…» [2, 147 – 148]. Саме завдяки рекомендації гордості Болонського університету – Д. Манфреді Юрій Дрогобич дістав посаду викладача цього поважного закладу, а пізніше вже сам проявив ініціативу: отримавши від ради професорів Краківського університету ділянку землі поблизу Львова (що було його давньою мрією), спорудив будинок, який після його смерті став власністю альма-матер і своєрідним гуртожитком для викладачів медицини [3, 398]. Одним із меценатів П. Русина був єпископ Станіслав Турзо, який опікувався й іншими європейськими гуманістами, зокрема Ю. Котермаком. Своєму патрону Русин присвятив вірш «На банкет пана Станіслава Турзо», який належить до кращих його творів [11, 43]. Цікаво й те, що до розвитку особистості С. Оріховського причетні багато відомих людей,

зокрема реформатор церкви та освіти М. Лютер, удома в якого він мешкав протягом трьох років навчання, освітній діяч, професор Ф. Меланхтон та інші знані вчені мужі.

Перші українські гуманісти долучилися до плекання нової генерації суспільної еліти, опікуючись освітою і вихованням здібної юні. Наприклад, у листі С. Оріховського до італійського гуманіста П. Рамузія зазначається: «…щороку посилаємо до вас, у Падую, що в Італії, багато юнаків. Серед них є у вас мої земляки і родичі: Ст. Ваповський і Ст. Драгойовський…, які подають великі надії [в навчанні]. Дуже хочу, щоб ти з ними познайомився, аби завдяки їм міг судити про талант усього нашого народу; нині їх у Падуї вважають поляками, оскільки Русь є провінцією, що входить до складу Польщі» [9, 25]. А П. Рамузій надсилав С. Оріховському власні вірші на апробацію як до найвищого авторитета, про що неодноразово відзначав у своїх листах. Польський історик М. Кромер наголошував: «Не думай, мій Оріховський, що твоє ім’я невідоме за кордоном. В Італії, Іспанії, Франції і Німеччині мені довелося чувати схвальні відгуки про твої твори, які становлять гордість і захист вітчизни. Я не зустрічав там ученого, який не читав би їх і не підносив до небес твої дотепності, красномовності та вченості, і я був гордий твоєю славою, оскільки вбачаю в тобі свого співвітчизника і друга, і тому промінці твоєї слави падають і на мене» [10, 230]. Як бачимо, епістолярний жанр широко використовувався інтелектуалами як засіб власного вдосконалення та спосіб сприяння здібній молоді.

Прагнучи допомогти здібним землякам, повернувся до Ягелонського університету Ю. Дрогобич, де практикував і ресумпції – оплачувані студентами заняття з більш неформальним викладом матеріалу. Його учнями вважають М. Коперника, відомих гуманістів К. Цельтиса, Р. Борсдорфа (який, до речі, виготовив кириличний шрифт для фіолевих видань), а послідовниками – гуманіста-енциклопедиста Г. Шеделя та німецького вченого Г. Гельмана. П. Русин, об’єднавши навколо себе молодих латиномовних поетів, створив у Кракові власну поетичну школу, вихованцями якої були Ян Дантішек та Ян Вислоцький (Ян із Віслиці), який називав свого учителя «окрасою руських мужів, яку слід прославити, і гордістю сарматських країв» [11, 42].

Досвід практичної діяльності українських просвітителів знайшов відображений у соціально-етичній доктрині гуманізму, до розробки якої вони долучилися. Її складовими є демократичні цінності, суспільна корисність,

служіння батьківщині, захист автентичності рідної культури, висока моральність, невпинне творче й професійне вдосконалення, доброчинність.

Гуманісти сприяли утвердженню демократичної організації європейського суспільства, розвиваючи теорію суспільного договору; пропагована С. Оріховським і П. Русином ідея, що благо народу є найвищим законом і метою державної влади, пізніше була чітко сформульована Д. Локком.

Важливою складовою доктрини є поняття «доброчинність», яке у сприйнятті гуманістів є категорією не абстрактно-теоретичною, а практично-діяльнісною. В їх інтерпретації добро має діяти, бути суспільно корисним, набуваючи конкретних проявів і форм, а не просто бути захмарною вищістю. Виходячи з цього, стає зрозумілою активна громадянська позиція українських гуманістів. Так, у передмові до славнозвісної «Прогностичної оцінки поточного 1483 року» Ю. Дрогобич заявляє про прагнення своїми науковими пошуками бути корисним людству, а не зажити слави чи багатства.

Принципи громадянського гуманізму і суспільно корисної активності були для наших просвітителів прямим керівництвом до дії. С. Оріховський, прагнучи прислужитися своєму народу, провадив просвітницьку і громадську діяльність у Руському воєводстві, на рідній Перемишлянщині, а Ю. Дрогобича і П. Русина вважають ініціаторами, коректорами і редакторами друку перших кириличних книжок у краківській друкарні Ш. Фіоля – «Тріодь Пісна», «Тріодь Цвітна», «Осьмогласник», «Часословець», остання з яких написана українською народною мовою. Прикметно, що меценатами видавництва були Й. Турзон (родина якого відзначилася підтримкою гуманістів), перемишльський єпископ Іона, українські магнати В. Пинський (син останнього київського князя Семена Олельковича), Т. Каленикович, М. Острозький [11, 35]. Це робилося з надією на піднесення освітнього рівня українського населення, адже масштаб й ефект впливу друкованої книжки значно переважали рукописну.

Гуманісти усвідомлювали й обґрунтовували пріоритетність таких факторів історичного розвитку, як виховання, освіта, знання. «Бо, як поле, хоч яке врожайне, – писав С. Оріховський, – без обробки й посіву лишиться безплідним, так і людина, якщо не примножує знання, нічого гідного в житті не зробить» [7, 47]. Належний рівень культурно-освітнього розвитку громадян уважався принциповою вимогою існування і розвитку держави. Причому це

питання порушувалося гуманістами на найвищому рівні – перед найвищими достойниками. У творі Ю. Дрогобича є звертання до Папи: «Богом гідний назватися той, хто владу над розумом має» [2, 103]. С. Оріховський узагалі гостро критикує Папу за аморальні вчинки й апелює до польського короля щодо питань розвитку освіти. У сприйнятті українських гуманістів освічене доброчестя постає як мета виховання. Для П. Русина ідеал людини пов'язаний не з аскезою чи жертовністю, а з християнською доброчинністю, добрими і корисними справами, як заснування шкіл, спорудження храмів, підтримка заможними меценатами вчених, яких переслідувала важка доля. Таким у його творі постає святий Севастян, який домігся високих церковних посад доброчесністю і благодійництвом [11, 40]. Апелюючи до образів історичних осіб, мислитель підносив і вихваляв тих, хто опікувався освітою, підтримував філософів і поетів. С. Оріховський був прибічником ідеї освіченого абсолютизму, уважаючи, що мудрий монарх має будувати та відновлювати школи й гімназії, де народ буде навчатися мудрості та гуманності. Він закликає польського короля, полишивши розкоші й маскаради, їхати на Русь – «гімназію справжньої доблесті», «від хвальків і нікчемних комедіантів» «до лицарів і воїнів».

Ю. Дрогобич, П. Русин, С. Оріховський, як представники епохи Відродження, виступали за принцип пошанування людини не за матеріальне і суспільне становище, багатство і титули, а за чесноти, найвиразнішими проявами яких були доброчинні порухи. Так, С. Оріховський цінував більше «породи» і «природи» людини, її талант та «особисті доброчинності, які дають державі користь, а мужу – авторитет», оскільки «справжня мудрість і правдива наука тісно пов'язані з освіченістю, уникають титулів, керуються благородством» [12, 33]. Він уважав, що шляхетність нікому не дається від народження, а досягається шляхом морального й інтелектуального вдосконалення. З цією метою вважав корисними закордонні мандри, пізнання життя різних народів, їх історії, культури, що допоможе збагнути справжню цінність своїх законів і звичаїв. Провчившись за кордоном 17 років, він говорить: «Не виїжджаючи з дому, так про доброту і чесність будеш знати, як цвіркун про сонце, якого ніколи не бачив, у закутку живучи. І хай ти навіть луснеш, ледащо, не збагнеш одначе істини…» [9, 29]. Ю. Дрогобич у пошуках істини пішки здолав шлях із Кракова до Болонського університету, мандрував Італією, П. Русин працював у Польщі, Німеччині, Угорщині, Італії. Подібні освітні подорожі споріднюють просвітителів із Г. Сковородою,

Г. Григоровичем-Барським і феноменом мандрівного вчительства загалом.

Потрібно зосередити увагу на тому, що саме ці діячі популяризували Україну у світі. Їх праці містять інформацію про українські землі, вболівання за долю батьківщини, особливо за стан освіти в ній. Щодо цього вершиною є творчість С. Оріховського, який був першим автором, який згадував Україну з великим пієтетом і любов'ю, завжди називаючи себе сином «народу українського, Польської держави» (gente Roxolanus, natione vero Polonus), наголошуючи на тому, що він народився і живе на Русі [7, 52]. У нього є сакраментальна сентенція відносно свого походження: «Я українець (ruthenus), і цим пишаюся, і про це охоче заявляю, пам'ятаючи про свій рід і українську кров, про місце, де народився і виріс» [9, 24]. С. Оріховський нагадує гоноровій польській шляхті про велич Київської Русі, відстоюючи традиційну схильність українців до освіти й наголошуючи, що культуру і письмо українці прийняли ще у княжу добу від греків, а тепер не нехтують і латиною [9, 26]. В епоху Відродження, коли відбувалися процеси активного становлення національних мов, С. Оріховський уводив українську лексику і навіть цілі звороти не тільки до своїх польськомовних творів, але й до написаних латиною. Ідеї національної самосвідомості народних мас та окремих особистостей також набувають актуального звучання в Ю. Дрогобича (який у своїх працях зауважує, що Львів і Дрогобич належать не до Польщі, а до Русі, під якою розуміє «Руське Королівство» – колишні володіння галицько-волинського короля Данила) та П. Русина (для якого зв'язок із батьківщиною – невід'ємний атрибут досконалої людини).

Пропагуючи свободу совісті, українським гуманістам притаманна схильність до підтримки православ'я. Так, Ю. Дрогобич приятелював із православним князем А. Свірським – колегою по Краківському університету. Це підтверджується й участю українських гуманістів у фіолевому проекті, пов'язаною з ризиком викликати репресії з боку католицької церкви, свідченням чого є доля Ш. Філя, адже ці книги призначалися якраз для православних читачів. С. Оріховський почав свою полемічну творчість із відповіді наклепникові-католику Я. Сакрану, який паплюжив віру його матері-українки, а у трактатах «Відступництво Рима» та «Хрещення русинів» виявив значний конфесіальний патріотизм [7, 56]. К. Любович зазначає: «Закордонні подорожі Оріховського не залишились без впливу на нього. Він не міг байдуже дивитися на… насилля стосовно до православного населення…»

[10, 218]. Католицькі єпископи навіть побоювались переходу просвітителя у православ'я, і, що він «як велика наукова та літературна сила стане у пригоді православним південноросам» [10, 228].

Просвітителі висловлювали занепокоєння станом освіти в Україні внаслідок зрадницької позиції національної еліти. «Народ той, – пише С. Оріховський, – зазнав впливу латинської культури і то такого значного, що нині в Русі латинський обряд має першість над грецьким, оскільки більша частина шляхти прийняла обряд латинський; селяни ж і люди нижчого стану зберегли обряд грецький». П. Русин, який бачив зібрання кириличних книг, шкодував з того, що ці духовні скарби недоступні українцям через покатоличення верхівки. «У самому Кракові коронному і в костьолах римських повно того – книг словенських великими склепами знайдеш замкненими, яких вони і у світ не випускають; також є і у Львові у монахів-домініканців склеп великих книг наших словенських учительських, до купи знесених за бажанням і наполяганням панства…» [1, 569].

Гуманістичні ідеї просвітителів мали суттєво вплинули на умонастрій тогочасного українства (особливо тих, хто навчався в європейських університетах). Наприклад, твори Ю. Дрогобича використовувалися членами Острозького наукового гуртка, а С. Оріховський-Роксолан був значним авторитетом для української суспільної еліти XVII ст., особливо для З. Копистенського – професора Києво-Могилянської академії [10, 216].

Висновки. Чільне місце в соціально-етичній доктрині гуманізму, що розроблялася українськими просвітителями, посідає доброчинність як практична форма реалізації доброчестя. Доброчинні порухи, на думку гуманістів, ушляхетнювали, вивищували й увічнювали людину.

Вплив доброчинності і меценатства на особисте становлення людини (таланту, вченого) в цю епоху розкривається через усвідомлення ролі «приватного фактора» у життєдіяльності українських просвітителів – вони отримували посади внаслідок рекомендацій авторитетних людей і самі були рекомендачами здібним пошуковувачам. У процесі творчої самореалізації гуманісти широко користувалися підтримкою меценатів або ж відомих діячів, які сприяли їх інтелектуальному зростанню, були учнями «світил» наукової думки, а пізніше самі ставали зразком для своїх учнів і послідовників, плекаючи плеяду видатних учених, ідеологів гуманізму.

Саме в добу Ренесансу були сформовані основні засади благодійницької

ментальності західноєвропейського громадянина і через систему вищої освіти вони поширились на інші землі, у тому числі й українські. Європейські університети не тільки озброювали знаннями, але й прищеплювали своїм вихованцям високу духовну культуру, що виявлялося у шляхетній поведінці, повазі до своєї батьківщини, до альма-матер, толерантності, шанобливому ставленні до освіти і всебічному їй сприянні (чого, на жаль, дуже бракує сучасним випускникам вищих навчальних закладів). Доробок українських гуманістів використовувався і розвивався в середовищі Острозької та Києво-Могилянської академій, у заснуванні і діяльності яких доброчинність і приватна ініціатива відіграли суттєву роль. Це посилює вплив просвітителів на систему вищої освіти і на суспільну еліту України загалом.

Спадщина видатних гуманістів дістала подальшого розвитку у працях педагогів прийдешніх поколінь – це ідея навчання протягом життя (Я. Коменський), початки теорії природного права (Д. Локк), використання епістемологічного і виховного потенціалу епістолярного жанру (вершинами якого є кордоцентричні листи Г. Сковороди та В. Сухомлинського), культ людини, її свободи і гідності, добра, знань, книги, любові до батьківщини (в унісон з гуманістичною педагогікою В. Сухомлинського).

ЛІТЕРАТУРА

1.Антология педагогической мысли УССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Просвещение, 1988. – 640 с.: ил.

2.Дрогобич Юрій. Пророцтва і роздуми / Пер. Л.М. Гаврило, В.М. Вандишев. – Дрогобич: Вимір, 2001. – 342 с.

3.Історія української культури: У 5 т. / За заг. ред. Б.Є. Патона. – Т. 2: Українська культура XIII – першої пол. XVII ст. / За ред. Я.Д. Ісаєвича. – К.: Наукова думка, 2001. – 848 с.

4.Корж-Усенко Л.В., Мартиненко Д.В. Європейський вектор університетської освіти України: гуманістичні ремінісценції // Вища освіта України. – 2008. – Том I (8). – Тем. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 173 – 180.

5.Краківські українознавчі зошити. – Краків: Вид-во Швайпольт Фіоль, 1993. – Т. 1 – 2: 1992 – 1993. – 472 с.

6.Микитась В.Л. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.: іл.

7.Нічик В. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – XVII ст.) / В. Нічик, В. Литвинов, Ю. Стратій – К.: Наукова думка, 1991. – 380 с.

8.Нудьга Г. На літературних шляхах (Дослідження, пошуки, знахідки). – К.: Дніпро, 1990. – 351 с.: іл.

9.Оріховський Станіслав. Твори / Пер. з латинської і старопольської мов В.Д. Литвинова. – К.: Дніпро, 2004. – 672 с.: іл.

10. Сумцов Н.Ф. Станислав Ореховский // Киевская старина. – 1888. – Том XVIII,

ноябрь. – С. 215 – 234.

11. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. / За ред. О.В. Сухомлинської. – Кн. 1: X – XIX ст. – К.: Либідь, 2005. – 622 с.

12. Шевчук В. Утопічне державотворче мислення в даній українській літературі (З циклу «Етюди до історії українського державотворення») // Розбудова держави. – 1996. – № 9. – С. 31 – 34.

УДК 378.14:81'243

Р.В. Миленкова
Українська академія
банківської справи

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА: НОВИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ, ШКОЛИ, СУСПІЛЬСТВА

У статті аналізуються теоретичні аспекти підготовки особистості з високим рівнем інноваційної культури в загальноосвітній школі. Розглянуто сутність інноваційної культури як складової загальної культури особистості, характеристики та критерії діагностики інноваційної культури школи,вчителя, навчально-виховного процесу.

В статье анализируются теоретические аспекты подготовки личности с высоким уровнем инновационной культуры в общеобразовательной школе. Рассмотрена сущность инновационной культуры как составляющей общей культуры личности, характеристики и критерии диагностики инновационной культуры школы, учителя, учебно-воспитательного процесса.

The article is devoted to the theoretical aspects of training a personality with high level of innovative culture in secondary school. The nature of the innovative culture as a constituency of a person's general culture, characteristics and measuring criteria of school, teacher and educational process' innovative culture are under consideration in the article.

Нестримні зміни, які відбуваються нині у світовій економіці, науці, техніці та технологіях, ставлять сучасну освіту перед важким завданням: навчити особистість жити й ефективно діяти в умовах змінних координат, спрямовувати свої зусилля на постійне самовдосконалення, використовувати нові підходи у власній діяльності. Усе частіше в цьому контексті звучить нове поняття – «інноваційна культура» особистості, організації, країни.

Постановка проблеми. У суспільстві сформувалася потреба у безперервному інноваційному розвитку, який може бути забезпечений завдяки формуванню інноваційної культури на всіх ступенях освіти. Означена проблема полягає у вирішенні суперечності між соціальним замовленням і недостатньою розробкою теорії інноваційної культури та практики її впровадження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття „інноваційна культура" та розкритті особливостей її проявів у закладах освіти.

Завданням статті є виявлення характеристик інноваційної культури школи як цілісної системи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Зв'язок статті з науковими та практичними завданнями вбачаємо тому, що середня освіта потребує вдосконалення підготовки успішної особистості відповідно до сучасних тенденцій.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті дослідження було здійснено огляд наукових публікацій з означеної проблеми. Виявлено, що поняття „інновація" з'явилося в культурологічних працях у XIX сторіччі і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу [9, 21]. Цей термін широко використовувався лінгвістами у дослідженнях процесів культурної дифузії. Суттєво поглибили теорію інновацій у 20-х роках XX сторіччя Н. Кондратьєв, який виявив „великі цикли" інновацій, і Й. Шумпетер, який розширив його ідеї та впровадив їх у сфері активізації процесів виробництва. З 30-х років у макроекономіці почали вживати терміни „інноваційна політика", „інноваційний процес". Інноватика виокремилася як спеціалізована галузь знання – наука про нововведення, розвиток якої прискорився з появою праць М. Барера, В. Брауна, К. Певітта, Е. Роджерса, У. Ролкера й інших. Формування інноватики як науки було наслідком об'єктивних тенденцій розвитку знань про нове та входження його в соціальну реальність. У 60-ті роки інноватика стала міждисциплінарною сферою на зламі філософії, економіки, психології, теорії управління та культурології. Серед найбільш значущих праць – розробки І. Ансоффа, К. Оппенлендера, Б. Санто, Б. Твісса, Р. Уотермана, М. Хучек. З розповсюдженням нововведень з'явився термін „інноваційна педагогіка". Фактори здійснення інновацій в освіті досліджують вітчизняні вчені Л. Даниленко, І. Єрмаков, О. Козлова, В. Кремень, В. Паламарчук та інші. Проблемі формування та розвитку інноваційної культури в закладах освіти присвячено праці О. Аматьєвої, Н. Гавриш, О. Єфросініної, В. Носкова, А. Кальянова, Ю. Ситник та ін.

Виклад основного матеріалу. Оскільки детермінація поняття та шляхів формування інноваційної культури нині не знайшли повного розкриття в наукових розробках, розглянемо сутність інноваційної культури. Нагадаємо, що традиційна філософська думка, як правило, розділяє культуру на матеріальну та духовну, кожна з яких є складним системним утворенням, бо самі категорії „матеріальне" та „духовне" є основними питаннями філософського пошуку.

Але матеріальна і духовна культури існують не як окремі сфери, а як єдині галузі людської діяльності [2, 27].

Тому вбачається помилковим включення інноваційної культури до поля матеріальної культури, хоча вона реалізується в конкретній діяльності. Також неправильним було б відносити її тільки до духовної культури, хоча вона проявляється у вигляді особистісних новоутворень. Тільки у взаємодії матеріальної та духовної складових культури відбувається реалізація таких її аспектів, як культура правова, естетична, професійна, інформаційна чи інноваційна.

Привертає увагу також той факт, що розвиток загальної культури (складовою якої виступає інноваційна) відбувається у постійній боротьбі протилежностей.

Амбівалентність культури проявляється повсякчасно у її протиріччях. Але ж боротьба цих протиріч є поштовхом до постійного розвитку: „Душа, дух, особистість, культура – це субстанціалізовані найменування напруги у взаємодії природного та штучного, почуттів і обов'язків, цінностей і цілей" [3, 22]. Саме тому культуру розглядають як фактор, який об'єктивує здібність людини до саморозвитку [2, 19].

Це судження базується на уявленні про культуру як про складноорганізовану цілісність, яка формується двома типами різноспрямованих процесів. Це вектор креативності (змін, оновлень, творчості) культури і вектор структурування (упорядкування, нормативності, традиціоналізації). Суть упорядкувальних інтенцій культури – стереотипізація можливих всередині неї форм активності (діяльності, спілкування, мислення), а також стандартизація і хабітуалізація її наявних змістів. Основною структурою в цьому випадку виступає культурна традиція як універсальний інформаційно-регулювальний механізм, який забезпечує інтеграцію нового в культуру, тобто перетворення інновації в норму, традицію.

Креативні процеси культури, навпаки, спрямовані на дестереотипізацію діяльності, спілкування, мислення, дестандартизацію наявних змістів, деструктурацію та деінституціоналізацію вже утворених цілісностей. Основною структурою виступає процесуальність творчості, тобто продуціювання креаційних інновацій, а також уведення в культуру інновацій-запозичень.

Співвідношення цих векторів дає можливість відрізняти культури „інноваційного" та „традиційного" типів, з різною специфікою способів уведення

інновацій у культуру, тобто з різними технологіями нововведень [5, 286]. Категорії „інноваційного” і „традиційного” не є абсолютними, вони співіснують у будь-якій культурі в різних пропорціях.

Отже, інноваційна культура пов’язана, з одного боку, з розвитком і творчістю (інноваційне), з іншого – з обмеженнями (традиційне).

Інноваційна культура як явище набуває цілісності у контексті таких понять, як „інновації”, „інноваційна діяльність”, „інноваційний потенціал”. Інноваційний потенціал – це „сукупність науково-технологічних, фінансово-економічних, виробничих, соціальних та культурноосвітніх можливостей країни (галузі, регіону, підприємства тощо), необхідних для забезпечення інноваційного розвитку економіки” [8, 4]. Інноваційна культура є «складовою інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах» [8, 4]. Це формулювання, на наш погляд, достатньо точно передає сутність інноваційної культури. Проте мета вбачається нами ширшою за ідеєю розвитку економіки. Суспільство потребує також певних змін у світосприйнятті на рівні окремої особистості, організації, держави які зможуть забезпечити інтеграцію України у загальноєвропейський культурний простір.

Інтегральність сутності інноваційної культури підкреслює Б. Лісін, наголошуючи, що „з семантики словосполучення „інноваційна культура” витікає явна раціональна користь, яка полягає в наступній думці: така культура життя, де основою мотивації вчинків людини являється прагнення оновлення, породження ідей та їх реалізація, – в сфері не тільки професійної діяльності, але і в особистому житті (самоосвіта, відпочинок, спілкування з дітьми, поведінка в сім’ї), а також у спілкуванні з оточуючими” [4, 33].

Узагальнюючи численні підходи до розуміння сутності інноваційної культури, доречно виокремити аксіологічний і структурно-функціональний. Аксіологічний підхід полягає у тому, що інноваційна культура розглядається як система цінностей на відповідному етапі інноваційного розвитку суспільства. Структурно-функціональний підхід передбачає розуміння певної системи матеріальних та ідеальних елементів, відображених у свідомості й поведінці людини, єдності з їх реальним функціонуванням [6, 73].

З метою визначення інноваційної культури необхідно враховувати її основні функції. Дослідники В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна пропонують, зокрема, такі [6, 73]: пізнавально-перетворювальна, що здійснює заходи теоретичної та організаційної діяльності; регулятивна, яка визначає важливу роль інновацій у розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативна, що дає оцінку явищам у галузі інноваційної діяльності; комунікативна, яка передбачає спілкування й обмін досвідом з інновацій і технологій навчання; соціалізаторська, що розглядає інноваційну культуру крізь призму суспільних цінностей; прогностична, яка передбачає вивчення і прогнозування можливих шляхів та напрямків розвитку інноваційної культури в окремій галузі; інтеграційна, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості.

Але оскільки особистість не народжується культурною, а стає такою в результаті соціальної взаємодії, виняткового значення у формуванні інноваційної культури молодої людини набуває школа.

Школа як відкрита система, у якій навчаються, працюють, адаптуються до зовнішнього середовища, сама набуває певної культури. Школа, яка готує інноваційну особистість, повинна також бути школою інноваційної культури.

Інноваційна культура школи характеризується «орієнтованістю на особистість, особистісний розвиток учня і педагога. Вчителям такого закладу притаманна солідарність у цінностях і поглядах на освіту, на основі яких формується їхня поведінка. Це дає їм змогу ефективно співпрацювати і не витрачати часу на зайві суперечки з фундаментальних питань. При цьому їх об’єднують спільні цінності й погляди. Між цими командами відбувається постійний діалог, взаємоузгодження позицій. Інноваційна культура школи є культурою консенсусу» [7, 106 – 107].

Формування навчального закладу на інноваційних засадах відбувається за напрямками впливу на розвиток учителів і учнів, створення сприятливого для нововведень психологічного клімату, забезпечення необхідними інформаційними, технологічними та матеріальними ресурсами.

Але основним носієм, зразком людини інноваційної культури у школі стає, безперечно, учитель. Слід ураховувати, що інноваційна культура вчителя як професійне явище ґрунтується на певних якостях і поглядах педагога як особистості, а вже потім реалізується на рівні фахівця. Перш за все, особистість інноваційної культури – це людина з високим рівнем загальної культури, який є

сукупністю інтелектуальних і духовних утворень – ерудиції, емпатії, толерантності, відповідальності, моральності тощо.

На професійному рівні інноваційна культура вчителя характеризує високий рівень його педагогічної діяльності. У дослідженні Ю. Ситник подано три групи властивостей особистості, які необхідні для формування інноваційної культури педагога:

1) «ставлення до дітей як до суб'єктів, що розвиваються;

2) культура людської взаємодії;

3) ставлення до себе як до суб'єкта, що розвивається» [10, 49].

Якщо перші дві властивості необхідні для будь-якої успішної педагогічної практики, то інноваційність учителя можлива лише за умов розуміння себе як особистості, здатної до постійного розвитку, зацікавленої у навчанні, самовихованні, самовдосконаленні протягом усього життя. Тільки така людина може перенести інноваційну культуру на професійний рівень і втілити її у конкретних формах, методах, прийомах і підходах до власної діяльності. На цьому рівні інноваційна культура вчителя перетворюється на основний фактор, який визначає стиль його роботи щодо впровадження нових елементів у зміст, методику, організацію й управління навчально-виховним процесом.

Реалізація інноваційної культури педагога досягається завдяки наявності таких основних її структурних складових, як інноваційні цінності; ставлення до інноваційної діяльності; знання, необхідні для інноваційної діяльності; інноваційно значущі прийоми, навички тощо [11, 13].

Наявність інноваційних цінностей передбачає позитивне ставлення особистості до об'єктивних інноваційних умов її життя, розуміння необхідності постійного поповнення знань, використання нових підходів, прагнення уникати будь-яких стереотипів, зацікавленість у розвитку власної особистості, учнів, суспільства.

Ставлення вчителя до інноваційної діяльності визначає співвіднесення нового та традиційного в його роботі, оцінку значення інновацій, рівень інноваційних домагань, докладання реальних зусиль до покращання педагогічного процесу.

Знання, які необхідні для інноваційної діяльності у школі, узагальнено можуть бути представлені двома групами:

- загальнотеоретична підготовка до викладання предмета (глибокі

сучасні знання змісту дисципліни, педагогічних методик його подання, ознайомлення з вимогами і передовим досвідом організації та проведення занять в інших закладах освіти);

- знання основ теорії інноватики в цілому, і в педагогіці зокрема, розуміння значущості інновацій у розвитку суспільства.

Інноваційні прийоми, уміння та навички вчителя необхідні для підготовки та проведення активних форм занять з учнями, налагодження інноваційної діяльності у школі, використання технічних засобів в організації та проведенні занять, розробки планів, форм, методів і рекомендацій щодо впровадження інновацій, аналізу ефективності інноваційних процесів у навчально-виховному процесі тощо.

Важливим у контексті побудови інноваційної культури школи є створення поля інноваційно-розвивального середовища, яке передбачає [1, 100]:

- високу мотивацію навчальної діяльності;
- проблемно-креативну спрямованість, інтерактивну організацію освітньої діяльності;
- набуття знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування, формування нового досвіду та розвитку необхідних психологічних якостей;
- орієнтацію на особистісний і колективний успіх.

За моделлю В. Яковенка [12, 20], внутрішнє середовище організації, яка спрямована на інноваційні технології, має творчі цілі та базується на:

- творчому мисленні та діяльності її членів;
- особливій структурі відносин між ними;
- ресурсах фінансування;
- інформаційних технологіях.

Узагальнюючи наукові підходи до аналізу поняття «інноваційне середовище», можна зробити висновки, що у навчальному закладі воно формується завдяки системній взаємодії таких факторів:

1) внутрішня та зовнішня політика школи;
2) організаційно-управлінська діяльність;
3) ресурсне забезпечення;
4) психологічний клімат.

Внутрішня та зовнішня політика школи, спрямована на формування інноваційного середовища полягає:

- у сприянні розвитку інноваційної культури учнів і вчителів;

- в орієнтації навчально-виховного процесу на виконання основних принципів інноваційної політики держави.

Внутрішня політика школи, орієнтована на формування інноваційного середовища, розкривається у комплексі принципів і взаємопідтримувальних методів, які забезпечують високий рівень інноваційності організації. Метою інноваційної політики навчального закладу є підвищення інноваційної активності, що забезпечує конкурентоспроможність майбутніх випускників на сучасному ринку праці, сприяє розвитку економіки країни й інноваційної культури на рівні суспільства.

Організаційно-управлінська діяльність, спрямована на створення інноваційного середовища, повинна ґрунтуватися на розумінні сучасної школи як відкритої науково-виробничої системи, у якій здійснюється інноваційна діяльність. Така діяльність вимагає організаційної й управлінської підтримки, а саме:

- забезпечення функціонування цілісної системи взаємодії суб'єктів інноваційних процесів (керівництво – учителі – учні);

- створення у школі інноваційних лабораторій і центру координації інновацій або такого, який виконує ці функції;

- здійснення інноваційного менеджменту організації.

Інноваційний менеджмент школи є комплексом таких заходів управління, які спрямовані на формування та забезпечення умов інноваційного розвитку. Крім того, що інноваційний менеджмент базується на теоретичних положеннях загального менеджменту, елементи інноваційного управління забезпечують повноцінне використання знань, ідей, досвіду, прийняття творчих рішень, залучення до інноваційних процесів якомога більшої кількості членів організації.

Ресурсне забезпечення є необхідною складовою процесу створення інноваційного середовища у школі. Здатність і готовність до інноваційної діяльності залежить від наявності, доступності та стану таких ресурсів:

- висококваліфіковані кадри з високим інноваційним потенціалом (педагоги, вихователі, фахівці тощо);

- матеріально-технічна база (фінансування, обладнання, інформаційно-комунікативні системи, устаткування, приміщення);

- інформація, необхідна для інноваційної діяльності (наукова, науково-технічна, правова й інформація щодо теорії та практики впровадження інновацій у країні та за кордоном, зокрема у сфері майбутньої самореалізації учнів) і налагоджена система пошуку такої інформації.

Створення психологічного клімату, сприятливого для інновацій є також необхідною умовою інноваційного середовища. Основна стратегія полягає у побудові такого характеру взаємодії організаторів і учасників інноваційних процесів у школі, який спонукає до розкриття творчого потенціалу, самопізнання, саморозвитку, досліджень передового досвіду. Необхідними умовами позитивного психологічного клімату є виконання принципу психологічної рівності суб'єктів інноваційного процесу, яка полягає у співпраці, партнерстві та взаємодоповненні з метою розвитку інноваційних знань і поповнення інноваційного досвіду обох сторін; створення стосунків співтворчості та творчої розкутості особистості за рахунок відкритості стосунків у колективі; формування поля засвоєння досвіду успіху та задоволеності від результатів творчої й інноваційної діяльності.

Отже, діагностувати інноваційну культуру школи можна «за такими критеріями:

- цінності, яких дотримується більшість співробітників організації;
- переконання співробітників щодо можливості досягти власного успіху у відповідній організації;
- цілі, що трансформуються у плани й процедури;
- мова, якою спілкуються члени колективу;
- спільні ритуали, традиції, документація організації» [7, 106].

Зазначимо, що цілеспрямоване формування інноваційної культури школи можливе за умови оптимального підбору системи методів управління, викладання та спілкування, їх послідовності та комбінації відповідно до поставленої мети.

Висновки. Таким чином, школа, яка приймає стратегію формування інноваційної культури, відзначається тим, що спрямовує свої зусилля на розвиток життєстійкої та життєздатної особистості, відкритої до нового і тієї, що прагне досягти власного успіху, здійснюючи вклад в інноваційний розвиток суспільства. Розвиток особистості учня з такими характеристиками залежить від комплексу створених у закладі освіти умов для самореалізації та високої мотивації всіх учасників навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
2. Колесов М.С. Человек и культура: философские размышления / М.С. Колесов. – К.: Издательство общества „Знание" Украины, 1991. – 48 с.
3. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров / В.А. Кутырев. – М. : Прогресс – Традиция, 2001. – 240 с.
4. Лисин Б. Стратегический ресурс инноваций – М. : Институт стратегических инноваций, 2000. – 37 с.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
6. Носков В., А. Кальянов, О. Єфросініна Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ // Соціальна психологія: Збірник наукових праць. – 2005. – № 4 (12). – С. 69 – 83.
7. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 32 (Вкладка). – С. 4.
9. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
10. Ситник Ю. Інноваційна культура вчителя як підґрунтя ефективної роботи в сучасній школі / Ю. Ситник // ІМІДЖ сучасного педагога. – 2006. – № 3 – 4. – С. 48 – 50.
11. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: Дис. … канд. соц. наук: 22.00.08 / Современный гуманитарный институт. – М., 2001. – 151 с.
12. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии – К.: Изд-во Европ. ун-та, 2004. – 134 с.

УДК 371:378:78(4)

Г.Ю. Ніколаї
Сумський державний
педагогічний університет

ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті здійснюється компаративний аналіз підготовки вчителів музики у розвинутих європейських державах на межі тисячоліть.

В статье осуществляется компаративный анализ подготовки учителей музыки в развитых европейских государствах на рубеже тысячелетий.

The author presents the comparative analysis of education of musical Teacher's in developed European countries on the verge of millenniums.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання низки складних завдань, серед яких чільне місце посідає модифікація педагогічної освіти, що потребує

уніфікації й конкретизації вимог як до педагогічної професії в цілому, так і до підготовки вчителів музики зокрема. У цьому контексті чи не найбільш гострою стає потреба в розв'язанні суперечності між необхідністю врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти (МПО), прогресивних ідей європейського досвіду підготовки вчителів мистецьких спеціальностей та їх недостатньою дослідженістю в українській педагогічній науці.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки вчителів музики розглядаються європейськими науковцями, як правило, в межах музичної педагогіки. Так, німецькі дослідники С. Абель-Штрух, Г. Бастіан, К. Кітл, М. Мітендорфер розрізняють три методологічні орієнтири музичної педагогіки – науковий апарат *емпіричних, історичних і гуманістичних* розвідок [9, 203]. З. Хелмс аналізує структуру підготовки вчителів музики в Німеччині [1], а Р. Кафурке [3], Г. Кляйнен [4] та П. Кракауер [5] займаються проблемою інтеркультурної підготовки майбутніх учителів музики.

Серед розвідок британських педагогів слід виокремити «Нарис методики наукових досліджень у музичній педагогіці» за редакцією Е. Кемпа [7]. У своїх численних дослідженнях К. Сванвік обґрунтовує концепцію, згідно з якою вчитель музики повинен упроваджувати три форми музичної активності – виконання, композицію та слухання. Головна ідея науковця стала назвою його нової праці – «Навчати музики музично» [6].

Наприкінці XX ст. окремі аспекти підготовки вчителів музики в Польщі вивчали у своїх дисертаційних дослідженнях А. Вейнер, Р. Гоздецька, М. Грусевич, М. Мікольон, А. Нидерек, А. Питляковський, З. Рондоманьська. Сьогодні проблеми музично-педагогічної освіти в Польщі досліджують А. Вєлох, А. Єремус, М. Качмаркевич, М. Кісєль, М. Коляса-Гладікова, Й. Палка, Е. Паркіта, А. Пастернак, А. Пікала, М. Сушвілло, А. Щепаньська, М. Ялоха. Особливості підготовки вчителів музики в різних країнах світу завжди цікавили музично-педагогічну спільноту Польщі. Систематичні дослідження, що почались на базі Інституту музичної педагогіки Музичної академії ім. Ф. Шопена у Варшаві (1974 – 1992), завершуються наприкінці минулого століття фундаментальним проектом В. Янковського та А. Земли. Нині питання порівняльної музичної педагогіки висвітлюються у працях Анджея Бялковського, Ярослава Хачіньського, Генріка Погожельського, Малгожати Сушвілло.

Останнім часом в Україні здійснено низку дисертаційних досліджень, в яких розкриваються окремі проблеми підготовки вітчизняних фахівців до музично-педагогічної діяльності. Серед них виокремимо роботи Ю. Бекетової, Б. Бриліна, Т. Грищенко, Н. Згурської, В. Кузьмічової, О. Ляшенко, І. Мостової, О. Овчарук, Л. Побережної, Л. Проців, Т. Смирнової, Л. Шевченко. Найбільш послідовно розвиток музично-педагогічної освіти в радянський період висвітлено у монографії Т. Танько «Музично-педагогічна освіта в Україні».

Слід зауважити, що євроінтеграційні процеси у сфері мистецької освіти мають дуже неоднозначний характер. І хоча поволі відбувається стандартизація змісту музично-педагогічної освіти, сьогодні ще не існує загальноєвропейської моделі підготовки вчителів музики. На нашу думку, спрогнозувати шляхи розвитку музично-педагогічної освіти у XXI ст. неможливо без ґрунтовно аналізу її основних моделей, які наприкінці минулого століття починають модернізуватися в напрямку євроінтеграції. Порівняльний аналіз педагогічної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів у розвинутих європейських державах на межі тисячоліть було здійснено нами у статті «Педагогічні спеціальності в системі вищої музичної освіти: європейський контекст», проте результати компаративістського аналізу особливостей музично-педагогічної освіти в окремих країнах Європі ще не публікувалися. Тому метою статті стало порівняння моделей підготовки вчителів музики у країнах Європи та здійснення їх проекції на українські реалії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволив з'ясувати, що чіткого визначення типових європейських моделей підготовки вчителів музики практично не існує. Зазвичай це пояснюється численними національними відмінностями такої підготовки в різних країнах. У дослідженнях західних науковців важко також знайти термін, що відповідає українському «музично-педагогічна освіта», яким на пострадянському просторі визначають окрему галузь педагогічної освіти. Найчастіше проблеми підготовки вчителів музики розглядаються в контексті загальної музичної едукації (освіти) та виховання. Так, у компаративістських дослідженнях В. Янковського та А. Земли (Польща) за ступенем інтеграції загального музичного виховання, професійної музичної освіти і системи освіти в цілому науковці виділили три основні моделі музичної едукації:

- *партикулярна* (приватна, неофіційна) модель, для якої характерна

організація музичної едукації (як загальної, так і спеціальної) поза системою освіти або на засадах вільних зв'язків (в основному країни так званої Старої Європи);

• *універсальна* модель, коли музична едукація є частиною загальної системи освіти – «від дитсадка до університету» (Англія, США і більшість країн Північної Європи);

• *незалежна* модель, яка відзначається відокремленням загального музичного виховання від спеціальної музичної едукації, що має інтенсивний характер і багатоступеневу організацію [2, 98 - 101]. Саме така модель була розповсюджена в соціалістичних країнах, у т. ч. в Україні та Польщі.

Варто додати, що в багатьох країнах можна вирізнити *мішаний* тип музичної освіти (різні запозичення, співіснування традиційних і новаторських форм тощо) з виразною тенденцію до поступового наближення до однієї з моделей – найчастіше до універсальної [8, 73 – 77].

Проаналізуємо закономірну взаємозалежність між моделлю музичної освіти та особливостями організації підготовки вчителів музики в окремих країнах на конкретних прикладах. З одного боку, у Великій Британії домінує універсальна модель музичної освіти, яка найчастіше охоплює всі форми і щаблі музичного навчання та виховання від дошкільних закладів до вищих закладів освіти, де навчаються майбутні вчителі музики. З другого боку, у країнах Старої Європи, а найбільше у Швейцарії, Італії та Франції, музичне навчання й виховання організовані ніби на маргінесі, а швидше поза системою загальної освіти (партикулярна модель), і мають характер приватних ініціатив: на елементарному рівні навчання музики проводиться вдома чи у приватних музичних школах, а на більш високому рівні – у консерваторіях.

Оскільки музична підготовка в такій системі, як правило, відбувається поза загальною школою або у дуже обмеженому вигляді в гімназіях, підготовка вчителів музики просто не організовується, такого напряму професійного навчання не існує. Можна погодитися, що педагог приватних музичних шкіл і консерваторій може мати тільки музичну кваліфікацію. Для того щоб читати загальні музично-культурологічні курси в гімназіях, вистачить *музикологічної* освіти, яку можна отримати в університетах. Проте там, де вимагається педагогічна кваліфікація, потрібно складати кваліфікаційний екзамен комісії, найчастіше університетській. Іноді особи, які бажають поглиблено вивчати

музичну педагогіку чи працювати у цій сфері й воліють мати якісну теоретичну й практичну підготовку, додатково навчаються у відповідних музично-педагогічних установах міжнародного рівня: в інститутах Далькроза в Женеві та Лондоні, в Інституті Орфа в Зальцбурзі, в Інституті Кодая в Кескеметі тощо.

Ситуація, яка нас цікавить, виглядає зовсім по-іншому у країнах, де музика відіграє значну роль у загальній освіті й загальнокультурному розвитку людини. Саме така система існує в німецькомовних країнах (Німеччині та Австрія), у скандинавських та англо-американських країнах, причому простежується тенденція до більш широкого включення музичного навчання до загальної системи освіти, найчастіше у процесі реформ – наприклад, під час реформи освіти, яка відбулася в 60-х роках XX ст. у Західній Європі, а також США, коли була створена модель *comprehensive school*, школи, що пов'язувала загальне навчання з широко профільованим професійним на засадах активного використання факультативів у програмах навчання з метою індивідуалізації навчання, надання можливості окремим особам зосередитися на обраному науковому напрямі. Це привело до ступеневої розбудови музично-педагогічного навчання не тільки на університетському рівні, але також і в інших формах [2, 80 - 84].

У цьому випадку характерною ознакою музично-педагогічної підготовки стає збереження зв'язків між професійним музичним навчанням у консерваторіях (наприклад, у Німеччині чи Нідерландах) та отриманням педагогічної кваліфікації (іноді й другої спеціальності) в університетах. Така система освіти дозволяє уникнути дублювання функцій (як це відбувається в музичних академіях, університетах і педагогічних академіях у Польщі), а також впливає на характер кваліфікації (наукова в університеті, артистична – в консерваторії), завдяки чому створюються умови для варіативного функціонування музично-педагогічної освіти, її розвитку в напрямку відкритості щодо осягнення світового досвіду та пізнання інших концепцій галузевої освіти тощо.

Отже, аналіз європейського музично-педагогічного простору дозволив нам розкрити сталі залежності у сфері музичної та музично-педагогічної освіти, що визначають модель підготовки вчителів музики (*автономну* чи *інтегративну*) в окремих європейських країнах: ступінь залежності від традиційної структури педагогічної освіти, тип моделі організації педагогічної

підготовки вчителів музики (паралельна або послідовна), ступінь залежності від інтеграції загального музичного виховання і професійної музичної освіти, наявність зв'язків між музичною консерваторською та університетською підготовкою.

Головним критерієм для вирізнення типу моделі стала кваліфікація вчителя *середньої школи*, оскільки в основній школі в більшості країн Європи музику викладає вчитель-класовод, якого готують у педагогічних ВНЗ. У середній школі в європейських країнах музику викладають: 1) після закінчення педагогічних відділів університетів (з попередньою спеціальною музичною освітою або без неї); 2) після закінчення музичних ВНЗ і тільки як виняток – після закінчення вищих педагогічних закладів освіти.

Для Австрії характерна інтегрована модель підготовки вчителів музики. Учителі основної школи навчаються в педагогічних академіях, а вчителів-двопредметників для середньої школи готують вищі музичні навчальні заклади спільно з університетами. У музичних вишах студенти напряму «музична едукація» набувають музичної кваліфікації, а другу спеціальність і титул магістра філософії отримують в університеті. Крім того, у вищих музичних школах студенти напряму «музична едукація» можуть здобути титул магістра мистецтва, якщо оберуть як другу спеціальність інструментальну музичну освіту.

Для Великої Британії кінця XX ст. теж властива інтегрована модель підготовки вчителів музики, яка проте має специфічні особливості. У педагогічному коледжі практично всі вчителі вивчають базовий музичний курс. Після трирічного навчання випускники *педагогічних коледжів* отримують ступінь бакалавра едукації: *BEd,* під час доповнення якого однорічним післядипломним курсом можна отримати доповнення до ступеня *BEd Hons* (*major in music*). Навчання в *музичному коледжі* можна доповнювати педагогічним курсом в університеті. У цьому разі ступінь бакалавра (*B Mus, BA*) надається в музичному коледжі (музичне виконавство) або університеті (музикознавство) і може бути доповнено післядипломним сертифікатом учителя середньої школи (*PGCE*).

У Данії існує *автономна* модель підготовки вчителів музики – їх готують тільки в педагогічних закладах освіти й університетах. Консерваторії не готують вчителів для загальноосвітніх шкіл і гімназій. У вчительських семінаріях готують учителів для народних шкіл. На першому курсі музику як

предмет за вибором вивчають три чверті студентів, на 2 – 4 курсах можна обрати спеціалізацію у сфері музики (5 – 6 годин на тиждень). Семінаристи можуть отримати додаткову освіту в Дунській вищій учительській школі (Копенгаген) та у її 8-ми філіях. У Дунській Вищій учительській школі існують: однорічний курс музики (для самовдосконалення) і трирічний курс в Інституті музики, необхідний для отримання ступеня кандидата педагогічних наук у сфері музики. За 6 років навчання в університеті можна стати вчителем гімназії із 2-х предметів з відповідними титулами. Після однорічної додаткової педагогічної освіти (півроку теорії, півроку педагогічної практики) кандидати магістерії отримують від Міністерства освіти педагогічну кваліфікацію. Зазначимо, що випускники факультету музикознавства отримують ступінь кандидата мистецтва і не мають повноважень працювати в гімназії, а можуть працевлаштуватись тільки в консерваторію.

Зовсім інша *автономна* модель підготовки вчителів музики існує в Нідерландах, де вчителів-класоводів готують у педагогічних академіях, а вчителів музики – у консерваторіях і музично-педагогічних академіях, де вони отримують тільки музичні кваліфікації і не мають другої, немузичної спеціальності. У Норвегії автономність підготовки вчителів музики проявляється в її локалізації у семи регіональних консерваторіях та Вищій музичній школі (ВМШ) в Осло. Цікаво, що вищі вчительські школи, де годують учителів-класоводів основної школи з обов’язковим курсом методики навчання музики, спираються на адаптовану методику К. Орфа.

У Швеції вчителів музики також готують тільки у ВМШ та Королівській музичній академії (автономна модель). Зазначимо, що в останній чверті XX століття інноваційні процеси у вищій музичній освіті найактивніше відбуваються у Швеції. На модернізацію навчального процесу у ВМШ впливають новітні світові тенденції розвитку галузі: упровадження системи кредитів та індивідуалізація навчальних програм, в яких тільки 40% змісту є обов’язковими для всіх; розвиток мережі додаткової освіти; автономізація вишів. Зреформована система педагогічної підготовки студентів у трьох державних ВМШ вже не має поділу на два напрями – вчитель загальноосвітньої школи або вчитель гри/співу музичної школи. У Фінляндії, де традиційно існувала автономна модель підготовки вчителів музики в Музичній академії Сибеліуса, також починаються інтеграційні процеси, оскільки шкільний учитель повинен мати сьогодні ступінь

магістра, який можна отримати тільки в університеті.

У Німеччині спостерігається більш складна ситуація, оскільки на західних землях розповсюджена інтегрована модель підготовки вчителів музики, а на теренах колишньої НДР ще залишаються елементи автономної моделі. Сьогодні нараховується близько 50 педагогічних закладів освіти, які готують три чверті всіх учителів музики загальноосвітніх шкіл, а чверть майбутніх учителів-музикантів навчаються у 20 вищих музичних школах. Хоча система підготовки вчителів музики в окремих землях Німеччини дещо відрізняється, можна виділити й загальні ознаки. Вищі педагогічні школи та університети надають своїм випускникам право працювати у 1 – 4 класах (І ступінь) та у 5 – 10 класах (ІІ ступінь), а вищі музичні школи готують учителів для 5 – 10 класів (ІІ ступінь), а також для 11 – 13 класів (ІІІ ступінь).

У Польщі автономність моделей проявляється в тому, що підготовка вчителів музики здійснюється автономно як в університетах, вищих педагогічних школах (ВПШ) та академіях, так і в музичних академіях. Знаменно, що у ВПШ, педагогічних академіях та університетах надається кваліфікація вчителя музики основної школи, гімназії, ліцею, а в музичних академіях – учителя музики зі спеціалізацією щодо ритміки Далькроза, релятивного співу або елементарного музикування Орфа; аніматор музичної культури.

Висновки. На початку XXI століття під впливом інтеграційних процесів підготовка вчителів музики в різних країнах Європи наближається до двох основних моделей: автономної та інтегративної. *Автономна* модель передбачає здійснення підготовки вчителів музики в окремій галузі вищої освіти – педагогічній або професійній музичній. У країнах, де вчителі традиційно повинні мати ступінь магістра (Данія, Фінляндія), музично-педагогічна підготовка здійснюється у класичних університетах. У більшості країн, де музика здавна вважається рівноправним шкільним предметом, підготовка вчителів музики є прерогативою вищих музичних шкіл та академій (Нідерланди, Норвегія, Швеція). На пострадянському просторі підготовка вчителів музики відокремлена в самостійну галузь педагогічної освіти, причому в Україні існування педагогічних відділів у консерваторіях та музичних академіях уважається недоцільним.

Інтегративна модель, яка останнім часом починає переважати в більшості європейських країн, передбачає зв’язок між університетами / вищими

педагогічними школами та вищими музичними школами (Німеччина, Австрія), отримання кваліфікації вчителя музики у сфері додаткової освіти (Велика Британія), рівноправне існування напряму *художня освіта у сфері музичного мистецтва* в педагогічних і музичних вишах (Польща).

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми й обґрунтовує необхідність подальшого вивчення процесу модернізації моделей підготовки майбутніх учителів музики в окремих країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Helms Z. Pedagogika muzyczna w Niemczech // Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej / Pod red. Jarosława Chacińskiego. – Slupsk: PAP, 2004. – S. 255 – 264.
2. Jankowski W., Zemła A. Kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i USA: Raport z badań. – W-wa: AMFC, 1999. – 125 s.
3. Kafurke R. Z muzyką mój świat jest kolorowy. Procesy nauczania i uczenia się muzyki w perspektywie europejskiej // Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej / Pod red. J. Chacińskiego. – Słupsk, 2005. – S. 193 – 204.
4. Kleinen G. Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach w zakresie słuchania muzyki // Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i Orient / Pod red. Jarosława Chacińskiego. – Słupsk, 2005. – S. 157 – 171.
5. Krakauer P.M. Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur, polyaisthesis' in der Erziehung // Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis / R.C. Böhle (Hrsg.). – Frankfurt/M, 1993. – S. 29 – 46 W:R.C. Böhle (Hrsg.).
6. Swanwick K. Teaching Music Musically. – Londyn – New York: Routledge, 1999. – 120 s.
7. Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej / Red. Antony E. Kemp, tłum. – Zielona Góra: WSP, 1997. – 155 s.
8. Ніколаї Г.Ю. Засади музично-педагогічної освіти в Європі: аналіз порівняльних досліджень польських дидактів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. – К.: КНЛУ, 2002. – Вип. 21 / За заг. редакцією М.Б. Євтуха – С. 73 – 77.
9. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: (Монографія). – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 396 с.

УДК 37.013.74: 373.5

Н.В. Руденко
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ ЕТНОМЕНШИН (НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ)

У статті розглядається питання взаємодії різних культурно-освітніх чинників і національної свідомості українців з метою збереження ідентичності української спільноти у світі. На прикладі проблем і перспектив існування українського шкільництва за кордоном показано рівень вивчення діаспорою української мови.

В статье рассматривается вопрос взаимодействия разных культурно-образовательных факторов и национального сознания украинцев с целью сохранения идентичности украинской общины в мире. На примере проблем и перспектив существования украинских школ за рубежом показан уровень изучения диаспорой украинского языка.

In the article the question of interaction of different culture-educational elements and national consciousness for preserving the Ukrainian Diaspora identity in the world is under consideration. The level of studing and mastering the Ukrainian language by the Diaspora is shown on the example of problems and prospects of Ukrainian schools abroad.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку особливої уваги потребує проблема взаємодії різних культурно-освітніх чинників з метою збереження ідентичності української спільноти у світі. У цьому контексті великий інтерес представляє питання національних пріоритетів в освіті представників етноменшин, насамперед, представників української спільноти закордонних країн.

Аналіз актуальних досліджень. Окреслена проблема визначає інтереси сучасних дослідників (С. Карпенко, М. Дейко, Г. Лапштаєвої, В. Громового й інших), але потребує подальшого вивчення.

Метою статті є визначення пріоритетних тенденцій розвитку національної освіти представників етноменшин (на прикладі сучасної української діаспори). Відповідно до обраної мети у статті зроблено спробу виділення історичних етапів розвитку українського шкільництва за кордоном; подано аналіз вивчення рідної мови в умовах «двомовності»; охарактеризовано специфіку національної освіти сучасної української діаспори згідно з моніторингом, проведеним Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України; визначено пріоритетні тенденції її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Перш за все згадаємо історію виникнення українського шкільництва за кордоном. Покидаючи етнографічні землі, духовенство й інтелігенція намагалися організовувати українські школи для емігрантів. Першими поселеннями за кордоном були Банко (середина XVIII ст.) і Срем (XIX ст.) зараз на території Югославії. Тут при греко-католицьких парафіях виникали початкові школи. Учителі здебільшого приїжджали із Закарпаття, звідти ж отримували до 1919 року підручники. Деякі початкові школи зберігали навчання місцевою говіркою. Після 1945 року уряд соціалістичної Югославії відкрив для української меншості у Бачці початкові школи (тепер їх 6) та 1 гімназію (Руський Крестур) бачвансько-руською мовою,

для яких держава видає підручники. У Боснії, де значно менше українців, у 1960-х роках уведено для українських дітей вивчення української мови як предмета. Для цих шкіл останнім часом видають підручники.

У США перша українська доповнююча школа з'явилася при греко-католицькій церкві в Шамокіні (Пенсільванія) у 1893 р., а згодом виникли й інші (у 1894 р.було 6 таких шкіл). Вони були призначені для вивчення української грамоти, де викладали дяки-вчителі, а іноді і священики. Навчання відбувалося в позанавчальний час в американських публічних школах, а приміщення й підручники були незадовільними.

З 1920-х років за єпископа К. Богачевського Українська Католицька Церква почала відкривати цілоденні приватні школи: у 1940 їх було 12 у Філадельфії, а в 1965 р. у трьох українських католицьких єпархіях було вже 33 початкових і 5 середніх шкіл, де навчалися 9 тис. учнів. У 1970-х р. кількість приватних шкіл у США значно зменшилася. Там навчання відбувається англійською мовою, а українська мова та культура, іноді релігія – українською.

Українознавча освіта краще поставлена в суботніх школах, які ведуть «Рідні Школи» під наглядом Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки (УККА) (заснована 1953 р.). Усіх цих шкіл у 1960-роках було понад 50 (більшість мала лише початкові класи, а деякі 11-й клас, тобто давали середню українознавчу освіту).

У Канаді українські школи з'явилися в XIX ст. Місцеве законодавство в західних степових провінціях сприяло двомовним школам – і їх на найнижчому рівні (1- або 2-класові) масово відкривали у фермерських районах. Для підготовки вчителів уряд Манітоби відкрив у 1905 р. Українсько-руську вчительську семінарію (Ruthenian Training School) у Вінніпезі (згодом її перенесено до Брендону): з цієї школи вийшло близько 120 учителів. Двомовних учителів готували також короткотривалі учительські школи в Альберті й Саскачевані.

У західних провінціях у 1970-х роках з'явилась можливість двомовного навчання в початкових школах і на рівні нижчої середньої освіти за бажанням батьків. У цих школах навчання велося англійською мовою та українською (українознавство, гуманітарні дисципліни, музика тощо). У 1985 р. двомовні школи в Альберті охоплювали понад 3 тисячі учнів.

Комітет Українців Канади намагається координувати організацію,

діяльність і програми цих шкіл через крайову (засновану в 1971р.) та провінційні шкільні ради. Крім шкіл, що діють протягом року, у Канаді, головним чином, церкви і молодіжні організації практикують для освіти українських дітей літні школи і табори.

Консолідуюча роль освіти в державотворенні вимагає особливого ставлення до шкіл етноменшин за кордоном, але водночас вони мають розвиватися в загально-правовому та мовно-культурному полі національно-державних систем, тобто українська діаспора певної держави – це повноправні громадяни, але не нація [3, 27]. Провідну роль у процесі збереження етнонаціональної ідентичності відіграє освітня діяльність, особливо серед молодої генерації, яка творить його майбутнє у світовому масштабі. Одним з головних освітніх завдань в умовах діаспори є навчання молоді рідної мови. Виконання цього завдання виявилося не простим, оскільки з часів першої еміграції українців рідною мовою розмовляли лише в родині. Для зовнішнього соціального спілкування потрібно було вивчати домінантну мову. Як результат, англійську мову вважають рідною 60 відсотків українців Канади. Невтішні надбання і східної діаспори, де рідною через соціально-політичні й історичні обставини для більшості є російська мова. Такий статус вторинності етнічної мови призводить і до вторинності етнічної культури. Хоча українці в Росії та Казахстані якраз через культуру заявляють спільноті про своє право на ідентичність з рідною культурою.

Поняття «рідна мова» у своєму тлумаченні має декілька аспектів:

1) рідною вважається мова, якою від народження дитина спілкується в родині, незалежно від національної належності;

2) статусу рідної мови набуває мова соціуму, комунікативного середовища, у якому зростає дитина і пізнає всесвіт;

3) етнічне коріння індивіда зумовлює штучне надання йому мови етносу як рідної, хоча він може і не володіти нею.

Так, наприклад, у сім’ях, де батьки належать до різних національностей і рідна мова яких відмінна, дитина рідними вважає обидві мови, оскільки володіє обома (або жодною не володіє!), а в соціумі використовує третю мову, якою також достатньо добре володіє. Якою ж для неї є рідна мова? Рідною є мова, якою говорять з дитиною від народження. Вторинною ж рідною мовою є мова соціального оточення (спілкування з однолітками, вчителями тощо, а також мова засобів масової інформації).

Часто трапляється так, що людина говорить кількома мовами однаково добре, проте пише однією краще, ніж іншою. Можливо, здатність творити низку поетично-словесно-логічних образів і вказує, яка мова для людини є рідною? Тому неможливо на родинно-побутовому рівні говорити про рідну мову на все життя. А тим більше в умовах двомовності не лише соціальної, а й навчальної чи освітньої. Варто говорити просто про вивчення української мови англомовними чи іншомовними дітьми, у яких батьки та діди є носіями української мови і ще можуть відтворити звучання тих чи інших діалектних чи літературних лексем, пояснити явища і поняття українських реалій.

Свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Для його підтримки проводяться різні пізнавальні культурно-просвітницькі вечори, концерти, де беруть участь як діти, так і батьки. Наприклад, навчальна програма «Невичерпна криниця» (при українському земляцтві «Краяни», Димитровоград, Росія, автор Г. Лапштаєва) реалізується в установі позашкільного виховання дітей і молоді та містить такі напрями роботи з дітьми: українська мова, календарно-обрядові свята, історія України, народні ігри, прикладна творчість (вишивка, бісероплетіння, паперові іграшки й ін.). Отже, шкільництво як система національної освіти дає не лише знання рідної мови, а й забезпечує національне виховання, яке є самозрозумілою життєвою необхідністю для розвитку нації.

Як показали результати моніторингу, проведеного Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України у 2006 р., у країнах зарубіжжя поширені такі україномовні освітні заклади:

1) недільна школа (23,7%);

2) загальноосвітня школа з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (20%);

3) спеціальні освітні курси (15,2%);

4) факультети в університетах (11,2%);

5) мистецькі гуртки (7,2%) [2, 111–113].

Проте наявність певних освітньо-культурних осередків залежить від

соціально-політичного устрою в країні перебування української діаспори та від національної свідомості самих українців. Наприклад, у Росії є такі освітні установи: недільні школи, літні табори, гуртки самодіяльності, музеї, бібліотеки, театри тощо. Незважаючи на активні асиміляційні процеси та певну байдужість, а іноді й протидію місцевих органів влади, українські осередки докладають чимало зусиль для здобуття української освіти та навчання дітей рідної мови.

Досвід шкільництва сьогодні поширений на східну діаспору, де донедавна діяли лише культурні осередки, на базі яких працювали танцювальні, хорові самодіяльні колективи, гуртки вишивки й інших народних ремесел України, а також театральні аматорські колективи, показує, що й тут виникають школи із класами етнічних меншин. Наприклад, багатомовна школа у Казахстані (16 етнічних меншин із класами вивчення етнічних мов і літератур), українсько-грузинська гімназія в Грузії, українська школа в Латвії й інші.

Забезпечення підручниками потребують на сьогодні всі із зазначених видів освітніх закладів. Це зумовлено, перш за все, здобуттям Україною незалежності та формуванням ідеологічно нового бачення історії України, її традицій і звичаїв, сучасного політичного, економічного та соціального життя. Так, зокрема, керівники та вчителі українських шкіл Австралії потерпають від нестачі сценаріїв свят і вечорів розваг у народному дусі, нових українських пісень, навчальних програм; потребують більше інформації у пресі про роботу українських шкіл.

Загалом, діаспори Канади, США, Бразилії, Австралії, Великобританії користуються майже однаковою літературою. Це читанки М. Дейко, які охоплюють майже 6 класів рідної історії, мови та літератури: 1 клас – «Буквар»; 2 клас – «Рідне слово»; 3 клас – «Волошка» або «Рідний край» (на вибір учителя); 4 клас – «Євшан-зілля»; 5 клас – «Про що тирса шелестить» (частина матеріалу переноситься до 6 класу); 6 клас – «Про що тирса шелестить» (перше півріччя); «Золоті ворота» М. Овчаренка (друге півріччя). Усі читанки містять розділи «Мовні вправи» та «Граматичні завдання», що вказує на паралельне вивчення рідної мови з оволодінням словниковим запасом усної словесності та навичками читання.

З 7 класу література розширена додатковими матеріалами: 7 клас – «Золоті ворота» М. Овчаренка й «Українознавство. Елементи теорії літератури і стилістики» Д. Нитченка. У 8 та 9 класах діти вивчають

географію України й українську культуру, а у 10 – українську літературу та граматику української мови.

З огляду на умови освітнього середовища країни, де перебуває українська спільнота, вивчення рідної (української) мови відбувається за критеріями чи шаблоном викладу матеріалу на уроках домінуючої мови, тому більшість завдань (у школах західної діаспори) мають творчий характер, спираються на досвід учнів, вміщують різні тести, питальники, психологічні завдання. Таким чином, чітко ставиться мета – навчити дітей читати, писати, розмовляти і думати українською мовою, реаліями, поняттями. Із практики австралійських учителів, наприклад, навчання рідної мови відбувається у п'ятьох площинах: 1) розуміння мови / listening; 2) розмовна мова / speaking; 3) читання / reading; 4) письмова мова / writing; 5) мовні елементи / language elements.

Проте бажаними для вчителів є програми навчання для учнів, які мало або зовсім не розуміють української мови. Наприклад, з 1 по 4 клас ще досить легко пристосувати «Програму навчання» 1981 р. до рівня знань учнів. Але 5–10 класи стають проблемою, адже учні мало розуміють мову.

Уже згадана «Програма навчання» від 1981 р. УЦШВ призначена для учнів з достатньо вільним володінням українською мовою. Та на сьогодні така програма втратила актуальність. В українських школах є вже діти з третього покоління емігрантів. Та існує інша проблема: не всі українські школи мають можливість навчити дітей рідної мови, тому, оскільки багато молодих учителів знають її недостатньо. Члени Методичної Комісії УЦШР намагаються відвідувати всі українські школи в Австралії, щоб особисто зустрічатися з учителями, які мають довголітній досвід і можуть дати добрі поради щодо покращання шкільних проблем. Вирішують труднощі вчителі локально. У деяких школах практикується поділ на класи не за віком дітей, а за володінням мовою, що, на думку вчителів, приносить більше користі. Для заохочення до навчання виготовляють «Відзначення» (Братська школа імені св. Андрія в Літкомбі), якими нагороджують учнів за успіхи в різних предметах, а також взірцеву поведінку, відвідування, ставлення до навчання. Керівник школи ім. св. Ольги в Сіднеї П.І. Жестовський наголошує на загальній громадськості шкільництва. Також бажаними є календарні плани уроків, де було б намічено, чому має навчити вчитель за 4 години на тиждень у школі, бо часто діти вдома не чують української мови.

Викладати українську мову двомовним учням з виразною перевагою чужої мови – справа нелегка і вимагає від учителя повної віддачі. Звісно, педагоги мають авторитарний вплив на дітей, але не варто применшувати вплив родинного оточення, атмосфера якого дає оцінку всім соціальним інформаційним системам, що зовні впливають на підростаюче покоління. І якщо батьки намагаються якомога швидше асимілюватися, потрапивши на чужину, то й більшість дітей не закріплюють у собі національно-психічної підпори, не відстоюють національних цінностей і відмінностей, власної унікальності в цьому світі [1, 55].

В українських центрах діаспори створено низку підручників для вивчення діалектної мови та материкової культури. Проте українська діаспора нині бажає координації з боку Вітчизни. Це стосується розробки українськими педагогічно-методичними інститутами освітніх програм, адаптованих до умов східної та західної діаспор, перегляду тематики та змісту підручників.

Висновки. Освітня діяльність української спільноти повинна бути спрямована на підготовку нових програм, підручників і посібників з української мови й інших українознавчих дисциплін, удосконалення фахового рівня і професійної компетенції учителів українських освітніх закладів, запровадження в навчальний процес різномовного шкільництва інноваційних педагогічних технологій, а також створення умов для співпраці між урядом і українською спільнотою в освітній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформації та побажання керівників та вчителів українських шкіл Австралії // Інформативно-методичний листок Української Центральної Шкільної Ради в Австралії. – Мельбурн, 1994. – Ч. 42 (86). – С. 55–57.
2. Карпенко С.Д. Освіта в українській діаспорі. Результати моніторингу на 17 червня 2006 року // Українознавство. – 2006. – № 3. – С. 17–19.
3. Кононенко П.П., Кононенко Т.П. Освіта XXI століття: філософія родинності. – К., 2001. – 198 с.
4. Тараненко І. Європейський досвід двомовного навчання // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 29–31.

УДК 796

А.Ю. Старченко
Сумський державний
педагогічний університет

ГІГІЄНІЧНІ ВИМОГИ ДО КОМП'ЮТЕРІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкриваються основні гігієнічні вимоги до використання комп'ютера школярами різного віку. Визначено оптимальні норми освітлення, шуму та повітряного режиму кабінетів, а також гігієнічні норми тривалості роботи учнів на комп'ютері залежно від їх віку.

В статье раскрываются основные гигиенические требования к использованию компьютера школьниками разного возраста. Определены оптимальные нормы освещения, шума и воздушного режима кабинетов, а также гигиенические нормы длительности работы учеников на компьютере в зависимости от их возраста.

The article deals with the basic hygienic requirements as for personal computer use by pupils of different age. The optimum norms of light, noise and air regime of study rooms are defined, as well as the hygienic norms of time of pupils' work with a personal computer depending on their age.

Постановка проблеми. Сьогодні комп'ютеризація має велике значення в усіх галузях виробництва. Без неї вже не може існувати та ефективно функціонувати і розвиватися наука, освіта, економіка, органи управління, планування та інформації.

Водночас учені довели, що масове використання комп'ютерів, зокрема дітьми шкільного віку, з навчальною і розважальною метою негативно впливає на їх організм [1; 2; 6]. Характерними ознаками цього впливу є стан загального дискомфорту, швидка втомлюваність та зниження працездатності, скарги на порушення фізіологічних функцій. Відомо, що під час використання комп'ютерів найбільшого ризику зазнають органи зору, скелетно-м'язова система, репродуктивна функція, нервово-психічна діяльність з можливим формуванням стресу.

Тому комплекс профілактичних заходів, які включають, зокрема, контроль за функцією комп'ютера, створення оптимальних умов для праці, утілення заходів, які збільшують опірність організму користувачів комп'ютерів до дії несприятливих чинників тощо, вимагають особливої уваги. З метою створення оптимальних умов праці й активізації оздоровлення дітей та підлітків в Україні видано спеціальні «Державні санітарні правила і норми влаштування і

обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режиму праці учнів на персональних комп'ютерах». У правилах висвітлено гігієнічні вимоги до виготовлення та експлуатації комп'ютерів, які застосовують у навчально-виховному процесі дітей та підлітків [3].

Мета роботи. Метою дослідження було визначення основних гігієнічних норм і правил для учнів, які займаються у комп'ютерних класах.

Слід зазначити, що керівники навчально-виховних закладів зобов'язані обладнати робочі місця учнів – користувачів персональних комп'ютерів (ПК) відповідно до вимог, викладених у цих правилах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до гігієнічних норм, кабінети інформатики та обчислювальної техніки повинні плануватись у просторих, світлих, тихих приміщеннях з доброю вентиляцією і сприятливим мікрокліматом у всі пори року [2; 6].

Навчальні приміщення, обладнані ПК, повинні бути розраховані на половину класу учнів, не більше ніж на 12 осіб з розрахунку 6 м2 площі і 20 м3 об'єму на одного учня. Кабінети обчислювальної техніки забороняється обладнувати в підвальних приміщеннях. Їх потрібно ізолювати від приміщень з підвищеним рівнем шуму (майстерень, спортивних залів тощо).

Стіни, стеля, підлога та обладнання кабінетів комп'ютерної техніки потрібно покривати матеріалами з матовою поверхнею з коефіцієнтом відбиття: стін – 40 – 50 % , стелі – 70 – 80 % , підлоги – 20 – 30 % , предметів обладнання – 40 – 60 %.

Поверхня підлоги повинна мати антистатичне покриття та бути зручною для вологого прибирання.

Слід пам'ятати, що на здоров'я та працездатність учнів помітно впливає виробнича атмосфера приміщень, де розміщені ПК, яка залежить, як правило, від освітлення, мікроклімату, рівня шуму, вібрації, випромінювання, наявності шкідливих речовин у повітрі.

Порушення зорових функцій у користувачів комп'ютерів зумовлені, як правило, параметрами освітлення робочого місця. Природне освітлення приміщень, де розміщені персональні комп'ютери, повинно відповідати гігієнічним вимогам. Робочі місця слід рівномірно освітлювати. Коефіцієнт нерівномірності, тобто відношення мінімальних значень коефіцієнта природного освітлення до максимальних, має бути не меншим ніж 0,3 на відстані 5 м. Передбачається лівостороннє природне освітлення. Робочі місця

розміщують під кутом 45° до вікон. КПО повинен бути не меншим ніж 1,5%.

Штучне освітлення дає змогу протягом робочого дня підтримувати приблизно однакове освітлення, загальне для всього приміщення. Світильники розміщують під стелею так, щоб світло розподілялося рівномірно по всій площі приміщення (краще застосовувати люмінесцентні лампи).

Норми штучного освітлення в кабінетах і класах з ПК подані в табл. 1.

Таблиця 1

Норми освітленості в кабінетах і класах, обладнаних ПК

Характеристика роботи	Робоча поверхня	Площина	Освітленість, лк	Примітка
Робоча поверхня з екранами дисплеїв ПК (50% та більше робочого часу)	Екран	Вертикальна	200	Не вище
	Клавіатура	Горизонтальна	400	Не нижче
	Стіл	Горизонтальна	400	Не нижче
Робота переважно з документами (з екранами дисплеїв ПК)	Екран	Вертикальна	200	Не вище
	Клавіатура	Горизонтальна	400	Не нижче
	Стіл	Горизонтальна	500	Не нижче
	Дошка	Вертикальна	500	Не нижче
Проходи основні	Підлога	горизонтальна	100	

У класах і кабінетах з ПК слід забезпечити рівномірний рівень яскравості в полі зору учнів. Співвідношення яскравості між робочим екраном та близьким середовищем, наприклад столом, зошитами, посібниками, не повинно перевищувати 5:1, між поверхнею робочого столу і кімнатою – 10:1.

Для захисту від прямого блиску шляхом зниження яскравості видимої частини джерел світла потрібно застосовувати спеціальні розсіювальні, відбивальні та інші світлозахисні пристрої.

У приміщеннях, де проводять заняття за ПК, учителю потрібно контролювати температурний і повітряний режими. Температура повітря повинна становити 19 – 20°С, відносна вологість повітря – 55 – 65%, швидкість руху повітря – не більше ніж 0,1 м/с. Протягом 1 години слід забезпечувати триразове провітрювання.

Перед початком занять та на кожній перерві слід застосовувати наскрізне провітрювання, незалежно від погодних умов, тривалістю не менше ніж 10 хвилин.

За результатами сучасних наукових досліджень збільшена кількість

позитивних іонів у повітрі негативно впливає на розумову та фізичну працездатність і діяльність серцево-судинної, дихальної, вегетативної нервової систем [4; 5].

Водночас відзначають сприятливий вплив негативних іонів у приміщенні на здоров'я людини. Протягом дня у приміщеннях, де працюють з ПК, іонний склад повітря значно змінюється: істотно знижується концентрація легких негативних іонів, а також середніх і важких негативно заряджених частинок, проте концентрація позитивних іонів зростає. Тому нормується рівень іонізації повітря на робочих місцях школярів, який на відстані 0,3 м від робочого екрана відеомонітора не повинен бути нижчим ніж 200 і більшим ніж 5000 легких позитивних і негативних іонів обох знаків у 1 см3 повітря.

Відомо, що на комп'ютерних робочих місцях основними джерелами шуму є вентилятори системного блоку, накопичувачі і принтери ударної дії. Шум, що створюється під час роботи на ПК у класах, умовно можна віднести до постійного. Дія шуму в першу чергу досить несприятливо впливає на слуховий аналізатор. Під дією навіть незначних рівнів шуму також знижується розумова працездатність учнів, послаблюється увага, виникає головний біль, швидка втомлюваність. Важливе значення має інтенсивність шуму, його частотний склад і тривалість щоденного впливу на стан здоров'я дітей і підлітків.

Параметрами постійного шуму, що підлягають нормуванню, є рівні звукового тиску 8 дБ в октавних смугах частот з середньогеометричними частотами 16; 31,5; 63; 125; 250; 500; 1000; 2000; 4000; 8000 Гц, рівні звуку 8 дБА.

ПК розміщують на спеціальних столах, які складаються з двох горизонтальних поверхонь: одна – для клавіатури і посібників (тобто стіл) розміром 700х800 (600) мм, а друга – підставка для відеомонітора розміром 800х350 мм. Обидві поверхні повинні регулюватися по висоті в межах 460 – 760 мм. Якщо немає спеціальних меблів, то допускається застосовувати типові учнівські столи шести типів залежно від росту учнів: № 1 – 1000 – 1150 мм; № 2 – 1151 – 1300 мм; № 3 – 1301 – 1450 мм; № 4 – 1451 – 1600 мм; № 5 – 1601 – 1750 мм; № 6 – вище 1751 мм з висотою стільниць відповідно 460 мм, 520 мм, 580 мм, 640 мм 700 мм, 760 м.

Столи, які розраховані на одного учня, повинні мати ширину не менше ніж 700 мм, глибину – 600 – 800 мм.

Робочий стілець (крісло) повинен мати таку конструкцію, яка забезпечує

раціональну позу під час виконання основних операцій і можливість зміни пози для зменшення статичного напруження м'язів шийно-плечової ділянки і спини та запобігання втомі. Розміри стільців повинні відповідати таким вимогам:

– висота сидіння – 260 мм, 300 мм, 340 мм, 380 мм, 420 мм, 460 мм відповідно до зростових груп (або висота сидіння регулюється в межах 260 – 460 мм);

– ширина сидіння – 250 – 360 мм;

– глибина сидіння – 260 – 400 мм.

Поверхня сидіння повинна бути плоскою, передній край заокругленим. Відстань спинки від переднього краю сидіння повинна регулюватись у межах 260 – 400 мм.

Крім того, на нашу думку, слід розробити раціональний режим навчальних занять, який регламентує тривалість як безперервної роботи за ПК, так і тривалість активних перерв.

Установлено такі норми роботи учнів за екраном ПК:

– для VIII – IX класів – 20 – 25 хв;

– для VI – VII класів – до 20 хв;

– для II – V класів – 15 хв.

Отже, виконання вищезазначених профілактичних заходів сприятиме не тільки нормальній роботі за ПК, але й суттєво знизить ризик виникнення ускладнень органів зору, нервово-психічної діяльності та скелетно-м'язової системи.

Висновки

Під час роботи на комп'ютері слід дотримуватися відповідних рекомендацій, на жаль, про які знають не всі:

1. Екран відеомонітора рекомендують розміщувати на відстані 400 – 800 мм від очей користувача.

2. Клавіатура повинна вільно переміщуватися для можливості оптимального розміщення та прийняття раціональної робочої пози. Її слід розміщувати на поверхні столу на відстані 100 – 300 мм від краю, який обернений до користувача.

3. Висота клавіатури на рівні середнього ряду не повинна перевищувати 30 мм.

Заняття за ПК повинні проходити лише у присутності педагога. Під час

роботи з комп'ютером учителям необхідно після кожних 20 – 25 хв проводити вправи для профілактики зорової втоми і через кожні 45 хв вправи для профілактики загальної втомлюваності.

Діти 6-річного віку можуть безперервно працювати на ПК в індивідуальному режимі не більше ніж 10 хв.

Для учнів 10 – 11 класів проводять теоретичні заняття з основ інформатики та обчислювальної техніки протягом однієї академічної години і практичні заняття – протягом другої.

Перерви для відпочинку проводять тривалістю 5 хв після кожних 20 хв роботи і після кожних 45 хв – тривалістю 10 – 15 хв. Під час перерви діти повинні бути на свіжому повітрі і виконувати рухливі та фізкультурно-спортивні ігри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М., 2003. – С. 56 – 67.

2. Бирюкович А.А. Новые исследования. // Альманах. – 2001. – № 1. – С. 123 – 126.

3. Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования. Санитарные правила и нормы СанПиН 2.4.7.1166 – 02. – М., 2002.

4. Даценко І. Гігієна дітей та підлітків: Підручник. – К.: Медицина, 2006. – 304 с.

5. Леонова Л.А. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – С. 78 – 81.

6. Текшева Л.М., Элькснина Е.В., Перминов М.А. Гигиенические аспекты использования компьютерных средств обучения в системе общего образования // Гигиена и санитария. – 2007. – № 4. – С. 65 – 69.

УДК 378.034

А.С. Ушаков
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

КУЛЬТУРА ВЧИНКУ – СКЛАДОВА ЧАСТИНА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ

У статті аналізуються різні концепції вчинку, розглядається сутність культури вчинку та визначається її виховний потенціал. Культура вчинку характеризується як один із компонентів духовної культури особистості.

В статье анализируются разные концепции поступка, рассматривается сущность культуры поступка и определяется её воспитательный потенциал. Культура поступка характеризуется как один из компонентов духовной культуры личности.

Different conceptions of act are analysed, the essence of culture of act is considered and its pedagogical potential is defined in the article. Culture of act is characterized as one of the components of personality's spiritual culture.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні українське суспільство переживає духовну кризу. Зміна ціннісних орієнтацій у молоді є результатом втрати морально-духовних ідеалів. Основним вектором життя людини є не фізична та психічна діяльність, а духовна, що має статус цінності. Духовність людини є шляхом до розуміння її сутності. Духовний розвиток особистості діалектично пов'язаний з культурою, яка, у свою чергу, дає ідеальні форми діяльності.

У ситуації глобальних змін посилюється значення духовно-моральних першоджерел, які починають усвідомлюватися як єдина сила, що здатна подолати байдужість, відчуження, існує об'єктивна потреба в піднесенні духовної культури молоді, відродженні гуманістичних ідеалів.

У процесі становлення морального обличчя людини провідну роль відіграє духовна культура, яка передбачає наявність моральної свідомості, усвідомлення морального та аморального, норм, принципів, правил, що прийняті в суспільстві, а також сформованого ставлення до явищ дійсності з точки зору суспільної моралі, моральних спонукань до дії, діяльності.

Сутність духовності виявляється у вигляді морального імперативу та вселюдяності. Духовність пов'язує людину з цінностями свободи, добра, справедливості. Культура як знаково-символьна творча діяльність має метою втілення ідеалу краси і є основною формою розкриття людяності в людині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблему вчинку всебічно досліджували філософи, психологи, педагоги, які розглядали його як особистісну форму поведінки, що зумовлюється розвитком моральної самосвідомості: М. Бахтін, І. Бех, В. Зінченко, Т. Кириленко, А. Ковальов, А. Комарова, С. Максименко, М. Мамардашвілі, І. Маноха, Б. Мещеряков, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко, Д. Узнадзе та ін.

Дослідженням самосприйняття людини через світоглядні та художні концепти займались М. Бахтін, М. Бердяєв, Г. Гачев, В. Розанов, В. Соловйов, П. Флоренський та ін.

Аналізу теорій культури особистості присвячені праці Г. Марселя,

А. Моля, Х. Ортегі-і-Гасета, Ж.-П. Сартра, І. Хейзинга, А. Швейцера та ін. Дослідників цікавила проблема конструювання образу людини в соціокультурному та художньому просторах, де культура розглядалась як універсальне джерело уявлень про взірець.

Різним аспектам виховання культури в учнівської молоді присвячено також сучасні дослідження В. Арнольдова, Г. Бриль, В. Бутенка, Л. Бутенко, І. Бужиної, В. Вирового, О. Коберника, Л. Коваль, І. Котєнєвої, В. Кудрявцевої, І. Шалімова, Г. Шевченко, П. Щербаня та ін.

Серед спеціальних педагогічних досліджень ми не зустріли цілісного погляду на виховання культури вчинку у сучасного студента, хоча опосередковано ця проблема розкривалася в наукових працях І. Беха, Є. Бондаревської, Н. Гузій, І. Карпенка, Н. Миропольської, О. Олексюк та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Культура вчинку є одним із критеріїв рівня духовності особистості, реальним виявом її дієвості. Розгляд культури вчинку в контексті виховання духовно-моральної культури у студентства, урахування об'єктивних потреб вищої школи в актуалізації значущості гуманістичних цінностей та формуванні моральної поведінки у студентської молоді, а також недослідженість науково-педагогічних аспектів означеної проблеми виявили низку соціально-педагогічних суперечностей, які проявляються між: духовною кризою у суспільстві та відсутністю ефективних важелів їй протистояння; усвідомленням студентами моральних цінностей суспільства й антигуманним виявленням їх власної позиції у вигляді антикультурних учинків; позитивною мотивацією до моральних учинків та невмінням адекватно виразити позицію через свої дії.

Формування цілей статті (постановка завдання)

Розкриття сутності культури вчинку передбачає виконання таких завдань:

- *проаналізувати існуючі концепції вчинку;*
- *визначити місце вчинку у структурі духовності особистості;*
- *розкрити сутність культури вчинку та її виховний потенціал.*

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Духовність особистості проявляється у її діяльності, діях, учинках. Це передбачає виховання людини високої культури та високої моральності. Духовність людини тісно пов'язана з її моральною культурою, яка

характеризується рівнем засвоєних моральних цінностей.

В. Сухомлинський у своїй практиці на перше місце ставив не слова, не свідомість людини, навіть не віру в добро, а вчинки, в яких виявляється ставлення до іншої людини, до всього людського. Він уважав, що «гуманні вчинки в отроцтві і юності облагороджують особистість, підносять людину до її духовного розвитку» [7, 60].

Філософський підхід у дослідженні культури вчинку дозволяє виявити загальні ознаки цього явища як соціально-культурного феномена.

В аспекті нашого дослідження важливими є теоретичні положення філософа М. Бахтіна про вчинок як форму існування людини. Відносини між людьми відбуваються у вигляді вчинків. У зв'язку з цим М. Бахтін наголошував на тому, що думка людини, її зміст є «індивідуально-відповідальним учинком», часткою її життя, яке в цілому можна розглядати як окремий суспільний учинок.

Погляди М. Бахтіна на вчинок з морально-етичних позицій є стрункою гуманітарно-онтологічною концепцією, що висвітлює вчинок у площині «діалогійної етики». Відправна точка цієї концепції – категорія морального діяння, вчинок. Учинок розглядається з двох позицій: факт його здійснення – екзістенційний (учинок – момент життя) та мета вчинку (значення вчинку, його результат). М. Бахтін убачав кризу вчинку у розриві між мотивом учинку та його результатом.

М. Бахтін уважав, що вчинку притаманні такі властивості: аксіологічність (нетехнічність), відповідальність, єдиність, подійність. Він констатував, що сучасна людина часто відчуває себе впевнено лише у сфері стереотипної цивілізації, тобто там, де її як індивідуальності немає, але невпевнено, невільно і стурбовано там, «де вона – центр виходу вчинку» і де вона може зробити те, що окрім неї «ніким і ніколи не може бути зроблено» [1].

Учений розглядав необхідність ставлення до іншої людини не як до чогось зовнішнього, а як до свого внутрішнього «Я», організацію діалогу з ним, у процесі якого змінюється кожний його учасник, розуміння необхідності існування культурного різноманіття і діалогу, взаємодії, взаємозбагачення різних культур, залучення до культурних традицій, через які людина підноситься на принципово вищий рівень духовності.

Принциповим моментом бахтинського розуміння вчинку є вихід за межі багатьох науково дисциплінарних вимірювань – етики, естетики, психології,

психотерапії та ін. Унаслідок цього зміст морально-етичної проблематики переноситься з площини теорії у вимірювання реального буття людини, у сферу практичної дії суб'єкта, який «несполучно-неподільно» пов'язаний з «Іншим» (тобто з іншими людьми) стосунками та діями особистісної відповідальності. Це означає, що різноманітні сфери та проекції людського буття знаходять реальність тільки у події вчинку.

М. Мамардашвілі відзначав, що молоді люди роблять свої життєві вибори на основі існуючих історичних зразків – учинків, що здійснюються під впливом інших людей, які мають досвід здійснення вчинків, кожний з яких має унікальний характер, тобто мова йде про наслідування здатності до вчинкової унікальності.

Культура – це спосіб, образ, ознака, характеристика всього, з чим її пов'язують, одним словом, усе, що виражає свідому оцінку. Тому культура вчинку буде відповідати на запитання «як?». У цій ситуації час стає однією з найважливіших характеристик. Отже, темпоральність як атрибут вчинку змушує людину діяти в бутті часу. Мить буття – це культура вчинку.

У межах культурологічного підходу вчинок розглядається відносно норми культури, високих гуманістичних та естетичних світобачень, як форма творчого самовираження, самореалізації, стверджуючи унікальність особистості. Культура визначає вчинок, його форму, моральний зміст, засоби здійснення.

Для нашого дослідження важливою є думка В. Біблера про визначення поняття «культура»: а) культура є формою одночасного буття й спілкування людей різних культур – минулих, сучасних і майбутніх, формою діалогу і взаємопроникнення цих культур; б) культура – це форма самодетермінації індивіда в бутті особистості, форма детермінації нашого життя, свідомості, мислення, тобто культура – це форма вільного вирішення й перерішення своєї долі у свідомості її історичної й загальної відповідальності; в) культура у своїх творах дозволяє нам – автору, читачеві, слухачеві мовби знову народжувати світ, буття предметів, людей, своє власне буття з площини полотнини, хаосу фарб, ритмів вірша, філософського початку, життєвостей морального катарсису [3, 289 – 290].

Культура є способом людського буття, в якому культура вчинку є його атрибутом. Це означає, що треба внести певні зміни у сформовані уявлення про цілі, шляхи та засоби становлення культури вчинку. Будь-яка зміна в культурі

виникає завдяки творчій активності особистості. Людина, будучи творінням культури, разом з тим є і її творцем. Існування культури пов'язано із внутрішнім діалогом, роботою людини над переосмисленням раніше накопиченого культурного досвіду, інтерпретацією попередніх змістів.

Згідно із семіотичною концепцією, культура визначається як система смислів. Знак і символ залежать від смислу, який вони виражають. Знак несе смисл, має значення, виражає думку. Знак набуває дійсного значення тільки тоді, коли його сприйняття пов'язане з певним смислом. Вираз «мати смисл» передусім означає «супроводжуватися думкою» чи «бути з думкою». Людина, яка перестала бути твариною, стала діяти згідно з думкою. Культурний зміст сприймається свідомістю через знакове оформлення й узагальнюється у світоглядних уявленнях. Продовжуючи цю думку, вчинок є ні чим іншим, як системою знаків, що несе певний культурний код.

Дії людини за зовнішніми ознаками не можна інтерпретувати однозначно і набувають статусу вчинку, коли розуміються в системі моральних норм, властивих певній культурі. Разом з тим розмаїття форм людської діяльності зумовлює багатогранність, багатозначність культури. Завдяки формам діяльності суб'єкта визначається його сутність, ціннісні орієнтири. Отже, вчинок як результат прояву внутрішнього духовного стану та свідомого відношення в системі «вчинок – відношення – людина» має реальний виховний сенс.

Розглядаючи вчинок як вияв присутності людини, причетності до всього, що відбувається, слід звернути увагу на те, що в культурі відбувається приєднання до інших логік, світобачень. Розуміння власних дій робить людину причетною до самого акту вчинку. Думки та почуття людини формують установку свідомості на вчинок, визначають його необхідність, доцільність, повинність [1].

У межах психологічного підходу принципово необхідним є розгляд концепції психології вчинку В. Роменця. Згідно з цією концепцією вчинок розглядається як спосіб самореалізації людини, акт її волевиявлення. Вчинок у розумінні В. Роменця – це найяскравіший спосіб вираження людської діяльності, який, з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, а з другого – сам визначає цю культуру, оскільки є проявом суб'єкта історичної діяльності [5, 383]. Учений визначає вчинок як осередок будь-якої форми людської діяльності, не тільки моральної.

Вчинок виражає будь-які відносини між особистістю і матеріальним світом, він є способом особистісного існування в ньому. За В. Роменцем усе, що існує в людині і в олюдненому світі, є вчинковим процесом та його результатом. Учинок формує і виявляє найістотніші сили особистості, її активність і творчість у взаємодії зі світом. Він відкриває таємницю цього світу у вигляді практичного, наукового, соціально-політичного та іншого освоєння. Отже, як уважає дослідник, учинок слід розглядати як загальний філософський принцип, що допомагає тлумачити природу людини і світу в їх пізнавальному та практичному відношенні [4, 12 – 19].

В. Роменець обгрунтовував особливу роль вчинкової комунікації, значення культури в міжсобистісному спілкуванні. Міжкультурна взаємодія є спікуванням між окремими людьми, завдяки чому «через інше «Я» людина пізнає своє», знаходить у собі невідомі для неї якості.

Ідеї В. Роменця продовжені у працях його послідовників: В. Татенка (вчинок у феноменологічній традиції), Т. Титаренко (вчинок екзистенції), Т. Кириленко (вчинок істини, вчинок краси, вчинок добра).

Поведінка людини є вихідним критерієм для аналізу характеру людини, її загального рівня культури. Форма поведінки показує, наскільки людиною опанована система культурних норм, відображає зміст. Щоб залучити людину до виконання необхідних поведінкових завдань, слід спиратися на ту мотивацію, яка спонукає особистість до відповідних учинків та підносити на більш високий рівень соціально значущі мотиви поведінки.

Педагогічний підхід передбачає необхідність пошуку ефективних шляхів виховання культури вчинку, визначення якостей, які слід сформувати для морального та духовного розвитку студентів.

Культура вчинку є одним із компонентів духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси. Виховний потенціал культури вчинку полягає в тому, що в ній відображено досвід цілих поколінь. Системний аналіз проблеми формування культури вчинку у студентської молоді передбачає вивчення історично-генетичного аспекту різних форм і напрямів залучення студентів до духовної культури. Незважаючи на цей факт, питання виховання культури вчинку у студентської молоді в контексті розвитку духовної культури особистості на сьогодні є нерозробленим. На нашу думку, це пояснюється, насамперед, тим, що поняття «культура вчинку» дуже складне, містке й багатогранне явище.

У сучасному словнику з педагогіки ми знаходимо таке визначення: вчинок – свідома дія, що оцінюється як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, групи чи суспільства, до природи в цілому. Вчинок – основна одиниця соціальної поведінки. У ньому проявляється та формується особистість людини. Реалізації вчинку передує внутрішній план дії, в якому подано свідомо виражений намір, є прогноз очікуваного результату та наслідків для оточуючих та суспільства в цілому. Вчинок може бути виражений дією чи бездіяльністю; позицією, яка вимовлена у словах; відношенням до чого-небудь, оформленому у вигляді жесту, погляду, тону мовлення, значеннєвого підтексту; у дії, спрямованій на подолання фізичних перешкод та пошук істини. Оцінюючи вчинок, необхідно враховувати систему норм, прийнятих у соціумі. Наприклад, у слов'ян нормою є не відповідати лихом на лихо, а проявляти толерантність, розуміння, полегкість. У мусульман, навпаки, доречна помста, адекватна завданим стражданням.

У широкому розумінні вчинок – матеріалізований відбиток певної специфічної моральної культури, носієм якої є суб'єкт вчинку.

Отже, вивчення структури вчинку приводить до усвідомлення значущості морального вибору як процесу, а вивчення останнього – знову до вчинку як матеріалізації домінантних чинників цього вибору, вчинку як джерела саморуху всього процесу вибору.

С. Рубінштейн відзначав, що метою виховання повинно бути не зовнішнє пристосування людини до соціальних вимог, а формування в неї внутрішньої моральної позиції, тобто виховання можна розглядати як спеціально організований процес інтеріоризації (переведення «у внутрішній план») загальнолюдських цінностей [6, 91].

Розкриття сутності поняття «культура вчинку» потребує звернення до поняття «культура поведінки». У сучасному словнику з педагогіки дається визначення культури поведінки як сукупності форм повсякденної поведінки людини (у праці, побуті, спілкуванні з іншими людьми), в яких виражаються моральні та естетичні норми цієї поведінки. Ці моральні норми визначають зміст учинків, прописують, що саме люди повинні робити, культура вчинку розкриває, як конкретно здійснюються в поведінці вимоги моральності, яким повинен бути зовнішній вигляд поведінки людини, якою мірою обмежено,

природно та невимушено ці норми злилися з її образом життя, стали повсякденними життєвими правилами. У широкому розумінні до поняття «культура поведінки» входять усі складові зовнішньої та внутрішньої культури людини: етикет, правила поведінки з людьми та поведінка у громадських місцях. Справедливим буде вважати, що вербальна поведінка людини є показником її зовнішньої культури, вчинки – внутрішньої.

На відміну від культури поведінки, культура вчинку – інтегрована якість особистості, в якій подані смисли її культурного буття, відбиті в ідеальних уявленнях про моральні цінності, моральні почуття, високоморальну поведінку. Культура вчинку виявляється у високому рівні володіння системою загальнолюдських морально-естетичних цінностей, у становленні морального відношення до світу й до себе як основи моральної свідомості особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність визначення поняття «культура вчинку». Тому, слідуючи логіці дослідження, культура вчинку визначається як показник морально-естетичної сутності дій людини; принципи, настанови моральної поведінки; інтегративна якість духовно розвиненої особистості.

Культура вчинку може розумітися як такий спосіб свідомої організації особистістю своїх учинків, що забезпечує її всебічний, гармонійний розвиток і повноту життєвих проявів та інтересів. У нашому розумінні культура вчинку є сукупністю історично сформованих моделей життя та діяльності (явних та неявних, усвідомлених та неусвідомлених, логічних та інтуїтивних), що існують у суспільстві, потенційним порадником у питаннях поведінки людей.

Аналізуючи культуру вчинку як самостійне явище, можна виходити з розгляду вчинку як одного з видів людської діяльності, специфічною особливістю якої є засвоєння світу природи та людини за допомогою ціннісних форм моральної свідомості та етики, у результаті чого відбувається накопичення морального досвіду, апробація та відбір моральних цінностей, що становлять частину цінностей культури в цілому.

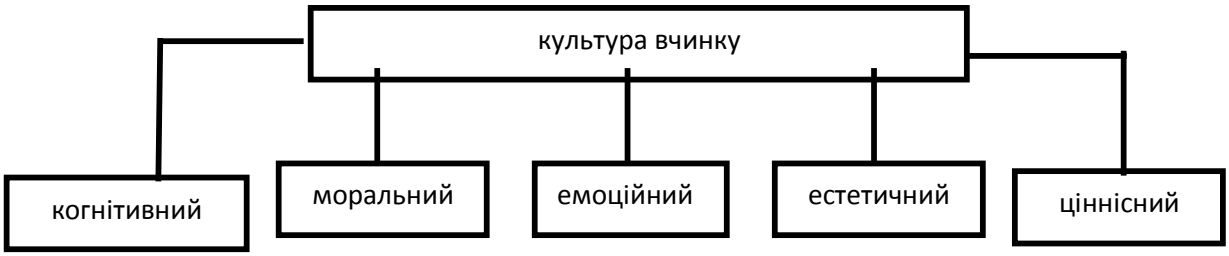
Культура вчинку органічно пов’язана з культурою вибору, з розвиненою почуттєво-емоційною сферою. Будь-яка дія суб’єкта завжди пов’язана з емоційними переживаннями, знаннями, ціннісними устремліннями, що і визначають культурну значущість дії та вчинку.

Аналіз культури вчинку здійснюється з урахуванням п’яти компонентів – почуттів, свідомості, світосприйняття, відношення й поведінки.

У культурі вчинку відбувається залучення до цінностей рідної культури, пошуки глибоких смислів моральної поведінки. В основі культури вчинку лежать яскраві зразки поведінки, традицій, історичні приклади, фрагменти національної культури.

На основі аналізу наукової літератури та узагальнення досвіду педагогічної діяльності ми розробили структуру культури вчинку студентської молоді, до складу якої ввійшли п'ять основних компонентів. Їх урахування має особливе значення для виховання культури вчинку.

Компоненти культури вчинку



Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Психолого-педагогічний аналіз проблем моральної поведінки засвідчує, що культура вчинку є не набором розрізнених елементів, а системою з чіткою структурою, життєво важливими центрами та «переферією», що між її компонентами існує тісний взаємозв'язок, взаємозумовленість.

Отже, по-перше, культура вчинку є результатом виховання, що визначає наявність внутрішніх зв'язків між закріпленими нормами поведінки та можливістю звернення до них у життєдіяльності; по-друге, внутрішній світ людини є закритою системою світобачних уявлень, який вона подає через свої вчинки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Искусство и ответственность. К философии поступка. – К., 1994. – 384 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
3. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: В 4 т. – Екатеринбург, 2000. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 93 – 127.
4. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 12 – 19.
5. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения. – М., 1963. – 152 с.
8. Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – 161 с.

УДК 378.115

С.Г. Черняк
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ (1838 – 1841 рр.)

У статті на засадах історико-порівняльного аналізу розглядаються правові механізми функціонування Київського університету періоду 1838 – 1841 рр. у проекції на його освітню діяльність.

В статье на основании историко-сравнительного анализа рассматриваются правовые механизмы функционирования Киевского университета периода 1838 – 1841 гг. в проекции на его образовательную деятельность.

The article is devoted to the historical-comperative analysis of the legal mechanism of the Kyiv Univiversity functioning during the period of 1838 – 1841 throught the proection of its educational activity.

Постановка проблеми. Реформування та модернізація вищої освіти України відповідно до європейських стандартів і принципів Болонського процесу потребує глибокого вивчення та творчого застосування повчального вітчизняного педагогічного досвіду минулих років. Важливою складовою в теоретичному осмисленні ретроспективних процесів розвитку освітньо-виховних парадигм є та площина науково-педагогічного пошуку, що охоплює вивчення педагогічних явищ і фактів у системі національної університетської освіти XIX століття. На особливу увагу, з нашої точки зору, заслуговує досвід правового регулювання освітньої діяльності Київського імператорського університету св. Володимира періоду 1838 – 1841 рр.

Аналіз актуальних досліджень. Об'єктивне вивчення історико-педагогічного досвіду формування та функціонування університетської класичної освіти є теоретичною основою та методологічним орієнтиром для вироблення й ефективного впровадження науково обґрунтованої стратегії вищої освіти на сучасному етапі. Розробці концептуальних основ дослідження сприяли наукові розвідки Н.М. Гупана, В.М. Мадзігона, В.К. Майбороди, О.В. Сухомлинської, М.Д. Ярмаченка й ін. Конкретно-історичні, теоретичні аспекти, періодизація становлення та розвитку університетської освіти України окресленого хронологічного періоду частково висвітлена у працях О.В. Глузмана, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтуха, Л.Ф. Курило, І.Є. Курляк та ін. Історико-юридичний аналіз організаційно-правових основ діяльності

університетів Російської імперії другої половини XIX ст. на матеріалах України став предметом кандидатської дисертації Е.А. Писарєвої. .Однак, порівняння правових основ функціонування Київського імператорського університету св. Володимира з практикою освітньої діяльності закладу ще не були предметом спеціальних наукових робіт. Тому фактологічний матеріал, що подаватиметься нижче на основі історико-порівняльного аналізу, є актуальним, становить науковий і практичний інтерес.

Мета статті – здійснити історико-порівняльний зріз правого регулювання освітньої діяльності Київського університету окресленого періоду.

Завдання: проаналізувати основні положення Загального Статуту російських імператорських університетів 1835 р.; визначити вплив правових норм на перебіг освітньої діяльності Київського університету 1838 – 1841 рр.

Виклад основного матеріалу. Вагомим нормотворчим рішенням цього періоду стало поширення Загального Статуту російських імператорських університетів, затвердженого 26 липня 1835 р., на університет св. Володимира з відповідними поясненнями, доповненнями та змінами, здійсненими Радою Київського університету та схваленими імператором у 1838 р. Зазначимо, що Статут офіційно визначав навчальну та адміністративну структуру університетів Російської імперії, згідно з якою кожен навчальний заклад повинен складатися з певної кількості факультетів (філософського, юридичного, медичного), Ради та Правління. До складу Ради під керівництвом ректора входили ординарні та екстраординарні професори. Правління університету складають декани та синдик. Освітній заклад підпорядковувався міністру народної освіти та попечителю навчального округу [2, 4 – 5].

Радою університету св. Володимира було прийнято рішення про реорганізації двох відділень філософського факультету в окремі факультети: для 1-го – історико-філологічний, для 2-го – фізико-математичний [6, 30 зв.]. Тож, навчально-наукову структуру історико-філологічного факультету складали такі науки: філософія, грецька словесність і старожитності, римська словесність та старожитності, російська словесність і історія російської літератури, історія та література слов’янського наріччя, всесвітня історія, російська історія, політична економія та статистика, східна словесність (арабська, турецька, персидська, монгольська, татарська мови). На фізико-математичному – викладання чистої та прикладної математики, астрономії,

фізики та фізичної географії, хімії, мінералогії та геогнозії, ботаніки, зоології, технології, сільського господарства, лісоводства та архітектури. Принагідно зауважимо, що викладач архітектури виконував обов'язки архітектора університету [2, 5 – 6].

На юридичному факультеті передбачалося викладання енциклопедії законодавства, російських державних законів, римського законодавства і його історії, громадянських законів (загальних, особливих і місцевих), законів благоустрою та благочинства, законів державного обов'язку та фінансів, поліцейських і кримінальних законів, основ суспільного правознавства [2, 6 – 7].

Відповідно до статуту ординарні й екстраординарні професори факультету, під керівництвом декана, складали факультетські збори. Предметом розгляду на зборах було: піврічний розподіл курсів і час викладання наук, аналіз методів викладання професорами, випробування студентів і всіх бажаючих здобути наукові ступені чи право на вступ до першого розряду державних чиновників, відбір кандидатів на заміщення учительських місць у гімназіях і повітових училищах округу за умови, що вони не мали для того відповідних атестатів і свідоцтв, цензура творів і перекладів до друку [2, 8 – 9]. Проте Рада Київського університету прийняла рішення про звільнення факультетів від обов'язків, які передбачали випробування кандидатів на учительські місця в повітових училищах округу, обґрунтовуючи це недоцільною завантаженістю викладацького складу навчального закладу за наявності в м. Києві двох гімназій, у яких за статутом навчальних закладів від 08.12.1828 р. має здійснюватись відбір на звання вчителя повітового училища [6, 31 – 31 зв.].

Повноваження Ради університету передбачали: виборність ректора, почесних членів і кореспондентів, професорів і ад'юнктів, призначення та звільнення лекторів і вчителів закладу, обговорення шляхів удосконалення викладання наук, розгляд протоколів випробувань на здобуття наукових ступенів, контроль за виконанням професорами посадових обов'язків, головний розподіл навчального і допоміжного приладдя при університеті і між закладами, надання дозволу на оприлюднення чи опублікування творів і перекладів, розгляд за поданням попечителя різноманітних училищних питань (удосконалення викладання наук, організація додаткових курсів, прийняття до керівництва книг та інших навчальних видань відповідно до ст. 12 «Положення про навчальні округи» від 25.06.1835 р.). У кінці кожного

місяця Рада мала подавати попечителю витяг з протоколу засідань, а наприкінці року – детальний звіт на розгляд міністру. До компетенції Правління входили господарча та поліцейська складові діяльності. Для дотримання благочинності та порядку в закладі функціонувала університетська поліція [2, 11 – 15].

Рішенням Ради Київського університету звітування попечителю про власну діяльність і роботу Правління мало здійснюватись відповідно до п. 25 проекту статуту, тобто не щомісяця, а через кожні два місяці, мотивуючи це завантаженістю документообігу [6, 32 – 32 зв.]. Зазначені зміни, унесені Радою, відповідали звітній практиці [13].

Статут регламентував обрання ректора терміном на чотири роки з числа ординарних професорів шляхом голосування на засіданні Ради. Останній затверджувався на посаді імператором. У випадку хвороби чи відсутності ректора його обов'язки виконує проректор, який також обирається Радою на чотири роки з числа ординарних професорів і затверджується міністром. Декани – на засіданні факультетських зборів з числа ординарних професорів на чотири роки. Затверджував на посаді також міністр. Професори, ад'юнкти та почесні члени університету призначалися міністром народної освіти [17]. Кандидатури кореспондентів, лекторів, учителів мистецтв, після обрання Радою, мали набути схвалення попечителя [2, 17 – 21].

Проте нами віднайдена інформація, що засвідчує певні суперечності на рівні визначення терміну повноважень окремих керівників навчального закладу. Загальним статутом було визначено термін перебування на посаді декана факультету – чотири роки. На практиці ж бачимо, що декан юридичного факультету С.М. Орнатський був затверджений на посаді міністром народної освіти С.С. Уваровим за встановленням на один рік [20], що відповідало проекту статуту 1833 р. Те ж саме стосується затвердження на посадах проректора С.О. Богородського, декана Г.М. Даниловича терміном на один рік [19], ректора К.О. Неволіна на два роки [21]. Останній у 1841 р. був перезатверджений на чотири роки [23]. Зазначені протиріччя було унормовано в цілому наприкінці 1841 р., коли указом імператора встановлювалось обрання ректора, проректора та деканів університетів Дерптського та св. Володимира терміном на чотири роки, відповідно до положень Загального Статуту [24].

Контроль за моральною та навчальною складовою освітньої діяльності здійснював інспектор, який, за поданням попечителя, призначався міністром

[22]. Інспектору дозволялося бути присутнім під час випробування студентів. За особливих випадків він запрошувався на засідання Правління, в якому мав право голосу нарівні з іншими членами [2, 18 – 19]. Щомісяця інспектор готував подання попечителю про стан навчальної діяльності, поведінки студентів [7].

У 1838 р. навчальний процес забезпечували 58 осіб. З них 11 ординарних професорів, 2 виконуючих обов'язки ординарних професорів, 1 екстраординарний професор, 6 ад'юнктів, 3 виконуючих обо'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я та церковного права [5, 2 – 3]. У 1839 р. – 54 особи: 10 ординарних професорів, 1 екстраординарний професор, 6 ад'юнктів, 3 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я та церковного права [14, 1 – 2]. У 1840 р. – 57 осіб: 13 ординарних професорів, 3 екстраординарних, 1 виконуючий обов'язки екстраординарного професора, 3 ад'юнкти, 5 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я [15, 2 – 3]. У 1841 р. – 60 осіб: 11 ординарних професорів, 5 екстраординарних професорів, 1 виконуючий обов'язки екстраординарного професора, 2 ад'юнкти, 5 виконуючих обов'язки ад'юнктів, 2 професори богослів'я [16, 2 – 3].

Станом на перше півріччя 1837/38 академічного року в установі навчалось 259 осіб: 115 – на філософському факультеті, 144 – на юридичному. З них за казенний кошт – 47, за власний – 212. Упродовж другого півріччя – 244 особи, 108 – на філософському, 136 – на юридичному, з яких на казенному утриманні – 46, на самоутриманні – 198. Станом на перше півріччя 1838/39 академічного року – 274 особи, 128 – на філософському, 146 – на юридичному. З них, казеннокоштних – 50, своєкоштних – 224 [7, 7 зв. – 20, 37 зв. – 50, 64 зв. – 79]. Упродовж першого півріччя 1839/40 академічного року – 125 осіб, 52 – на філософському, 73 – на юридичному факультетах, причому на казенному утриманні 29, на засадах самофінансування – 96 [10]. Протягом першого півріччя 1840/41 академічного року – 138 осіб, 54 – на філософському, 84 – на юридичному. З них за казенний кошт – 35, за власний – 103. Станом на друге півріччя – 150 осіб: 62 – на філософському, 88 – на юридичному, з яких 33 казеннокоштних, 111 своєкоштних, 6 – слухачі [9, 2 зв. – 13, 31 зв. – 42]. Плата за навчання для своєкоштних студентів з початку 1840/41 академічного року була встановлена в розмірі 14 карбованців сріблом на рік [25].

Для вступу до університету абітурієнти мали скласти іспити. При цьому зверталася особлива увага на схвальні свідоцтва про закінчення повного

гімназійного курсу. Це надавало можливість розпочати випробування раніше від інших, або взагалі бути звільненими від них. Вступна кампанія відбувалася один раз на рік на початку першого піврічного курсу. Навчальний процес поділявся на півріччя. Повний курс на філософському та юридичному факультетах становив чотири роки, на медичному – п'ять. Університетська вакація передбачалася двічі на рік: з 10 червня до 22 липня та з 20 грудня до 12 січня [2, 23, 25]. Без вторинних іспитів продовжували приймати випускників Першої Київської гімназії, які подавали задовільні атестати про закінчення повного курсу навчання, а також про хорошу поведінку [18]. Також відповідно до указу імператора від 14.03.1840 р. до Київського університету за результатами вступних іспитів зараховували молодих людей, які з поважних причин не навчалися в гімназіях або не закінчили повного гімназійного курсу. Проте зазанчена норма була чинна лише впродовж 1840 р. [1, 626 – 627].

Зазначимо, що Радою університету св. Володимира було ухвалено рішення щодо скасування піврічного розподілу навчального процесу. На думку Ради, викладання в університеті не поділяло на півріччя, а тривало безперервно до завершення навчального року. Термін вакації було зміщено з 10 червня до 1 серпня та з 20 грудня до 7 січня [6, 45 – 46].

Інструктивним листом Ради університету св. Володимира на ім'я попечителя Київського навчального округу № 365 від 02.04.1838 р. було встановлено термін подання клопотань про вступ до закладу з 1-го червня до 1-го серпня. Іспити призначено з 22-го липня. Для проведення вступного випробування створено три екзаменаційні комітети. Перший комітет на чолі з проректором С.О. Богородським приймав іспити із закону Божого, священної та церковної історії. Для абітурієнтів греко-російського віросповідання – під керівництвом професора богослів'я І.М. Скворцова. римо-католицького віровчення – професора богослів'я Г.П. Головинського. З курсу російської словесності екзаменував М.О. Максимович, з латинської мови – М.Ю. Якубович, грецької – І.Я. Нейкірх. Другий комітет на чолі з деканом фізико-математичного факультету С.Ф. Зеновичем екзаменував з математики (Г.В. Гречина), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (В.Ф. Федоров); третій комітет під керівництвом Г.М. Даниловича – з географії та статистики (С.М. Орнатський), логіки (О.М. Новицький), історії (О.О.Федотов-Чеховський), французької мови (С.М. Орнатський) [26].

Іншим інструктивним листом Ради на ім'я попечителя Київського навчального округу № 762 від 26.07.1839 р. для прийому вступних випробувань також було створено три екзаменаційні комітети. Перший під керівництвом декана О.М. Новицького екзаменував абітурієнтів із закону Божого, священної та церковної історії. Для здобувачів греко-російського віровчення – І.М. Скворцов, римо-католицького – законоучитель римо-католицького віровчення при Київській 1-й гімназії. З курсу російської словесності під керівництвом М.О. Максимовича, латинської та грецької мови – І.Я. Нейкірха. Другий комітет на чолі з О.О. Федотовим-Чеховським – з історії (О.І. Ставровський), географії та статистики (О.О. Федотов-Чеховський), французької мови (В.Ф. Домбровський). Третій комітет на чолі з Р.Е. Траутфеттером – з математики (М.А. Дьяченко), фізики (О.М. Тихомандрицький), німецької мови (Р.Е. Траутфеттер) [27].

У 1840 р. термін подання клопотань для вступу до університету було призначено з 15 липня до 1 серпня. Початок іспитів – з 22 липня у складі трьох комітетів. Перший – під керівництвом декана І.Я. Нейкірха здійснював випробування з закону Божого (І.М. Скворцов, Г.П. Головинський), російської словесності (М.Т. Костирь), латинськоъ та грецької словесності (І.Я. Нейкірх). Другій комітет на чолі з проректором С.М. Орнатським – з логіки (О.М. Новицький), всесвітньої та російської історії (О.І. Ставровський), географії та статистики (В.Ф. Домбровський), французької мови (С.М. Орнатський). Третій комітет під керівництвом декана В.Ф. Федорова – з математики (М.А. Дьяченко, О.М. Тихомандрицький), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (В.Ф. Федоров) [11, 2, 17 – 17 зв.).

Рішенням Ради Київського університету № 355 від 04.04.1841 р. було регламентовано термін подання клопотань для вступу з 1 липня до 1 серпня. Іспити передбачалося розпочати з 22 липня. Для проведення вступної кампанії було створено також три комітети. Перший, на чолі з деканом О.О. Федотовим-Чеховським, екзаменував у законі Божому, священній та церковній історії. Абітурієнти православного віровчення – під керівництвом І.М. Скворцова, римо-католицького – під керівництвом Г.П. Головинського. До функціональних обов'язків екзаменаційної комісії першого комітету входив прийом іспитів з російської словесності (М.Т. Костирь), латинської та грецької мови (О.К. Деллен). Другий комітет на чолі з деканом О.М. Новицьким екзаменував з логіки (О.М. Новицький), всесвітньої та російської історії (В.Ф. Домбровський,

М.Д. Іванішев), географії та статистики (О.І. Ставровський), французької мови (О.Ф. Міддендорф). Третій комітет під керівництвом декана Р.Е. Траутфеттера – з математики (М.А. Дьяченко, О.М. Тихомандрицький), фізики (В.П. Чехович), німецької мови (Р.Е. Траутфеттер) [12, 1 – 1зв., 17 – 18].

Статутом було визначено вимоги до здобувачів наукових ступенів кандидата, магістра та доктора. Так, студентам, котрі закінчили з відзнакою повний курс наук, могли безпосередньо присвоїти ступінь кандидата. Інших студентів, а також ліцеїстів, які отримали позитивні атестати та право на класний чин, допускали до випробування на кандидатський ступінь. Через рік після присудження ступеня кандидата наук здобувачі мали право брати участь у випробуванні на ступінь магістра, а ще через рік – доктора. Здобувачі наукових ступенів, які не слухали лекцій в університеті або ліцеї, мали, насамперед, скласти студентські іспити. Іноземці зі ступенем доктора наук допускалися до складання іспитів спочатку на ступінь магістра, а через рік після присудження останнього – доктора [2, 26 – 28]. Для здобуття ступеня кандидата наук необхідно було подати документи про народження, стан і поведінку (останнє для осіб, які не були студентами Київського університету); магістра – диплом кандидата наук і свідоцтво про поведінку; доктора – диплом магістра та свідоцтво про поведінку [8].

Зауважимо, що професорсько-викладацький склад університету мав, окрім наукових, ще й державні чини. Зокрема, ректор упродовж перебування на посаді вважався чиновником 5-го класу, якщо вищого чина не мав. Ординарні професори – 7-го, екстраординарні й ад’юнкти – 8-го. Викладачі з науковими ступенями під час вступу на державну службу затверджувалися в таких чинах: доктори – чиновник 8-го класу, магістри – 9-го, кандидати – 10-го. Студентам, котрі успішно закінчили університетський курс, присвоювали чин 12-го класу. Проте слід зауважити, що присвоєння чинів науковцям медичної, ветеринарної та фармацевтичної галузі відбувалося згідно з особливим Положенням [2, 30].

Заслуговує на особливу увагу статутне положення щодо створення особливих установ при університеті, згідно з яким передбачалося заснування двох інститутів – педагогічного та медичного, а також наукових товариств. Метою створення педагогічного інституту було поглиблення освіти майбутніх учителів для гімназій і повітових училищ. Зарахування відбувалось один раз на рік за призначенням Ради та з дозволу попечителя. Окрім вивчення

теоретичного блоку акцентувалася увага на вагомості практичної підготовки. Так, студенти опановували практичні вправи обраної галузі науки, писали твори, виголошували промови, давали уроки. Зауважимо, що до педагогічної практики в навчальному закладі, але за згодою попечителя, могли бути допущені й своєкоштні студенти, які виявили бажання працювати в училищній установі. У цілому ж педагогічний інститут мав здійснювати підготовку не менше 20 казеннокоштних студентів. Випускники були зобов'язні прослужити не менше 6-ти років в училищному відомстві [2, 36 – 38]. Протягом 1838 р. до інституту на казенне утримання було прийнято 21 чоловік, з них 3-х пансіонерів [5, 114].

Статут 1835 р. регламентував відкриття при медичних факультетах медичних інститутів. У Київському університеті св. Володимира медичний факультет було відкрито в 1842 р., проте заснування першого класу медичних наук припадає на кінець 1841 р. [4, 128 – 129].

Функціонування наукових товариств спрямовувалось на вдосконалення діяльності певних галузей науки, а саме: товариство російських старожитностей, мінералогічне товариство тощо. Зазначеним товариствам надавалася право мати дійсних, почесних членів і кореспондентів з російських підданних та іноземців [2, 38 – 39].

Проектом статуту 1833 р. передбачалося створення спеціальної виховної установи – Інституту казеннокоштних студентів кількістю 50 осіб [3]. Зазначена норма була збережена. Проте Рада університету вважала, що ті студенти, які готувалися до державної діяльності за напрямом "Правознавство", вступали на юридичний факультет й утворювали юридичний інститут університету св. Володимира. Останній у процесі внутрішнього управління керувався однаковими правилами з педагогічним інститутом. Окрім опанування теоретичного блоку, студенти виконували практичні вправи під керівництвом одного з професорів. Випускники юридичного інституту зобов'язані були прослужити 6 років за направленням керівництва, а саме: ті, хто сповідували греко-російську та греко-уніатську віру – у Київській, Волинській та Подільській губерніях; ті, хто сповідували римо-католицьку віру – в усіх інших губерніях. Зауважимо, що для тих, кого направляли працювати до Сибіру, термін служби скорочувався вдвічі. Вони користувалися всіма правами та перевагами, що надавалися для працівників Сибіру [6, 58 – 58 зв.].

Висновки. Отже, судячи з проаналізованих документів, ми доходимо

висновку, що освітня діяльність Київського університету в дискурсі правового регулювання протягом 1838 – 1841 рр. лише частково зумовлювалась дією положень Загального Статуту російських імператорських університетів 1835 р. Про це свідчить факт внесення Радою установи змін до окремих положень Загального Статуту. Характерними були також певні міждокументальні суперечності на нормативно-правовому рівні (визначення терміну повноважень окремих керівників освітньої установи). До безсумнівного позитиву відносимо появу окремих розділів про педагогічний, медичний, юридичний інститути університету св. Володимира, заснування спеціальних наукових товариств, проходження практики казеннокоштними студентами, читання публічних лекцій з технічних наук.

Вивчення науково-теоретичних джерел дає нам можливість визначити іншу *тенденцію* розвитку освітньої діяльності досліджуваної установи обраного періоду – *структурно-змістової,* що відображає подальшу структуризація адміністративно-освітнього функціонування університету; прагнення до інформаційної ідентичності актових історико-педагогічних джерел законодавчого та громадського спрямування (статутні положення з наказами про призначення/звільнення) тощо. Подальший розвиток освітньої діяльності навчального закладу в дискурсі правового регулювання пов'язаний з уведенням у дію Статуту Київського університету від 15.07.1842 року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дополнение к сборнику постановлений по Министерству народного просвещения. 1803 – 1864. – СПб.: Тип. Импер. Акад. Наук, 1867. – 1096 с.

2. Общий Устав Императорских российских университетов. – СПб.: Тип. Импер. Акад. Наук, 1835. – 50 с.

3. Проект устава университета св. Владимира // Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – № 2. – С. CI – CXXIII.

4. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения.– С.-Пб.: Тип. В.С. Балашёва, 1876. – Т. 2: Царствование императора Николая I. 1825 – 1855. Отд. 2. 1840 – 1855. – 1648 с.

5. Годовой отчёт университета св. Владимира за 1838 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 46. – Арк. 1 – 174.

6. Дело канцелярии попечителя Киевского учебного округа относительно распространения отдельных параграфов Общего Устава Императорских российских университетов на университет св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 3. – Спр. 336. – Арк. 2 – 308.

7. Ежемесячные донесения инспектора студентов университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 48. – Арк. 1 – 83.

8. Замечания Совета Императорского университета св. Владимира, сделанные при рассмотрении Положения об испытании на учёные степени, Высочайше утверждённого 28.04.1837 года. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 278. – Спр. 258. – Арк. 4 – 17.

9. Кондуитные списки студентов университета св. Владимира за 1840/41 акад. год. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 9. – Арк. 1 – 42. – Зв.

10. Кондуитный список студентов университета св. Владимира за 1-е полугодие 1839/40 акад. года. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 6. – Спр. 6. – Арк. 2. – Зв. 11.

11. О времени испытания для поступления в университет св. Владимира и о принятия в студенты университета в 1840 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 6. – Спр. 105. – Арк. 1 – 167.

12. О времени испытания в университет св. Владимира и о принятии в число студентов в 1841/42 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 136. – Арк. 1 – 147.

13. О мемориях и делах, производившихся в Совете и Правлении университета св. Владимира и Совете лицея кн. Безбородько в 1839 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 69. – Арк. 1 – 31.

14. Отчёт университета св. Владимира за 1839 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 49. – Арк. 1 – 162.

15. Отчёт университета св. Владимира за 1840 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 51. – Арк. 1 – 181.

16. Отчёт университета св. Владимира за 1841 год. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 53. – Арк. 2 – 174.

17. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 17.11.1838 года № 12487 о назначении А. Тихомандрицкого и Н. Иванишева адъюнктами университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 310. – Арк. 12. – 12 зв.

18. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 23.03.1838 года № 3506 относительно приёма в университет без испытаний выпускников Первой Киевской гимназии. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 68. – Арк. 3. – 3 зв.

19. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 02.02.1839 года № 1341 об утверждении ординарного профессора С. Богородского проректором, И. Даниловича деканом юридического факультета университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 41. – Арк. 5

20. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 22.06.1839 года № 6808 об утверждении ординарного професора университета св. Владимира С.Н. Орнатского деканом юридического факультета. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр.203. – Арк. 6.

21. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 25.07.1839 года № 8115 об утверждении Императором К. Неволина в звании ректора университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 201. – Арк. 12. – 12 зв.

22. Письмо министра народного просвещения попечителю Киевского учебного округа от 28.03.1840 года № 3203 об утверждении М. Сычугова инспектором студентов университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 195. – Арк. 26.

23. Письмо министра народного образования попечителю Киевского учебного округа от 29.11.1841 года № 12002 об утверждении Императором К. Неволина в звании ректора университета св. Владимира. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 7. – Спр. 241. – Арк. 17. – 17 зв.

24. Письмо попечителя Киевского учебного округа Совету университета св. Владимира от 24.11.1841 года № 5633 об избрании ректора, проректора, деканов университетов Дерптского и св. Владимира на 4 года. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 280. – Спр. 244. – Арк. 1.

25. Письмо ректора университета св. Владимира исправляющему должность инспектора студентов от 09.03.1840 года об установлении платы за обучение своекоштных студентов. – ДАМК. – Ф. 16. – Оп. 478. – Спр. 23. – Арк. 1.

26. Письмо Совета Императорского университета св. Владимира попечителю Киевского учебного округа от 02.04.1838 года № 365 относительно организации вступительной кампании в 1838 году. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 136. – Арк. 1. – 2 зв.

27. Письмо Совета Императорского университета св. Владимира попечителю

Киевского учебного округа от 26.07.1839 года № 762 относительно производства испытания для желающих поступить в университет. – ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 5. – Спр. 252. – Арк. 1. – 1 зв.

УДК 37.01374:373

І.А. Чистякова
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ МЕРЕЖ

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми організації діяльності інноваційних освітніх мереж; охарактеризовано існуючі теоретичні підходи до розуміння сутності та специфіки діяльності освітніх мережевих технологій; розкрито причини появи освітніх мереж.

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы организации деятельности инновационных образовательных сетей; дана характеристика существующих теоретических подходов к пониманию сущности и специфики деятельности образовательных сетевых технологий; раскрыты причины появления образовательных сетей.

The theoretical problems of innovative educational networks' activity are examined in the article; the existent theoretical approaches to understanding of essence and specific characters of educational network technologies are depicted; reasons of appearance of educational networks are exposed.

Постановка проблеми. Орієнтація освітнього процесу на чітко поставлену мету сприяла технологізації педагогічної дії. Вирішення актуальних проблем освіти все частіше пов'язують із розробкою відповідних педагогічних технологій.

Однією із таких педагогічних технологій, на нашу думку, можуть стати інноваційні освітні мережі, які є популярними в розвинених країнах і набувають поширення в Україні.

Актуальність цієї проблеми пов'язана з необхідністю розв'язання суперечності між сучасним етапом цивілізаційного розвитку, що називають «мережевим суспільством», та побудовою освітньої системи як вертикальної ієрархічної структури, її можливістю відповідати потребам нового суспільства. У зв'язку з цим в освітній системі виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно зазначити, що проблема створення та розвитку інноваційних освітніх мереж є предметом активного

вивчення багатьох закордонних теоретиків освіти і висвітлена у працях таких дослідників, як П. Вольстеттер, К. Меллоу і Д. Чо (Wohlstetter P., Malloy C.L., Chau D., 2003), Д. Кан, Д. О'Брайєн та Е. Браун (Kahne J., O'Brien J., Brown A., 2001), Б. Левін (Levin B., 2001), Ф. Ньюмен та К. Сконцерт (Newmann F.M., Sconzert K., 2000), М. Менделл (Mandel M., 1999), Д. Рейнолдс, Д. Хопкінс, Д. Поттер та К. Чепмен (Reinolds D. Et. Al., 2002), М. Фуллан (Fullan M., 1999), А. Харріс (Harris A., 2000), Д. Хопкінс та Д. Джексон (Hopkins D., Jackson D., 2003) та інших. Вони досліджували провідні характеристики інноваційних освітніх мереж як інструменту активізації змін, засобу формування організаційної готовності школи до здійснення інновацій.

У вітчизняній педагогічній науці ці питання не знайшли достатнього висвітлення. Можна назвати лише деяких вітчизняних та російських науковців, які приділили увагу освітнім мережам. Серед них: Н. Крилова, І. Римаренко та А. Русакова, А. Сбруєва, А. Цирульников.

Метою статті є з'ясування теоретичних аспектів діяльності інноваційних освітніх мереж. Відповідно до мети нами було поставлено завдання – охарактеризувати існуючі теоретичні підходи до розуміння сутності й особливостей діяльності інноваційних освітніх мереж.

Виклад основного матеріалу. Мережі стали важливою ознакою всіх сфер життя – виробничої, бізнесової, соціальної. Ми залежимо від них. Ми є їх частиною. Мережі формують наш світ. Вони є самоорганізуючими, самогенеруючими та змінними, оскільки мають здатність реагувати на будь-які зміни як ззовні, так і зсередини. Створення мереж є однією з головних дій в організації суспільства вже багато років. Екологічний рух, рух за права людини, феміністський рух, рух за підтримку миру й інші політичні та культурні рухи організовували себе як мережі, що виходять за межі однієї держави, однієї нації.

У добу існування великого потоку нової інформації та комунікаційних технологій мережі стали одним із найвидатніших соціальних явищ нашого часу. Інформаційно-технологічна революція дала початок новій економіці, структурованій навколо потоків інформації. Відомий американський соціолог Мануел Кастелс переконаний, що такі дії відбуваються всюди в суспільстві, тобто з'явилася нова форма організації людської діяльності, яку він вперше називав «мережевим суспільством» ("network society"). У науковій діяльності велика увага існуванню та поширенню мереж почала приділятися у 1920-х роках, коли екологи почали розглядати екосистеми як суспільства організмів

(communities of organisms), трактуючи їх як мережі відносин [2, 12]. В освіті мережі почали з'являтися також на початку XX століття, коли в Європі та США було створено «Міжнародне об'єднання нових шкіл» з центром у Женеві, яке координувало діяльність навчальних закладів, що отримали назву «нові школи». Пізніше ознак інноваційних мереж набули в Європі, а згодом і у більш широких масштабах, трудові школи різних типів, Вальдорфські школи, школи О. Декролі, М. Монтессорі, П. Петерсона тощо.

Сьогодні інноваційні освітні мережі стають усе більш популярною організаційною формою запровадження інновацій. Причинами появи інноваційних освітніх мереж можна вважати такі:

1. Постійні зміни в суспільстві, що призводять до освітніх нововведень. На відміну від традиційних процесів, заснованих на принципах дисципліни та демаркації, філософи доводять, що світ теорії, знання та практики розвивається холістичним шляхом, об'єднуючи все в єдине ціле – мережу.

2. Поява нових соціальних, політичних і адміністративних ролей, які забезпечують усе більше поширення мереж, що виникають як важливі етапи еволюції суспільства знань. Поява суспільства знань сприяла розвитку нових способів мислення, державної політики й адміністративних відносин і створення нових соціальних форм структури і взаємодії, серед яких чітко виокремлюються інноваційні освітні мережі.

3. Потреба у неперервності навчання. Кінець XIX – початок XX століть характеризується навчанням, в основі якого лежали принципи послідовності, загальності та механічності. Освітні установи мали ієрархічну структуру. XXI століття ж вимагає учнів, підготовлених до життя і діяльності в часи змін.

4. Економічні чинники. Є також економічні аргументи на підтвердження важливості розвитку мереж. Дослідження, проведені експертами ОЕСР, доводять, що в добу нової інформації й інтелектуальної економіки XXI століття з технологіями, які швидко змінюються, з поширенням ринкових відносин природа роботи буде також змінена. Це у свою чергу змінить очікування щодо працівника. Такі перетворення характеризуватимуть гнучкість і створення мережі, у якій буде складна взаємодія між більш високоосвіченими та малоосвіченими членами. Останні повинні бути готові до швидкого навчання, щоб установа могла ефективно працювати [5, 34].

Ідея мережування дуже відрізняється від традиційних форм об'єднання

освітніх організацій і систем, у яких переважали ієрархічні зв'язки і організаційний підходи.

У контрасті до таких підходів поняття «мережування» виступає як загальний елемент і принцип зв'язку між установами, організаціями й окремими особистостями. У такому значенні мережі не є випадковим об'єднанням установ. Під час використання мережевих технологій в освітньому процесі учасники пов'язані один з одним певними зв'язками та взаємовідносинами, які свідомо встановлені та стосуються спільних інтересів. Мережі – свідомо створені організації, пов'язані вирішенням проблем для досягнення спільної цілі. Вони рівні за своїм структурним положенням, несуть відповідальність за свої дії.

Однією із ключових особливостей діяльності інноваційних освітніх мереж є те, що останні забезпечують основу для координування надзвичайно різноманітних дій, багато з яких заздалегідь не передбачені [4, 17].

Мережі на перший погляд здаються вільними і гнучкими організаційними формами. Проте вони стають важливим шляхом організації продуктивних зусиль викладачів і школи щодо вдосконалення навчальних закладів і навчально-виховного процесу.

Таким чином, мережі шкіл та інших зацікавлених партнерів усе більше й більше замінюють окрему школу як ключову одиницю перетворень. Дослідник діяльності інноваційних освітніх мереж у Великій Британії М. Барбер доводить, що, для того, щоб «мати успіх, автономним школам потрібно бути частиною мереж, де вони можуть переймати досвід» [1].

Мережі можуть більш успішно прилаштувати як більш різноманітні, так і більш традиційні знання і стратегії до специфічних контекстів, ніж програми із центральним проектуванням і традиційні ієрархічні структури. До того ж мережі пропонують потенціал для ефективної форми децентралізації, що заохочує у школах проектування спільного вирішення їх проблем і підтримує певну мету, послідовність і напрям змін.

Об'єднання шкіл у мережі відіграє вирішальну роль у підтримці нововведень і вдосконалення їх роботи. Відповідно їх потрібно розглядати як нові організаційні форми для інноваційних шкіл, не тільки в поширенні досвіду, але і в допомозі школам, щоб налагодити партнерські процеси, які приводять до якісної практики. Вони також важливі в подоланні традиційної ізоляції шкіл, і певною мірою навіть вимагають знищення традиційних

ієрархічних структур. У минулому школи діяли майже виключно як окремі одиниці. Така ізоляція, можливо, була виправданою протягом часів стабільності, але у добу змін є необхідним створення об'єднань для здійснення співпраці та встановлення більш гнучких структур.

Ми вважаємо, що для майбутнього потрібні не традиційні ієрархічні структури, а більш творчі, гнучкі системи, для яких велике значення має колективна діяльність, співпраця. Мережі можуть таким чином забезпечити полегшення нововведення, одночасно сприяючи здійсненню реформи [3]. Крім того, співпраця між викладачами надає можливість пришвидшення обміну позитивним педагогічним досвідом у навчально-виховному процесі.

Освітні мережі мають свої специфічні характеристики, які відрізняють їх від інших видів мереж і формальних організацій. Дослідження теоретиків інноваціних мереж Д. Керр, С. Уйстона, К. Вайта, М. Холланда та Х. Грейсон (Kerr D., Aiston S., White K., Holland M., Grayson H.) показали, що в діяльності освітніх мереж можна виокремити такі характеристики: наявність центру для створення і передачі знань у межах шкіл і між школами в межах мережі як засіб для безперервного, систематичного вдосконалення педагогічної практики; зосередження уваги як на мережевих школах та індивідуумах у школах (лідери школи, учителі, учні й інші), так і на зовнішніх партнерах мереж; прагнення побудувати професійні освітні спільноти, де лідери школи і вчителі можуть як набувати, так і поширювати знання; створення та підтримка розподілених і кооперативних підходів до управління і практичної діяльності; трансформація знань через прозорі канали комунікації щодо того, «що працює», як це працює і чому так, щоб інші могли вчитися на позитивному досвіді; мета діяльності – підвищення професійного рівня учасників навчально-виховного процесу; виконання ролі посередника між місцевими та національними потребами вдосконалення школи, а також вплив на реформування освіти на місцевому та національному рівнях.

Дослідивши особливості розвитку та поширення інноваційних мереж ми визначили, що для участі школи у діяльності освітньої мережі, їй потрібно: ставити перед собою конкретні і зрозумілі цілі, спрямовані на підвищення результатів педагогічного процесу; мати інформоване, ефективне та розподілене лідерство, яке передбачає цілеспрямовану організацію подальшого професійного розвитку всіх членів колективу; бути готовою сформувати власне

унікальне середовище школи, яке б сприяло її розвитку та прислухатися до учнів, батьків і широкої громадськості; мати усталену, але гнучку структуру для об'єднання планів усієї спільноти; бути готовою створити простір для запровадження інновацій; усвідомлювати те, що навчання відбувається на всіх рівнях (від допоміжного персоналу до директора школи) різноманітними та часто непередбачуваними шляхами; використовувати зовнішнє оцінювання; мати високий рівень комунікації, спільної мови, співпраці; бути готовою брати участь у дослідженнях; сприяти та підтримувати дослідницьку роботу у школі; бути відкритою для альтернативних шляхів вирішення проблем; уміти оцінювати себе та приймати зовнішню оцінку.

Висновки. Отже, головними цілями створення інноваційних освітніх мереж є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії освітніх новаторів, практиків і теоретиків з метою вдосконалення роботи школи.

Не дивлячись на те, що мережі стають усе більш популярними і підтримуються адміністрацією школи й освітнього регіону, існують певні проблеми впровадження їх у практику:

1. Більшість практикуючих фахівців лише інтуїтивно усвідомлюють користь від спільної роботи. Викладачі з різними умовами діяльності та досвідом, працюючи у школах з різними соціально-економічними контекстами й учнівськими потребами не мають єдиної думки щодо сутності поняття «мережування». Тому необхідно проводити інструктажі та здійснювати координацію дій окремих викладачів різних шкіл у межах однієї мережі.

2. Ієрархічна основа існуючої освітньої системи глибоко проблематична у ряді відношень, однак у ній є і позитивні моменти: забезпечення зрозумілих ліній відповідальності, необхідний простір для стратегічного лідерства і стабільності, без якої наша система школи не може функціонувати. Уходження школи до інноваційної мережі може допомогти їй збудувати ефективнішу систему організації навчально-виховного процесу. Та потрібно точно визначити сфери можливої діяльності мережі.

3. Є небезпека, що експериментування з різними організаційними формами може зруйнувати всі надбання, отримані раніше, замість того, щоб стати засобом досягнення фундаментальних удосконалень. Це загострює необхідність обговорення створення мережі.

Отже, інноваційні освітні мережі пройшли певний шлях розвитку,

змінюючи засоби, форми та цілі процесів освітніх перетворень. На сучасному ж етапі розвитку мережевого суспільства головними цілями створення інноваційних мереж є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії освітніх практиків. На подальше дослідження заслуговують змістові та процесуальні аспекти діяльності інноваційних освітніх мереж.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barber M. Talk you way towards success // Times Educational Supplement. – 2000. – 6-th October. – P. 4.

2. Castells M. The Rise of the Network Society. – Oxford: Blackwell, 1996. – 52 p.

3. Fullan M. The Return of Large-Scale Reform // Journal of Educational Change. – 2000. – Vol. 2, № 1. – P. 5 – 28.

4. McCarthy Helen, Miller Paul, Skidmore Paul. Network Logic // Demos. – 2004. – March. – 227 p.

5. OECD Parents as partners in schooling. – Paris: OECD Publications, 1997. – 208 p.

РОЗДІЛ ІІ
ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 371.315.6:51

І.М. Богатирьова
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ УЧНІВ 5 – 6 КЛАСІВ КЛАСИФІКАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ

У статті розглянуто приклади класифікацій, які можна застосовувати під час вивчення математики у 5 – 6 класах. Розроблено елементи системи завдань, спрямованих на формування в учнів вмінь класифікувати математичні поняття.

В статье рассмотрены примеры классификаций, которые можно применять в процессе изучения математики в 5 – 6 классах. Разработаны элементы системы заданий, направленных на формирования у школьников умений классифицировать математические понятия.

The article deals with some examples of classifications which can be used while studying mathematics in the 5-th – 6-th. Some elements of task system to develop pupils' skills of classifying mathematics notions are introduced.

Постановка проблеми. У програмі з математики для загальноосвітніх навчальних закладів [1] відзначається, що навчання математики в основній школі спрямоване на інтелектуальний розвиток учнів, розвиток у них логічного мислення, пам'яті, уваги, інтуїції, умінь аналізувати, *класифікувати*, узагальнювати, робити умовиводи за аналогією, діставати наслідки з даних передумов шляхом несуперечливих міркувань тощо. Уміння класифікувати є одним з показників загальної культури людини, яке свідчить про достатньо розвинуту спроможність аналізувати, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Тому важливо під час навчання в основній школі, зокрема на уроках математики, формувати це вміння в учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування математичних понять та їх класифікацій розглядали у своїх працях провідні методисти Г.П. Бевз, В.М. Брадіс, О.Б. Єпішева, Ю.М. Колягін, М.В. Метельський, Г.І. Саранцев, З.І. Слєпкань, А.А. Столяр, Н.А. Тарасенкова, Р.С. Черкасов та інші.

Класифікація – це особливий випадок застосування логічної операції поділу обсягу поняття на основі ознак, суттєвих для нього. Ознаку, за якою здійснюється поділ поняття, називають основою класифікації. Вибір ознаки класифікації залежить від мети класифікації. На думку Г.П. Бевза [4, 26], якщо вчитель наводить класифікації різних понять, що визначаються, то учні глибше усвідомлюють суть цих понять, установлюють зв'язки між ними, краще відрізняють одне від одного, краще запам'ятовують. Як зазначає З.І. Слєпкань [7, 66], систематизація і класифікація навчального матеріалу допомагають учням чіткіше уявити структуру навчального матеріалу та предмета математики в цілому. На думку М.В. Метельського [6, 91], на яку ми спираємося, у статті, з найпростішими випадками класифікації понять учнів можна і треба ознайомлювати вже у 5 – 6 класах.

Сьогодні викладання математики в 5 – 6 класах проводиться за підручниками авторів Г.П. Бевза та ін., А.Г. Мерзляка та ін., Г.М. Янченко та ін. Аналізуючи теоретичний матеріал, що міститься в підручниках, можна побачити, що лише у підручниках [2] і [3] авторів Г.П. Бевза та ін. у деяких темах наводяться приклади класифікацій математичних понять. На нашу думку, цього недостатньо, щоб розвинути вміння класифікувати в учнів.

Мета статті – розглянути приклади класифікацій, які можна застосовувати під час вивчення математики у 5 – 6 класах, та показати прийоми, що дозволяють сформувати в учнів навички самостійно проводити найпростіші класифікації. Ураховуючи вікові можливості учнів, уважаємо, що простий поділ доцільно називати найпростішою класифікацією. Це дозволить уникнути непорозумінь в учнів з використанням термінології.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, яке ми проводимо, засвідчило, що з найпростішими випадками класифікації доцільно ознайомити учнів 5 – 6 класів спочатку в неявному, а потім в явному вигляді. Проводити роботу з розвитку вмінь класифікувати в учнів потрібно у двох напрямках:

- наводити приклади найпростіших класифікацій під час вивчення теоретичного матеріалу;
- пропонувати учням розв'язати задачі на формування вмінь класифікувати.

О.Б. Єпішева визначила три рівні сформованості розумових дій учнів за розвитком уміння класифікувати [5, 96]:

1) учень відтворює вивчену класифікацію об'єктів та їх властивостей;

2) учень відносить окремі об'єкти та їх властивості до відповідного класу, використовуючи властивості об'єктів;

3) учень самостійно розподіляє об'єкти та їх властивості за групами і підгрупами.

Проводячи класифікацію математичних понять, необхідно складати таблиці і схеми, які в подальшому можна застосовувати під час розв'язування задач. Наприклад, під час вивчення теми «Вирази» у 5 класі можна розглянути найпростішу класифікацію виразів за схемою у підручнику [2] або за таблицею 1.

Таблиця 1

Вирази

Числові	**Буквені**
Запис складається з чисел, знаків арифметичних дій, дужок	Запис складається з чисел, букв, знаків арифметичних дій, дужок
$5 \cdot (12 + 8) – 26 : 13$	$4 \cdot a + (b : 14 – 3)$

У результаті такої роботи в учнів з'являється свідоме розуміння того, що математичні вирази бувають двох видів: числові і буквені. Виразі відрізняються один від одного тим, що в запису буквених міститься одна або кілька букв.

На нашу думку, доцільно проводити такі класифікації в курсі математики 5 – 6 класів (таблиця 2).

Таблиця 2

Найпростіші класифікації в курсі математики 5 – 6 класів

Назва теми	***Ознака класифікації***	***Класифікація понять***
Кути	За градусною мірою	Гострий, прямий, тупий, розгорнутий
Трикутник і його види	За видом кутів	Гострокутний, прямокутний, тупокутний
Трикутник і його види	За кількістю рівних сторін	Рівносторонній, рівнобедрений, різносторонній
Вирази	За змістом запису	Числові, буквені
Дроби	За формою запису	Звичайні і десяткові
Звичайні дроби	За порівнянням чисельника і знаменника	Правильні і неправильні
Десяткові дроби	За способом перетворення звичайного дробу в десятковий	Скінченні і нескінченні переодичні
Задачі на дроби	За способом розв'язування	Знаходження дробу від числа, знаходження числа за

		його дробом
Задачі на відсотки	За способом розв'язування	Знаходження відсотка від числа, знаходження числа за його відсотком
Натуральні числа	За кількістю дільників	Прості, складені і 1
Цілі числа	За складом	Натуральні, протилежні до них і 0
Раціональні числа	За складом	Додатні, від'ємні і 0
Задачі на пропорції	За способом розв'язування	Пряма й обернена пропорційність
Діаграми	За способом зображення	Лінійні, стовпчасті і кругові
Прямі	За розміщенням	Перетинаються, не перетинаються, збігаються

Для перевірки засвоєння найпростіших класифікацій доцільно пропонувати учням такі завдання.

Завдання 1. Доповніть речення так, щоб виконувалася найпростіша класифікація.

- Вирази поділяються на числові і **…**
- Натуральні числа поділяються на прості, **…** і **…**
- Діаграми бувають трьох видів: лінійні, кругові і **…**

Завдання 2. Знайдіть помилку у класифікації понять.

- Трикутники поділяються на гострокутні, прямокутні, тупокутні і рівносторонні.
- Дроби поділяються на правильні, неправильні і десяткові.
- Раціональні числа поділяються на додатні і від'ємні.

Слід зазначити, що особливу увагу необхідно приділити класифікації понять під час повторення й узагальнення вивченого матеріалу. Проводячи класифікацію матеріалу, що вивчався протягом певного часу, учні систематизують знання й отримують повне уявлення про взаємозв'язки між усіма поняттями цієї теми.

Для формування в учнів умінь проводити найпростіші класифікації доцільно пропонувати їм виконання тренувальних завдань на зразок: «Виключіть зайве», «Проведіть класифікацію» тощо. Розглянемо на прикладах.

Завдання на виключення з переліку зайвого об'єкта.

Виконання цього завдання передбачає такі етапи:

- учень висуває гіпотезу щодо того, за якою ознакою об'єднали дані об'єкти;

- перевіряє виконання даної ознаки для кожного об'єкта;
- виключає той об'єкт, для якого дана ознака не виконується.

Ми вважаємо за доцільне спочатку пропонувати учням завдання, в яких потрібно знаходити спільну ознаку для об'єктів, що є знайомими для учнів із повсякденного життя (завдання 3), а потім переходити до завдань, що містять математичні поняття (завдання 4, 5).

Завдання 3. Три слова пов'язані між собою за якоюсь ознакою, а четверте відрізняється. Знайди зайве слово і підкресли його.

Береза, сосна, клен, тополя.

Стілець, крісло, стіл, диван.

(Очікувані відповіді: для перших слів: береза, клен, тополя – листяні дерева, сосна – хвойне, тому треба підкреслити слово «сосна». Для других: стілець, крісло, диван – предмети, на яких можна сидіти, стіл – ні, тому треба підкреслити слово «стіл»).

Завдання 4. Яке число можна вважати зайвим серед чисел:

10, 12, 15, 16, 20?

(Очікувана відповідь: 10, 12, 16, 20 – парні числа, 15 – непарне, тому число 15 можна вважати зайвим серед даних чисел).

На нашу думку, перелік завдань повинен містити завдання «провокуючого» характеру для того, щоб учень побачив кілька можливих варіантів класифікації. Розглянемо такий приклад.

Завдання 5. Яке число можна вважати зайвим серед чисел:

3, 7, 14, 21, 35?

(Очікуваних відповідей принаймні дві:

7, 14, 21, 35 – діляться на 7, 3 – не ділиться на 7, тому число 3 можна вважати зайвим серед даних чисел;

3, 7, 21, 35 – непарні числа, 14 – парне, тому число 14 можна вважати зайвим серед даних чисел).

Завдання на проведення найпростішої класифікації.

Завдання такого виду є складними для учнів, тому перед їх виконанням необхідно ознайомити учнів з правилами проведення класифікації:

- кожна класифікація проводиться за деякою ознакою (основа класифікації);
- під час класифікації кожен елемент належить лише одному класу;

- одне й те саме поняття можна класифікувати за різними ознаками.

Слід відзначити, що під час проведення класифікації дуже важливо правильно обрати основу. Для того щоб звернути увагу учнів на той факт, що основ для класифікації може бути багато, доцільно запропонувати їм виконати такі завдання.

Завдання 6. Проведіть класифікацію таких дробів за двома ознаками:

$\frac{2}{3}, \frac{4}{7}, \frac{2}{7}, \frac{2}{13}, \frac{9}{7}, \frac{11}{7}, \frac{3}{2}, \frac{1}{7}$.

(Очікувані відповіді: дроби можна поділити на правильні $\frac{2}{3}, \frac{4}{7}, \frac{2}{7}, \frac{2}{13}, \frac{1}{7}$ *і неправильні* $\frac{9}{7}, \frac{11}{7}, \frac{3}{2}$*. Інша класифікація даних дробів на дроби зі знаменником 7:* $\frac{4}{7}, \frac{2}{7}, \frac{9}{7}, \frac{11}{7}, \frac{1}{7}$ *та інші дроби:* $\frac{2}{3}, \frac{2}{13}, \frac{3}{2}$*).*

Завдання 7. За якими ознаками можна провести класифікацію учнів твого класу?

(*Очікувана відповідь: за успішністю навчання (високий, достатній, середній, початковий рівень), за віком (різний рік народження), за ознакою статі (хлопці, дівчата), за кольором волосся (біляві, каштанові, руді, чорняві) тощо*).

Висновки. Досвід роботи доводить, що систематичне включення в курс математики 5 – 6 класів завдань на зразок «Доповніть речення так, щоб виконувалася найпростіша класифікація», «Знайдіть помилку у класифікації понять», «Виключіть зайве», «Проведіть класифікацію» сприятиме формуванню таких умінь в учнів: відтворювати дану класифікацію об’єктів; виконувати простий поділ (найпростішу класифікацію) об’єктів за ознакою, що пропонує вчитель; самостійно проводити найпростіші класифікації; убачати кілька основ для класифікації у даній групі об’єктів; відшукувати помилки в запропонованій класифікації та встановлювати умови неможливості проведення класифікації.

Подальшої розробки й упровадження потребує система вправ, яка сприятиме цілеспрямованому формуванню кожного із зазначених умінь, а також їх комплексу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Математика, 5 – 12 класи. – К.: Перун, 2005. – 64 с.

2. Бевз Г.П., Бевз В.Г. Математика: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Зодіак-ЕКО, 2005. – 352 с.

3. Бевз Г.П., Бевз В.Г. Математика: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Ґенеза, 2006. – 304 с.

4. Бевз Г.П. Методика викладання математики: Навч. посібник. – 3-тє вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1989. – 367 с.

5. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.

6. Метельский Н.В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. – Мн.: Изд-во БГУ, 1982. – 256 с.

7. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підручник. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2006. – 582 с.

УДК 796.922.093.642.015.22

Артем Бурла, Антон Бурла
Сумський державний
педагогічний університет

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ СПОРТИВНОГО ТРЕНУВАННЯ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

У статті розглядаються питання індивідуалізації та управління спортивним тренуванням юних спортсменів на етапі поглибленої спортивної спеціалізації.

В статье рассматриваются вопросы индивидуализации и управления спортивной тренировкой юных спортсменов на этапе углубленной спортивной специализации.

The article touches upon some problems of individualization and management of sports training of young sportsmen at the stage of profound sports specialization.

Постановка проблеми. Досягнення найвищих спортивних результатів на етапі спортивного вдосконалення значною мірою залежить від урахування статевих і вікових відмінностей тих, хто займається, стану здоров'я, рівня тренованості, типологічних й особистісних характеристик реагувань на тренувальне навантаження спортсменів на попередніх етапах багаторічної спортивної підготовки, у першу чергу на етапі поглибленої спортивної спеціалізації. Проте саме на цьому етапі з різних причин багато тренерів не приділяють належної уваги врахуванню індивідуальних особливостей тих, хто займається.

Аналіз актуальних досліджень дав змогу зробити висновок про те, що проблема індивідуального нормування тренувальних навантажень, критерії індивідуальної оцінки фізичної та функціональної підготовленості юних спортсменів на етапі поглибленої спортивної спеціалізації ще недостатньо досліджені.

Метою роботи є виявлення можливих напрямів удосконалення індивідуальної підготовки юних лижників-гонщиків і біатлоністів.

На спортивну діяльність у цілому, уключаючи змагання і підготовку до них, у юних спортсменів діють закономірності, за якими відбувається активізація й інтенсивна реалізація особистісних установок на високі індивідуально максимальні досягнення. Іншими словами, спортивна діяльність і у змаганнях, і у процесі підготовки до них закономірно набуває якостей, які відрізняють її від цілком буденних стандартизованих, суттєво незмінних видів діяльності, яким не властиве прагнення до постійно зростаючих досягнень і які не створюють невичерпний імпульс до розвитку.

У спорті стимули до найбільш повної реалізації індивідуальних можливостей у процесі досягнення результатів закладені із самого початку, немовби у «чистому вигляді», і доводяться до межового ступеня вираження. Про це достатньо уже сказано під час характеристики сутності спорту як власне змагальної діяльності, його специфічних функцій та умов розвитку в суспільстві. І хоча фактично рівень індивідуальних спортивних результатів, які досягаються, зовсім не однаковий (в одних лише власне досягнення, в інших – досягнення загальнолюдського масштабу), для кожного, по-справжньому залученого до спорту, закономірною спрямованість на повний прояв своїх спортивних можливостей, нехай навіть у межах окремих етапів спортивної діяльності.

Це, безумовно, позначається не тільки на діяльності у сфері змагань, але й на підготовці лижників, гонщиків і біатлоністів. Давно не є таємницею, що результати устремління до досягнень також зумовлені якісними і кількісними характеристиками спортивної підготовки. За інших відносно однакових умов (уключаючи приблизно однаковий рівень спортивної обдарованості) лідерами на шляху до спортивних досягнень закономірно є саме ті спортсмени, які мають кращий рівень якісної та кількісної підготовки. Вони є кращими, зокрема, за величиною навантажень під час тренувань, що спричиняє прогрес тренованості (звичайно, у межах життєздатності та розвитку життєвих сил організму).

Це не означає, що для спортивної підготовки, починаючи з підліткового та юнацького віку, характерна тенденція до постійного форсування. Йдеться про закономірності її розвитку в таких напрямках і в таких межах, що не передбачають крайностей, але в яких відбувається повна мобілізація

функціональних можливостей спортсмена, регулярно долаються фізичні і психічні труднощі їх максимального прояву, наполегливо докладаються зусилля для набуття й удосконалення всього, що дозволяє реалізовувати індивідуальні та потенційні можливості юних спортсменів.

З цим пов'язана поглибленість та індивідуалізація спортивної підготовки. У лижному спорті, як і в інших видах, результативність залежить від вузької спеціалізації. У сучасному спорті вона характеризується таким розподілом часу і сил у процесі спортивної діяльності, які найбільше сприяють прогресуванню спортсмена у конкретному виді спорту.

Зараз загальноприйнятим стало однопредметне профілювання спортивної діяльності в поєднанні з необхідною загальною підготовкою.

Ступінь стиснення напряму спеціалізації та індивідуалізації підготовки залежить від предметних особливостей обраного виду спорту. Тому спортивна підготовка передбачає ретельну індивідуалізацію у процесі спеціалізованої спортивної підготовки.

Необхідність особливо ретельної індивідуалізації у спорті зумовлена також високим рівнем вимог до функціональних та адаптаційних можливостей юного спортсмена.

Зрівняльні підходи у використанні заходів і методів підготовки, у нормуванні тренувальних і змагальних навантажень, в оптимізації умов відновлення і побудови системи занять у цілому найменш припустимі, чим ближче наближаються запити спортивної діяльності до індивідуальних меж функціональних та адаптаційних можливостей.

Багато питань щодо планування й організації спортивного тренування в юнацькому спорті достатньо ґрунтовно досліджені. На сьогодні проблема індивідуалізації спортивного тренування юних спортсменів є найбільш актуальною серед інших маловивчених проблем спорту.

Методичною основою дослідження проблеми індивідуалізації підготовки юних спортсменів повинен стати системний аналіз, суть якого полягає в тому, що організм розглядається як єдина система з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків, що виявляються у спрямованій педагогічній дії. Відповідно до принципу системності необхідно розглядати специфічні ділянки індивідуальних властивостей людини не тільки самі по собі, але й залежно від інтегральної індивідуальності. Згідно з ієрархічним принципом системного підходу постає необхідність розглядати зв'язок і

взаємовідносини індивідуальних властивостей людини, а також соціально-психологічних властивостей особистості [1; 6; 8].

Дослідження проблеми індивідуалізації в юнацькому спорті розпочаті порівняно недавно і сьогодні ще тільки перебувають на стадії накопичення емпіричних даних, розробки теоретико-методологічних основ дослідження проблеми, принципів і підходів до індивідуального програмування тренування юних спортсменів. Проте високий рівень сучасного спорту вимагає поглибленого індивідуального підходу, заснованого на комплексному вивченні здібностей і можливостей спортсмена, виділенні ознак та якостей, розвиток яких найбільше сприяє досягненню високих спортивних результатів.

На ранніх етапах підготовки (етап попередньої підготовки і початкової спортивної спеціалізації) індивідуалізація тренувального процесу пов'язується з класифікацією та врахуванням морфофункціональних особливостей і рухових здібностей тих, хто займається, оцінкою темпів їх розвитку, розробкою критеріїв для оцінки здібностей до навчання різних вправ і формування рухових навичок, дослідженням індивідуальних властивостей нервової системи і темпераменту [7; 8].

На пізніших етапах (етап поглибленого тренування і спортивного вдосконалення) необхідна розробка комплексних критеріїв відповідно до перспективної моделі змагальної діяльності.

Обґрунтованість критеріїв оцінки індивідуальних особливостей фізичної підготовленості юних спортсменів полягає у визначенні достовірності відмінностей середніх значень показників по групах; розрахунку щодо коефіцієнта інформативності; виявленні ступеня кореляційного взаємозв'язку зі спортивним результатом. Комплексні критерії оцінки індивідуальних особливостей юних спортсменів повинні відображати індивідуальну норму показників, що характеризують комплекс властивостей організму спортсмена, необхідних для успішного виконання основної змагальної вправи. Контроль за кількісними характеристиками дозволяє виявити динаміку індивідуальних особливостей юних спортсменів та є основою для корекції тренувального процесу [1; 6].

Для оцінки індивідуальних особливостей функціонального стану юних спортсменів найбільш адекватні комплексні критерії, що відображають потужність, економічність і стійкість функціонування кардіореспіраторної

системи й енергозабезпечення організму спортсмена.

Установлено, що ефективність і перспективність тренувального процесу юних спортсменів значно підвищується під час використання тренувальних програм, спрямованих на акцентований розвиток, тобто здійснення принципу «провідних» сторін підготовленості.

У процесі тренування юних спортсменів у багаторічному циклі необхідно враховувати їх індивідуальні особливості фізичної підготовки, що визначаються на основі комплексних критеріїв, які включають оцінку рівня розвитку фізичних якостей, функціонального стану організму, загальної і спеціальної працездатності [7; 8].

Дослідження, спрямовані на вдосконалення тренувального процесу юних спортсменів, необхідно проводити з урахуванням вікових особливостей і резервних можливостей їх організму. Тільки в цьому випадку можуть бути отримані значущі для практики юнацького спорту результати.

На різних фазах фізичного і психічного розвитку приводяться в дію біологічні і соціальні чинники, які слід ураховувати у процесі спортивних тренувань, щоб забезпечити всебічний розвиток особистості.

Спортсмени-акселерати і спортсмени з уповільненим ростом повинні піддаватися диференційованим навантаженням.

Фізична працездатність визначається резервами організму та якістю їх регулювання.

Важливим чинником попередження перенапруження регулювальних механізмів й зумовлених цим порушень функцій ефекторних органів може бути своєчасне використання адекватних заходів щодо відновлення працездатності. Правильний вибір засобів медичної реабілітації вимагає врахування вікових особливостей адаптації і глибокого клініко-фізіологічного аналізу в кожному конкретному випадку.

У свою чергу, установлена індивідуальна схильність до прояву якостей швидкісної і силової витривалості істотно визначає новий підхід до питання виховання спеціальної витривалості в юних спортсменів.

Якщо тренувальна програма збігається з індивідуальними здібностями спортсменів щодо прояву якостей спеціальної витривалості, то ефект у досягненні високого рівня буде більш значущим.

Індивідуальні особливості адаптації можуть бути виявлені шляхом неодноразового дослідження енергетичних і координаційних показників у

процесі працездатності, що змінюється [4; 5].

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що існує об'єктивна необхідність в індивідуалізації тренувального процесу. Проте з багатьох причин цей принцип не завжди виконується на практиці. На думку фахівців, однією з головних причин є відсутність достатньо обґрунтованих наукових досліджень і рекомендацій.

Висновки.

1. Основою вдосконалення системи управління індивідуальною підготовкою юних спортсменів є функціонально-часовий принцип систематизації індивідуально-типологічних ознак, що враховує природжені та набуті конституціональні особливості дітей, стратегію адаптації і поведінки, коли спостерігається дія різних зовнішніх чинників у період їхнього росту і розвитку.

2. Індивідуалізація навчально-тренувального процесу є однією із форм управління підготовкою, в основі якої лежить урахування особливостей і можливостей конкретних спортсменів, і припускає включення таких процедур: 1) збір й аналіз інформації про спортсмена (дані про фізичну, функціональну, технічну та інші види підготовки) та про його відповідність вимогам видів спорту або структурі змагального навантаження (виділення сильних і слабких сторін підготовки спортсмена); 2) ухвалення рішення про стратегії підготовки і складання програм і планів; 3) реалізація програм і планів підготовки; 4) контроль за виконанням індивідуальних тренувальних завдань на основі відповідності поточного функціонального стану величині навантаження, що задається, або індивідуально-типологічним особливостям спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА

1.Городецкий В.В., Бунаева Г.М., Киселева И.А. Общие принципы определения нормы в спортивной медицине // Вестник спортивной медицины России. – М., 1997. – № 2. – С. 15.

2.Евстратов В.Д. Экспериментальное обоснование методики дозирования объема и интенсивности тренировочных нагрузок в соревновательном периоде лыжников-гонщиков 17–19 лет: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Л., 1986. – 19 с.

3.Карпман В.П., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.

4.Квашук П.В. Методические основы индивидуальной нормы функционального состояния юных спортсменов // Вестник спортивной медицины России. – М., 1997. – № 2. – С. 61.

5.Корженевский А.Н., Квашук П.В., Птушкин Г.М. Новые аспекты комплексного контроля и тренировки юных спортсменов в циклических видах спорта // Теория и практ.

физ. культ. – М., 1993. – № 8. – С. 28 – 33.

6.Куликов Л.М. Управление спортивной тренировкой: системность, адаптация, здоровье: Автореф. дис. … докт. пед. наук. – М., 1996. – 48 с.

7.Никитушкин В.Г., Квашук П.В. Некоторые итоги исследования проблемы индивидуализации подготовки юных спортсменов // Теория и практ. физ. культ. – М., 1998. – № 10. – С. 19 – 22.

8.Платонов В.Н., Сахновский К.П. Подготовка юного спортсмена. – К.: Рад. шк., 1988. – 288 с.

УДК 378.261:51

О.П. Воловик
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В КУРСІ ПРАКТИКУМУ З РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ

У статті розглядається специфіка впровадження компетентнісного підходу в курсі практикуму з розв'язування математичних задач, виокремлено рівні математичної компетентності студентів, пов'язаної з раціональними рівняннями.

В статье рассматривается специфика внедрения компетентностного подхода в курсе практикума по решению математических задач, выделено уровни математической компетентности студентов, связанной с рациональными уравнениями.

The article deals with peculiarities of competentional approach implementation in the Practical Classes in Maths Problem Solution.

Наша держава орієнтується на входження до єдиного європейського освітнього простору шляхом реалізації системою вищої освіти України основних ідей та положень Болонської декларації. Перед українським суспільством і закладами вищої освіти постає завдання сформувати нового, соціально активного, морально, фізично та психічно здорового громадянина, який був би здатним до самоосвіти та саморозвитку, міг би свідомо вирішувати складні проблеми, успішно досягати індивідуальних та суспільних цілей, прагнув би змінити на краще своє життя та життя своєї країни.

В усі часи студентська аудиторія була найбільш цікавою й одночасно складною для кожного викладача вищого навчального закладу. На студентський вік припадає пік можливостей людського мозку. Йому властиві і безкомпромісність, і висока гнучкість, і швидкість у сприйманні нового та незвичайного.

Постановка проблеми. Нового і незвичайного в українському сьогоденні, можливо, і надто багато. Умови праці викладачів суттєво

відрізняються від умов праці минулих сторічь, коли університети зберігали повну монополію на вищу освіту, а суспільні зміни відбувалися повільно. Сьогодні викладачі мають готувати молодь до непередбачуваного майбутнього, маючи справу з дуже неоднорідними за віком і рівнем підготовки до вищої освіти студентськими групами.

Усі ці зміни та глобалізація всіх сфер сучасного життя України, зокрема освіти як складової світового та європейського простору, потребують перегляду принципів і форм організації навчальної діяльності і створення нової моделі спеціаліста-випускника вищого навчального закладу. Професійна компетентність, а не сукупність знань у баловому еквівалентні має визначати якість фахової підготовки на сучасному етапі.

Аналіз актуальних досліджень. Звернення сучасної педагогіки до понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «ключові компетенції», на думку В.М. Антипової, К.Ю. Колесника, Г.А. Пахомова [1], пояснюється низкою причин:

- істотні зміни в суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку зумовили пошук нової концепції освіти, яка б відображала ці зміни та була орієнтована на відтворення тих якостей особистості, які можуть бути затребувані XXI століттям: мобільність, динамізм, конструктивність, професійна, соціальна та ін. компетентності;
- необхідність модернізації загальної, професійної та вищої освіти, приведення її відповідно до потреб особистості та до запитів суспільства, потребують принципово нового підходу до визначення цілей, змісту та організації освіти.

У зв’язку з цим багато дослідників приділяють значну увагу вивченню, удосконаленню та впровадженню компетентнісного підходу. Однак це не означає, що науковцями вже знайдено остаточні тлумачення тих самих понять, які є ключовими для компетентнісного підходу.

Словник іншомовних слів [6] дає два значення поняття «компетентність»: *авторитетність* та *володіння компетенцією*. Термін «компетенція» за цим же словником – це український переклад латинського *competentia*, що пов’язане з дієсловом *competere* («досягати», «відповідати», «прагнути») і має два значення: 1) коло повноважень деякого органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в декого багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв’язувати.

Прикметник «компетентний» за цим самим словником визначається як: 1) правомочний; 2) той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь.

Великий тлумачний словник сучасної української мови [2] дає такі тлумачення термінів.

Компетентність *– властивість за значенням «компетентний».*

Компетентний*:*

1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий // який ґрунтується на знанні; кваліфікований;

2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

Компетенція:

1) добра обізнаність з чим-небудь;

2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

Осмисленням таких категорій, як «компетентність» та «компетенція» займаються провідні науковці А.Н. Дахін, А.В. Хуторський, О.І. Пометун, І.А. Зимня, Н.В. Кузьміна, О.І. Субетто, О.В. Овчарук, С.А. Раков та ін.

Зокрема І.А. Зимня [3] протиставляє поняття «компетенція» і «компетентність»: перше є потенційною якістю особистості, а друге – актуальною якістю, що формується. Основною категорією І.А. Зимня вважає «компетентність», оскільки вона ширша за поняття «знання» і містить 5 компонентів:

1) готовність до виявлення компетентності (мобілізація суб’єктних сил);

2) володіння знаннями змісту компетентності;

3) досвід вияву компетентності в різноманітних ситуаціях;

4) ставлення до змісту компетентності та об’єкта її застосування;

5) емоційно-вольова регуляція у процесі виявлення компетентності.

О.І. Субетто [7] уважає головною категорією компетентнісного підходу компетенцію, оскільки вона є «системним утворенням», «компонентом якості» особистості того, хто навчається. При цьому компетенція є більшою мірою потенційною якістю, ніж актуальною. У процесі навчання випускник ВНЗ отримує комплекс компетенцій, який лише умовно можна вважати компетентністю. Компетентність є динамічною якістю людини-професіонала, яка «рухається» від початкового рівня, закладеного в системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої форми компетентності.

А.В. Хуторський [9] зазначає, що компетенція відрізняється від

компетентності. *Компетенція* – наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки того, хто навчається, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері. *Компетентність* – володіння учнем відповідною компетенцією, яка містить особисте ставлення учня до неї та предмета діяльності. Компетентність – сформована особистісна якість (сукупність якостей) того, хто навчається, та мінімальний досвід діяльності в певній галузі. Компетенції пропонуються учням для оволодіння з метою формування у них відповідних компетентностей.

У своїх дослідженнях А.В. Хуторський [9] виокремлює функції компетентностей та компетенцій у ставленні до різних аспектів освіти та її змісту.

Компетентність завжди має особистісне забарвлення якостями певного індивіда. Таких якостей багато – від змістових і світоглядних (наприклад, «навіщо мені потрібна ця компетенція») до рефлексивно-оцінювальних («наскільки успішно я застосовую цю компетенцію у житті»).

Компетентності багатовимірні, тобто охоплюють основні групи особистісних якостей учня; вони є інтегральними характеристиками рівня його підготовки.

На думку О.І. Пометун, «компетентність людини – це у певний 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. Таким чином, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти» [4].

У працях Г.С. Ковальової, Е.А. Красновського, Л.П. Краснокутської, К.О. Краснянської вводиться означення математичної компетентності, аналізуються її критерії сформованості та структура. Так, ці автори вважають, що математична компетентність характеризується математичною грамотністю і містить математичні здібності й уміння, математичний стиль мислення, письмову та усну математичну аргументацію, постановку та розв’язання проблем, математичне моделювання, використання математичної мови, застосування сучасних технічних засобів, зокрема комп’ютерних технологій. Вони виділяють три ієрархічні рівні математичної компетентності. Перший рівень – відтворення математичних фактів, методів, виконання обчислень. Другий рівень – установлення зв’язків та інтеграція матеріалу з різних тем для

розв'язання поставлених задач; третій – математичні міркування, для яких потрібні узагальнення та інтуїція.

С.А. Раков [5] проводить класифікацію предметно-галузевих компетентностей. Він виокремлює процедурну, логічну, технологічну, технологічну, дослідницьку, методологічну компетентності.

Н.А. Тарасенкова, В.К. Кірман у своїй праці [8] уважають за доцільне до ієрархічної системи компетентностей (ключові компетентності, загальногалузеві, предметні) додати ще один рівень – спеціальні предметні компетентності. Отже, математичну компетентність, на їхню думку, можна поділити на предметно-галузеві компетентності та спеціальні предметні. У своїй праці вони виокремлюють і досліджують математичну компетентність, пов'язану з поняттям «функція».

Метою статті є з'ясування суті та структури математичної компетентності студентів, пов'язаної з раціональними рівняннями.

Виклад основного матеріалу. Математичну компетентність студентів, пов'язану з раціональними рівняннями, можна визначити як складову математичної компетентності, що полягає у спроможності застосовувати студентами в різноманітних сферах діяльності знання про раціональні рівняння, способи їх розв'язування, дослідження.

Нами було з'ясовано, що можна виокремити три рівня математичної компетентності, пов'язаної раціональними рівняннями в курсі практикуму з розв'язування математичних задач (ПРМЗ): *малокомпетентний, в основному компетентний, компетентний*. Для кожного рівня ми виділили такі показники.

І рівень – малокомпетентний

Студент:

- *наводить приклади* лінійних рівнянь, квадратних рівнянь, цілих раціональних рівнянь вищих степенів, дробово-раціональних рівнянь;
- *дає означення* рівняння, рівносильних (еквівалентних) рівнянь, кореня (розв'язку) рівняння;
- *пояснює,* що означає розв'язати рівняння;
- *формулює* теореми про рівносильні рівняння, наслідки з теорем про рівносильні рівняння;
- *розв'язує* найпростіші раціональні рівняння.

ІІ рівень – в основному компетентний

Студент:

- *наводить приклади* лінійних рівнянь, квадратних рівнянь, двочленних рівнянь, тричленних рівнянь, біквадратних рівнянь, цілих раціональних рівнянь вищих степенів, дробово-раціональних рівнянь;
- *дає означення* рівняння, рівносильних (еквівалентних) рівнянь, кореня (розв'язку) рівняння;
- *пояснює,* що означає розв'язати рівняння; у чому полягає метод розкладання на множники та метод уведення нових (допоміжних) змінних;
- *формулює* теореми про рівносильні рівняння, наслідки з теорем про рівносильні рівняння; основну теорему алгебри, теорему Безу, наслідки з теореми Безу, теорему Вієта;
- *розв'язує* раціональні рівняння.

ІІІ рівень – компетентний

Студент:

- *наводить приклади* лінійних рівнянь, квадратних рівнянь, двочленних рівнянь, тричленних рівнянь, біквадратних рівнянь, симетричних рівнянь, цілих раціональних рівнянь вищих степенів, дробово-раціональних рівнянь;
- *дає означення* рівняння, рівносильних (еквівалентних) рівнянь, кореня (розв'язку) рівняння;
- *пояснює,* що означає розв'язати рівняння; у чому полягає метод розкладання на множники та метод уведення нових (допоміжних) змінних;
- *формулює* теореми про рівносильні рівняння, наслідки теорем про рівносильні рівняння; основну теорему алгебри, теорему Безу, наслідки теореми Безу, теорему Вієта;
- *доводить* теореми про рівносильні рівняння, наслідки теорем про рівносильні рівняння; основну теорему алгебри, теорему Безу, наслідки теореми Безу, теорему Вієта;
- *застосовує* схему Горнера, ділення многочлена на многочлен «кутом», штучні прийоми під час розв'язування раціональних рівнянь вищих степенів;
- *розв'язує* різноманітні раціональні рівняння;
- *розпізнає* раціональні рівняння, які можна дістати шляхом заміни змінної, зокрема під час розв'язування ірраціональних, показникових,

логарифмічних, тригонометричних рівнянь.

Висновки. Треба відзначити, що формування математичної компетентності у студентів, пов'язаної з раціональними рівняннями, не закінчується в межах однієї теми. Під час вивчення наступних тем у курсі ПРМЗ виникає необхідність застосовувати попередньо набуті знання, уміння та навички. Отже, рівень математичної компетентності студентів, пов'язаної з раціональними рівняннями, доцільно визначати і за таким параметром, як широта застосування отриманих знань, умінь та навичок. Наприклад, якщо під час розв'язування ірраціонального рівняння $\sqrt{x+2}-5\sqrt[4]{x+2}+6=0$ студент:

1) переходить до рівняння $\sqrt{x+2}=\sqrt{x+2}-6$, то рівень його математичної компетентності, пов'язаної з раціональними рівняннями, можна визначити як «малокомпетентний», оскільки він не розпізнав раціонального рівняння, яке можна дістати з цього рівняння шляхом заміни змінної;

2) уводить таку заміну змінної: $\sqrt{x+2}=t, t\geq 0$ і переходить до рівняння $t-5\sqrt{t}+6=0$, то рівень його математичної компетентності, пов'язаної з раціональними рівняннями, можна визначити як «в основному компетентний», оскільки така заміна змінної є не зовсім раціональною під час розв'язування цього рівняння;

3) уводить таку заміну змінної: $\sqrt[4]{x+2}=t, t\geq 0$ і переходить до рівняння $t^2-5t+6=0$, то рівень його математичної компетентності, пов'язаної з раціональними рівняннями, можна визначити як «компетентний», оскільки він розпізнав раціональне рівняння, яке можна дістати з цього рівняння шляхом заміни змінної.

Подальшого дослідження потребують питання розробки системи вимірників математичної компетентності студентів, які вивчають курс ПРМЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова В.М., Колесник К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57 – 62.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентносного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Пометун О.І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти // Вісник програм шкільних обмінів. – 2004. – № 22.

5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. – № 5. – С. 2 – 8.

6. Словник іншомовних слів / Укладачі Л.О. Пустовіт, О.І. Скопенко, Г.М. Сюта, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, УКВЦ «Рідна мова», 2000. – 1118 с.

7. Суббето А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – Спб; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

8. Тарасенкова Н.А., Кірман В.К. Зміст і структура математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Математика в школі. – 2008. – № 6. – С. 3 – 9.

9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2005. – 383 с.

УДК 371.315.6

С.Е. Генкал
Сумський державний
педагогічний університет

ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОЕКТІВ

У статті здійснений якісний аналіз самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів. Розглядаються показники і рівні самостійної пізнавальної діяльності учнів, в яких інтегровано її складові.

В статье осуществлен качественный анализ самостоятельной познавательной деятельности учащихся профильных классов во время выполнения индивидуальных образовательных проектов. Рассматриваются показатели и уровни самостоятельной познавательной деятельности учащихся, в которые интегрированы её составляющие.

The article is devoted to the qualitative analysis of independent cognitive activity of pupils of specialized classes while carrying out individual educational projects. The author describes the indices and levels of the independent cognitive activity of pupils, in which its components are integrated.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державна програма «Вчитель», Державна національна програма «Освіта», Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» наголошують на необхідності створення умов для формування творчої, ініціативної, активної особистості, її розвитку та самореалізації. Саме тому особливої актуальності набуває проблема організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, пошук шляхів підвищення її ефективності.

Аналіз наукової розробки проблеми самостійної пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання засвідчив, що її розв’язання привертало увагу

багатьох учених та вчителів (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, С.П. Бондар, С.У. Гончаренко, М.І. Махмутов, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, Г.І. Щукіна, І.С. Якиманська та ін.). У дослідженнях Г.А. Гарбар, С.В. Каяліної, С.М. Кустовського, Г.О. Ламекіної, Л.І. Лутченко, М.М. Солдатенка та ін. проаналізовано різні аспекти самостійної пізнавальної діяльності [1; 4 – 7; 12].

Актуальною залишається проблема підвищення результативності самостійної пізнавальної діяльності учнів у нових умовах функціонування профільної школи, оскільки змінюються пріоритети щодо цілей (формувати творчу, активну, самостійну, відповідальну особистість; забезпечувати самовизначення, реалізацію освітніх потреб та створювати умови для вибору учнями індивідуальних освітніх траєкторій). Необхідно приділяти більше уваги природній потребі учнів у самостійному здобутті та поглибленні знань, використанні різних інформаційних джерел, їх критичному оцінюванні, виборі свого шляху досягнення мети та усвідомленні власної професійної позиції.

Отже, проблема підвищення результативності навчання потребує якісного аналізу самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів, а також засобів, що забезпечують її ефективність, що є метою статті. Для реалізації цієї мети необхідно визначити підходи до формування самостійної пізнавальної діяльності, її показники і рівні.

Самостійна пізнавальна діяльність спирається на діяльнісний (В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) та особистісно орієнтований (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, С.П. Подмазін, В.В. Сєріков, І.С. Якиманська та ін.) підходи до навчально-виховного процесу. Це зумовлює визнання учня активним учасником освітнього процесу, а основним організаційним принципом навчання – створення оптимальних умов для розвитку індивідуальності та самовизначення школяра: використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, що дозволяє актуалізувати суб’єктний досвід учнів; створення атмосфери зацікавленості; стимулювання учнів до висловлювання власної точки зору; надання учню змоги самостійно вибирати вид і форму навчального змісту; оцінка діяльності учня не тільки за кінцевим результатом, але й за процесом його досягнення; стимулювання пошуку учнем власного способу діяльності, аналізу способів діяльності інших учнів, вибору та опанування найбільш раціональних; створення педагогічних ситуацій співпраці на уроці, які дозволяють кожному

учню проявляти ініціативу, самостійність, винахідливість у способах роботи; створення умов для самоактуалізації та самореалізації учнів.

Отже, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи сприяють виникненню та прояву внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самим учнем у процесі учіння та самостійної пізнавальної діяльності.

Теоретичний аналіз дозволив окреслити вихідні позиції та конкретизувати смислові значення поняття «самостійна пізнавальна діяльність». Під самостійною пізнавальною діяльністю ми розуміємо діяльність учнів із самостійного визначення мети, завдань, проблеми на основі пізнавальних потреб та інтересів, мотивів, вибору власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту.

У дослідженні проблему підвищення рівня самостійної пізнавальної діяльності учнів, їх усебічного розвитку та розкриття потенціалу в умовах профільного навчання пропонується вирішувати через залучення учнів до діяльності над індивідуальними освітніми проектами. Узагальнення наукових досліджень з проблеми проектного навчання (І.Г. Єрмаков, Н.Ю. Пахомова, Є.С. Полат, О.Д. Пузіков, С.О. Сисоєва та ін.) [3; 9 – 11] свідчить, що впровадження освітніх проектів у навчальний процес сучасної школи дає змогу індивідуалізувати процес навчання, підвищити його ефективність, значно розширити пізнавальні можливості учнів. Доцільність такого вибору також зумовлена ознаками індивідуальних освітніх проектів, які відповідають цілям і завданням профільного навчання: розвитку самостійності, креативності, технологічності; когнітивній і практичній спрямованості, інтегративності змісту проекту, самоорганізації [2].

Індивідуальний освітній проект розглядаємо як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, у результаті чого відбувається розвиток, становлення, самовизначення особистості в освітній діяльності.

Розглянемо характеристику самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів. Якісна характеристика самостійної пізнавальної діяльності спирається на комплекс показників ефективності і рівнів сформованості самостійної пізнавальної діяльності, що відповідають її структурі. У дослідженні виділено такі показники ефективності: 1) рівень сформованості творчих умінь; 2) уміння опрацьовувати інформацію; 3) сила і стійкість внутрішніх мотивів.

Рівень сформованості творчих умінь спирається на пізнавальну активність і пізнавальну самостійність. Вищим проявом пізнавальної активності і пізнавальної самостійності є творчість, тобто творчий рівень пізнавальної активності і пізнавальної самостійності свідчить про сформованість творчих умінь. Уміння творчої діяльності дають змогу учню бути оригінальним і неповторним у діяльності. Результатом творчої діяльності є створення оригінального творчого продукту, якість якого, у свою чергу, визначається рівнем сформованості творчих умінь.

Наступним показником є вміння опрацьовувати інформацію. Зазначений показник відображає важливу особливість самостійної пізнавальної діяльності учнів під час побудови індивідуального освітнього проекту – самостійне опрацювання наукової літератури, інформації взагалі та якісну її трансформацію в систему знань. У цьому показнику інтегровані такі якісні характеристики самостійної пізнавальної діяльності учнів, як пізнавальні потреби та пізнавальні інтереси, що втілюються у процесі самостійного опрацювання джерел інформації. Проте прояв цього показника визначається рівнем розвитку пізнавальної активності і пізнавальної самостійності. Слід зазначити, що прояв першого і другого показників неможливий без розвитку мотивації до освітньої діяльності.

Третій показник самостійної пізнавальної діяльності – сила і стійкість внутрішніх мотивів. Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичний досвід дозволяють нам стверджувати, що діяльність завжди спирається на певні мотиви. Як відзначалось раніше, самостійна пізнавальна діяльність учнів профільних класів має полімотивний характер, проте лише внутрішні мотиви (мотив саморозвитку та мотив учіння) забезпечують постійну динаміку самостійної пізнавальної діяльності учнів та приводять до значних результатів в освітній діяльності. Сила і стійкість внутрішніх мотивів також впливають на якість освітнього продукту.

Відповідно до ступеня прояву розглянутих вище показників визначено рівні самостійної пізнавальної діяльності: відтворювальний, трансформувальний, творчий.

Відтворювальний рівень. Навчальна діяльність неефективна. Уміння самостійно опрацьовувати інформацію не сформовані, виникають труднощі під час виділення основного, розпізнавання проблеми, суперечностей і їх визначення. Учень виконує дії за готовим зразком, застосовує знання на рівні

відтворення; демонструє поверхневе висвітлення програмного матеріалу. Системність знань і міжпредметні зв'язки майже не виражені, тому вміння використовуються лише у стандартних ситуаціях. Проте вміння, пов'язані з розумовими операціями (аналізом, синтезом, узагальненням), виражені слабко. Цьому рівню відповідає репродуктивна пізнавальна діяльність учнів. Вона забезпечує сприйняття, запам'ятовування та репродукцію дій, є основою для накопичення знань про предмети та явища навколишнього світу, спрямовує школяра на відтворення раніше набутих знань та оперування ними. Мотиви пов'язані із зовнішнім спонуканням, пізнавальні потреби та інтереси нестійкі, пізнавальна активність може бути високою (репродуктивний рівень не передбачає творчих зусиль) або низькою, залежно від домінування певного виду мотиву. Самоконтроль також майже не виражений, виявляється, як правило, лише на стадії констатації результатів діяльності.

Трансформувальний рівень відповідає вмінням самостійно розпізнавати і визначати суперечності, спроможність їх розв'язувати тільки в межах раніше засвоєного алгоритму. Учень має навички самостійного опрацювання інформації та вільного застосування знань у знайомих ситуаціях. Навчальні завдання та мету роботи формулює вчитель, але розв'язання планує вже учень. Відбувається не лише актуалізація набутих знань, але й їх часткова творча переробка, тобто трансформація. Процес діяльності майже не контролюється, а самоконтроль здійснюється після завершення роботи. Мотив діяльності, як правило, один, але досить стійкий (наприклад, бажання довідатися про щось нове, досягти певних результатів у навчанні тощо), пізнавальні потреби набувають постійного характеру, тому в учнів виявляється розширення діапазону самореалізації. Пізнавальна активність набуває більш постійного характеру та може виявлятися на різних рівнях, що знов-таки зумовлено швидкістю освітнього руху учня під час вирішення різного рівня складності пізнавальних завдань. Самореалізація має продуктивний характер, але водночас відсутнє забезпечення цілей, що проектуються, оскільки складно вибрати адекватні засоби для їх досягнення. Цьому рівню самостійної пізнавальної діяльності відповідають реконструктивні дії учнів, що включають поєднання пояснення вчителя та пошукової діяльності учнів під час виконання проблемних, евристичних і творчих пізнавальних завдань, які передбачають самостійний перебіг усіх або окремих етапів пізнавального процесу.

Творчий рівень характеризується достатньо сформованими вміннями розпізнавати, визначати проблему, самостійно створювати власний алгоритм під час розв'язання суперечностей, конструювати об'єктивно нове. Учень успішно переносить набуті знання у нові, нестандартні ситуації, установлює внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Добре розвинені навички узагальнення та систематизації, спостерігається системність знань, під час опрацювання інформації виявляються вміння будувати міцну систему знань. Учень може сам поставити перед собою мету, сформулювати проблему, визначити етапи розв'язання і творчо їх вирішити. Переважають внутрішні пізнавальні мотиви, тому яскраво виражена відповідальність за результати індивідуальної праці і самоконтроль, стійке прагнення до отримання та аналізу нових знань, виявляється вміння створювати оригінальний освітній продукт, що є об'єктивно та суб'єктивно новим. Пізнавальні потреби глибокі і стійкі, пізнавальна активність виявляється на високому рівні, що пов'язано зі сформованими навичками творчої діяльності, творчим досвідом вирішення проблем. Цьому рівню відповідає дослідницька, творча пізнавальна діяльність, яку можна тлумачити як сукупність дій, що приводять до відкриття невідомих фактів, теоретичних знань і способів діяльності, створення принципово нових для них духовних і матеріальних цінностей, тобто діяльність набуває творчого характеру.

Відмінності між рівнями самостійної пізнавальної діяльності визначаються ступенем прояву та глибиною пізнавальних потреб та інтересів, мотивів, здатністю до цілепокладання, характером пізнавальної активності та пізнавальної самостійності, які інтегровані в показниках.

Під час дослідження сформульовано такі **висновки:**

1. Науковий аналіз проблеми дослідження дозволив виявити залежність між результативністю процесу навчання і рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності в учнів. Водночас велику важливість мають постійні зусилля педагогів, спрямованих на пошук продуктивних форм, методів і засобів організації самостійної пізнавальної діяльності, які б забезпечили інтелектуальний, творчий розвиток особистості, її самореалізацію та самовизначення. Дієвим засобом підвищення ефективності самостійної пізнавальної діяльності в учнів профільних класів, на наш погляд, є індивідуальний освітній проект.

2. Інструментарієм для якісного аналізу самостійної пізнавальної діяльності є її складові: пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси, мета,

пізнавальні мотиви, пізнавальна активність і пізнавальна самостійність, які інтегровано в показниках (рівень сформованості творчих умінь, уміння опрацьовувати інформацію, сила і стійкість внутрішніх мотивів). За означеними показниками виділено рівні самостійної пізнавальної діяльності: відтворювальний (низький), трансформувальний (середній), творчий (високий).

3. Самостійна пізнавальна діяльність – складна багатоаспектна категорія, формування самостійної пізнавальної діяльності забезпечується лише комплексним розвитком усіх її складових.

Розуміючи багатогранність проблеми, ми не претендуємо на її вичерпність. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо розробку засобів управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів з різними стилями освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарбар Г.А. Розвиток пізнавальної самостійності студентів (на матеріалі курсу «Поліфонія»): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2001. – 19 с.

2. Генкал С.Е. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проектів учнів профільних класів // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського, 2005. – № 14. – С. 15–17.

3. Єрмаков І.Г., Пузіков О.Д. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи. – З., 2005. – 111 с.

4. Каяліна С.В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – 246 с.: іл. – Бібліогр.: С. 197 – 219.

5. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; – Хмельницький. 2005. – 259 с.: іл. – Бібліогр.: С. 192 – 220.

6. Ламекіна Г.О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів 6-8 класів у процесі вивчення фізичної географії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – 210 с.: іл. – Бібліогр.: С.162 – 180.

7. Лутченко Л.І. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9 класів при вивченні математики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 242 с.: іл. – Бібліогр.: С. 192 – 210.

8. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. – № 4.– С. 38 – 44.

9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

10. Полат Е., Петров А., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 15.

11. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – К.: Плеяди, – 2005. – № 9–10. – С. 25 – 31.

12. Солдатенко М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 2 (6). – С. 24 – 29.

УДК 378.147

Н.В. Громова
Сумський державний
педагогічний університет

МЕХАНІЗМИ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

У статті на теоретико-експериментальному рівні описані механізми евристичної діяльності вчителя та учнів під час вивчення гуманітарних предметів. Обґрунтовується доцільність комплексного застосування таких механізмів евристичного навчання, як «аналіз через синтез», пошук невідомого за допомогою асоціативних зв'язків, серії евристичних запитань тощо.

В статье на теоретико-экспериментальном уровне описаны механизмы эвристической деятельности учителя и учеников при изучении гуманитарных предметов. Обосновывается целесообразность комплексного применения таких механизмов эвристического обучения, как «анализ через синтез», поиск неизвестного с помощью ассоциативных связей, серии эвристических вопросов и т.д.

Some mechanisms of heuristic activity of teachers and pupils in studying Humanities are described in the article. The importance of integrated usage of such mechanisms of heuristic teaching as analysis through synthesis, search for unknown with the help of associative connections, heuristic questions and some others is proved.

Постановка проблеми. Основним шляхом оптимального розвитку особистості є забезпечення самореалізації її соціальної, пізнавальної, творчої й біологічної сутності. Пізнавально-творча самореалізація учня – це не засвоєння ним готових знань і вмінь, а їх створення, удосконалення, це індивідуальна трансформація одержаної інформації, що приводить до активного нарощування творчих здібностей, умінь, цінностей особистості. Лише під час такої навчальної роботи формується готовність і спроможність реалізувати свої кращі здібності, від яких залежить твоє щастя, добробут, духовна повноцінність і разом з тим благо ближніх і соціуму в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. У річищі пошуків оптимальної технології навчання учнів під час вивчення гуманітарних дисциплін стало розкриття сутності, змісту, особливостей упровадження однієї з таких інноваційних технологій, як евристичне навчання. Його дослідники (В. Андреєв, Б. Коротяєв, М. Лазарєв, А. Хуторський) розуміють таке навчання, що ставить за мету не передачу учням чужих знань і досвіду, а створення ними особистого досвіду, конструювання власного змісту, цілей і завдань освітніх зусиль, знаходження прийомів і засобів діяльності, діагностики й корекції її

результатів. Іншими словами, основною характеристикою евристичного навчання є створення учнями значущих для них освітніх продуктів, які стають основним результатом їхнього навчання та вагомим предметним показником успішної особистісної самореалізації.

Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій відбувається процес активного формування й розвитку творчої особистості та її самореалізація, неможлива без очевидного уявлення про способи (механізми) цієї діяльності.

У психолого-педагогічній науці під механізмами творчості у будь-якій сфері розуміють психічні системи, утворені за життя для здійснення обміну інформацією та енергією під час розв'язання актуальних завдань і проблем та вироблення творчих продуктів [3, 12].

На сьогодні психологи й педагоги виділяють такі групи механізмів творчої пізнавальної діяльності:

– пошук невідомого за допомогою «аналізу через синтез»;

– пошук невідомого за допомогою евристичних запитань (евристик);

– пошук невідомого за допомогою асоціативних зв'язків;

– пошук невідомого за допомогою механізму взаємодії інтуїтивного та логічного [4, 60; 6, 41].

Проте, як доводить практика, під час вивчення будь-якої теми з будь-якого предмета недостатнім є застосування якогось одного механізму пізнавальної, зокрема евристично-пізнавальної, діяльності.

Метою статті є спроба на теоретико-експериментальному рівні розв'язати питання комплексного застосування необхідних механізмів спільної творчої діяльності вчителя та учнів під час вивчення гуманітарних предметів.

Виклад основного матеріалу. Спочатку на теоретичному рівні ми спробували осмислити сутність, зміст і дидактичні можливості провідних механізмів пізнавально-творчої діяльності. Основний з них – «аналіз через синтез»– полягає в тому, що предмет дослідження у процесі його вивчення включається у все нові зв'язки в тих системах, де він існує й розвивається. Відповідно до цього він проявляє низку нових, раніше прихованих якостей, що фіксуються в нових поняттях. Такий підхід дає змогу «вичерпати» з досліджуваного предмета увесь зміст, показати його сутнісну та формальну багатогранність. Розумова дія людини, отже, включає властиві їй дві основні операції:

- аналіз (грец. – «*розклад», «розбір», «розчленування»*) – мисленнєве розчленування предмета на складові елементи, виділення в ньому шуканих частин, ознак чи властивостей. Кожен з таких елементів потім досліджується як частина розчленованого цілого для того, щоб виділені під час аналізу елементи з'єдналися за допомогою синтезу;

- синтез (грец. – «*єднання», «сполучення»*) – об'єднання відшуканих елементів, частин, ознак чи властивостей в єдине ціле, яке так або інакше відповідає меті дослідження чи практичній дії [3, 174].

Поняття «аналіз» і «синтез» завжди пов'язані між собою, вони ніби взаємодоповнюють одне одного. Формою зв'язку між ними є порівняння, завдяки якому здійснюється емпіричне узагальнення й класифікація явищ. Механізм «аналіз через синтез» С.Л. Рубінштейн називав провідною ланкою, основним нервом усієї й будь-якої розумової діяльності [5].

Практичне застосування вищезазначеного механізму безперечно допомагає учням самостійно виявляти змістову багатоманітність й неоднозначність речової деталі, наприклад літературного чи історичного тексту. Однак паралельно з цим ми виявили й недостатні можливості цього механізму в пізнавально-творчій діяльності школярів. Річ у тім, що загальна модель пізнавально-творчого процесу передбачає, що предмет розумових зусиль ще до включення у нові зв'язки має бути попередньо досить повно визначеним й осмисленим самим суб'єктом діяльності. Маємо на увазі значне розумове напруження суб'єкта діяльності, відкриття нового про досліджуваний предмет. Тому дослідники пізнавально-творчої діяльності В. Андреєв, А. Есаулов, Ю. Кулюткін, А. Тряпіцина, уважають за потрібне долучити до «аналізу через синтез» й інші механізми, зокрема групу механізмів «пошук невідомого за допомогою евристичних запитань (евристик)». Найбільш відомі евристики, які у практиці викладання називаються навідними запитаннями, у літературі відомі як «метод ключових запитань», «метод контрольних запитань», «метод евристичних запитань». У своєму дослідженні ми керуємося поняттям «комплекс (серія) евристичних запитань», яке допомагає уточнити, поглибити сутність досліджуваного предмета, виявити його зв'язки з іншими предметами цієї системи.

Щоб дізнатися невідоме, нове про будь-який предмет, потрібно звернутися, на думку давньоримського філософа М. Квінтіліана, до таких найголовніших запитань: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли? Проте ми

вважаємо, що цим не обмежується використання цього механізму. Важливо, щоб запитання щодо досліджуваного предмета чи явища, його ознак, зв'язків ставив не лише учитель, але й учні вчителю, своїм товаришам і самим собі.

З психологічної точки асоціативний механізм зору є зв'язком між окремими нервово-психічними актами – уявленнями, думками, почуттями, унаслідок чого одне уявлення, почуття тощо викликає інше за аналогією. Аналогія наводить нас на ідею розв'язання, дозволяє «схопити» відношення, не зрозумілі для нас раніше. У цих випадках ми користуємося інформацією, одержаною під час вивчення більш знайомої системи для того, щоб розкрити відношення основної задачі.

Під час розв'язання творчих задач використовуються різні аналогії: конкретні й абстрактні, живої природи й неживої, аналогії за формою, за структурою, за змістом, за процесами тощо.

На експериментальному рівні ми застосували й описали механізми пізнавально-творчої діяльності на прикладі самобутньої і неповторної повісті І.С. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я». Вибір саме цього твору був невипадковим. В українській літературі є низка класичних творів, читацький інтерес до яких не знижується вже не одне століття. Такі твори відзначаються високим художньо-естетичним рівнем, величезним виховним потенціалом і покликані формувати в учнів почуття національної гідності, вигранювати світогляд, ґрунтований на ціннісному осмисленні етнопсихологічних, духовно-культурних та суспільно-політичних процесів. За словами М. Рильського, жодна література світу не має такого правдивого, дотепного, людяного, сонячного, хоча дещо і захмареного тугою за кращим життям, твору про трудяще селянство за умов капіталізму, як «Кайдашева сім'я» Нечуя-Левицького. Він вважав, що у творі все виконує свою визначену автором роль, веде свою мистецьку партію, як інструмент у хорошому оркестрі чи хорі.

Під час вивчення повісті «Кайдашева сім'я» інтегровано в цілісному пізнавально-творчому процесі вже згадані механізми пошуку невідомого: «аналіз через синтез», комплекс евристичних запитань (евристик) та асоціативний механізм пізнання наукової істини.

Предметом евристично-пізнавальної діяльності учнів став образ головного героя повісті Омелька Кайдаша, тому природно визріла мета – усебічно, у різних аспектах, у різні періоди життя, очима інших героїв твору

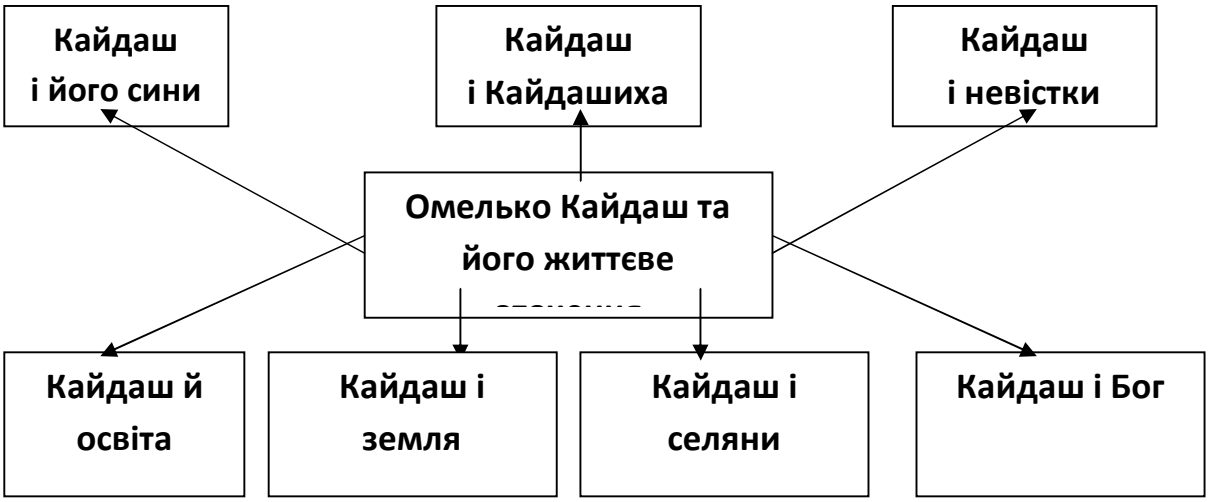
висвітлити сутність його характеру, розкрити систему цінностей, показати, як життєві обставини вплинули на його світогляд, а головне − дати відповідь на основні евристичні запитання: чи можна вважати Омелька Кайдаша типовим представником українського селянства? Що дає нашим сучасникам вивчення образу Кайдаша і всієї повісті І.С. Нечуя-Левицького?

Щоб досягти істини, не можна поспішати з висновками, зробленими на основі лише окремих фактів. Варто подивитися на предмет дослідження з різних позицій, проаналізувати різні підходи. У цьому нам допоміг один з основних механізмів творчої діяльності – пошук невідомого за допомогою «аналізу через синтез». Розміщуючи предмет свого дослідження у різних площинах, розглядаючи його в різних ситуаціях, у нових зв'язках, аналізуючи з різних боків, можна віднайти нову істину, яка з'явиться на перетині неоднозначних, відмінних думок, різного бачення. З предмета, таким чином, «вичерпується» увесь новий зміст, він щоразу повертається іншою стороною, відкриваючи нові й несподівані властивості неоднозначного героя.

Ми вважали, керуючись основами механізму «аналіз через синтез», за потрібне розглянути образ головного героя твору у складній системі «Кайдаш та його життєве оточення». За законами інтеграції аналізу й синтезу за провідної ролі саме продуктів останнього здійснено спочатку синтетичні процедури, результатом яких стала ідея цілісності, складності, неоднозначності досліджуваного образу. Ця узагальнююча ідея вимагала подальших аналітичних процедур установлення конкретних складових загальної системи. Її зміст природньо вимагав знайти необхідні й достатні для висвітлення образу підсистеми, які мали розкрити досліджуваний образ Омелька Кайдаша у всіх його сутнісних, життєво необхідних зв'язках. Такий підхід із широким залученням самостійної думки учнів дозволив виокремити такі підсистеми: Кайдаш і Кайдашиха, Кайдаш і його сини, Кайдаш і невістки, Кайдаш і земля, Кайдаш і селяни, Кайдаш і Бог і, нарешті, Кайдаш й освіта. Ці підсистеми було виділено невипадково: це дозволило зробити узагальнений висновок стосовно складного багатогранного образу головного героя повісті.

Складена спільними зусиллями педагога та учнів опорна таблиця, де відображена вся система життя Кайдаша, стала першим творчим продуктом їхньої евристичної пізнавальної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1



Після аналітико-синтетичних процедур, які дозволили створити систему та її єдність з виокремленими підсистемами, виявлено зв'язки за допомогою аналізу стосунків героя всередині кожної підсистеми. Наприклад, у підсистемі Кайдаш і сини виявлені суттєві суперечності у відносинах батька й синів, що зумовлено не лише віковими розбіжностями думок, але й розбіжностями в ідеалах, прагненнях і різних намірах вибратися з тенет злиденного життя. Під час розв'язання цих суперечностей ми переконалися в тому, що названий механізм дослідження сам по собі хоча й ефективний, але недостатній для розвитку творчого мислення й самореалізації учнів. Тому з'ясована об'єктивна необхідність у застосуванні комплексу евристичних запитань як механізму посилення творчої активності учнів. Вибір евристичних запитань виявився складним, але вкрай необхідним способом вийти на рівень справді творчого осягнення таланту письменника, який нічого не спрощував й одночасно штучно не ускладнював стосунки героїв повісті. Щоб з'ясувати всю їх силу й трагедію, надію й безнадійність, знадобилися й адекватні цьому евристичні запитання:

- Чому в сім'ї Кайдаша відбуваються постійні сварки щодо того, хто головний у родині?

- З яких причин батько не мав справжнього авторитету серед молодшого покоління – синів і невісток?

- Які глибинні причини соціального й особистісного характеру ускладнювали стосунки батька та його дітей?

- Які чинники ці стосунки підносили до естетичної краси, а які – до трагічної безвиході?

Аналогічні серії евристичних запитань були складені окремими творчими групами старшокласників до кожної з вищезазначених підсистем. Ураховуючи складність самої роботи з формування евристичних запитань, вони були віднесені до творчих продуктів й оцінювалися згідно з критеріями навчальних досягнень продуктів такого типу.

Узагальнюючи дослідження образу за допомогою аналітико-синтетичних операцій та комплексу евристичних запитань, було розв'язано систему завдань інтегративного характеру, які мали привести учнів до синтезу знань і вмінь дослідницького характеру. Серед таких завдань відзначимо такі:

- Чому неосвіченість, безкультур'я людей стали причиною більшості сварок і конфліктів, у центрі яких стояв Омелько Кайдаш?
- Поміркуйте, чому сучасне освічене суспільство не позбулося подібних проблем? Як нам вчиняти у становленні справді гуманістичних відносин?
- Які основні риси характеру Омелька Кайдаша, на ваш погляд, заслуговують особливого схвалення? Чому?
- Чи змінилися ці риси українця сьогодні? Чи можна це підтвердити життям і вчинками ваших дідусів – українців XIX і XX століття?

Такі завдання формували евристичні вміння старшокласників знаходити синтетичні узагальнення і, відштовхуючись від них, проводити аналітичні операції, штучно виокремлюючи певні риси, явища, події, а потім знову об'єднувати їх за допомогою аналогій, порівнянь, протиставлень тощо.

Вони наштовхнули учнів застосувати такий механізм пізнавальної діяльності – пошук невідомого за допомогою асоціативного механізму – й провести відповідні аналогії між минулим, сьогоденням та майбутнім не лише головного героя повісті Омелька Кайдаша, але й між ним та нашими сучасниками.

Розглядаючи образ Омелька Кайдаша в різних підсистемах, доповнюючи свої відповіді яскравими цитатами з твору, важливо, як уважає Ю. Бондаренко, щоб старшокласники збагнули всі глибинні соціально-історичні причини взаємної недовіри, лукавства й дріб'язковості в житті конкретної родини Кайдашів: «Родина стає полем битви за особисті права. І річ не в занепаді патріархальних стосунків. Просто активно-вольове начало селян, пригнічене у сфері суспільних відносин політичними та ментальними факторами, виривається там, де воно може бути зреалізованим – хай і в патологічних формах. Такий стан справ міг сформуватися тільки внаслідок тривалої

безрезультатності національних змагань, марґіналізації української спільноти, яка всі свої проблеми почала вирішувати в колі кровно-споріднених зв'язків, що замінили суспільні, але у спримітизованому вигляді» [2, 47].

Специфіка предмета дослідження в гуманітарній сфері полягає в тому, що провідну роль тут відіграє особистісний фактор. Досліджуваний предмет, на відміну від аналогічного предмета у природничо-математичній сфері, подається яскраво, емоційно, творчо і сприйняття й оцінки його не можуть бути однаковими, однозначними, типовими.

Узагальнюючи різні висновки, спільними зусиллями вчителя та учнів було зроблено важливе для них відкриття: так, ми можемо вважати Омелька Кайдаша типовим представником українського селянства. Він, як і всі представники родини Кайдашів, наділений позитивними й негативними, типовими й індивідуальними рисами, але всі вони притаманні українцям і характеризують нас як націю. У цьому велика заслуга І.С. Нечуя-Левицького, бо саме він образами повісті довів, що така нація існує, що вона самобутня й має свої багатовікові традиції. Крім того, старшокласники самостійно дійшли висновку (в різних його варіаціях), що повість «Кайдашева сім'я» та її герої об'єктивно збагачують нашого сучасника, талановито розкриваючи природну красу народного життя й селянського побуту, його просту, але надзвичайно багату мову, звичаї, й одночасно доносять до нас трагізм і безвихідь народу, в якого відібрали право на освіту й освоєння світової культури.

Отже, ми переконалися, що, постійно впроваджуючи механізми евристичного навчання, можна створити об'єктивні дидактичні умови для інтенсивного розвитку дослідницьких умінь в учнів, таких, як інтеграція синтетичних й аналітичних операцій, уміння здобувати матеріал для оригінальних власних узагальнень, здатність застосовувати науково виправдані прийоми й механізми творчого осягнення життєвих подій, їх головних героїв та національних цінностей народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Бондаренко Ю. Кайдашева сім'я (перший варіант початку повісті) // Урок української. – 2002. – № 7. – С. 46 – 47.
3. Клименко В.В. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
4. Лазарєв М.О. Методи творчої діяльності в сучасній освіті // Педагогічні науки:

Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. – Ч. І.– С. 58 – 64.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – 488 с.
6. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: Учебное пособие. – Ленинград: ЛГПИ, 1989. – 92 с.

УДК 378.22+371.11

Д.О. Козлов
Сумський державний
педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено аналіз проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів. Наголошується на науковій діяльності майбутніх керівників навчальних закладів у системі професійної освіти. Подано практичний досвід реалізації дослідної роботи магістрантів на прикладі магістратури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка.

В статье осуществлен анализ проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов. Делается ударение на научной деятельности будущих руководителей учебных заведений в системе професиональной подготовки. Представлен практический опыт реализации исследовательской работы магистрантов на примере магистратуры Сумского государственного педагогического университета им. А.С. Макаренко.

The article is devoted to the analysis of the problem of the realization of the students' scientific-research activity. The scientific activity of prospective managers of the educational establishments in the system of professional education is stressed. The practical experience of realization of masters' research work on the example of the masters' courses of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Постановка проблеми. Серед стратегічних положень, які викладено у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, освіта розглядається як модернізоване ядро сучасного суспільства, основний чинник його мобільності.

Перед людством поставлено завдання побудови творчо орієнтованого суспільства, де знання – орієнтовані технології – будуть застосовуватися як допоміжний інструментарій [2, 63]. У декларації Всесвітньої конференції «Наука для XXI століття: нові зобов'язання» (Будапешт, 26 червня – 1 липня 2006 р.) [3, 15] наголошується на важливості розвитку науки, освіти і сучасних технологій як єдиного способу уникнення глобальної ресурсної кризи та забезпечення благополуччя населення нашої планети. Практика підтверджує,

що «нехтування об'єктивними законами розвитку суспільства та науковими знаннями приводить до соціальних катаклізмів. Ігнорування науки як рушійної сили технічного прогресу може призвести спочатку до відставання країни від найбільш економічно розвинених держав, а потім поставити її народ перед проблемою виживання в умовах нестачі ресурсів, яка все більше зростає, і загрози загальнолюдської катастрофи» [3, 15].

Зміни в соціально-економічному житті країни неминуче вплинули на систему вищої освіти. Україна чітко визначила орієнтири на входження до освітнього простору Європи, планомірно здійснює модернізацію системи освіти відповідно до вимог ЄС та Болонського процесу. Нині апробовуються різноманітні моделі вищої освіти, що створило реальні можливості для вибору кожним студентом різноманітних освітніх маршрутів. Суттєво оновився зміст освіти, в ньому відображені ідеї фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації, диференціації. Зміни торкнулися й характеру організації освітнього процесу у ВНЗ. Більш інтенсивно стали використовуватися сучасні технології, з'явилися нові підходи до оцінювання результатів освіти [4, 52].

Оновлена система педагогічної освіти зумовила появу нових завдань, які пов'язані з побудовою освітнього процесу, його науково-методичним забезпеченням та організацією науково-дослідної роботи викладачів та студентів. «Домінантою сучасної парадигми освіти є орієнтація на підготовку студентів до самостійної й дослідницької діяльності, що забезпечує безперервність і систематичність професійного саморозвитку» [1, 1].

Аналіз наукових джерел із проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ дозволив виокремити такі напрями її дослідження: розкриття організаційно-технологічних аспектів системи професійної освіти, тенденції її розвитку (В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, П. Сікорський та ін.); визначення методологічної бази особистісно-професійного становлення педагога, потенціалу різноманітних видів самостійної роботи й дослідницької діяльності майбутніх учителів в їх професійній підготовці (В. Гриньова, В. Козаков, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, Г. Нагорна, О. Пєхота, С. Сисоєва, О. Цокур та ін.); поняття «науковий менеджмент» і його відображення у змісті освітнього процесу (В. Гамаюнов, Л. Даниленко, Г. Єльникова, В. Маслов, В. Пікельна, Г. Щокін та ін.); специфіку професійної підготовки менеджерів (В. Берека, В. Денисюк,

В. Рибалка, В. Шаркунова та ін.); особливості підготовки менеджерів як управлінців-лідерів та формування в них професійно-важливих якостей (Г. Дмитренко, Л. Даниленко, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна та ін.); управління системою досліджень, розробок, аналізу діяльності в наукових організаціях (М. Архангельський, Д. Гвішіані, К. Горфан, Г. Добров, К. Дубровський, В. Іриков, М. Комков); перспективне програмно-цільове планування наукових досліджень (В. Ларичев, Г. Поспєлов, К. Пузинь, В. Соловйов, В. Філіпов та ін.).

Зауважимо, що проведені наукові дослідження, які спрямовані на оптимізацію професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, торкаються лише окремих аспектів формування їх дослідницької спрямованості.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури теоретично обґрунтувати педагогічні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх керівників навчальних закладів у системі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що Указ Президента України «Про підвищення ролі науково-дослідної діяльності в університетах України» визначає як неодмінну умову надання якісної вищої освіти широке використання результатів наукових досліджень викладачів у навчанні студентів [6].

Проблема підготовки фахівців вищої категорії завжди була одним із провідних завдань університету. Якість цієї підготовки визначає статус установи, впливає на її різноманітні характеристики. Сьогодні Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка є багаторівневою соціально-педагогічною системою підготовки наукових і науково-педагогічних фахівців. У зв’язку з цим особливе значення має побудова всіх рівнів наукової підготовки фахівців, у тому числі такої освітньої моделі, як магістратура.

Ми поділяємо думки Є. Заїр-Бек, Ю. Солянникова, А. Тряпіциної [4, 52], що успішність магістерської підготовки може бути забезпечена, якщо будувати освітній процес:

- з орієнтацією на освітні потреби магістрантів;
- відповідно до специфіки процесу їх професійно-педагогічного становлення;
- з урахуванням обраного освітнього маршруту;
- з опорою на попередній освітній досвід;

- на основі нового змісту з використанням сукупності сучасних освітніх технологій;
- з прийняттям педагогічної освіти як широкої гуманітарної освіти, яка зорієнтована на освоєння знань, способів мислення, поведінки і цінностей у системі «людина – суспільство – людина», як такої, що розширює зону самовизначення й саморозвитку особистості, сферу її самореалізації.

Пріоритетними передумовами якісної підготовки майбутніх керівників начальних закладів в системі магістерської підготовки є розширення варіативності готовності магістрантів до науково-педагогічної та наукової діяльності, гнучке розгортання науково-прикладних досліджень, їх включення до науково-практичних проектів у галузі загальної та вищої професійної освіти.

Науково-дослідна підготовка студентів у магістратурі має на меті забезпечити саморозвиток магістранта, створити «можливості для самопроектування ним власного життя як процесу безперервного професійно-акмеологічного самозростання й творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань, різнобічної соціалізації особистості» [1, 5].

Зазначимо, що науково-дослідна підготовка магістрантів включає не лише виконання і захист магістерської роботи, але й вивчення спеціальних курсів і програм науково-дослідного характеру, прийняття майбутнім фахівцем норм та етики наукової роботи, реалізацію плану індивідуальної роботи.

Аналізуючи існуючу практику різноманітних форм науково-дослідної роботи в системі магістерської підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, можна виокремити такі:

– навчальні (аудиторні) форми науково-дослідної роботи;

– позанавчальні (позааудиторні) форми науково-дослідної роботи;

– організаційно-масові заходи, пов’язані зі збагаченням досвіду науково-дослідної роботи та стимулювання її розвитку (рис. 1).

Рис. 1. Структура науково-дослідної роботи майбутніх керівників навчальних закладів у процесі магістерської підготовки

Основними навчальними формами науково-дослідної роботи у процесі магістерської підготовки майбутніх керівників навчальних закладів можна назвати такі: виконання завдань дослідницького характеру, розробка наукових проектів, підготовка наукових рефератів, написання есе, створення анотацій до публікацій, участь у методологічних семінарах, науково-дослідна практика, спеціально організовані заняття щодо підготовки до захисту магістерської роботи тощо.

У позааудиторний час ефективність наукової підготовки магістрантів визначається їх участю у роботі наукових гуртків, лабораторій, наукових товариств, підготовкою повідомлень до конференцій, наукових семінарів, участю у проектах тощо.

Загальну мету проведення таких форм можна визначити як розвиток загальнонаукової (базової) та спеціальної компетентності магістрантів у певній сфері наукової діяльності. Незаперечне значення має й створення необхідних організаційно-педагогічних умов для формування колективу дослідників наукової школи вищого навчального закладу [5].

Ми поділяємо думку науковців Російського державного педагогічного університету ім. О.І. Герцена [4, 103] про те, що до базових науково-дослідницьких компетенцій можуть бути віднесені такі:

- вільне оперування різноманітною текстовою інформацією у досліджуваній галузі, і легкість пошукової роботи в сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях;
- здатність до активного слухання;
- уміння опрацьовувати ділову та нормативну документацію;
- розвиток писемної та усної мови для її конкретного використання у різноманітних ситуаціях ділового та міжособистісного спілкування, уміння вибудовувати доцільну ділову комунікацію;
- прикладні математичні вміння;
- здатність до стилістичної діяльності та критичного мислення;
- володіння методами розробки дослідницьких методик;
- освоєння методів управління та організаційних навичок;
- вмотивованість та здатність до продуктивної діяльності в команді;
- готовність до вияву відповідальної ініціативи і громадських презентації досягнень;
- прагнення до постійного оновлення знань і до навчання, відкритість пізнавальної позиції.

На наш погляд, з метою реалізації відкритої пізнавальної позиції доцільно у процесі магістерської підготовки створювати можливості для презентації різноманітних поглядів на одне й те саме явище, пропонувати використання множини варіантів опису та аналізу одного й того самого явища. Доречно пропонувати магістрантам обмінюватися позиціями і точками зору під час обговорення проблем. Потрібно розвивати вміння студентів синтезувати у процесі обговорення різноманітні позиції та висловлені думки.

На нашу думку, ефективним є включення рефлексивних технологій до структури навчальних занять. Студентам пропонуються різний за характером текстовий матеріал та управлінські завдання, які формують установку на аналіз власних дій щодо розвитку дослідницьких компетенцій. Наведемо приклади можливих типів завдань для майбутніх управлінців у період вивчення загальних курсів з теорії та методології наукових досліджень.

Завдання 1. «Центральне дослідницьке питання».

Уявімо, що для вас важливим є вирішення такої дослідницької проблеми: побудувати «дерево цілей» для розчленування стратегічної мети діяльності закладу освіти на підцілі, а також розкрити взаємозв’язок між метою,

завданями і заходами.

1. Виокреміть два основних поняття, якими ви будете оперувати під час розробки цілей вашого дослідження, дайте характеристику кожному дослідженню.

2. Використовуючи ці поняття, сформулюйте центральне дослідницьке питання, яке дозволить зосередити увагу на характері означеної наукової проблеми.

3. Заповніть таку форму щодо визначення центрального дослідницького питання.

Переді мною постає завдання (розуміння, опису, розвитку, розкриття, виявлення)… (чого? – центральне питання)… у… (одиниця аналізу). На цьому етапі вивчення… (базове поняття) буде визначатися як… (характеристика поняття). Передбачається встановлення причини впливу… (наступне базове поняття) на це… (явище). Установлення цих причин цікавить мене, тому що… Характер результату виконаного мною дослідження у… (опис, інтерпретація, концептуалізація)… (досліджуване поняття).

Завдання 2. «Секвенція».

Секвенція (з англ. – «послідовність», «неперервність») – послідовність певних подій, що приводять до певного результату у науковій роботі.

Пропонуємо вам обговорити послідовність подій в організації дослідження щодо визначення та формування місії вашого навчального закладу.

1. Визначіть можливі утруднення в організації дослідження та шляхи їх подолання.

(Які, на вашу думку, переваги та недоліки роботи закладу, які чинники найбільше сприяють успіху закладу, а які найменше?)

2. Сформулюйте логічні принципи проведення дослідження, виокреміть їх у кодексі поведінки керівника закладу освіти.

(Зобразіть ідеальну картину закладу, яким він має стати через п’ять років)

3. Обговоріть послідовність подій та можливі утруднення, зобразіть їх у графічній схемі, запропонуйте альтернативний варіант розгортання подій, які можуть привести до іншої моделі в організації наукового дослідження.

(Подумайте, чого можуть чекати від школи батьки, громадськість. Що ви вважаєте у школі найважливішим і про що ви найбільше турбуєтеся?)

4. Співвіднесіть розроблений вами кодекс поведінки керівника закладу

освіти з послідовністю подій та обговоріть у групі способи вашої поведінки, узгодьте з положеннями кодексу.

Важливою формою наукової підготовки майбутніх керівників навчальних закладів є наукові конференції. Головна мета проведення таких заходів – обговорення актуальних проблем науки управління та педагогічної практики. Досвід проведення щорічних наукових конференцій «Молодих вчених» засвідчує, що саме така форма забезпечує спільну наукову діяльність усіх зацікавлених осіб як визнаних науковців, так і магістрантів. Успішність проходження конференції магістрантів буде забезпечена лише за умови, якщо, цілі конференції не тільки формально задекларовані, але й особистісно прийняті всіма учасниками заходу. Під час підготовки конференції майбутні керівники працюють над забезпеченням головної умови проведення конференції – активне спілкування учасників протягом певного, фіксованого на діалог часу. Для кожного учасника важливою є презентація вміння чітко, послідовно, лаконічно, науково обґрунтовано, переконливо та доказово висловлювати власні позиції та думки. Майбутні керівники відпрацьовують уміння аналізувати проблему, виокремлювати в ній суттєве, визначити ризики її реалізації та планувати перспективи розвитку окресленої проблеми. У проведенні наукових студентських конференцій, як правило, реалізуються такі навчальні цілі, як навчання участі та проведення конференцій різного типу. Конференції молодих учених будуються на засадах гласності, масовості, системності, відкритості, наступності. Для магістрантів педагогічного університету за спеціальністю «Управління навчальним закладом» важливим є вже у процесі навчання набуття і закріплення досвіду створення організаційного комітету конференції, раціонального розподілу вирішення технічних і матеріальних ресурсів, дотримання часових аспектів підготовки. Магістранти працюють над складанням рецензій студентських виступів, опонують виступи і презентують власні надбання. Важливим етапом у проведенні студентської наукової конференції є післядія. Магістранти з допомогою інтерактивних технологій – робота у групах, робота у парах, «вільний мікрофон» та ін. – оцінюють ділову активність учасників, їх умотивованість, уміння слухати, уміння грамотно висловлювати думки та відстоювати етичну позицію. Саме на цьому етапі майбутні керівники закріплюють здатність до рефлексії, спрямованість на внутрішнє зростання

кожного учасника, паритетність стосунків, створення атмосфери вільної комунікації, налаштованість на корпоративну паритетну діяльність і діяльність у команді. Підготовка та проведення таких конференцій для майбутніх управлінців передбачає створення продуктивної команди. Використання корпоративної, кооперативної діяльності передбачає групові дискусії, застосування методу мозкового штурму, виконання колективних договірних мікропроектів. При цьому реалізуються такі напрями:

- орієнтація на особистість майбутнього керівника, його ресурси для успіху групового вирішення проблеми;
- забезпечення продуктивного спілкування та успішної комунікації;
- формування та закріплення стійкого інтересу до продуктивної дослідницької діяльності, зокрема в управлінні освітою.

Для залучення студентів магістратури до різноманітних форм наукової творчості ефективним є застосування рейтингової системи оцінювання. Рейтинг включає як одиницю активності – ступінь участі у різноманітних формах наукової роботи, так і критерії результативності – експертне підтвердження результатів, здобутків, успіхів саме в науково-дослідницькій діяльності: кількість наукових публікацій, грантів, дипломів, участь у наукових конференціях, проектах, наукових конкурсах тощо.

Ми поділяємо думку Є. Заїр-Бек, Ю. Солянникова [4, 102 – 103] про те, що навчання наукової роботи студентів магістратури сприяє розвитку їх загальнонаукової та спеціальної компетентності і закріплює ключові компетентності майбутнього керівника освіти, а саме:

1) концептуальна – розуміння теоретичних основ управлінської діяльності, оволодіння основними загальними підходами, філософією і методологією в галузі наукової роботи;

2) інструментальна – оволодіння основними загальнонауковими методами і вміннями;

3) цілісно-етична – прийняття норм і ціннісних установок наукової роботи, її соціальної відповідальності, значення для розвитку суспільства та повноцінної життєдіяльності закладу освіти та кожного учасника навчально-виховного процесу;

4) інтегративна – здатність поєднувати теорію і практику, їх етичну та методологічну складові для вирішення управлінських завдань;

5) контекстуальна – розуміння соціального, культурного, організаційного середовища, в якому здійснюється професійна управлінська діяльність на науковому підґрунті;

6) адаптивна – уміння передбачати зміни, різноманітні ситуації, події та бути заздалегідь до них готовим;

7) комунікативна – уміння ефективно використовувати сучасні інформаційні потоки, вести діалогічне спілкування в різноманітних соціально-рольових позиціях.

Висновки. Отже, науково-дослідна робота магістрів є важливою складовою у структурі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

Необхідною організаційною умовою успішної наукової роботи магістрів є оптимальне поєднання змісту, форм і методів науково-дослідної роботи, цілепокладання, мотивація, планування, презентація, науковий супровід, аналіз, оцінка та корекція отриманих результатів.

До перспектив подальших розвідок можемо віднести питання комплексного аналізу наукової роботи вищого навчального закладу, оцінки якості виконання науково-дослідних робіт та пошуку оптимальної моделі управління науковими дослідженнями в системі вищої професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої освіти: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2007. – 44 с.

2. Одрін В.І. Технологія наукової і технічної творчості: нова наука та високоінтелектуальна інформаційна метатехнологія // Вісник НАН України. – 2005. – № 6. – С. 43 – 64.

3. Оспіщев В., Кривошей В. Закономірності розвитку наукових досліджень магістрів з економіки // Вища школа. – 2006. – № 6. – С. 15 – 24.

4. Подготовка специалистов в области образования: научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации: (Коллективная монография). – СПб.: Изд.-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – Вып. IX. – 204 с.

5. Степашко В. Керівництво дослідницьким колективом у системі управління науковою діяльністю вищого навчального закладу // Рідна школа. – 2007. – № 11/12. – С. 56 – 59.

6. Указ Президента України «Про підвищення ролі науково-дослідної діяльності в університетах України». Режим доступу: http:www.nas.gov.ua.

УДК 373.31.022:371.4

С.Є. Лупаренко
Харківський національний
педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКОРИСТАННЯ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ЗАСОБІВ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті здійснений аналіз впливу вальдорфських засобів на розвиток пізнавальної активності в молодших школярів. Розкрито моделі використання вальдорфських засобів; виявлено критерії та показники сформованості пізнавальної активності; визначено зміни в досліджуваних критеріях і показниках; розкрито конкретні зміни, що відбулись в експериментальних групах, а також чинники, що зумовили ці зміни.

В статье осуществлен анализ влияния вальдорфских средств на развитие познавательной активности у младших школьников. Раскрыты модели использования вальдорфских средств; выявлены критерии и показатели сформированности познавательной активности; определены изменения в исследуемых критериях и показателях; раскрыты конкретные изменения, которые произошли в экспериментальных группах, а также факторы, которые обусловили эти изменения.

The article deals with the analysis of the waldorf pedagogy means influence on the development of junior pupil's cognitive activity. The models of using the Waldorf pedagogy means are revealed; the indicators and criteria of cognitive activity formation are specified; the changes in the indicators and criteria are determined; the concrete changes which were fixed in the experimental groups and the factors which caused these changes are revealed in the article.

Постановка проблеми. Сучасна школа ставить багато вимог перед особистістю, одними з яких є високий рівень активності людини, уміння та бажання навчатися протягом життя, уміння діяти творчо. Усі ці вимоги передбачають вияв високого рівня пізнавальної активності особистості.

Початкова школа закладає вагомий фундамент для розвитку різноманітних умінь учнів та пізнавальної активності, оскільки молодші школярі мають великі пізнавальні можливості і природну допитливість. Для підтримки цих можливостей учитель має застосовувати безліч засобів, які спрямовані на формування ініціативності, самостійності, пізнавальних інтересів в учнів.

Вальдорфська педагогіка, яка будує весь навчально-виховний процес з орієнтацією на дитину, її потреби, можливості, інтереси, накопичила значний досвід у підтримці активності дітей, формуванні творчих здібностей і різноманітних умінь і навичок. Тому актуальною стає перевірка ефективності вальдорфських засобів і визначення впливу на розвиток пізнавальної активності

в молодших школярів.

Це дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, а також складовою частиною програми науково-дослідного експерименту Міністерства освіти і науки України «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (наказ № 363 від 06.05.2001 р.).

Мета статті – виявлення ефективності технологій використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Результати дослідження. Провідним методом експериментальної роботи був варіативний педагогічний експеримент, найважливішим завданням якого була перевірка ефективності технологій використання вальдорфських засобів у розвитку пізнавальної активності в молодших школярів (ритмічної організації навчального процесу, художньо-образного навчання, активно-практичних проектів, диференційованих вправ для дітей з різними типами темпераменту), під якими у проведеному дослідженні розуміється науково обґрунтоване і точне відтворення педагогічних дій учителя, що гарантують успішність розвитку пізнавальної активності в учнів.

Дослідження проводилось у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: української, російської та іноземних (англійської й німецької) мов, живопису, співу, праці і здійснювалось за 3 моделями: у моделі А (група $Е_3$) використовувались ритмічна організація навчання та художньо-образне навчання, у моделі В (група $Е_2$), крім вищезазначених засобів, застосовувались активно-практичні проекти, у моделі С (група $Е_1$) до попередніх засобів додавались диференційовані вправи для дітей з різними типами темпераментів.

Зауважимо, що більш детально технології використання вальдорфських засобів розкрито нами в навчально-методичних матеріалах для вчителів початкової школи, студентів, аспірантів, викладачів педагогічних вищих навчальних закладів «Вальдорфські засоби розвитку пізнавальної активності молодших школярів», а також у працях В. Загвоздкіна, О. Іонової, А. Пінського, О. Топтигіна, Р. Штайнера та ін. Тому ми вважали за потрібне розкрити у статті експериментальні дані щодо впливу вальдорфських засобів на розвиток пізнавальної активності в молодших школярів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [1 – 8], спостережень за навчальною діяльністю учнів, експертних оцінок визначено основні критерії та показники, які відображали зміни у сформованості пізнавальної активності в молодших школярів, а саме: навчальну ініціативність і самостійність, ступінь реалізації та рівні пізнавальної активності. Як результат сформованості пізнавальної активності в учнів досліджувались також повнота знань, розвиненість комунікативних умінь у молодших школярів та характер міжособистісних відносин.

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що використання вальдорфських засобів сприяло розвитку пізнавальної активності в молодших школярів та підвищенню результативності навчання, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати розвитку пізнавальної активності в молодших школярів (приріст у %)

Показники і критерії	Експериментальні класи		
	E_1 (30 осіб)	E_2 (32 особи)	E_3 (33 особи)
1	2	3	4
Навчальна ініціативність (учень ставить запитання вчителю та однокласникам, виконує завдання необов'язкового характеру, пропонує нові способи розв'язання завдань, знаходить додатковий матеріал)	30,0	25,0	21,2
Навчальна самостійність (учень виконує завдання без допомоги вчителя та обирає способи виконання завдань)	36,7	34,4	21,2
Ступінь реалізації пізнавальної активності:			
• *потенційна активність* (учень виявляє бажання пізнати нове, короткочасний інтерес, який не задовольняється);	-43,3	-34,4	-27,3
• *реалізована активність* (учень виконує завдання вчителя, виявляє бажання оволодівати знаннями та інтерес до діяльності й реалізує їх у конкретних діях)	43,3	34,4	27,3
Рівень пізнавальної активності:			
• *творчий* (учень самостійно обирає способи вирішення завдань, знаходить нові способи діяльності, здійснює перенесення знань, умінь у нову ситуацію, самостійно використовує вивчений матеріал у нових завданнях);	20,0	15,6	12,1
• *реконструктивний* (учень обирає способи діяльності, використовує відомі знання в інших ситуаціях, інтерпретує відомі знання та прийоми діяльності, використовує вивчений матеріал за зразком і самостійно);	20,0	18,8	15,2
• *репродуктивний* (учень діє за прикладом, виконує завдання відомим способом, обмежено використовує вивчений матеріал)	-40,0	-34,4	-27,3

У процесі дослідження встановлено, що у всіх експериментальних групах відбулось значне зростання пізнавальної активності в молодших школярів.

Найбільш позитивні зрушення спостерігалися у групі E_1, найменш позитивні – у групі E_3 (група E_2 посіла проміжну позицію), що зумовлено тим, що вальдорфські засоби взаємопов'язані, доповнюють один одного, а отже їх комплексне використання має посилену дію.

Використання вальдорфських засобів також сприяло формуванню навчальної ініціативності та самостійності в учнів, які мали нестійкі пізнавальні інтереси, були безініціативними, вимагали постійної допомоги вчителя. У процесі експерименту в таких учнів сформувалась позитивна мотивація до навчання, вони читали багато додаткової літератури, менше вимагали допомоги вчителя, з творчим натхненням виконували навчальні завдання.

Установлено, що впровадження технологій використання вальдорфських засобів сприяло збільшенню кількості учнів, які найбільш повно виявили знання, а саме: з української мови – на 23,1, 17,3 і 12,1%, з російської мови – на 22,4, 18,0 і 13,9%, з англійської мови – на 20,0, 15,7 і 10,9%, з німецької мови – на 18,9, 15,5 і 11,2% у групах E_1, E_2 та E_3 відповідно.

За нашими спостереженнями, на уроках учні доповнювали відповіді один одного, вільно використовували навчальний матеріал у вправах за зразком та в нових ситуаціях. Це свідчить про те, що вальдорфські засоби у розвитку пізнавальної активності, які дозволяють учневі усвідомлювати навчальний матеріал на основі інтенсивних переживань і власної практичної діяльності, сприяли глибокому засвоєнню знань більшістю учнів.

Використання вальдорфських засобів також позитивно вплинуло на розвиток комунікативних умінь в учнів (умінь слухати, розуміти співрозмовника, висловлюватись відповідно до змісту бесіди, вести монологічну розповідь і діалог). Так, приріст кількості учнів, які виявили вміння вести діалог, становив 33,3, 28,1 та 24,2% у групах E_1, E_2 та E_3 відповідно. Ці школярі характеризувались уміннями ставити та відповідати на питання, вільно підтримувати бесіду з активним використанням вивченого матеріалу. На уроках іноземних мов школярі демонстрували високий рівень розуміння мовного матеріалу, що передбачало вміння виділяти та розпізнавати ключові слова, розуміти тему тексту, мовного повідомлення через ключові слова, давати заголовки прослуханим текстам тощо.

Установлено, що використання вальдорфських засобів привело до

позитивних змін у характері відносин учнів: рівень благополуччя відносин у групах E_1, E_2 та E_3 підвищився на 33,3, 24,9 та 18,2% відповідно; коефіцієнт взаємності виборів у групах E_1, E_2 та E_3 збільшився на 12,7, 12,5 та 9,1%. Покращанню міжособистісних стосунків школярів сприяло створення сприятливого психоемоційного фону процесу навчання, атмосфери взаємної довіри й емоційного розкріпачення.

Аналіз результатів варіативної експериментальної роботи засвідчив, що використання вальдорфських засобів сприяло розвитку пізнавальної активності в молодших школярів. Найбільші прирости досліджуваних критеріїв та показників спостерігались у групі E_1, найменші – у групі E_3.

Установлено, що реалізація всіх моделей забезпечила розвиток навчальної ініціативності в молодших школярів, формування комунікативних умінь, покращання міжособистісних відносин у класі.

Відзначимо, що в кожній групі зафіксовані різні зміни досліджуваних критеріїв і показників, а саме:

- модель А сприяла якісному засвоєнню знань більшістю учнів, що зумовлено орієнтацією навчального процесу на функціонально цілісну психіку дитини, її мислення й емоційно-вольову сферу. Водночас діти характеризувались недостатньою навчальною самостійністю: потребували допомоги вчителя у виконанні завдань творчого і реконструктивного характеру, недостатньо демонстрували вміння виконувати завдання різними способами;
- модель В забезпечила розвиток самостійності в молодших школярів у виконанні навчальних завдань різного характеру, практичних умінь (умінь обирати та самостійно використовувати способи розв’язання завдань, виготовляти різноманітні речі тощо), що зумовлено орієнтацією вальдорфських засобів на пробудження власної активності в дітей, реалізацію її у практичній діяльності. Проте школярі недостатньо реалізовували свої бажання та інтереси в конкретних діях;
- модель С забезпечила цілісну теоретичну й практичну підготовку учнів, сприяла переходу потенційної активності молодших школярів у реалізовану, тобто стимулювала бажання та інтерес учнів оволодівати знаннями та реалізовувати їх у конкретних діях завдяки створенню умов для засвоєння навчального матеріалу способом, адекватним для кожного учня. Це свідчить про ефективність використання вальдорфських засобів у розвитку пізнавальної

активності як цілісної дидактичної системи.

Висновки. Отже, ефективність запропонованих засобів у розвитку пізнавальної активності в молодших школярів була доведена зростанням усіх досліджуваних критеріїв і показників. Отримані теоретичні й практичні висновки свідчать, що вальдорфські засоби дійсно сприяють розвитку пізнавальної активності в молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

2. Іонова О. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: Автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 35 с.

3. Китайгородская Г. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.

4. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / В. Цетлин, А. Климентенко, Г. Уайзер, М. Вайсбурд, М. Брейгина и др. / Под ред. В.Цетлин. – М.: Просвещение, 1970. – 119 с.

5. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

6. Лозовая В., Камышанченко Е. Формирование познавательной активности школьников. – Белгород: БГУ, 2000. – 232 с.

7. Смирнова Л. Об уровне критического понимания иноязычной речи на слух // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения речи и чтению. – М.: Изд-во МГПИЯ им. М. Тореза, – 1982. – С. 157 – 169.

8. Шамова Т. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

9. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.

УДК 376.1.016

М.А. Медведєва
Інститут спеціальної педагогіки

ОСОБЛИВОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПРОЦЕСУ ПИСЬМА

Учні з тяжкими вадами мовлення мають різного ступеня тяжкості первинні мовленнєві дефекти. У статті проаналізовано результати вивчення усного мовлення школярів, а саме звуковимови, та відображення його порушень у писемній діяльності дітей.

Учащиеся с тяжелыми недостатками речи имеют разной степени тяжести первичные речевые дефекты. В статье проанализировано результаты изучения устной речи школьников, а именно звукопроизношения, и отображение ее нарушений в письменной деятельности детей.

Pupils with hard defects of speech have primary defects of speed of different degree of difficulty. We analyze the results of study of the verbal speech of schoolboys, exactly pronunciation, and reflection of its violations in writing activity of children in this article.

Постановка проблеми. Мовлення – це показник людськості, вищої психічної організації мозку. Розвиток мовлення займає чільне місце в системі виховання і навчання дитини. Якщо питання стосується дітей із відхиленнями мовлення, то ще потрібно говорити й про корекційне навчання, яке передбачає виправлення порушень провідного (мовленнєвого) дефекту [1]. Важкі мовленнєві порушення супроводжуються особливостями розвитку дитини, причиною яких є зниження психічних показників у цілому. Як відомо, діти з недоліками мовлення становлять основний контингент невстигаючих учнів, мовленнєві порушення ведуть до наявністі стійких, специфічних помилок на письмі та під час читання – дисграфії та дислексії (Р. Левіна, К. Беккер, Л. Спірова), викликають труднощі в засвоєнні навчальних програм із предметів мовного циклу (Є. Дранкіна, І. Садовнікова, А. Ястрєбова).

Наш дослідницький інтерес стосується проблем опанування навичок писання молодшими школярами з тяжкими вадами мовлення (далі ТВМ), а саме: «репродукції», яка передбачає запис чужого мовлення під диктовку або запис інформації з будь-якого джерела – переписування, і «власного письма», тобто фіксацію власного усного мовлення [9].

Метою нашого дослідження є вивчення механізмів помилок, які допускають учні 2 – 4 класів шкіл для дітей з ТВМ у писемній продукції. Навчання писемного мовлення, як правило, відбувається за традиційними методиками і зводиться до формування фонематичних уявлень без урахування їхньої складної психофізіологічної структури та можливих механізмів порушень. На наш погляд, саме дослідження механізмів писемних недоліків є необхідною умовою успішного розв’язання проблеми навчання дітей із ТВМ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами писемного мовлення займались учені різних галузей (психології, педагогіки, логопедії). У психології процес письма розглядається як особливий вид мовленнєвої діяльності, що містить у собі низку психофізіологічних механізмів [5]. За педагогічними уявленнями письмо – це процес набуття навички писання за фонетичними і морфологічними принципами орфографії. У логопедії процес письма розглядається в тісному зв’язку з мовленнєвими недоліками, тобто з вадами звуковимови, які виникають унаслідок порушених фонематичних сприймань і уявлень.

До сьогодні склалася певна концепція тлумачення писемного мовлення, яка є складною формою психічної діяльності людини, що необхідна в повсякденному житті і включає, з одного боку, активну передачу своїх думок за допомогою певної писемності, письма,а з іншого боку, сприйняття і розуміння написаного засобами читання [3; 6; 8].

Однак необхідно враховувати декілька аспектів цієї проблеми. Писемне мовлення перш за все відноситься до мовних явищ. Унаслідок цього необхідно враховувати чинники, що визначають цей вид мовлення з лінгвістичних і психолінгвістичних позицій. Разом з тим писемне мовлення є особливою діяльністю людини, у якій необхідно розрізняти як психологічні, так і фізіологічні аспекти. У зв'язку з цим під час вивчення механізмів писемно-мовленнєвої діяльності потрібно враховувати не тільки досвід науки про психічні операції, але і психофізіологічну структуру кожної операції окремо [3; 6; 8].

У сучасних дослідженнях велика увага приділяється вивченню структурних операцій писемної діяльності, а також розвитку базових психічних процесів і функцій, що впливають на її становлення [2; 4]. Таким чином, обґрунтовується залежність стану писемно-мовленнєвих умінь і навичок як від рівня розвитку операціональних, так і функціональних компонентів писемного мовлення, але недостатньо розкриті питання механізмів різних видів дисграфічних помилок. Наше дослідження спрямоване на вивчення порушень писемного мовлення учнів з тяжкими вадами мовлення (ТВМ), які виступають у ролі вторинних проявів мовленнєвого дефекту, а також їх структурної організації.

Мета статті. Основна категорія дітей, які брали участь у нашому дослідженні, мають первинні порушення мовлення. Тому, розглядаючи письмо як один із видів психічної діяльності, дослідження структурних компонентів цього процесу ми почали з вивчення стану мовленнєво-рухової сфери (усне мовлення). Тож мета статті – проаналізувати стан однієї зі сторін усного мовлення (звуковимови) і визначити її вплив на порушення писемної продукції учнів.

Виклад основного матеріалу. Письмо є однією з найскладніших форм писемного мовлення, оволодіння якою відбувається завдяки спеціально організованій роботі педагогів. Складний фізіологічний механізм писемного мовлення здійснюється за допомогою всіх аналізаторів, з яких одні є

провідними, а інші допоміжними. У писемному мовленні, крім слухового і мовно-артикуляційного, беруть участь зоровий і руховий аналізатори. Так, під час читання провідна роль належить мовно-зоровому аналізатору, а під час писання – мовно-зоровому і руховому. Особлива складність писемного мовлення полягає у процесі взаємодії всіх аналізаторів.

Спираючись на теоретичні положення Л. Виготського, Є. Соботович, Р. Левіної з питань зв'язку мовленнєвої сфери з різними психічними процесами, нами була розроблена методика дослідження ведучих компонентів писемної діяльності учнів, до складу якої входило вивчення стану таких психологічних процесів, як сприймання, уявлення, пам'ять, увага і контроль. У цій статті ми розглянемо вплив порушень усного мовлення на стан писемної продукції учнів.

Дослідження усного мовлення дало такі показники:

- 74% учнів мають лексико-граматичні порушення середньої тяжості, які обумовлені обмеженим словниковим запасом, простотою висловлювань, відсутністю розгорнутості та складності будови фрази;

- у 55% учнів під час складання речень було зафіксовано порушення лінійності розгортання висловлювань, яке виражалося у невмотивованих інверсіях (*Молоко Коля налив. Дощ на вулиці іде)*, пропусках значущих слів (*Сніжок на землю*), порушення лексико-граматичного оформлення висловлювань (*У лісі холодної ходять зграя вовків*);

- під час складання оповідання за поданими сюжетними картинками були відзначені труднощі програмування висловлювань у 71% учнів, випадали значущі частини оповідання, спостерігалась хаотичність передачі смислового змісту оповідання, порушення часового і причинно-наслідкового зв'язку фрагментів.

Уся своєрідність особливостей усного мовлення учнів знайшла своє відображення у писемній продукції школярів. Виходячи з мети нашого дослідження, а також з визначення поняття «дисграфія», нас цікавлять порушення написання слів відповідно до фонетичного принципу орфографії. Дисграфія детермінується як порушення написання слова відповідно до фонетичного принципу письма і характеризується наявністю значної кількості так званих специфічних помилок.

Виділимо основні функції й операції, необхідні для реалізації фонетичного принципу письма:

- акустичні операції, які беруть участь у сприйманні слова;

- фонематичні операції, що визначають чіткість і безпомилковість у диференціації звуків;
- аналітико-синтетичні операції, необхідні для визначення порядку звуків у слові;
- рухові операції, серед яких ми виділили мовленнєво-рухові та моторні, що беруть участь у написанні букв;
- зорові операції, сформованість яких забезпечує знання і розрізнення букв під час письма;
- когнітивні операції (увага, пам'ять, контроль).

Таким чином, реалізація фонетичного принципу письма потребує достатньо розвинених акустичних і фонематичних операцій. Відомо, що від ступеня розвитку фонематичного сприйняття, а також від сформованності навичок фонематичного аналізу та синтезу залежить успішність оволодіння процесом письма, оскільки фонематичний розвиток є тим стрижнем, який дозволяє в однакових поняттях характеризувати звукове мовлення, читання, письмо. У дітей з ТВМ відзначаються різної тяжкості порушення звуковимови, тому провідним критерієм аналізу порушень письма в учнів ми визначили стан звуковимови. А як встановлено Є. Соботович, у дітей з порушеннями мовлення через ослаблення слухових операцій і функцій (уваги, контролю та самоконтролю) формування фонематичнх уявлень відбувається з опорою не на слуховий аналізатор, а на мовноруховий, діяльність якого порушена, що, у свою чергу, призводить до наявності помилок через заміни та пропуск букв, що відповідають звукам, близьким за акустичними й акустико-артикуляційними ознаками [10].

Виходячи з положень впливу розвитку усного мовленя, а саме звуковимови на успішність оволодіння навичками письма (В. Орфінської, А. Соколова, О. Леонтьєва, Л. Назарової, В. Бельтюкова, Л. Спірової), ми проаналізували звуковимовні здібності учнів і співвіднесли ці показники зі станом писемної продукції.

Результати обстеження вимови (див. табл. 1) демонструють наявність позитивної динаміки у виправленні звуковимови учнів, але ще й у 4-ому класі є діти з вадами мовлення органічного генезу (ринолалія, дизартрія, алалія).

Таблиця 1

Результати обстеження звуковимови учнів за класами

Клас	К-ть учнів з порушеною звуковимовою	К-ть учнів з недостатньо автоматизованою вимовою	К-ть учнів з виправленою вимовою
2	21 (56,7%)	9 (22,5%)	6 (19,4%)
3	10 (27%)	13 (32,5%)	13 (41,9%)
4	6 (16,2%)	18 (45%)	12 (38,7%)
Загальна кількість учнів	37 (34,2%)	40 (37%)	31 (28,7%)

Порівняння помилок усного і писемного мовлення дало такі показники:

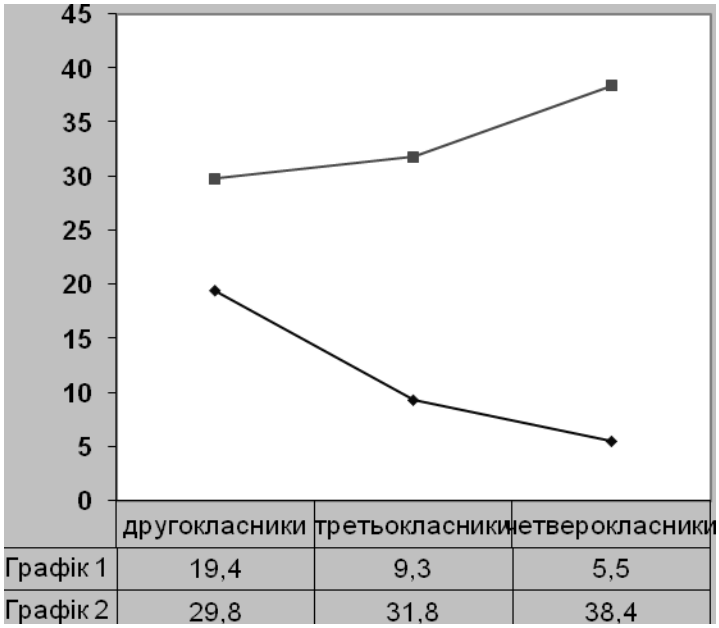
- відсутність фонем у мовленні учнів корелюється з пропусками букв, що відповідають цим звукам;
- наявність на письмі заміни букв, які відповідають звукам, заміненим або викривленим у звуковимові дітей.

Ці показники свідчать про взаємозв'язок порушень звуковимови з недоліками письма, що співпадає з результатами досліджень низки вчених. Так Р. Боскис, Р. Левіна встановили, що дисграфія виникає унаслідок порушення звуковимови або на ґрунті порушень центральної нервової системи і здебільшого виявляються в недостатності тонких диференціювань слухових аналізаторів. А. Соколовим виявлена наявність постійного зв'язку та взаємодії між мовноруховим і мовнослуховим аналізаторами навіть у внутрішньому мовленні.

Охарактеризувавши якісний склад порушень, властивих усному і писемному мовленню учнів, ми звернули увагу на особливості кількісних показників недоліків у цих видах мовленнєвої діяльності. Аналізуючи результати констатувального експерименту, виявилася така закономірність: кількість учнів з порушеннями вимови від другого до четвертого класу зменшилась, а кількість помилок у писемній продукції збільшилась (див. табл. 2).

Таблиця 2

Графічне відображення порушень звуковимови та писемного мовлення учнів за класами



Графік 1 відображає стан звуковимови;

Графік 2 відображає стан писемного мовлення за фонетичним принципом.

Таким чином, в основі писемної діяльності лежать не тільки порушення мовленнєво-рухового компонента, а складні психофізіологічні механізми, несформованість яких призводить до появи дисграфічних помилок у писемній продукції школярів з ТВМ. Аналіз результатів проведених експериментів доводить багатогранність причин, які сприяють появі великої кількості помилок у писемній продукції учнів. У тому числі ще раз акцентує увагу на тому, що в основі дисграфії – недостатність того вищого аналітико-синтетичного процесу, який проходить у корі великих півкуль у ділянці основних ядер аналізаторів і в міжаналізаторних зв’язках і обумовлює правильну мовленнєву функцію [7].

Висновки. Вивчення мовленнєво-рухової сторони мовлення дає можливість зробити такі висновки:

1. Учні відображають на письмі порушення, наявні в їх усному мовленні.

2. Порушення звуковимови не є провідними і детермінуючими

причинами недоліків писемного мовлення, а й ще раз доводять складний механізм процесу письма.

3. Подальший аналіз результатів досліджень буде спрямований на вивчення механізмів вза'ємодії акустичного і мовленнєво-рухового аналізаторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2002. – № 1.
2. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – Спб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 71 с.
5. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 281
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Ляпидевский С.С. Дисграфия у детей и их психофизиологический анализ // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – М.,1953. – Вып. 3. – С. 83 – 97.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: АПН РСФСР, 1950. –84 с.
9. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранными языками. – М., 1977. – С. 205 – 206.
10. Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: Научно-методическое пособие. –К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

УДК 379.81.011.33(09)

Т.М. Медвєдь
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороводи

ЛІТЕРАТУРА ТА МИСТЕЦТВО В ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито аспекти організації дозвілля учнів шкіл у другій половині XIX – початку XX століття. Показано значення літератури та мистецтва для дозвільної діяльності як чинника формування особистості школяра.

В статье раскрыты аспекты организации досуга учащихся школ во второй половине XIX – начале XX века. Показано значение литературы и искусства в досуговой деятельности как фактора формирования личности школьника .

This article touches upon the organization the schoolchildren's leisure in the second part of the 19-th century and in the beginning of the 20-th century. This article considers the importance of literature and art in the leisure activity as the factor of formation of a schoolchildren's personality.

Постановка проблеми. Загальна мета виховання, сформульована ще гуманістами епохи Відродження, не втрачає своєї актуальності й на сучасному етапі розвитку суспільства. Гармонійна всебічно розвинена особистість є

ідеалом усієї навчально-виховної системи. Провідну роль у реалізації цієї мети відіграє одна з основних особливостей процесу виховання – його безперервність, яка передбачає вихід процесу, розпочатого у школі й за її межами. Тому виникає потреба в розумній організації дозвіллєвої діяльності школярів.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є глибоке осмислення та використання науково-практичного досвіду вітчизняних педагогів, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики.

Особливий інтерес щодо цього викликає період другої половини XIX – початку XX століття.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам організації дозвілля школярів присвятили свої праці провідні прогресивні педагоги того часу, такі, як Д. Тихомиров, А. Пятковський, Ф. Щербаков, Т. Лубенець та інші. Сучасні науковці, які займаються цією проблемою – це Н. Стадненко, Н. Гнатюк, О. Вишняк, В. Тарасенко й інші.

Мета статті – розглянути питання ролі літератури та мистецтва в організації дозвілля школярів у другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У другій половині XIX – на початку XX століття питання організації правильного педагогічно доцільного дозвілля займало провідне місце серед педагогічних проблем. Це зумовило появу багатьох публікацій, у яких автори намагалися вирішити проблему організації “разумных развлечений для народа”. Провідне місце в “насаждении добрых нравов” відводилося саме літературі та мистецтву.

У навчальних закладах другої половини XIX – початку XX століття особливою популярністю користувалися шкільні свята: літературно-музичні вечори та ранки, літературні бесіди та літературні читання. Літературно-музичні вечори та ранки проводилися з дозволу попечителя навчального округу. На таких заходах, окрім учнів і педагогів, дозволялось бути присутніми батькам вихованців. Бажаючих узяти участь у святі було стільки, що керівництво школи проводило конкурс на кращого читця чи виконавця пісні [2, 527 – 528]. Після відбору проводилася ретельна підготовка програми, яка була затверджена попечителем округу. На думку педагогів, такі свята “возбуждают подъём духа детей, соединяя в общей работе и удовольствиях и учеников, и учителей, вызывают среди учащихся стремление

научиться петь и выразительно читать...” [2, 527 – 528].

Літературні бесіди як одна з форм організації дозвілля проводилися лише з учнями старших класів. Такі бесіди були присвячені обговоренню й аналізу самостійно написаних учнями творів. Теми отримували від учителя словесності заздалегідь. Спочатку темами для таких бесід були виключно питання російської словесності. Згодом тематика літературних бесід почала включати і питання з інших галузей знань у зв’язку з необхідністю різностороннього розвитку учнів. На думку педагогів-практиків, такі бесіди сприяли розвитку логічного мислення, “критичного чуття”, усного мовлення тощо [4].

Цікавою формою організації дозвілля школярів і “справжньою подією” в житті школи стали “річні урочисті акти”, що проходили з дозволу попечителя округа і за затвердженими ним програмами. На “актах” дозволялось бути присутнім батькам учнів, представникам адміністрації й іншим почесним гостям. Програма “актів” передбачала виступ творчих колективів школярів, річні звіти вчителів і доповіді на актуальні теми [4].

У практиці роботи навчальних закладів другої половини XIX – початку XX століття на особливу увагу заслуговують літературні читання, які проводилися у вихідні та святкові дні. Учні розподілялися на три групи: 1 – учні I та II класів; 2 – учні III – V класів; 3 – учні VI – VIII класів. Програма для читань складалася відповідно до вікових можливостей дітей і з урахуванням їх знань. Так, в “Отчёте попечителя Киевского Учебного Округа о состоянии учебных заведений округа за 1898 год” для першої групи пропонувалися твори: “Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем” М.В. Гоголя, “Бежин луг” І.С. Тургенєва, “Братья разбойники” А.С. Пушкіна, “Перчатка” и “Кубок” Жуковського, “Обед у медведя”, “Рыбьи пляски”, “Две собаки”, “Крестьянин и овца” І.А. Крилова. Для другої групи для читання були запропоновані “Последнее четырёхлетие из жизни Суворова” – за Хмирьовим, “Злые времена татарщины” – за Сиповським, “Марфа Посадница” – за Мордовцевим, “Моссковское государство в XVII в.” – за Сиповським. Для старшої, третьої, групи пропонувалися читання-бесіди на теми: “Об элевзинских мистериях”, “О воспитании и обучении в Афинян”, “О деятельности внутренних органов у человека”, “О шелководстве”, “О пчеловодстве”, “О свойствах кислорода” (з дослідами), “Об электричестве” (з дослідами) тощо [4, 52].

У XIX столітті широкої популярності як заклади дозвілля набували

публічні бібліотеки, хати-читальні, Народні будинки тощо. На сторінках педагогічних видань активно обговорюються питання щодо їх функціонування.

Розглядаючи читання як один із видів дозвільної діяльності школярів, особливої актуальності набувало питання бідності та якості дитячої літератури. „Писать рассказы для детей гораздо труднее чем для взрослых; мы разумеем, конечно: писать хорошо, то есть так, чтобы дети не только поняли, но и полюбили рассказчика, прониклись всеми его образами и мыслями…” [6, 47].

Прогресивні педагоги Д. Тихомиров, А. Пятковський наголошували на необхідності відбору дитячої літератури для бібліотек [6; 8]. Ф. Щербаков у статті “О внеклассном чтении воспитанников среднеучебных заведений” наводить факти, які показують, що найбільше діти під час відвідування бібліотеки обирали книги за власним бажанням, потім – за вибором бібліотекаря, потім батьків і родичів, і найменшою мірою – за порадою вчителів і наставників [9]. Таким чином поставало питання педагогічного керівництва позакласним читанням учнів.

Особливим закладом організації дозвільної діяльності вважалися Народні будинки, які об’єднували у собі читальню, аудиторії, чайну та театральну зали. Тут можна було не лише набути корисних знань, поділитися власними думками, а й отримати “розумні, розвиваючі розваги”, такі як театральні вистави, концерти, народні бали тощо [3].

Театральні вистави займали вагоме місце у дозвільній діяльності учнів шкіл. Крім того, що школярі відвідували театр, вони самі часто брали участь у шкільних і домашніх театральних виставах. Слід зазначити, що єдиної думки щодо користі і значення театрального мистецтва для формування особистості дитини не існувало.

У книзі “Сборник игр и полезных занятий для детей всех возрастов с предисловием для родителей и воспитателей” І.Я. Герд зробив спробу показати корисність дитячих домашніх вистав: “играть на сцене – громадное наслаждение для детей… и приготовления к представлению доставляют очень приятную работу детям и не без пользы наполняют их досуг…” [1, 48]. Для дослідження впливу театру на шкільну молодь, барон М.В. Остен-Дрізен провів анкетування серед учнів гімназій і реальних училищ [5]. Анкета містила п’ять питань:

1. Які п’єси Ви бачили в театрі?
2. Що Вас найбільше цікавить у театрі?

3. Які п'єси Ви хотіли б бачити на сцені (оперу, драму, балет тощо)?
4. Які п'єси Ви б хотіли переглянути ще раз і чому?
5. Чи грали Ви самі коли-небудь і що?

Окрім відповідей на поставлені запитання, респонденти самостійно давали відповідь на питання: "Яке значення має для них театр?" За результатами дослідження було виділено чотири вікові групи. Підлітки 12 – 14 років відносилися до першої групи. На думку дослідника, вони сприймають театр як цікаве, яскраве видовище, яке приносить не лише естетичне задоволення, а й виховує почуття доброти і справедливості, патріотизму тощо. У театральній постановці школярів цікавить на лише п'єса, а й гра акторів, правдивість образів і технічний бік виконання [5].

Відбір репертуару для шкільних спектаклів здійснювався за згодою попечителя шкільного округу або директора шкільного педагогічного комітету.

Серед форм організації дозвілля привертають увагу відвідування музеїв і виставок, що організовувалися різноманітними товариствами та комітетами. Особливо поширеними були пересувні педагогічні музеї. Вони містили кілька відділів (наприклад: математика, Закон Божий, природничі науки, географія, історія, культура та мистецтво тощо) [7]. Це, на думку провідних педагогів, дозволяло не лише розширювати кругозір дитини, викликати цікавість до тієї чи іншої науки, а й знайомило школяра з кращими зразками культури та мистецтва своєї країни.

Висновки. Таким чином, аналіз педагогічної літератури другої половини XIX – початку XX століття показав, що питання організації змістовного, педагогічно доцільного дозвілля, яке б сприяло різнобічному розвитку особистості дитини, посідали вагоме місце серед педагогічних проблем того часу. Провідні педагоги наголошували на важливості використання літератури та мистецтва в дозвільній діяльності як важливого фактора формування особистості школяра.

Напрямом подальшої розробки проблеми вважаємо розкриття особливостей реалізації тогочасних ідей у сучасній практиці організації школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. В. фон-Боль Детские игры // Народная школа. – 1881. – № 1. – С. 33 – 48.
2. Лубенец Т. Педагогические беседы. – С.-Петербург, 1913. – 578 с.
3. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М., 1912. – Т. X. – 540 с.

4. Отчёт попечителя Киевского Учебного Округа о состоянии учебных заведений округа за 1898 год. – К., 1899. – 145 с.
5. Протокол заседания общего собрания Санкт-Петербургского Родительского Кружка 6-го февраля 1910 года // Воспитание и обучение. – 1910. – № 10. – С. 310 – 312.
6. Пятковский А. Библиография // Народная школа. – 1880. – № 3. –С. 47 – 48.
7. Съезд начальных народных учителей С.-Пб. губернии // Народная школа. – 1881. – № 1. – С. 44 – 46.
8. Тихомиров Д. Школа и жизнь // Народная школа. – 1880. – № 1. –С. 18 – 19.
9. Щербаков Ф. О внеклассном чтении воспитанников средне учебных заведений // Воспитание и обучение. – 1890. – № 5 – 6. – С. 161 – 186.

УДК 37.033

Т.О. Усатих
Сумський державний
педагогічний університет

ДІЯЛЬНІСНО-ПРАКТИЧНЕ НАПРАВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті аналізуються особливості екологічного виховання учнів у системі позашкільної освіти. Підкреслюється діяльнісно-практичне направлення освітньо-виховної роботи в позашкільних закладах еколого-натуралістичного профілю. Зосереджується увага на принципах, реалізація яких забезпечує творчу самореалізацію учнів у позашкільній системі освіти.

В статье анализируются особенности экологического воспитания учеников в системе внешкольного образования. Подчеркивается практическое направление образовательно-воспитательной работы во внешкольных учреждениях эколого-натуралистического профиля. Акцентируется внимание на принципах, реализация которых обеспечивает творческую самореализацию учеников во внешкольной системе образования.

The peculiarities of ecological education in the system of out-of-school education are analysed in the article. The author highlights the practically - active approach of educational work at out-of-school establishments in the ecologically - naturalistic field. Much attention is devoted to the principals that provide pupils' creative self-realization in the system of out-of-school education.

Постановка проблеми. Екологічна ситуація, що склалася в Україні сьогодні, є наслідком багатьох чинників. Це і споживацький підхід до природи, і природоруйнівний тип індустріального розвитку, і некомпетентність відповідних служб тощо. Але якщо проаналізувати проблему глибше, то виявляється, що є ще одна і, мабуть, найсуттєвіша причина екологічної кризи – глобальне падіння духовності й моральності, низький рівень екологічної освіти й виховання, загалом екологічної культури переважної більшості населення [5, 169]. Сьогодні вже є загальновизнаним факт, що вихід із становища, що

склалося в системі “людина – навколишнє середовище”, полягає у систематичній і планомірній роботі, спрямованій на формування принципово нового ставлення людини до довкілля, яке ґрунтується на екологічній культурі.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття “екологічна культура” синтезує в собі найкращі досягнення людської цивілізації з питань гармонізації стосунків суспільства і природи і розглядається як складова загальної культури особистості й усього суспільства. Вона носить історичний характер і закріплюється в етичних нормах, звичаях, у стійких стереотипних стосунках людини і природи та в її поведінці у природному середовищі. Від рівня екологічної культури людства, у першу чергу молоді, залежить вирішення глобальної екологічної проблеми.

На думку О.І. Салтовського, екологічна культура – це “своєрідний “кодекс поведінки”, що лежить в основі екологічної діяльності й екологічної поведінки кожної людини [4, 145]. Головною специфічною рисою екологічної культури є те, що вона не утворюється стихійно. Екологічну культуру неможливо сформувати без наявних у людини знань і переконань, які регулюють практичну діяльність особистості у навколишньому середовищі та є показниками свідомого і відповідального ставлення до природи. На нашу думку, дієвим засобом формування екологічної культури є екологічна освіта, екологічне виховання і екологічна діяльність.

На основі зазначеного вище необхідним є визначення сутності таких провідних понять як “екологічна освіта” та “екологічне виховання”.

Екологічна освіта – це неперервний процес засвоєння учнями знань, цінностей і понять, спрямований на осмислення й оцінку взаємозв’язків між людьми, їх культурою і навколишнім середовищем, що забезпечує поступальний розвиток навичок прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння відповідних правил поведінки в довкіллі.

У зв’язку з цим сутність поняття ***“екологічне виховання”*** можна розглядати як безперервний навчально-виховний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення учнями морально-етичних норм і правил суспільства щодо природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля. На думку О.І. Салтовського, метою цього психолого-педагогічного процесу є формування в індивіда не лише

наукових знань, а й певних переконань, моральних принципів, що визначають його життєву позицію та поведінку у сфері охорони оточуючого середовища та раціонального використання природних ресурсів, екологічної культури окремих громадян і всього суспільства в цілому [4, 151].

Загальна мета екологічного виховання учнів може бути реалізована через систему завдань:

- формування в учнів розуміння необхідності гармонії людини з природою;
- оволодіння знаннями про природу (зокрема свого краю);
- виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство, основу життя на Землі;
- формування готовності до активної екологічної діяльності та основ глобального екологічного мислення [6, 9].

Важливим фактором екологічного виховання, на думку В.В. Вербицького, є необхідність застосування на практиці набутих знань і вмінь поведінки школярів і учнівської молоді у природному середовищі для здійснення природоохоронної роботи [1, 87 – 88]. Відомо, що саме практична діяльність збагачує її учасників безпосередніми знаннями про довкілля. У процесі соціально-екологічної діяльності такі знання доходять до рівня вмінь і навичок і можуть стати реальною основою переконань, гарантією розумового ставлення особистості до природи. Таким чином, екологічна діяльність є центральним елементом екологічної культури і показником її рівня.

Наприкінці XX століття для вітчизняної педагогічної науки характерним було вживання такого терміна, як “екологічна освіта і виховання”, який застосовується і до сьогодні. Однак сьогодні науковцями і педагогами як України, так і інших держав надається перевага терміну “екологічна освіта”(розуміючи, що у своїй структурі він нерозривний з “вихованням” особистості) як такому, що найбільш повно відображає сучасне уявлення про комплексне вирішення проблем взаємодії суспільства і природи та вирішальну роль практичної діяльності особистості з вивчення й охорони довкілля.

Слід зауважити, що результати психолого-педагогічних досліджень цієї проблеми свідчать про недостатню педагогічну ефективність екологічної освіти і виховання учнів у навчально-виховному процесі як загальноосвітніх установ, так і в позашкільних закладах, що не забезпечує належних умов для

інтелектуального розвитку дитини (недостатній рівень екологічних знань); формування системи цінностей особистості щодо природи (усвідомлення нею цінності окремих об'єктів і природи в цілому, їх значення у власному інтелектуальному і духовному розвитку не визначається як пріоритет, що унеможливлює ефективний аналіз і критичне оцінювання власної поведінки і діяльності у природі щодо розв'язання місцевих екологічних проблем); реалізації здобутих знань, інтелектуальних умінь і навичок у конкретній природоохоронній роботі (переважна більшість учнів не можуть чітко визначити напрями і сутність власних зусиль з охорони довкілля) [3, 137 – 138].

Виклад основного матеріалу. Якісно нова система національної освіти має забезпечити підготовку молодого покоління, спроможного вийти зі стану екологічної кризи, подолавши споживацьке ставлення до природи. У сучасних умовах екологічний імператив повинен зайняти провідне місце в людській свідомості – як життєво необхідний. Процес екологізації суспільної свідомості вимагає інноваційного підходу до організації екологічної освіти і виховання.

Освіта і виховання у галузі навколишнього середовища розглядаються нині на міжнародному рівні як неперервний процес, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення. Проте його центральною ланкою є школа, оскільки саме у шкільні роки формування особистості відбувається найінтенсивніше. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що для забезпечення сприятливих умов формування різнобічно розвинутої в екологічному відношенні особистості необхідний взаємозв'язок формальної (шкільної) і неформальної (позашкільної) системи освіти.

Останнім часом у педагогічній науці посилилась увага до дослідження проблем позашкільної освіти. Для більш глибокого і різнобічного вивчення проблеми екологічної освіти і виховання молоді в системі позашкільної освіти вважаємо необхідним звернутися до аналізу історико-педагогічної та психологічної літератури, висвітлити сучасні погляди на невирішені питання з вищевказаної проблеми.

Отже, **метою статті** є теоретичне обґрунтування можливостей освітньо-виховного середовища позашкільних закладів як умови формування екологічно свідомої особистості.

Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи внесли наукові праці Л. Балясної, І. Вінниченко, В. Кеменя, К. Корсак, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Сущенко й

інших. Розробці питань теорії позашкільного педагогічного процесу присвячені роботи дослідників О. Біляєва, І. Зязюна, К. Делікатного, В. Оніщука. Проблемам соціально-педагогічних засад, розвитку позашкільної педагогічної освіти, дослідницької роботи учнів з екології в позашкільних установах і школах та виховання пізнавальних інтересів у підлітків у позашкільній роботі присвячені дослідження В. Береки, Н. Заверико, Г. Пустовіта, Т. Сущенко.

Дослідники майже одностайно констатують той факт, що шкільний курс з домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настановлень на взаємодію дітей із довкіллям, а також запропонувати необхідні умови для організації екологічно доцільної діяльності учнів у природі. Деякі переваги у вирішенні цих проблем мають позашкільні заклади еколого-натуралістичного спрямування. Головними серед них є широкі можливості щодо вільного вибору улюблених занять, забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, створення умов для здобуття додаткових знань і формування практичних умінь і навичок. Одночасно діяльність позашкільних навчальних закладів тісно пов’язана з місцевими екологічними умовами, які мають життєво важливе значення для всього суспільства, членом якого стануть самі діти. Крім того, учні мають можливість не лише вивчати й обговорювати екологічні проблеми і шляхи їх вирішення, а й брати активну участь у виконанні конкретних завдань з охорони навколишнього середовища. Невід’ємним елементом навчально-виховного процесу в позашкільних закладах є його творчий (креативний) характер.

Такі переваги позашкільної системи освіти, на нашу думку, дуже важливі для нашої держави. Соціальні та духовні зміни, що відбуваються в Україні, зумовили необхідність модернізації змісту освіти, загальнотеоретичною основою якої на сьогодні є парадигма ***особистісно зорієнтованого виховання***, сутність якої полягає у формуванні наукових уявлень про потреби особистості, суспільства та особливості їх взаємодії; можливі цілі та завдання освіти і виховання в особистісному і соціальному аспектах. Актуальність реформування змісту позашкільної освіти посилюється тим, що ця система орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації та творчих здібностей [2, 14].

Отже, позашкільна освіта має розглядатись як така, що виявляє

найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних і освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації та професійного самовизначення.

Наведені докази переваг еколого-виховної роботи з учнями в позанавчальний час підтверджують високу зацікавленість ними педагогічної громадськості різних країн світу, оскільки вона дає змогу повніше враховувати знання й інтереси школярів, їхні пізнавальні та інтелектуальні можливості, використання набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності з охорони навколишнього середовища. Проте основна перевага організації позашкільних форм практичної діяльності учнів полягає в розширенні безпосередніх контактів з природою та реальною можливістю побачити результати своєї роботи. У зв'язку з цим екологічне виховання має широкі можливості для розвитку соціальної активності школярів, їхньої самостійності, усвідомлення природи як системи цілої низки цінностей, розвиває здатність до моральних оцінок як індивідуального, так і суспільного ставлення до навколишнього середовища.

Екологічна освіта і виховання в позашкільних закладах освіти забезпечується завдяки цілісній педагогічній системі, до складу якої входять принципи і зміст екологічної освіти і виховання, форми, методи та засоби їх реалізації.

Важливе значення мають принципи освітньо-виховної роботи як вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання та виховання – зміст, методи, засоби та форми. Багатоваріативність змісту екологічної освіти і виховання, значне розмаїття форм і авторських педагогічних методик його реалізації у позашкільних навчальних закладах свідчать про певні відмінності в застосуванні традиційних принципів організації навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу порівняно із загальноосвітньою школою. Аналіз науково-методичної літератури дозволив констатувати, що, крім загальновизнаних дидактичних принципів, у позашкільній освітньо-виховній системі використовуються специфічні принципи освіти і виховання. До них можна віднести:

1. Принцип ***цілісності,*** який сприяє формуванню у школярів розуміння єдності та цілісності соціокультурного і соціоприродного середовища, взаємозв'язку і взаємозалежностей його складових у процесах і явищах, що в

них відбуваються; розкриттю місця і ролі людини, а також її діяльності у навколишньому середовищі у двох якостях – як біологічно залежної одиниці і як могутньої геологічної сили в цілісній, еволюційно збалансованій системі.

2. Принцип ***неперервності*** сприяє формуванню у школярів стійкого інтересу, потреби в постійному поповненні знань і вдосконаленні практичних умінь і навичок екологічно доцільної поведінки і діяльності в навколишньому середовищі з дошкільного віку та протягом усього життя.

3. Принцип ***багатоукладності*** та ***варіативності*** забезпечує оптимальні умови і можливість вибору напрямів, часу і змісту, форм організації позашкільної освіти та методів її здійснення відповідно до освітніх потреб, особистісних інтересів, здібностей і нахилів дитини.

4. Принципи ***міждисциплінарності*** й ***інтегративності.*** Вони виступають провідними принципами конструювання змісту екологічної освіти і виховання у позашкільних закладах освіти, забезпечують тісний зв'язок принципів цілісності, неперервності й наступності у побудові змісту позашкільної освіти, розкритті єдності та взаємозв'язку соціального і природного середовищ у навчально-виховному процесі позашкільного закладу. Їхнє завдання – сприяти усвідомленню школярами універсальної цілісності природи.

5. Принцип ***регіональності*** сприяє формуванню цілісного уявлення школярів про динаміку проблем взаємодії людини і суспільства з навколишнім середовищем на місцевому, регіональному і глобальному рівнях.

6. Принцип ***добровільності і доступності*** передбачає право вибору особистістю напрямів, змісту, форм, методів і навіть часу на задоволення власних інтересів і освітніх потреб, здобуття додаткових знань, умінь і навичок екологічного змісту, сприяє творчій самореалізації, духовному зростанню та професійній орієнтації та допрофесійної підготовки учнів до активної екологічно доцільної діяльності в соціоприродному середовищі.

7. Принцип ***гуманізації стосунків між людиною і природою*** сприяє формуванню, насамперед, глибинних основ моральної поведінки особистості у довкіллі, визнання й усвідомлення нею незаперечної цінності об'єктів природи, що забезпечує в кінцевому результаті формування активної життєвої позиції щодо розв'язання екологічних проблем.

8. Принцип ***оптимального вибору*** змісту, форм, методів і засобів здобуття позашкільної освіти відповідно до освітніх запитів, інтересів і

можливостей особистості, який надає можливість значно підвищити загальну педагогічну ефективність навчально-виховного процесу позашкільного закладу.

9. Принцип ***спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості*** є одним із провідних принципів реалізації на практиці здобутих учнями знань екологічного змісту шляхом залучення їх до природоохоронної роботи. Він свідчить про *практичну спрямованість* екологічної освіти та виховання в позашкільних закладах, що дає змогу створити сприятливі умови для:

- безпосереднього залучення учнів у вільний від навчання час до вдосконалення практичних умінь екологічного спрямування, основою яких є творче використання ними набутих теоретичних знань у повсякденному житті;
- поєднання дослідницької діяльності школярів з їхньою практичною природоохоронною роботою в довкіллі;
- самостійної (індивідуальної) навчальної, дослідницької та природоохоронної роботи;
- співпраці дітей і їхніх батьків у вирішенні екологічних проблем на локальному рівні;
- надання доцільної педагогічної допомоги та керівництва у процесі діяльності школярів у навколишньому середовищі [3, 234 – 241].

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що позашкільні заклади відіграють важливу роль у системі освіти і виховання учнівської молоді і значною мірою сприяють формуванню її ціннісних, моральних і професійних орієнтацій. Вони мають численні переваги порівняно із загальноосвітньою школою у практичній реалізації змісту і завдань екологічної освіти і виховання учнів, постають однією з провідних інституцій національної системи освіти і виховання у вільний від навчання час. Тому позашкільна освіта не може розглядатись як доповнення до школи, бо цей вид освітньо-виховної роботи – самостійний і ніколи жодною школою замінений не буде, оскільки чим вищий якісний рівень шкільної освіти, тим ширшим стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості, а їх загальноосвітня школа задовольнити не може.

За такого підходу більш доцільним стає взаємозв’язок позашкільної та шкільної екологічної освіти, який розглядається як неперервний процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування умінь і стосунків, необхідних для осмислення й оцінки взаємозв’язків між людиною, її культурою і навколишнім середовищем, що передбачає розвиток умінь приймати екологічно доцільні рішення і мають на меті засвоєння відповідних правил

поведінки в навколишньому середовищі та формування в кінцевому результаті екологічної культури особистості [3, 14].

Розглянуті у статті положення вказують на актуальність даної проблеми, необхідність її подальшого дослідження у різних аспектах, зокрема під час вивчення специфічних, притаманних лише позашкільним навчальним закладам практичних форм організації вивчення й охорони учнями природи безпосередньо в довкіллі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицький В.В. Методологічні основи розвитку практичного розуму школяра. – К.: СМП "Аверс", 2007. – 124 с.
2. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 14 – 18.
3. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
4. Салтовський О.І. Основи соціальної екології: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 382 с.
5. Толстоухов А.В., Хилько М.І. Екобезпечний розвиток: пошуки стратегем. – К.: Знання України, 2001. – 333 с.
6. Христофор А. Сутність і дидактичні можливості екологічного виховання // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С. 9 – 10.

УДК 371.385

Н.М. Усенко
Сумський державний
педагогічний університет

ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ – ВАЖЛИВИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ЧИННИК У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається проблема евристичного навчання як важливий дидактичний чинник у формуванні пізнавальної самостійності в учнів. Здійснюється аналіз поглядів різних авторів на специфіку та можливості евристичного навчання і з'ясовуються способи формування пізнавальної самостійності в умовах цієї технології.

В статье рассматривается проблема эвристического обучения как важный дидактический фактор в формировании познавательной самостоятельности в учащихся. Осуществляется анализ взглядов разных авторов на специфику и возможности эвристического обучения и выясняются способы формирования познавательной самостоятельности в условиях этой технологии.

This article is devoted to the problem of heuristic education as an important didactic reason in forming cognitive independence of pupils. The author has analysed of different authors' points of view concerning the specific character and opportunities of heuristic education and tried to find out the methods of forming cognitive independence on the conditions of this technology.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку України зумовила нові тенденції щодо розвитку освіти. Основу сучасного інформаційного суспільства становлять не традиційні матеріальні, а інформаційні, інтелектуальні ресурси – знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності людей, їх ініціатива, творчість. З'явилася нагальна потреба у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах.

Сучасні вимоги у сфері освіти потребують принципово нових підходів до питань організації та вдосконалення навчально-виховного процесу. Як наслідок, розробка альтернативних систем навчання, авторських методик вимагають від учителя вміння працювати у творчому режимі, нестандартних напрямах, постійно вдосконалювати свою професійну компетентність, опановувати специфічні форми й методи будь-якого навчального курсу, орієнтуючись на розвиток творчих сил в учнів, на їх самореалізацію.

Традиційний зміст освіти заважає учням найбільш ефективно вибудовувати й створювати власний світ знань. У наявних навчальних програмах, посібниках, у практиці традиційного навчання світ реальних об'єктів нерідко замінюється готовими поняттями та іншими ідеалізованими продуктами пізнання, отриманими не учнями, а фахівцями, ученими, авторами підручників. Вивчення учнями інформації про чужі знання практично не залишає місця для створення ними власних знань про реальний світ. Саме тому необхідно вирішувати проблему відчуження знань від особистості шляхом зміни методології й методики навчання. Учитель має навчати дитину способів пізнання реальних об'єктів і конструювання знань, що здобуваються. Вивчаючи об'єкт реального світу, учень має знаходити і створювати знання про нього, тобто будувати власну ідеальну теорію відповідно до своїх уявлень, особливостей світосприйняття, трактувати вже свої факти, поняття, закономірності, які були виявлені шляхом пізнання і переосмислення.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю підвищення ефективності навчального процесу за допомогою нових навчальних технологій, зокрема евристичної. Зважаючи на актуальність проблеми залучення технології евристичного навчання в освіті, **метою статті** є виявлення специфіки та можливостей евристичного навчання різними авторами та з'ясування способів формування пізнавальної самостійності в умовах цієї технології.

Виклад основного матеріалу. Парадигма евристичного навчання як інноваційної освітньої технології склалася у зарубіжній і вітчизняній педагогіці завдяки дослідженням К. Роджерса, А. Маслоу та його школи (про сутність та умови творчої самоактуалізації і самореалізації особистості), В. Пушкіна (евристика як наука про творче мислення), В. Андреєва (концепція педагогіки творчості, її закономірностей, принципів, умов, методів), В. Алфімова (теорія і практика формування творчої особистості), М. Лазарєва (сутність і методи творчої педагогічної діяльності), В. Лозової (методи проблемного і дослідницького навчання), О. Пєхоти (проектна технологія в освітньому процесі), С. Сисоєвої (методологія і технології пізнавально-творчої діяльності), В. Сологуба (креативне навчання і створення педагогічних умов для розвитку креативної особистості), А. Хуторського (теорія і методика евристичного навчання як оптимальна альтернатива традиційній освіті) та ін.

За багатовіковими спостереженнями людська діяльність у найзагальнішому вигляді була поділена на два види. Перший – людина копіює встановлені до неї способи досягнення кінцевого результату. Таку діяльність прийнято називати репродуктивною, відтворювальною. Другий – людина досягає мети самостійно, установленим, новоствореним способом. Таку діяльність називають творчою, у результаті чого створюється щось нове, якісно відмінне від своїх прототипів.

Здатність відкривати нове закладена у природі людини. Першою найбільш відомою системою навчання, орієнтованою на розвиток цієї здатності, є система «знаючого незнання» Сократа, який, на думку Платона, виконував роль повитухи, допомагаючи співрозмовникові «народити» знання шляхом навідних питань, цікавих історій, підказок, наочних прикладів тощо. Елементи евристичного навчання використовували також Архіт, Арістоксен, Платон, Піфагор, які надавали великого значення зацікавленому, активному самостійному оволодінню знаннями учнями [6]. У власних міркуваннях вони виходили із суджень, в основі яких лежить думка, що розвиток мислення людини може успішно здійснюватися лише за умови самостійного пошуку, діяльності.

Різні аспекти евристичного підходу відображені у працях П. Каптерєва, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого та багатьох педагогів початку XX століття. Так, Ж.-Ж. Руссо у власній теорії виховання радив не передавати вихованцю знання у готовому вигляді, а зробити його дослідником,

відкривачем істин: «…ставте доступні його розумінню запитання і дайте можливість йому вирішувати їх. Нехай він дізнається не тому, що ви сказали, а тому, що сам зрозумів» [3].

Прибічником евристики був і видатний російський педагог К. Ушинський. «Кращим способом переведення механічних комбінацій у розсудливі для будь-якого віку, – писав К. Ушинський, – ми вважаємо метод, який застосовував Сократ і названий на його честь сократичним. Сократ не нав'язував своїх думок тим, хто слухав, не знаючи, які суперечливі ряди думок і фактів лежать один біля одного в їх ледь освітлених свідомістю головах, викликав питаннями ці суперечливі ряди у світле коло свідомості…». І далі: « Якщо наставник хоче, щоб дитя чітко зрозуміло і дійсно засвоїло яку-небудь нову для нього думку, то найкраще досягає цього сократичним способом» [6].

Необхідність розробки цілісної евристичної форми навчання обґрунтував російський педагог П. Каптерєв. Він пропагував застосування евристичного навчання в народних школах і рекомендував його вивчати майбутнім учителям в учительських семінаріях: «Евристична форма навчання є такою, згідно з якою наукові закони, формули, правила та істини відкриваються та напрацьовуються самими учнями під керівництвом учителя. Зовнішній вигляд цієї форми в народній школі запитально-відповідний (еротематичний)» [2, 221]. П. Каптерєв радив учителю застосовувати сократівський метод і рекомендував порівнювати предмети, знаходити схожі та відмінні ознаки та групувати їх у роди та види. Педагог, на його думку, повинен керувати ними, щоб вони могли знайти правильну відповідь [2, 219].

Становлення сучасної евристики почалося в середині XX століття і було зумовлене розвитком кібернетики, яка потребувала розробки евристичного програмування; інтенсифікацією наукової, технічної та винахідницької діяльності; формуванням нових типів навчання (проблемного, розвивального та ін.) [4]. Евристичні аспекти є в сучасних вітчизняних освітніх системах: проблемному (М. Махмутов, В. Оконь та ін.), розвивальному (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков та ін.), й особистісно орієнтовному навчанні (С. Кульневич, В. Сєриков та ін.), концепції школи діалогу культур (В. Біблер, С. Курганов та ін.), теорії вирішення винахідницьких задач (Г. Альтшуллер та ін.).

Узагальнюючи погляди сучасних учених та освітян, основні характеристики евристичного навчання можна звести до таких. В евристичному навчанні замість засвоєння готових знань учні самостійно або за допомогою

вчителя створюють свої знання, свій досвід як власний творчий освітній продукт [1]. Щодо самостійної творчої роботи, то це проявляється в тому, що учні самостійно формулюють проблему, мету, завдання, знаходять способи і засоби їх розв'язання та оцінки. Щоб здобути нові істини, учень може звертатися за консультацією до вчителя, своїх товаришів, до відповідних посібників, довідників та інших джерел інформації.

Репродуктивна діяльність в евристичному навчанні лише тоді має сенс, коли допомагає учням засвоїти способи діяльності, а не зміст освіти [7].

Створення учнями освітніх продуктів з навчальних дисциплін і вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій у кожній з освітніх галузей – ще одна невід'ємна характерна ознака евристичного навчання. Під освітньою продукцією розуміють, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків тощо; по-друге, зміни особистісних якостей учня, які розвиваються під час навчання. Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно під час конструювання учнем індивідуального освітнього процесу [8].

Аналіз психологічних досліджень з виявлення умов евристичної освітньої діяльності дозволив установити три групи особистісних якостей учня, необхідних для її забезпечення: креативні, когнітивні й оргдіяльнісні (методологічні). Відповідно до перелічених вище філософських засад евристичного навчання суб'єкт освіти взаємодіє із зовнішніми пізнаваними сферами через визначені «канали зв'язку» і відповідні їм мови взаємодії. Цей процес здійснюється за допомогою трьох основних видів діяльності: 1) пізнання (освоєння) зовнішнього світу; 2) створення учнем особистісного продукту освіти як еквівалента власного освітнього зростання; 3) самоорганізації попередніх видів діяльності – пізнання і творення. Отже, психологічні і філософські передумови системи евристичного навчання в основних компонентах збігаються. Відкритий перелік кожної з трьох груп особистісних якостей учня утворюють його ідеальний образ як орієнтир евристичного навчання і самореалізації.

Мета евристичного навчання полягає в тому, щоб дати учням змогу творити знання, освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчати їх самостійно вирішувати проблеми, які виникають. Будь-яка можливість творчого самовираження сприймається учнями з задоволенням. Практично будь-яке питання базової навчальної програми з будь-якого предмета та в

будь-якому віці може бути розглянуте з позицій дитячої творчості, яка організується педагогом.

Евристичне навчання лише тоді має сенс і спрямованість на продуктивний результат, коли формується й використовується пізнавальна самостійність тих, хто навчається. З'ясування діалектичного зв'язку між способами евристичної освітньої технології і пізнавальною самостійністю учнів стало важливим завданням нашого дослідження. І справа не тільки в тому, що цій проблемі не приділено достатньої уваги у відомих дидактичних працях, а головне – без з'ясування ролі евристичного способу здобуття знань у становленні самостійності учіння не можна остаточно усвідомити можливості нової евристичної технології. І, навпаки, без розуміння дидактичної ролі пізнавальної самостійності учнів неможливо з'ясувати її вплив на підвищення потенціалу й продуктивності евристичного навчання.

Беззаперечним є той факт, що евристичне навчання ґрунтується, насамперед, на самостійній роботі учнів, пробуджує творчу самостійність під час визначення власних мети, завдань, засобів і способів діяльності. Кінцевим продуктом евристичного навчання є освітній продукт, який учень має самостійно створити, захистити, оцінити і, якщо треба, виправити. Ця технологія навчання об'єктивно розширює поле пошукової діяльності, коли учень змушений самостійно звертатися до різних, часто суперечливих, джерел знань, до консультантів і помічників, самостійно застосовувати діагностичні критерії до характеристик власного освітнього продукту. У свою чергу, розвинений високий рівень пізнавальної самостійності суттєво змінює пізнавальну мотивацію на користь когнітивних і креативних методів розв'язання задач і пошуку невідомого.

Евристичне навчання постійно й плідно озброює учня механізмами творчої діяльності, під час оволодіння якими учень розширює поле самостійного пошуку, самостійного прогнозування і конструювання нових продуктів навчальної діяльності. Так, оволодівши механізмом «аналіз через синтез», учень має змогу розглядати будь-який предмет у достатній кількості систем, в яких він функціонує та існує.

Застосування механізму системи запитань розвиває в учнів самостійність, оскільки розширюється горизонт знань за допомогою запитань «чому», «як». Чим більш невизначеними, загальними або нетрадиційними за способами завдання є запитання, тим більший їх евристичний потенціал. Щоб відрізнити

евристичні запитання від неевристичних використовується поняття «відкрите запитання», тобто запитання без заданого напряму пошуку відповіді, коли учню відкриті різні шляхи й засоби його вирішення. Б. Матюнін так ілюструє дію цього способу: «Найбільш евристичні задачі, які взагалі в принципі в певний момент не мають точної, однієї відповіді, а передбачають кілька різних варіантів рішення, що відразу розширює поле «незнання» людини, яка мислить, «включають» бажання творити».

На розвиток евристичних якостей в учнів впливає рівень їхньої пізнавальної самостійності. Досвід засвідчує, що саме від змісту сформульованого завдання залежить рівень творчої самореалізації тих, хто навчається. Якщо завдання звучить сухо або незрозуміло, «не турбує» дітей, далеке від їх особистого досвіду або від реальної проблематики уроку, то шансів на успіх та якісний результат мало.

І навпаки, якщо завдання, запропоноване дітям, відповідає їхнім потребам і мотивоване попередньою діяльністю, якщо в завданні немає «загравання» перед дитячою зацікавленістю, а є дійсно «жива» проблема чи задача, якщо її рішення неочевидне навіть для вчителя, таке завдання здатне повести за собою весь перебіг уроку.

Висновок. Отже, евристичне навчання дає учням змогу творити знання, освітню продукцію, навчає їх самостійно пізнавати навчальний матеріал і самостійно вирішувати проблеми, які виникають при цьому. Освоєння цієї достатньо складної, але ефективної, інноваційної евристичної технології – це шлях до суттєвого підвищення якості сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко Т.О. Сутність і основні характеристики евристичного навчання // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. – 6 с.

2. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / АПН СССР. – М., 1990. – С. 219, 221.

3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании / Пер. с франц. М.А. Энгельгардтъ. –С.-Пб.: Изд. газ. «Школа и жизнь», 1912. – 489 с.

4. Соколов В.Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: Дис. …доктора пед. наук: 13.00.01. – Самара, 1999. – 464 с.

5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. – Т. 6 / К.Д. Ушинский; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

6. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебн. для вузов. – СПБ: Питер, 2001. – 358 с.

8. Хуторской А.В. Эвристическая дидактика. – М.: МГУ. – 345 с.

УДК 371.322.9:51

О.С. Чашечникова
Сумський державний
педагогічний університет

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ УСТАНОВКИ НА ТВОРЧИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються деякі аспекти оптимізації навчання математики учнів через створення установки на творчий підхід.

В статье рассматриваются некоторые аспекты оптимизации обучения математике учеников через создание установки на творческий подход.

This article touches upon the aspects of optimizing teaching pupils mathematics through establishing the direction to creative approach.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми цілеспрямованого формування творчої особистості у процесі *реальної практики навчання математики* потребує уточнення поняття «творчість» у процесі навчання математики, компонентів структури творчої особистості в контексті дослідження; шляхів створення передумов для оптимізації процесу формування та розвитку творчої особистості учнів (студентів) під час вивчення предмету.

Оптимізацією у процесі навчання вважають таке керівництво процесом, яке забезпечує найдоцільніше за даних умов функціонування навчально-виховної системи; до основних критеріїв оптимізації відносять результативність та якість вирішення навчально-виховних завдань; витрати часу і зусиль педагогів та учнів на їх досягнення [2, 239].

Оптимізацією навчання математики вважаємо створення передумов для досягнення більш високих результатів навченості та розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів за зменшення витрат часу і зусиль учителів (викладачів) математики та учнів (студентів).

Згідно із сучасними дослідженнями психологів (зокрема Л.Л. Гурової [3]) основу психологічної структури обдарованості становлять у першу чергу не соціально-психологічні або індивідуально-типологічні риси особи, а своєрідність структурної організації її свідомості (пізнання, спілкування і діяльності).

Нами у працях [6 – 8; 10] розглядалися питання врахування та використання індивідуальних рис особистості у процесі навчання математики; впливу на особливості розвитку творчого мислення, творчих здібностей таких

факторів: які не залежать від зовнішніх педагогічних впливів (вікові особливості; статеві особливості); які певною мірою реагують на зовнішні педагогічні впливи, але ґрунтуються на природжених задатках (домінування певної півкулі мозку; особливості візуалів, аудиалів, кінестетиків; темперамент та інші індивідуальні особливості); які найбільш сильно реагують на педагогічні впливи, інтенсивно формуються у процесі навчально-пізнавальної діяльності (когнітивний стиль і відмінності в інтересах; індивідуальний стиль діяльності).

Уважаємо також важливим з точки зору оптимізації навчання врахування процесу виникнення установки в учнів, зокрема *установки на творчий підхід у процесі навчання математики.*

Аналіз актуальних досліджень. Розглядаючи виникнення установки *у певному напрямі*, видатний психолог Д.М. Узнадзе відзначав, що необхідною умовою її виникнення є потреба і наявність відповідної їй ситуації, необхідної для задоволення цієї потреби. Тоді в суб'єкта виникає конкретно окреслена установка, відчуття імпульсу до діяльності у визначеному напрямі [5 ,167].

Установка визначає навчальні інтереси учнів.

Подальші дослідження психологів засвідчили,що навчальні інтереси старшокласників взаємопов'язані та утворюють структуру. Зокрема А.В. Джевечка в цій структурі чітко виділяє дві групи інтересів до навчальних предметів [4]. Учні з інтересами до математики, фізики і хімії мають більш високий рівень розвитку просторового і понятійного мислення, змістової вербальної пам'яті, яка спирається на високий рівень розвитку аналітико-синтетичних прийомів запам'ятовування різних видів матеріалу. Якщо інтереси відповідають другій групі (до літератури, мови, малювання, музики), учні відрізняються достатньо високим рівнем образної пам'яті, запам'ятовування вербального матеріалу, що ґрунтується на цілісному «схопленні» матеріалу. Рівень розвитку їх просторового мислення є невисоким.

За дослідженнями Д.Б. Богоявленської [1,244] навіть наявність глибокого інтересу до математики може ґрунтуватися на різній основі: інтерес до відкриття нових властивостей об'єкта, закономірностей (відповідає критеріям евристичного рівня інтелектуальної активності) або задоволення від швидкого і безпомилкового розв'язування запропонованих завдань (стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності).

Різні типи установок виникають і під час визначення профілю навчання. Дослідження соціологів і психологів свідчать: сфера об'єктивно діагностованих інтересів у сучасних старших підлітків та юнаків відповідає специфіці роботи за спеціальністю тільки у половини з них. Відзначимо, що результати визначення мотивації до вибору майбутньої професійної діяльності сучасними учнями (на першому місці – матеріальні інтереси, потім – цікавість і престижність професії; можливість творити поступово переміщується з чільних місць у рейтингу) можна пояснити тим, що установки на цьому етапі формуються більше середовищем «зовні школи». Вибір майбутньої професії у шкільні роки реалізується через вибір профілю навчання.

Мета статті – конкретизувати, як проявляються особливості різних установок в учнів щодо творчого підходу в навчанні математики.

Виклад основного матеріалу. Виконавські і творчі здібності розрізняються, тому відзначимо й принципову різницю у стратегіях і тактиках їх формування. Керівництво творчою навчально-пізнавальною діяльністю здійснювати найбільш складно. Творчість передбачає достатньо високий ступінь свободи, самостійності, але це не означає стихійності, повної некерованості діяльності з досягнення мети формування та розвитку творчого мислення у школярів.

З метою доцільної організації навчально-пізнавальної діяльності учня (у тому числі, – на творчому рівні) необхідно виявляти його потенційні можливості.

Аналіз основних суперечностей і проблем у процесі організації роботи з розвитку творчого мислення в учнів під час навчання математики свідчить про необхідність визначення пріоритетів на початку роботи і їх дотримання.

Мета діяльності є змодельованим результатом ще не здійсненої діяльності. У цьому випадку метою є формування творчої особистості учня. Тому у цьому контексті нам більше імпонує погляд, коли важливим є не досягнення певного усталеного еталона учнем, а створення сприятливих умов для повноцінного виявлення та розвитку його здібностей і можливостей.

Уважаємо, що саме за такого підходу учень має змогу розкрити навіть ті риси творчого мислення, які важко продіагностувати, наявність яких у школяра важко передбачити навіть досвіченому вчителю в реальній шкільній практиці.

Розглядаючи рівні цілепокладання, перехід до більш високого рівня подаємо у вигляді ланцюга: постановка мети і завдань зовні та постійне

зовнішнє керівництво вчителем просуванням учня до мети, без наявності якого діяльність учня з досягнення мети гальмується і може навіть припинитися; постановка мети і завдань зовні та приймання їх учнем, що приводить до підвищення рівня його самостійності у процесі просування до мети; самостійний вибір учнем мети і завдань; зменшення необхідності зовнішнього керівництва; визначення учнем послідовності цілей, яких він прагне досягти; здатність учня після досягнення конкретної мети переходити до нових цілей; перехід до гнучких, перспективних, творчих цілей і завдань.

Мета і завдання розвитку творчого мислення у процесі навчання математики повинні не просто декларуватися, але й дійсно на практиці є необхідність підпорядковувати весь процес навчання математики у школі їх досягненню. Тоді математика як навчальний предмет буде сприйматися й учнями, і суспільством у цілому не просто як важкий предмет, ставлення до якого з боку частини учнів, їх батьків, суспільства в цілому останнім часом було таким, що його можна охарактеризувати словами Г.В. Дорофеєва «з повагою, але негативно». Спостереження й аналіз ситуації свідчить, що ця частина збільшується із року в рік. Крім того, таке ставлення нерідко поступово перероджується у «негативно і без поваги».

Наголосимо ще раз, що мета і завдання розвитку творчого мислення в учнів мають бути поставлені й перед системою освіти взагалі, і перед кожним навчальним закладом середньої освіти, і перед кожним учителем математики окремо. Причому плідна робота можлива лише за умови, що вчитель математики *усвідомлює цю мету і відповідні завдання*, *приймає їх*, *активно відшуковує шляхи і засоби досягнення відповідно наявних умов*, розуміє ті труднощі й ускладнення, що виникають на цьому шляху, і здатен відокремлювати серед їх причин об’єктивні від суб’єктивних.

Аналіз практики роботи свідчить, що вчитель може декларувати одну основну мету, а будувати роботу відповідно до іншої, або дії можуть стихійно визначатися ситуацією, що створилася (причому іноді ситуація не є керованою вчителем). Невідповідність основній меті засобів її досягнення призводить не тільки до неефективності процесу, але й іноді до досягнення протилежного результату.

Визначимо ***етапи розробки стратегії і тактики навчання математики, спрямованого на розвиток творчого мислення в учнів***:

1 етап. Визначення генеральної мети, якій підпорядковані всі інші. Ця мета – розвиток творчого мислення в учнів у процесі навчання математики.

2 етап. Ієрархія цілей. Розвиток творчого мислення через набуття ґрунтовної, глибокої, дієвої, оперативної бази знань і вмінь. Підвищення якості бази знань і вмінь через розвиток творчого мислення.

3 етап. Вибір методів, прийомів, форм та інших засобів досягнення мети; визначення ролі кожного з них та їх адекватності меті.

4 етап. Визначення відповідності змісту, методів, прийомів, форм і системи засобів навчання психолого-педагогічним особливостям конкретних учнів.

5 етап. Побудова системи роботи, що відповідає як генеральній меті і завданням, так і всім іншим цілям, які є взаємопов'язаними.

6 етап. Визначення критеріїв і системи оперативного контролю за процесом досягнення мети і виконанням завдань на всіх його етапах.

7 етап. Розробка системи заходів щодо можливості гнучко реагувати на процеси, які відбуваються під час просування до мети та вирішення основних завдань. Перехід на творчий рівень не виділяємо окремим етапом, тому що досягненню цієї мети підпорядкована вся система роботи.

Спроможність до творчості, спрямованість на творчість може проявлятися у різноманітних аспектах. Тому нами запропонована така класифікація творчого процесу за [8]:

1) результатом (продуктом) творчості;

2) рівнем значущості;

3) ступенем оригінальності процессу;

4) оперативністю, раціональністю;

5) домінуючою спрямованістю процессу;

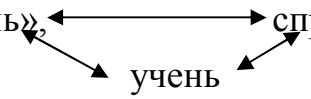
6) впливом на суб'єкта діяльності.

Будемо вважати ***установкою на творчий підхід учня у навчанні математики*** *його спрямованість діяти поза відомими алгоритмами з метою створення суб'єктивно нового продукту (розв'язання або прийому (методу) розв'язання).*

У системі створення творчого середовища у процесі навчання математики нами виділені такі блоки [9]:

І. ***Організаційно-діяльнісний.*** Особливості організації навчання учнів та

спільної діяльності в системах «учитель ↔ учень», «учень ↔ учень», «учитель учень», спрямованої на створення справжнього



творчого середовища на уроках математики (у тому числі у класах нематематичного профілю); на створення умов для особистісної залученості всіх учасників процесу (як учнів, незалежно від рівня їх навчальної успішності, так і вчителя).

II. ***Змістовий.*** Особливості структури та змісту навчального матеріалу.

III. ***Операційний.*** Специфіка оперування навчальним матеріалом.

IV. ***Мотиваційно-стимулюючий***. Особливості роботи вчителя у процесі організації та керування навчально-пізнавальною діяльністю учня.

V. ***Особистісний.*** Специфіка впливу (та самовпливу) на особистість учня з метою розвитку його творчого мислення.

Кожен з цих блоків пов'язаний зі створенням установки на творчий підхід у навчанні.

Відзначимо, що існує взаємопов'язаність – за напрямом інтересів учня можна з певною мірою достовірності передбачити специфіку функціонування його уваги, пам'яті, мислення. Але ці особливості визначають напрям інтересів: учень нерідко обирає саме те коло предметів, до більш успішного вивчення яких «пристосовані» його особистісні дані.

Учень виконує відповідну напряму інтересів діяльність з більшим бажанням, а тому більш систематично. Результат: саме у процесі цієї діяльності відбувається подальше значне вдосконалення відповідних якостей учня, спостерігається їх помітний прогрес порівняно як з іншими якостями цього учня, так і з цими якостями інших учнів.

Зауважимо, що виникненню установки на творчий підхід у навчанні математики сприяє розгляд школярами ситуацій, які «математизовані» або потребують «математизації».

Наше дослідження засвідчило важливість зосередження уваги учня на наявності такої ситуації з метою мобілізації ним власних творчих можливостей.

Так, якщо треба визначити, витрати на проїзд у таксі якої фірми на цю відстань будуть меншими, якщо a і b – вартість плати за посадку та проїзд одного километра відповідно.

Учні моделюють ситуацію математичною мовою: необхідно знайти

значення виразу $b \cdot x + a$ для конкретного значення *x*. Дані щодо значень *a* і для кожної з фірм можна подати у вигляді таблиці або залучити учнів до «пошуку даних» (щодо реальних фірм, які працюють у цьому населеному пункті).

При цьому можна допомогти їм створити установку на творчий підхід: визначити, чи завжди таксі саме цієї фірми більш вигідно викликати (чи не залежить це від відстані).

Досвід доводить, що зацікавленості учнів класів нематематичного профілю, підвищенню їх пізнавальної активності, створенню установки на творчий підхід сприяє використанню задач з реального життя. Зокрема, «Задачі про кашу» на етапі узагальнення та систематизації знань з теми «Інтеграл». Запропонований «рецепт смачної каші» не залежить від кількості пшона, висоти каструлі, радіуса дна.

Математична інтерпретація: відношення об’ємів води і пшона для будь-якої циліндричної каструлі залишається величиною постійною.

Нестандартність задачі не тільки пробуджує інтерес у старшокласників, але й допомагає їм підтримувати на високому рівні інтелектуальне напруження та стимулює їх працездатність. Формується установка на творчий підхід.

Створюється можливість для ознайомлення учнів з елементами математичного моделювання, з його основними етапами:

1) переклад задачі математичною мовою;

2) математичний опис об’єкта, процесу;

3) створення алгоритму, що моделює об’єкт, процес;

4) перевірка логічного непротиріччя моделі (коректність постановки завдання);

5) перевірка адекватності моделі досліджуваному об’єкту (необхідна повнота відтворення всіх властивостей об’єкта, що є істотними для цілей цього дослідження);

6) використання моделі, розв’язування відповідної математичної задачі;

7) перевірка результатів;

8) переклад результатів, поданих математичною мовою, мовою термінів, якою сформульована первинна задача; перевірка їх реальності, адекватності ситуації.

Відповідно до індивідуальних типів установок Д.М. Узнадзе виділив динамічних (основна група), статичних, варіабельно-стабільних і

варіабельно-лабільних осіб [5, 277 – 285]. Конкретизуємо, як проявляються особливості різних установок стосовно навчання математики для того, щоб полегшити діагностику рівня розвитку творчих здібностей в учнів.

1. *Динамічні учні.* Сприймають завдання достатньо легко, але не завжди повністю «входять» у нього. Установка, що виникла, може зберігатися навіть кілька днів після запропонування завдання на уроці, тому продуктивно працюють над творчими домашніми завданнями. Спроможні зберігати пробуджену завданням зацікавленість й активність у процесі всього розв'язування завдання, хоча динамічність може призводити до достатньо різкої зміни інтересів (амплітуда їх інтересів досить велика). Стратегію і тактику в процесі розв'язування змінюють мобільно відповідно до ситуації. Прогностична функція розвинена недостатньо.

2. Статичні учні. Сприймають і «приймають» завдання недостатньо легко, поступово. «Проникнення» у відповідну ситуацію, повне її усвідомлення, визначення доцільності певної стратегії і тактики сприяє тому, що зусиллям волі можуть змушувати себе втілювати розроблений план, навіть якщо зіткаються з певними труднощами. Негативний наслідок цього – неоперативність реагування на зміни: важко відмовляються від попередньо обраної стратегії або тактики навіть якщо бачать її нераціональність.

Зокрема, якщо необхідно розв'язати рівняння $\sqrt{x^2+x-6}+\sqrt{2\cdot x+3}=\sqrt{1-x}$, такі учні досить часто нераціонально витрачають час, якщо вони звикли до підходу, коли на першому етапі не знаходиться ОДЗ, а наприкінці розв'язання виконується перевірка. Знаходження ОДЗ дозволяє визначити: подальше розв'язування недоцільне.

3. Варіабельно-стабільні учні. Домінує суб'єктивний фактор – найбільш важливою є особистісна цікавість завдання. Рівень інтересу може коливатися у процесі розв'язування. На завдання, що достатньо сильно відрізняються (за змістом, рівнем складності, рівнем важкості), може бути однакова реакція; водночас різна реакція в різні моменти на творчі ситуації одного плану. Варіабельність – у чітко обмежених границях; цікавість варіюється у межах предмета. Воля недостатньо розвинена й у процесі розв'язування використана мало.

4. Варіабельно-лабільні учні. Термін «лабільність» (від лат. *labilis* – «нестійкість») у цьому контексті розглядаємо як нестійкість, мінливість, рухливість *психічних процесів*. На відміну від варіабельно-стабільних учнів,

пріорітет у виникненні установки має сама ситуація. Установка обмежена областю її первинного виникнення (зацікавленість учня у процесі розв'язування конкретного завдання може виникати на фоні незацікавленості по відношенню не тільки навчальним предметом, але й навіть відповідною темою). Навіть якщо завдання і сам процес розв'язування був для них цікавим, розв'язавши його, такі учні можуть зовсім не виявляти інтересу до можливостей виконати його інакше, застосовуючи інші методи, способи і прийоми.

Зокрема, у процесі дослідження кількості коренів системи рівнянь $\begin{cases} x^2 + y^2 = a^2, \\ y = x^2 + a \end{cases}$, де x і y – змінні, a – параметр, учні вищевказаних груп, які мають приблизно однаковий рівень математичної підготовки, діють по-різному.

Динамічні учні достатньо легко переходять до графічної інтерпретації, при цьому для рівняння $y = x^2 + a$ найчастіше розглядають лише випадок $a>0$. Отримавши підказку (у вигляді запитання: «Чи може *a* приймати від'ємні значення?» або у вигляді запису на дошці $a^2 = |a|^2$), беруть до уваги і випадок $a<0$.

Для *статичних* учнів застосуванню графічної інтерпретації передує аналіз даних; необхідність розглядати від'ємні значення параметра *a* навіть за умови надання підказок з боку вчителя на першому етапі викликає нерідко стан «неприйняття».

Варіабельно-стабільні учні підходять достатньо поверхнево: визначивши кількість коренів системи у випадках $a>0$ та $a<0$, можуть втратити інтерес до подальшого розв'язування.

Для *варіабельно-лабільних* учнів найбільша зацікавленість виникає, коли вони усвідомлюють залежність взаємного розміщення графіків відповідних рівнянь від знаку параметра *a*.

Серед вищезгаданих установок саме у динамічних осіб є ті риси, що сприяють виявленню їх творчих здібностей. Відзначимо, що установку на використання творчого підходу найскладніше формувати в статичних учнів.

Висновки. Установка визначає навчальні інтереси учнів, реалізація яких у процесі навчання сприяє виникненню установки на творчий підхід як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності. Поява установки на творчий підхід у процесі навчання математики сприяє зменшенню втомлюваності учнів: зацікавленість предметом діяльності оптимізує її.

Врахування індивідуальних рис учнів у процесі навчання математики та

їх використання сприяє створенню настановки на творчий підхід, тобто на творчу діяльність; формуються та розвиваються творчі здібності учнів, підвищується ефективність творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Уч. пособ. для студ. высш. уч. завед. – М.: Академия, 2002.– 320 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 356 с.
3. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14 – 20.
4. Джевечка А.В. Соотношение учебных интересов учащихся старших классов с особенностями их памяти и мышления Автореф. дис. … канд.психол.наук: спец. 19.00.07. – К., 1981. – 19 с.
5. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
6. Чашечникова О.С. Вияв когнітивного стилю учня в процесі навчання математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. зб. наук. робіт. – Дон.: ДонНУ, 2008. – Вип. 29. – С. 104 – 109.
7. Чашечникова О.С. Врахування домінуючих репрезентативних систем як одна з умов розвитку творчого мислення учнів при навчанні математики // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти. – К., 2005. – С. 445 – 450.
8. Чашечникова О.С. Проблема взаємопов'язаності процесів формування і розвитку творчих здібностей старшокласників і майбутніх вчителів математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. зб. наук. робіт. – Дон.: ДонНУ, 2002. – Вип. 18. – С. 19 – 33.
9. Чашечникова О.С. Створення творчого середовища у процесі навчання математики з метою формування готовності до творчості // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. зб. наук. робіт. – Дон.: ДонНУ, 2005. – Вип. 24. – С. 169 – 174.
10. Чашечникова О.С., Чашечникова Л.Г.Психолого-педагогічні передумови розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання математики. Один з аспектів // Особистісно-орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи: Матер. III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава, 8 – 9 квітня 2008 р. – Полтава, 2008. – С. 47 – 48.

УДК 371.214.46:51

І.В. Шишенко
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПОШУКОВОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ КЛАСІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто різні підходи до визначення поняття «пошукова активність» у психолого-педагогічній літературі, виділено основні його ознаки, показники сформованості пошукової активності у процесі навчання.

В статье рассмотрены разные подходы к определению понятия «поисковая активность» в психолого-педагогической литературе, выделены основные его признаки, показатели сформированности поисковой активности в процессе обучения.

In the article different approaches to determination of concept of «searching activity» in pedagogical literature are considered; the basic characteristics of this concept, indexes of formed searching activity in the process of studies are highlighted.

Постановка проблеми. Стратегічні напрями модернізації освіти України визначаються як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і тісно пов'язаними з ними внутрішньодержавними процесами. У зв'язку з переходом старшої школи до профільного навчання постає завдання реалізації профільного навчання математики відповідно до вимог профілізації навчання. Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, орієнтують сучасну освіту на розвиток особи, здатної самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією. У контексті вищезазначеного особливої актуальності набуває проблема формування і розвитку пошукової активності у школярів, їх самостійності, творчих здібностей у процесі навчання математики, особливо учнів класів гуманітарного профілю.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старшого шкільного віку перебуває у колі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних дослідників (Д.М. Богоявленська, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, В.О. Крутецький, С.Л. Рубінштейн, І.С. Якиманська; А.М. Алексюк, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, Г.І. Щукіна; Г.П. Бевз, М.І. Бурда, О.С. Дубинчук, М.І. Жалдак, П.М. Ерднієв, Ю.М. Колягін, В.Н. Осинська, О.І. Скафа, З.І. Слєпкань, О.С. Чашечникова) [1; 4; 10; 13; 14]. Вирішення питання про розвиток пошукової діяльності у школярів різноаспектно розглядається у численних публікаціях В. Алфімова, О. Губенка, Л. Ковбасенко, Ю. Колягіна, О. Микитюка, В. Моляко, І. Нікітіної, В. Паламарчук, В. Ротенберга, О. Савенкова, А. Сологуба, Ю. Тамберга [10; 13]. Дедалі більшу увагу розвитку активності у тих, хто навчається, приділяють у зв'язку з підготовкою творчої особистості під час навчальної діяльності. Математична освіта як процес і як результат є основою для формування математичних, інтелектуальних, творчих здібностей, самостійності, активності у розв'язуванні завдань. У такому контексті малорозробленим є питання про формування та розвиток пошукової активності в учнів, які обрали гуманітарний профіль навчання.

Мета статті – розглянути різні підходи до визначення поняття «пошукова активність» у психолого-педагогічній літературі та виділити основні

його ознаки в контексті дослідження.

Виклад основного матеріалу. Поняття «активність» досліджується в різних аспектах. Термін «активність» походить від латинського «activus», що означає «діяльний», «енергійний», «ініціативний». Визначається, що активність – це: 1) властивість організму і психіки, що залежить від зовнішніх та внутрішніх потреб; 2) властивість особистості, яка виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу та самого себе [8, 21]. Існуючі підходи до розробки проблеми активності як психолого-педагогічної категорії можна класифікувати як діяльнісний та особистісний. У першому активність характеризується в контексті діяльності, у другому – як якість особистості.

На сьогодні у психології існують різні за своїм характером систематизації активності:

– за типом: фізіологічна, психічна, психофізіологічна, соціальна;

– за формою: пізнання, праця, спілкування (Б. Ананьєв); ціннісно-орієнтаційна, перетворювальна, комунікативна, художня, творча (М. Каган); практична і когнітивна (А. Грачов); технічна і наукова (Є. Кузьміна);

– за видами: біологічна, соціальна, інтелектуальна, пізнавальна; споглядання і творчість (А. Брушлинський).

Під активністю у навчанні розуміють дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності, самостійності, свідомості і міцному засвоєнню навчального матеріалу, оволодінню вміннями вчитися [8, 21].

Розгляд різних підходів до проблеми визначення поняття «пошукова активність» у психології та педагогіці дозволив з’ясувати, що на сьогодні існують різноманітні за своїм характером погляди щодо цього поняття. У психолого-педагогічній літературі [2; 5] нами зафіксовано розуміння активності особистості як прояву потреби її життєвих сил. У зв’язку з цим активність особистості вважається і передумовою, і результатом її розвитку. Фіксуються три рівні активності:

– репродуктивно-наслідувальна активність (досвід діяльності накопичується через досвід іншого);

– пошукова активність (прийняти задачу і власноруч знайти шляхи її розв’язання);

– творча активність (показниками є новизна, оригінальність, відхід від шаблону тощо).

За наведеною структурою пошукова активність виокремлюється як рівень активності особистості.

Продовжуючи огляд зазначеного підходу до визначення пошукової активності, звертаємось до досліджень навчально-пізнавальної активності [4; 6]. У цих публікаціях узагальнено різні погляди щодо визначення компонентного складу навчально-пізнавальної активності та встановлено, що у своєму розвитку навчально-пізнавальна активність проходить ряд рівнів: репродуктивний, пошуковий і творчий. Отже, пошукова активність розуміється як рівень активності, у тому числі навчально-пізнавальної, що передбачає такий ступінь самостійності учня, який дозволяє йому зрозуміти задачу та відшукати засоби її розв'язання, самостійно застосувати відомі знання в інших умовах.

Пошукова активність особистості у психолого-педагогічній літературі [1; 3; 9] вивчається у зв'язку з дослідженнями її творчого потенціалу. Серед результатів досліджень відзначається [3], що формування і розвиток пошукової активності особистості сприяє розвитку високого рівня її творчої активності, оскільки забезпечує постійну спрямованість особистості на подальшу пізнавальну і творчу діяльність. З цієї позиції пошукова активність розглядається як компонент змістовно-операційного рівня розвитку творчої активності особистості, формування якого є дієвим засобом якісних змін у рівнях розвитку творчої активності учнів.

Наведену думку спростовують дослідження А.В. Петровського [9]. Учений увів принцип надситуативної активності для характеристики механізму творчої активності: утверджується здібність суб'єкта підноситись над рівнем вимог задачі, тобто ставити завдання, вищі за вимоги вихідної задачі. Отже, творча активність розуміється А.В. Петровським як надмірна щодо стимулу діяльність, яка характеризується самостійністю вибору об'єкта мислення, виходом за межі ситуації, перетворенням завдання і стимулу, іншими словами, творча активність є пошуковою активністю. Відзначимо, що Д.Б. Богоявленська [1] теж визначає творчість як ситуативно-нестимульовану активність, що проявляється у прагненні вийти за межі наперед заданої проблеми.

У дослідженні [12] під час визначення поняття «пошукова активність» виходять з уявлення про те, що головним у навчальній діяльності є момент

постановки нової навчальної задачі – ситуації, коли діти переконуються, що відомі їм способи діяльності не приводять до розв'язання практичної задачі, а нових способів діяльності ще немає, їх треба знайти. Саме ця ситуація змушує дитину піти на ризик: спробувати щось нове, неперевірене, ніким не санкціоноване. Тут є цінним будь-який здогад, спостереження, питання, зауваження – усе, що допомагає подолати стереотип колишнього способу дії та мислення і при цьому знайти відсутні, що залишаються поза увагою, орієнтири майбутньої дії. Передбачається, що кожна (успішна чи ні) дія дитини, спрямована на пошук нового способу дії, в ситуації навчального завдання характеризує залучення до навчальної діяльності. Таким чином, пошукова активність розглядається як діяльність, спрямована на пошук нового способу дій, але не пов'язується, на відміну від вищезазначеного підходу, з поняттям «творчість». Пошукова активність розуміється як показник різних аспектів діяльності дитини на уроці і прямо співвідноситься з якістю «бути суб'єктом навчальної діяльності».

Цікавим є підхід американського психофізіолога М. Селінгмана до визначення пошукової активності як фактора, антагоністичного до навченої безпорадності [5]. Це – психічний фактор, що ззовні виражається як відмова від пошуку у певних проблемних ситуаціях. Визначення пов'язане з тим, що відмова від пошуку не притаманна людині спочатку, а може здобуватися у результаті різноманітного негативного досвіду. Так, у дитинстві недолік емоційного спілкування з дорослими може привести до навченої емоційної безпорадності, що на наступному етапі призводить до затримки розвитку емоційно-вольової сфери і, як наслідок, до відставання в розвитку мотиваційної сфери, навичок спілкування і навіть мови.

З урахуванням вищезазначених положень ми вважаємо, що найбільш повне тлумачення поняття «пошукова активність» подає В.С. Ротенберг: «Діяльність, спрямована чи на зміну неприйнятної ситуації, чи на зміну свого ставлення до неї, чи на збереження сприятливої ситуації всупереч дії загрозливих їй факторів і обставин, якщо немає визначеного прогнозу результатів такої активності, але за постійного обліку проміжних результатів у процесі самої діяльності» [11, 12].

У своїх працях В.С. Ротенберг указує на спадковість як фактор, що зумовлює пошукову активність особистості, проте основний вплив на її

формування і розвиток справляють виховання і навчання. Крім вищенаведеного означення, пошукову активність можна розглядати як особливу якість особистості, яка виявляється у діяльному ініціативному ставленні до розв'язування особистісно значущих проблем з урахуванням раціональності кожного етапу розв'язання.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що підходи до пошукової активності як діяльності та як риси особистості слід розглядати у діалектичній єдності, як складний і динамічний процес.

Звичайно, що завдання розвитку пошукової активності у школярів є важливим, для цього необхідно максимально використовувати можливості навчання математики. Учні мають із захопленням і на основі активних власних зусиль знаходити й аналізувати умови завдань, робити узагальнення та маленькі відкриття й розвивати свої пізнавальні здібності, але водночас необхідно забезпечувати послідовність, систематичність, міцність, доступність навчання, правильне співвідношення колективної та індивідуальної роботи.

Під пошуковою активністю під час навчання математики ми розуміємо спроможність особистості до діяльності з розв'язання пошукових, нестандартних, творчих завдань, до свідомої регуляції процесу, характеру, способу реалізації, продукту цієї діяльності та власних якостей, необхідних для її реалізації.

Разом з тим ми не можемо заперечити взаємозв'язок понять «пошукова активність» і «творча активність» розкритий у працях [1; 3; 9]. Але на відміну від вищезазначених підходів, розуміємо творчу активність як вищий рівень розвитку пошукової активності, як основну рису, що характеризує пошукову активність особистості.

За О.С. Чашечниковою творча активність – здатність самостійно працювати, використовуючи власний потенціал для творчої роботи; творче натхнення, що базується на високому рівні зацікавленості. До творчої активності включаються компоненти: творча ініціатива (зацікавленість, бажання працювати), здатність до самоорганізації (високий рівень розвитку рефлексії), здатність до самомотивації, здатність до мобілізації власних творчих можливостей [15].

Формування та розвиток пошукової активності в учнів під час навчання математики зумовлює потребу в уведенні поняття «пошукова задача». Погоджуючись з Ю.М. Колягіним [10], уважаємо пошуковою таку задачу, для

якої учні не знають заздалегідь ні способу розв'язування, ні того, на який навчальний матеріал воно спирається. На відміну від пошукових, ми вважаємо задачу стандартною, якщо її розв'язання вимагає від учнів застосувати певний відомий їм алгоритм чи скористатися висновком за аналогією. Учні під час розв'язування пошукових задач мають здійснити пошук плану розв'язання задачі з обов'язковим урахуванням раціональності запропонованого способу; установити, який теоретичний матеріал дає підказку до певного розв'язку. Система пошукових задач сприятиме формуванню та розвитку таких ознак пошукової активності в учня як здібність до пошуку шляхів досягнення мети, до знаходження найбільш корисної інформації, вияву явних і неявних зв'язків, до знаходження й оцінювання всіх можливих варіантів, що містяться в умові, різних способів розв'язування і вибору з них найбільш раціонального з обґрунтуванням вибору, переносити набутий досвід у змінені і нові умови [14]. Пошукові задачі також можуть використовуватися для вступу у вивчення нової теми, самостійного встановлення школярами якого-небудь факту, що підлягає вивченню, для його ілюстрації, більш глибокого засвоєння теоретичного матеріалу.

Необхідним початковим етапом розгортання пошукової активності є постановка перед учнями навчального завдання, що вимагає від них нового аналізу ситуації дії, нового її розуміння. Якщо вчителеві вдалося поставити перед учнями навчальне завдання, то його подальші зусилля повинні бути спрямовані на організацію його вирішення, тобто на організацію власне пошукової діяльності. Учитель повинен залучитися до пошукової діяльності учнів й організувати її «зсередини». Дві умови: по-перше, учитель повинен стати реальним учасником пошуку, а не його керівником; по-друге, він не повинен нав'язувати учням «правильний» шлях розв'язання.

Нарешті, коли завдання розв'язане, вчителеві належить організувати оцінку знайденого розв'язку. Постановка навчального завдання, його спільне з учнями розв'язання, організація оцінки знайденого способу дій – три складові розгортання пошукової активності. Учитель та учень здійснюють спільний пошук, який набуває характеру спільно-розподіленої діяльності.

Залучатись до спільної з учнем навчально-пошукової діяльності, учитель спрямовує її, спираючись на прогностичну оцінку можливостей учня, відповідно до якої він перебудовує умови навчального завдання на кожному етапі його розв'язування. Стиль навчальної співпраці може варіюватися в

достатньо широких межах, але суть його завжди залишається однією: учитель не веде учня за собою, а лише допомагає йому визначити чергову мету і відшукати оптимальний шлях до неї [7].

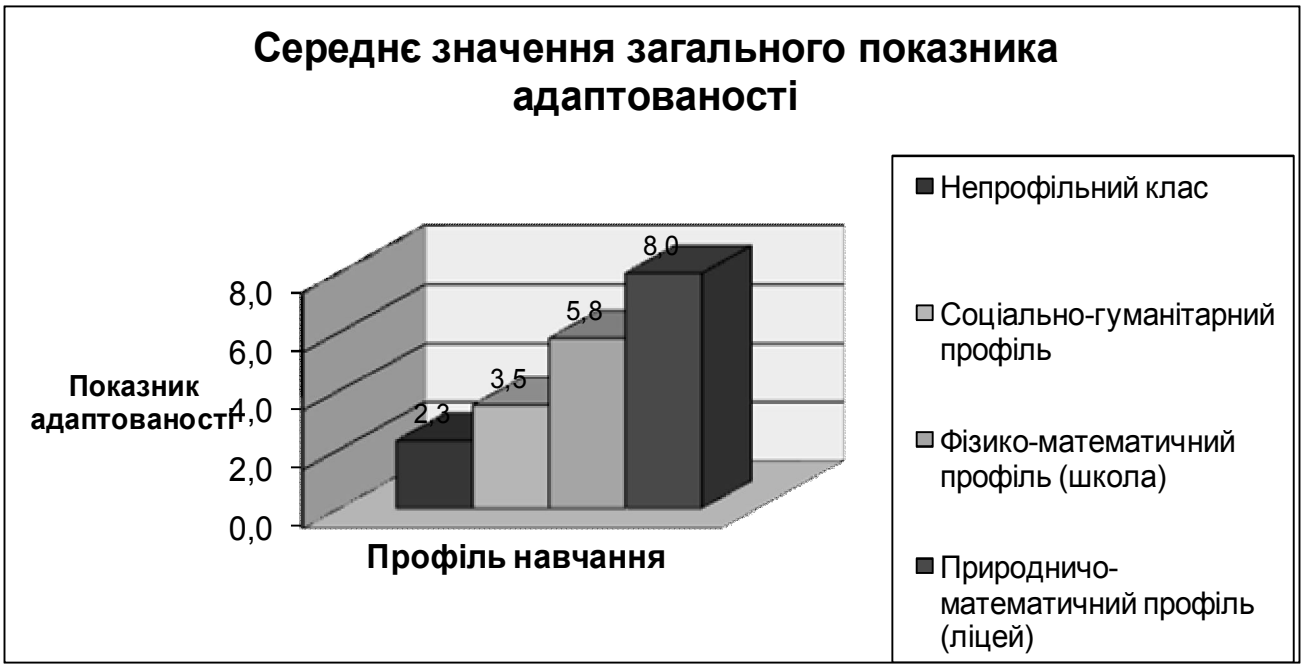
Задоволення від процесу подолання перешкоди може стати могутнім стимулом до пошуку, але для цього потрібно, щоб дитина відчула смак подолання. А для цього задачі повинні бути не занадто легкі і не занадто складні. «На кожному етапі розвитку вони повинні ледь-ледь перевершувати наявні можливості дитини, змушуючи її для досягнення успіху, увесь час немовби «ставати навшпиньки». І заохочуватися повинен не стільки кінцевий результат, скільки готовність не відступати у випадку невдачі, усе починати спочатку, відшукувати все нові способи розв'язання проблеми, нехай навіть недостатньо ефективні» [13].

Дослідники серед показників рівня розвитку пошукової активності в учнів [3; 5; 11], крім сформованості вищезазначених здібностей, виокремлюють адаптацію особистості як формування стійкої системи цінностей, що є внутрішніми регуляторами творчої поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними у житті, здатністю до самоорганізації і самоконтролю власної творчої діяльності. Адаптація до навколишнього середовища вимагає формування повноцінної пошукової активності. Враховуючи вищесказане, ми у 2006 – 2007 рр. провели вивчення рівня загальної адаптованості до навколишнього середовища (за тестом-опитувальником К. Роджерса) учнів загальноосвітньої школи № 24 та Сумського ліцею СумДПУ ім. А.С. Макаренка залежно від обраного профілю навчання. У проведеному дослідженні брали участь 76 учнів. Були отримані такі результати.

Таблиця 1

Профіль навчання	**Середнє значення загального показника адаптованості**
Універсальний профіль	2,3
Соціально-гуманітарний профіль	3,5
Фізико-математичний профіль (школа)	5,8
Природничо-математичний профіль (ліцей)	8

Схема 1



Більш сприятливий перебіг адаптаційних реакцій спостерігається у ліцеїстів природничо-математичного профілю навчання, а ось середнє значення загального показника адаптованості для ліцеїстів соціально-гуманітарного профілю створює потребу в розвитку учнів гуманітарних класів адаптаційних реакцій, одним зі шляхів якого є формування і розвиток пошукової активності.

Навчання математики відіграє особливу роль у формуванні і розвитку пошукової активності в учнів, є потужним засобом розвитку якостей творчої особистості. Розвивальний потенціал цього навчального предмета має бути використаний у процесі роботи з учнями класів гуманітарного профілю.

Дослідження О.С. Чашечникової [13] довели, що учні, які навчаються у класах гуманітарного профілю, відрізняються особливостями: домінування наочно-образного мислення; краще сприйняття матеріалу, який подано в описовій формі; краще сприйняття не основної ідеї та узагальненого висновку, а другорядного матеріалу; посилений інтерес до прикладних аспектів використання математики; більш розвинена фантазія, прояв емоцій більш яскравий. Це зумовлює доцільність таких вимог до підбору завдань, у тому числі пошукових, з математики для роботи у класах гуманітарного профілю: спрямованість на розвиток інтересу в учнів до навчання математики; відповідність системі знань та вмінь, передбачених програмою, тобто доступність; урахування рівнів розвитку творчого мислення учнів; яскрава та

природна ілюстрація практичної значущості матеріалу. Досить цікавими для учнів гуманітарного профілю є задачі, специфіка розв'язування яких залежить від певних нюансів, що потребують розгляду різноманітних способів розв'язування [13].

Висновки. Розгляд різних підходів до проблеми визначення поняття «пошукова активність» у психології та педагогіці засвідчив багатоманітність думок щодо цього поняття. Формування пошукової активності може забезпечити не лише підвищення якості загальноосвітньої підготовки учнів гуманітарних класів, покращання процесу засвоєння знань, але й становлення учня як активного суб'єкта діяльності, зокрема навчально-пізнавальної. Сформовані у процесі навчання математики ознаки пошукової активності є необхідними людині для освоєння нових галузей знань, полегшення адаптації до економічних та соціальних змін у суспільстві. Ці якості однаково потрібні як учням з математичною спрямованістю інтересів, так і тим, кого більше цікавлять дисципліни гуманітарного циклу. Формування і розвиток пошукової активності в учнів у навчально-виховному процесі відбувається завдяки системі форм, методів, прийомів та засобів навчання, тобто залежить від багатьох факторів, і має велике значення для засвоєння матеріалу, який вивчається. Засобами шкільної математики вони формуються на основі чіткого засвоєння математичних понять, прийомів математичних доведень, навичок установлення логічних зв'язків.

Подальшого дослідження потребує питання уточнення компонентів пошукової активності та з'ясування можливостей математики як навчального предмета для формування та розвитку пошукової активності в учнів класів гуманітарного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Волянюк Н. Феноменологія суб'єктної активності // Соціальна психологія. – 2004. – № 3. – С. 97 – 109.
3. Гаврилюк В.Ю. Творча активність старшокласників // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – К., 2005. – Вип. 8. – С. 95 – 100.
4. Дубинчук Е.С. Активизация познавательной деятельности учащихся средних профессионально-технических училищ в процессе обучения математике. – К.: Вища школа, 1987. – 101 с.
5. Земляков А.Н. Психодидактические аспекты углубленного изучения математики в старших классах общеобразовательной средней школы [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: www.shevkin.ru/?action=Page&ID=376. – Загол. з екрана. – Мова рос.

6. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів. – К.: Ред.-вид. відділ Наук.-метод. центру аграрної освіти, 1999. – 216 с.

7. Недодатко Н. Технологія формування дослідницьких умінь школяра. // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 21 – 23.

8. Педагогічний словник [Ред.-упоряд. М.Д. Ярмаченко] – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

9. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

10. Поисковые задачи по математике (4 – 5 классы) / [Упоряд.: Ю.М. Колягин]. – М.: Просвещение, 1979. – 95 с.

11. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

12. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.portalus.ru/modules/psychology/. – Загол. з екрана. – Мова рос.

13. Чашечникова О.С., Карлаш О.В. Підвищення ефективності розвитку творчої особистості учнів класів гуманітарного профілю під час навчання математики // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2006. – С. 219 – 228.

14. Чашечникова О.С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – К., 1997. – 22 с.

15. Чашечникова О.С. Система компонентів творчого мислення, що можуть діагностуватися в процесі навчання математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2004. – Вип. 22. – С. 81 – 87.

УДК 371.214.46: 94 (477): 908 (477)

О.В. Шрамченко
Сумський державний
педагогічний університет

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КРАЄЗНАВЧОЇ СКЛАДОВОЇ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розкриваються дидактичні та виховні можливості краєзнавчої складової у викладанні історії України у школі. Обґрунтовується важливість практичної реалізації навчально-виховного потенціалу краєзнавчих матеріалів у навчанні вітчизняної історії.

В статье раскрываются дидактические и воспитательные возможности краеведческой составной в преподавании истории Украины в школе. Обосновывается важность практической реализации учебно-воспитательного потенциала краеведческих материалов в изучении отечественной истории.

In the article didactic and educational possibilities of regional constituent in teaching history of Ukraine at school are revealed. The importance of practical realization of educational potential of regional materials in the studies of native history is proved.

Постановка проблеми. Перспективи розвитку українського суспільства потребують чіткого усвідомлення педагогами пріоритетів і цінностей особистісного становлення учнівської молоді. На сьогодні визначені основні

домінанти освітньої парадигми: гуманізація, гуманітаризація, національна спрямованість освіти [3, 13–15] та провідні напрями формування особистості як компетентного, активного, відповідального громадянина своєї держави. Вирішення цих завдань найбільш повно реалізується у змісті шкільного курсу історії України, зокрема шляхом включення краєзнавчої складової. Саме історія рідного краю визнана дієвим інструментом інтелектуального і духовного розвитку особистості у вітчизняній історико-педагогічній спадщині.

Аналіз актуальних досліджень. Одними з перших думку про освітньо-виховне значення краєзнавчих матеріалів у шкільному навчанні відстоювали педагоги-класики Н. Вессель, Д. Семенов, К. Ушинський. Вони стверджували, що навколишнє середовище дає вчителю «природний матеріал, який ніщо не може замінити» [1, 144] для всебічного розвитку здібностей дітей.

Такі погляди знайшли своє продовження у працях українських учених XIX – початку XX століття Г. Ващенка, Г. Врецьони, О. Духновича, О. Іванчука, В. Ільницького, О. Партицького, С. Русової, І. Ющишина та інших. Відстоюючи ідею національної школи, вони визнавали навколишнє середовище засобом формування національної свідомості, патріотизму, збереження історичної пам’яті, розширення світогляду, джерелом нових знань.

Найбільш повно навчально-виховне значення матеріалів місцевої історії в контексті вивчення вітчизняної обґрунтовують М. Грушевський та Н. Григоріїв у період національно-визвольних змагань 1917 – 1920 років. Історія рідного краю, на їхню думку, є не лише ключем до пізнання вітчизняної історії, але й засобом виховання в учнів історичної перспективи, наділення їх об’єктивними мірилами і критеріями [2, 186].

Важливі дослідження з цієї проблеми були здійснені в радянський період розвитку історичної освіти М. Борисовим, П. Бурдейним, В. Дарнішніковим, П. Івановим, Д. Кацюбою, М. Лисенком, І. Прусом. Обґрунтовуючи важливість використання краєзнавчого історичного матеріалу у процесі навчання, вони розглядали його як засіб посилення пізнавального інтересу, ілюстрації, «унаочнення наукових ідей», здійснення міжпредметних зв’язків. Виховний потенціал педагоги вбачали у формуванні патріотизму, комуністичних ідеалів, «інтернаціональних почуттів» тощо.

На сучасному етапі важливість використання історико-краєзнавчих матеріалів у контексті реалізації навчально-виховної функції історії доводять

В. Бенедюк, М. Варшавська, Т. Самоплавська, В. Струманський, О. Тімець, Я. Треф'як, М. Ходос, М. Шеремет та ін.

Значна увага до навчально-виховних можливостей краєзнавчих матеріалів не дає підстав говорити про достатню розробку цього питання. Ця проблема є актуальною особливо на сучасному етапі, коли здійснюється перехід національної освіти, у тому числі історичної, на новий зміст навчання, в якому краєзнавча складова відіграє одне з провідних місць. Але доводиться констатувати, що у практиці сучасної школи навчально-виховний потенціал історико-краєзнавчої складової використовується обмежено.

Мета статті – розкрити виховні та дидактичні можливості краєзнавчої складової у навчанні історії України.

Багатофункціональність краєзнавства стала детермінантою його запровадження у навчально-виховний процес як цілісної системи роботи школи. Дидактичний і виховний потенціал краєзнавчих матеріалів реалізується в низці дисциплін гуманітарного і природничого циклу, які забезпечують отримання знань про свою місцевість, регіон, країну в цілому. Сутність поняття «краєзнавчий матеріал» визначається як сукупність відомостей про природу, історію, економіку, культуру рідного краю, адаптованих до опрацювання їх на уроці учнями під керівництвом учителя [8, 33]. Найбільш повно вирішення навчально-виховних завдань забезпечує краєзнавча складова в межах вивчення історії України, де її головними елементами є соціально-політичний (населення, історичні постаті), економіко-природничий (географічне положення, природні умови, економіка), історико-культурний (історичне минуле, культурні надбання, традиції, звичаї) аспекти.

Досвід багатьох поколінь учителів історії доводить, що там, де краєзнавча складова використовується як засіб розвитку пізнавальної активності у школярів, учні широко обізнані з історичним минулим і сучасним життям своєї місцевості. Саме історико-краєзнавчий зміст навчального матеріалу допомагає ознайомити учнів із поняттям «малої історії», яка для них стає реальною і наочною. Ця реальність створює психологічний фон, який дає змогу школярам усвідомити «свою причетність до долі країни та відчути відповідальність за збереження її духовних скарбів» [6, 155], сформувати логіку історичного пізнання та розуміння історичного процесу на конкретних прикладах місцевої історії. На основі історичних знань та історичного мислення учні мають

можливість оцінювати минуле і прогнозувати майбутнє.

Отже, краєзнавчий історичний матеріал у межах систематичного курсу вітчизняної історії є частиною, одним із проявів загального історичного процесу, складовою досліджуваного історичного явища чи події.

Краєзнавчий матеріал дуже результативно може використовуватись на уроках історії України в контексті освітньої, виховної, розвивальної функцій навчання. Розглянемо деякі дидактичні особливості використання місцевого матеріалу.

Включення краєзнавчої складової до систематичного курсу вітчизняної історії значно збагачує уявлення учнів про епоху, створює умови для розуміння і безпосереднього відчуття особливостей життя і побуту населення минулих століть, сприяє осмисленню історичної інформації на основі більш насиченого і конкретного фактичного матеріалу. Тим самим узагальнення, висновки стають більш ґрунтовними, розвивається вміння абстрактно мислити.

Краєзнавчий матеріал у шкільному курсі історії визнається важливим засобом наочності у викладанні. Так, К.Д. Ушинський відзначав, що наочне навчання полягає не в абстрактних уявленнях і словах, а в конкретних образах, що безпосередньо сприймають учні: «дитина мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями… Дитяча природа вимагає наочності» [4, 61]. Учитель знаходить у свідомості школяра вже готові образи, на які спирається в навчанні. Головне призначення наочного навчання полягає в розвитку спостережливості, мислення і мови учнів, у залученні власного досвіду школярів, самостійних спостережень і роздумів над історичним минулим рідного краю.

Слід зазначити, що місцевий матеріал як засіб наочності у викладанні історії має свої особливості. Коли вчитель на уроці демонструє речові пам’ятки з історії краю, він має справу, як правило, з оригінальними пам’ятками. Такий наочний матеріал емоційно більш насичений, ніж звичайні друковані наочні посібники, перш за все тому, що він оригінальний, «справжній» (учні зазвичай знають, де, коли і ким він знайдений і науково опрацьований). Це можуть бути фрагменти глиняного посуду, кістяні голки, прикраси, монети тощо. Усе це можна уважно роздивитись, потримати в руках, що дає змогу уявити себе в реальних умовах минулого. Наприклад, вивчення теми «Початки людського життя в Україні» (7 клас) учитель може організувати у краєзнавчому музеї, де учні побачать макети поселень, знаряддя праці, прикраси тощо. Усе з розповіддю вчителя дозволяє краще проникнути в епоху, зрозуміти її особливі умови розвитку, уявити масштаби

суспільних трансформацій. Такий урок пробуджує інтерес учнів до історії, що значно підвищує якість знань з предмета.

Історико-краєзнавчий матеріал, включений до змісту нормативного курсу, може стати ефективним засобом розвитку самостійності мислення, перевірки усвідомленості та міцності знань в учнів. Розвиток самостійності мислення в учнівської молоді передбачає застосування таких методів роботи, які б активізували їх у процесі навчальних занять. Коли ми включаємо до змісту уроку історії України відомості з місцевої історії чи історичну довідку, чи уривок з документа або художнього тексту, ми тим самим активізуємо увагу учнів, змушуємо їх відійти від звичної схеми викладу матеріалу в підручнику, замислитись над новим фактичним матеріалом й осмислити його відповідно до знань із загальної історії, отриманих ними раніше. Такі прийоми навчальної роботи, як аналіз місцевих історичних документів, аналіз пам'ятників матеріальної культури вимагають від учнів ще більшої мобілізації знань, уміння вільно ними оперувати не за заданою схемою, а залежно від інформаційних можливостей конкретного історичного джерела.

Необхідно відзначити, що відомості з історії краю сприяють не лише поглибленню знань учнів з вітчизняної історії, але й можуть бути одним із засобів перевірки їх ґрунтовності. Роль місцевого історичного матеріалу як засобу закріплення і поглиблення знань із загального курсу історії України особливо рельєфно простежується під час навчальних екскурсій до краєзнавчих музеїв або до історичних пам'ятників. Головна цінність таких екскурсій полягає в тому, що, пробуджуючи інтерес учнів до минулого рідного краю, розкриваючи історію певного пам'ятника, педагог учить своїх вихованців самостійно спостерігати, аналізувати складні явища місцевого життя, робити узагальнення і висновки на основі своїх спостережень.

Особливо слід відзначити високий дидактичний потенціал історико-краєзнавчого матеріалу, зібраного самими учнями. У процесі краєзнавчих досліджень учні вчаться творчо і нестандартно мислити, формувати власну думку, системно вивчати певні питання, можуть виявляти нові факти, аргументи, відомості, уточнити деталі вже відомих явищ і подій. У контексті виховної функції уроків, під час пошуку у школярів формуються почуття гуманності, колективізму, громадянської відповідальності, поваги до історичного минулого. Захопившись пошуком, учень не просто відтворює те,

що засвоює, а навпаки, завдяки інтересу до об'єкта пізнання, власній активності він разом з педагогом на основі захоплення творчою діяльністю та багатства вражень розвиває себе. Краєзнавчо-пошукова діяльність є тією межею, де відбувається перехід від виховання до самовиховання, що проявляється в мобілізації суб'єктом внутрішніх резервів, спрямуванні їх на досягнення поставленої мети, а отже, у просуванні у своєму розвитку.

За констатованими даними, для використання на уроках з історії України учні можуть складати порівняльні, статистичні таблиці, графіки подій та явищ, діаграми, карти археологічних знахідок краю, краєзнавчі атласи, альбоми з фотодокументами, щоденники свідків подій, топонімічні словники, інформаційні довідники з відповідної тематики, робити підшивки місцевої преси тощо.

Учні можуть реалізувати свої творчі здібності за такими напрямами:

• створити літопис рідного краю, книгу пам'яті, альманах видатних особистостей регіону чи населеного пункту;

• проводити етнографічні, фольклорні, мистецтвознавчі дослідження;

• проводити генеалогічні пошуки як свого роду, так і родів знаменитих земляків.

На нашу думку, такими є дидактичні підстави включення краєзнавчого історичного матеріалу до нормативного курсу вітчизняної історії в загальноосвітній школі.

На сьогодні ідея краєзнавства є поширеною й актуальною у виховному історико-педагогічному полі, оскільки, краєзнавчий матеріал серед засобів виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості посідає одне із вагомих місць. Виховні можливості краєзнавчої складової розкриваються у засвоєнні світосприймання і психології, народної культури і менталітету народу України як одного з кращих досягнень національної і загальнолюдської культури; у розумінні того, що тільки покоління, сформоване на духовних надбаннях предків, зможе утверджувати нову духовність, творити культуру, продовжувати зберігати і розвивати культурно-історичні традиції, забезпечувати тим самим вічність життя свого народу [5, 124]. Поряд з тим усебічне вивчення природних, соціально-економічних умов та історичних особливостей рідного краю є одним із найдієвіших засобів формування активної життєвої позиції молоді на ґрунті поліаспектного сприйняття ними змісту національної ідеї, сприяє міцному й усвідомленому засвоєнню основ

наук, формуванню світогляду, вихованню високих загальнолюдських гуманістичних якостей, почуття громадянського обов'язку і відповідальності перед суспільством.

Місцевий матеріал у процесі вивчення історії України має високу виховну віддачу під час проведення краєзнавчих вечорів і конференцій, вікторин, олімпіад; в організації зустрічей з цікавими людьми; через випуск стінгазет, краєзнавчих альманахів тощо [7, 4].

Висновки. Отже, краєзнавча складова у навчанні історії України є тим засобом, що унаочнює, конкретизує, доповнює зміст нормативного курсу, формує ґрунтовні знання з предмета, сприяє активній пізнавальній діяльності школярів, спрямованій на опанування суспільного досвіду і культурних цінностей найближчого оточення, розвиває інтерес до історії в цілому. Набуття учнями знань з історії рідного краю є, на нашу думку, тією сходинкою, звідки відкриваються горизонти для опанування ієрархії особистих, національних, громадянських і загальнолюдських вартостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вессель Н.Х. Педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский. – М., 1959. – 319 с.
2. Грушевський М.С. Хто такі українці і чого вони хочуть? – К.: Знання, 1991. – 240 с.
3. Державна національна програма Освіта. Україна XXI століття. – К., 1994. – С. 13 – 15.
4. Кузин Н.П. Воспитательное и образовательное значение применения краеведческого материала в преподавании истории СРСР // Преподавание истории в школе. – 1954. – № 2. – С. 55 – 68.
5. Обозний В. Краєзнавча підготовка вчителів: теоретичні і організаційно-практичні аспекти. – К., 2001. – 254 с.
6. Олійник Ю.В. Етапи патріотичного виховання учнівської молоді засобами історичного краєзнавства // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 153 – 158.
7. Струманський В.П. Педагогічна сутність краєзнавчої роботи учнів національної школи // Краєзнавство і туризм: освіта, виховання, стиль життя: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Херсон, (1 – 3 жовтня 1998 р.). – К.: Вид-во «Реформа», 1998. – С. 3-6.
8. Якименко С.І. Роль краєзнавчої роботи при формуванні світогляду молодших школярів // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 32 – 37.

РОЗДІЛ III
ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 371.134.001.76(045)

Віктор Берека
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті розкривається зміст розвивальної та контекстної технології навчання слухачів магістратури, подається короткий опис деяких інноваційних методів підготовки майбутніх менеджерів освіти.

В статье раскрывается содержание развивающей и контекстной технологии обучения слушателей магистратуры, излагается краткое описание некоторых инновационных методов подготовки будущих менеджеров образования.

The content of developing and contextual technologies of educating future Masters of Education, a short description of some innovative methods of training them are revealed in the article.

Характерною особливістю процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти має стати спрямованість на підготовку фахівців, здатних не скільки адаптуватися і пристосуватися до наявних умов, скільки бути здатними активно сприймати і здійснювати ситуації змін, що відбуваються в освітньому середовищі. Ці освітні орієнтири на початку 90-х років минулого століття отримали міжнародне визнання й набули розвитку в концепціях, програмах і рекомендаціях ЮНЕСКО [10, 42]. У кінці 70-х років XX століття автори всесвітньо відомої доповіді Римському клубу («Навчання без кордонів») обґрунтували положення щодо основних типів навчання: «підтримуюче» та «інноваційне». Підтримуюче навчання – «це процес і результат такої навчальної (а в результаті й освітньої) діяльності, мета якої – підтримка і відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи». Інноваційне навчання – «це процес і результат такої навчальної й освітньої діяльності, що стимулює внесення інноваційних змін в існуючу культуру, управлінське середовище» [9, 81].

Тому інноваційний підхід до побудови процесу професійної підготовки є

не тільки дидактичною проблемою, оскільки має вихід на соціально важливі питання суспільного розвитку. Ми погоджуємось із дослідниками, які дотримуються точки зору, що поняття «інновація» стосується не тільки створення і поширення нововведень, а, головним чином, таких змін, які носять суттєвий характер, супроводжуються змінами в стилі діяльності, стилі мислення [5, 56].

Мета статті – розкрити зміст інноваційних технологій у системі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

У процесі осмислення і проектування концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти предметом нашої уваги був вплив педагогічних технологій на оновлення змісту, форм організації професійної підготовки управлінців, формування професійної компетентності та професійно важливих особистісних якостей, готовності до виконання різних функцій професійної діяльності.

Розробкою педагогічних технологій займалися В. Безпалько, М. Кларін, Р. Куличенко, А. Нісімчук, О. Падалка, Н. Платонова, Н. Тализіна, О. Довженко, В. Шатуновський, Н. Шмельова, О. Шпак, І. Якиманська та ін. Термін «педагогічна технологія» отримав широке змістове та організаційне наповнення. Ми поділяємо погляди В. Сластьоніна і Н. Шмельової щодо того, що педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують отримання діагностичного та прогностичного результату у змінних умовах освітнього процесу [6; 7].

Загалом використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти спрямовувалося на:

- теоретичну підготовку майбутніх менеджерів освіти у необхідному для реалізації своїх професійних функцій;
- формування у магістрантів уміння бачити, грамотно аналізувати і вирішувати управлінські проблеми;
- формування цінностей управлінської діяльності та професійно важливих особистісних якостей;
- формування психологічної та практичної готовності до виконання професійних ролей і функцій.

Технології професійно-особистісного формування фахівця забезпечують реалізацію основних компонентів процесу професійної підготовки:

діагностування, цілепокладання, стимулюючо-мотиваційного, організаційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, оцінювально-результативного й аналітичного.

Діагностування – виявлення критеріїв і показників, що характеризують суть явища, яке вивчається. У магістратурі увага приділяється якісним і кількісним показникам, які характеризують професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця (такими показниками є: актуальний рівень володіння знаннями, особистісний потенціал, рівень сформованості професійно важливих особистісних якостей, рівень готовності до виконання професійної діяльності, особистісно-професійного розвитку тощо).

Цільовий компонент включає обґрунтування мети для досягнення ідеально бажаного результату в педагогічному процесі. Основою цілепокладання слугує модель особистості управлінця, яка певною мірою виконувала роль цільового орієнтира процесу професійної підготовки управлінця.

Стимулювально-мотиваційний компонент реалізовується через заходи, направлені на актуалізацію процесу формування особистості майбутнього фахівця, стимулювання в майбутніх менеджерів освіти інтересу, потреби в досягненні поставленої мети, формування позитивних внутрішніх мотивів оволодіння знаннями.

Організаційно-діяльнісний компонент відображає процесуальну сутність забезпечення цілісності процесу професійної підготовки менеджерів освіти.

Контрольно-регулятивний компонент передбачає поєднання контролю за процесом, який здійснюють викладачі, керівники практики, і самоконтролю магістрантів.

Оцінювально-результативний компонент включає оцінювання досягнутих результатів організаторами і виконавцями процесу та самооцінку студентів.

Аналітичний компонент дозволяє порівнювати бажане і досягнуте на основі зіставлення із освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівця, стандартами діяльності й особистості управлінця.

Оскільки педагогічні технології потребують осмислення на чотирьох рівнях (концептуальному, процедурному, предметно-конкретному й етапі матеріалізації), ми за центральну ідею моделі професійної підготовки майбутнього менеджера освіти взяли ідею цілісного професійно-особистісного формування особистості фахівця.

Ураховували також, що процес професійної підготовки менеджерів освіти будувався на основі системного підходу, який передбачає інтеграцію знань і вмінь, здійснення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами як за структурними, так і функціональними компонентами.

Система неперервної професійної підготовки менеджерів освіти має функціонувати як соціально-педагогічна система. На думку В. Маслова, механізм формування вмінь у майбутніх керівників шкіл, які не мають досвіду управлінської діяльності, складається з таких етапів: формування знань з наукових основ управління; формування психолого-педагогічних знань і забезпечення їх спрямованості на управлінську діяльність; формування елементарних умінь (застосовувати набуті знання; використовувати доцільні способи виконання управлінських процедур, пов'язаних з управлінським циклом); формування складних управлінських умінь (моделювати управлінські ситуації; проектувати розвиток школи тощо) [4].

З метою реалізації ідеї професійно-особистісного формування фахівця ми намагалися використовувати технології, які сприяють тому, щоб засвоєні у процесі навчання знання, уміння й навички трансформувалися з предмета навчання в засіб праці, в орієнтовану основу діяльності.

У практику магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти ми запровадили технологію *розвивального навчання* (В. Андрєєв, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, Н. Платонов та ін.), що передбачає побудову процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на межі їх можливостей і здібностей, активне управління гностичним компонентом навчально-пізнавальної діяльності, сприяє інтенсифікації навчального процесу й активізації пізнавальної діяльності магістрантів [3; 8].

У процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти нами було апробовано такі форми навчальної діяльності:

- проблемний виклад матеріалу;
- проведення разом з викладачами і практичними управлінцями міждисциплінарних конференцій і семінарів, круглих столів, які сприяють професійному, інтелектуальному і моральному росту майбутніх менеджерів освіти;
- індивідуально-творчі та групові форми роботи;
- логічні завдання;

- участь в управлінських проектах і програмах, що розвивають навички самостійного мислення, вибору, пошуку, наукової поведінки;

- підготовка і захист індивідуально-дослідних завдань, творчих робіт;

- управління самостійною роботою магістрантів, процесом їх самоосвіти;

- формування потреби в самовдосконаленні, самореалізації та знаходженні внутрішніх джерел саморозвитку;

- самостійна індивідуальна робота, консультування тощо.

У використанні технологій розвивального навчання діяльність викладача спрямована на формування особистісних установок і системи ціннісних орієнтацій у магістрантів, він виступає в ролі організатора процесу їх професійної підготовки.

У практиці роботи магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії ми використовували *технологію контекстного навчання* (Н. Борисова, А. Вербицький, В. Вергасов, Н. Платонов та ін.), що передбачає побудову навчального матеріалу на основі розвивальної моделі професійної діяльності, причому професійні вимоги є основними, такими, що визначають зміст підготовки майбутніх фахівців [2]. А. Вербицький трактує технологію контекстного навчання як «сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для конкретної практичної діяльності» [1].

Як показала практика, технології контекстного навчання дають можливість:

– опиратися у процесі навчання на реальний досвід і практику управлінської діяльності;

– аналізувати й осмислювати на конференціях, дискусіях, семінарських і практичних заняттях актуальні проблеми управлінської практики, різні управлінські явища, проблеми, суть і причини їх виникнення, можливі шляхи їх вирішення;

– залучення магістрантів до розробки програм вирішення конкретних управлінських проблем;

– відпрацьовувати технології здійснення управлінської діяльності;

– формувати професійне мислення, індивідуально-творчий стиль роботи через моделювання наслідків управлінського впливу.

У практиці магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти

використовувались: розробки різних типів управлінських проблем, ситуацій і дилем відповідно до їх ускладнення; алгоритми-рекомендації з метою відпрацювання орієнтованої основи дій у процесі вирішення кожного типу завдань, проблем або дилем. Кожному рівню вивчення предметів управлінського циклу відповідають певні типи завдань і дилем. Дидактично грамотне їх використання сприяє підвищенню інтересу магістрантів до практичної управлінської діяльності, залученню їх до активної участі в ній, формуванню вмінь і навичок роботи з учасниками навчально-виховного процесу і різними типами управлінських ситуацій і проблем.

Сучасним дидактичним пошукам технологій контекстного навчання (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак, Н. Шмельова) властиві орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом магістрантів. Цими вченими доведено, що кожен магістрант є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати і на який необхідно спиратися у процесі професійної підготовки.

Ідея опори на власний досвід магістранта розроблялася нами в контексті дидактичних пошуків цілісного занурення магістрантів у професійно спрямоване середовище. Основою такого підходу є формування професійно спрямованого середовища у магістратурі, перетворення магістранта в активного суб'єкта власного професійного формування, пошуку і визначення особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Йдеться не просто про залучення емпіричних спостережень, запасу життєвих вражень магістрантів у ролі допоміжного матеріалу, що використовується викладачем як ілюстративне доповнення, досвід магістрантів (тим більше в запроваджені системи неперервної управлінської практики) може і повинен слугувати важливим джерелом навчального пізнання.

Необхідною складовою професійної компетентності управлінця є комунікативні вміння, уміння встановлювати вербальні та невербальні форми контактів.

Під час навчально-виховного процесу магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії активно використовуються технології педагогічної комунікації, що сприяють формуванню в магістрантів професійної мови. Навчання професійної мови базується на отриманні знань з мови та професійних знань. Студенти на основі міжпредметного підходу у процесі

вивчення таких курсів, як «Культура ділового мовлення», «Вступ до спеціальності», «Психологія управління», «Теорія та практика управлінської педагогіки» й інших, оволодівали писемною комунікацією через різні форми ділової та професійної кореспонденції (підготовка листів, подання, письмового прохання, угод, вимог, рекомендацій, доповідних записок тощо), а також усною – на основі здійснення телефонних розмов, інтерв'ювання, усного опитування, прес-конференції, публічного виступу, захисту проекту тощо.

Використання навчального діалогу як особливого виду навчальної технології майбутніх менеджерів освіти передбачає:

- комунікативну роботу в команді;
- активну взаємодію магістрантів із викладачами та практичними управлінцями;
- групові дискусії, круглі столи;
- використання аудіо- та відеотехніки, імітаційних ігор тощо.

Перспективним напрямом удосконалення професійної підготовки менеджерів освіти є запровадження інформаційних технологій, реалізація можливостей яких (комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, архівне зберігання великих об'ємів інформації, можливість легкого доступу користувача до центрального банку даних і обробки результатів навчального експерименту тощо) дає можливість організувати нові види навчальної діяльності, а саме: інтерактивний діалог (взаємодія користувача з комп'ютером), автоматизований контроль результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування.

Можна виділити такі засоби навчання, функціонування яких базується на інформаційних і комунікаційних технологіях:

- навчальні програмні засоби (електронні варіанти посібників, підручників, текстів лекцій, програм навчальних дисциплін, планів семінарських і практичних занять тощо), методичне призначення яких полягає у повідомленні знань, формуванні вмінь і навичок навчальної та практичної діяльності;
- програми діагностики результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців чи оволодіння навчальним матеріалом з певної дисципліни;
- моделюючі програмні засоби, призначені для створення моделі об'єкта, явища або ситуації; демонстраційні програмні засоби.

Особлива увага в закладі приділялась навчанню інформаційних

технологій, особливо програм, пов'язаних із застосуванням інформаційних систем у різних практичних галузях управлінської діяльності: під час моніторингу управлінських явищ або процесів, роботи з конкретною ситуацією, організації управлінської діяльності. У процесі розробки навчальної програми з інформатики домінуючими були міркування про те, який рівень компетентності в галузі інформаційних технологій необхідний магістранту для того, щоб стати професійним управлінцем після завершення навчання.

Використані технології створюють умови активізації професійного формування майбутнього фахівця на основі осмислення цінностей управлінської діяльності, необхідності оволодіння певним рівнем знань, зразками професійної поведінки. Такий підхід до організації процесу професійної підготовки допомагає створити атмосферу професійного компетентного формування, яка перетворює магістранта не лише в суб'єкта пізнання, але й у суб'єкта власного професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Отже, системний, акмеологічний, практично орієнтований підходи сприяють створенню необхідних умов для реалізації потенціалу майбутнього фахівця у процесі професійного навчання, розвитку внутрішніх можливостей і здійсненню процесу постійного професійного вдосконалення фахівця, формуванню і розвитку його професійно важливих особистісних якостей.

Використання у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти інноваційних технологій сприяє формуванню в майбутніх фахівців:

- професійної ідентичності (сприйняття професійних етичних норм і правил поведінки);
- оволодіння професійною етикою;
- конкурентоздатності в отриманні місця роботи на конкурсній основі та професійної кар'єри;
- прагнення до професійного й особистісного вдосконалення;
- мотивації до продовження навчання.

Інноваційні технології запроваджувалися нами у контексті ідеї оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки менеджерів освіти, що трактується нами як необхідна дидактична умова успішного функціонування системи неперервної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А., Борисова Н.В. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации. – М.: Наука, 1989. – 147 с.

2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1979. – 216 с.

3. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1963. – 184 с.

4. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб. Пособие. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.

5. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.

6. Сластенин В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности // Научные труды: Серия психолого-педагогические науки. – М.: МПГУ, 1995. – С. 2 – 12.

7. Шмелева Н.Б. Профессионально-личносное развитие социального работника: Дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 1997. – 289 с.

8. Щукова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.Н., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1994. – 154 с.

9. Botkin J.W., Etmandra M., Malitza M. No limits to learning. – Oxford; New York: Pergamon Press. – 159 p.

10. Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992. – 428 p.

УДК 378

Л.П. Воронець, В.А. Сергієнко
Сумський національний
аграрний університет

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто рівні та критерії сформованості знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу, а також відповідність між кожним рівнем сформованості знань і вмінь студентів і типами тестових завдань для їх діагностування.

В статье рассмотрены уровни и критерии сформированности знаний и умений студентов высших аграрных учебных заведений по дисциплинам компьютерного цикла, а также соответствие между каждым уровнем сформированности знаний и умений студентов и типами тестовых заданий, с помощью которых их можно диагностировать.

The article deals with the levels and criteria of formed knowledge and skills of agrarian universities students in computer cycle disciplines; and also accordance between every level of formed knowledge and skills and types of test tasks.

Постановка проблеми. Упровадження в навчально-виховний процес вищої школи кредитно-модульної системи актуалізувало питання стандартизації вищої освіти. Одним із принципів побудови системи таких стандартів є принцип діагностичності, який передбачає забезпечення

можливості вимірів рівня досягнення знань і вмінь студентів, ефективності цілей освітньої та професійної підготовки, сформульованих в ОКХ і реалізованих на основі ОПП [3].

На першому етапі галузевої стандартизації визначено форми тестових завдань і сформульовано принципи їх побудови, однак не чітко встановлена відповідність між рівнем засвоєння знань, рівнем сформованості вмінь і відповідним типом тестового завдання, що застосовується для його перевірки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання об'єктивного контролю знань і вмінь студентів постійно привертає увагу як педагогів-науковців, так і педагогів-практиків. На сьогодні в науково-педагогічній літературі достатньо повно висвітлені функції та принципи контролю знань студентів, види контролю, місце контролю в навчальному процесі. Останнім часом особлива увага приділяється тестовому контролю знань як такому, що дозволяє найбільш об'єктивно визначити рівень досягнень студентів. У дослідженнях [1; 2; 5] та нормативних документах [3] широко висвітлені форми та типи тестових завдань, розроблені методичні рекомендації щодо перевірки деяких властивостей знань певними типами тестових завдань. Однак відкритим залишається питання, яким типом тестових завдань перевіряється кожен рівень сформованості знань і вмінь.

Постановка завдання. Спираючись на сучасні наукові дослідження і нормативні документи встановити:

1) рівні сформованості знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу;

2) критерії оцінювання знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу;

3) відповідність між кожним рівнем сформованості знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу і типами тестових завдань для їх встановлення.

На сьогодні в нормативних документах вищої освіти чітко визначено групи навчальних елементів, рівні сформованості знань щодо змісту навчального елементу, види вмінь і рівні їх сформованості [3]. У таблиці 1 наведено загальноприйняті позначення груп навчальних елементів та їх зміст, які також проілюстровано прикладами з дисциплін комп'ютерного циклу.

Таблиця 1

Групи навчальних елементів

Позна-чення групи	Зміст групи	Приклад навчального елементу з дисциплін комп'ютерного циклу
П	Поняття (категорії; терміни; поняття; позначення)	Корзина – системна папка, у якій зберігаються об'єкти, видалені з жорсткого диска
Я	Явища (властивості; явища; факти; спостереження; твердження; опис об'єктів; механізмів тощо)	Операційна система є невід'ємною складовою частиною програмного забезпечення комп'ютера
В	Відношення (співвідношення; теореми; закони; концепції; правила; гіпотези; теорії; моделі фізичні та математичні; залежності, у тому числі й аналітичні, графічні та логічні; структури тощо)	Класифікація програмного забезпечення ПК
А	Алгоритми (алгоритми діяльності, у тому числі й алгоритми розв'язування задач, доведення теорем, рівнянь тощо; послідовності дій; процедури; правила прийняття рішень; поведінки тощо)	Алгоритм копіювання об'єктів у програмі "Провідник"

Рівні сформованості знань і характеристика діяльності, через яку їх можна визначити, подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості знань

Позначення рівня	Назва рівня	Характеристика діяльності
ОО	Ознайомчо-орієнтований	Студент має орієнтовне уявлення щодо понять, які вивчаються, здатен відтворювати формулювання визначень, законів тощо, уміє вирішувати типові завдання шляхом підставлення чисельних даних
ПА	Понятійно-аналітичний	Студент має чітке уявлення та поняття щодо навчального об'єкта, здатен здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, перенесення раніше засвоєних знань на типові ситуації
ПС	Продуктивно-синтетичний	Студент має глибоке розуміння навчального об'єкта, здатен здійснювати синтез, генерувати нові уявлення, переносити раніше засвоєні знання на нетипові, нестандартні ситуації

У таблиці 3 наведено загальноприйняті позначення видів умінь та їх зміст, який ми проілюстровали прикладами з дисциплін комп'ютерного циклу.

Таблиця 3

Види умінь

Позначення виду вміння	Зміст уміння	Приклад уміння з дисциплін комп'ютерного циклу
ПП	Предметно-практичне (уміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміну його форми, тощо)	Уміння підготувати принтер до роботи
ПР	Предметно-розумове (уміння виконувати операції з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають наявність розвиненої системи уявлень і здатність до розумових дій (наприклад, аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння тощо))	Уміння складання блок-схем алгоритмів
ЗП	Знаково-практичне (уміння виконувати операції зі знаками та знаковими системами. Прикладами цих дій є письмо, прокладання курсу по карті, отримання інформації від пристроїв тощо)	Уміння копіювати інформацію з однієї папки в іншу
ЗР	Знаково-розумове (уміння розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами)	Дії, необхідні для виконання логічних і розрахункових операцій

Рівні сформованості вмінь і характеристика діяльності, через яку їх можна визначити, наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Рівні сформованості вмінь

Позначення рівня	Характеристика діяльності
О	Уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї
Р	Уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації
Н	Уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички

Спираючись на:

1) наведені вище витяги із стандартів [3];

2) рівні сформованості знань та умінь, виділені В.П. Безпальком [2];

3) аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних аграрних закладів освіти за різними напрямками підготовки;

4) власний досвід у викладанні дисциплін комп'ютерного циклу у вищому навчальному аграрному закладі освіти;

5) твердження про те, що "знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ діяльності тощо, яка має певний обсяг і якість. Знання можливо ідентифікувати тільки тоді, коли вони проявляються у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії..." [3], авторами пропонуються до розгляду (табл.5):

- рівні сформованості знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу;
- характеристика діяльності, через яку їх можна визначити;
- критерії оцінювання знань і вмінь у межах дисциплін комп'ютерного циклу.

Таблиця 5

Критерії оцінювання знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу

Рівень	Характеристика діяльності (за В.П. Безпальком)	Критерії оцінювання знань і вмінь у межах дисциплін комп'ютерного циклу
I	*Задано*: мета, ситуація і алгоритмічні дії щодо її розв'язання. *Необхідно*: зробити висновок про відповідність усіх трьох компонентів структурі задачі. Діяльність щодо *розпізнання*	Вибір алгоритмів, що відповідають тій чи іншій дії над об'єктом. Розпізнавання елементів блок-схем (підпрограм). Аналіз готових блок-схем. Вибір типу моделі для розв'язання задачі. Установлення відповідності між умовою задачі й одним із відомих типів моделей. Установлення відповідності між умовою задачі й одним із відомих типів задач управління. Вибір послідовності дій, що відповідають певному етапу розробки інформаційної системи.
II	*Задано*: мета, ситуація. *Необхідно*: застосувати раніш засвоєні дії щодо її розв'язання. *Репродуктивна алгоритмічна* діяльність.	Формулювання, виконання алгоритмів, що відповідають певній дії над об'єктом. Складання блок-схем типових алгоритмів. Складання моделей для розв'язання типових задач. Знаходження розв'язків моделі за заданим алгоритмом. Виконання основних етапів розробки інформаційних систем за заданим алгоритмом.

III	*Задано*: мета. Ситуація не конкретизована. *Необхідно*: доповнити ситуацію і застосувати раніше засвоєні дії для розв'язання даної нетипової задачі. *Продуктивна* діяльність *евристичного типу*	Порівняння алгоритмів виконання дій над об'єктами. Складання блок-схем алгоритмів розв'язання задач, що містять різноманітні комбінації типових алгоритмів. Інтерпретація розв'язків моделей або встановлення причин їх відсутності. Розробка інформаційної системи підприємства.

Як зазначалося вище, найбільш об'єктивним інструментом оцінювання досягнень студентів є тест. Оцінювання знань за допомогою об'єктивного тесту в порівнянні з традиційним усним іспитом має низку переваг:

– об'єктивність (правильна відповідь на кожне із питань тесту заздалегідь установлюється комісією розроблювачів);

– перевірка великого обсягу знань одночасно в усіх екзаменованих за відносно невеликий період часу;

– машинна обробка результатів тестування і наявність шкали оцінок.

Але тестовий іспит має і деякі недоліки:

– складання тестових завдань потребує певної кваліфікації;

– вибіркові відповіді можуть мати елемент підказки;

– тестові питання дозволяють досить надійно перевірити знання, а рівень сформованості вмінь, професійного мислення майбутнього фахівця за допомогою педагогічних тестів можливо перевірити тільки опосередковано.

Традиційному усному іспиту також притаманна ціла низка негативних рис:

– на основі відповіді на запитання одного білета, який містить дуже незначну частину програми, викладач мусить судити про рівень засвоєння студентом усієї навчальної програми;

– помилки в оцінюванні знань: поблажливість, або, навпаки, суворість, центральна тенденція до зниження варіабельності оцінок, „галоефект" (вплив на оцінку контакту студента з екзаменатором до іспиту і емоційної установки екзаменатора у ставленні до студента);

– суб'єктивізм і помилки в оцінюванні знань знижують мотивації навчальної діяльності студентів, сприяють підвищенню емоційного стресу тощо.

Ураховуючи наведені вище позитивні та негативні риси тестового та традиційного контролю знань і вмінь студента, автори схиляються до думки,

що для поточної перевірки знань і вмінь студента бажано поєднання різних видів контролю, а найкращим засобом кінцевої перевірки знань і вмінь студента з навчального предмета є ситуаційний тест.

Ситуаційний тест – це цілеспрямований набір тестових завдань, призначених для вирішення проблемних ситуацій, що притаманні майбутній соціальній і виробничій діяльності випускників вищих навчальних закладів. Кількість і форми тестових завдань у такому тесті можуть бути досить різноманітними. Порядок розміщення тестових завдань у ситуаційному тесті визначається діями, які студент повинен здійснювати для вирішення проблемної ситуації. Ситуаційний тест доцільно використовувати під час діагностики ступеня засвоєння складної діяльності, адекватної діяльності щодо розв'язання типових завдань діяльності. У цьому випадку ситуаційний тест є аналогом комплексного кваліфікаційного завдання.

Уведення такого підсумкового тестування потребує певних змін в організації навчального процесу, зокрема, у процесі контролю рівня сформованості знань і вмінь. Тобто, студентів необхідно готувати до такого іспиту вже у процесі навчання, проводячи паралельно з іншими видами контролю тестовий контроль.

У науково-педагогічній літературі зустрічаються різні класифікації тестових завдань. На рис. 1 наведена класифікація тестових завдань за способом їх побудови.

Ми встановили співвідношення форм тестових завдань з дисциплін комп'ютерного циклу із рівнем засвоєння певного навчального елемента (табл. 6).

Таблиця 6

Співвідношення форм тестових завдань і рівнів сформованості навчальних елементів

Рівень	Вид тестового завдання	Приклад
I	Альтернативний	Твердження, що ОЗП є видом зовнішньої пам'яті комп'ютера, 1. Правильне 2. Неправильне
	З простим множинним вибором	Найменшою одиницею збереження даних на диску є 1. Біт 2. Байт 3. Кластер
	Множинного вибору із використанням принципу класифікації	Текстовий процесор MS Word відноситься до 1. ППП; 2. Системного програмного забезпечення 3. Сервісного програмного забезпечення
	Множинного вибору із використанням принципу кумуляції	Мікропроцесор складається із 1. АЛП 2. АЛП, МПП 3. АЛП, МПП, КП 4. АЛП, МПП, КП, ІС
I	Множинного вибору із	До основної пам'яті комп'ютера відносяться: 1. ОЗП і ПЗП

	використанням принципу циклічності	2. ПЗП і НГМД 3. НГМД і ОЗП
	Множинного вибору із використанням сполучення принципів	До основної пам'яті комп'ютера відносяться: 1. ОЗП і ПЗП 2. ОЗП 3. ПЗП
	Відновлення відповідності частин. На відповідність частин	Установіть відповідність у вигляді комбінації цифр і букв: Програмний засіб — Клас програмного забезпечення 1. MS Word — A. СПЗ 2. Windows XP — B. ППП 3. Visual Basic — C. ІТП 4. WinRar 5. MS Excel 6. ScanDisc
	Відновлення відповідності частин. На порівняння і протиставлення	Виберіть: A – якщо фраза пов'язана тільки з A B – якщо фраза пов'язана тільки з B C – якщо фраза пов'язана і з A, і з B D – якщо фраза не пов'язана ні з A, ні з B Можливості програмного засобу — Програмні засоби 1. Копіювання файлів — A. Провідник 2. Архівація файлів — B. Total Commander 3. Перевірка дисків на віруси — C. Обидва програмні засоби 4. Дефрагментація дисків — D. Ні перший, ні другий

Продовження таблиці 6

Рівень	Вид тестового завдання	Приклад
I	Відновлення відповідності частин. З множинними відповідями “правильно – неправильно”	Обведіть літеру А якщо правильно тільки 1, 2, 3 / Б якщо правильно тільки 1 і 3 / В якщо правильно тільки 2 і 4 / Г якщо правильно тільки 2 / Д якщо усе правильно Копіювання файлів можливо для програмного засобу: 1. Провідник 2. Папки «Мій комп’ютер» 3. Total Commander 4. ScanDisc А Б В Г Д
	Відновлення відповідності частин. На визначення причинної залежності	Виберіть правильну відповідь за поданою нижче схемою та обведіть літеру: Відповідь / Твердження 1 / Твердження 2 / Зв’язок Правильно / Правильно А / Правильно / Неправильно / Правильно Б / Правильно / Правильно / Правильно В / Неправильно / Неправильно / Неправильно Г / Неправильно / Неправильно / Правильно Д / Неправильно Коли вимкненні комп’ютера незбережена інформація не втрачається, тому що вона міститься в постійній пам’яті А Б В Г Д
II	На відтворення правильної послідовності	Установіть правильну послідовність, представивши нумерацію цифрами: Копіювання фрагментів тексту у MS Word: - виконати команду ***Копіювати;*** - виділити потрібний фрагмент; - перемістити текстовий курсор у те місце документа, куди потрібно скопіювати фрагмент; - виконати команду ***Вставити***
	З відкритими відповідями	Основними характеристиками мікропроцесора є …

Продовження таблиці 6

<table>
<tr><th>Рівень</th><th>Вид тестового завдання</th><th colspan="5">Приклад</th></tr>
<tr><td rowspan="3">II</td><td rowspan="3">Ситуаційний тест</td><td colspan="5">Підприємство випускає 2 види продукції, використовує на це 3 види сировини.
1. Обведіть літеру</td></tr>
<tr><td>А якщо правильно тільки 1, 2, 3</td><td>Б якщо правильно тільки 1 і 3</td><td>В якщо правильно тільки 2 і 4</td><td>Г якщо правильно тільки 2</td><td>Д якщо усе правильно</td></tr>
<tr><td colspan="5">Під час розв’язання цієї задачі симплексним методом отримали відповідь (80; 0; 120; 0; 0). З цього можна зробити висновки:
1. Кількість виробів першого виду 80 штук.
2. Залишки сировини 1-го виду становлять 80 одиниць.
3. Сировина 2 і 3 виду використовується повністю.
4. Залишки сировини 3-го виду становлять 120 одиниць.
А Б В Г Д
2. Вписати оптимальну кількість випуску продукції другого виду
_____ штук
3. Обсяги яких видів сировини необхідно збільшувати при розширенні виробництва?
_____</td></tr>
<tr><td>III</td><td>Ситуаційний тест</td><td colspan="5">Приклад див. вище</td></tr>
</table>

Висновок. Визначення при складанні навчальних програм вивчення комп’ютерних дисциплін необхідного рівня сформованості знань і вмінь дозволить у подальшому, спираючись на сформовану нами таблицю 6, підібрати для них оптимальну форму тестового завдання.

Залишається перспективним для розгляду складання стандартних наборів тестових завдань перевірки знань і вмінь студентів із комп’ютерних дисциплін для кожного напряму підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: Учебн. кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов пед. вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Адепт, 1998. – 271 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. – М.: Педагогіка, 1989. – 192 с.

3. Наказ Міністерства освіти України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» № 285 від 31.07.98.

4. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М., 1983. – 96 с.

5. Тестова перевірка знань учнів: Навчальний посібник / За ред. Н.М. Розенберга – К.: Радянська школа, 1973. – 62 с.

УДК 371.026

М.С. Головань
Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України», м. Суми

РОЗВИТОК ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

У статті розглядаються закономірності та умови процесу розвитку інформатичної компетентності як педагогічної системи. Установлено рівні, стадії та етапи процесу розвитку.

В статье рассматриваются закономерности и условия процесса развития информатической компетентности как педагогической системы. Установлены уровни, стадии и этапы процесса развития.

Regularities and conditions of process of development of information science competence as pedagogical system are under consideration in the article. Levels, phases and stages of process of development are determined.

Постановка проблеми. Майбутньому економісту інформаційного суспільства необхідно володіти методами та засобами раціонального опрацювання економічної інформації, уміти використовувати інформацію та інформаційні технології для реалізації свого потенціалу, ефективно використовувати свої знання для ухвалення важливих рішень. Тому розвиток інформатичної компетентності є актуальним завданням освіти.

Під інформатичною компетентністю ми розуміємо інтегративне утворення особистості, яке інтегрує *знання* про основні методи інформатики та інформаційних технологій, *уміння* використовувати наявні знання для розв’язання прикладних задач, *навички* використання комп’ютера і технологій

зв'язку, *здатності* подавати повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і *виявляється* у *прагненні*, *здатності* і *готовності* до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, *усвідомлюючи* при цьому значущість предмета і результату діяльності [2, 322 – 323].

Інформатична компетентність студента характеризує ступінь освоєння студентом компетенцій у галузі інформатики, необхідних для ефективної діяльності в інформаційному просторі. У праці [3] наведено та охарактеризовано структуру інформатичної компетентності та зміст кожного з виділених її компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового. Інформатична компетентність динамічна, вона передбачає функціонування, тобто постійну зміну та розвиток. Витоки розвитку інформатичної компетентності як цілісної системи полягають у властивостях, зв'язках, функціях та взаємодії її складових.

Метою дослідження є виявлення закономірностей та умов процесу розвитку інформатичної компетентності як педагогічної системи, визначення рівнів, стадій та етапів процесу розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. У філософській, соціологічній і психологічній науках розглядаються сутнісні характеристики розвитку як «незворотної, спрямованої, закономірної зміни матеріальних та ідеальних об'єктів» [1, 409]. Уважається, що лише одночасна наявність властивостей незворотності, спрямованості і закономірності виділяють процеси розвитку з-поміж інших змін.

Розвиток інформатичної компетентності студентів розглядається нами як незворотна, закономірна, цілеспрямована зміна внутрішньої структури інформатичної компетентності і зовнішніх форм її прояву, у результаті чого виникають нові багаторівневі якісні її стани, основою яких є діалектична єдність можливого і дійсного, а також як саморегульований процес, тобто внутрішньо необхідний рух, «саморух» від наявного рівня інформатичної компетентності до вищого відповідно до стадій цього процесу. Розвиток інформатичної компетентності як системи забезпечується кількісними, якісними і структурними перетвореннями її елементів у процесі зміни стадій руху – становлення, активного розвитку, саморозвитку.

Оскільки якісною характеристикою кожної стадії є результат, тобто

рівень розвитку інформатичної компетентності у студентів, то розглянемо це питання детальніше.

У науковій літературі рівень визначається як дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур яких-небудь об'єктів або процесів. Рівневий підхід дозволяє розглядати будь-який процес розвитку особи як перехід від одного рівня до іншого, складнішого та якісно відмінного. С.Л. Рубінштейн, розвиваючи ідею рівневої зміни психічних утворень, відзначав: «Кожен ступінь, будучи якісно відмінний від усіх інших, становить відносно ціле, так що можлива його психологічна характеристика як деякого специфічного цілого. Усякий попередній ступінь є підготовчим ступенем до наступного; усередині нього наростають спочатку як підлеглі мотиви ті сили і відносини, які, ставши ведучими, дають початок новому ступеню розвитку» [5, 118].

Виклад основного матеріалу. Основними рівнями розвитку інформатичної компетентності у студентів є низький, середній і високий, критерієм виділення яких є характер інформатичної діяльності. Дамо їм коротку характеристику.

Низький рівень – це рівень, для якого характерний прояв сформованості у студентів окремих компонентів внутрішньої структури інформатичної компетентності або їх окремих елементів. Його актуалізація можлива в обмеженому наборі типових ситуацій інформатичної діяльності.

Середній рівень характеризується активним розвитком у студентів компонентів внутрішньої структури інформатичної компетентності, можливістю його актуалізації у продуктивній інформатичній діяльності.

Високий рівень характеризується не тільки інтенсивністю розвитку у студентів усіх компонентів інформатичної компетентності, але й накопиченням «критичної маси» для їх переходу на рівень саморозвитку і самоактуалізації в різних видах інформатичної діяльності.

Отже, ми виділили три стадії (становлення, активного розвитку, саморозвитку) і відповідні їм три рівні (низький, середній, високий) розвитку інформатичної компетентності студентів. Стадії «горизонтального» просування (становлення, активного розвитку, саморозвитку) відбивають кількісне накопичення «критичної маси» суб'єктивних характеристик інформатичної компетентності в кожного студента. «Вертикальне» просування – це якісний

стрибок як перехід на вищий рівень розвитку.

На стадії становлення відбувається засвоєння студентами знань з інформатики та інформаційних технологій, вироблення вмінь на репродуктивному рівні, формування мотивації до вивчення інформатики, позитивного ставлення до інформатичної діяльності. На стадії активного розвитку студенти осмислено оперують знаннями і уміннями з інформатики та інформаційних технологій, мають потребу в особистій самореалізації в інформаційному середовищі, мають такі розвинені якості, як рефлексивність, креативність, критичність мислення, мають сформовані навички саморегуляції інформаційної діяльності. Основна мета стадії саморозвитку – розвиток самостійності, творчої активності, самоорганізації, самоуправління інформатичною діяльністю, актуалізація потреби у саморозвитку.

На кожній стадії в горизонтальній площині процес руху студента до мети (перехід на вищий рівень розвитку інформатичної компетентності) здійснюється за певним технологічним циклом: від етапу «порушення» відносної стійкості взаємозв'язку у структурних компонентах інформатичної компетентності до етапу їх «тимчасової рівноваги», а від нього до етапу «зростання», у результаті «приросту», збагачення змісту компонентів інформаційної компетентності і посилення зв'язків між ними, чим забезпечується якісний стрибок – перехід на наступний етап розвитку інформатичної компетентності.

Спрямованість розвитку інформатичної компетентності віддзеркалюється у результаті внутрішньої взаємодії між її компонентами, а також зовнішньої взаємодії з цілями педагогічного середовища. Загальна спрямованість розвитку інформатичної компетентності як системи є результатом взаємодії внутрішніх і зовнішніх окремих її цілей і визначається загальною метою в її інтегральному вигляді. Як уже відмічалося, що структурна організація інформатичної компетентності передбачає взаємодію її компонентів, тому загальна мета розвитку інформатичної компетентності як системи в цілому визначається цілями кожного з компонентів. У рамках когнітивно-діяльнісному блоці ми визначаємо мету розвитку як реалізацію знань на рівні вмінь здійснювати інформатичну діяльність у межах структури діяльності: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій. Усвідомлення потреби і формування

мотиву вимагає від людини певної ерудиції для усвідомленого вибору того, що може задовольнити потребу. Під час вибору способу задоволення потреби суб'єкт діяльності спирається на свої ціннісні установки, соціальні уявлення про те, що можна робити, а що робити не можна. Для планування діяльності людина повинна знати закономірності, яким підпорядковується обраний нею спосіб здійснення діяльності, і процеси, які при цьому доведеться застосувати. Виконання дій неможливе без сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії і правильного виконання цієї дії. Для виконання операції суб'єкт повинен мати певні вміння і навички, а також докласти вольових та емоційних зусиль.

Суттєвою характеристикою цілеспрямованої поведінки системи інформатичної компетентності є вибір як спосіб акумуляції знань і вмінь, який актуалізується на рівні ціннісного самовизначення особистості студента. Система ціннісних ставлень, що розвивається у студента, відбиває позитивне ставлення студента до об'єкта вивчення (інформатики) і сприяє розвитку його особистості. Знання і вміння сприяють накопиченню досвіду здійснення пізнавальної діяльності та емоційно-ціннісних ставлень у вигляді особистісних орієнтацій, розвитку емоційно-вольової регуляції студента.

У процесі дослідження ми дійшли до висновку, що розвиток інформатичної компетентності має закономірний характер, який визначається внутрішнім станом системи інформатичної компетентності та зовнішньою взаємодією з оточенням системи на рівні педагогічної взаємодії, які в цілому і забезпечують досягнення результату розвитку.

Результати дослідження свідчать про безпосередній зв'язок стадій розвитку інформатичної компетентності з кількісними репродуктивними процесами акумуляції знань і вмінь та якісними динамічними змінами і процесами перетворення знань і вмінь у досвід здійснення пізнавальної діяльності, які є діалектичним наслідком перших.

Стадія становлення відбиває більшою мірою кількісний аспект розвитку інформатичної компетентності, тоді як стадія активного розвитку – якісний аспект розвитку знань і вмінь студентів.

Внутрішні та зовнішні суперечності інформатичної компетентності як системи і її взаємодія з педагогічним середовищем викликають зміну певних етапів у розвитку інформатичної компетентності.

До внутрішніх суперечностей ми відносимо дисбаланс між рівнем

розвитку когнітивно-діяльнісного потенціалу студента і його ціннісними орієнтаціями, між обсягом навчального матеріалу і способом його сприйняття.

Зовнішні суперечності в розвитку системи інформатичної компетентності відбивають ступінь взаємовпливу компонентів і блоків інформатичної компетентності та педагогічного середовища. Якісні зміни всередині системи інформатичної компетентності є наслідком кількісних змін, призводять до розвитку інформатичної компетентності зсередини. Суперечності, що виникають під час педагогічної взаємодії «студент – викладач» вироблення ціннісних ставлень у студентів забезпечує подальший розвиток інформатичної компетентності.

Розвиток як форма існування інформатичної компетентності, крім універсальних характеристик незворотності, спрямованості та закономірності, має також специфічні особливості. Ми вважаємо, що кількісно-якісне перетворення когнітивно-діяльнісного потенціалу студента має незворотний характер й орієнтовано на подолання дисбалансу між рівнем, що зріс, інформативних знань і вмінь та системою ціннісних орієнтацій особистості студента. Специфічною особливістю незворотності розвитку досліджуваної системи в цьому випадку ми вважаємо двосторонній зв’язок, що існує між рівнем когнітивно-діяльнісного потенціалу студента і системою його ціннісних орієнтацій. З одного боку, ціннісні ставлення визначають пріоритетні напрями акумуляції когнітивного потенціалу і формування умінь і навичок, а з другого – потенціал у новій якості розвитку трансформує ціннісні ставлення особистості. Специфіка цих взаємозв’язків пояснюється неординарністю інформатики як навчального предмета і як специфічного засобу пізнання дійсності. Як навчальний предмет інформатика є унікальною, оскільки одночасно є метою і засобом навчання. Якщо у певний момент навчання інформатика є об’єктом вивчення, то через деякий час стає засобом навчання в інших дисциплінах, а використання інформаційних технологій у професійній сфері дає підстави для визнання інформатики як соціально значущої цінності, яка є орієнтиром у ціннісній поведінці студента. Тому розвиток інформатичної компетентності є закономірним процесом розвитку особистості студента.

Внутрішній закономірний розвиток визначає стан системи в певний момент часу. Під станом системи інформатичної компетентності ми розуміємо низку суттєвих властивостей, які вона має в певний момент часу внаслідок

наявності або відсутності елементів когнітивно-діяльнісного, мотиваційного, емоційно-вольового або ціннісно-рефлексивного компонентів.

Зовнішня закономірність розвитку виражається у зміні стадій (етапів) розвитку інформатичної компетентності. Стадійність (етапність) розвитку відбиває зміну певних станів системи, тобто властивості всіх компонентів у різні часові моменти. Зовнішня закономірність розвитку інформатичної компетентності відбиває зовнішні відношення оточення системи інформатичної компетентності. У нашому дослідженні зовнішнє оточення визначається суб'єктами педагогічної взаємодії «викладач – студент». Елементи зовнішнього оточення включають особистість викладача, обсяг навчального матеріалу і способи його подання, систему соціально значущих цінностей.

Основою розвитку інформатичної компетентності є професійно спрямована продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів, яка включає залучення студентів до процесу самостійного пошуку і «відкриття» нових знань; опанування нових способів діяльності; методи використання різноманітних форм роботи. Навчально-пізнавальна діяльність може бути творчою, самостійною, а також навчальною, коли викладач керує перебігом діяльності. Компетентність може виявитися в будь-якій з цих діяльностей, але найбільший її прояв припадає саме на творчу діяльність. Навчально-пізнавальна діяльність з елементами творчості вимагає від студента перетворювальної розумової діяльності, в якій використано багато мисленнєвих операцій, що становлять основу когнітивного компонента інформатичної компетентності. Стійке прагнення до оновлення знань й опанування нових способів діяльності можливе лише за умови, якщо студент уже має певні знання і вміння їх здобувати. Особливу роль тут відіграє володіння студентом комплексом загальних навчально-пізнавальних умінь, які функціонують у більшості предметів (володіння студентом навчально-пізнавальною компетенцією). Операційний аспект навчально-пізнавальної діяльності пов'язаний з мотивацією та пізнавальним інтересом саме з операційного боку навчання, з активних дій, з оперування знаннями надходять найбільш сильні імпульси, які зміцнюють інтерес. Потреби та інтереси відіграють провідну роль у пізнавальній активності особи, але якщо вони не набули достатнього розвитку, то особа повинна проявити волю, що характеризується прагненням до подолання студентами пізнавальних труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю учіння, оскільки радість власної

інтелектуальної праці, яка пройшла низку успішно подоланих труднощів, створює бадьорий настрій, почуття потреби і навіть жадоби до знань. До прагнень близькі такі характеристики, як потяг, бажання, хотіння. Вони є передумовами, ступенями до стану прагнення. Останнє відрізняється від попередніх усвідомленістю, опредмеченістю. Основою розвитку прагнення є морально-вольові процеси, а емоційні процеси посилюють і збагачують і мисленнєві, і вольові процеси.

Якщо прояв інформатичної компетентності на рівні навчальної діяльності під керівництвом викладача виникає як стан, то на рівні самостійної діяльності відбувається повний прояв компетентності, оскільки використано всі її компоненти. У цьому випадку можна говорити про прояв інформатичної компетентності як властивості або якості особистості.

Засобом формування інформатичної компетентності є зміст навчального матеріалу дисциплін інформатичного циклу, що характеризується професійною значущістю для студента, і технології навчання.

Результатом досліджуваного процесу є інформатична компетентність майбутніх економістів. Структурні компоненти цього особистісного утворення формуються одночасно, проте кожний етап процесу формування зорієнтованій на певний рівень досліджуваного особистісного утворення.

Інформатична компетентність як інтегративна якість особистості постійно розвивається, причому розвиток особистості й інформатичної компетентності студента є взаємозумовленими і взаємодоповнюваними процесами, для реалізації яких необхідна педагогічна технологія, яка зорієнтована на самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію особистості.

Процес розвитку інформатичної компетентності у студентів-економістів здійснюється на основі цілісного, системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до організації педагогічних процесів.

Реалізувати компетентнісний підхід до навчання інформатики та комп’ютерної техніки дозволить технологія діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання. Дисципліна «Інформатика і комп’ютерна техніка» передбачає самостійність студентів, оскільки в сучасному суспільстві зміна інформаційних технологій відбувається так швидко, що без вміння самостійного їх засвоєння не можна розраховувати на професіоналізм. Самостійність – це невід’ємний елемент особистісно орієнтованого навчання.

Крім того, необхідно враховувати різний рівень комп'ютерної грамотності першокурсників, що також вимагає особистісно орієнтованого підходу.

Висновки. Особистісно орієнтована технологія навчання інформатики та комп'ютерної техніки реалізується через практичну діяльність і кредитно-модульну систему навчання, що дозволяє реалізувати системний підхід до навчання та сформувати гнучку динамічну структуру ієрархічних взаємозв'язків між рівнями підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. – Т. 12. – 622 с.
2. Головань М.С. Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Харків: УІПА, 2007. – № 16. – С. 314 – 324.
3. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: Науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 62 – 69.
4. 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.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 – 21.

УДК 371.13:7.02(045)

О.В. Гулей
Сумський державний
педагогічний університет

ВИТИНАНКА ЯК ЗАСІБ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються деякі аспекти вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті вивчення курсу «Мистецтво регіону». Основна увага приділена «витинанці» – одному з видів традиційного народного мистецтва на Сумщині.

В статье рассматриваются некоторые аспекты усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в контексте изучения курса «Искусство региона». Основное внимание уделено «вытынанке» – одному из видов традиционного народного искусства на Сумщине.

The article deals with some aspects of improving professional training of future arts teachers in the context of studying the «Regional arts» course. The main attention is paid to «vytynanka» (embroidery) one of the traditional folk arts in Sumy region.

Постановка проблеми. У контексті Болонського процесу інтеграційні тенденції в мистецькій освіті потрібно пов'язувати з національними традиціями. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування творчої активності та фахової підготовки у студентів факультетів мистецтв вищих педагогічних закладів засобами декоративно-прикладного мистецтва на основі вивчення особливостей традиційних народних ремесел свого регіону. Саме тому необхідно забезпечити найбільш ефективні умови для формування творчих здібностей і професійної майстерності у майбутніх фахівців щодо засвоєння особливостей технік і технологій різних видів народної творчості Сумщини.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування творчої активності та художньої майстерності засобами традиційного народного мистецтва у студентів завжди була в центрі уваги науковців.

На кращих творах декоративного мистецтва України, свого регіону потрібно навчати молодь бачити і відчувати колір, лінію, форму. Важливість національного спрямування у вихованні підростаючого покоління відзначали такі українські прогресивні діячі, педагоги, як Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, В. Сухомлинський та ін.

Значення основ декоративно-прикладного мистецтва у світовій культурі розглядали в історико-теоретичних працях М. Алпатов, Б. Віппер, Н. Волкова, Л. Фрейнберг.

Місце і роль традиційного народного мистецтва в системі художньої освіти не залишається поза увагою сучасних педагогів-науковців. Проблеми художньо-творчого розвитку студентів у процесі практичної роботи з різними видами народної творчості розглянуті Ю. Алієвим, О. Гевко, Е. Кисимисовим, Н. Назаровим, Л. Пановою, Г. Полянською, С. Романцовим та ін.

У своєму дисертаційному дослідженні «Формирование творческой активности студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству» Е. Кисимисов науково обгрунтовує та експериментально перевіряє найбільш ефективні форми і методи роботи під час вивчення курсу ДПМ. Так, у першому розділі свого дослідження «Научно-теоретические основы формирования творческой активности студентов» автор розглядає роль культурної спадщини, народної творчості та їх вплив на формування художньо-творчих здібностей у студентів у процесі вивчення предмета. На наш погляд, зроблено цікавий огляд

становлення та розвитку народного декоративно-прикладного мистецтва свого регіону майстрами минулого та сучасності як основи формування образотворчої та професійної діяльності художника-педагога [7].

У своїх наукових статтях Е. Кисимисов також приділяє значну увагу ролі декоративно-прикладного мистецтва у формуванні фахівців на художньо-графічних факультетах [6, 17 – 21], а також розглядає значення вдосконалення теоретичних засад навчального курсу дисциплін декоративно-прикладного спрямування, зокрема увага приділена основам орнаментального мистецтва в навчально-методичному посібнику для студентів художньо-графічних факультетів [5].

У дисертаційному дослідженні О. Гевко «Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва» висвітлюється роль і можливості засобів народного мистецтва для успішної реалізації національно-патріотичного виховання у вищих педагогічних закладах. Автор обґрунтував та експериментально перевірив педагогічні умови і методику формування національно-патріотичних рис засобами декоративно-ужиткового мистецтва [2]. Основний зміст дисертаційного дослідження також відображений у низці публікацій.

Значну увагу мистецтву «витинанки» приділив педагог-науковець С. Романцов, який відзначає, що сьогодні мистецтво «*витинання»* набуває особливої актуальності – успішно застосовується для оформлення книг, журналів, художніх листівок, а також на багатьох плакатах і стендах візерунки витинанок є вдало знайденими, високого художнього рівня заставками, декоруваннями сучасного життєвого середовища, вітрин магазинів, вікон будинків тощо. Витинанки мають широкі прикладні можливості. Зроблено багато цікавих спроб застосування оригінальної орнаментики витинанок у різних видах декоративного мистецтва. Сьогодні успішно застосовуються ажурні витинанки у художній обробці металу, декоруванні керамічних плиток, для оздоблення поліграфічної продукції, в організації сценічного простору театральних вистав тощо [8, 68 – 78].

Мета статті – розглянути деякі аспекти вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час вивчення курсу «Мистецтво регіону». Основна увага приділена одному з видів традиційної народної творчості на Сумщині – «витинанці», яке ще називають «паперовим дивом».

Метою навчального курсу «Мистецтво регіону» є розширення та

засвоєння отриманих студентами знань і практичних навичок під час занять декоративно-прикладним мистецтвом з урахуванням регіональних особливостей, формування вмінь та їх творчого застосування у професійній діяльності.

«Мистецтво регіону» є однією із фахових дисциплін підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. Протягом навчання студенти ознайомлюються із регіональними особливостями різних видів народної творчості: витинанки, писанкарства, ткацтва, вишивки, вибійки, гаптування, бісерок, розпису на тканині.

Виклад основного матеріалу. Витинанка – вид народної декоративної творчості, що має глибокі та багаті традиції. В Україні побутували спочатку серветкові витинанки, надалі їх почали замінювати тематичними симетричними композиціями. Мистецтву витинанок властиві лаконізм та особлива виразність.

Перші відомості про народні паперові прикраси в українських селах з'явилися у XIX ст. Вони були великих розмірів, і селяни оздоблювали ними свої хати. Мотиви узорів у народному витинанні були запозичені з інших видів народної творчості – вишивки, розпису, ткацтва, вибійки, оскільки витинанки з'явилися значно пізніше. Термін «витинанка» уперше згадується у 1913 р. [1, 222].

Інструмент для витинання дуже простий і доступний для кожного: великі ножиці, ніж та пробійники – своєрідні штампики, які в розрізі мають форми ромбиків, трикутничків, кружечків. Від того, як складено аркуш паперу, залежить і майбутній малюнок витинанки. Якщо він складений лише вдвоє, то утворює стрічковий малюнок з однією віссю симетрії, а якщо у чотири, вісім, шістнадцять складок, то вирізані фігури малюнка розміщуються колом по променевих осях складеного паперу. Витинанки здебільшого виготовлялись з білого та кольорового паперу. Їх використовували для прикрашання стін, вікон, полиць, груб, коминів, печей.

Українські народні паперові витинанки як прикраси сільських хат з'являються у середині XIX ст., незалежно від писарських і дворянських витинанок. Орнамент традиційних витинанок – здебільшого геометричний і рослинний, зустічаються також антропоморфні та зооморфні мотиви, зображення предметів побуту та архітектури.

Витинанки кінця XIX – початку XX ст. вирізняються високою художньою майстерністю. У кожному регіоні та в багатьох осередках вони набули своєрідних локальних ознак щодо трактування матеріалу, форми, силуету, технічної вправності, відчуття ритму, пропорцій, симетрії, багатства орнаментики тощо.

Як же майстри розміщували витинанки? На сволоках – ромбовидні та квадратні (в основному 16×16 см) так, щоб гострими кутами вони торкались одна одної і мали почергове забарвлення та розмаїтість витинання. Зустрічались і круглі витинанки на сволоках.

Настінні різьблення мали здебільшого розміри, близькі до 40×60 см і більше. Витинанки, що їх розміщували у вікнах, мали білий колір і розміри вікнини. Для сволоків витинали геометричні орнаменти, для стін – рослинні мотиви та стилізованих птахів, звірів, людей. Людські постаті компонували часто попарно *(«Баби», «Дівчата», «Хлопці»),* а потім ці пари наклеювали рядком по всій стіні [9, 18 – 22].

Сучасні витинанки перестали бути лише селянськими виробами та хатніми прикрасами. У 20 – 30-ті роки XX ст. їх використовували для оздоблення клубів, читалень, стіннівок і плакатів, а з 60-х років витинанки експонуються на виставках, їх застосовують для оформлення поліграфічної продукції.

Навесні 1980 р. у Львівському музеї етнографії та художнього промислу відбулася перша ретроспективна виставка «Українські витинанки». Вона продемонструвала розвиток цього оригінального виду мистецтва і його досягнення. Тут виставляли свої твори народні майстри витинання, професійні та самодіяльні художники з багатьох областей України [1, 223].

Паперові витинанки придатні й в умовах сучасного міста. Вони застосовуються як новорічні прикраси для вітрин і вікон.

До техніки витинання і мотивів народних візерунків усе частіше звертаються сучасні художники. Відсутність духовного наповнення в роботі майстра призводить до небажаної стилізації, підробки сучасного виробу під твори майстрів минулих століть. Слідувати традиціям зовсім не означає точно повторювати вироби, створені багато років тому. Саме поняття «традиція» обґрунтовує необхідність розвитку та руху. Уникнути такої стилізації, з якою ми, на жаль, ще зустрічаємось у роботах деяких майстрів, особливо це стосується майстрів-початківців, величезна роль відведена мистецтвознавцям. Щоб створити річ, яка б відображала кращі досягнення рідного краю,

недостатньо володіти загальною високою культурою і тонким художнім смаком, автору необхідно добре оволодіти знаннями місцевих традицій.

Витинанка як вид мистецтва плідно розвивається, її традиції успішно використовуються в поліграфічній продукції, театрально-декораційному мистецтві, оформленні сучасних інтер'єрів. В Україні є окремі майстри, які присвятили свою творчість «паперовому диву», зокрема й на Сумщині. Ознайомлюючись з їх виробами, вивчаючи їх творчість, деякі студенти нашого факультету навіть починають творчо працювати в цій техніці. Беруть участь у різних конкурсах, фестивалях, виховуючи свої естетичні смаки, а також, стимулюючи розвиток індивідуального на основі існуючого суспільно-історичного досвіду, де формується світогляд особистості. Тобто відбувається використання традицій з утіленням новаторства, а не просто копіювання зразків народного мистецтва.

За технологічними та художніми особливостями витинанки поділяють на:

- ***ажурні*** (зображення міститься у прорізах);
- ***силуетні*** (зображення є силуетом);
- ***одинарні*** (виготовлені з одного аркуша);
- ***складні*** (або *аплікаційні*, з кількох аркушів паперу, тому завжди багатоколірні).

Залежно від прийомів виготовлення аплікаційні витинанки бувають:

✓ ***накладними*** – елементи накладаються один на один «гіркою»;

✓ ***складеними*** – це великомасштабні твори, орнаменти, зображення яких виконуються з окремих елементів, складених один поряд з одним, утворюючи цілісну композицію.

Твори цього виду мистецтва за функціональними особливостями поділяються на *типологічні групи*, які відрізняються орнаментикою декоративно-тематичних композицій.

Настінні прикраси – найбільший рід витинанок для оздоблення стін:

▪ ***фігурки*** – силуетні твори (*пташки, вершники, ляльки, «сонечка» тощо)*;

▪ ***дерева*** – група витинанок, що символізує природу (*дерево, дерево із пташками, гілка, букет, вазон тощо);*

▪ ***фіранки*** – ускладнений варіант стрічкових витинанок (*серветки, портьєри, шпалери);*

▪ ***іграшки*** – своєрідні ілюстрації до казок та оповідань;

▪ ***виставочні витинанки*** – ажурні тематичні твори, пристосовані до експонування на виставках, а також для оздоблення поліграфічної продукції (*витинанки-плакати, екслібриси, вітальні листівки тощо*) [1, 217 – 234].

Усі ці техніки та прийоми виготовлення витинанки притаманні Слобожанщині. Зокрема, вони відображені у роботах майстрині Надії Гудилко. Її композиції приголомшують нас ритмікою, пластикою та гармонією ліній. Найбільш відомі роботи – *«Калинове намисто», «Рік півня в Україні».* Хочеться відзначити ще кілька робіт, які вирізняються яскравістю та динамічністю: *«Помаранчевий салют», «Помаранчевий вазон», «Півники в горобині».*

У цьому ж виді мистецтва плідно працює член Національної спілки майстрів народного мистецтва України Валентина Коздровська. Дотримуючись давніх традицій, майстриня використовує під час створення своїх робіт символ «*дерево життя*», що росте із землі й поступово вгорі симетрично розгалужується. З огляду на це, показовими є композиції *«Дерево життя», «Жар-птиці», «Птахи сонця», «Ранок».*

Серед майстрів декоративно-прикладного мистецтва Сумщини потрібно відзначити Людмилу Шевченко. Майстриня теж звертається до основного символу національної витинанки – *«дерево життя»,* полюбляє зображувати стилізованих птахів. Це яскраво простежується в роботі *«Світ птахів».*

Під час проходження «*Музейної практики»* на базі Сумського художнього музею ім. Н. Онацького студенти мають змогу ознайомитися із роботами відомого художника-графіка І. Нарбута, виконаними в техніці «силует», що знаходяться у фондах нашого музею.

Під час проходження «*Педагогічної практики»* досвід ознайомлення із цим видом народної творчості став у пригоді майбутнім фахівцям, вони мали змогу переконатися, як важливо збирати, зберігати, вивчати і передавати майбутнім поколінням народні традиції. Використовуючи досліджені матеріали під час розробок уроків та демонстрування наочності, виготовленої своїми руками, майбутні вчителі образотворчого мистецтва мали можливість застосовувати свої знання і вміння з цієї галузі не тільки як педагоги, але й як автори творчого виробу.

Висновки. Аналіз деяких аспектів традиційної народної творчості та розвитку декоративно-прикладного мистецтва Сумщини дозволяє зробити висновок про те, що поглиблення знань студентів про один із видів мистецтва «витинанку» у контексті вивчення курсу «Мистецтво регіону» спрямоване на

формування у студентів:

- наукових знань;
- національної самосвідомості;
- загальнолюдських цінностей;
- поваги до історичного минулого свого народу;
- шанобливого ставлення до культурно-мистецької спадщини свого регіону;
- застосування практичних умінь і навичок у творчих роботах.

Отже, техніка «витинання» відкриває майбутнім фахівцям образотворчого мистецтва широкі можливості у сфері декоративно-прикладного мистецтва, художньо-промислової графіки та дизайну. Розглянуті нами методичні аспекти потребують подальшої розробки щодо створення нових програм, методичних рекомендацій, навчальних посібників тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1.Антонович Є. Декоративно-прикладне мистецтво: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. – Львів: Світ, 1993. – 271 с.

2.Гевко О. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно- ужиткового мистецтва: Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Київ, 2003. – 20 с.

3.Гевко О. Патріотичне виховання студентів засобами народознавства // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць – К.: НПУ, 1999. – С. 56 – 61.

4.Гевко О. Роль декоративно-прикладного мистецтва в етнопедагогіці // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії, конфліктності, проблеми та прогнози на XXI ст. / За ред. проф., док. соц. н. М. Пірен. – Київ – Чернівці: Київський військовий гуманітарний інститут, 1997. – Ч. 1. – С. 378 – 382.

5.Кисимисов Е. Основы теории орнаментального искусства: Учебно-методическое пособие для студентов художественно-графических факультетов. – Алматы: Gamma S, 2007. – 50 с.

6.Кисимисов Е. Роль декоративно-прикладного искусства Казахстана в формировании специалистов на художественно-графических факультетах // Педагогические науки. – 2007. – № 5. – С. 17 – 21.

7.Кисимисов Е. Формирование творческой активности студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству (на примере ткачества): Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Омск: Gamma S, 2007. – 20 с.

8.Романцов С.В. Витинанки, крок в минуле та сучасне: Методичні рекомендації. Авторська програма курсу «Витинанка». – Шостка, 2001. – 80 с.

9.Станкевич М.С. Українські витинанки. – К.: Грайлик, 1995. – 122 с.

УДК 378.14.042:34 (477)

Д.Є. Гуртовий
Київський національний
університет внутрішніх справ

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

У статті наголошується на необхідності формування навичок організаційної діяльності в курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Здійснено ґрунтовний аналіз цілей, завдань, структури, сутності та специфіки організаційної діяльності спеціаліста органів внутрішніх справ.

В статье делается ударение на необходимости формирования навыков организаторской деятельности у курсантов высших учебных заведений МВД Украины. Осуществлен основательный анализ целей, заданий, структуры, сути и специфики организаторской деятельности специалиста органов внутренних дел.

The article touches upon the necessity of forming skills of the organizational activity of students of higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The author carries out a thorough analysis of aims, tasks, structure, essence and specific features of the organizational activity of the specialist of the bodies of internal affairs.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови незалежної України діяльність органів внутрішніх справ супроводжують фактори, які значно ускладнюють виконання завдань, висунутих перед ними суспільством. У зв’язку з цим, виникає необхідність пошуку нових підходів до підготовки спеціалістів, здатних ефективно проектувати й організовувати свою професійну діяльність. Перш за все, це стосується спеціалістів оперативних апаратів, чия праця у своєму підґрунті має проблемний характер, результативність якої залежить від рівня сформованих у такого фахівця організаційних умінь і навичок.

На жаль, для сьогоднішньої системи підготовки курсантів ВНЗ МВС характерний неконтрольований відтік висококваліфікованих спеціалістів, омолодження складу абітурієнтів ВНЗ МВС; низький рівень готовності педагогічного потенціалу освітніх закладів МВС до формування в курсантів соціальних і духовних цінностей, що лежать в основі організаційної діяльності; недостатнє поширення в системі вищої освіти МВС теоретичних і технологічних розробок формування досвіду організаційної діяльності в майбутніх спеціалістів.

З огляду на зазначене, проблема соціально-професійного становлення

майбутнього спеціаліста ОВС, зокрема формування в нього навичок і необхідного досвіду організаційної діяльності, наразі набуває надзвичайної актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш посилений інтерес до досліджуваної проблеми спостерігається на початку 60-х років. Питання управління й організації діяльності розроблялись у контексті таких наук, як філософія й кібернетика, праксеологія й психологія, соціологія й економіка. Необхідно зауважити, що саме в цей період відбувається активний розвиток вітчизняних шкіл організації й управління.

На особливу увагу заслуговують праці Л.В. Байбородової, Д.І. Фельдштейна, А.В. Черкасова, Б.З. Вольфова, О.В. Лішина, А.В. Мудрика, Є.П. Попова, М.І. Рожкова, Д.Б. Ельконіна, у яких здійснено системний аналіз процесу накопичення досвіду організаторських умінь індивідом на різних етапах його життєдіяльності. Науковцями доведено, що найбільш активно цей процес відбувається у період навчання, тобто на початкових етапах соціалізації. У дослідженнях А.В. Барабанщикова, І.В. Біочинського, Н.Т. Волкова, В.Я. Голікова, С.П. Желтобрюха, А.І. Камєнєва, А.М. Столяренка, Г.І. Шпака обґрунтовано нові підходи до професійної підготовки спеціаліста силових структур.

На думку А.М. Столяренка, ефективність професійної діяльності та підготовки спеціалістів ОВС (органів внутрішніх справ) залежать від таких умов:

– об’єктивні (психологічні характеристики об’єкта взаємодії, які впливають на ефективність вирішення оперативно-службових завдань);

– суб’єктивні (психологічні особливості суб’єкта діяльності);

– психологічна оперативна структура дій працівника та її динаміка у процесі досягнення цілей [12, 390].

Аналогічної точки зору у своїх дослідженнях дотримується також і І.В. Біочинський [5].

О.А. Козловська вважає, що організація й управління діяльністю оперативного апарату, слідчо-оперативної групи чи окремих підлеглих залежить від специфіки цілей, використаних методів, професіоналізму фахівців [9, 73].

Ми припускаємо, що одним із можливих варіантів вирішення проблеми підвищення результативності професійної діяльності спеціалістів ОВС є

необхідність формування у курсантів ВНЗ МВС у процесі навчання досвіду організаційної діяльності.

Деякі питання зазначеної проблеми розроблялись у дослідженнях О.В. Барабанщикова, М.І. Дяченко, М.М. Ісаєнка, Д.В. Іщенка, М.І. Дяченко, Л.Є. Мерзляка, І.Г. Радванського, О.Д. Сафіна, Ю.І. Сердюка, О.М. Тогочинського й інших. Цікаві підходи до розв'язання проблеми вдосконалення формування в курсантів військово-професійних умінь містяться у дисертаційних роботах О.П Багас, В.О. Балашова, М.М. Дідика, С.В. Капітанець, В.Г. Кирилова, В.С. Кушніра, І.В. Платонова, І.П. Радомського, М.М. Тарнавського. З точки зору принципів керування проблему досліджував А.Г. Соколов, який визначив логічну сукупність функцій управління лише педагогічної системи „Планування, організація, координація, регулювання, контроль" [9].

Незважаючи на високий рівень уваги до окресленої проблеми, педагогічні аспекти формування досвіду організаційної діяльності в курсантів силових відомств, на наш погляд, вивчені недостатньо. Зокрема, більш ґрунтовного дослідження потребують цілі, завдання, структура, сутність і специфіка організаційної діяльності спеціаліста органів внутрішніх справ (ОВС), що і буде **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Якщо розглянути сутність організаційної діяльності спеціалістів ОВС з позиції системно-структурного підходу, можна виділити такі її аспекти: специфіка змісту, особливості психологічної та функціональної структури, технологія її здійснення, визначення її спрямованості.

Узагалі організаційну діяльність у широкому сенсі можна розуміти як діяльність держави, органів влади, комісій. У вузькому розумінні це робота однієї людини, яка організовує спільну діяльність групи осіб. Люди – найголовніша складова в організації, а їхня зацікавленість, почуття, практична діяльність щодо виконання загальних завдань є об'єктом уваги організатора.

Таким чином, із наведених характеристик стає зрозумілим, що організаційна діяльність є одним із видів управлінської діяльності. Різницю в змісті управлінської й організаційної діяльності можна отримати в результаті порівняльного аналізу їх функцій. Найбільш узагальненні принципи управління були виділені А. Файолем: розподіл праці; повноваження і відповідальність; дисципліна; спільне спрямування; підпорядкованість особистих інтересів

загальним; заохочення підлеглих; порядок; справедливість; ініціатива і корпоративний дух [11].

Організаційна й управлінська діяльності мають різний зміст, але в цілому вони доповнюють одна одну. Управлінська діяльність передбачає глибоке осмислення і точне формулювання мети діяльності, а організаторська – спрямована на вироблення оптимальних форм, у яких буде досягатися мета. Управління дає відповідь на запитання: хто і куди, навіщо і коли необхідно досягти чогось? Організаційна діяльність – що і як, за рахунок яких засобів і яким чином, скільки необхідно і який порядок здійснення?

Слід зазначити, що спеціаліст ОВС одночасно є і суб'єктом, і об'єктом управління, адже, з одного боку, він організовує реалізацію рішень вищого і безпосереднього керівника, з іншого – приймає самостійно рішення й організовує їх виконання. У цьому випадку в його професійній діяльності реалізується функція організації, яка виступає як активна, цілеспрямована діяльність, що здійснюється конкретним суб'єктом для досягнення поставленої мети.

У спеціаліста ОВС організаційна функція має два аспекти: організація виконання й організація управління. У першому випадку це діяльність щодо впровадження в життя управлінських рішень у межах функціонування визначеної і достатньо стабільної системи, а в другому – це діяльність щодо побудови й удосконалення структури визначеної системи. Вона включає як передачу й обмін інформацією, так і організацію дій інших осіб, які за своїми обов'язками повинні виконувати його вказівки. Організаційна діяльність потребує не лише здібностей щодо керування, але й здібностей щодо підпорядкування. Йдеться не тільки про старанність, а повинна бути творча ініціатива в межах отриманого завдання.

Організовувати діяльність означає „створити мережу організаційних відносин, які забезпечують, перш за все, цілісність керованої системи, доцільні стосунки, найбільш ефективне взаємовідношення її компонентів, найбільш доцільні відносини координації і субординації між ними" [2, 102]. Слід пам'ятати, що відносини не виникають самі по собі, а створюються, удосконалюються та набувають розвитку у процесі діяльності людей. Створення і підтримання їх на належному рівні є свідченням високого професіоналізму спеціаліста. Тому це положення повинно бути враховане у процесі професійної підготовки курсантів у період навчання у ВНЗ МВС.

Спеціалісту ОВС важливо також знати специфіку організаційної діяльності у групі, адже разом зі структурою формальних відносин будь-яка система, у тому числі й ОВС, мають структуру неформальних міжособистих взаємовідносин, яка залежить від різних об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Організовуючи діяльність, потрібно пам'ятати, що особистість пов'язана із суспільством, яке складається з безлічі груп, колективів, інших особистостей, які мають суттєвий вплив на людей. Тому, створюючи систему організаційних відносин, спеціаліст ОВС повинен виявляти і враховувати існуючі та можливі міжособистісні зв'язки і відносини людей. Важливо розуміти, що група – це складний макро- і мікросвіт відносин, побудованих як на партнерських, так і на особистісних дружніх або конфліктних відносинах, як на симпатії, так і на антипатії.

Спеціаліст ОВС, взаємодіючи з особами, які входять у систему його професійної діяльності, повинен ураховувати такі характеристики:

– взаємовідносини між окремими сторонами-учасниками будуються на основі субординації та підпорядкування, що регламентовано певними відомчими нормативними актами;

– усі учасники процесу правового регулювання наділені процесуальними правами й обов'язками;

– кожна зі сторін займає і активно відстоює свої інтереси і позиції у процесі регулювання правовідносин;

– окремі сторони прагнуть уникнути процесу регуляції цих правовідносин (підозрювані, обвинувачувані);

– наявність у правовідносинах протиборства і конкуренції.

Важливим у структурі організаційної діяльності є те, що доводиться взаємодіяти з людьми різних вікових груп, що також спричиняє певні труднощі.

Таким чином, сутність організаційної діяльності спеціаліста ОВС полягає у приведенні елементів професійної діяльності й існуючих між ними зв'язків і взаємовідносин в найбільш оптимальне становище, яке буде забезпечувати ефективне досягнення професійно важливих цілей.

У стислому вигляді мету організаційної діяльності ОВС можна сформулювати так: визначення і практична реалізація передумов і умов оптимального функціонування, досягнення професійних завдань у кожному конкретному випадку службової діяльності.

Вважаємо, що організаційна діяльність спеціаліста спрямована на:

– урегулювання відносин як між організатором, так і тими, кого організовують;

– розподіл функцій спільної діяльності;

– виконання цілей професійної діяльності.

Професійна діяльність спеціалістів ОВС включає в себе процеси пошуку, виявлення і розкриття злочинів, розшуку злочинців, попередження здійснення правопорушень і безліч інших, не менш важливих завдань, реалізація яких можлива лише за відповідним організаційним здійсненням як індивідуальної, так і колективної роботи. Більшість службових завдань є складними і багатоплановими видами діяльності, у які включено різні відомчі та громадські організації, служби й окремі громадяни. Багато суб'єктів, які беруть участь у діяльності щодо розв'язання завдань боротьби зі злочинністю, роблять необхідним існування обов'язкового рівня управління й організації їх спільних дій. Тому наявність організаторських і управлінських навичок у комплексі професійних умінь є важливим аспектом професійної діяльності спеціаліста ОВС.

Безумовно, здійснення організаційної діяльності полегшується існуванням чіткої ієрархічної структури взаємодіючих служб, підрозділів системи ОВС з регламентацією функцій прав і обов'язків. Кожна служба має ієрархію посадових рівнів із закріпленими взаємними правами й обов'язками. Аналогічним чином здійснюється організація в органах і колективах, з якими оперативні працівники здійснюють зовнішню взаємодію щодо реалізації завдань боротьби зі злочинністю: органи суду, прокуратури, адміністрація окремих підприємств і установ, різні громадські організації тощо.

Визначальним моментом організаційної діяльності спеціаліста ОВС є те, що висунуті цілі та завдання його професійної діяльності необхідно досягати через регуляцію систем „людина – людина" та „людина – право". Тож головною вимогою до спеціаліста-організатора є знання і розуміння як психології людей, так і правових норм.

Висновки. Проведений аналіз особливостей професійної діяльності спеціаліста ОВС засвідчує, що оволодіння навичками організаційної діяльності є запорукою успішного вирішення широкого кола завдань, які стоять перед таким фахівцем. У зв'язку з цим, перспективним напрямом подальшого дослідження вважаємо удосконалення існуючих і пошук нових технологій формування досвіду організаційної діяльності у курсантів ВНЗ МВС у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросюк В.Г. Психологія і педагогіка в діяльності співробітників органів внутрішніх справ. – К.: 1990. – 76 с.

2. Афанасьєв В.Г. Человек в управлении обществом. – М.: Политиздат, 1997. – 102 с.

3. Бандурка А.М. Психология управления / С.П. Бочарова, В.В. Землянская – Харьков: 1998. – 464 с.

4. Барабанщиков А.В. Педагогика высшей военной школы / В.Г. Звягинцев – М.: ВПА, 1985. – 185 с.

5. Биочинский И.В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров высших училищ Сухопутных войск: Дис. …канд. педагог. наук. – Казань, 1987. – 190 с.

6. Буева Л.Н. Человек: Деятельность и общение. – М., 1978. – С. 64.

7. Военная педагогика и психология / Под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – 240 с.

8. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 110 с.

9. Козловская Е.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки инспектора дорожно-патрульной службы госавтоинспекции. – М.: 1994. – 70 с.

10. Кокурин Г.А. Организаторские основы деятельности следственно-оперативных групп: Автореф. дисс. … канд. юрид. наук. – М., 1993.

11. Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность / Л.И. Уманский – Л.: ЛГУ, 1975. – 312 с.

12. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. – М.: ЭКМОС, 2000. – 496 с.

УДК 612.821

О.І. Іванова, Л.М. Басанець
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті подано результати дослідження показників розумової працездатності у студентів-першокурсників на початковому етапі їх адаптації до навчальних навантажень в умовах сучасного освітнього закладу. Необхідність обробки великого обсягу інформації у процесі навчання істотно змінює характер розумової діяльності: значне підвищення швидкості розумової роботи негативно впливає на її якість. Обговорюються можливі шляхи оптимізації навчальної діяльності студентів.

В статье представлены результаты исследования показателей умственной трудоспособности у студентов-первокурсников на начальном этапе их адаптации к учебным нагрузкам в условиях современного образовательного заведения. Необходимость обработки большого объема информации в процессеобучения существенно меняет характер умственной деятельности: значительное увеличение скорости умственной работы негативно влияет на ее качество. Обсуждаются возможные пути оптимизации учебной деятельности студентов.

The article presents the results of research of indexes of the first-year students' mental capacity on the initial stage of their adaptation to the educational loadings in the conditions of a modern educational establishment. The necessity of analizing a large amount of information in the process of studying substantially changes the character of intellectual work. The considerable

increase of speed of mental work influences negatively its quality. The possible ways of optimization of students studying are under consideration.

Вступ. Однією з найважливіших проблем системи вищої освіти залишається забезпечення високого рівня професійної підготовки студентів. У зв'язку з інтенсифікацією навчання, що відбувається останнім часом унаслідок збільшення інформаційного потоку, значно ускладнюються процеси адаптації організму до навчальних навантажень. Надмірне функціональне напруження компенсаторно-пристосувальних механізмів, пов'язане зі сприйняттям та обробкою великого обсягу інформації за умов браку часу, додаткове виконання значного обсягу позааудиторної роботи, емоційно-стресові ситуації, що супроводжують проведення контрольних заходів, негативно позначаються на стані не тільки психічного, але й соматичного здоров'я студентів [3; 6 – 8]. Особливо це стосується початкового періоду навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), що пояснюється відсутністю на цьому етапі системи адекватного реагування організму на нові умови діяльності, які суттєво відрізняються від навчання у середній школі [2; 4, 9]. З упровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка передбачає розширення можливостей для реалізації індивідуальних здібностей студентів, розвитку їх здатності творчо сприймати і використовувати засвоєний навчальний матеріал, значно зростає частка самостійної роботи студентів, що збільшує ймовірність порушення режиму їх рухової активності, відпочинку, сну, харчування та ін. [4; 6]. За результатами опитування студентської молоді висловлюється негативне ставлення до тестових форм контролю, які обмежують можливості більш ґрунтовного аналізу запропонованих контрольних завдань, що суттєво позначається на підсумкових результатах і значно підвищує рівень емоційного напруження [1]. Отже, з'ясування особливостей адаптації сучасних студентів до навчання в умовах модернізації вищої освіти є надзвичайно актуальною проблемою для вдосконалення системи організації навчальної роботи у ВНЗ, спрямованої не тільки на підвищення фахової підготовки, але й на збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді.

Метою статті було здійснити аналіз психофункціональних показників студентів-першокурсників у динаміці першого року навчання й оцінити їх адаптаційні можливості у процесі навчальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчання.

Методи дослідження. Визначено показники розумової працездатності студентів природничо-географічного факультету зі спеціалізацією «хімія – інформатика», «біологія – хімія», «біологія – психологія», «географія – біологія». Дослідження проводилось на початку і наприкінці навчального року. Показники розумової працездатності визначались за загальноприйнятими методиками психофізіологічного тестування з використанням коректурних таблиць Анфімова. За результатами тестування здійснювалась комплексна оцінка психофункціонального стану студентів і визначались їх адаптаційні можливості [5]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Результати та їх обговорення. Дослідження, проведене на початку навчального року, мало на меті визначення початкового потенціалу розумової діяльності сучасних студентів, якісну оцінку студентського контингенту залежно від профільної спеціалізації, а також здійснення порівняльного аналізу психофункціональних показників студентів-першокурсників з даними попередніх досліджень.

За результатами психофізіологічного тестування, у сучасних студентів на початку навчального року швидкість та якість розумової роботи вищі, ніж в однолітків, обстежених у 1998 р., чим зумовлені і більш високі показники загальної продуктивності їх розумової діяльності (табл. 1). Здатність студентів до обробки великого обсягу інформації, можливо, пояснюється посиленими вимогами до такої діяльності в умовах широкої інформатизації сучасного суспільства.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика показників розумової працездатності студентів-першокурсників за результатами досліджень, проведених у 1998 і 2007 рр.

Експерим. група	Кільк. обстеж.	Показники				
		Р заг	Р 2	n/500	n2/200	Q
Результати досліджень у 1998 р. (група I)	88	617,7 ± 15,2	214,9 ± 7,40	10,6 ± 1,57	9,75 ± 1,60	52,7 ± 1,41
Результати досліджень у 2007 р. (група II)	59	637,1 ± 16,2	207,5 ± 8,00	6,39 ± 0,80 *	5,51 ± 0,62 *	57,3 ± 1,38 *

Примітка: * – достовірна різниця між експериментальними групами

Порівняльний аналіз функціональних параметрів розумової працездатності студентів-першокурсників з різною спеціалізацією навчання засвідчив, що найвищі швидкісні характеристики розумової роботи на початку навчального року мають «біологи – психологи», тоді як точність роботи вища у «хіміків – інформатиків» (табл. 2). Такі відмінності між експериментальними групами, можливо, можна пояснити особливостями професійної орієнтації абітурієнтів на етапі відбору під час вступу до ВНЗ.

Таблиця 2

Показники розумової працездатності студентів-першокурсників природничого факультету в динаміці навчального року

Експерим. група		Усі обстежені	«хіміки – інфор-матики»	«біологи – хіміки»	«біологи – психологи»	«географи – біологи»
Початок навчального року	Р заг	637,1 ± 16,2	648,6 ± 28,1	602,0 ± 30,9	673,5 ± 29,0	598,1 ± 36,5
	Р 2	207,5 ± 8,00	200,8 ± 13,5	189,6 ± 14,4	231,5 ± 15,0	193,1 ± 17,2
	n/500	6,39 ± 0,80	5,22 ± 0,84	7,43 ± 1,54	7,58 ± 1,93	5,34 ± 1,35
	n2/200	5,51 ± 0,62	4,33 ± 0,79	7,28 ± 1,55	5,93 ± 1,27	5,05 ± 1,28
	Q	57,3 ± 1,38	59,9 ± 2,98	52,8 ± 2,47	59,1 ± 2,30	54,9 ± 2,88
Кінець навчального року	Р заг	703,6 * ± 17,8	733,0 * ± 24,6	685,8 ± 32,9	714,7 ± 33,5	670,3 ± 44,7
	Р 2	229,7 ± 10,8	223,5 ± 16,6	206,3 ± 12,4	254,9 ± 22,4	216,3 ± 23,8
	n/500	12,6 * ± 2,87	18,3 ± 8,43	6,20 ** ± 1,02	9,61 ± 3,81	14,7 ± 5,55
	n2/200	9,18 ± 1,77	11,3 ± 4,44	5,96 ± 1,52	6,40 ± 1,76	12,7 ± 4,71
	Q	59,4 ± 1,77	60,4 ± 4,45	61,0 * ± 2,70	61,7 ± 2,53	54,6 ± 3,83

Примітки: 1. Р заг – загальна кількість проглянутих знаків;

Р 2 – кількість проглянутих знаків у II завданні (з диференціюванням);

n/500 – кількість помилок на 500 проглянутих знаків;

n2/200 – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у II завданні;

Q – загальна продуктивність розумової діяльності;

2. * – достовірна різниця порівняно з початковими даними;

** – достовірна різниця порівняно із середніми даними всієї обстеженої групи студентів.

Результати психофізіологічного дослідження, проведеного наприкінці навчального року, засвідчили, що у студентів порівняно з початковим даними достовірно зростає об'єм опрацьованої зорової інформації, проте якість виконаної під час тестування роботи суттєво погіршується. Отже, підтримання певного рівня загальної продуктивності розумової діяльності першокурсників, яка протягом року майже не змінюється, забезпечується тільки за рахунок підвищення швидкісних характеристик розумової роботи. Слід відзначити, що характер змін показників розумової працездатності в динаміці навчального року у студентів з різною спеціалізацією навчання дещо відрізняється, особливо це стосується точності виконання тестових завдань (табл. 2).

Так, у студентів-першокурсників за спеціалізацією «хімія – інформатика» поряд з найвищими, порівняно з іншими експериментальними групами, показниками швидкості розумової роботи під час тестування наприкінці навчального року спостерігається збільшення кількості помилок у процесі виконання різних тестових завдань майже у 3 рази. Аналогічні зміни психофізіологічних параметрів виявлено у «географів – біологів». Однак для цих студентів характерні нижчі, ніж у попередній експериментальній групі, показники загальної продуктивності розумової діяльності як на початку, так і наприкінці навчального року. Більш стабільними в динаміці навчального року виявились показники розумової працездатності у групі «біологів – психологів», тоді як у студентів за спеціалізацією «біологія – хімія» підвищились як швидкісні, так і якісні характеристики розумової роботи порівняно з початком навчального року (табл. 2).

Щоб оцінити особливості адаптації до навчальних навантажень кожного з обстежених студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання, здійснений комплексний аналіз індивідуальних психофізіологічних показників у динаміці навчального року.

Відомо, що розумова працездатність як інтегральний показник визначається сукупністю різних психофункціональних параметрів, а саме швидкістю та якістю розумової роботи, тобто певний рівень загальної продуктивності розумової діяльності, з одного боку, може бути забезпечений високими швидкісними характеристиками, а з другого – високою якістю роботи.

За результатами тестування, проведеного на початку навчального року, виявлено, що серед студентів-першокурсників високий рівень розумової працездатності мали 33,9% осіб, середній рівень – 44,1%, кількість студентів із

низькими показниками становила 22,0% від загальної кількості обстежених. Наприкінці навчального року кількість студентів з високими показниками загальної продуктивності розумової діяльності збільшилась у 1,5 рази (до 52,5%) і достовірно зменшилась чисельність групи з низьким рівнем розумової працездатності (до 8,5%). Порівняльний аналіз індивідуальних психо- функціональних показників першокурсників, отриманих під час досліджень на початку і наприкінці навчального року, дозволив виявити, що позитивна динаміка змін досліджуваних параметрів характерна для 66,1% студентів, тоді як 20,3% осіб не могли були підтримувати початковий рівень розумової працездатності.

Слід відзначити, що у розподілі студентів-першокурсників за рівнем їх розумової працездатності на початку і наприкінці навчального року існують суттєві відмінності між групами з різною профільною спеціалізацією. Так, найбільш сприятливою була динаміка змін показників розумової працездатності у групі «біологів – хіміків», а саме кількість студентів, які працювали на високому рівні, збільшилась на 44,5%, переважно за рахунок зменшення кількості осіб із середнім рівнем розумової працездатності. Крім того, в цій експериментальній групі наприкінці навчального року не виявлено студентів із низькою продуктивністю розумової діяльності. У групі «географів – біологів» у динаміці навчального року ніяких кількісних змін у розподілі студентів за рівнем їх розумової працездатності не спостерігалось. Серед цих студентів найменша кількість осіб (46,7%) має позитивну динаміку змін розумової працездатності протягом року, тоді як негативна тенденція цих змін характерна для 33,3% студентів цієї експериментальної групи, що у 1,5 рази більше, ніж середньогрупові показники. Підвищення ефективності розумової діяльності наприкінці навчального року у «хіміків – інформатиків» і «біологів – психологів», що оцінюється за чисельністю студентів з високим рівнем розумової працездатності, відбувається за рахунок суттєвого зменшення кількості осіб, які на початку року мали низьку продуктивність розумової роботи. Це підтверджується і даними, які відображають позитивну динаміку змін досліджуваних показників.

Оскільки розумова працездатність значною мірою визначається функціональним станом вищих відділів центральної нервової системи, то необхідно дати оцінку показникам адаптивності (ПАд), розрахованим на основі

якісних параметрів розумової роботи, що характеризують одну з найважливіших психофізіологічних функцій – увагу.

Аналіз показників адаптивності дозволив виявити, що серед обстежених студентів кількість осіб, які мають досить високі адаптаційні можливості, становить 54,2%; серед студентів з негативними значеннями ПАд (45,8%) половина осіб має дуже низький рівень адаптивності. Ознаки стомлення, що свідчать про значне функціональне напруження (група «адаптаційного ризику»), виявлені у 17,0% першокурсників, до того ж у 15,3% осіб функціональний стан оцінювався як II фаза стомлення. Це, у свою чергу, свідчить про високу ймовірність виникнення у цих студентів розладу компенсаторно-пристосувальної діяльності. Слід звернути увагу, що серед обстежених студентів найвищі показники адаптивності мали «біологи – хіміки». У цій експериментальній групі 66,7% осіб мали високі показники ПАд і 33,3% – низькі; найменшою за чисельністю у них була група «адаптаційного ризику» – 11,1%. І навпаки, для більшості студентів зі спеціалізацією «географія – біологія» (53,3%) характерні низькі значення ПАд, що підтверджується і чисельністю групи «адаптаційного ризику», кількість осіб в якій становила 20%. Виявлені особливості між експериментальними групами за визначеними показниками, можливо, пояснюються специфікою профільної підготовки студентів за різними спеціальностями, що передбачає відмінності у переліку навчальних дисциплін та їх складності, у розподілі навчального навантаження, навчально-методичному забезпеченні та ін.

Висновки. Отже, результати дослідження, проведеного на початковому етапі навчання студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, дозволили виявити деякі особливості їх реагування на ці організаційні зміни, пов’язані з реформуванням вищої освіти. На наш погляд, упроваджувана система організації навчання передбачає значну інтенсифікацію навчальної діяльності з посиленням вимог до обсягу обробки інформації. Це пов’язано з постійним зростанням інформаційного потоку, який і надалі буде стрімко збільшуватись. З другого боку, великий обсяг інформації повинен опрацьовуватися в певних часових межах, зумовлених загальним терміном навчання у ВНЗ, унаслідок чого навчальна діяльність відбувається в умовах постійного браку часу. Такі зміни в організаційній структурі навчального процесу суттєво впливають на характер розумової діяльності студентської молоді. Можливо, цим і пояснюється спрямованість студентів-першокурсників

на обробку більшого обсягу інформації у процесі навчальної діяльності, що підтверджується результатами психофізіологічного тестування, проведеного наприкінці навчального року. Як правило, підвищення швидкісних характеристик розумової діяльності супроводжується зниженням якості виконаної роботи як наслідок значного функціонального і психоемоційного напруження. Отже, зміни стилю розумової діяльності студентів відповідно до вимогами сучасного вищого навчального закладу може негативно позначитися на якості і глибині отриманих знань.

Вирішення питань, пов'язаних з підвищенням якісного рівня вищої освіти, підготовкою висококваліфікованих кадрів, конкурентноспроможних на сучасному ринку праці, водночас збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді можливе лише за умови здійснення ґрунтовного аналізу показників успішності навчальної діяльності студентів в умовах нової організаційної структури навчального процесу й оцінки їх психоемоційного стану для розробки і впровадження науково обґрунтованої системи ефективних заходів, спрямованих перш за все на формування у студентів високої особистісної мотивації до навчання, творчої ініціативи і самостійності в оволодінні знаннями. Це, у свою чергу, передбачає створення оптимального навчального середовища в освітньому закладі, достатнє матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, яке відповідає вимогам сучасного інформатизованого суспільства, надання висококваліфікованої консультаційної допомоги тим, хто навчається, з метою повної реалізації особистісного інтелектуального потенціалу кожного студента у процесі їх фахової підготовки без шкоди для здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрищева-Пушкина Н.Д., Кузнецова Л.Ю., Попова О.Л., Силаев А.А. Отношение к формам контроля знаний и образ жизни студентов // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Профессиональное гигиеническое обучение. Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи». – М., 2006. – С. 17 – 18.

2. Бойко О.В., Лукащук-Федик С.В., Бадюк Р.А. та ін. Формування здорового способу життя як елемент освіти у вищих навчальних закладах // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 412 – 420.

3. Весьолкіна Ю.С. Експрес-оцінка рівня фізичного здоров'я студентів першого курсу фізико-математичного факультету: Зб. наук. праць // V Міжнародна наук.-практ. конф. «Культура здоров'я». – Херсон, 2006. – С. 43 – 46.

4. Мамчиц Л.П., Золотарева А.В. Комплексная оценка условий обучения студентов по данным стандартизованного опроса // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Профессиональное гигиеническое обучение. Формирование здорового образа жизни детей,

подростков и молодежи». – М., 2006. – С. 109.

5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В. Антроповой, В.И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.

6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60 – 61. – С. 7 – 11.

7. Севрюкова Г.А. Адаптивные изменения функционального состояния и работоспособность студентов в процессе обучения // Гигиена и санитария. – 2006. – № 1. – С. 72 – 73.

8. Спицин А.П. Оценка адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности // Гигиена и санитария. – 2007. – № 2. – С. 54 – 56.

9. Ушаков И.Б., Соколова Н.В. Современные проблемы качества жизни студентов // Гигиена и санитария. – 2007. – № 2. – С. 54 – 58.

УДК 371.214.46:811.111

В.М. Карпова
Сумський державний
педагогічний університет

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРАКТИЧНИХ І РОЗВИВАЮЧИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються питання взаємозв'язку та взаємодоповнення практичних і розвиваючих цілей навчання іноземних мов під час застосування гуманістичної стратегії навчання, що вимагає змін у методиці викладання предмета. Наведено конкретні вправи для безпосереднього застосування на практичних заняттях з іноземної мови.

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи и взаимодополнения практических и развивающих целей обучения иностранных языков во время применения гуманистической стратегии обучения, что требует перемен в методике преподавания предмета. Приведены конкретные упражнения для непосредственного применения на практических занятиях по иностранному языку.

The article considers the problem of linguistic and psychological lesson aims, their interconnection, and complementation in the course of foreign language teaching when it is the part of humanistic educational strategies and which requires particularizing teaching technologies. In the article there is also a good supply of exercises to be used in a foreign language classroom.

Навчальні стратегії на певному етапі розвитку суспільства, як відомо, супроводжуються змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, визначаються ступенем розвитку науки та потребами власне суспільства. Зміни, що відбуваються сьогодні в освіті, вимагають часто осмислення та додаткового аналізу для того, щоб кваліфікований спеціаліст у сфері викладання іноземних мов міг орієнтуватися в широкому колі ідей, напрямків і освітніх технологій. Не дивлячись на те, що передова теорія і практика навчання активно розробляє нові технології

гуманістичної стратегії навчання іноземних мов, часто вони не усвідомлюються вчителями як система навчання, а тому застосовуються розрізнено и не досягають необхідного результату. Цей факт свідчить про актуальність проблеми, яка чекає вирішення. Відомо, що у тріаді практичних та психолого-педагогічних цілей уроку провідне місце належить досягненню практичних цілей навчання, що є природнім, оскільки метою вивчення іноземної мови є оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності цієї мови. Педагогічні (виховні) цілі уроку нерідко закладені в мовленнєвому матеріалі підручника і завданням учителя є їх «прояв» у процесі уроку. Щодо психологічних (розвиваючих) цілей, то, як показують наші спостереження й аналіз уроків учителів і студентів-практикантів, вони часто залишаються нереалізованими, залишаючись на папері у вигляді пункту в плані-конспекті уроку. У кращому випадку йдеться про такі по суті традиційні цілі, як розвиток довготривалої/короткотривалої пам'яті, розвиток мовної здогадки, а також уваги, сприйняття, уяви, що необхідні й корисні, а також характерні майже будь-якій шкільній дисципліні.

Метою статті є розкриття взаємозв'язку між практичними та розвиваючими цілями навчання іноземних мов на уроці для більш ефективного впровадження освітньої програми в умовах застосування гуманістичних стратегій навчання. А для цього необхідно вирішити такі **завдання**:

- проаналізувати сучасні освітні парадигми як відображення синергетичної моделі освіти;
- виділити на цій основі гуманістичні технології навчання, приділяючи увагу розвиваючим;
- розглянути теорію множинного інтелекту як модель для досягнення розвиваючих цілей;
- запропонувати види завдань, що ілюструють ефективність реалізації практичних і розвиваючих цілей навчання на уроці іноземної (англійської) мови.

Оскільки система освіти завжди спирається на наукове розуміння світу і людини, вона визначає цілі та завдання навчання, зміст, принципи, методи. Складається науково обґрунтована філософія освіти, яка є стратегією подальшого розвитку системи освіти і яка в практиці роботи втілюється в конкретні освітні технології.

У своєму розвитку технологія освіти проходить через низку етапів – від

механістичного розуміння, етапу експериментальної науки, і до гуманістичного напрямку, при якому основна увага зосереджена на особистості учня. Для початкового етапу характерна абсолютизація законів механіки, філософія раціонального в пізнанні природи й особистості, що у філософії освіти виявилося в розвитку мислення учнів. Однак головним методом навчання було по можливості безпомилкове виконання завдань на асоціацію, аналогію, за зразком. Розвиток експериментальної бази поглибив розуміння цілей навчання. Це розвиток логіко-понятійного мислення, причому навчання розглядається виключно як додаткова ланка основ наукових знань, перевірених експериментально, а наступним є етап застосування їх на практиці. І знову ми спостерігаємо відтворення завченого, авторитарний тип мислення, догматизм і слідування авторитетам.

Сучасний період глобального еволюціонізму пропонує синергетичну (грец. sinergena – «сприяння, підтримка, співпраця») модель освіти. Аналіз розвитку науки як процесу породження нових знань і як внутрішня логіка зміни парадигми освіти є невіддільним від свого соціального коріння, надзвичайно складним і не входить до нашої компетенції. Для того, щоб усвідомити суть трансформацій розвиваючих цілей під час навчання іноземних мов у процесі переходу до застосування гуманістичних освітніх стратегій, слід зупинитися на тому, чим є гуманістична модель освіти та її гуманістична складова.

За В.О. Цикіним, синергетична модель освіти включає такі найважливіші елементи:

- відкритість освіти і творчий характер навчання;
- розвиток інтеграції різноманітних способів освоєння людиною світу – науки, філософії, мистецтва з опорою на холістичні (англ. wholistic – «всебічний, цілісний») тенденції розуміння об’єктивної реальності, а не на вивчення окремих дисциплін;
- використання різноманітних інформаційних системам під час передачі та прийому інформації;
- особистісна спрямованість процесу навчання на відміну від цілісної, соціально спрямованої;
- зміна ролі викладача – від авторитарної моделі до відносин співробітництва та співтворчості [3, 112 – 115];
- гуманістичні та психосугестивні технології, у центрі яких –

самопізнання та самореалізація особистості.

У навчанні іноземної мови ці положення можуть означати: слідування положенням, що викладені в документах Болонського процесу, та навчання мови через розкриття творчих можливостей учнів; використання всебічно розвиваючих технологій (англ. whole-brain), які створюють багатовимірне уявлення про явища мови, дійсності; широке застосування інтернет-ресурсу та додаткових автентичних і місцевих матеріалів; індивідуалізація навчання з опорою на особистісні психолого-педагогічні особливості людини; застосування технологій розвиваючого навчання; відмова від авторитарної моделі відносин суб'єкта / об'єкта навчальної діяльності на користь створення атмосфери доброзичливого співробітництва та взаємодовіри на уроці та поза уроком; стимулювання вираження власної думки, ставлення до фактів дійсності засобами іноземної мови й ін.

Усе вищезазначене є характерним для гуманістичної стратегії навчання іноземних мов, до яких також відносяться особистісно орієнтований, сконцентрований на учні (англ. learner-centred) підхід, який у вітчизняній методиці навчання іноземних мов представлений як «навчання у співробітництві» [3, 27]. Загалом поняття та принципи гуманістичної стратегії навчання давно та стійко ввійшли в психолого-педагогічний контекст, сповідуючи всесторонню любов і повагу до дитини (гуманно-особистісні технології), самостійність, свободу вибору (технології вільного виховання), залучення до інформаційної взаємодії зі Всесвітом (езотеричні технології) тощо. Назви технологій визначаються способами, методами, засобами навчання. У контексті цієї публікації важливо зосередити увагу на методичній складовій гуманістичних технологій під час навчання іноземних мов, про що було вказано. У зв'язку з цим більш детально розглянемо аспект розвиваючого навчання, оскільки однією із цілей навчання на уроці є розвиток певних якостей особистості учня.

Як відомо, теорія розвиваючого навчання завдячує своєю появою І.Г. Песталоці, А. Дістервегу, К.Д. Ушинському й ін. Наукове обґрунтування належить Л.С. Виготському, який показав, що навчання є ведучою силою психічного розвитку, у тому числі й особистості. Проблема отримала подальший розвиток у працях Л.В. Занкова (концепція цілісного розвитку особистості), Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова (розвиток інтелектуальних здібностей), Г.К. Селевко й І.С. Якиманської (творчий розвиток в емоційно-

моральній, діяльнісно-практичній і самокерованій сферах). Термін «розвиваюче навчання» (В.В. Давидов) на сьогодні є загальноприйнятим та означає активно-діяльнісний тип навчання, який ураховує та використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня й особливостей індивідууму, опереджає, стимулює, направляє і прискорює розвиток спадкових даних особистості, спрямований на дитину як суб'єкта діяльності і на розвиток всієї цілісної сукупності особистісних якостей [2, 180 – 185].

У навчанні іноземної мови розвиваючі цілі можна коротко подати у вигляді трьох груп:

- розвиток мовленнєвих здібностей у процесі вивчення мови (механізму здогадки, розрізнення, імітації, відчуття мови, компенсаторних здібностей);
- розвиток психічних функцій (пам'яті, довільної уваги, словесно-логічного мислення, емоційно-вольової сфери, активності);
- розвиток мотивації до подальшої навчальної діяльності, до оволодіння мовою та культурою країни, мова якої вивчається, допитливості, прагнення до самовираження, готовності вступати в безпосереднє спілкування з носіями мови [5, 118].

Цілі навчання мови відносяться до числа базисних компонентів системи навчання та відображають об'єктивні потреби суспільства в певний історичний період розвитку. Як уже зазначалося, прийняття синергетичної моделі розвитку навчання означає зміну стратегії та технології навчання, що підготовлено даними філософії, науки, передового досвіду. Вивчення закордонних джерел з проблеми дослідження дозволило доповнити наші уявлення про зміст розвиваючих цілей навчання іноземних мов на сучасному етапі. Йдеться про застосування таких технологій, як нейро-лінгвістичне програмування (Р. Бендлер, Дж. Грюндер), сугестопедія (Г. Лозанов), навчаюча кінесіологія (Г.Е. Деннісон), теорія множинного інтелекту (Г. Гарднер). Ці технології певною мірою відомі методиці навчання іноземних мов, однак у практиці роботи застосовуються доволі обмежено, оскільки вимагають спеціальної підготовки викладача. Усі вони орієнтовані на тісну взаємодію практичних і розвиваючих цілей навчання, що й відрізняє їх від інших комунікативно орієнтованих навчальних технологій. Коротко пропонуємо їх загальну характеристику, оскільки за винятком сугестопедії, перераховані методики мають спільну основу – опору на тип інтелекту учня.

Згідно з сугестопедією, навчання відбувається на основі емоційного навіювання з використанням вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (гіпнозу). На уроці широко застосовуються фрагменти музичних творів, поліекран, комфортні умови, кольорові ефекти, рольова гра, полілог тощо. Ця модель навчання стала базовою для створення інших технологій навчання іноземних мов (Г.А. Китайгородська, Г. Плесневич та ін.). Урок передбачає досягнення практичних цілей навчання, у тому числі й опосередковано, через застосування розвиваючих технологій. Основоположна ідея нейро-лінгвістичного програмування (НЛП) полягає в тому, що залежно від способу проходження інформації по нервовій системі людини можна виділити три типи модальності – аудіальну (інформація сприймається переважно через органи слуху), візуальну (через зоровий канал сприйняття) та кінестетичну (ведуча роль належить тактильним відчуттям). Отже, пропонуючи програму навчання для подальшого розвитку основної модальності або для розвитку слабко вираженої модальності, можна суттєво впливати на процес засвоєння навчального матеріалу. Гейл Денісон розробила теорію навчаючої кінесіології (educational kinesiology), яка органічно використовує матеріали НЛП для навчання, хоча основне застосування вона знаходить в альтернативній медицині різних країн, у тому числі в Росії.

Теорія множинного інтелекту займається питаннями найбільш ефективного навчання, в основі якого лежить певна природна схильність людини до оволодіння розумовими діями й операціями [1, 5]. Згідно з Г. Гарднером, існує вісім типів інтелекту, які проявляються в одній людині в комбінації. Це:

- логіко-математичний інтелект, який означає здатність логічно мислити, порівнювати, графічно зображувати інформацію, доводити факти;
- вербальний/лінгвістичний інтелект, який дає можливість чіткого словесного вираження думок, почуттів, подій, легко запам’ятовувати інформацію;
- візуальний/просторовий інтелект проявляється в здібностях до уяви, філософських роздумів, створення візуальних картин, метафор, епітетів;
- кінестетичний інтелект характерний для людей, які із задоволенням виконують завдання, пов’язані з рухом. У них є відчуття часу, простору, напрямку, мети дії. На уроці їм потрібно вставати з місця, диригувати,

відстукувати ритм;

- музичний інтелект передбачає схильність до самовираження через музику; під час уроків бажано використовувати фонову музику, розучування пісень тощо;
- натуралістичний інтелект означає здатність милуватися природою, описувати чи придумувати розповідь про фрагменту музичного твору, персоніфікувати неживі предмети;
- інтровертивний інтелект характеризує людей, які схильні до самоаналізу, до виконання навчальної й іншої роботи індивідуально, люблять творчі види роботи – написання творів, інтерпретацію оповідань;
- екстраверти люблять спілкуватися, працювати в команді, обігравати п'єси, виконувати групові проекти;
- емоційний інтелект (П. Саловей, Д. Гоулман) спрямований на виховання емоційної сфери людини через навчання емпатії, самосвідомості, керування власними почуттями, підтримки дружніх стосунків.

Тож після проходження тестування можна скласти профіль інтелекту людини у вигляді діаграми, яка наглядно демонструватиме її неврологічну індивідуальну карту – процентне співвідношення видів інтелекту. Потім усі індивідуальні карти учнів аналізуються викладачем з метою складання профілю групи учнів, мікрогруп за ступенем ідентичності/різнорідності. З урахуванням отриманих даних викладач розробляє урок – його змістову, інформаційну складову та методичне забезпечення, тобто форми, методи та прийоми роботи. У результаті здійснюється навчальна діяльність, яка спирається на реальну картину індивідуальних інтелектуальних переваг індивідів. Нагадаємо, що під інтелектуальними перевагами ми розуміємо різновид сприйняття та обробки інформації півкулями мозку конкретної людини, що виражається в її різних видах мотивації (навчальної, процесуальної тощо), а її репрезентативна та референтна системи визначають стиль учіння. Іншими словами, людину цікавить певна інформація, а те, як вона з нею працює, вона не усвідомлює, хоча її вчитель добре обізнаний з обох питань.

Синергетична модель навчання пропонує використання гуманістичних та психосугестивних технологій, які сприяють самопізнанню, самореалізації особистості. У зв'язку з цим виникає питання про розвиваюче навчання, яке має розроблену теорію та позитивний досвід застосування в нашій країні. Ця ідея

отримала розвиток у педагогіці, психології та методиці викладання навчальних предметів за кордоном. Ми зосереджуємо свою увагу на вивченні теорії множинного інтелекту як найбільш перспективної, такої, що відповідає нашому розумінню розвиваючого навчання та сприяє розкриттю особистісних можливостей, їх використання для досягнення мети, практичного оволодіння іноземною мовою. Пробне навчання показало перспективність теми, що дозволяє продовжити наші дослідження щодо підвищення ефективності навчання через тісну взаємодію практичних і розвиваючих цілей навчання на уроці іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпова В.Н. Гуманистические стратегии: использование теории множественного интеллекта на занятиях по иностранному языку// Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 3 – 6.
2. Полат Е.С. метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28 – 30.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Цикин В.А., Наумкина Е.А. Формирование синергетической модели образования. – Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. – 480 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
6. Berman M.A. Multiple Intelligence Road to an ELT Classroom. – Bridgend: Crown House Publishing, Ltd, 1998. – 201 p.
7. Gardner H. Frames of Mind. – London: Fontana Press, 1994. – 466 p.

378.042:811.111

Г.В. Кудрявська
Київський національний лінгвістичний університет

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ І КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОВОЛОДІННЯ НИМИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядається досвід реалізації індивідуального підходу у навчанні студентів вищих навчальних закладів. Індивідуальний підхід є основним психолого-педагогічним принципом, згідно з яким у навчанні враховується і цілеспрямовано розвиваються компоненти кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності студента, що значно впливає на якість оволодіння ним іншомовним мовленням.

В статье рассматривается опыт реализации индивидуального подхода в обучении студентов высших учебных заведений. Индивидуальный подход есть основным психолого-педагогическим принципом, согласно которому в обучении учитываются и целенаправленно развиваются компоненты каждой из подструктур психологической структуры

индивидуальности студента, что значительно влияет на качество овладения им иностранной речью.

The article is devoted to great experience of applying individual approach to students of high educational establishments. Individual approach is considered to be the main psycologo-pedagogical principle according to which the components of substructures of psychological structure of a student's individuality are taken into account and developed during the process of teaching. The components of substructures of psychological structure of the student's individuality influence greatly the quality of his mastering a foreign speaking.

Професійна підготовка вчителя іноземної мови – актуальна проблема сучасної методичної науки, яка передбачає пошук шляхів підвищення ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Однією з передумов ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю є врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Накопичено чимало наукових даних про необхідність урахування не тільки індивідуально-психологічних особливостей, але й організації процесу навчання у працях педагогів (О.О. Зимовіна, О.Б. Орлова, І. Унт, Л.О. Чубарова, І.С. Якіманської й ін.), психологів (В.О. Артемова, Т.С. Баташева, І.О. Зимної, В.В. Корольова, Л.В. Марищук, Л.В. Меньшикової, Н.В. Пісаренко, Л.С. Рубінштейна, О.С. Самбікіної й ін), методистів (Ю.А. Веденяпіна, В.П. Кузовльова, С.Ю. Ніколаевої, Г. Баннер, Г. Болдіцар, С. Рейнер, А. Феннер та ін.).

Мета статті полягає у визначенні найбільш важливих індивідуально-психологічних особливостей студентів І курсу мовних спеціальностей, які сприяють оптимізації оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

На нашу думку, значне місце у контексті врахування індивідуально-психологічних особливостей займає дослідження з комплексної індивідуалізації процесу навчання іншомовного мовлення С.Ю. Ніколаєвої, де вчений наголошує на необхідності врахування особливості кожної підструктури психологічної структури особистості [6, 74].

У сучасній методиці навчання іноземних мов визначаються види індивідуалізації відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності, та кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснюють значний вплив на рівень володіння студентом іноземною мовою [5, 250]. Аналіз психологічної та методичної літератури показав, що для практики індивідуалізації навчання найбільш раціональною та практичною є психологічна структура індивідуальності за К.К. Платоновим, яка складається з

чотирьох підструктур [8, 137 – 141].

Без сумніву, кожна з підструктур психологічної структури індивідуальності відіграє важливу роль у процесі навчання англійської мови, проте ми зосереджуємо свою увагу на другій підструктурі індивідуальності, а саме: на визначенні похідного рівня сформованості навичок і вмінь англомовної усної мовленнєвої діяльності, а також на четвертій підструктурі – на вивченні проявів темпераменту як чинниках, що сприяють підвищенню ефективності процесу оволодіння англомовною компетенцією у студентів І курсу мовних спеціальностей.

Необхідність визначення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення у студентів І курсу мовних спеціальностей зумовлено тим фактом, що процес навчання розглядається як послідовна динамічна система, яка передбачає урахування попередніх досягнень, де урахування похідного рівня сформованості навичок і вмінь англомовної усної мовленнєвої діяльності сприяє усуненню такої труднощі, як різнорівнева підготовка студентів на початковому етапі навчання, та досягненню кінцевих цілей навчального процесу. Підтвердження нашого припущення знаходимо в наукових дослідженнях Л.В. Абросімової, Ю.А. Веденяпіна, Т.П. Лісійчук, С.Ю. Ніколаєвої, Т.А. Некрасова, М.В. Сосяк та ін., які зосередили свою увагу на визначенні похідного рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Визначення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення здійснюється за результатами тестового контролю, який проводиться на початку навчання та прямим об’єктом якого виступає операціональний компонент мовленнєвої компетенції, що складається з макро- і мікровмінь діалогічного мовлення [7, 14]. Тест навчальних досягнень виступає інструментом вимірювання навчальних досягнень студента І курсу в оволодінні англійською мовою як засобом спілкування. Підтримуючи погляди О.П. Петращук, вважаємо, що придатним тестом навчальних досягнень у системі тестового контролю є тест, який здатний спонукати тестованого до демонстрації саме тих умінь англомовного мовлення, які він спроможний застосувати в ситуаціях реального спілкування [7, 18].

Під час проведення тестового контролю відбувається реалізація низки цілей, а саме: визначення навчальних досягнень майбутніх учителів в оволодінні навичками й уміннями діалогічного мовлення, отримання кількісних

показників якості навчання з англійської мови; сприяння актуалізації набутих знань, сформованих навичок і вмінь мовлення з метою англомовного спілкування; виявлення прогалин у засвоєнні змісту навчання та прогнозування подальших успіхів у оволодінні англійською мовою [7, 23].

Зміст мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні необхідно розглядати, виходячи з вимог Державного стандарту загальної середньої освіти щодо навчання іноземних мов (2004) та чинної програми з англійської мови для загальноосвітніх шкіл (2005). Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти учні старшої школи мають володіти іноземною мовою на рівні В 1+ («Просунутий Рубіжний» рівень за Загальноєвропейськими рекомендаціями (надалі ЗЄР)) [2, 6]. Зважаючи на те, що учні старшої школи навчаються ще за іншою програмою, то існують об'єктивні чинники, які не сприяють виходу випускниками середньої загальноосвітньої школи на рівень, визначений у вищезазначеному документі. Таким чином, уміння діалогічного мовлення, які відображені для випускників загальноосвітніх середніх шкіл у Державному стандарті тільки декларуються.

Таким чином, для здійснення тестового контролю необхідно уточнити номенклатуру й основні характеристики мовленнєвих умінь у діалогічному мовленні. З цією метою нами було проаналізовано ЗЄР, Кембриджські тести, які визнані міжнародними, та результати наукових досліджень з проблеми навчання діалогічного мовлення (О.Ю. Горчев, О.О. Довгаль, В.В. Елухіна, С.І. Заремська, Т.І. Олійник, Н.К. Скляренко, О.О. Слободчиков, О.П. Петращук, Є.М. Розембаум, В.Л. Скалкін, О.В. Тихомирова й ін.). Унаслідок аналізу вмінь діалогічного мовлення за вищеназваними джерелами, ми виділяємо такі вміння діалогічного мовлення, які необхідно перевірити під час проведення тестового контролю: уміння висловлюватись відповідно до ситуації спілкування; уміння застосовувати паралінгвістичні засоби під час передачі інформації; уміння відбирати необхідний мовний матеріал і будувати свої висловлювання за різноманітними моделями діалогічного мовлення; вміти використовувати різноманітні діалогічні єдності; уміння залучати співрозмовника до спілкування та впливати на нього мовленнєвими засобами, щоб досягти мети спілкування.

Відповідно до об'єктів вимірювання під час тестового контролю мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні виступають як якісні, так і кількісні показники. Так, у ЗЄР запропоновано 12 якісних категорій, які можуть

бути включеними до аналітичної шкали оцінювання вмінь усного мовлення. До того ж, у вищеназваному документі рекомендовано комбінувати, перейменовувати та скоригувати параметри до меншого набору критеріїв контролю відповідно до вимог конкретного тестового контролю [3, 193].

Діалогічне мовлення як продуктивний вид мовленнєвої діяльності дуже важко оцінити об'єктивно. Між тим, як зазначають Н.К. Скляренко та Т.І. Олійник, досягти певної об'єктивності контролю та оцінки діалогічного мовлення можливо за умови використання сукупності науково-обґрунтованих критеріїв оцінки діалогів, які були складені студентами [9, 85]. На нашу думку, заслуговують на увагу основні та додаткові критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення, які були запропоновані вищеназваними авторами. До основних критеріїв, що мають відповідати кінцевим цілям навчання та відображати характерні особливості, на розвиток яких насамперед спрямовано навчання, відносяться:

- відповідність змісту висловлювання мовленнєвій ситуації;
- зверненість мовлення;
- наявність у висловлюваннях студентів характерних для діалогу особливостей та мовних засобів;
- різноманіття діалогічних єдностей;
- ініціативність мовленнєвих партнерів [9, 86].

Серед додаткових критеріїв оцінки рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення зазначено «об'єм висловлювання» і «темп мовлення

Дослідники вважають, що для того, щоб результати тестового контролю відображали дійсний рівень володіння студентами І курсу англійською мовою як засобом спілкування в реальному англомовному оточенні, студенту пропонують виконати такі тестові завдання, у яких моделюються позатестові обставини використання цієї мови [7,78; 10,163]. Комунікативні завдання зумовлюються ситуацією спілкування, є цілеспрямованими і передбачають активну діяльність учасників мовленнєвого спілкування. Такий підхід розроблявся І.О. Зимньою, Ю.І. Пассовим, О.П. Петращук, В.Л. Скалкіним, I. Csepes, G. Egyud та ін.

Отже, у процесі проведення тестового контролю тестове завдання має програмувати саме ту мовленнєву поведінку студентів, яка очікується як об'єкт вимірювання та характеристики тестового завдання повинні співвідноситися з

характеристиками комунікативного завдання та найкращим чином відповідати ситуації реального спілкування.

На нашу думку, досягти об'єктивної оцінки рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення можливо за умови застосування бальної системи. За кожен основний критерій студент може отримати 2 бала та 1 бал за додатковий критерій. Максимальна кількість балів за всі критерії оцінювання, які студент може отримати за діалог становить 13 балів, що приймається за 100% [9, 92]. Як і В.П. Беспалько, вважаємо, що задовільним є результат не нижче 70%, який відповідає коефіцієнту навченості (0,7). Результат нижче 70% вважається незадовільним, що не відповідає якостям володіння цим видом мовленнєвої діяльності згідно з чинною шкільною програмою.

На основі отриманих результатів оцінювання діалогічного мовлення студентів І курсу та їх аналізу визначаються дві типологічні підгрупи: студенти, які досягли 100 – 70% і мають достатній похідний рівень сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення (РДМд), та студенти, які не досягли 70% і вважаються студентами з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення (РДМн). Таким чином, виділення двох типологічних підгруп є передумовою застосування індивідуального підходу у процесі навчання майбутніх учителів.

Крім того, ефективність процесу оволодіння англійською мовою значною мірою буде обумовлено вивченням проявів темпераменту, які входять до складу психологічної структури особистості, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. Існує багато досліджень впливу різних проявів темпераменту на процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, проте в методиці навчання іноземних мов не було приділено належної уваги такому прояву темпераменту особистості, як комунікативно-мовленнєва активність, що на нашу думку, релевантне меті нашого дослідження.

Психологічне дослідженні О.В. Галушкіна свідчить, що комунікативно-мовленнєва активність як компонент психологічної структури особистості сприяє ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Під терміном «комунікативно-мовленнєва активність», як і О.В. Галушкін, ми розуміємо стійку психологодинамічну характеристику індивіда, яка проявляється у прагненні до спілкування з іншими людьми, легкості, ініціативності, сталості, різноманітті та широкому колі спілкування [1, 105]. Комунікативно-мовленнєва активність має зовнішню та внутрішню

сторони. Під зовнішньою активністю розуміють факт говоріння, а під внутрішньою – цілеспрямованість і вмотивованість мовленнєвої дії.

У кожного студента у процесі навчання виробляється свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, своя індивідуальна стратегія оволодіння англомовною мовленнєвою діяльністю. Цей індивідуальний стиль оволодіння англійською мовою формується на основі певних природних передумов, задатків, індивідуально-типологічних особливостей. За існування інших рівних умов навчання у групі, лише наявність або відсутність у студента певних індивідуальних якостей пояснює різний рівень володіння студентами англомовною мовленнєвою діяльністю.

На основі аналізу досліджень у галузі психології (О.В. Галушкін, О.І. Денисенко, М.К. Кабардов, В.Н. Крупнов, О.Ю. Чеботарьов та ін.) визначена комунікативно-мовленнєва активність як чинник оптимізації оволодіння англомовною усною мовленнєвою діяльністю, це підтверджується тим фактом, що вона спрямовує та визначає інтенсивність англомовного спілкування та відповідно тактику і стратегію оволодіння засобами та способами цього спілкування [1, 103]. Отже, наш відбір комунікативно-мовленнєвої активності як однієї з основних ознак психологічного типу особистості не є випадковим, саме цей прояв темпераменту обумовлює ініціативність у спілкуванні, емоційність. Активна поведінка студента спрямована переважно на активну участь в усній мовленнєвій діяльності.

Комунікативно-мовленнєва активність студента обумовлює активне та цілеспрямоване оволодіння іншомовною усною діяльністю з метою задоволення комунікативної потреби у спілкуванні, оскільки це є однією з головних потреб людини, яка виступає у формі мотиву.

Комунікативно-мовленнєва активність може бути охарактеризована з трьох сторін: результативної, змістовної, динамічної. А цілісний аналіз індивідуальних проявів комунікативно-мовленнєвої активності людини необхідно проводити з урахуванням таких аспектів: 1) змістовний аспект мовленнєвих дій під час мовленнєвого спілкування (особливості внутрішніх спонукань, установок, інтересів, мотивів та ін.); 2) результативна сторона цього спілкування (реальні досягнення, які отриманні в ході міжособистісних взаємовідносин); 3) процесуальних, динамічних особливостей, які розкривають реальну картину взаємодії [1, 59].

Ми розуміємо комунікативно-мовленнєву активність не тільки як міру діяльності людини, але й як стан, що дозволяє планувати мовленнєву діяльність та контролювати ефективність її виконання.

Зробивши аналіз психологічних досліджень Л.В. Василенко, О.В. Галушкіна, М.К. Кабардова (1999), О.І. Крупнова й ін., вважаємо, що під час вимірювання комунікативно-мовленнєвої активності доцільно продіагностувати такі параметри : готовність до спілкування, ступінь виявлення прагнення до спілкування, ініціативність на лідерство у процесі спілкування, легкість, сміливість, безпосередність у спілкуванні, експресивність, задоволеність спілкуванням і стійкість. Усі вищеназвані якості особистості можливо виявити та проаналізувати за допомогою запитальника особистості Р. Кеттела, призначеного для вивчення рис особистості.

Аналіз проведеного запитальника надає можливість виявити рівень комунікативно-мовленнєвої активності студентів для визначення двох типологічних підгруп: студенти з достатньою комунікативно-мовленнєвою активністю (КМАд) та студенти з недостатньою комунікативно-мовленнєвої активністю (КМАн). Виділення цих двох типологічних підгруп також зумовлює застосування індивідуального підходу у процесі навчання майбутніх учителів

Слід зауважити, що далеко не завжди в бесіді активну участь беруть особи, які мають за запитальником особистості Р. Кеттела найбільші бали за факторами, які відповідають за активність і домінування у спілкуванні. Усна мовленнєва діяльність іноземною мовою вимагає знань, навичок, умінь і застосування цілого комплексу індивідуальних комунікативних умінь.

Сам факт мовлення не означає активності студентів у процесі навчання, хоча надасть можливість оцінити ступінь володіння англомовною мовленнєвою діяльністю. Механізм комунікативно-мовленнєвої активності передбачає постійне залучення студентів у процес спілкування та сприяє саме практичному, тобто продуктивному, володінню мовою.

Отже, беручи до уваги викладене вище, виокремлення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення та комунікативно-мовленнєвої активності в якості умов підвищення ефективності процесу оволодіння англомовною усною мовленнєвою діяльністю надає можливість реалізувати два види індивідуалізації: дидактичну та типологічну у процесі навчання майбутніх учителів. Описані вище індивідуально-психологічні особливості студентів І курсу не вичерпують усього переліку умов, які

сприяють оптимізації оволодіння англомовною мовленнєвою діяльністю. У нашій статті здійснено спробу охарактеризувати одні з найбільш важливих чинників, що впливають на підвищення ефективності процесу оволодіння англомовною компетенцією у студентів І курсу мовних спеціальностей.

Подальша розробка цієї проблеми стосується врахування вищеназваних чинників оптимізації процесу оволодіння англомовною мовленнєвою діяльністю під час розробки комплексу вправ і організації навчання за цім комплексом, а також у процесі навчання на старших курсах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галушкин А.В. Психологические условия оптимизации овладения иноязычной устной речевой деятельностью: Дисф. … канд. псих. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2004. – 167 с.

2. Державний стандарт базової повної середньої освіти (іноземні мови) Іноземні мови.− 2004. − № 1. − С. 3 – 7.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Іноземні мови. Програма для загально-освітніх навчальних закладів та спеціальних шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: 2-12 класи. 5-12 класи – друга іноземна мова. – Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник – Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

6. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. − К.: Вища школа, 1987. – 137 с.

7. Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.

8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. − М.: Наука, 1986. – 254 с.

9. Скляренко Н.К., Олейник Т.И. Критерий оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением // Учителю − современные знания и опыт: Интегрированное пособие для студентов и преподавателей педвузов, учителей средних школ. − Горловка: ГГПУ, 1995. − С. 85 − 92.

10. Ildiko Csepes, Gyorgyi Egyud Into Europe: The Speaking Handbook. – Budapest: Teleki Laszlo Foundation – 204 p.

УДК 378: 371.134

О.М. Лазарєва
Харківський національний педагогічний університет

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

У статті досліджуються дидактичні особливості й переваги пізнавально-творчої діяльності студентів у структурі евристичного навчання. Уточнюються й розвиваються чинники ефективності цієї технології, зокрема мотивація до значущої самостійної творчої діяльності, оволодіння механізмами творчості, діагностичне забезпечення творчої роботи.

В статье исследуются дидактические особенности и преимущества познавательно-творческой деятельности студентов в структуре эвристического обучения. Уточняются и развиваются факторы эффективности этой технологии, в частности мотивация к значимой самостоятельной творческой деятельности, овладение механизмами творчества, диагностическое обеспечение творческой работы.

Didactic peculiarities and advantages of cognitive creative activity of students in the structure of heuristic studies are investigated in the article. The factors of efficiency of this technology are specified and developed, in particular, motivation to a meaningful independent creative activity, mastering the mechanisms of creativity, diagnostic provision of creative labour.

Постановка проблеми. Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і **творчої самореалізації** кожного громадянина України протягом усього життя [1]. Освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і прогресивній світовій спільноті. Вивчення літературних джерел і практичного досвіду самореалізації особистості як основної мети освітнього процесу дає підстави стверджувати, що сучасна гуманістична педагогіка розглядає творчість як титульну характеристику навчального процесу, де творча діяльність суб'єктів навчання стає провідною, пріоритетною, основоположною.

Якщо проголошення і навіть усіляке доведення того, що навчання є процесом творчим, не викликає суттєвих сумнівів та заперечень, то практичне впровадження творчих ідей та технологій стикається з серйозними труднощами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Авторитарна педагогіка реально все ще не здає своїх позицій, відводячи студентській та учнівській творчості чітко ізольовані ділянки на безмежній території репродуктивного заучування, повторення й виголошення тільки чужого, а не власного досвіду. Крім того, на шляху до ствердження творчості студента й учня постають неабиякі змістові й

технологічні складності. Зміст навчальних програм, підручників і посібників здебільшого не зорієнтовано на творче здобування й осмислення знань, а пануючі навчальні технології готові лише на епізодичне й короткочасне вкраплення пошуково-творчої діяльності тих, хто навчається, у загальний репродуктивно-відтворювальний простір навчання. Отже, логічним є те, що редути традиційних технологій навчання, побудованих на такому змісті, успішно відбивають не дуже організовані атаки евристичних і дослідницьких технологій.

Суперечність між необхідністю активної творчої самореалізації суб'єктів навчання, яка в офіційних державних документах проголошена цільовою для нашої школі та освіти і може справдитись лише у постійний творчій роботі учнів і студентів, з одного боку, та пануючою практикою відтворювально-репродуктивного навчанням і у школі, і у ВНЗ (яка, до речі, посилюється останнім часом широким й агресивним наступом тестової перевірки знань і вмінь) зумовила вибір **мети** статті. Вона може бути визначена як спроба з'ясувати дидактичні особливості й переваги пізнавально-творчої діяльності студентів у структурі евристичного навчання – найбільш розробленої творчої технології особистісно зорієнтованої освіти і дорослих, і дітей.

Аналіз джерел теорії і практики творчої самореалізації та її провідного чинника – творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу (В. Андреєв, Н. Кічук, Б. Коротяєв, С. Кульневич, А. Маслоу, В. Паламарчук, О. Пєхота, І. Прокопенко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, А. Хуторський), – доводить, що теорія творчої самореалізації особистості належить до фундаментальних психолого-педагогічних надбань XX – XXI ст., вона суттєво змінила пріоритети сучасної освіти, насамперед її мету та відповідні їй зміст, принципи і технології навчально-виховного процесу. Відкриття феномена «самореалізація» підростаючої і зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної і психологічної науки, оскільки людина у процесі її формування здобуває новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, має розраховувати на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними труднощами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку. Її життєвий успіх, щастя й процвітання, насамперед, пов'язані з потужністю та спрямованістю її самореалізації і, як правило, мало залежать від прихильності долі. Зовнішня (соціальна) домінанта розвитку

внутрішнього світу особистості покликана в основному створювати сприятливі умови для зростання та розвитку потужних природних сил людини.

Виклад основного матеріалу. У філософській, психологічній і педагогічній літературі творчість розглядається як провідна, універсальна характеристика самореалізації особистості і всієї її життєдіяльності (М. Бердяєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський). У літературі існує кілька підходів до творчості, серед яких можна відзначити раціоналістичний та ірраціоналістичний, соціоцентричний і суб'єктоцентричний. У межах останнього, який цікавитиме нас найбільше, творчість зводиться до гри інтелектуальних сил, реалізації вищих форм психічної активності, талантів і здібностей. У результаті людина підноситься на вищий рівень самозростання і самореалізації. У творчому акті досягається якнайповніший прояв унікальних потенцій суб'єкта. При цьому саме в межах такого підходу джерело творчої активності знаходиться всередині самої людини і розглядається як самопрояв сил творчого суб'єкта [3]. Тут виявляється непрагматичний характер творчої діяльності. Для освіти такий підхід найцікавіший, бо наголошується переважно на внутрішніх детермінантах творчої активності суб'єкта у будь-якій, у тому числі й навчальній діяльності.

На сьогодні більшість дослідників погоджується, що чим більше в людській діяльності здійснюється синтез раціонального та ірраціонального, тим з більшою ймовірністю ми можемо говорити про наявність творчості. Щодо цього асиметрія великих півкуль головного мозку людини свідчить не стільки про її схильність до абстрактного або образного мислення, скільки про можливість регуляції співвідношення раціональних та ірраціональних (образно-емоційних) компонентів в актах творчої діяльності [3].

Глибина та адекватність бачення навколишнього світу багато в чому залежить від того, наскільки людина оволоділа внутрішнім світом, тобто наскільки вона може протиставити йому різні комбінації образів. Така здатність дістала назву творчої уяви. Ці образи поєднуються з раціональними формами, в яких відбиті істотні сторони й аспекти матеріального світу. Тут відкриваються широкі можливості для синтезу. Кожен акт такого синтезу дозволяє більш-менш адекватно фіксувати різні рівні організації об'єктивного світу. При цьому навколишній світ постає у всій його різноманітності та суперечливості.

Творчість – це вищий рівень самовираження людини, у межах якого формуються нові форми усвідомлення себе і взаємозв'язків з іншими людьми.

У процесі творчої діяльності відбувається перетворення особистості, її збагачення і саморозвиток, різко підвищується рівень самоповаги й самооцінки. Творча людина стає цікавішою для самої себе, що є суб'єктивною основою для самоствердження у світі, що швидко змінюється.

Сучасна гуманістична парадигма освіти з її принципами відкритості, евристичності та суб'єктності вимагає, щоб творчість стала не тільки окрасою, але й сутністю процесу навчання, тому що оволодіння новими знаннями і вміннями за сучасних умов глобальної інформатизації й гуманітаризації по суті має такі самі етапи, як і творчий процес: знаходження й формулювання актуальної проблеми; її структурування у вигляді пізнавальних завдань; їх осмислення, уточнення й поступове розв'язання; аналіз, корекція й оцінка одержаних результатів; виявлення на їх основі нових проблем та їх розв'язання тощо.

Модернізація навчального процесу у вищій і середній школах, передбачена Національною доктриною розвитку освіти і державними заходами входження української освіти й науки до європейського освітнього простору, відкрила перед педагогічною наукою і практикою очікувані позитивні перспективи й одночасно утворила складні проблеми, пов'язані з новими суперечностями в розвитку національної освіти. З одного боку, у зв'язку з Болонською декларацією і новими педагогічними концепціями навчання поступово перетворюється у складний технологічний стандартизований процес з пріоритетами самостійної роботи студентів, неперервним і досить щільним її контролем з наростаючою роллю комп'ютерної техніки. За таких умов студент насамперед формується навчальним процесом як технологічною системою. З другого боку, наша освіта не може жодним способом ігнорувати здобутки вітчизняної школи, особливо педагогічної, згідно з якими випускник як спеціаліст-професіонал і як особистість формується насамперед за допомогою іншої особистості спеціаліста-професіонала, тобто викладача, завдяки постійній творчій взаємодії з ним [2, 26 – 27]. Остання обставина пов'язана з тим, що майбутній учитель, не пройшовши школи професійного зростання під потужним впливом інших особистостей, без тривалої взаємодії з ними не буде готовим до особистісно орієнтованого, на творчій основі навчання та виховання учнів.

Тому й постала необхідність побудови нової технології навчання, яка б гармонійно інтегрувала раціональний (логічний) та евристичний (творчий) способи діяльності педагога і тих, хто навчається, з метою прискорення

самореалізації творчого потенціалу останніх.

В основу побудованого нами варіантf технології евристичного навчання покладено теоретичні й технологічні засади нової моделі навчання, розроблені е працях В. Андреєва, Б. Коротяєва, С. Кульневича, А. Хуторського.

У здійсненому експерименті з'ясовано специфічні характеристики пізнавально-творчої діяльності в евристичному навчанні, відмінні від відомих навчальних технологій – інформаційно-пояснювальної, репродуктивної, проблемної.

1. Ця відмінність, насамперед, стосується мети навчальних зусиль студента. Така мета у новій технології – це створення за допомогою здобутих знань та умінь *власного освітнього продукту.* Такий підхід до мети навчання кардинально змінює у позитивний бік мотивацію та якісний перебіг учіння студента чи школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета діяльності, її варіантів і способів досягнення конкретного результату, який потім стає засобом нової діяльності. Власні творчі продукти під час вивчення певного модуля, окремої теми, усієї навчальної дисципліни чітко узгоджуються з конкретними професійними компетенціями майбутнього фахівця, відображеними в навчальних програмах, наприклад, з педагогічних дисциплін. Це може бути професійний проблемний твір з вивченої теми, педагогічна розповідь, наукова доповідь із програмних виховних чи навчальних питань, наукова стаття, публіцистичний чи художній нариси, рецензія на статтю, на історичний чи художній твори, теоретичний огляд літератури до певної теми у школі чи ВНЗ, модель (розробка) уроку, виховного заходу, евристичної бесіди, колективної творчої справи, дискусії, диспуту, невелика дослідницька робота з певними теоретичними та (або) експериментальними результатами, схеми і таблиці, де узагальнюється теоретичний матеріал, розробка навчального модуля, приладу, експериментальне обладнання, нарешті, освітній проект, курсова, дипломна, магістерська роботи тощо.

2. По суті, суб'єкти навчання одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт, який є конкретним утіленням самостійної роботи у професійно значущий предмет (твір, прилад, проект тощо, які зазначені вище). Для кожного з них розроблені свої критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що

є кінцевою метою – досягнутий рівень професійно-творчої самореалізації особистості.

3. Спадщина світової та вітчизняної педагогіки, практика тисяч зарубіжних та українських учителів і науковців дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі творчої роботи відносно репродуктивної роботи. Підґрунтям для такого висновку є, насамперед, парадоксальний для багатьох й одночасно очевидний факт: людська родова природа дитини, підлітка, юнака така, що творчість, тобто розбудовча, дослідницька, художня діяльність для підростаючої людини первинна, а репродукція, або, на думку Л. Толстого, ремісничa робота, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш приваблива й захоплююча, менш природна й ефективна для розвитку особистості, хоча й, безперечно, неминуча та необхідна [4].

Для педагогіки творчості значущими є філософські ідеї як корифеїв старогрецької науки, так і наших сучасників (Дж. Бруннер, Д. Сорос, Г. Башляр, М. Мамардашвілі, Є. Рашковський, І. Пригожин), в яких ґрунтовно і зважено аргументуються положення про рівновагу інтелекту й емоцій, логіки й інтуїції, унікально-одиничного та загального, науки та мистецтва, логоса (порядку) та хаосу, знань і здібностей, таланту й працелюбності, виховного впливу педагога та самоорганізації, самоконтролю, самооцінки як важливих показників самореалізаторського становлення особистості. Тому в евристичній технології, безумовно, пріоритети віддаються самостійній пізнавально-творчій діяльності суб’єктів навчання, проте не як самоцілі, а лише як необхідного та високоефективного засобу якісного здобуття необхідних теоретичних знань і професійних умінь. Тільки за умов самостійного створення значущого і нового для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми.

4. Досліджуючи проблему підготовки творчої особистості майбутнього вчителя, ми зосередили увагу на створенні й випробуванні такого інноваційного навчання, яке б інтегрувало, з одного боку, гуманістичну орієнтованість на особистість студента, тобто на його сьогоднішні й перспективні потреби, ідеали, прагнення самореалізації (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Лозова, Ю. Мальований, А. Маслоу, О. Пєхота, І. Прокопенко, К. Роджерс, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), а з другого боку по-сучасному

оснащену технологію викладання та учіння з її ретельно прописаними етапами, способами діяльності, постійним і щільним контролем за навчальними досягненнями (А. Алексюк, В. Беспалько, Я. Болюбаш, О. Демченко, В. Евдокимов, К. Інгенкамп, А. Фурман, А. Хуторський).

Евристичне навчання, поєднане з кредитно-модульною організацією навчання, допомагає розв'язати суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності студентів і необхідністю жорстких стандартів щодо їх навчальних досягнень. Зміст нової технології полягає насамперед у тому, що модифікована структура навчального модуля наповнена здебільшого евристичною діяльністю педагога та студентів і включає такі основні елементи їх пізнавально-творчої взаємодії:

1) ***спонукально-мотиваційна робота*** (студенти не тільки сприймають мотиваційні та цільові пояснення педагога, але й самостійно конструюють власні мотиви, формулюють особисту мету й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля);

2) ***освоєння теоретичного матеріалу і самостійне його осмислення та поглиблення*** (ті, хто навчаються, під час лекції, пояснення нового матеріалу за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчаться трансформувати відповідно до власних розумінь і ступеня готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складають проблемні, евристичні питання до теми, а потім звертаються до певних джерел, щоб відповісти – усно чи письмово – на конкретні питання з метою удосконалення набутих теоретичних знань);

3) ***систематизація та узагальнення провідних знань і вмінь, способів творчої діяльності*** (включає здебільшого такі самостійні роботи, як відповіді на тестові запитання, написання коротких наукових рефератів, складання задач, узагальнюючих схем, таблиць, графіків, алгоритмів тощо);

4) ***підсумкова самостійна евристична чи креативна робота*** (за вибором) як створення особистісно значущого творчого продукту – твору, оповідання, наукового проекту, експериментальної моделі, приладу, рецензії тощо, *якість якого стає вирішальною під час діагностики та оцінки освоєння навчального модуля*;

5) ***корекція*** виконаної підсумкової творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення в оперативний, заздалегідь обумовлений термін та одержання вищої оцінки.

5. Органічною і невід'ємною особливістю пізнавально-творчої роботи в евристичному навчанні стає оволодіння майбутніми фахівцями (бакалаврами, магістрами, аспірантами) необхідними **механізмами творчої діяльності**. Справжню творчість людини, особливо професійного спрямування, не можна викликати лише настійливими та логічними закликами і навіть створенням сприятливих мотивів. Творець-професіонал має досконало володіти численними інструментами творчості. Серед них чільне місце посідають механізми творчої діяльності як особлива технологічна та динамічна структура певних розумових і практичних дій. Можна погодитися з відомим психологом В. Клименком, що інтегративним механізмом творчості є приведена в дійовий, гармонійний стан уся креативна система особистості, яка включає неподільну цілісність почуттів, мислення, уяви, енергопотенціалу та психомоторики [4]. Погоджуючись з цим поглядом на механізми творчості як сукупності інструментів, що здійснюють певні рухи, генерують думки, почуття, уяву та психомоторику для збирання, обробки інформації та виконання творчих завдань, варто, на нашу думку, не обмежуватись цим. Тому ми звернулись і до більш конкретних механізмів творчості майбутніх фахівців. Їх численна номенклатура і зміст на сьогодні розробляються і випробовуються у нашому дослідженні. Студенти, які стали учасниками довготривалого педагогічного експерименту, успішно оволодівають такими механізмами пізнавально-творчої і дослідницької роботи, як гнучкий алгоритм наукового розв'язання професійної проблеми, пошук істини за допомогою механізмів «аналіз через синтез» (С. Рубінштейн), «мозкова атака», «комплекс евристичних запитань», асоціативних механізмів, інтеграції у творчому пошуку механізму допомоги й протидії (В. Подд'яков) тощо.

6. Успіх пізнавально-творчої діяльності неможливий без ретельного його оснащення **діагностичним інструментарієм**. Кожний з освітніх продуктів забезпечується чітким діагностичним підходом: викладач разом з колегами і студентами кожний продукт діяльності (як освітню мету і показник самореалізації) забезпечують системою критеріїв, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому (креативному), достатньому (евристичному), середньому і початковому. Тому планування, проектування й виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями

їх якості. Ми зрозуміли, а згодом і твердо впевнились, що будь-яка прикладна справа педагога (у нашому випадку це конструювання критеріїв якості певного творчого продукту) вимагає насамперед високої культури – і загальнопедагогічної, і філософської, і психологічної, і художньо-естетичної. Наукова діагностика в навчальному процесі сучасної вищої школи стає не тільки засобом визначення об'єктивних результатів досягнень студентів, але й надійним чинником виконання творчого завдання, впливаючи суттєво на цілепокладання, прогнозування, планування й удосконалення значущої для студента пізнавально-творчої діяльності. Більшість дослідників діагностики в навчанні наголошують на тому, що специфікою діагностики порівняно з контролем та оцінкою є її обов'язкова функція вияву не тільки певного рівня досягнень, але й, насамперед, установлення причин успіхів чи недоліків. У цьому найважливішому для себе аспекті педагогічна діагностика є потужним чинником мотивації до пізнавальної активності, орієнтиром у створенні й корекції творчого процесу та його продукту.

Захист створеного освітнього продукту (відстоювання його доцільності, аргументація за певними критеріями змістовності та якісних характеристик) – важлива відмінність евристичного навчання і творчої самостійної діяльності студентів, умова успішної професійної самореалізації. Показниками такої самореалізації визначено достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей і вмінь до самостійного цілепокладання, вияву та розуміння проблемної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння методами та механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне під час створення певного продукту, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати поданий продукт тощо.

Висновки. Дослідження дидактичних можливостей пізнавально-творчої діяльності в евристичному навчанні, уточнення й розвиток концепції названої технології та її окремих ланок дає змогу зробити певні висновки щодо випробування цієї інноваційної освітньої системи для підвищення рівня творчого потенціалу студентів як умови їх професійно-творчої самореалізації:

1. Щодо цього евристичне навчання належить до ефективних і перспективних технологій сучасної освіти. Воно має свої відмінності й

незаперечні переваги порівняно з відомими на сьогодні технологіями навчання.

2. Нова мета навчальної діяльності (створення освітніх продуктів професійного спрямування – зовнішніх і внутрішніх – як показників творчої самореалізації особистості), пріоритети пізнавально-творчої самостійної роботи – головна особливість евристичної технології.

3. Дослідженням доведено, що творча діяльність суб'єктів навчання може бути забезпечена лише комплексом дидактичних чинників – формування викладачем і студентами особистісно значущого предмета діяльності, наявністю постійної творчої взаємодії на основі взаємодопомоги та коректної протидії, освоєнням суб'єктами навчання необхідних способів і механізмів творчої діяльності та діагностики її результатів за допомогою ретельних і доступних критеріїв якості.

4. Евристичне навчання, поєднане з кредитно-модульною організацією освітнього процесу допомагає розв'язати суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності студентів та необхідністю чітких стандартів їх навчальних досягнень.

У подальшому планується поглибити експериментальну роботу, включаючи випробування різних варіантів творчої взаємодії під час формування професійно-творчих здібностей і вмінь, з'ясування технологічних деталей окремих механізмів творчої роботи і діагностики рівня пізнавально-творчої самостійності, дидактичних умов динаміки професійно-творчого потенціалу студентів – центрального показника їх професійно-творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта.–2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
2. Добрянський І. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 26 – 27.
3. Зобов Р.А. Самореализация и творчество // Философия о предмете и субъекте научного познания / Под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. – СПб., 2002. – С. 61 – 78.
4. Клименко В.В. Психологія творчості: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навч. посіб. – Суми: Мрія, 1995. – 212 с.
7. Лазарєв М.О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: (Монографія). – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 117 – 151.
6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер. с англ. – Киев – Донецк: Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.

7. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості. // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 7 – 49.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959. – Vol. 3.

УДК 37.04+378.147

Н.П. Мільчакова
Н.В. Шамшина
Сумський державний педагогічний університет

РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ВИРІВНЮЮЧЕ-РОЗВИВАЮЧА МЕТОДИКА ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті розглянуто застосування вдосконалених методик вивчення інформатики у ВНЗ за умов кредитно-модульної системи, які підвищують якість знань студентів та реалізують принципи демократизації та гуманізації освіти. Обґрунтовано методичні принципи формування модулів, індивідуальних завдань та методики оцінювання результатів за шкалою ECTS.

В статье рассмотрено применение усовершенствованных методик изучения информатики у вузах при условии кредитно-модульной системы, которые повышают качество знаний студентов и реализуют принципы демократизации и гуманизации образования. Обоснованы методические принципы формирования модулей, индивидуальных заданий и методики оценивания результатов за шкалой ECTS.

The article focuses on the analysis of application of improved studying methods of Information technologies in credit-module system. The methods under consideration improve student's knowledge and realize the principles of education democratization and humanization. Methodical principles of forming the modules, individual tasks and evaluation of results according to ECTS scale are determined.

Необхідність підвищення ефективності навчального процесу та якості освіти студентів приводить до того, що протягом останніх років створюються нові концепції освіти, сучасні педагогічні технології, використовуються нові методи і форми навчання, які враховують індивідуальність кожного студента, особливості розвитку особистості. Застосування кредитно-модульної системи у ВНЗ вимагає впровадження новітніх педагогічних технологій навчання, їх розвитку і вдосконалення. Технологія рівневої диференціації навчання (РДН) та вирівнююче-розвиваюча методика (ВРМ), які застосовували раніше під час традиційного навчання, вдосконалені та адаптовані нами до кредитно-

модульної системи, протягом двох років упроваджуються в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка на кафедрі інформатики.

Постановка проблеми. У змісті інформатики як навчальної дисципліни відразу закладено диференціювання на рівні, що зумовлено тим, що постійно розширюється спектр програмних комплексів загального призначення та вдосконалюються функціональні можливості програмних систем. Це забезпечує свободу вибору методів і засобів навчання та різні рівні засвоєння знань.

Під час вивчення інформатики також з'ясовується специфічна проблема: як організувати навчальний процес, щоб максимально врахувати різний рівень знань і вмінь студентів для роботи з ПК, різні можливості доступу до комп'ютера для самостійного виконання завдань. Сьогодні викладачі інформатики стикаються з проблемою поляризації – різного стартового рівня знань, умінь і навичок у студентів у сфері інформатики та інформаційних технологій. Це зумовлено багатьма причинами: різним рівнем матеріально-технічної бази шкіл; застосуванням різних програм з інформатики в середній школі, особливо у профільних класах; різною кваліфікацією учителів; різними можливостями доступу до навчально-методичної літератури і комп'ютерів у додатковій системі освіти у школярів міських і сільських шкіл; наявністю вільного доступу до комп'ютера тощо.

Одним з перспективних напрямів розв'язання проблеми є використання технології рівневої диференціації і вирівнююче-розвиваючої методики під час вивчення інформатики, які треба застосовувати одночасно, вдало їх поєднуючи.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність і перспективність застосування цих методик досліджується у працях сучасних російських педагогів: М.Д. Акимової, Ю.В. Конопльової, В.М. Монаховим та ін.

У статті російського методиста В.М. Монахова визначено такі методичні принципи рівневої диференціації навчання: принцип рівневої диференціації теоретичного навчального матеріалу; принцип рівневої диференціації задач для закріплення теоретичних знань; принцип рівневої диференціації контролю та оцінювання знань і вмінь студентів [2].

Методика, запропонована російськими дослідниками О.М. Забродіной і И.Н. Фаліной, багато в чому збігається з методикою повного засвоєння М.В. Кларіна (технологія повного засвоєння), проте має свої відмінності. Ця

методика названа вирівнюючою тому, що вона дозволяє за один навчальний рік вирівняти рівень знань студентів з базового курсу, при цьому підтримувати достатньо високий рівень інтересу до матеріалу в тих, хто має високі стартові позиції з інформатики [3].

Аналіз основних принципів вирівнююче-розвиваючої методики навчання дає підстави стверджувати, що ці принципи дуже схожі і добре взаємодіють з принципами організації навчального процесу за кредитно-модульної системи:

- принцип модульної побудови змісту навчання. Увесь навчальний матеріал розбито на модулі, кожний з яких присвячено вивченню певної теми, проте він може включати як повернення до окремих елементів попередніх модулів (у разі вирівнюючої складової методики), так й елементів наступних модулів (у разі розвиваючої складової);
- принцип високої мотивації та індивідуалізації навчання. Під час побудови системи задач добираються ті, що не тільки входять безпосередньо до сфери вирівнювання або розвитку для конкретного студента, але й пов'язані з рисами особистості студента, його життєвим і професійним досвідом, інтересами та схильностями, мотивами навчання;
- принцип системності. Методика ґрунтується на цілісній системі складових навчального процесу (лекції, лабораторні роботи, самостійна робота, контроль);
- принцип комплексного контролю. Розробляється система критеріїв оцінки навчальної діяльності студентів з урахуванням зон вирівнювання і розвитку, що дає змогу кожному студенту отримати високу оцінку за свою роботу; при цьому контроль та оцінювання мають комплексний характер – студенти оцінюють самі себе, один одного, а також оцінюються викладачем.

Запропоновані методики адаптовані нами щодо умов кредитно-модульної системи та ефективно застосовуються у Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка на кафедрі інформатики. З урахуванням основних принципів технології рівневої диференціації і вирівнююче-розвиваючої методики, розроблено тематичні модулі з курсів, які включають: завдання до лабораторних робіт, індивідуальні завдання до самостійних робіт та завдання з контролю вмінь і навичок відповідно до критеріїв оцінювання, запропонованих у статті М.С. Голованя [1].

Мета статті – проілюструвати, що принципи методики рівневої диференціації і вирівнююче-розвиваючої методики добре відповідають

вимогам кредитно-модульної системи, можуть бути адаптовані до неї, а також сприяють підвищенню ефективності процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. Диференційований підхід під час традиційного навчання ґрунтувався на психолого-педагогічних відмінностях студентів, при цьому кінцева мета навчання була єдиною для всіх студентів, а для багатьох – непосильною.

Принципова відмінність нового підходу за умов кредитно-модульної системи, який ми застосовуємо, полягає в тому, що диференціація ґрунтується на плануванні результатів навчання: явному виділенні рівня обов'язкової підготовки і формуванні на цій основі підвищених рівнів оволодіння матеріалом. Ознайомившись з ними і врахувавши свої здібності, інтереси, потреби, студент дістає право і змогу вибирати обсяг і глибину засвоєння навчального матеріалу, варіювати своє навантаження під час навчання.

Принцип виділення рівня обов'язкової підготовки як основи диференціації навчання добре відповідає основним положенням кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів, де до кожної дисципліни встановлюються мінімальні обов'язкові вимоги, які є державним стандартом освіти. Відповідність знань державному стандарту дає студенту право на отримання документа про освіту.

З принципів РДН слідує, що зміст контролю й оцінка повинні відображати рівневий підхід. Це також збігається з вимогами кредитно-модульної системи, де результат навчання багаторівневий та оцінюється з урахуванням критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів. Наприклад, для рівня «А» (відмінно), студент проявляє нешаблонність мислення, здатний самостійно і творчо використовувати вміння відповідно до нестандартних ситуацій; для рівня «С» (добре), студент виявляє повне знання навчального матеріалу, усвідомлено застосовує знання переважно у знайомих ситуаціях [1].

Крім того, за умов кредитно-модульної системи передбачаються два види контролю – поточний і підсумковий. На нашу думку, поточний контроль (протягом семестру) здійснює перевірку досягнення всіма студентами обов'язкових результатів навчання. Це той об'єктивний критерій, на основі якого перебудовується зміст роботи студента: або його зусилля спрямовуються на оволодіння матеріалом вищих рівнів, або продовжується робота з

формування найважливіших опорних знань і вмінь. Підсумковий контроль (наприкінці семестру) ураховує самостійну роботу над індивідуальними завданнями різного рівня складності, які відповідають більш високим рівням оволодіння матеріалом.

Такий підхід уможливлює роботу із сильними студентами, відпадає необхідність постійно розвантажувати програми і знижувати рівень вимог, зважаючи на слабких студентів. Кожен студент добровільно і свідомо вибирає для себе рівень засвоєння матеріалу і звітності орієнтуючись на критерії оцінювання та очікуваний результат у балах. Ця методика дозволяє формувати у студентів пізнавальну потребу, навички самооцінки, планування і регулювання своєї діяльності.

Недоліком такої технології є той факт, що студенти з низькою самооцінкою і несистемним підходом до навчання виявляють недостатню зацікавленість у досягненні вищих результатів. Тут допоможе вирівнююче-розвиваюча методика, яка ґрунтується на принципах комплексного контролю, системності, високої мотивації та індивідуалізації навчання.

Методика (ВРМ) також допомагає вирішити проблему поляризації рівня знань і вмінь у галузі інформаційних технологій, яка на першому курсі постає дуже гостро. На початку навчання на першому курсі можна виокремити групи студентів з низьким, середнім і високим стартовими рівнями. Окремо треба виділити студентів, які не вивчали інформатику, а також студентів з дуже високим стартовим рівнем (наприклад, учасники міських олімпіад). Більшість молодих людей уже отримали базові знання з комп’ютерних технологій, відвідуючи різні комп’ютерні курси, і мають відповідні документи, що засвідчують їх закінчення.

Студентам з низьким стартовим рівнем необхідно за період навчання засвоїти обов’язковий мінімум з предмета, для чого застосовуємо вирівнюючу складову методики. При цьому необхідно в інших студентів підтримувати високий, стійкий інтерес до предмета, розвивати самостійність і вміння розв’язувати завдання підвищеної складності, для чого використовуємо розвиваючу складову методики.

Технології навчання, які застосовуються в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка на кафедрі інформатики, передбачають такі кроки.

По-перше, на початку вивчення дисципліни студенти повинні бути

ознайомлені з критеріями оцінювання результатів їх навчальної діяльності з дисципліни. Вимоги щодо знань і вмінь, які відповідають рівням від А до FX, обов'язково оголошуються на вступній лекції. З цими критеріями можна ознайомитися в методичних рекомендаціях до курсу, а також у куточку повідомлень кафедри. Зазвичай на початку семестру студенти вибирають для себе достатньо високі рівні (В, С), орієнтуючись на свої успіхи в загальноосвітній школі. При цьому свій вибір студенту необов'язково афішувати, хоча приклад кращих, які вибирають рівень А, спонукає інших прагнути більшого.

По-друге, під час поточного контролю у процесі накопичення певної суми балів з модулів, відбувається свідома корекція первинного вибору, шляхом планування і самоорганізації оптимізується навчальне навантаження з предмета. На жаль, корективи вносять не тільки суб'єктивні, але й об'єктивні обставини – пропуски лабораторних занять з поважних причин, відсутність додаткового доступу до комп'ютера на самостійних заняттях, завантаженість з інших предметів.

Одна з обставин, яка знижує якість підготовки студентів, – невеликий обсяг часу, відведений програмою на засвоєння матеріалу. Для того щоб успішно виробити навички роботи на комп'ютері, необхідно подолати тривалий і поетапний шлях оволодіння інформаційними технологіями. Студенти з низьким стартовим рівнем мають змогу відвідувати додаткові курси з вивчення інформатики після занять, що дозволяє на базі університету під керівництвом досвідченого викладача набути та вдосконалити навички роботи на комп'ютері, у разі успішного складання кваліфікаційного іспиту одержати свідоцтво про надання кваліфікації оператора комп'ютерного набору.

Отже, для кожного студента існують можливості вивчення так званого «мінімуму» – обов'язкової складової програми з предмета. Обов'язковий рівень засвоєння матеріалу відповідає оцінці Е за шкалою ECTS.

Максимальна кількість балів з дисципліни за всі види контролю – 100. З урахуванням вищесказаного, розподіл балів здійснюється так: поточний контроль з кількох модулів передбачає максимально можливу кількість балів – 70, при цьому достатня кількість для заліку – 60. Якщо результати поточного контролю незадовільні, тобто не досягнутий навіть обов'язковий рівень, подальше формування опорних знань і вмінь здійснюється за рахунок індивідуальних завдань для самостійної роботи, в яких пропонуються типові

задачі, розраховані на репродуктивний метод навчання. Якщо результати поточного контролю хороші і задовільні, студентам пропонуються на вибір індивідуальні завдання різного рівня складності із творчим компонентом, який оцінює до 30 балів.

Частина індивідуальних завдань орієнтована на дуже високий рівень (A, B) і вимагає творчого потенціалу, пошуку теоретичних відомостей з предмета, навичок самостійного вивчення елементів програмування, непередбачених обов'язковим мінімумом; припускає застосування програмних засобів для нестандартних ситуацій на професійному рівні. Такі завдання сформульовані коротко, без зразків, дають повну свободу творчій уяві. Результат виконання завдання – авторський програмний продукт невеликого обсягу. Наприклад, створити програму-кросворд на тему з інформатики, програму-тест на вказану тему з інформатики, вивчити макроси і надати їх приклади тощо.

Завдання середнього рівня (C, D) вимагають також самостійного вивчення елементів програмування, непередбачених обов'язковим мінімумом, проте включають найтиповіші ускладнені завдання, що зустрічаються під час професійного користування програмою. Завдання чітко сформульовані, студент спирається на приклади виконаних завдань. Як приклад, наведемо теми індивідуальних завдань середнього рівня з теми «Табличний процесор MS Excel».

Математичні задачі:

1. Обчислення значень функції та побудова графіків.
2. Дослідження функцій.
3. Розв'язування лінійних алгебраїчних рівнянь.
4. Розв'язування нелінійних алгебраїчних рівнянь.
5. Розв'язування системи лінійних алгебраїчних рівнянь.
6. Розв'язування системи нелінійних алгебраїчних рівнянь.

Задачі на оптимізацію:

1. Транспортна задача за критерієм вартості.
2. Транспортна задача за критерієм часу.
3. Задача про розподіл ресурсів.
4. Задача про розподіл посівних площ.

Економічні задачі:

1. Нарахування заробітної плати.

2. Нарахування відсотків по кредитах.
3. Нарахування складних відсотків на депозиті.

Аналіз даних.

1. Аналіз результатів фізичного експерименту за допомогою лінії тренда.
2. Статистичний аналіз даних досліджень за допомогою пакета аналізу.
3. Аналіз даних у списках за допомогою зведених таблиць.
4. Аналіз даних у списках за допомогою проміжних підсумків.
5. Аналіз типу «якщо, то» за допомогою сценаріїв.
6. Аналіз рентабельності капіталу.
7. Аналіз рівня фізичної підготовки студентів за допомогою пелюсткових діаграм.

Створення звітів:

1. Модульний звіт про успішність на потоці.
2. Звіт про рейтинг учнів у школі.

Використання функцій для роботи з текстом:

1. Написання суми прописом за допомогою внутрішніх функцій Excel.
2. Написання дати прописом за допомогою функцій дати-часу та текстових.

Приклади розв'язаних задач з цих тем наведено у методичних посібниках, а також подано варіанти різноманітних завдань.

Для тих розділів інформатики, де неможливо створити програму, індивідуальні завдання захищаються у вигляді проектів з використанням презентацій та рефератів. Зміст проекту обговорюється на консультації. Наприклад, дуже високий рейтинг на захисті дістав проект «Збираємо комп'ютер власноруч», де на прикладі яскравої презентації, у доступному вигляді (за допомогою фотознімків з мобільного телефона) був поетапно розглянутий процес комплектації домашнього комп'ютера.

Добір індивідуальних завдань – спільна робота викладача і студента, від якої залежить результат оцінювання. Під час вибору завдань необхідно враховувати рівень досягнутих результатів, здібності, інтереси і потреби студента, можливості самостійної роботи за комп'ютером, проміжок часу, який залишився до підсумкового заняття. Вибір – абсолютно добровільний, викладач пропонує, а студент вибирає. Необхідно забезпечити якомога більше різних варіантів завдань, щоб уникнути «плагіату» і запропонувати індивідуальні завдання не всім відразу, а залежно від засвоєння обов'язкового мінімуму.

Підсумковий контроль ураховує бали, одержані під час захисту індивідуальних завдань, і бали, одержані за поточний контроль. Отже, загальна сума може досягати ста балів. Однак досягнути її студент може лише в тому випадку, якщо він дійсно проявив нешаблонність мислення, здатний самостійно і творчо використовувати вміння відповідно до нестандартних ситуацій. Накопичування балів за нескладні однотипні завдання протягом модульного контролю абсолютно неприйнятно.

Висновки. Запропонована нами адаптована до умов кредитно-модульної системи методика рівневої диференціації та вирівнююче-розвиваюча методика мають низку переваг перед традиційним методом навчання інформатики у ВНЗ:

- вони дають викладачу чіткі орієнтири для моделювання змісту диференційованої роботи і дозволяють зробити її цілеспрямованою;
- сприяють активізації позитивних мотивів до навчання для різних категорій студентів з урахуванням їх початкових знань у області інформатики та інформаційних технологій;
- орієнтують на обов'язкові результати навчання, що постійно підтримує підготовку студента на опорному рівні та дозволяє йому при нагоді і зацікавленості досягнути вищих рівнів на будь-якому етапі навчання.

Суттєвим також є те, що студенти можуть самостійно оцінити свої здібності й вибрати для себе той рівень цілей, який відповідає їх можливостям і потребам у певний момент часу, а організована викладачем диференційована робота є об'єктивною і тому не створює ґрунту для образ серед студентів, а, навпаки, створює у групі атмосферу взаємної довіри між викладачем і студентами.

Застосування вирівнююче-розвиваючої методики і технології рівневої диференціації навчання за умов кредитно-модульної системи, їх вдале поєднання є гарантією оперативності, гнучкості процесу навчання під час вивчення інформатики у ВНЗ, підвищують ефективність та якість освіти. Саме такий підхід до навчання є істотною умовою демократизації і гуманізації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М.С. Оцінювання навчальних досягнень студентів економічного ВНЗ при вивченні дисципліни «Інформатика і комп'ютерна техніка» // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – Ч. І. – С. 220 – 231.

2. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 18 – 20.

3. Фалина И.Н. Выравнивающе-развивающая методика преподавания информатики: ее плюсы и минусы // Информатика. – 1999. – № 33. – С. 23 – 28.

УДК 372.771.1:378.018.532

Н.І. Муліна
Сумський державний університет

З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СПІЛКУВАННЯ МІЖ СТУДЕНТАМИ І ВИКЛАДАЧЕМ

У статті проаналізовано досвід упровадження дистанційної форми навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей університету щодо організації спілкування між студентами та викладачем. Визначено основні характеристики, недоліки, а також переваги, які отримують студенти. Окреслено можливості використання телекомунікаційних технологій у спілкуванні іноземною мовою.

В статье проанализирован опыт внедрения дистанционной формы обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей университета относительно организации общения между студентами и преподавателем. Выделены основные характеристики, недостатки, а также преимущества, которые получают студенты. Очерчены возможности использования телекоммуникационных технологий в общении на иностранном языке.

In the article the author shares her experimental data she received having introduced distant teaching of the English language to students of non-language profile. The following content reflects teacher-student interaction during the teaching/learning process. The author highlights major particularities of the process, its strong points and weaknesses. She offers perspective means of applying tele- and communication technologies in contemporary foreign language communication.

Постановка проблеми. Останні двадцять років у всьому світі відзначаються лавиноподібним розвитком комп'ютерних, інформаційних і телекомунікаційних технологій, їх широким упровадженням у різних галузях життя. Вони використовуються для проектування споруд, у цифрових засобах зв'язку, з'явилися електронні видання, підручники засоби масової інформації тощо. Система освіти України не залишається осторонь від цього процесу. Вітчизняними та закордонними вченими (D. Keegan, M. Moore, K. Richards, О.М. Довгялло, Г.О. Козлакова, Є.С. Полат, П.І. Сердюков, Б.І. Шуневич. та ін.) обґрунтовано доведено, що комп'ютерні та телекомунікаційні технології надають нові та перспективні можливості для навчання зокрема й іноземних мов [1; 3; 4]. На основі їх використання розвивається дистанційна форма навчання.

Серед головних елементів дистанційної освіти виділяють: використання технічних засобів, які об'єднують викладача та студентів і передають зміст навчання; забезпечення двосторонньої комунікації , щоб студент отримав користь від спілкування, а також міг ініціювати діалог [6]. Ці елементи

визначають характер спілкування в дистанційному середовищі.

З розвитком Інтернету з'явилася нова форма людського спілкування – електронна комунікація. Таке спілкування виявляється опосередкованим (Computer-Mediated Communication – CMC), бо здійснюється через комп'ютер, який підключено до мережі. Саме технічно опосередкована взаємодія і є притаманною дистанційному навчанню. Учасники взаємодії, що опосередкована комп'ютером, відчувають на собі розрив у просторі. Крім того, у багатьох випадках спілкування не відбувається в реальному часі, тобто відповідь партнера може бути відстрочена у часі. **Актуальність** статті зумовлена тим, що, як бачимо, специфічні риси дистанційного навчального середовища викликають відповідні зміни в характері взаємодії між студентом та викладачем, що, в свою чергу, призводить до нового розподілу їх функцій порівняно з традиційним навчанням.

Мета статті – розглянути ці зміни детальніше, проаналізувавши досвід упровадження дистанційного навчального курсу, виділити позитивні зрушення та визначити перспективи подальшого напряму розвитку дистанційного навчального спілкування.

Під час класифікації опосередкованої взаємодії в дистанційному курсі за ознакою "учасник взаємодії" можна виділити такі типи: студент – зміст навчального курсу; студент – викладач; студент – студент(и) [7]. Наявність першого типу взаємодії відображає головну мету навчання як такого: опанування учнем певного об'єму знань. Другий тип взаємодії, на думку багатьох викладачів, обов'язковий, розглядається студентами лише як бажаний. Вважають, що інтенсивність і частота взаємодії між студентом і викладачем більшою мірою впливає на студента, ніж взаємодія студент – зміст навчального курсу. Крім того, вплив інструктора відчувається в значному підвищенні ефективності взаємодії студент – зміст навчального курсу.

У взаємодії студент – студент(и) можна згрупувати режими роботи в опозиції:

- індивідуальний (студент – студент)/груповий (студент – студенти);
- за участю викладача / без нього;
- спілкування в реальному часі / відстрочене.

Займаючись дистанційно, студент отримує нові засоби доступу до інформації та навчання. Він опановує нову, активну форму діяльності. В умовах

дистанційного навчання набуває розвитку самостійність учня щодо керування своєю діяльністю та контролю за її результативністю. Одночасно з цим зазнає змін і характер діяльності викладача, хоча дистанційний інструктор прагне досягти тієї ж мети, що і за традиційних умов навчання, а саме: він намагається стимулювати інтерес та підтримувати мотивацію учнів. Викладач рекомендує певні матеріали, після чого організовує тренувальну роботу з ними, знаходить шляхи формування навичок і вмінь у мовленнєвій діяльності студентів із самим викладачем, студентів поміж собою та, нарешті, з іншими комунікантами. Зрештою, він проводить контроль та оцінку їх діяльності, що може вплинути на вибір подальшої стратегії та тактики навчання. Але його керуючий вплив на діяльність студента в дистанційному навчанні значно слабне. Викладач виступає швидше в ролі менеджера, організатора, інструктора, консультанта курсу навчання. А втім, при дещо новому змісті функцій відповідальність викладача за якість навчання студентів не знижується [2]. Дистанційного викладача правомірно можна сміливо називати наставником, радником, особою, що спонукає до дій, допомагає, заохочує до навчання.

Дистанційний курс англійської мови "Distant English for Students of Universities" створено за структурою, що забезпечує комунікативну діяльність студента. Він складається з умовно виділених навчального, комунікативного та інформаційно-довідкового блоків. Комунікативний блок забезпечує можливість здійснення навчального діалогу студента з викладачем англійської мови, який веде курс, спілкування з іншими учасниками курсу цього навчального закладу та вихід на комунікантів за його межами.

Спілкування викладача та студентів електронною поштою може використовуватися для надання формальних / неформальних консультацій, проведення прямого діалогу між ними. Як викладачі, так і студенти відчувають зручність такої організації іншомовної взаємодії, бо вона (а) позбавляє їх необхідності дотримуватися окремого розкладу консультацій, чим заощаджує час; (б) долає психологічні бар’єри "живого" спілкування студентів із викладачем.

Потенційними партнерами студентів, які вивчають ІМ, крім викладача, є експерти, до яких можна звернутися через електронні форуми; носії мови; інші студенти, які вивчають цю мову як іноземну.

Потужними засобами, якими можуть скористатися викладачі для

організації комунікативної діяльності, є електронна дискусія та комп'ютерна конференція.

Для проведення електронної дискусії використовуються розсилочні списки груп студенів, які є в системі, або дошка обговорень. Відповідно до тематики питань, що обговорюються, визначається назва. Повідомлення автоматично надходять на поштову скриньку кожного учасника, і вони можуть відповісти на них або запропонувати свої у відповідь.

Під комп'ютерною конференцією розуміють систему організації спілкування її учасників шляхом використання комп'ютерної мережі. У цьому випадку певна кількість комп'ютерів, які за допомогою телефонних ліній поєднані в телекомунікаційну мережу, використовується з метою вирішення потенційних освітніх завдань [5]. У комп'ютерній конференції беруть участь дві та/або більше особи. Учасники конференції обмінюються повідомленнями, які надсилають до центрального комп'ютера мережі. Центральний комп'ютер конференції має спеціальне прикладне програмне забезпечення, яке організовує та контролює процес надходження й обміну повідомленнями. Учасники конференції спроможні прочитати всі матеріали, які зберігаються в головному комп'ютері, незалежно від часу їх надходження. Таким чином, комп'ютерна конференція нагадує процес співбесіди, яка постійно триває, і до якої кожен бажаючий може приєднатися в зручний для нього час. Кожен також має право завершити свою участь за власним бажанням. Добре організована конференція може породжувати інтенсивні дискусії, сприяти розвитку партнерства та співробітництва між учасниками після завершення терміну роботи конференції.

До переваг комп'ютерної конференції як форми організації комунікативної діяльності студентів слід віднести можливість змінювати місце та час роботи учасника. Повідомлення або відгуки на інформацію, що надійшла, можна друкувати в режимі роботи в реальному часі (on-line) чи готувати у відстроченому режимі (off-line), відправляти до центрального комп'ютера у відповідний момент. Віддалені комуніканти "розмовляють" асинхронно, але при цьому вони не втрачають розуміння ходу дискусії.

Комп'ютерна конференція для студентів у дистанційному середовищі може бути організована в різних формах. Наприклад:

- Структурований семінар. *Він жорстко обмежує тематику дискусії. Передбачається, що учасники надсилають ретельно підготовлені повідомлення.*

- Дискусія на довільну тематику.
- Консультація викладача. *Забезпечує оперативний індивідуалізований зворотний зв'язок для студента щодо виконання завдань і відповідей на запитання.*
- Взаємні консультації між студентами. *Студенти, які краще розуміються на окремих питаннях, надають допомогу студентам, що її потребують.*
- Тематичні бази даних. *Результати студентських досліджень або бібліографічні джерела можуть розміщатися в централізованих об'єднаних фондах, до яких є вільний доступ для всіх учасників цієї роботи.*

Дистанційна форма навчання в СумДУ впроваджується на факультеті заочного навчання з 2002 року. Отже, набутий досвід можна проаналізувати та зробити певні висновки.

Дистанційно навчаються студенти різних факультетів: економічного (спеціальності "Економіка і підприємство", "Фінанси", "Менеджмент"), механіко-математичного ("Інформатика"), інженерного ("Інженерна механіка"). З поточного року почали навчатися і юристи. Студенти організовані у групи за спеціальністю та роком навчання. Вони мають змогу спілкуватися з методистами лабораторії дистанційного навчання, співробітниками деканату, викладачами дисциплін і між собою.

Курс дистанційного навчання англійської мови укладено згідно з програмою, якою передбачається набуття студентами навичок і вмінь усного монологічного та діалогічного мовлення. Для реалізації цієї мети нами до кожної теми, що вивчається, включено завдання на розвиток таких умінь через їх перенос з письмової форми на усну. За темами студенти складають індивідуальні письмові повідомлення, які можна розглядати як підґрунтя усного монологічного висловлювання. Для вдосконалення вмінь діалогічного мовлення використовуються за завданням викладача електронні дискусії (парні / у малих групах) та широкі обговорення тем у електронних конференціях та на дошках оголошень, адже доведено, що діалогічне спілкування через електронні засоби має всі ознаки "живого" діалогу та наближається до нього за лексико-граматичними характеристиками.

Проаналізувавши спілкування зі студентами в дистанційному середовищі, можна зробити такі **висновки**. Електронна комунікація цілком задовольняє

потреби студентів. Вони звертаються до викладача із запитаннями, що стосуються організації процесу навчання, а також і за допомогою щодо виконання окремих завдань. Так, на адресу викладача поступає в середньому від трьох до п'яти запитань від одного студента на рік. Крім того, можна прослідкувати динаміку змін у зменшенні кількості запитань до викладача з часом, коли студенти стають більш знайомими між собою. На початку першого курсу майже однакові запитання надходять від багатьох студентів, і це свідчить про низький рівень спілкування студентів між собою. Згодом, зі збільшенням кількості контактів студентів між собою, однакових запитань до викладача надходить все менше. А це може означати лише те, студенти, отримавши корисну інформацію від викладача, надають її іншим студентам.

Якщо порівняти інтенсивність спілкування в режимах "студент – студент(и)" і "студенти – викладач", динаміка є протилежною. Спочатку студенти складно налагоджують спілкування між собою, адже вони зовсім не знайомі, мешкають у різних містах і селах країни, при цьому з легкістю звертаються до викладача. У першій темі дистанційного курсу ми саме пропонуємо тему знайомства, і для електронної дискусії просимо студентів, з одного боку, надати стислу інформацію про себе, а з іншого боку, ставити запитання іншим студентам і обов'язково відповідати на ті, що їм надходять. Таким чином, набуваючи знання, навички і вміння англомовного спілкування, студенти "розтоплюють кригу" у спілкуванні між собою.

Зазначимо, що оперативний зворотний зв'язок приносить користь не лише студентам, але й викладачу. Так, під час зміни платформи дистанційного середовища та відповідного перенесення електронних матеріалів у новий формат було допущено низку друкарських помилок, інколи втрачені або переплутані завдання. Значну допомогу в оперативному виправлення недоліків надали студенти, які запитували, чому той чи інший тест не спрацьовує / не зараховує відповіді / повторюється з попереднього уроку.

Поряд з очевидними позитивними зрушеннями в організації електронної комунікації в дистанційному середовищі, необхідно звернути увагу на існуючі недоліки та труднощі. Серед студентів, як правило, створюється певний кістяк активістів. Вони беруть участь у обговореннях, відповідають на запитання, усе виконують вчасно. Якщо оголошено електронну дискусію на певний термін, такі студенти вчасно входять у мережу, виконують завдання. З ними викладачеві працювати приємно, навіть легко, оцінювання такої діяльності не

викликає проблем.

Але існують студенти, яких спонукати до спілкування дуже складно. Це відбувається через низку причин. Вони можуть бути об'єктивними і суб'єктивними. До об'єктивних причин неучасті в запланованій комунікативній діяльності в курсі можна віднести хворобу, перебування у відрядженні, відсутність вільного доступу до мереженого комп'ютера в необхідний час. До суб'єктивних причин – небажання, низьку мотивацію до навчання, недисциплінованість тощо. З організацією роботи таких студентів у викладача постають також проблеми щодо оцінювання. Якщо сплив термін обговорення, і загальна група перейшла до вивчення наступної теми, як бути з тими, хто не брав у обговоренні участі? Альтернативою ми запровадили обговорення в малих групах на додатковий термін. Такою можливістю користуються ті, у кого причини були об'єктивними. На жаль, певний відсоток студентів так і не залучаються до спілкування, з'являються на залік без зарахованих балів. Як правило, своє небажання співпрацювати в курсі вони намагаються пояснити "невмінням працювати в системі", "сором'язливістю", навіть тим, "що їм нічого сказати".

Серед шляхів вирішення таких проблем ми бачимо розробку більш індивідуалізованих навчальних програм, підвищення гнучкості курсів. Простору для діяльності викладачів, методистів, і перспектив для вдосконалення дистанційного навчання безліч.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1998. – 192 с.
2. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 67.
3. Муліна Н.І. Дистанційний курс англійської мови для студентів немовних спеціальностей // "Інтернет – Освіта – Наука – 2002", третя міжнародна конференція ІОН – 2002, 8 – 12 жовтня 2002 р.: Збірник матеріалів конференції. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. – Том 1. – С. 192.
4. Gabriel M.A. Learning Together: Exploring Group Interaction Online // Journal of Distance Education. – 2004. – Vol. 19.1
5. Heinich R., Molenda M., Russell J.D. Instructional Media and the New Technologies of Instruction. – N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1993. – P. 291.
6. Keegan D. On Defining Distance Education // Distance Education. – 1980. – Vol.1. – P.13 – 36.
7. Moore M.G. Three Types of Interaction // Distance Education: New Perspectives / Eds. K. Harry, M. John, D. Keegan. – L. and N.Y.: Routledge, 1993. – P.19 – 23.

УДК 745/749:371.13(045)

М.В. Никифоров
Сумський державний
педагогічий університет

ЦЕРКОВНЕ ШИТВО ЯК ЗАСІБ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається питання впливу християнських традицій на формування духовної культури студентської молоді в контексті етнографічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Основна увага приділена особливому виду декоративно-прикладного мистецтва – церковному шитву.

В статье рассматривается вопрос влияния христианских традиций на формирование духовной культуры студенческой молодежи в контексте этнографической подготовки будущего учителя изобразительного искусства. Главное вниманиеуделено особенному виду декоративно-прикладного искусства – церковному шитью.

The article considers the influence of the Christian traditions on the formation of the spiritual culture of young students in the context of ethnographic training of visiul arts teachers. The author pays much attention to a particular form of applied art – clerical embroidery.

Постановка проблеми. У наш час значно зростає інтерес до християнської культури: будуються нові храми, реставруються старі, відкриваються духовні семінарії, училища та школи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розширення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва в галузі культури православного християнства, оскільки традиції українців протягом багатьох століть розвивались у руслі саме християнських традицій.

Із християнством пов'язано багато видатних подій та імен у розвитку педагогічної думки, що знайшло своє відображення у світській літературі дореволюційного періоду. «В історії педагогіки України, – наголошує науковець Т. Тхоржевська, – це потужне джерело, з якого український народ упродовж віків черпав натхнення для виховання підростаючих поколінь, це світ ідей, з надр якого вийшла світська педагогічна наука в Україні. Україна, як і вся Європа, давно живе в енергетичному полі християнства» [6, 296].

Аналіз актуальних досліджень. Велику увагу вишивці на Сумщині, зокрема гаптуванню, приділяють науковці-мистецтвознавці Сумського художнього музею ім. Никанора Онацького – В.О. Донченко-Хмара, Є.І. Кочерженко, Л.К. Федевич, І.В. Яніна. Детальну класифікацію барокових орнаментів розробила мистецтвознавець В. Донченко-Хмара, поділивши їх на

дві великі групи:

– чіткий, стриманий, графічно виразний орнамент зі східними мотивами у двох кольорах (металеві нитки з додаванням шовку одного кольору);

– динамічні багатоколірні композиції різнобарвних квітів: зібрані в букети або перев'язані бантиками; вазонні композиції (металеві нитки у поєднанні з різнокольоровими шовковими).

Визначення стилістичних особливостей зразків у кожній із цих груп розробила науковий співробітник музею І. Яніна [7, 87 – 93].

На основі пам'яток вишивок, датованих 1640 – 1690рр., М. Новицька вперше зробила детальну класифікацію дев'ятнадцяти видів орнаментальних закріплень золотих і срібних ниток [3, 42].

Я. Запаско детально аналізує питання декоративних тканин у своїх дослідженнях. Він наголошує, що значення тканини в декоруванні храмів теж набуває особливого змісту, найбільше це стосується облачення духовенства. У XVI – XVII ст. у церковному вжитку поширилася дорога, вибагливо прикрашена тканина, яку привозили із Західної Європи та Сходу. З XVII ст. у ткацьких майстернях панських маєтків також почали виробництво шовкових і золототканих матеріалів. Заснуванню таких майстерень сприяли багаті художні традиції українського народного ткання. Особливо розвинулося золототкацтво, що більше ста років було провідним у виробництві художньої тканини. Пишність та яскравий ефект золотого та срібного полиску тканини відповідали смакам і вимогам тодішньої панської моди [2, 22 – 23].

В. Тиндик вивчає особливості орнаментики вишитих і гаптованих тканин. Найбільший розквіт вишивання золотими та срібними нитками припадає на XVII –XVIII ст. Аналіз орнаменту вишивки і гапту цього періоду доводить, що його елементи: багатопелюсткові квіти-розети з округлими контурами, гвоздики, маківки, гранати, зубчасті листки, ананаси – ведуть свій початок від попередніх століть. Вони мають тонкий малюнок, вибагливе закінчення пелюсток, ускладнені завитки, вусики. У XVII ст. рослинний орнамент, наголошує В. Тиндик, набув виняткової популярності в речах культового призначення. Чотирипелюсткові квіти, в'юнкі пагони рослин – усе це елементи бароко, що надзвичайно поширилось у старій українській орнаментиці, оздобленні книг, архітектурі. Саме у вишивці стиль бароко досяг свого найвищого прояву у зверненні до улюблених мотивів (букетів, перев'язаних

стрічками, кошиків із квітами і пуп'янками). Квіти найчастіше виростають із вазонів, спостерігається симетричність малюнка, в орнаментах підризників часто бачимо культ «священного дерева» з густо розгалуженими гілками, квіточками, пуп'янками, заокругленими листочками. У цей період шитво золотими та срібними нитками набувало такого великого розвитку, що навіть виділилося в окреме гаптарське ремесло [5, 61].

Велику увагу кольору приділяв у своїх дослідженнях А. Остапов. Важливо, наголошує він, щоб облачення за кольором відповідало дню та змісту богослужіння, а також щоб усі деталі одягу гармоніювали за кольором один із одним [4, 17 – 18].

Мета статті – розглянути деякі аспекти впливу християнської культури на формування художньо-естетичних смаків студентської молоді в контексті етнографічної підготовки майбутнього учителя образотворчого мистецтва та розширення кола можливостей самовдосконалення та самореалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців на основі вивчення особливого виду декоративно-прикладної творчості – *церковного шитва.*

Виклад основного матеріалу. За останні сторіччя в житті суспільства відбулося багато змін, але з часу хрещення Русі незмінним залишається одне – це традиції православної церкви, зокрема архітектурні елементи, церковне начиння, ритуальний посуд, ікони, розписи тощо. Разом з цим незмінними залишились усі предмети богослужіння й облачення священнослужителів. Окремий розділ займає низка виробів із тканих матеріалів, шовку, парчі, оксамиту, прикрашених вишивкою шовковими та металевими нитками, блискітками, мереживом, фольгою, коштовним камінням. Усі культові вироби мають своє призначення, своє символіко-змістовне наповнення та свою назву. До цієї групи виробів відносяться вишиті предмети богослужіння та деталі облачення священнослужителів.

Вишиті предмети богослужіння:

❖ *ікони* – це зображення образу Ісуса Христа, Божої Матері, святих апостолів і всіх святих;

❖ *плащаниця* – зображення *«Погребіння Спасителя»,* виноситься раз на рік для поклоніння у Страсну п'ятницю;

❖ *катапітасма* – завіса царських врат;

❖ *антимінс* – це освячений архієреєм шовковий або лляний плат із зображенням на верхньому боці «*Покладення Ісуса Христа до гробу*», *чотирьох*

євангелістів і *знарядь страждань Спасителя*, під зображенням зашиті часточки святих мощей. На престолі, який не має антимінса літургія не відправляється;

❖ *покривала* – їх два, обидва на престол у вівтарі;

❖ *покрови* – їх три: *два покрівці і воздух;*

Облачення священнослужителів:

I. Облачення диякона:

- *стихар* – прямий, довгий одяг з широкими рукавами;
- *орар* – вузька довга смуга з нашитими на неї хрестами, під час богослужіння одягається поверх стихаря на ліве плече;
- *поручі* – невеликі короткі нарукавники з хрестами, затягують краї рукавів нижнього одягу.

II. Облачення священика (ієрея, протоієрея):

▪ *підризник* – прямий довгий одяг, як у диякона, тільки з вузькими рукавами;

▪ *єпитрахиль* – одяг, що огортає шию ззаду і через груди опускається донизу;

▪ *поручі* – невеликі короткі нарукавники з хрестами;

▪ *пояс* – має вигляд стрічки з хрестом по центру, якою священик підперізується поверх підризника та єпитрахилі;

▪ *фелон* – довгий і широкий одяг без рукавів із вирізом для голови, одягається зверху всього одягу.

III. Облачення архієрея:

- підризник, єпитрахиль, пояс, поручі (як і у священика);
- сакос за формою подібний до стихаря, має рукави, але коротші;
- омофор має вигляд довгого вузького рушника прикрашеного хрестами і одягається так, що своєю серединою огортає обидва плеча, а кінці низько звисають спереду та ззаду;
- митра – «шапка», вінець.

Виготовлення облачення духовенства й елементів декорування храмів із текстильних матеріалів відноситься до особливого виду декоративно-прикладного мистецтва, що має назву «*церковне шитво»*. До вагомого розділу церковного мистецтва слід віднести вишиті ікони та плащаниці. Цей вид шитва вимагає особливої майстерності, оскільки він споріднений із майстерністю

живописця. За допомогою голки та ниток необхідно передати не тільки подібність образу, а й духовний зміст, духовні переживання образу. Вишивання пряденим золотом (сріблом), що має назву «*гаптування»,* пов'язане виключно з побутом панівних верств населення – козацької старшини та церковного духовенства. Золоту чи срібну нитку накладали поверх тканини на площу узору паралельними рядами і прикріпляли її в багатьох місцях шовковою ниткою. Це так звана техніка гаптування *«в прикріп».* Археологічні знахідки доводять, що цей вид шитва був відомий в Україні дуже давно, про що свідчать виявлені поховання (в основному жінок знатного походження), де спостерігаємо знайдені фрагменти прикрас одягу XI – XII ст., а також чимало згадок про шитий золотом одяг є у літописах. Про гапти XV – XVI ст. деякі уявлення дає тогочасний церковний живопис. Тут спостерігаються вишиті узори, що складаються з рядків вишитих смужок або з сітки ромбиків, переважно з крапкою в центрі кожного ромба.

З кінця XVII ст. на зображеннях вишиті відкриті частини тіла (ліки, кисті рук, стопи) почали заміняти живописними вставками олійними фарбами на ґрунтованому полотні. Прикладом гаптованої ікони того періоду є зображення Богородиці – Оранта, що зберігається у фондах Сумського художнього музею ім. Н. Онацького – на вишневому тлі оксамиту виконана фігура Богородиці в техніці золотого шитва (XIX ст.). В експозиції музею Калнишевського, у селищі Пустовійтівка Роменського району Сумської області, ми маємо змогу поруч із Євангеліям Калнишевського ознайомитись із яскравим зразком гаптарського мистецтва – Плащаницею XVIII ст., виконаною технікою *«в прикріп»* срібними металевими нитками.

Найбільш докладні відомості про різні види вишивок дають нам описи та реєстри козацького старшинського майна. Описи речей козацької старшини свідчать, що в XVII – XVIII ст. українське панство купувало різні закордонні тканини, у тому числі й орнаментовані. Коли такі вироби виходили із моди їх дарували церквам. Із таких речей – покривал, обрусів (скатертей) – легко було зшити підризник, до якого приєднувалась смуга вишивки. У художньому музеї нашого міста знаходиться значна колекція фрагментів такого шитва (біля п'ятдесяти екземплярів кінця XVII – XIX ст.). Усі вони розшиті пишним рослинним фризовим орнаментом.

Колір у церковному шитві теж набуває символічного значення, так, відповідно до змісту церковних свят, змінюється колір облачення священиків,

це стосується також воздухів і покрівців:

- ✓ *білий* – на Господні свята;
- ✓ *чорний* – у Великий піст;
- ✓ *зелений* – на свято Трійці, в Дні пам'яті пророків і преподобних;
- ✓ *червоний* – в Дні пам'яті мучеників;
- ✓ *блакитний* (фіолетовий) – на Богородичні свята;
- ✓ *золотавий* (жовтий) – в Дні пам'яті апостолів, святителів (може використовуватись будь-коли).

Найкращим кольором для ряси завжди був чорний, для підрясника – білий. Звичайно, можливі варіації, але дуже помірні. Пістряві, барвисті, з дорогих, часто блискучих підкладкових тканин або із оксамиту не на користь їх власників. Захоплення широченними барвистими поясами теж не завжди вказують на художній смак [4, 17 – 18].

З XVIII ст. золотошиті вироби почали рясно прикрашати всілякими оздобами: блискітками, бісером, напівдорогоцінним камінням, фольгою тощо. Техніка шиття погіршилася, деякі деталі зображень – ліки, кисті, стопи виконувалися малюванням. Ці нововведення свідчать про занепад мистецтва гаптування, що відбувся в XVIII – XIX ст. Виробники церковних предметів, на жаль, нерідко забувають, що існують абсолютно несумісні кольори та матеріали.

Висновки. Церковне шитво в наш час знаходиться в занедбаному стані й потребує відродження своїх традицій, пошуку нових напрямків розвитку й удосконалення. Ця проблема повинна вирішуватись на рівні сучасних технологій. Перед майбутніми художниками-модельєрами відкриваються великі перспективи самовдосконалення та самореалізації в галузі розвитку церковного шитва, оскільки воно є елементом нашої духовної та матеріальної культури, яку необхідно вивчати, берегти та примножувати. Під час створення художнього оформлення богослужебних риз і предметів культу майбутні вчителі образотворчого мистецтва, студенти спеціальності *«Образотворче мистецтво та моделювання одягу»* мають можливість застосувати свої творчі здібності як художники, дизайнери, матеріалознавці, конструктори та технологи.

Таким чином, проблема розширення знань щодо церковного шитва в контексті вивчення декоративно-прикладного мистецтва потребує подальшого дослідження відповідно до тих змін, що відбуваються сьогодні в мистецькій

освіті, науці та суспільстві в цілому. Тому в наступних публікаціях розглянемо структурні компоненти професійної підготовки художників-педагогів і методику їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1.Антонович Є. Декоративно-прикладне мистецтво: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. – Львів: Світ, 1993. – 271 с.

2.Запаско Я. Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва. – Львів: ЛУ, 1969. – 292 с.

3.Новицкая М. Золотая вышивка Киевской Руси // Byzantinosla – Vica. 1972. – Т. 33. – С. 42.

4.Остапов А. Пастырская этика. – М.: Издательство Московской Патриархии, 2000. – 83 с.

5.Тиндик В. Лиштви підризників // Народне мистецтво. 2001. – № 1 – 2. – С. 61.

6.Тхоржевська Т. Про деякі можливості використання православно-педагогічних знань при підготовці вчителя // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 296 – 298.

7.Яніна І. Зразки підризників кінця XVII – XVIII ст. в збірках СХМ // Збірник статей і матеріалів (до 85-річ. ювілею СОХМ ім. Н. Онацького). – Суми: Університетська книга, 2005. – С. 87 – 93.

УДК 51(09):371.3

А.О. Розуменко
Сумський державний
педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІСТОРИЗМУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ КУРСУ «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА»

У статті розглянуто використання елементів історизму як засобу підвищення позитивної навчальної мотивації студентів під час вивчення теми «Геометрична ймовірність» у курсі «Теорія ймовірностей та математична статистика».

В статье рассмотрено использование элементов историзма как способа повышения позитивной учебной мотивации студентов при изучении темы «Геометрическая вероятность» в курсе «Теория вероятности и математическая статистика».

The article deals with the usage of historical elements as a means of improving students' motivation while studying the theme "Geometrical probability" in the course "Theory of probability and mathematic statistic".

Постановка проблеми. Підвищення позитивної мотивації є однією з необхідних умов забезпечення успішності навчальної діяльності студентів. На жаль, вступ до вищого навчального закладу і подальше навчання студента далеко не завжди визначається найбільш значущими навчальними мотивами,

наприклад професійними. Студентський вік – це період, коли завершується становлення особистості, утворюється світогляд, формуються ціннісні орієнтації. За період студентського життя здійснюється перехід від дитинства до дорослості, до певного рівня відповідальності, самостійності, здатності до активної участі в житті суспільства, до конструктивного розв'язання різних проблем. Поряд із складним особистісним розвитком, значне місце посідає професійне становлення, яке здійснюється у процесі навчальної діяльності.

Навчальна діяльність є полімотивованою, оскільки процес навчання для студента здійснюється не в особистому вакуумі, а у складному взаємозв'язку соціально обумовлених процесів.

Мета статті – розглянути використання елементів історизму як засобу підвищення позитивної навчальної мотивації студентів при вивченні теми «Геометрична ймовірність» в курсі « Теорія ймовірностей і математична статистика».

Виклад основного матеріалу. Сучасний викладач вищої школи повинен бути не тільки фахівцем зі своєї навчальної дисципліни, але одночасно і психологом, і педагогом. З метою отримати «психологічний портрет» «свого» студента на базі фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка було проведено дослідження змін навчальної мотивації студентів за роки навчання. В опитуванні взяли участь 142 студенти [4].

Ми не претендуємо на фундаментальність висновків (вибірка не є репрезентативною), але результати є досить цікавими. Виявлено, що домінуючим мотивом на всіх курсах є «отримання диплома». Такий мотив, як «отримати стипендію» є значущим тільки на перших трьох курсах, проте на четвертому і п'ятому курсах цей мотив не ввійшов до четвірки найбільш значущих. Роль таких мотивів, як «стати висококваліфікованим фахівцем» та «отримувати інтелектуальне задоволення» поступово зростає з кожним курсом!

Результати дослідження довели той факт, що у процесі професійного становлення під час навчання у вищому навчальному закладі відбуваються зміни мотиваційної сфери студентів. Отже, на ці зміни можна впливати, а також їх використовувати з метою підвищення навчально-пізнавальної активності студентів і, як наслідок, покращання результатів навчання.

Важливо чітко визначити і використовувати в роботі зі студентами

найбільш значущі фактори формування позитивної мотивації до навчання. Дослідники виділяють серед них такі [2]:

1) усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

2) усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;

3) емоційна форма викладання навчального матеріалу;

4) показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;

5) професійна спрямованість навчальної діяльності;

6) вибір завдань, що створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності;

7) наявність зацікавленості і «пізнавального психологічного клімату» у навчальній групі.

На нашу думку, частково реалізувати ці фактори під час вивчення математичних дисциплін можна за рахунок використання елементів історизму. Історія математики вивчає об'єктивні закони виникнення, розвитку та функціонування математики. Використання елементів історизму на лекціях та практичних заняттях з математичних дисциплін дозволяє показати студентам:

1) як формувався фактичний зміст відповідних розділів математики: математичні методи, поняття, ідеї, теорії;

2) особливості розвитку окремих математичних дисциплін;

3) внесок окремих учених у розвиток математики;

4) зв'язки математики з конкретними практичними потребами людей певної епохи і країни;

5) зв'язки математики з іншими науками;

6) історичну зумовленість логічної структури сучасної математики.

Місце і зміст історичних відомостей, які може використовувати викладач математичних дисциплін, залежить від багатьох факторів, серед яких:

1) відповідність історичних фактів навчальному матеріалу;

2) рівень знань студентів має бути достатнім для розуміння математичної суті історичного матеріалу;

3) доцільність використання елементів історизму з точки зору дидактичної мети навчального заняття.

Очевидно, що подання історичних відомостей залежить від ерудиції, уподобань, емоційності самого викладача, його ораторських здібностей.

Власний досвід викладання різних навчальних дисциплін у вищий школі

доводить ефективність використання елементів історизму на різних етапах засвоєння навчального матеріалу.

З метою розвитку естетичного смаку у студентів широкі можливості дає вивчення історії симетрії, золотого перерізу в математиці, живопису, архітектурі, живій природі, математичних закономірностей у музиці. Ознайомлення студентів з прикладами цікавих міркувань, оригінальними задачами і різними способами їх розв'язання, несподіваними фактами, різними методами доведення однієї і тієї самої теореми розвивають критичне мислення в майбутніх фахівців.

У біографіях учених-математиків є багато зразків утілення високих моральних людських якостей. Студенти вчаться широти поглядів і сміливості думки в тих, хто подарував світу прогресивні ідеї і методи, розвинув їх.

Уведення у шкільний курс математики ймовірнісно-статистичної змістової лінії зумовило необхідність перегляду змісту та вдосконалення методики викладання елементів стохастики у вищих педагогічних навчальних закладах. Збільшилась кількість годин на вивчення курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика». За державним стандартом на засвоєння цього курсу відводиться 4 кредити, тобто 216 годин, половина з яких планується на самостійне опрацювання матеріалу [1]. Потребує подальшої розробки методичне забезпечення цього курсу. З історією розвитку теорії ймовірностей викладач може знайомити студентів під час лекції з метою мотивації до вивчення певної теми курсу, може винести окремі питання на самостійне опрацювання і заслухати повідомлення на практичних заняттях. На нашу думку, історичному огляду доцільно присвятити окрему лекцію під час узагальнення навчального матеріалу курсу. Це сприяє усвідомленню логічних зв'язків між різними темами курсу, більш глибокому розумінню змісту фактичного матеріалу, формуванню певних професійних умінь у майбутніх учителів і, як відзначалося вище, розвитку позитивної навчальної мотивації у студентів. При цьому необхідно зосередити увагу студентів на першоджерелах, з яких ми дізнаємося про математичні знання певної епохи, про біографічні факти відомих математиків та їх особистий внесок у розвиток науки. Це дозволяє розвивати критичне мислення студентів, потребу переконуватися в істинності запропонованої інформації, що є необхідною якістю сучасного фахівця. Аналізуючи навчально-методичну та наукову літературу з теорії

ймовірностей та математичної статистики, слід указати відомі праці з розвитку математики, які містять відповідний історичний матеріал.

Обираючи історичний матеріал з різних навчальних курсів, особливу увагу слід приділити поняттям і темам, що входять до змісту шкільної навчальної програми з математики і можуть використовуватися студентами під час педагогічної практики, а також під час роботи у школі.

Зміст історичного матеріалу, що відповідає програмі курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», подано в таблиці 1.

Таблиця 1

№	Зміст навчального матеріалу з теорії ймовірностей та математичної статистики	Зміст історичного матеріалу
1	Елементи комбінаторики	Елементи комбінаторики у Стародавній Індії. Комбінаторні знання в Європі XVII – XVIII ст.
2	Випадкові події та ймовірності. 2.1. Предмет теорії ймовірностей. 2.2. Класичне означення ймовірності	Періоди розвитку теорії ймовірностей. Задачі, що привели до виникнення «нової» математичної науки. Ймовірнісні задачі Б. Паскаля і П. Ферма. Теорія ймовірностей Х. Гюйгенса.
	2.3. Статистична ймовірність	Праці Д. Граунта і В. Петті. Дослідження І. Ньютона і Е. Галлєя.
	2.4. Геометрична ймовірність	Парадокси Ж. Бертрана. Задача Ж. Бюффона.
	2.5. Аксіоматичні основи теорії ймовірностей	А.М. Колмогоров та його результати з обґрунтування теорії ймовірностей.
	2.6. Формула повної ймовірності. Формули Байєса	Імовірнісні дослідження Байєса.
3	Послідовні незалежні випробування	Я. Бернуллі.
4	Випадкові величини. Числові характеристики випадкових величин	Х. Гюйгенс.

Розглянемо більш докладно зміст та методичні особливості використання елементів історизму під час вивчення студентами теми «Геометрична ймовірність» (відповідну тему включено і до змісту шкільної навчальної програми з математики).

З поняттям «геометрична ймовірність» студенти ознайомлюються після засвоєння понять «класична» та «статистична» ймовірності. Необхідність уведення геометричної ймовірності зумовлено обмеженістю використання вже відомих понять, неможливістю їх використання під час аналізу стохастичних експериментів з нескінченною множиною елементарних наслідків. З цією проблемою зіткнулися математики на початку XVIII століття.

У 1692 р. у Лондоні був опублікований англійський переклад книги Х. Гюйгенса (1629 – 1695) «Про розрахунки в азартних іграх», автором якого був Д. Арбунтон (1667 – 1735). У кінці першої частини перекладач додав кілька задач, серед яких була одна, що за своєю природою відрізнялася від інших задач автора. Формулювання запропонованої задачі: на площину навмання кидають прямокутний паралелепіпед з ребрами a, b, c. Як часто паралелепіпед буде падати гранню ab?

Сам Д. Арбунтон навіть не зробив спроби розв'язати цю задачу. Вона була розв'язана пізніше Т. Симпсоном (1710 – 1761) у книзі «Природа і закони випадку» на основі принципів геометричної ймовірності. Т. Симпсон запропонував описати навколо паралелепіпеда сферу, спроектувати з центра на її поверхню всі ребра, бічні грані та основи. Поверхня сфери при цьому розіб'ється на шість областей, що відповідають граням паралелепіпеда. Тоді ймовірність появи певної грані паралелепіпеда буде дорівнювати відношенню відповідної проекції до площі всієї сфери.

Значний внесок у розвиток поняття «геометрична ймовірність» зробив Ж. Бюффон (1707 – 1788). Він намагався довести, що геометрія може бути використана як аналітичний інструмент у теорії ймовірностей [3]. Він двічі публікував праці, присвячені цій проблемі. Його перша публікація з цього питання датується 1733 р. Це була його доповідь у Парижській академії наук, надрукована під назвою «Мемуар про ігру франк – карро». Пізніше у 1777 р. ця праця увійшла до «Природної історії» (яка містила 36 томів). Сформульована Ж. Бюффоном задача про голку стала класичною задачею на застосування геометричної ймовірності. Розглянемо зміст та розв'язання цієї задачі.

<u>Задача про голку</u>. На площину нанесено сітку паралельних прямих, які відстоять одна від одної на відстань . На площину навмання кидають голку довжиною ($l < a$). Знайти ймовірність того, що голка перетне яку-небудь пряму.

Розв'язання. Позначимо через x відстань від середини голки до найближчої паралелі і через α кут, між голкою і цією прямою. Величини x і α повністю визначають положення голки. Усі можливі положення голки (простір елементарних подій, що визначається цим випробуванням) визначаються точками прямокутника зі сторонами a і π. Умова перетину голки з прямою така: x $\leq l \sin\alpha$. Отже, шукана ймовірність:

$2l$

P(A) == .

Зауважимо, що отриманий результат дає можливість «експериментально» визначити наближене значення числа π. За властивістю статистичної стійкості відносної частоти появи події $P(A) \approx \frac{m}{n}$, де m – кількість експериментів, в яких відбулася подія A, n – загальна кількість проведених експериментів (за умови, якщо n достатньо велике). Провівши достатньо велику кількість експериментів з кидання голки на площину і зафіксувавши кількість експериментів, в яких голка перетнула якусь пряму, ураховуючи відомі значення a і l, можна з виразу знайти наближене значення числа π, що само по собі цікавило математиків різних історичних епох.

Після Ж. Бюффона задачі на геометричну ймовірність почали систематично з'являтися в різних трактатах і підручниках з теорії ймовірностей. Однією з найпопулярніших задач такого типу є задача про зустріч. Першим її сформулював Уайтворд у книзі «Вибір і шанс» (яка була видана в Лондоні у 1886 р.).

Задача про зустріч. Дві особи A і B незалежно одна від одної відправляються в парк на прийом. Особа A прибуває на прийом в якийсь момент між 3 і 5 годинами після полудня, а B – між 4 і 7 годинами після полудня. Кожна особа залишається на прийомі протягом години. Чому дорівнює ймовірність їх хоча б миттєвої зустрічі?

Автор розв'язав задачу звичним для нас способом (відповідь). Пізніше ця задача з'являлася в різних джерелах як ілюстративний приклад.

На необхідність вдосконалення поняття «геометрична ймовірність» безперечно вплинули праці Ж. Бертрана (1822 – 1900). Одна з його задач увійшла в історію математики під назвою «Парадокс Бертрана». Розглянемо цю задачу більш докладно.

Парадокс Бертрана. Навмання вибирають хорду у крузі. Чому дорівнює ймовірність того, що її довжина більше за довжину сторони рівностороннього

трикутника, який вписано в даний круг?

Розв'язання 1. Ураховуючи симетричність круга, вибираємо один з напрямків і проводимо діаметр. Вписуємо два симетричні правильні трикутники, одна зі сторін яких паралельна проведеному діаметру. Тоді умова задачі виконуватиметься, якщо хорда попаде між двома паралельними сторонами трикутників. Тоді ймовірність події визначається як відношення

частин діаметра круга, перпендикулярного проведеному, а саме дорівнює .

Розв'язання 2. Ураховуючи симетричність круга, прикріпимо один з кінців хорди на крузі. Дотична до круга, проведена в цій точці, і дві сторони вписаного правильного трикутника з вершиною в цій точці утворюють три кути по 60 градусів. Умова задачі виконується для хорд, які попадають у середній

кут. Тоді ймовірність дорівнює .

Розв'язання 3. Для визначення положення хорди достатньо задати її середину. Умова задачі виконується для хорд, середина яких попадає всередину круга, концентричного заданому, але половинного радіуса. Площа цього круга

дорівнює чверті площі заданого. Тоді шукана ймовірність дорівнює .

Одна задачі і три різні розв'язки. У чому ж причина неоднозначності розв'язання заданої задачі? Виявляється, що в кожному із запропонованих розв'язань розглядаються різні простори елементарних подій, тобто маємо три різні задачі. Отже, скептицизм Ж. Бертрана щодо поняття «геометрична ймовірність» був невиправданим. Але його критика привернула увагу математиків до загальних питань логічного обґрунтування теорії ймовірностей.

Висновки. У XX ст. інтерес до геометричної ймовірності ще більше посилився, оскільки з'ясувалося велике прикладне значення цього поняття у фізиці, біології, медицині, інженерній справі тощо.

Можна запропонувати студентам під час вивчення теми «Геометрична ймовірність» самостійно підготувати повідомлення з таких питань:

1. Обмеженість використання класичної та статистичної ймовірностей.

Необхідність уведення геометричної ймовірності.

2. Геометрична ймовірність для одно-, двох- і тьохвимірних просторів. Що таке «парадокс»? Пояснити парадокс Бертрана.

3. Чи можна за допомогою голки знайти наближене значення числа π? Як це зробити?

4. Біографічні відомості про Ж. Бюффона, Ж. Бертрана.

Нам імпонує думка Блеза Паскаля про те, що предмет математики настільки серйозний, що корисно не втрачати нагоди зробити його дещо цікавим. Досвід нашої роботи підтверджує можливість і необхідність використання елементів історизму під час вивчення математичних дисциплін як засобу підвищення навчальної мотивації студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузеві стандарти вищої освіти. Напрям підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Математика. Затверджено наказом МОН України від 02.10.2002 року № 546.
2. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977. – Ч. 1.
3. Гнеденко Б.В. Курс теории вероятностей – М.: Наука, 1988. – 448 с.
4. Розуменко А.О., Розуменко А.М. Використання елементів історизму при вивченні теорії ймовірностей як засіб підвищення навчальної мотивації студентів // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 93, 2006. – С .122 – 126.

УДК 378.14:808.5

О.М. Рудь
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

КУРС «РИТОРИКА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовується роль курсу «Риторика» у професійній підготовці магістрів – майбутніх педагогів вищої школи, розглядається індивідуальна та самостійна робота як важлива форма риторичного самовдосконалення студентів.

В статье обосновывается роль курса «Риторика» в профессиональной подготовке магистров – будущих педагогов высшей школы, рассматривается индивидуальная и самостоятельная работа как важнейшая форма риторического самосовершенствования студентов.

The role of the course «Rhetoric» in the professional trainining of Masters the future pedagogues of the higher school is described in the article. Also individual and independent work as an important form of rhetorical self-perfection of students is analysed.

Постановка проблеми. Процеси модернізації української освіти ставлять нові соціальні вимоги до педагогів вищої школи. Навчальні заклади мають стати важливим фактором гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих установок особистості. Сучасному суспільству, що розвивається, необхідні освічені, моральні особистості, які вміють самостійно ухвалювати рішення і прогнозувати їх можливі наслідки, здатні до співпраці, мобільні, динамічні і конструктивні.

У цьому процесі визначальну роль має відіграти викладач вищого навчального закладу, бо на шляху до високої духовності значно посилюється роль педагога у мовному вихованні та освіті. Сьогодні професійна майстерність викладача вищої школи, незалежно від його фахового профілю, включає не тільки оволодіння знаннями, навичками та досвідом з предмета, але й уміннями сформулювати внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності, чітко, логічно й доступно викласти свої думки, під час заняття організувати продуктивну співпрацю, розкрити творчий потенціал студентів.

Як засвідчує досвід, проблема навчання професійного мовлення і мовленнєвої поведінки педагога може бути успішно розв’язана, якщо навчання ґрунтуватиметься на концепції риторичного підходу, сутність якого – пошук, творче осмислення і практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, результативним професійним мовленням, успішна взаємодія з людьми в різних комунікативних ситуаціях. Специфіка цих ситуацій вимагає від людини адекватної мовленнєвої поведінки, що забезпечує вирішення соціально значущих, життєво важливих завдань. Знання загальних законів риторики – це суспільна необхідність, пов’язана з практичною діяльність людини.

Аналіз науково-теоретичних джерел (В.П. Матросов, І.І. Риданова, О.В. Толочко, Л.Н. Колесникова та ін.), власний педагогічний досвід доводять, що риторична культура сучасного педагога, на жаль, знаходиться на низькому рівні, а у 8% викладачів риторична культура формується досить стихійно. Однією з причин, на наш погляд, є те, що тривалий час у вищих навчальних закладах України така класична наука, як риторика, не викладалася, тому **актуальність дослідження** є очевидною.

Мета статті – розкрити роль риторики як навчальної дисципліни у професійній підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Виклад основного матеріалу. Риторика як галузь гуманітарних знань має

розроблені закони і принципи мовленнєвої поведінки, описані практичні можливості їх використання, що дозволяє досягнути головної мети спілкування – забезпечення взаєморозуміння між людьми, гармонізації їх стосунків.

У вищому навчальному закладі риторика забезпечує розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності в майбутнього педагога вищої школи, оскільки дозволяє продемонструвати специфіку застосування правил риторики в реальній мовленнєвій практиці, визначити теоретичні і практичні аспекти оволодіння професійним мовленням.

Риторика – це галузь людської культури, яка містить мистецтво, науку і практику переконливого й ефективного мовлення в різних жанрах педагогічного спілкування. У системі підготовки магістрів – майбутніх педагогів вищої школи риторика як навчальна дисципліна передбачає засвоєння основ класичної та сучасної риторики як науки про мисленнєво-мовленнєву діяльність, спрямовану на переконання, вплив, на досягнення цілей у процесі мовної комунікації, а також вироблення у студентів уміння й навичок аналізувати та продукувати різні текси відповідно до мети, призначення й умов спілкування у процесі майбутньої роботи.

Антична й вітчизняна риторики, інвенція, диспозиція, елокуція, акція й меморія, види красномовства – це коло питань, яким визначається зміст риторики як навчальної дисципліни.

Вивчення риторики передбачає два напрями:

1. Вивчення теоретичних основ риторики.
2. Практичне оволодіння основами текстотворення.

Мета викладання дисципліни – формування риторичної особистості громадянина України. Необхідно підвищити рівень риторичної культури, досягти оптимального використання засобів мовлення і виражальних можливостей мови відповідно до ситуації спілкування, виробити свідоме ставлення до мовних фактів та явищ. Важливими завданнями викладання риторики у вищому навчальному закладі має стати розвиток мовленнєвих умінь і навичок у студентів до публічних виступів перед різними аудиторіями з певними темами; забезпечення студентів результативною системою знань про побудову комунікативно адекватного тексту; усвідомлення місця і ролі цієї інтегративної дисципліни в системі вищої освіти.

Відповідно до навчального плану підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» у Сумському обласному інституті післядипломної

педагогічної освіти курс розрахований на 54 години і складається з лекційної та практичної частин, індивідуальної та самостійної роботи студентів.

У лекційному курсі студенти ознайомлюються з теоретичними відомостями щодо становлення і розвитку риторичної думки як в Україні, так і в інших країнах світу, а також із теорією красномовства, в якій узагальнені певні прийоми, застосування яких сприяє успішності ораторської промови і дозволяє вплинути на почуття слухачів або спонукати їх до конкретних дій. Розглядаються риторичні закони, поняття, тропи і фігури мовлення та правила їх застосування. Лекція забезпечує розкриття можливостей використання конкретних знань у майбутній професійній діяльності студентів.

З метою активізації пізнавальної діяльності магістрантів на теоретичному етапі застосовуються методи створення проблемних ситуацій, постановки запитань дискусійного характеру з подальшим їх обговоренням, включення в лекцію заздалегідь підготовлених виступів студентів тощо.

Упродовж навчання студенти мають не лише оволодіти відповідною сумою знань, але й навчитися самостійно опановувати знання, оволодівати вміннями застосовувати теоретичні знання на практиці в контексті майбутньої професійної діяльності.

У практичному курсі магістранти формують професійні вміння і навички, вивчають й аналізують фрагменти з промов видатних педагогів, учених, письменників, оволодівають низкою прийомів: як працювати риторові над своїм мовленням, як готувати промову, будувати, виголошувати її, як зацікавити слухача і самому стати зацікавленим слухачем.

Важливим завданням підготовки майбутніх педагогів у вищому закладі освіти є формування в них професійно значущих умінь. Риторичні вміння як інтегративна властивість особистості є професійно необхідними для майбутніх викладачів. Ці вміння виявляються в ефективному володінні усним переконуючим мовленням у монологічних, діалогічних і полілогічних формах спілкування.

Монологічне мовлення (тривале, одностороннє говоріння, не розраховане на негативну словесну реакцію у відповідь; акт тривалого і цілеспрямованого впливу на слухачів) відіграє неабияку роль у формуванні професійних якостей особистості викладача вищої школи, оскільки педагог переважно розповідає. Викладач, виголошуючи монолог, переживає певне напруження, підпорядковує

кожне слово, інтонацію загальному комунікативному завданню, розгортає свою думку відповідно до вимог логіки, граматики, риторичної культури, підпорядковує себе змісту і плану виступу, прагне до дієвості впливу.

На відміну від монологічного, діалогічне мовлення (мовлення безпосередньо протиставлених один одному мовців, ланцюг словесних взаємодій) характеризується неорганізованістю, бо заздалегідь запланувати його майже не можливо, а мовленнєва діяльність у його межах відбувається начебто сама по собі. Педагог, використовуючи діалог, може відхилятися від теми і знову повертатися до неї, запитання студентів можуть бути несподіваними, потребувати негайної відповіді без особливої підготовки.

Полілогічне мовлення (мовлення кількох мовців) у професійній діяльності викладача вищої школи відіграє важливу роль, адже організація таких форм роботи, як бесіда, диспут, конференція тощо потребує від особистості педагога неабияких знань і вмінь, зокрема риторичних.

Як засвідчує досвід, значної уваги потребує формування у майбутніх педагогів умінь полемічної майстерності, теорії й практики аргументації виступу, логічної культури мислення, умінь вийти із конфліктної ситуації без порушення правил комунікативної культури, дотримуючись своєї позиції.

Магістранти потребують серйозної ораторської підготовки, оскільки не завжди володіють умінням вести демократичну дискусію, полеміку; у спілкуванні часто інтровертні, некомфортно почуваються тоді, коли треба аргументовано відстояти свою думку, особливо у нестандартних ситуаціях, уникають публічних виступів, не завжди вірять у свої ораторські потенції, мають недостатню ораторську практику, над ними часто тяжіють стереотипи «папірцевих» ораторів, слабко розвинені вміння і навички спонтанного імпровізаційного публічного монологічного мовлення.

У процесі реалізації курсу студенти виконують різні професійно направлені вправи, які сприяють розвиткові й зміцненню риторичних умінь, навичок і здібностей: підготовчі вправи формують уміння визначати назву виступу, формулювати мету, головну думку, моделювати аудиторію, добирати й опрацьовувати матеріал; творчі вправи спрямовані на формування у магістрантів уміння й навички композиційно правильно вибудовувати текст виступу; тренувальні вправи – на вироблення навичок правильного дихання, дикції, інтонації; аналітичні вправи розвивають мислення, формують уміння й навички риторичного аналізу тексту чи його частин й аналізу публічного

виступу [3]. Студенти виконують усні і письмові вправи на основі аналізу аудіозапису, постійних цілеспрямованих спостережень за мовленням у різноманітних життєвих ситуаціях спілкування, у тому числі і професійного.

Зауважимо, що Д.Х. Вагапова серед провідних методів роботи з формування риторичних умінь називає такі активні методи навчання: психотренінги (ігри, вправи), що сприяють удосконаленню мисленнєвих, мовленнєвих і комунікативних здібностей; вправи, що вдосконалюють здатність управляти мускулами мовленнєвого апарату, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; рольові і ділові ігри, які імітують реальні життєві ситуації; експертна робота, що вдосконалює вміння простежувати переваги й недоліки мисленнєво-мовленнєвої діяльності інших; рефлексія слідами власної мисленнєво-мовленнєвої діяльності; розв'язання і складання комунікативних, психологічних та етичних завдань; власна мовленнєво-мисленнєва творчість студентів [1, 24].

Засвоєння програми з риторики значною мірою ґрунтується на індивідуальній та самостійній роботі магістранта.

Важливою формою риторичного самовдосконалення є самостійна робота студентів – навчальна діяльність, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [4, 309]. Самостійна робота студента формує навички самостійної діяльності, виробляє здатність самостійно ухвалювати відповідальні рішення, знаходити оптимальний вихід зі складних ситуацій.

Самостійна робота спостерігається на кожному етапі риторичної підготовки студента (теоретичний, навчально-моделюючий, корекційно-реалізуючий (за А. Первушиною)), однак зміст і методи її різні. На теоретичному етапі сутність самостійної роботи полягає в опрацюванні конспекту лекцій та рекомендованої літератури з кожної теми, у підготовці рефератів, повідомлень, мінілекцій, порівняльних характеристик риторичних понять тощо.

На другому етапі (навчально-моделюючий) самостійна робота студентів пов'язана, насамперед, з удосконаленням особистісно-риторичних якостей кожного студента, особливо таких, як техніка мовлення (якості голосу, темп мовлення, фонаційне дихання, дикція, інтонація), техніка невербальної поведінки (жести, міміка, поза). Важливими аспектами самостійної роботи є

підготовка й репетиція промов, підготовка до участі в бесідах, дискусія, диспутах, дидактичних іграх, а також самоаналіз власної риторичної діяльності на посткомунікативній фазі.

На третьому етапі завданнями самостійної роботи студентів є підготовка до участі у проведенні аудиторних занять за умов реальної професійної діяльності та самоаналіз ефективності реалізації риторичних умінь у нових нестандартних умовах.

Вищим рівнем самостійної роботи студентів, як відзначає Н. Голуб [2], є науково-дослідницька робота, виконання якої сприяє формуванню творчого потенціалу спеціаліста, його наукових інтересів за допомогою виконання проміжних науково-дослідницьких робіт з комплексної тематики.

Підсумковий контроль здійснюється під час активної участі студентів у науково-практичних конференціях для магістрантів, аспірантів та молодих науковців, які у Сумському ОІППО проходять щорічно, а також під час стажування, тому що саме в реальних умовах можна дослідити рівень сформованості риторичних умінь.

Індивідуальна робота є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей магістрантів через індивідуально спрямований розвиток його здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Перевага цієї форми навчання очевидна, оскільки викладач працює одночасно лише із 3 – 4 студентами, які час від часу за окремим графіком звітують про перебіг своєї самостійної, науково-дослідної роботи. Контроль за цим перебігом є систематичним і творчим.

Висновки. Результатом вивчення риторики магістрантами спеціальності «Педагогіка вищої школи» мають стати: усвідомлення почуття мовної компетенції, упевненість в індивідуальному слововживанні; чуття мови, її стилістичних і виражальних можливостей; розуміння стилю і норми мовленнєвої поведінки; виховання смаку, хорошого тону у спілкуванні з іншими людьми. Риторика в сучасному вищому навчальному закладі має повернути студента до активної мовленнєво-творчої діяльності з метою формування його особистості і професійної компетентності. Саме проблеми формування риторичної компетентності та риторичної культури студента і потребують подальшого наукового вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М.: Цитадель, 1990. – 460 с.
2. Голуб Н. Самостійна робота студентів з риторики: Навчально-методичний посібник. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 232 с.
3. Голуб Н. Система вправ з риторики для студентів педагогічних спеціальностей // Дивослово. – 2007. – № 12. – С. 21 – 25.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

УДК 371.214.46:004

О.В. Семеніхіна
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ МЕТОДОМ МОНТЕ-КАРЛО У СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ ПАКЕТІ MAPLE

У статті розглядається ідея методу Монте-Карло. Проаналізовані математичні пакети щодо їх використання під час навчання у ВНЗ. На прикладі знаходження подвійного інтеграла метод Монте-Карло реалізований у пакеті MAPLE.

В статье рассматривается идея метода Монте-Карло. Проанализированы математические пакеты в плане использования их при обучении в вузе. На примере нахождения двойного интеграла метод Монте-Карло реализован в пакете MAPLE.

The article touches upon the idea of method of Monte Carlo. Mathematical packages are analysed in the context of using them at teaching at the higher educational establishment. On the example of finding out a double integral the method of Monte Carlo is realized in the package of MAPLE.

Постановка проблеми. Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю «6.01 01 00 Педагогіка і методика середньої освіти. Математика» передбачає в системі змістових модулів вивчення методів обчислень, серед яких виділено задачу про чисельне інтегрування функцій методом статистичних випробувань або методом Монте-Карло. При цьому зазначений метод можна знайти не в кожному традиційному підручнику з методів обчислень.

Також освітній стандарт передбачає вміння досліджувати математичну модель з використанням засобів комп'ютерної техніки, а саме: уміння добирати ефективний метод дослідження математичної моделі для розв'язування поставленої задачі; уміння добирати ефективні методи чисельного аналізу математичних моделей різних задач; вміння добирати та використовувати готові програмні засоби (математичні пакети прикладних програм) для

символьно-формульного, графічного, чисельного аналізу математичних моделей реальних об'єктів; уміння, якщо треба, розробити алгоритм і програму для розв'язування математичної задачі, яка є математичною моделлю; уміння виконувати чисельний експеримент, у тому числі з використанням комп'ютера.

Зазначені вміння, очевидно, напрацьовуються не на якомусь конкретному спецкурсі з математичного моделювання, а під час систематичного і послідовного вивчення предметів фізико-математичного циклу, курсів інформатики і комп'ютерної техніки, спецкурсів з використання нових інформаційних технологій. Тому доцільним є виявлення міжпредметних зв'язків навчальних курсів та їх використання для напрацювання наведених вище вмінь.

Метою статті є поєднання теоретичного (наукового) і практичного (засобами комп'ютерних технологій) аспектів вивчення методу статистичних випробувань або методу Монте-Карло під час обчислення кратних інтегралів: теоретичний аспект дасть математичне підґрунтя для можливості застосувати цей метод саме для обчислення кратних інтегралів; застосування комп'ютерних технологій уможливить моделювання даної задачі й організацію швидких обчислень та їх дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо ідею розв'язування задачі методом статистичних випробувань (методом Монте-Карло) [2].

Традиційний шлях розв'язування задачі полягає в тому, що вказується алгоритм (послідовність дій), за допомогою якого шукана величина f обчислюється або точно, або із заздалегідь заданою похибкою. Якщо алгоритм дає одиничний результат, то його вважають шуканим розв'язком. У разі нескінченного числа обчислювальних операцій, позначимо відповідні результати дій, що послідовно накопичуються, через *f1, f2 ,..., fn* … Якщо існує $f = \lim_{n\to\infty} f_n$, то саме його вважають шуканим розв'язком, при цьому обчислювальний процес примусово обривається на деякому кроці. Обидва вищезгадані процеси обчислень чітко детермінованими: два незалежні користувачі, якщо немає помилок, приходять до однакового результату.

Проте зустрічаються задачі, для розв'язування яких побудова алгоритмів практично неможлива або сам алгоритм виявляється дуже складним. У таких випадках часто вдаються до статистичного моделювання математичної або фізичної суті задачі і використання законів великих чисел теорії ймовірностей.

Оцінки *f1, f2, ..., fn,...* шуканої величини *f* отримують на підставі статистичної обробки матеріалу, пов'язаного з результатами деяких багатократних випадкових випробувань. При цьому вимагається, щоб випадкова величина *fn* при $n \to \infty$ за ймовірністю збігалася із шуканою величини *f*, тобто для будь-якого ε>0 спостерігалося граничне співвідношення $\lim_{n\to\infty} P(|f - f_n| < \varepsilon) = 1$, де *P* – позначає відповідна ймовірність.

Вибір величини *fn* зумовлюється конкретними особливостями задачі. Наприклад, часто трактують шукану величину *f* як імовірність деякої випадкової події (або як математичне сподівання деякої випадкової величини). Тоді частоту *fn* появи цієї події під час випадкових випробувань (або відповідно емпіричне середнє значення випадкової величини) загалом можна розглядати як імовірнісну оцінку шуканої величини. Зазначимо, що в цих випадках обчислювальний процес не є детермінованим, оскільки він визначається підсумками випадкових випробувань.

Способи розв'язування задач, що використовують імовірнісні оцінки випадкових величин, дістали загальну назву методів Монте-Карло. Точніше під методом Монте-Карло розуміють сукупність прийомів, що дозволяють отримувати розв'язок математичних або фізичних задач за допомогою цілеспрямованої серії випадкових випробувань. Оцінки шуканої величини знаходяться статистичним шляхом і мають імовірнісний характер. На практиці результати випадкових випробувань замінюються результатами модельних обчислень, які роблять над випадковими числами – вхідними даними [2]

Ефективне застосування методу Монте-Карло стало можливим лише після появи швидкодійних електронних машин, оскільки для отримання достатньо точної оцінки шуканої величини вимагається виконання обчислень для значних масивів випадкових або псевдовипадкових величин і подальша статистична обробка великого за обсягом числового матеріалу.

Серед математичних задач, для яких розроблене застосування методу Монте-Карло, виділяють такі: розв'язування систем лінійних рівнянь; обчислення оберненої матриці, знаходження власних значень і власних векторів матриці, обчислення кратних інтегралів; розв'язування задачі Діріхле; розв'язування функціональних рівнянь різних типів тощо.

У статті розглянуто задачу обчислення кратного інтегралу методом Монте-Карло у спеціалізованому комп'ютерному середовищі. Щодо інших

задач, то відомості про них можна знайти у спеціальній літературі [1 – 7].

Напрацьовані класичні алгоритми задач з теорії методів обчислень реалізуються класичними мовами процедурного програмування, а саме BASIC, PASCAL. При цьому навчання студентів із застосуванням мов програмування зміщує основний акцент навчання на власне програмування, відводячи на другий план ідеї, закладені в реалізації певного методу. Другим недоліком класичних мов програмування є слабкі графічні можливості: графіка, навіть тривимірна, досяжна, проте засоби реалізації графічної картинки в тексті програми переважатимуть 60 – 70 %.

Класичні мови програмування BASIC, PASCAL відносяться до процедурно-орієнтованих мов, що було характерно для 80-х рр. минулого століття. Сучасні ОС, хоча і підтримують роботу в середовищі цих мов, проте накладають певні обмеження (зокрема щодо точності – 4-байтовий формат 6 значущих цифр).

Використання сучасних об’єктно орієнтованих середовищ C++, DELPHI, VISUAL BASIC вимагає значного часу освоєння роботи в цих середовищах, а також наявності та знання програмних бібліотек відповідного призначення. Усі згадані пакети ліцензійні і мають досить велику вартість, навіть у студентському варіанті.

Професійні програмісти приділили увагу прикладній математиці як одній із значущих галузей діяльності людей. Для автоматизації рутинних перетворень, обчислень, побудов були сконструйовані і написані численні програмні засоби: MATHEMATICA, MATLAB, MATHCAD, MAPLE, DERIVE, STATISTIC… Навіть табличні процесори сучасних офісних пакетів, зокрема EXCEL, оперують досить широкими математичними та графічними наборами команд.

До вищезгаданих пакетів ми ставимо такі вимоги:

- по змозі пакет має перекривати всі теми курсу;
- пакет повинен мати мінімальну вартість або бути безкоштовним – freeware;
- час освоєння пакета повинен бути значно меншим, ніж час дослідження методів, ідей, проблем курсу;
- пакет повинен мати достатньо потужні засоби для візуалізації розв’язків;
- по змозі робота в пакеті має здійснюватись через текстові команди.

Пакет MATHEMATICA розповсюджується лише на ліцензійних умовах, вимагає значних апаратних потужностей для комфортної роботи. Пакет MATLAB (матрична лабораторія) ліцензійний, основне призначення – робота з масивами різних типів, що суттєво звужує сферу застосування. Пакет MATHCAD ліцензійний, дає багаті можливості в оформленні документів з математичною символікою, проте має трудний у засвоєнні графічний інтерфейс для конструювання керуючих об'єктів. Пакет STATISTIC ліцензійний і спеціалізований, пакет DERIVE – застарілий. Наведені вище міркування приводять до неминучого висновку на користь використання пакета MAPLE.

Ліцензійна політика фірми WATERLOO MAPLE INC сприятлива для навчальних закладів і студентів, бо передбачає оплату лише за останню версію своєї програми. Усі молодші версії можуть бути цілком легально установлені як freeware-продукт (www.maplesoft.com). Ядро системи MAPLE написане мовою C, добре оптимізоване і має у своєму складі потужний символьний процесор та графічну підсистему, що реалізують основний загальновживаний набір команд. Основні обчислювальні потужності пакета MAPLE реалізовані в різних бібліотеках. Перевагою MAPLE щодо освоєння керування командами та функціями є спосіб задання команди з командного рядка. Виконання команд здійснюється в режимі інтерпретатора, хоча MAPLE допускає об'єднання кількох команд у так звані регіони (для одноразового виконання) та у процедури (для багаторазового виконання) .

До пакета MAPLE входять приблизно в однакових обсягах з основною програмою бібліотеки і файли допомоги. Файли допомоги, на жаль, в англійському варіанті мають продуману ієрархічну структуру з розвиненою системою гіпертекстових посилань. Кожна тема у своєму складі має опис синтаксису команди, опис призначення команди та кожного з її параметрів, а також один або кілька працездатних прикладів. Варто відзначити, що описова частина допомоги дає прикладну щодо MAPLE інтерпретацію певної команди. Як засвідчує практика, студенти-математики засвоюють синтаксис та використання команд MAPLE за допомогою прикладів більш продуктивно, ніж за описовою частиною.

Проілюструємо нижче застосування методу Монте-Карло на прикладі $\int_0^1 dx \int_{x^2}^{\sqrt{x}} (x+y)dy$ першим і другим способами. Обчислення будемо здійснювати

саме в математичному пакеті MAPLE, який містить спеціалізовані потужні бібліотеки, а також має власну Паскальподібну мову програмування, що дасть змогу організувати циклічні обчислення.

Задамо підінтегральну функцію і межі інтегрування. Для спрощення ілюстрації межі по осі *ox* візьмемо від 0 до 1.

```
> f:=x+y;
> y1:=x^2;
> y2:=sqrt(x);
```

Обчислимо точне значення подвійного інтеграла.

```
> I_2:=int(int(f,y=y1..y2),x=0..1);
```

Покажемо область інтегрування.

```
> plot({y1,y2},x=0..1,color=blue,thickness=3);
```

Організовуємо підсумовування значень функції в точках, що попадають у задану область (лічильник по к). Зовнішній цикл керує загальною кількістю точок для перевірки (лічильник по змінній n). Внутрішній цикл задає послідовність рівномірно-розподілених точок, що випадково вибрані з проміжку [0,1], і визначає ті точки, що попали всередину області інтегрування. Графічний супровід – сині точки попадають в область інтегрування, червоні не попадають.

```
> k:=0: q:=`q`:
> S:=0:
> for p from 1 to 3 do
> n:=10^p:
> for i from 1 to n do
> x[i]:=rand()/1e12:
> y[i]:=rand()/1e12:
> if y[i]>subs(x=x[i],y1) and y[i]<subs(x=x[i],y2)
 then k:=k+1:S:=S+subs(x=x[i],y=y[i],f):
 q[i]:=pointplot({[x[i],y[i]]},color=blue):
 else q[i]:=pointplot({[x[i],y[i]]},color=red): fi:
> od:
> K:=k;
> T_m_k:=S/n;
> display(convert(q,list));
> od;
```

На екрані в разі виконання наведених команд буде зображення всіх точок, зокрема тих, що попали в область інтегрування (сині), а також їх кількість і наближене значення інтеграла. Зрозуміло, що процес «кидання» точок випадковий, тому під час наступного виконання команд на екрані будуть зображені інші точки, іншою буде кількість тих точок, що попали в область інтегрування, іншим буде і наближене значення інтеграла.

Висновки. Отже, число випробувань N не залежить від кратності інтеграла, тому метод Монте-Карло вигідно застосовувати для обчислення кратних інтегралів високих розмірностей, де застосування звичайних формул вимагає громіздких обчислень.

ЛІТЕРАТУРА

1.Дейвис, Рабинович Опыты по вычислению кратных интегралов методом Монте-Карло // Реферативный журнал (математика). – 1957. – № 2.

2.Демидович Б.П., Марон И.А. Основы вычислительной математики. – М., 1963. – 664 с.

3.Милн В.Э. Численное решение дифференциальных уравнений // Приложение В, – ИЛ. – М., 1955.

4.Морзи Ф.М., Кимбелл Дж.Е. Методы исследования операций // Сов. радио. М., 1956. – Гл. VI. – § 4.

5.Современная математика для инженеров / Под ред. Э.Ф. Беккенбаха // ИЛ. – М., 1958.

6.Хаусхолдер А.С. Основы численного анализа // ИЛ. – М., 1956. – Гл. VIII.

7.Шрейдер Ю.А. Метод статистических испытаний (Монте-Карло) // Приборостроение. – 1956. – № 7.

УДК 371.261:51

З.О. Сердюк
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ ЗНО ТА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано можливості учнів-гуманітаріїв щодо виконання завдань ЗНО-2007, ПТ-2008, ЗНО-2008.

В статье проанализировано возможности учеников-гуманитариев относительно выполнения заданий ЗНО-2007, ПТ-2008, ЗНО-2008.

The possibilities of doing tasks of standardized External Testing 2007, 2008 and Trial Testing 2008 by pupils of Humanities are analized in the article.

Зміни в системі освіти нашої країни останнім часом привели до змін умов вступу до ВНЗ. У 2006 р. було створено Український центр оцінювання якості освіти, основною метою роботи якого є підготовка і проведення незалежного зовнішнього оцінювання (ЗНО). У 2008 р. вступна кампанія проводилася згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 1172 від 25.12.2007 р. «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України». У пункті 8 цього наказу відзначається, що «конкурсний відбір вступників з предметів, визначених у пункті 16 цих Умов, здійснюється приймальними комісіями за сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти, отриманими вступниками в поточному році. Додаткових вступних випробувань вищі навчальні заклади не проводять» [6].

Постановка проблеми. Учні-гуманітарії мають змогу вступати до ВНЗ на рівні з учнями класів та шкіл інших профілів, але тільки якщо є сертифікат ЗНО з результатом, не меншим від 124 балів. Як засвідчує досвід, деякі учні-гуманітарії, обравши собі цей профіль навчання у школі, вступають до ВНЗ на спеціальності інших профілів, а саме економічні, технічні тощо. Тоді їм необхідно пройти тестування з математики, оскільки цього вимагають умови вступу на обрану спеціальність. Досвід показує, що у такому разі на ЗНО учні-гуманітарії часто показують значно нижчі результати з математики, ніж вони отримали у школі. Ця проблема не є однозначною. Вона потребує окремого дослідження.

Центром якості освіти було розроблено пакети тестових завдань для ЗНО з різних предметів та проводилося попереднє пробне тестування (ПТ). Учні мали змогу спробувати свої сили, виявити певні недоліки у своїх знаннях та позбутися їх самостійно чи за допомогою вчителя.

На те, що учні класів суспільно-гуманітарного профілю були найбільш непідготовленими до тестових випробувань з математики, є кілька причин. Серед них найчастіше виділяють:

1) малу кількість годин, відведених на вивчення математики у класах гуманітарного профілю;

2) недостатньо засвоєні учнями навички роботи з тестовими завданнями.

Ми вважаємо, що існують й інші причини, зокрема пов’язані зі змістом завдань, формою формулювання задач та їх складністю. Як відомо, різні формулювання тієї самої задачі можуть вимагати від учнів різних видів діяльності під час аналізу умови та пошуку плану розв’язування. Відтак у

розв'язуванні задачі можуть з'явитися додаткові кроки, не завжди тривіальні для учнів-гуманітаріїв. Наші спостереження засвідчують, що завдання, сформульоване по-іншому, ніж у підручнику, найчастіше викликає в учнів-гуманітаріїв значні утруднення. Інколи це навіть спричинює відмову від діяльності на її початку. І взагалі проходження іспиту відіграє значну, нерідко негативну роль в емоційному стані учня, що впливає на його розумову діяльність.

Серед причин недостатньої підготовленості учнів-гуманітаріїв до ЗНО не останнє місце посідає невідповідність між змістом завдань ЗНО та змістом навчального матеріалу з математики, який вивчається у школах і класах суспільно-гуманітарного профілю. Останнім часом абітурієнтам пропонується велика кількість спеціальної літератури для підготовки до тестування. Але більшість учнів-гуманітаріїв не мають достатнього рівня знань з математики та навичок самостійної роботи з математичною літературою, щоб підготуватися до ЗНО самостійно.

Мета статті полягає в тому, щоб здійснити аналіз завдань з математики, запропонованих на ЗНО-2007, ЗНО-2008, ПТ-2008, та з'ясувати, чи створюють підручники з математики для суспільно-гуманітарного профілю [2], [1]достатнє підґрунтя для успішної підготовки учнів до тестування.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш докладно завдання, запропоновані учням на ЗНО [3], [4], [5], зокрема з таких тем: «Логарифмічні та показникові рівняння», «Ірраціональні рівняння», «Похідна та її застосування», «Інтеграл та його застосування», «Об'єми круглих тіл».

З теми «Логарифмічні та показникові рівняння» учням було запропоновано такі завдання.

1. Завдання 12 (ЗНО-2007). Розв'яжіть рівняння $\sqrt[3]{8^x} = \sqrt{2} \cdot \sqrt[3]{2}$.

2. Завдання 16 (ПТ-2008). Укажіть проміжок, якому належить корінь рівняння $0{,}4^{2x-1} = 0{,}064$.

3. Завдання 32 (ЗНО-2007). Знайдіть найменше ціле значення параметра *a*, при якому рівняння $\log_8(x+2) = \log_8(2x-a)$ має корені.

4. Завдання 27 (ЗНО-2007). Розв'яжіть систему рівнянь $\begin{cases} 2^{2y-x} = 32, \\ \log_{\frac{1}{2}}(y-x) = -2. \end{cases}$

Запишіть у відповідь добуток $x_0 \cdot y_0$, якщо пара (x_0, y_0) є розв'язком указаної системи рівнянь.

5. Завдання 16 (ЗНО-2008). Розв'яжіть рівняння $3^x = \frac{2\sqrt{3}}{6}$.

Завдання 1, 2 і 5 мають традиційне формулювання. Проте у завданні 5 алгебраїчний дріб у правій частині рівняння спочатку потрібно скоротити, а потім уже записати у вигляді степеня з основою 3. Такий вигляд правої частини дещо «збиває» учнів з правильного шляху розв'язування. Тим більше, що в підручниках [1], [2] подібних завдань немає. Учням спочатку потрібно розв'язати рівняння, а потім обрати проміжок, якому належить корінь рівняння. Таке завдання також незвичне для учнів. Завдання 3 містить рівняння з параметром і вимагає від учнів не тільки вміння розв'язувати логарифмічне рівняння, але й здійснювати аналіз отриманих розв'язків залежно від параметра *a*. Тобто це завдання дослідницького характеру. Оскільки вивчення цієї теми не передбачено програмою з математики для суспільно-гуманітарного профілю, то учню досить складно розв'язати таке завдання самостійно. Та і лише кількох вправ з цієї теми навряд чи буде достатньо. Тут потрібна тривала копітка робота. Виконання завдання 4 вимагає від учня комплексного застосування знань і вмінь з двох змістових блоків, що стосуються показникових та логарифмічних рівнянь. У матеріалах підручника [2] міститься лише одна подібна система рівнянь, а в підручнику [1] таких завдань узагалі немає. Як показує досвід, учням завжди важко поєднувати знання з різних тем, і тому під час виконання завдання найчастіше за все допускають помилки, наприклад, такі: $\log_{\frac{1}{2}}(y-x) = -2$, $y - x = -2$, тобто просто відкидають знак $\log$, або ж $\log_{\frac{1}{2}}(y-x) = -2$, $y - x = -1$, тобто множать $\frac{1}{2}$ на -2 і тощо.

З теми «Ірраціональні рівняння» учням було запропоновано такі завдання.

1. **Завдання 27 (ЗНО-2007).** Розв'яжіть рівняння $(x^2-9)\sqrt{-15+8x-x^2} = 0$. У відповідь запишіть суму коренів.
2. **Завдання 28 (ЗНО-2008).** Розв'яжіть рівняння $x - 5 + \sqrt{2x^2 - 14x + 13} = 0$. Якщо рівняння має кілька коренів, то у відповідь запишіть їх добуток.

3. Завдання 27 (ПТ-2008). Розв'яжіть рівняння $x+2+\sqrt{26-5x}=0$. Якщо рівняння має кілька коренів, то у відповідь запишіть їх добуток.

Завдання, подібні до завдань 2 і 3, є у підручниках [1] і [2], а подібних до завдання 1 немає. Завдання 1 найчастіше учні розв'язують за такою схемою: $x^2-9=0$, $x=\pm 3$. У кращому випадку вони можуть зробити перевірку отриманих коренів на належність їх області допустимих значень змінної вихідного рівняння. А корені рівняння $-15+8x-x^2=0$ при цьому втрачаються. Тому остаточно учні отримують неправильний результат. Під час розв'язання завдання 2 учні найчастіше неправильно підносять вираз у лівій частині рівняння до квадрата, а саме: $x-5+\sqrt{2x^2-14x+13}=0$, $\left(x-5+\sqrt{2x^2-14x+13}\right)^2=0$, $x-5+2x^2-14x+13=0$, $2x^2-13x+8=0$. Звичайно, корені останнього рівняння не є коренями вихідного рівняння.

Розглянемо групу завдань з теми «Похідна та її застосування».

1. Завдання 21 (ЗНО-2008). Тіло рухається прямолінійно за законом $s(t)=\frac{2}{3}t^3-2t^2+4t$ (час t вимірюється в секундах, шлях s – у метрах). Визначте прискорення його руху в момент $t=10c$.

2. Завдання 36 (ЗНО-2008). Задано функцію $f(x)=3x^4-4x^3-12x^2$.

1. Знайдіть проміжки зростання та спадання функції, екстремуми функції.
2. Побудуйте ескіз графіка функції $f(x)$.
3. Знайдіть кількість коренів рівняння $f(x)=a$, де $a\in R$, залежно від значення параметра a.

3. Завдання 16 (ЗНО-2007). На рисунку зображений графік функції $y=f(x)$ та дотичні до нього в точках x_1 та x_2. Користуючись геометричним змістом похідної, знайдіть $f'(x_1)+f'(x_2)$.

4. Завдання 31 (ЗНО-2007). Знайдіть найбільше значення функції $y=x^3-3x^2+2$ на проміжку $[-1;1]$.

Завдання 1 передбачає знання учнями фізичного змісту похідної, завдання 3 – геометричного змісту похідної, завдання 2 і 4 – застосування

похідної до дослідження функції та побудови її графіка. Як засвідчує досвід, особливі труднощі виникають в учнів під час виконання завдання 2 (п. 2, 3). У першому пункті цього завдання учні діють за відомим алгоритмом знаходження екстремумів функції та проміжків її зростання і спадання. У другому пункті учні повинні побудувати ескіз графіка цієї функції. Як показують наші спостереження, учням-гуманітаріям досить складно проаналізувати отримані результати та перенести їх в іншу «площину», а саме на побудову ескізу графіка функції. Третій пункт даного завдання взагалі вимагає від учнів володіння дослідницькими навичками. Завдань такого типу, які запропоновані в пунктах 2 і 3, немає у підручниках [1] і [2]. Завдання 1 та 4 мають традиційне формулювання. Під час розв'язання завдання 3 учні часто трактують неправильно геометричний зміст похідної, замінюючи $tg\ \alpha$ на значення самого кута α.

З теми «Інтеграл та його застосування» учням було запропоновано такі завдання.

1. Завдання 15 (ЗНО-2007). Знайдіть первісну функції $f(x) = 2x + 2$, графік якої проходить через точку з координатами (1; 4).

2. Завдання 19 (ЗНО-2008). На рисунку зображений графік функції $y = f(x)$. Укажіть формулу для обчислення площі зафарбованої фігури.

3. Завдання 19 (ПТ-2008). Знайдіть значення інтеграла $\int_{-1}^{1} f(x)dx$, якщо відомо : $\int_{-2}^{-1} f(x)dx = 1$, $\int_{-2}^{1} f(x)dx = -2$.

Із наведених завдань найбільші утруднення в учнів викликає завдання 3, оскільки має нетрадиційне формулювання. Під час розв'язання завдання 2 типова помилка учнів полягає в тому, що площу тієї частини фігури, яка розміщена праворуч від осі OY, вони знаходять із знаком «+», а не «–». У діючих підручниках для класів (шкіл) гуманітарного профілю [1], [2] завдань, подібних до завдань 2 і 3, немає.

З теми «Об'єми круглих тіл» учням було запропоновано такі наступні завдання.

1. Завдання 20 (ЗНО-2007). Знайдіть об'єм тіла, утвореного обертанням круга навколо свого діаметра, довжина якого дорівнює a см.

2. Завдання 25 (ЗНО-2008). У склянку циліндричної форми, наповнену водою по самі вінця, поклали металеву кульку, що дотикається до дна склянки та стінок. Визначте відношення об'єму води, яка залишилась у склянці, до об'єму води, яка вилилася зі склянки.

3. Завдання 33 (ЗНО-2008). На рисунку зображено розгортку конуса. Визначте відношення площі повної поверхні цього конуса до площі його бічної поверхні.

Завдання з цієї теми вимагають від учнів розвиненої просторової уяви та уявлень. Під час розв'язання завдання 2 найбільша трудність пов'язана з тим, щоб визначити тип тіла обертання. Зазначимо, що завдань на розпізнавання тіл обертання у підручниках [1], [2] досить мало. Завдання 2 – це прикладне завдання. Крім того, у цьому завданні використані комбінації тіл, не задані числові значення їх лінійних розмірів. Тому розв'язання цього завдання може викликати в учнів утруднення, пов'язані з уведенням власних буквених позначень деяких лінійних розмірів даних тіл, відшуканням їх об'ємів у так званому загальному вигляді, знаходженням об'єму води, що залишилась у склянці, а потім уже встановленням відношення знайдених об'ємів. Як бачимо, ця задача для учнів-гуманітаріїв є занадто складною. Більшість учнів навіть не будуть її розв'язувати. У завданні 3 основна складність розв'язання полягає в тому, щоб провести аналогію між розгорткою конуса та просторовим зображенням цього ж конуса та правильно назвати його лінійні розміри.

Висновки. Порівняльний аналіз тестових завдань [3], [4], [5] і матеріалів підручників [1], [2], дає підстави стверджувати, що, по-перше, завдання ЗНО (навіть першого рівня) не завжди відповідають змісту математичної подготовки учнів-гуманітаріїв. По-друге, підручники не містять достатньої кількості вправ для запобігання названим помилкам й утрудненням учнів. Отже, необхідно створити дидактично-виважену систему вправ, спрямовану на подготовку учнів-гуманітаріїв до ЗНО з математики.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бевз Г.П. Математика: Проб. підруч. для 10 – 11 кл. шк., ліцеїв, гімназій гуманіт. профілю. – К.: ТОВ «Бліц», 2005. – 256 с.

2.Бурда М.І., Дубинчук О.С., Мальований Ю.І. Математика, 10 – 11: Навч. посіб. для шк., ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. – К.: Освіта, 2004. – 223 с.

3.Завдання з математики (ЗНО-2007): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/znorez/.

4.Завдання з математики (ЗНО-2008): [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/znorez/.

5.Завдання пробного тестування з математики: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/prob/.

6.Наказ Міністерства освіти і науки України № 1172 від 25.12.2007 р. «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/normdoc/.

УДК 378.14

Н.В.Сідельник
Сумський державний
педагогічний університет

КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються основні вимоги до контролю знань, виокремлені головні функції контролю знань. В умовах запровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес вищої школи пропонуються основні форми, види і критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

В статье рассматриваются основные требования к контролю знаний, выделены главные функции контроля знаний. В условиях внедрения кредитно-модульной системы в учебный процесс высшей школыпредлагаются основные формы, виды и критерии оценивани учебных достижений студентов.

The article deals with the basic requirements to the control of knowledge; besides the main function of control of knowledges are determined. On conditions of introduction of the credit-module system to the educational process of higher school basic forms, forms and criteria of evaluation of students academic achievements are offered in the article.

Постановка проблеми. В умовах демократизації суспільних процесів в Україні докорінно змінилися ціннісні критерії системи освіти, загострилися суперечності між новими вимогами до сучасного рівня знань, умінь і навичок майбутніх педагогів. У сучасному педагогічному ВНЗ підвищення ефективності навчального процесу залежить певною мірою від правильної організації контролю навчальних досягнень студентів, що передбачає контроль, перевірку, облік і оцінювання. Тому, на думку багатьох дослідників, важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу є побудова такої системи контролю, обліку, перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів, яка забезпечить систематичне отримання об’єктивної інформації про їхню навчально-пізнавальну діяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема контролю знань належить не тільки до найбільш актуальних дидактичних проблем. Вона ще є об’єктом вивчення різноманітних наук. Термін «контроль», як відомо, має французьке

походження і в перекладі означає список, який ведеться у двох примірниках. У словнику В. Даля контроль визначається як облік, перевірка рахунків звітності. У педагогіці контроль займає вагоме місце, але в науково-педагогічних дослідженнях немає чіткого підходу до визначення сутності контролю. Це пов'язано: по-перше, зі складністю і різноманітністю форм контролю; по-друге, з недостатньою розробленістю теоретичних положень проблеми контролю. Найчастіше контроль пов'язується з системою спостережень і перевірки чогось, тобто його суттю визначається перевірка. Але, як свідчить аналіз педагогічної літератури, усі дослідники і практичні працівники освіти визначають необхідність контролю для виявлення навчальних досягнень студентів, розкриття слабкого засвоєння ними змісту освіти, корекції процесу навчання [5].

Проблема контролю рівня знань завжди була актуальною для педагогічної науки. Теоретичні засади контролю знань досліджувались відомими педагогами: Ш.О. Амонашвілі, Ю.К. Бабанським, В.І. Лозовою, Є.І. Перовським, В.М. Полонським, Д.Н. Румянцевою, М.М. Фіцулою й ін.

Експериментальній перевірці підлягали форми і методи контролю, їх функції та специфіка з урахуванням конкретного навчального предмета, віку, навіть типу навчального закладу – Н.Д. Карапузова, Л.С. Рибалко, Л.М. Титаренко й ін.

Однак аналіз педагогічної літератури свідчить про певну узгодженість педагогів у питанні контролю знань. Майже всі дослідники визначають як вимоги (принципи) здійснення контролю, його індивідуальний характер, систематичність, об'єктивність, диференційований підхід, а також всебічність перевірки.

Мета статті полягає у визначенні головних видів, критеріїв і функцій контролю знань студентів як важливого компоненту фахової підготовки вчителя.

У сучасному вищому педагогічному закладі підготовка студентів не може бути удосконаленою без принципового переосмислення ролі викладача у навчальному процесі. Викладач повинен керувати діяльністю не тільки колективу, групи, а й кожного студента. Використовуючи фронтальне опитування – одночасний черговий потік знань, викладач не може дати об'єктивну оцінку знань студентів, він ураховує найчастіше вдалу чи невдалу відповідь.

Письмове опитування (відповіді на запитання, тести, вправи репродуктивного типу тощо) також не дає повної оцінки знань, не може задовольнити повністю ні викладача, ні студента; тим більше, якщо викладач (а

це буває найчастіше) забирає ці завдання перевіряти додому, то до наступного заняття у студентів знижується інтерес і до тих знань, і до їх оцінювання.

Отже, ґрунтуючись на досвід провідних методистів, постає необхідність розробки принципово нової моделі навчання, де б мав місце перервний контроль над розумовою діяльністю студенті, який забезпечив одночасно систему контролю за колективною, груповою, парною, індивідуальною і самостійною роботою. Студенти ж повинні встигати працювати разом з викладачем, під керівництвом викладача, самостійно й індивідуально. За таким планом роботи необхідно постійно вдосконалювати неперервне керування самостійною роботою студентів.

На думку І. Зварич контроль навчальних досягнень студентів здійснюється для того, щоб установити:

а) рівень готовності студентів до сприйняття нових знань;

б) рівень якості вже засвоєних знань, умінь і навичок;

в) напрями стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів [4, 28];

У підручнику «Теоретичні основи навчання і виховання» В.В. Лозова визначає основні вимоги до контролю знань:

1. Об’єктивність оцінювання, що передбачає справедливу оцінку досягнень кожного студента на певному етапі засвоєння знань, неупереджене ставлення викладача до студента, дотримання критеріїв оцінювання навчальних досягнень із конкретного предмета.

2. Індивідуальний характер оцінювання, що потребує врахування рівня знань кожного студента, його досягнення і труднощі в роботі й дозволяє виявити фактичний стан знань, умінь студентів.

3. Гласність контролю, що передбачає мотивування оцінки, а саме: повідомлення результатів оцінювання, пояснення виставлених балів, звернення уваги на сильні та слабкі сторони в роботі студента.

4. Всебічність оцінювання: охоплення всіх розділів, видів і характеру знань, умінь і навичок.

5. Диференційованість оцінювання, що передбачає врахування як специфіки програмного матеріалу, предмета, так і індивідуальних особливостей студента.

6. Різноманітність форм і методів контролю, створення умов для реалізації функції контролю.

7. Етичність контролю, що передбачає гуманне ставлення до студентів.

8. Підготовка студентів до здійснення контролю і самоконтролю знань [9, 37].

Зауважимо, що своєрідним на сьогодні в педагогічній науці є визначення функції контролю знань. Так, Є. Перовський виділив дві специфічні функції перевірки знань:

а) контролюючу – виявлення стану знань студентів, передбачених навчальними програмами, і тих, що вимагаються на момент заняття, для орієнтації студентів у результатах їхньої навчальної праці;

б) виховну, що передбачає виховання почуття відповідальності за свою навчальну роботу, звички добросовісно виконувати навчальні завдання.

А також загальні:

- розвиваючу, що передбачає розвиток пам'яті та мислення студентів;
- стимулюючу, що спонукає учнів до навчання, самовдосконалення;
- функцію допомоги, завдяки якій студент може краще пізнати себе, а викладач – студента, його індивідуальні особливості [9, 38].

У зв'язку з упровадженням у навчальний процес вищої школи кредитно-модульної системи навчання Л. Романова запропонувала систему навчання і контролю студентів.

На першому етапі даємо теоретичний матеріал (бажано, щоб це була лекція з елементами опитування та бесіди), на другому – викладач пропонує співпрацю, дає змогу студентам брати участь у дискусіях, висловлювати свої думки, обґрунтовуючи їх; далі студент працює самостійно (це може бути завдання узагальнити матеріал, накреслити граф-схеми, виділити модулі, зробити можливі варіанти моделей, виконати тести І рівня з поданого нового матеріалу тощо). За такою системою дуже легко контролювати навчальний процес.

Після цього викладач поступово повинен навчати студентів прийомів узагальнення, взаємоконтролю, привчати їх планувати свою діяльність, працювати індивідуально, у групах, уміти консультувати студента. Головні завдання привчати студентів до саморегуляції, планувати, виконувати, добирати завдання певної складності, перевіряти. Позитивним, на думку Л. Романової, у такій роботі є те, що в ній використовується диференційований підхід, причому навчаємо студентів внутрішньому, само-, взаємоконтролю, як кінцевому стану системи контролю [8, 117].

Цікавою формою ,на думку Л. Романової, навчальної діяльності й контролю є самостійна робота в парах. Вона пропонує такі види самостійних робіт: статистична пара – це спільна робота студентів, які постійно працюють разом і контролюють один одного. Краще в такі пари добирати студентів за їх власним бажанням: з ким їм зручніше працювати, з ким краще контактувати. Співпраця в парі побудована на взаємонавчанні та взаємоконтролі. Окрім того, студенти отримують навички співпраці у подальшій роботі в динамічній і статистичних парах, у групових формах роботи, формують уміння і навички самостійної роботи.

Динамічна пара – це четверо студентів, які виконують певну роботу (один з чотирьох запропонованих варіантів завдань), причому кожний з них працює з іншими, тричі змінюючи партнерів.

Варіативна пара – співпраця чотирьох студентів, які обмінюються матеріалом, виконують завдання, аналізують і перевіряють їх, співпрацюючи з кожним членом мікро групи [8, 178].

Отже, вибравши одну з цих форм роботи студент має змогу здійснювати певні завдання, перевіряти якість їх виконання іншими, тобто, виконуючи різні функції, можна краще засвоїти навчальний матеріал, уміти не тільки виконувати певні завдання репродуктивного і творчого характеру, але й сформувати вміння й навички перевіряти й аналізувати завдання.

Використання таких методів роботи на заняттях з циклу спеціальних дисциплін передусім передбачає розвиток усного і письмового мовлення, уміння аналізувати та систематизувати матеріал, давати характеристику, узагальнювати і виокремлювати головне та другорядне. Таким чином, поєднання колективної, групової, роботи у названих парах з індивідуальною і самостійною роботою має позитивні результати: використовується принципи оптимізації, диференціації, інтелектуалізації, а найголовніше те, що значно підвищується рівень ефективності здобуття знань самостійно і це сприяє формуванню у студентів навичок контролю й оцінювання.

В умовах Болонського процесу О. Семеног пропонує виокремити в сучасній вищій школі такі види оцінювання: тематичне, модульне та підсумкове. Розглянемо їх детальніше:

- Тематичне оцінювання здобутків студентів визначається на основі результатів вивчення теми і вимог програми курсу, вони мають бути відомі

студентам з самого початку її вивчення, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Перед опрацюванням теми студенти мають бути ознайомлені з часом її вивчення, метою занять. Видами діяльності на заняттях. Умовами оцінювання, завданнями, які будуть оцінюватися. Тематичне оцінювання може здійснюватись у різних формах. Головною умовою їх вибору викладачем є забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів.

Тематичне оцінювання має характер тематичної атестації й реалізується на заняттях під час засвоєння певного тематичного блоку. Оцінка з певної теми фіксується у відповідній колонці журналу [10, 218].

- Модульне оцінювання виходить з одиниці модульного оцінювання, яка є мірою засвоєння програмного матеріалу певного модуля.

Під час вивчення певного курсу для студентів необхідно мати узагальненні, цілісні знання, запрограмовані у конкретних темах програмового матеріалу. Вивчення кожного наступного модуля можливе лише після ґрунтовного засвоєння попереднього.

Перед вивченням модуля студенти повинні ознайомитися з тривалістю вивчення відповідного матеріалу, особливостям видів роботи на заняттях, завданнями, метою вивчення модуля і шляхами досягнення високого рівня засвоєння навчального матеріалу.

Кожен студент повинен мати оцінку за модуль, яку викладач фіксує за результатами мисленнєвої, мовленнєвої, творчої діяльності та за певний рівень знань, умінь і навичок, виявлених студентом під час вивчення модуля.

Модульне оцінювання дає змогу студентові доопрацювати матеріал з певної теми та модуля [10, 217].

- Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці семестру. Кожну оцінку викладач обов'язково повинен повідомляти студентам і аргументовано вмотивовувати.

Перед студентами, які опанували матеріал теми чи модуля або отримали бали на початковому рівні, ставиться вимога обов'язково його доопрацювати. Студентам надається необхідна для цього допомога, визначається термін повторного оцінювання [10, 218].

Якщо існують певні знання, то обов'язково повинні існувати критерії ефективності їх засвоєння. Слід зазначити, що в педагогіці під критеріями

розуміють об'єктивні показники опанування навчальним матеріалом. Отже, основними критеріями оцінювання знань студентів, на думку О. Семеног, є:

1. Обсяг і глибина знань із предмета, що вивчається.
2. Уміння чітко, точно і правильно оформляти відповідь на запитання.
3. Уміння критично і творчо розглядати відомі науці погляди на проблемні та дискусійні питання навчального предмета, робити самостійні логічні висновки на основі сучасних наукових даних, зокрема фактів суміжних та інших наук.
4. Уміння пов'язувати теоретичні знання та практичні навички навчального предмета з іншими фаховими дисциплінами.
5. Обізнаність з науковою літературою з навчального предмета.
6. Належний рівень володіння нормами літературної вимови.
7. Кількість неточностей, необхідність додаткових і допоміжних запитань і уточнень [10, 219].

Отже, розуміння викладачем вищої школи основних вимог, критеріїв, видів і функцій контролю начальних досягнень студентів дає альтернативу обрати свою методику оцінювання, ураховуючи початковий рівень підготовки студентів, їхні індивідуальні особливості, сформованість умінь, навичок тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки // Рідна школа. – 200. – № 7. – С. 48 – 50.
3. Біланюк Ю. Деякі проблеми уніфікації методів контролю та оцінювання рівня знань // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 27 – 28.
4. Зварич І. Об'єктивність у процесі оцінювання знань студентів // Рідна школа. – 2005. – № 9/10. – С. 19 – 21.
5. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи навчання і виховання. – Харків: ОВС, 2002.
6. Окалєлов В. Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 57 – 62.
7. Перовський Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 510 с.
8. Романова Л. Контроль знань – важливий компонент фахової підготовки педагогів // Педаг. профес. освіти: Зб. наук. праць / Інстит. пед. і псих. проф. освіти АПН України; Київ. проф. педколедж ім. А.С. Макаренка). – К.: Наук.світ, 2004. – Вип.6. – С. 176 – 180.
9. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 36 – 38.
10. Семеног О. Вступ до слов'янської філології. Практикум: Навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 226 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

УДК 378.147.(063)

В.М. Солощенко
Сумський державний
педагогічний університет

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТА МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається проблема підготовка висококваліфікованих, добре інформованих, здатних жити і працювати в багатонаціональному середовищі фахівців, що є предметом першочергової уваги університетів у період глобалізації й інтеграції сучасного суспільства. За цих умов іноземна мова є одним із найважливіших компонентів професійної підготовки сучасного фахівця.

В статье рассматривается проблема подготовки высококвалифицированных, хорошо информированных, способных жить и работать в многонациональной среде специалистов, что есть предметом первоочередного внимания университетов в период глобализации и интеграции современного общества. При этих условиях иностранный язык есть одним из самых важных компонентов профессиональной подготовки современного специалиста.

Training of experts, who are highly skilled, informed, and able to live and worke in the international environment is a primary task of universities in the period of globalization and integration of modern society. Therefore, a language competence is one of the major components of professional training.

Постановка проблеми. Приймаючи до уваги курс України на інтеграцію в європейське політичне, економічне, освітнє, наукове, правове, культурне співтовариство, актуальним стає питання підвищення якості підготовки з іноземної мови майбутніх фахівців. Володіння мовою інтернаціонального спілкування є однією з головних умов плідного співробітництва з країнами Європейського союзу. Іноземна мова є тим інструментом, володіння яким робить цей процес реальним, своєчасним і плідним, водночас підвищує конкурентоспроможність і мобільність сучасного фахівця на світовому ринку.

Сьогодення визначає такі суперечності: кардинальні зміни, які відбулися у суспільстві, ставлять високі вимоги до особистісних і професійно значущих якостей національних кадрів з вищою освітою. Важливим стають такі характеристики сучасного фахівця: активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність, що неможливі без сформованої іншомовної компетентності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і конкурентоздатність сучасного спеціаліста. У зв’язку з цим

виникає необхідність розглянути поняття «іншомовна компетентність» як ключова компетентність у системі неперервної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми ефективного навчання предмета «Іноземна мова» і формування провідних компетентностей особистості знаходять відображення у наукових працях А.М. Вєтохова «Условия успешного обучения иностранному языку» [1, 5 – 7], І.А. Зязюна «Педагогічна майстерність» [4], А.А. Леонтьєва «Язык, речь, речевая деятельность» [5], А.К. Маркової «Психология усвоения языка как средства общения» [6], Е.І. Пассова «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» [7] і в таких документах, як «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [2], у документі Ради міністрів освіти країн ЄС, а саме: «Конкретні майбутні цілі системи освіти і професійної підготовки» [10], у «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідник компетентностей» [12].

На превеликий жаль, ефективність викладання предмета «Іноземна мова» та формування іншомовної компетентності у студентів вищих навчальних закладів України не відповідає вимогам, які ставить Рада Європи до висококваліфікованого спеціаліста. Тому **мета статті** – дати визначення терміна «іншомовна компетентність», визначити її складові, порівняти різні погляди щодо визначення домінуючої компетентності в системні іншомовної компетентності, розкрити зміст складових компетентностей у системі формування комунікативної культури особистості, сучасного високоосвіченого, конкурентоспроможного фахівця, окреслити план дій (на державному та регіональному рівнях) щодо забезпечення «якісної освіти» і як результат формування іншомовної компетентності, як провідної компетентності у процесі становлення сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, у тому числі й на вищу освіту. Наша держава чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи**,** здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щоразу наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [5].

Сучасний етап людської цивілізації, що визначається як перехід до суспільства знань (від англ. knowledge society), характеризується якісно новими вимогами до розвитку освіти. Освіта розглядається як система ключових

компетентностей, якими повинен володіти сучасних фахівець [12]. Перетворившись на продуктивну силу, вона все більшою мірою визначає успішність націй у конкурентній боротьбі за виживання. Тож не дивно, що на початку XXI ст. 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», затверджений у травні 2000 р. на засіданні Єврокомісії в Лісабоні.

Лісабонська стратегія (Lisbon Strategy) – нова стратегічна мета Європейського Союзу, спрямована на підвищення глобальної конкурентоспроможності ЄС через економічне оновлення та поліпшення в соціальній сфері й охороні довкілля. Європейська Рада в Лісабоні в березні 2000 року визначила для ЄС завдання на наступне десятиліття: стати найконкурентоспроможнішою та найдинамічнішою у світі економікою, що базується на знаннях і здатна забезпечити стійкий економічний зріст, робочі місця кращої якості та соціальну згуртованість суспільства [3].

Основним документом Ради міністрів освіти країн ЄС є «Конкретні майбутні цілі системи освіти і професійної підготовки» (The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council. Brussels, February, 2001), який конкретизує Лісабонську стратегію і включає такі цілі: 1) підвищення якості й ефективності системи освіти і професійної підготовки; 2) забезпечення кожному громадянину ЄС доступу до цих систем; 3) забезпечення відкритості європейської освіти зовнішньому світу [10]. Аналіз документа дозволив дійти висновків, що першим кроком запровадження Лісабонської стратегії було закладення фундаменту для спільної роботи країн-учасниць ЄС над європейською якістю освіти впродовж 10 років.

Наступним кроком була зустріч міністрів освіти у березні 2002 року у Барселоні та підписання детальної робочої програми як доповнення до трьох стокгольмських стратегічних цілей, що були перероблені і доповнені міністрами. Цей документ має назву «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence. Report from the Education Council to the European Council. Barcelona, March 2002). У документі було виділено 13 цілей і

відповідних індикаторів та еталони для визначення прогресу в кожній сфері: 1) підвищення якості й ефективності систем освіти і професійної підготовки: удосконалення навчання та виховання для вчителів і методистів, розвиток умінь для суспільства знань, забезпечення доступу до ІСТ для всіх, збільшення персоналу у сфері наукових і технічних досліджень, максимально ефективне використування ресурсів; 2) сприяння доступу кожного громадянина ЄС до систем освіти і професійної підготовки: забезпечення безперервної освіти, підвищення привабливості навчання, підтримка активного громадянства, рівних можливостей та соціальної єдності; 3) забезпечення відкритості європейської освіти зовнішньому світу: укріплення зв'язків із трудовим життям та суспільством; розвиток духу ініціативи, удосконалення системи навчання іноземних мов, зріст мобільності та обміну, посилення європейської кооперації. І вже третім кроком було перетворення цих індикаторів та еталонів у національні плани дій.

Основним завданням ЄС є виховання сучасної, конкурентоспроможної, мобільної особистості зі знанням іноземних мов. При цьому актуальними стають питання визначення у категоріях іншомовної компетентності, як основи міжнародного спілкування.[10].

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти компетентність – «це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи». Останнє залежить від «таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду у даній сфері; уміння обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи у процес досягнення мети» [2, 101].

У педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність». Більшість дослідників, а саме: А.М. Вєтохов [1, 6], А.А. Леонтьева [5,115], А.К. Маркова [6, 72], розглядає компетентність і як характеристику особистості, і як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють під компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим їх застосовувати у нових ситуаціях [1]. Доречно було б звернути увагу на термін «компетенція». Компетенція (від. лат. competentia – «належить за правом») – 1) «сума знань, умінь і характерних рис, що дозволяє особистості виконувати

певні дії; 2) сукупність повноважень прав і обов'язків державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статусом даного органу або іншими нормативними актами; 3) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід» [8].

У процесі аналізу наукових джерел ми простежили тенденцію до трансформації терміна «компетентність» у «професійну компетентність», хоча суттєвої змістової різниці не бачимо. На приклад, В.В. Ягупов, автор навчального посібника з педагогіки, вважає професійну компетентність однією з основних підвалин педагогічної культури, виокремлюючи в ній «глибокі професійні знання, психолого-педагогічні навички та вміння, а також досконале володіння методикою викладання» [9, 165]. Ще більш лаконічним, однак таким, що охоплює упущений іншими авторами особистісний аспект, є визначення Е.І Пассова: «Професійна компетентність – сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [7]. Цікавим є погляд І.А. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності. В останній на перше місце ставить комплексність знань, а саме: уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [4].

Аналіз наведених визначень дозволяє зробити деякі узагальнення, щодо визначення терміна. Отже, компетентність завжди розглядається у контексті професійної діяльності; розуміється як інтегративне утворення особистості, що є сукупністю різних компетенцій; характеризує рівень готовності особи до професійної діяльності, а також характер і ефективність її здійснення; формується у процесі засвоєння людиною відповідних знань у сфері її діяльності.

Логічно ми підійшли до розкриття суті основного поняття нашого дослідження – іншомовної компетентності. Загалом появу терміна «компетентність» щодо мови і комунікації у понятійному апараті цілої низки гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з іменем відомого закордонного вченого Н. Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність» (grammatical competence), «мовна здатність» (linguistic competence), «мовна активність» (linguistic performance) [12].

Подальші дослідження здійснювалися у напрямі розширення, уточнення

поняття «іншомовна компетентність», а також його структурування. Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти іншомовна компетентність – «це здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетенція повинна пристосуватися до прийому обширної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому робиться акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо уміння користуватися власним словниковим запасом та відомими йому граматичними структурами для передачі повідомлення»[2, 56 – 56].

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" іншомовна компетентність представлена у вигляді загальних і комунікативних компетентностей як базових навичок використання мов, а також цільових компетентностей у процесі навчання та вивчення іноземних мов [2].

До комунікативних відносять лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції. Уміння у всіх видах комунікативної діяльності (усна та письмова продукція) входять до складу цільової комунікативної компетенції, основу якої утворюють мовні, лексична, граматична і фонетична компетенції.

Виходячи зі змісту документа ЄС «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідник компетентностей» (The European Indicator of Language Competence. Report from the Education Council to the European Council. Barcelona, March 2002), структура іншомовної компетентності складається з трьох основних компонентів:

- лінгвістичної компетентності;
- соціальної компетентності;
- комунікативної компетентності.

Лінгвістична компетентність – це система внутрішньо засвоєних комунікантом знань функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєвій діяльності [11].

Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачений знаннями нової культури [11].

Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики і засвоєння яких забезпечує здатність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через:

- прагматичний (стратегічний) компонент;
- дискурсивний компонент;
- інформативний компонент.

Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його впродовж усього процесу спілкування та логічно завершити [11]. Ми вважаємо, що комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст висловлювання у конкретній ситуації спілкування.

Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання [11]. Дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що завжди адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією [8]. Зазначені якості дискурсу особливо примітні в писемному мовленні, а в усному більш важливі такі, як лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання.

Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змісту предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують певну ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і зразків поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її та своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний кругозір тощо [5]. У такий спосіб відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта на основі традицій та ідеалів рідної культури. Варто підкреслити, що соціокультурний розвиток через вивчення іноземної мови має важливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця будь-якого напряму. Студенти зацікавлені у можливостях застосування іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що, у свою чергу, є значним стимулюючим мотивом.

Ми вважаємо, що домінуючою в системі іншомовної компетентності є лінгвістична, бо вона є основою спілкування, при цьому реалізується основне

завдання ЄС щодо мовної політики – виховання сучасної особистості зі знанням іноземних мов. Іноземна мова (не тільки англійська, а й німецька, іспанська, італійська, польська, французька) повинна викладатися з раннього дитинства, що формує зрозуміле усвідомлення учнем культури, традицій, звичаїв народу, мова, якого вивчається.

На державному рівні ці завдання реалізуються у створенні робочих груп – «експертів з мови», основною метою яких є розробка основних принципів, за якими можливо визначити загальний рівень володіння іноземною мовою у країні-учасниці ЄС. При цьому дані повинні опрацьовуватися кожні 3 роки.

На регіональному рівні пропонується забезпечити викладання двох іноземних мов з раннього дитинства, а до 15 років на період отримання повної середньої освіти учні повинні вільно володіли іноземними мовами, а саме: уміти читати, писати, вільно висловлювати думки, підтримувати бесіду, достатньою мірою володіти знаннями про культурні особливості тієї країни, мова якої вивчається. Для аналізу отриманих даних (про рівень володіння іноземною мовою населення країни) пропонується розробити анкети для учасників (учителів та учнів), з наступними даними для вчителів: про початкову освіту, стаж роботи, кваліфікаційний рівень; для учнів (кількість мов, які вивчаються, кількість годин на тиждень, успішність тощо) [11].

Отриманні результати будуть мати важливе значення для країн-учасниць ЄС, оскільки це державний показник рівня сформованості іншомовної компетентності у країні-учасниці ЄС, а також ця освітня політика сприятиме укладанню спільних программ з країнами-учасницями ЄС у сфері практичного викладання іноземної мови, запровадження інноваційних технологій, це ще й чудова практика для країн-учасниць ЄС у розробці спільних міжнародних програм і отриманні міжнародних показників, які повинні бути використанні повною мірою.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості. На основі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення: під цим поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;

така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетенції і якостей особистості, які складають структуру іншомовної компетентності особистості.

Уміння спілкуватися іноземними мовами, розуміти співрозмовника, висловлювати власні думки, дискутувати є основним завданням освітньої (мовної) політики ЄС. Подальше удосконалення навичок спілкування іноземною мовою має важливе значення для заохочення мобільності фахівців у межах ЄС. Знання іноземної мови сприятиме створенню дійсно європейського ринку праці, шляхом надання можливості кожному громадянину вільно обирати країну для здобуття освіти і в подальшому працевлаштуванні.

Європейський показник сформованості іншомовної компетентності є індикатором якості викладання й успішності засвоєння учнями отриманих знань. Вимога ЄС до вивчення щонайменше двох іноземних мов з раннього віку є важливим кроком на шляху отримання конкурентоспроможних знань на світовому ринку праці.

На основі проаналізованих документів, ми можемо зробити висновок, що освітня політика ЄС направлена на формування високоосвіченого громадянина, а «ЄС є будинком для багатьох культур і мов».

Для подальшого вдосконалення системи іншомовної компетентності пропонується дослідити рівень сформованості іншомовної компетентності у студентів і викладачів вищих навчальних закладів України; розробити спеціальні програми для студентів і викладачів предмета «Іноземна мова» за напрямами «Сучасна комунікація», «Лінгвістична прагматика» і «Соціокультурна обізнаність» з метою вдосконалення знань з іноземної мови і формування сучасного, висококваліфікованого, конкурентоспроможного, мобільного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветохов И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5 – 7.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зубченко Л.А. Лиссабонская стратегия Евросоюза: разочарования и надежди. – Режим доступу: http://www.perspektivy.info/…/lissabonskaya_strategiya_evrosoiuza_razocharovaniya_i_nadezdy_2007-8-26-10-25.htm
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1999. – 234 с.

6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Логос, 1984. – 162 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение , 1995. – 208 с.
8. Словник іншомовних слів / За ред.: О.С. Мельничука – К.: Рад. Енциклопедія, 1985. – 938 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
10. The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council. – Brussels, February 2001. – 17 p.
11. The European Indicator of Language Competence. Report from the Education Council to the European Council. – Barcelona, March 2002. – Режим доступу: http:// www.edu.language learning.com.ua
12. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Language Policy Division \ Council of Europe. 2002. – Режим доступу: http:// www. coe. int.

УДК 378.025

З.Б. Чухрай
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ у СТУДЕНТІВ

У статті уточнюється поняття «дослідницькі здібності» як одного з компонентів творчого мислення та пропонується система дослідницьких здібностей щодо специфіки навчання математики майбутніх економістів.

В статье уточняется понятие «исследовательские способности» как одного из компонентов творческого мышления и предлагается система исследовательских способностей относительно спецификиобучения математике будущих экономистов.

In this article the concept of reseach abilities as one of the components of the creative thinking is specified. The system of reseach abilities concerning the methods of studying of mathematics for future economists is offered.

Постановка проблеми. Аналіз праць щодо проблеми розвитку творчої особистості (В.І. Андрєєв, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, В.М. Дружинін, Г.С. Костюк, П.Ф. Кравчук, І.Я. Лернер, О.Н. Лук, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Д. Пойа, Я.А. Пономарьов, В.Г. Розумовський, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, З.І. Слєпкань, А.Т. Шумилин І.С. Якиманська та ін.), у тому числі – у процесі навчання математики (Е.Е. Жумаєва, І.В. Калашникова, О.А. Смалько, О.С. Чашечникова та ін.), свідчить, що метою навчання математики, формування творчої особистості має бути не просто накопичення учнем або студентом знань і набуття вмінь і навичок з предмета, але й розвиток творчих здібностей, які характеризують особу, здатну до

творчого мислення.

Розвиток мислення у процесі навчання математики відбувається за умови участі студентів у різних видах діяльності, у тому числі і творчої, що включає дослідницьку, бо творити (вивчати, відкривати) – це зробити крок у невідоме, дослідити. Тому дослідницькі здібності розглядаємо як компонент творчого мислення студентів і пов'язуємо з їх математичними здібностями.

Проблемою є визначення ролі розвитку дослідницьких здібностей у формуванні творчої особистості під час навчання математики.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі існують кілька трактувань поняття «творчість», які суперечать одне одному. Так, психологи А.Г. Спіркін, А. Дзикики визначають творчість як здатність генерувати щось таке, чого *ніколи* раніше не знали, не зустрічали і не спостерігали, при цьому наголошували, що результат здійснюваної діяльності повинен бути новим не лише для її виконавця, але й для суспільства в цілому. Більшість же відомих психологів (В.І. Андрєєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, І.Я. Лернер, В.О. Моляко та ін.) стверджують, що суспільна новизна не є вирішальним критерієм для здійснення творчої діяльності, під якою розуміють процес створення людиною нових матеріальних чи духовних цінностей (об'єктивних або суб'єктивних).

На нашу думку, найповніше розкрито зміст поняття «творча діяльність» В.І. Андрєєвим [1]: ***творчість*** – один з видів людської діяльності, що спрямована на розв'язання творчого завдання і для якої необхідні об'єктивні і суб'єктивні особистісні умови, а результат має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значущість. Не приділяючи належної уваги об'єктивним (соціальним, матеріальним) умовам, в яких працює особа, що здійснює навчальну діяльність (учень, студент), розглянемо суб'єктивні умови, до яких, крім знань і вмінь, відносяться і здібності людини.

Проблема здібностей узагалі є складною і багатогранною, а тому не існує єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття.

Г.С. Костюк під ***здібностями*** розуміє «...істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [6]. В.О. Моляко вказує на те, що здібності лише характеризують потенційні можливості до навчання, оволодіння різними вміннями і навичками. С.Л. Рубінштейн розглядає здібності як природні

властивості особистості суспільно-історичного походження; уважає, що здібності формуються у процесі взаємодії людини зі світом і є поєднанням природних даних людини і результатів її діяльності. В.Н. М'ясищев під здібностями розуміє можливість високих досягнень, більшу стрімкість, легкість і глибину результатів певної діяльності та їх відсутність в іншій. О.С. Чашечникова, розглядаючи проблеми розвитку математичних здібностей, зазначає, що здібності – «...індивідуально-психологічні особливості людини, що сприяють більш високій продуктивності і результативності її діяльності за менших витрат часу і зусиль» [10].

Найповніше визначення, яке хоч і дістало досить критичну оцінку деяких вчених (О.Г. Ковальов, В.М. М'ясищев), дає Б.М. Теплов, який виділив ознаки, що завжди входять до поняття «здібності». Так, **здібності** [9] - це лише ті індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, які мають відношення до успішного виконання деякої діяльності або кількох діяльностей та не зводяться до тих знань, умінь і навичок, що вже вироблені у цієї людини, але можуть пояснити легкість і швидкість їх набуття.

Розглядаючи питання про класифікацію здібностей, виділяють окремо творчі, що визначають індивідуальну творчість у різноманітних галузях людської діяльності, є суб'єктивними особистісними умовами творчості, та спеціальні (зокрема математичні) здібності. З.І. Калмикова творчі здібності назвала здібностями до «продуктивного мислення». Під творчими здібностями З.І. Слєпкань розуміє синтез властивостей і рис характеру особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які зумовлюють рівень результативності цієї діяльності. У дисертаційному дослідженні А.А. Давиденко [3] до творчих здібностей людини віднесено такі здібності, за наявності та під час використання яких вона буде здатною до створення оригінального продукту.

Проблемі розвитку творчих здібностей присвячено праці Ю.З. Гільбуха, В.А. Крутецького, В.Д. Небиліцина, Я.А. Пономарьова, І.С. Якиманської та ін. Ураховуючи те, що здібності – багатогранні властивості особистості, установлено: щоб керувати їх розвитком, треба знати внутрішній склад, основні елементи, або *компоненти здібностей*, які у своєму взаємозв'язку утворюють структуру. Існує низка систем компонентів творчих здібностей (В.І. Андрєєв, Ю.З. Гільбух, І.Я. Лернер, В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов, М.М Скаткін, І.С. Якиманська та ін.).

Так, Н. Кадиров [4] до творчих здібностей відносить *раціоналізаторські* – такі, що дають змогу людям не лише помічати всі переваги і недоліки у здійснюваній пізнавальній діяльності, але й виправляти їх, не обмежуючись тим, що зробили попередники і роблять сучасники. Він уважає компонентами цих здібностей: спостережливість, увагу, пам'ять, уяву, допитливість, глибину та самостійність розуму, швидкість думки, кмітливість, упертість.

О.С. Чашечникова розглядає творчу діяльність і розвиток творчих здібностей як циклічно взаємопов'язані компоненти творчого процесу (на основі наявного рівня розвитку творчих здібностей особистості відбувається творча діяльність, у процесі здійснення якої вони вдосконалюються, що дає змогу і саму творчу діяльність здійснювати на більш високому рівні). Нею пропонується *система компонентів творчого мислення*, що можуть діагностуватися у процесі навчання математики: креативність, дивергентність, евристичність, ефективність мислення і творча активність [11].

Сучасні дослідження продовжують розкривати окремі аспекти розвитку творчих здібностей. Зокрема, розвиток творчих здібностей у старшокласників у процесі навчання інформативних технологій розв'язування математичних задач розглядає Є.Ф. Вінниченко; розвиток розумової діяльності у старшокласників у процесі вивчення алгебри і початків аналізу з використанням інформаційних технологій – Т.В. Зайцева; розвиток творчих здібностей учнів на уроках фізики і в позаурочній роботі – Р.П. Кухарчук; творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу – Л.С. Левченко; конструктивні задачі як засіб розвитку творчого мислення в учнів у процесі навчання алгебри – С.В. Музиченко; професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей у старшокласників на уроках природничо-математичного циклу – А.В. Семенова; розвиток математичних здібностей учнів основної школи – О.С. Чашечникова; творчий потенціал особистості і його реалізація в умовах трансформації суспільства – І.Л. Шпачинський та ін.

Якщо успішне виконання творчої діяльності можливе за умови наявності творчих здібностей, то відповідно дослідницькі здібності необхідні для ефективного виконання дослідницької діяльності.

Метою статті є уточнення поняття «дослідницькі здібності», визначення їх структурних компонентів щодо навчання математики студентів.

Виклад основного матеріалу. Серед науковців, які досліджували

структуру дослідницьких здібностей, відзначимо В.І. Андрєєва, А. Деметроу, В.М. Дружиніна, А.Н. Поддьякова, Е.І. Регірера, О.І. Савенкова та ін.

У роботі спираємось на визначення ***дослідницької діяльності,*** запропоноване О.І. Савенковим [8]: «*...особливий вид інтелектуально-творчої діяльності,* що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і побудований на основі дослідницької поведінки».

Певний час більшість фахівців, які розробляли методики оцінки дослідницьких здібностей, фактично зводили дослідницькі здібності до елементарних рівнів прояву пошукової активності (спроможність відшукати найбільш корисну інформацію, елементарне експериментування тощо). Так, група російських авторів (О.С. Кондратьєв, Г.В. Нікітіна, А.П. Тряпіцина) визначила, що дослідницька діяльність – це те, що забезпечує технічну сторону роботи: здатність правильно групувати ці спостереження, визначати достовірність вимірів, правильно виконувати і оцінювати точність розрахунків, швидко знаходити в матеріалі необхідні довідкові дані та ін.

Намагаючись вирішити проблему діагностики дослідницьких здібностей, А. Деметроу ввів поняття «казуально-експериментальне мислення», яке спрямоване на виявлення причинних зв'язків у взаємодіючих структурах за допомогою експериментування. Основні його компоненти, на думку автора – комбінаторні здібності (оцінюється рівень розвитку пошукової активності і частково дивиргентне мислення); спроможність формулювати гіпотези (продуктивність, оригінальність, гнучкість та ін.); здатність до планування (багатофакторні експерименти, спрямовані на перевірку висунутих гіпотез); здатність конструювати пояснюючі моделі (оцінюється рівень конвергентного мислення).

О.І. Савенков [8] наголошує на тому, що, крім пошукової активності, дослідницька діяльність включає й аналіз одержаних результатів, й оцінку на їх основі розвитку ситуації, і прогнозування відповідно до цього своїх подальших дій. Тому дослідницькі здібності він розглядає як комплекс трьох відносно автономних складових: *пошукова активність* характеризує мотиваційну складову дослідницьких здібностей. Висока мотивація, інтерес, емоційність – необхідні складові дослідницької поведінки, що вказує на наявність пошукової активності; *дивергентне мислення* – дивергентна продуктивність (здатність до дивергентного мислення: коли мисленнєва задача має одну умову, а правильних відповідей може бути велика кількість (Дж. Гілфорд)). Важливі

його характеристики (продуктивність, оригінальність, гнучкість мислення, здатність до розробки ідей) є абсолютно необхідними умовами для успішного здійснення дослідницької діяльності (здатність знаходити і формулювати проблеми, здатність генерувати максимально велику кількість ідей у відповідь на проблемну ситуацію, оригінальність, здатність реагувати на ситуацію нетривіально); *конвергентне мислення* важливе на етапах аналізу й оцінки ситуації, на етапах вироблення суджень й умовиводів; є важливою умовою для успішної розробки і вдосконалення об'єкта дослідження (або ситуації), оцінки знайденої інформації.

У дисертаційному дослідження С.Ю. Білоус [2] під ***дослідницькими*** розуміє загальні інтелектуальні здібності для адаптивної діяльності, результатом чого є: а) взаємодія за типом реакції на зміни умов навколишнього середовища або змісту завдань; б) цілеспрямовані дії для досягнення конкретної мети.

У дослідженні А.Ю. Карлащук [5] серед восьми компонентів творчих здібностей, які були виділені В.І. Андрєєвим [1], особлива увага у процесі здійснення дослідницької діяльності приділяється: **інтелектуально-логічним** (уміння аналізувати; виділяти істотне спільне і відволікатися від несуттєвого; уміння описувати явища, процеси, логічно, повно і правильно викладати думки; здібність формулювати правильне означення об'єкта, установлювати родову ознаку і видову відмінність; здібність пояснювати, доводити, обґрунтовувати) та **інтелектуально-евристичним, інтуїтивним здібностям** (здібності генерувати ідеї, висувати гіпотези, висувати оригінальні підходи; здібність до фантазії; асоціативність пам'яті, здібність відображати і встановлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами задачі; здібність бачити протиріччя і проблеми; здібність до узагальнень і застосувань знань і вмінь у нових ситуаціях; здібність долати інерцію мислення; незалежність мислення; критичність мислення). Ці ж компоненти, на думку З.І. Слєпкань, Є.Ф. Вінниченко, є особливо важливими і для формування творчої особистості у процесі вивчення математики.

Зауважимо, що особливо цінними будь-які здібності, зокрема дослідницькі, стають лише під час цілеспрямованого використання (коли навіть ті, що не розвинені зараз, постійно тренуються, використовуються у процесі навчання, дають, зрештою, набагато більше, ніж уже розвинені, але не треновані).

Найважливіші якості, необхідні для дослідника, виділені Е.Р. Регірером. Це вміння виділяти головне, суттєве, добувати ще не відомі знання; інтерес до ніким не заохочуваного питання; здатність до ініціативного мислення (не переказувати чужі думки); допитливість, працелюбність, кмітливість, глибина, уміння застосовувати знання, самостійність та ін.

С.Ю. Білоус [2] уважає, що розвивати необхідно такі якості та здібності, що пов'язані з інтелектом та ефективністю навчання:

- уміння сприймати взаємозв'язок між предметами та явищами, робити належні умовиводи, користуючись методами аналізу та синтезу, законами логіки;
- уміння планувати та алгоритмізувати дослідну діяльність;
- уміння засвоєння, аналізу, виділення та формулювання проблем і методів їх розв'язування;
- винахідливість, потяг до яскравих фантазій, жива уява;
- наполегливість у подоланні труднощів, працьовитість.

Окремим питанням розвитку дослідницьких здібностей присвячені праці С.П. Балашової (формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу у процесі вивчення природознавчих дисциплін), Н.Д. Волкової (дослідницька діяльність учня під час вивчення геометрії як засобу розвитку їх творчого мислення), Г.Г. Колінець (психологічні передумови формування математичних дослідницьких здібностей у старшокласників), Л.З. Кареліна (використання задач на дослідження у шкільному курсі геометрії), Н.Г. Недодатко (формування навчально-дослідницьких умінь у старшокласників), С.А. Ракова (формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій), А.В. Рибалко (система дослідницьких задач як засіб розвитку продуктивного мислення у старшокласників у навчанні фізики) та ін. Перш за все розглянуті дослідження стосуються розвитку та формування дослідницьких умінь і здібностей у школярів.

Уважаємо за потрібне розвивати дослідницькі здібності у студентів під час вивчення математики. Це завдання неможливе без використання їх математичних здібностей. У дослідження математичних здібностей зробили внесок як психологи та педагоги (А. Біне, І. Верделін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, А.Ф. Лазурський, Н.А. Менчинська, Ж. Піаже, Г. Ревеш, Н.Ф. Тализіна, Е. Торндайк,

І.С. Якиманська та ін.), так і відомі математики (Ж. Адамар, А.М. Колмогоров, Д. Пойа, А. Пуанкаре, А.Я. Хінін та ін.).

Ґрунтовне дослідження математичних здібностей у школярів здійснив В.А. Крутецький, який, намагаючись уникнути категорій загального характеру (таких, як здатність до абстрактного мислення, тощо), до їх компонентів відніс [7]: 1) здатність до формалізації математичного матеріалу, до відокремлення форми від змісту, абстрагування від конкретних кількісних відносин і просторових форм; 2) спроможність узагальнювати математичний матеріал, відділяти головне від несуттєвого, бачити спільне у зовнішньо різному; 3) спроможність оперувати числовою та знаковою символікою; 4) здатність до послідовного, правильно розподіленого логічного міркування, пов'язаного з потребою у доведенні, обґрунтуванні, висновках; 5) спроможність скорочувати процес міркування, мислити згорнутими структурами; 6) здатність переходити від прямого до зворотного перебігу думок; 7) гнучкість мислення, спроможність переходити від однієї розумової операції до іншої, свобода від впливу шаблонів і трафаретів, що сковують думку; 8) математична пам'ять: пам'ять на узагальнення, формалізовані структури, логічні схеми міркувань; 9) здатність до просторових уявлень.

Зауважимо, що у процесі навчання математики студентів економічних спеціальностей не планується підготувати фахівців-математиків, та, ураховуючи різний рівень навченості студентів, розглядаємо математичні здібності і як здібності до навчання математики, і як творчі (пов'язані із самостійним створенням оригінального) математичні здібності.

У дисертаційному дослідженні О.С. Чашечникова математичні здібності розглядає як здібності до розв'язування творчих математичних завдань, наголошує, що це «...індивідуально-психологічні особливості людини, що сприяють більш високій продуктивності її математичної діяльності, дозволяють використовувати у процесі цієї діяльності нестандартні шляхи і методи, створюючи в результаті порівняно новий (або якісно новий) продукт розумової математичної діяльності» [10]. Автор пропонує основну *систему компонентів математичних здібностей* (цілеспрямованість, глибина, гнучкість та оригінальність, критичність мислення) та розгорнуту систему.

На основі аналізу вищезазначених праць визначимо дослідницькі здібності як систему індивідуально-психологічних особливостей особистості,

які сприяють успішному виконанню дослідницької діяльності.

Розглядаючи дослідницькі здібності як один з компонентів творчого мислення, на основі його компонентів [11] і компонентів творчих математичних здібностей [10] пропонуємо систему дослідницьких здібностей [12] щодо специфіки навчання математики студентів-економістів.

Система дослідницьких здібностей:

1. Нешаблонність мислення (НМ).
2. Критичність мислення (КрМ).
3. Прогностичність мислення (ПрМ).
4. Багатоплановість мислення (БМ).
5. Самостійність мислення (СМ).
6. Здібність до самоорганізації (ЗС).

З метою розвитку у студентів виділених здібностей нами розроблена комп'ютерна програма консультуючо-навчаючого характеру [13], удосконалюється відповідно структура навчального посібника з вищої математики для коледжів економічного спрямування.

Висновки. Подальшого дослідження потребує розробка методичної системи з розвитку дослідницьких здібностей у майбутніх економістів у процесі навчання математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 228 с.
2. Білоус С.Ю. Розвиток дослідницьких здібностей старшокласників у процесі діяльності Малої Академії Наук (На матеріалі фізики): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Запоріжжя, 2005. – 329 с.
3. Давиденко А.А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики: Дис. … доктора пед. наук: 13.00.02. – К., 2007. – 467 с.
4. Кадыров Н. Решение математических задач как средство развития рационализаторских способностей учащихся: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1992. – 160 с.
5. Карлащук А.Ю. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язування математичних задач з параметрами: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Донецьк, 2001. – 242 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Прокопієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
8. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 329 с.
10. Чашечникова О.С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 208 с.

11. Чашечникова О.С. Система компонентів творчого мислення, що можуть діагностуватися у процесі навчання математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2004. – Вип. 22. – С. 81 – 87.

12. Чухрай З.Б. Дослідницькі здібності як компонент творчого мислення // Математична освіта в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє: Міжнародна науково-практична конференція, 16 – 18 жовтня 2007 р.: Тези доп. – К.,: 2007. – С. 126 – 127.

13. Чухрай З.Б. Один із засобів розвитку у студентів навичок самоконтролю у процесі навчання математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2007. – Вип. 28. – С. 37 – 42.

УДК 371.133: 33

В.К. Щербіна
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

РОЛЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ

У статті розкритороль практичної підготовки в реалізації стратегії особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя економіки.

В статье раскріта роль практической подготовки в реализации стратегии личностно-профессионального развития будущего учителя экономики.

In the article the role of practical training in realizing the strategy of personal-professional development of a future teacher of economics is considered.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави, – відзначається в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні, - потребують підготовки вчителя нової генерації [4]. Якісна підготовка майбутнього вчителя економіки неможлива без набуття ними певного досвіду практичної роботи. Практична підготовка студента – майбутнього вчителя – обов’язковий компонент професійної підготовки. Протягом педагогічної практики поглиблюються, закріплюються та усвідомлюються теоретичні знання.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблеми професійного становлення майбутнього вчителя, формування його як соціально активної особистості та вдосконалення професійної підготовки досліджували Д.С. Авербах, О.В. Аксьонова, С.І. Архангельський, І.Д. Бех, Н.Ю. Бутенко, Л.М Грищенко, В.І. Євдокимов, С.Т. Золотухіна, І.Я. Зязюн, І.В. Іткін, Є.Н. Камишаченко, В.І. Лозова, І.Ф. Прокопенко, В.О. Сластьонін, М.Д. Хмель,

О.Т. Шпак та ін. Разом з тим ця проблема потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити роль і значення практичної підготовки майбутнього вчителя економіки до застосування інтерактивного навчання як важливої умови реалізації стратегії особистісно-професійного розвитку.

Ці проблеми можна дослідити на основі аналізу певного досвіду організації професійно-практичної підготовки майбутніх викладачів економіки на базі спеціальності «Економічна теорія» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди.

До моменту проходження педагогічної практики студенти вже отримують необхідну теоретичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку. Практика, яка ставить студента в умови самостійного розв'язання проблем, дає змогу перевірити готовність до професійної педагогічної діяльності. Від результатів організації та її проведення багато в чому залежить як ставлення студентів до майбутньої роботи, так і їхня готовність ефективно застосовувати отримані знання, уміння і навички. Саме це робить практику особливо важливою для професіоналізації фахівців.

Закріплення отриманих у ВНЗ знань про застосування інтерактивного навчання майбутніми вчителями економіки відбувається під час навчально – педагогічної практики у школі, де вони набувають досвіду професійної діяльності. Специфікою такої практики є те, що під час її проходження здійснюється ідентифікація з професійною діяльністю шкільного вчителя економіки. Практика проводиться в умовах, які адекватні до вимог самостійної педагогічної діяльності вчителя. Робота майбутніх учителів економіки в період практики характеризується різноманіттям функцій (відповідно до стандарту освіти) та взаємовідносин (з учнями, учителями, керівництвом школи, студентами), що й робота учителя-професіонала.

Під час проведення практики ми ставимо такі основні завдання:

- збагачення досвіду студентів прийомами застосування інтерактивного навчання;
- розвиток індивідуальних творчих здібностей у майбутніх учителів економіки;
- практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння засобами її організації;
- перевірка та застосування загальнопедагогічних та економічних знань у нових умовах;

- інтеграція знань про інтерактивне навчання з досвідом, набутим під час педагогічної роботи;

- здійснення самоаналізу (рефлексії) студентами щодо рівня готовності до застосування інтерактивного навчання в самостійній професійній діяльності.

Навчально-педагогічна практика з основ економіки у школі відбувається на 4-му курсі. Її базами є різні за типом загальноосвітні заклади м. Харків, наприклад, ліцей № 89, гімназія ім. Ломоносова № 46, ліцей «Професіонал», гімназія № 45 та ін.

З'ясуємо роль практичної підготовки майбутнього вчителя економіки на основі дослідно-експериментальної роботи, яка була проведена автором на економічному факультеті ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Метою цього етапу дослідно-експериментальної роботи був розвиток у майбутніх учителів економіки досвіду застосування методів інтерактивного навчання у процесі педагогічної практики у школі.

У процесі вивчення курсів «Історія економічних вчень», «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Методика викладання економічних дисциплін» під час дослідно-експериментальної роботи студенти економічного факультету опановують різні методи інтерактивного навчання, а згодом застосовують їх на практиці в роботі зі школярами, що сприяє, з одного боку, професійному становленню майбутнього вчителя економіки, а з другого – допомагає засобами інтерактивного навчання активізувати пізнавальну діяльність школярів на уроках економіки і в позакласній роботі, розвинути інтерес до вивчення економіки.

Розвиток учнівського інтересу – це складний процес, який включає емоційні та вольові елементи у певному поєднанні і взаємозв'язку. Інтерес тих, хто навчається, залежить від індивідуальних якостей особистості, а також від впливу зовнішніх факторів, серед яких дуже важливим є інтерактивне навчання, яке спонукає школярів до творчого дослідження економічних питань, практичного застосування набутих економічних знань, вивчення економічної літератури, формує вміння робити висновки, висувати гіпотези, дає певні пізнавальні вміння, навички і зразки економічної поведінки.

У період практики у роботі зі школярами 6 – 8 класів студенти – майбутні вчителі економіки застосовують більш прості форми групової роботи («Велике коло», «Акваріум», «Мозковий штурм» тощо). Цінність останніх полягає в

тому, що вони дозволяють дитині не тільки висловити власну думку, погляди і дати оцінку, але й, почувши аргументи партнера по грі, інколи відмовитись від власної точки зору або суттєво її змінити.

Як засвідчив досвід використання ігрових прийомів та економічних ігор, суттєво посилюється навчальна активність школярів. Гра використовується як у процесі вивчення нового матеріалу, так і під час закріплення матеріалу та перевірки знань і вмінь учнів. Проведення гри, як правило, включає три основних етапи:

1. Інструктаж: постановка завдання та повідомлення правил гри.
2. Безпосередньо ігрова діяльність.
3. Підбиття підсумків. Висновки.

У цілому на гру витрачається від 15 до 35 хвилин залежно від інформативності уроку.

Практика доводить, що гра значно розширює творчі обрії вчителя та учнів, сприяє глибокому засвоєнню школярами програмного матеріалу, ефективному проведенню уроків. Розвиваються творчі здібності дитини, формуються нові грані характеру. Ігрова діяльність є системою взаємодії вчителя та учнів, яка приводить до інтелектуального і творчого збагачення учасників цієї діяльності, забезпечуючи досягнення головної мети навчання – виховання творчої особистості.

Ще один метод, який використовується студентами-практикантами під час практики, – це «Мозаїка». Цей метод доцільно застосовувати тоді, коли на уроці потрібно засвоїти велику кількість інформації (це стосується й економічної інформації). Метод є ефективним і може замінити виклад учителя. Крім того, він заохочує учнів допомагати один одному вчитися й відповідно ставитись до навчання. Студенти-практиканти використовували його під час проведення заняття у 9 класі з теми «Організаційно-правові форми приватних підприємств».

Останнім часом в економічному навчанні широко застосовується інтерактивна форма під умовною назвою «Колаж». Колаж – це прийом в образотворчому мистецтві, який полягає в наклеюванні на будь-яку основу матеріалів, які відрізняються за кольором. Ті, хто бажає використовувати цю методику, мають підготувати для уроку достатньо ілюстрацій, клей, ножиці, фломастери, плакати. Клас поділяється на робочі групи, які отримують завдання скласти колаж за темою. Це можуть бути як вступні уроки, так й

узагальнюючі. На практиці у школі студенти використовували цей метод з тем «Економіка споживача» та «Економіка виробника». Після створення своїх колажей бачення проблеми кожна група публічно захищала свої напрацювання. Студенти-практиканти записували нотатки на дошці і робили узагальнюючі висновки з теми.

Метод дискусії дає змогу виявити різні позиції з певної проблеми або з суперечливого питання. У процесі педагогічної практики студентами проводилися дискусії з таких тем, як «Роль держави в економіці» та ін. Для того щоб дискусія була ефективною, необхідно створити у класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Важливим етапом є планування обговорення, яке включає: рішення про те, як почати обговорення; вибір вступу до дискусії і добре сформульованого питання; підготовку головних питань, які повинні бути поставлені щодо суті проблеми; підготовку необхідних матеріалів [1].

Аналіз занять, які проводилися студентами у школах, засвідчив, що в дискусії можуть брати участь не більше ніж 15 осіб. Після попередньої підготовки студенти розробляли композицію проведення дискусії. Перед студентами-практикантами ставилось завдання від початку до кінця дискусії дотримуватися головного напрямку, який приведе до мети. Дуже важливо, щоб самі учасники дискусії відповідали за розв’язання проблеми. Студент – майбутній учитель економіки повинен поводитись так, щоб він не сприймався як лідер групи. Найкращий результат у дискусії може бути забезпечений, якщо в обговоренні візьмуть участь усі члени групи. Для цього важливо спеціально підтримувати активність у всіх учасників.

Одними з головних показників ефективності проведення дискусії є уважне слухання та вироблення реакції на участь інших у дискусії. Мова йде про розвиток здатності відчувати те, як внесок у дискусію кожного учасника співвідноситься з внеском інших і відповідно із загальним напрямком дискусії. Постановка чіткої мети є позитивною умовою досягнення передбачуваного результату дискусії. Від початку до кінця група повинна знати, чого вона прагне.

Досвід використання дискусії засвідчив, що цей метод допомагає реалізувати активну взаємодію школярів. Але виникали і певні труднощі, які, з одного боку, пов’язані з великими витратами часу на підготовку до дискусії, а з другого боку, проведення дискусії вимагало від майбутніх учителів ерудиції і вміння спрямовувати обговорення в необхідному напрямку, стимулювати обмін

думками, при цьому не нав'язуючи власної думки.

У процесі педагогічної практики у школі студенти як майбутні вчителі економіки зробили висновки, що їх слабкі місця у практичній роботі найчастіше були пов'язані з недостатнім розумінням суті моделюючих процесів, формуванням цільового пізнавального мотиву в учнів. Як доводять наші дослідження, лише у 13% учнів формуються цільові установки на виявлення нового, раніше невідомого, а в решти учнів – на механічне запам'ятовування матеріалу. Щоб розв'язати цю проблему, майбутньому вчителю економіки потрібно організувати роботу з учнями за трьома напрямами: правильно формулювати цільову установку; активізувати контроль за сприйняттям; підвищувати швидкість уявних операцій, звертати увагу на глибину і чіткість їх усвідомлення.

Використання інтерактивних методів на уроках у школі майбутніми вчителями економіки дало підстави виявити різні рівні готовності студентів до реалізації інтерактивного економічного навчання:

І рівень. Репродуктивний блок готовності: мотивація й знання із застосуванням інтерактивних технологій – дія за зразком, аналогією для усвідомлення педагогічних завдань.

ІІ рівень. Конструктивний блок готовності: мотивація, знання, уміння, навички із застосуванням інтерактивних технологій.

ІІІ рівень. Креативний (творчий) блок готовності: мотивація, знання, уміння, навички із застосуванням інтерактивних технологій, а також самостійне проектування і створення способів і засобів професійної діяльності.

Для проведення дослідно-експериментальної перевірки готовності майбутніх учителів економіки до застосування інтерактивного навчання були обрані три експериментальні і три контрольні групи (відповідно на 3, 4, 5 курсах економічного факультету), загальна кількість студентів – 321. Під час вибору експериментальної і контрольної груп ураховувалися результати перших двох років навчання, індекс задоволеності підготовкою за фахом і мотиви професійної діяльності, а також рівень особистісно-професійного розвитку студентів.

Розподілення студентів за рівнями сформованості готовності до реалізації методів інтерактивного навчання ми отримали на основі діагностики зрізу, який був здійснений на початку дослідно-експериментальної роботи (рис. 1).

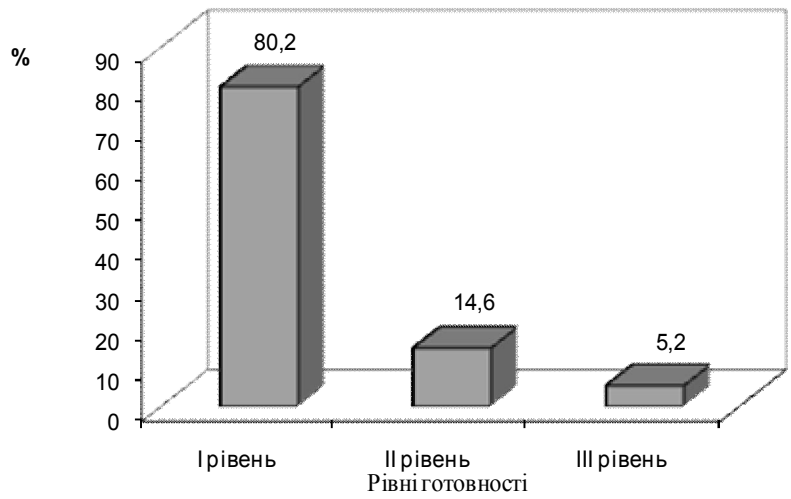


Рис.1. Кількість студентів за рівнем готовності до реалізації інтерактивного навчання на початку дослідно-експериментальної роботи

У процесі навчально-педагогічної практики відбулась необхідна корекція, здійснений самоаналіз життєвих і професійних досягнень, можливих «точок зростання», вжиті заходи з актуалізації потреби в подальшому самовдосконаленні студентів. Особлива увага приділялася деформуванню і розгортанню суб'єктної позиції майбутнього вчителя економіки як системи його поглядів та установок відносно власного життєвого та професійного шляху.

Після проведення практики нами був здійснений контрольний замір визначених вище рівнів (рис. 2.).

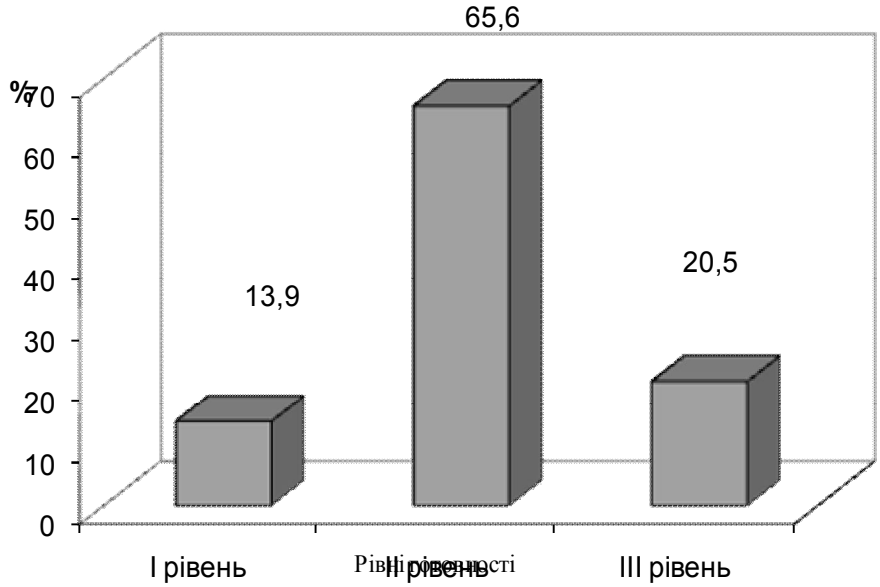


Рис.2. Кількість студентів за рівнем готовності до реалізації інтерактивного навчання наприкінці дослідно-експериментальної роботи

Результати засвідчили, що внаслідок залученості студентів до навчально-професійної діяльності найбільші зрушення відбулися в показниках професійної компетентності. Яскраво виявилась потреба студентів в особистісній і професійній діяльності. Суттєво збільшилась кількість студентів з високим (з 5,2% до 20,5%) та середнім (з 14,6% до 65,6%) рівнями готовності. Відповідно скоротилася частка майбутніх учителів економіки, які мають низький рівень готовності до реалізації методів інтерактивного навчання.

Висновки. Для підбиття підсумків дослідно-експериментальної роботи були виділені рівні компетентності на основі оцінювання готовності майбутніх учителів економіки до педагогічної роботи. Таке оцінювання може здійснюватись за трьома блоками (рівнями) готовності: репродуктивний, конструктивний і креативний (творчий) блок готовності.

На підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що ефективність особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання залежить від результативного показника – рівня компетентності використання методів інтерактивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2006. – 708 с.

2. Євдокимов В.І., Пономарьова Г.Ф., Покроєва Л.Д., Луценко В.В. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: Навч. посібник. – Х.: ХОНМІБО, 2006. – 204 с.

3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 19.

4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. – 2005. – 12 – 19 січня. – С. 2 – 3.

5. Прокопенко І.Ф. Вчитель і освіта у полікультурних контекстах сучасності // Новий Колегіум. – 2007. – № 5. – С. 6 – 8.

РОЗДІЛ IV
ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378:811.161.2

Н.С. Безгодова
Луганський національний університет імені Т. Шевченка

КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ МОВЛЕННЯ – СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

У статті аналізуються комунікативні ознаки професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю.

В статье анализируются коммуникативные признаки профессиональной речи будущих учителей естественных наук.

The communicative features of future teachers of natural science are analyzed in the article.

Постановка проблеми. У зв'язку з переходом середніх загальноосвітніх навчальних закладів до комунікативно орієнтованої методики викладання як загальногуманітарних, так і філологічних предметів особливої актуальності набуває проблема формування мовленнєвої культури в цілому й професійного мовлення вчителів зокрема. Незаперечним є той факт, що важливим для вчителя є вільне володіння мовою в будь-яких ситуаціях спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійного спрямування навчального процесу під час вивчення мови у вищих навчальних закладах не є новою. Лінгвісти й лінгводидакти вважають професійне мовлення необхідною умовою успішної фахової підготовки (Н. Кострица, В. Михайлюк, В. Момот, Л. Романова та ін.).

Різним аспектам формування професійного мовлення у студентів нефілологічних факультетів присвячені дослідження І. Бугайчук, Л. Головатої, Л. Лучкіної, Т. Рукас, Л. Струганець, Н. Тоцької та ін. У своїх дослідженнях автори визначають якості, що забезпечують формування мовленнєвої

компетенції особистості, ураховуються як суто мовні особливості (ступінь оволодіння нормами, комунікативні якості мовлення), так і позамовні чинники (сформованість мотивації до використання української мови в різних ситуаціях, знання законів мислення, практичний досвід мовця, психічний стан тощо).

Добре знання мови фаху підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися у складній професійній ситуації, сприяє ефективному процесу спілкування.

Ф. Гоноболін у «педагогічному мовленні виділяє два чинники: бездоганне володіння мовленнєвими засобами, завдяки яким мовлення вчителя є правильним, зрозумілим, виразним, та дієвість, переконливість, яскравість, що допомагає впливати на слухача» [3], тобто врахування комунікативних ознак мовлення.

Метою статті зацікавлення є аналіз комунікативних ознак професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю. Оскільки мовлення майбутнього вчителя у подальшій практичній діяльності буде джерелом і носієм інформації, засобом впливу й переконання, воно обов'язково має бути нормативним і досконалим.

Виклад основного матеріалу. Логіка дослідження вимагає звернення особливої уваги на ознаки мовлення щодо стилістичної належності – ділового, наукового або розмовного. Зважаючи на це, цілком поділяємо погляд А. Коваль, яка виділяє такі комунікативні ознаки ділового мовлення: об'єктивність, логічна послідовність, повнота інформації, ясність викладу й точність опису, доцільність, переконливість, лаконічність, чіткість, нормативність [4, 106 – 113].

З огляду на те, що професійне мовлення є складовою такого широкого поняття, як «мовлення», вищезазначені ознаки культури мовлення можна вважати ознаками професійного мовлення.

Першою сходинкою до культури професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю є його правильність, тобто дотримання норм літературної мови (писемної чи усної). Мовна норма тісно пов'язана із системою конкретної мови; історично й соціально зумовлена; це – сукупність усталених традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесах спілкування в текстах – художніх, наукових, публіцистичних та ін., сукупність правил і традицій у різних сферах уживання мови [2, 197].

Норма постійно змінюється, оскільки змінюється мова, однак є достатньо консервативною, і в цьому полягає її «охоронна» роль [2, 197]. Правильність

пов'язана з мовною компетенцією адресанта, особливо якщо ним є майбутній учитель. Порушення норм літературної мови засмічує мову, ускладнює сприйняття сказаного, знижує довіру до адресанта.

Опанування норм літературної мови студентами вищих навчальних закладів повинно відбуватися за умови систематичної роботи з лексикографічною, довідковою літературою, текстами різних стилів, живого спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Адекватною правильності є чистота мовлення, тобто чітке дотримання мовних і мовленнєвих норм сучасної української літературної мови у сфері вимови та слововживання.

Останнім часом відбувається сленгізація літературного мовлення, відходять у минуле багато евфемізмів, натомість з'являється пряма номінація денотатів, для репрезентації яких донедавна послуговувалися саме евфемізмами. Як свідчать спостереження, мовлення студентів – майбутніх учителів – засмічене словами-паразитами, уживанням жаргонних, діалектних, просторічних слів, характеризується надмірним уживанням слів іншомовного походження, коли є український відповідник (*аплодисменти – оплески, електорат – виборці, процент – відсоток* тощо). Очевидно, має право на життя така гіпотеза: чим частіше запозичене слово проявляється дискурсивно, тим більше в нього можливостей закріпитися в сучасній мовній картині світу. Заняття ж з української мови (за професійним спрямуванням) повинні допомогти студентам зорієнтуватися у складній мовній ситуації.

Однією з найважливіших ознак культури професійного мовлення, що пов'язана з добором і побудовою повідомлень та елементів відповідно до загального змісту дискурсу під контролем стратегій адресанта, є точність мовлення. Поняття «точність» має два значення: по-перше, вживання в мовленні слів і словосполучень, звичних для людей, які володіють нормами літературної мови; по-друге, оформлення й вираження думки адекватно предметові або явищу дійсності, тобто несуперечність реального предмета і його назви. Точність мовлення значною мірою залежить від глибини знань та ерудиції студентів й тісно пов'язана з логічністю (послідовністю), а також з доречністю й виразністю.

За Н. Бабич логічне мовлення формується на основі:

– навичок (вправного їх застосування) логічного мислення, спрямованого

на нагромадження нових знань (логіки пізнання), і на передачу цих знань співбесідникові;

– знання мовних засобів, якими можна оформити думку;

– володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, коли не виникає суперечностей у межах цілого [1, 107].

Логічність – поняття як загальномовне (стосується всіх мов, хоча в кожній мові має свої засоби реалізації, і конкретної загальнонаціональної мови), так й індивідуально-мовленнєве, що залежить від способу мислення, рівня знань, у тому числі життєвого досвіду майбутнього фахівця [1, 110].

Недостатня або ж надмірна експлікація показників логічного зв'язку частин, порушення правил аргументації, логічного ряду, відсутність необхідного узагальнення чи висновку є причинами помилок у логіці.

Серед якостей професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ особливе місце посідає його доречність, що є синкретичною категорією, оскільки містить низку ознак, які функціонують паралельно, забезпечуючи найвищу впливовість, дієвість ораторського живого, переконуючого слова, бо невміння говорити – серйозна перешкода в житті, побудові кар'єри, іміджу сучасної людини [6, 44].

Видатні оратори давнини й сучасності високо цінують цю комунікативну якість мовлення. Зокрема Арістотель писав: «...Слід дотримуватися поміркованості, бо надмірність наробить більше зла, ніж неопрацьованість мовлення; друге не дуже добре, але й перше є погане... Звідси ті, які говорять поетично, через свою недоцільність стають смішними й вигадливими, а через багатослів'я й незрозумілими».

Для майбутнього вчителя доречність – це вміння вибрати найбільш вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність: розмірковану, переконливу, доказову; досягти повноти думки смисловою наповненістю, вагомістю. Мовлення вчителя повинно бути гнучким, динамічним, функціонально мобільним. Н. Бабич уважає, що навички доречного мовлення можна виробити за таких умов, якщо:

– усвідомити необхідність коригувати мовлення щодо його доречності;

– оволодіти культурою мовлення й культурою спілкування за допомогою мови;

– мати високу загальну культуру та норми етики будуть переконанням, а

ввічливість, доброзичливість, терплячість і терпимість до чужих вад, повага до людей – органічними почуттями, а не правилами поведінки;

– засвоїти мову не лише як шкільний предмет, а й як «живу схованку людського духу», зберегти її – цей народний скарб [1, 135].

Мовлення майбутнього вчителя повинно відрізнятися виразністю. У красномовстві з найдавніших часів високо цінувалася спроможність хвилювати душі слухачів. «Красномовству властиво захоплювати їх усяким способом. Воно то вривається в думки, то закрадається в них, сіє нове переконання. Визволяє вкорінене», – писав Ціцерон.

Виразність мовлення – це перехід від комунікативного вміння до комунікативної майстерності. «Учитель – не актор, але ж він професіонал, і від нього вимагається мистецтво красномовства не в умовах сцени, а в умовах класу» [1, 142]. Не може бути вчителя, який не володіє основними законами й методикою риторики, мистецтва хорошого мовлення. Отже, для майбутнього вчителя говорити виразно – це значить добирати з арсеналу понятійних, емоційно-експресивних засобів такі, що викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте й давати йому оцінку. Це досягається за допомогою інтонації, фразового наголосу, ритмомелодики, звукової організації тексту, експресивно-забарвленої лексики, фразеології, фігур поетичного синтаксису тощо, а також використання міміки, жестів та інших невербальних засобів.

Для студентів природничого профілю ВНЗ не менш важливою ознакою культури мовлення є доступність. Учитель повинен дбати, щоб слова, сказані ним, були зрозумілими, пристойними і правильно розташованими [5, 262].

Доступність за формою забезпечується розбірливістю на рівні техніки мовлення – сили голосу мовця, ясності дикції, оптимального темпоритму мовлення тощо.

Свою мовленнєву майстерність майбутні вчителі збагачують з народного золотослову, художньої літератури, ораторської спадщини кращих промовців. Багате, яскраве мовлення вчителя характеризується наявністю синонімів, антонімів, використанням багатозначних слів, прислів’їв, приказок, крилатих висловів тощо, які надають мовленню інформаційної насиченості.

З точки зору мовленнєвої комунікації найважливішими комунікативними якостями мовлення є змістовність, доречність, логічність і послідовність мовлення; з точки зору культури мовлення – правильність, чистота, виразність

(образність), багатство (різноманітність).

Висновки. Отже, для майбутніх учителів природничого профілю комунікативні якості мовлення є складовою професійної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення: Навч. посіб. – Львів: Світ, 1999. – 232 с. – Бібліогр.: с. 222 – 223.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підруч. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
4. Коваль А.П. Культура ділового мовлення. – 3-тє вид. – К.: Вища шк., 1982. – 288 с.
5. Сагач Г. Золотослів: Навч. посіб. для середн. і вищ. навч. закл. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
6. Синельникова Л.Н., Лапотько А.Г. Риторика как научная и учебная дисциплина: пособие для учителей, студентов, учащихся школ и гимназий. – Луганськ, 1996. – 89 с.

УДК 378.147:808.5

Н.Б. Голуб
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова

ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ М.Ф. КВІНТІЛІАНА ДЛЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано зміст першої античної методики навчання риторики, розробленої М.Ф. Квінтіліаном; обґрунтовано її важливість для процесу підготовки сучасного вчителя. Звертається увага на найсуттєвіші моменти у доробку вченого, актуальні для формування культуромовної особистості вчителя.

В статье проанализировано содержание первой античной методики обучения риторике, разработанной М.Ф. Квинтилианом; обоснована ее важность для процесса подготовки современного учителя. Автор обращает внимание на существенные моменты в наследии ученого, которые являются актуальными для формирования культуроязыковой личности учителя.

In the article the content of the first antique technique of teaching rhetoric developed by M.F. Kvintilianom is analysed. The author proves its importance for the process of training a modern teacher. The essential moments of a creative heritage of the antique scientist which are actual today for formation of the language competence of a teacher are paid attention.

Риторичну освіту сьогодні справедливо вважають одним із найбільш перспективних і важливих лінгводидактичних напрямів, головна мета якого – формування і виховання носіїв змістовного, переконливого, хорошого й грамотного мовлення. Риторика як невід'ємна складова трикомпонентної

філологічної освіти (лінгвістика – літературознавство – риторика) у ВНЗ має багатий потенціал для виховання творчої мовної особистості, яка вміє критично мислити, переконливо і красиво висловлювати свої думки у всіх ситуаціях професійної діяльності.

Уведення дисципліни «Риторика» до навчальних планів ВНЗ України пов'язано з проблемами визначення методологічних засад курсу, формування термінологічної бази, дидактичного забезпечення навчальної роботи тощо. У цьому процесі особливу роль відіграє риторична спадщина минулого. Зокрема вивчення й переосмислення доробку античних учених, що і через століття не втрачає наукової ваги, є перспективним напрямом, який може інтенсифікувати процес навчання, посилити мотивацію, активізувати когнітивну сферу студентів, розвинути здатність до рефлексійного сприйняття й осмислення матеріалу.

Дослідженням проблем зародження і розвитку риторики займалися С.С. Аверинцев, В.І. Аннушкін, Н.О. Безменова, Т.І. Кузнецова, А.К. Михальська, Т.І. Олійник, Ю.В. Рождественський, Я.М. Стратій, І.П. Стрельникова та ін.

На думку В.І. Аннушкіна, для розробки методологічних підходів сучасної риторичної освіти важливе значення має антична методологія, що акумулює досвід викладання риторики у грецьких і римських риторичних школах [1].

Мета статті – проаналізувати дидактичну спадщину М.Ф. Квінтіліана, визначити в системі античного вченого елементи, актуальні і перспективні для сучасної методики навчання риторики майбутніх учителів.

У становленні гуманізму як визначального принципу європейської педагогіки особливе місце посідає педагогічна спадщина М.Ф. Квінтіліана.

- Для риторики (як античної, так і сучасної) важливе значення має побудова теорії монологу. Характерною особливістю в дослідженні цієї проблеми античними авторами Ю.В. Рождественський уважає опору на фольклорну мовленнєву культуру і виділення Квінтіліаном чотирьох основних понять: винайдення, розташування, словесне наповнення (елокуція) і виконання промови (елоквенція) [4, 96].
- Вагомим внеском М. Квінтіліана у теорію риторики є вчення про розташування й остаточне вираження частин промови. Визначені автором вісім складників увійшли до вжитку пізнішої риторики: звертання – назва теми – розповідь – опис – доказ – спростування – заклик-звернення до почуттів слухачів – висновки.

- Важливість знань механізму породження промови дослідники вбачають у підготовці одержувача промови (слухача), адже однією з головних проблем сьогодні залишається захист людини від різних мовленнєвих впливів. Це означає, що практика вдосконалення мовленнєвої комунікації висуває на передній план місце сприйманість і зрозумілість текстів. Говорячи про досконалість промови, М.Ф. Квінтіліан виділяє три визначальні, на його думку, якості, – правильність, ясність і красу. До недоліків промови автор відносить уживання «низьких виразів», що применшують велич і гідність предмета розмови, неповноту й одноманітність, що навіюють нудьгу [2].
- М.Ф. Квінтіліан розробляє систему доказів і їх спростувань, згідно з якою доказ повинен бути максимально достовірним, а спростування – сильним. Не викликає сумніву висновок ученого про те, що навіть найсильніший доказ буде здаватися слабким, якщо він не підкріплений мистецтвом оратора.
- Поради М.Ф. Квінтіліана щодо підготовки промови сформовані на основі власної практики і є, по суті, методичним алгоритмом дій оратора: обрати тему, назвати її, розглянути логічно й прагматично – зібрати матеріал для промови, якомога повніше його проаналізувати – створити саму промову відповідно до задуму й інтересу аудиторії – прикрасити промову згідно з правилами стилістики – вивчити промову – виголосити промову.
- На останньому етапі вчений привертає увагу до дикції, яку розглядає як важливе вміння оратора і як засіб, що сприяє уникненню ораторського хвилювання.

Кращим доробком філософа й педагога вважають «Риторичні настанови» у дванадцяти книгах, що є системним викладом теорії риторики й авторською методикою її навчання. Так, першу книгу вчений присвячує вихованню хлопчиків й особливостям навчання мови, читання і письма до їх занять риторикою; зміст другої книги становлять елементи риторичної освіти, особливості й переваги занять у риторичній школі; у третьому розділі значна увага приділяється здібностям дітей, методам навчання і виховання; роль граматики, лексики і правопису у процесі виховання оратора вчений з’ясовує у четвертій книзі; окремий розділ (п’ятий) присвячений читанню; у центрі уваги шостої книги є проблема вправ; значення різних наук для засвоєння теорії ораторського мистецтва автор аналізує із сьомої по десяту книги; зміст одинадцятої книги – зовнішні прийоми оратора; у завершальній (дванадцятій) книзі автор пропонує

власне бачення образу оратора (його моральну і суспільну сторони) [2].

- Актуальними і співзвучними сучасним напрямам реформування освіти варто вважати висновки вченого про те, що освіта повинна ґрунтуватися на принципах демократизму й гуманності і бути морально орієнтованою. М.Ф. Квінтіліан поділяє виховання оратора на тілесне й духовне, що включає фізичну культуру і мовну освіту, освіту в галузі філософії і права, тренування у винайденні промови, вивчення прецедентів ораторської практики, виховання етики оратора й вивчення моралі та інтересів аудиторії, організацію промови за її частинами, фігурами мовлення і думки, пристосування до суспільної сфери, в якій діє оратор, і форми організації мовлення. Такий підхід дає змогу авторові реалізувати основну мету виховання й освіти – гідно підготувати учня до громадської діяльності.

Маючи на меті запропонувати не просто систему навчання риторики, а систему підготовки оратора, «який був би у всьому досконалий», М.Ф. Квінтіліан розробляє методику, спрямовану на реалізацію авторського ідеалу.

Так, в образі оратора М. Квінтіліан виділяє насамперед манеру представлення себе аудиторії. Першою умовою зрозумілості оратора як людини вчений уважає правдивість, згідно з другою умовою оратор у будь-якій своїй промові повинен бути самим собою, тобто дотримуватися принципово одних і тих самих поглядів й оцінок. Як суттєву ознаку вчений виділяє надійність, або однорідність у своїх моральних виборах, зовнішньому образі й типах реакцій. Критикуючи тих ораторів, які покладаються лише на свій природний дар, автор наголошує насамперед на важливості повсякденної кропіткої праці з метою оволодіння теорією і практикою ораторського мистецтва.

Аналіз методичної системи М. Квінтіліана дає змогу виділити такі її складники: завдання виховання управлінця-оратора; базова загальна освіта; підготовка до риторичної освіти (граматика, стилістика, дикція); вивчення загальних місць; розв’язання риторичних завдань (знання категорій риторики, аналіз риторичної практики, наслідування сучасних зразків, власна практика); розподіл фігур мовлення і фігур думки; включення у діалог; правила підготовки певної промови (обрання теми, збір й аналіз матеріалу, винайдення і розташування, виголошення); аргументація за вісьмома частинами промови; стилістичне редагування промови; виголошення.

Особливе місце в системі підготовки оратора посідає вивчення теорії

риторики, класичних зразків ораторського мистецтва, наслідування і власна ораторська практика.

- Ці чотири моменти і сьогодні можна вважати базовими для розвитку ораторської інтуїції. Автор переконаний, що, навіть маючи явний талант, не можна обминути цього процесу виховання, оскільки йдеться про залучення людини до практики діалогу.

Не втрачають актуальності й такі положення книги:

-Майбутнього оратора потрібно виховувати з дитинства.

-Щоб виховати оратора, потрібні три речі: безперервне вправляння, прекрасні вчителі й різноманітні пізнання.

-Оскільки на формування дитини значно впливає оточення, то її мовлення має бути зразком.

-Уже в початковій школі необхідно стежити за тим, як дитина засвоює граматичну систему мови і як розвивається її словниковий запас.

-У навчанні риторики обов'язково має бути система заохочень (мотивація), на заняттях доцільно використовувати ігрові форми.

-Багато уваги варто приділяти всебічному розвиткові дитини, адже для становлення оратора недостатньо вивчати лише риторику, потрібно мати достатні базові знання і добру пам'ять.

-Розвиткові мовленнєвих здібностей сприяють заняття музикою й образотворчим мистецтвом; вивчення математики дисциплінує розум, створює навичку стійкої уваги і зосередження; театр є прекрасною школою для шліфування декламації й жестів, засвоєння чіткої й виразної вимови, напрацювання ритму публічного мовлення тощо.

-Майбутній оратор повинен мати від природи розумові здібності, сильний голос, міцне тіло, здоров'я, приємну зовнішність тощо.

-Оскільки винайдення промови залежить від творчих здібностей людини, потрібно турбуватися про їх розвиток, а також розмежовувати природжене обдаровання (або талант) і набуту здібність (освіту).

-На особливу увагу заслуговує моральна сторона оратора, оскільки справжнім оратором може бути лише добра і чесна людина.

-Умовою результативного навчання і розвитку в учнів відповідальності й почуття обов'язку є суворість і вимогливість учителя.

-Значну увагу потрібно приділяти наслідуванню і у словах, і у композиції,

і у думках, крім того, чудовою практикою є складання власних творів, переклади.

-Важливе значення для майбутнього оратора має знання стилів [3].

- Однак цінність праці М. Квінтіліана дослідники вбачають не тільки у підбитті підсумків опису феномена мовлення, але й у тому, що, будучи педагогічним твором, його «Настанови…» створили педагогічну систему, в якій були розроблені основи загальної освіти, прогнозованим кінцевим результатом якої мало б бути виховання власне ораторських навичок, що давало змогу людині вільно й невимушено діяти в будь-якій галузі.
- Практично доцільним у методиці М. Квінтіліана вважаємо добір до кожного з розділів риторики відповідних опорних понять методико-дидактичного характеру, увагу до виражальних засобів.
- З огляду на визначення обсягу знань і вмінь, розмежування видів діяльності вчителя та учнів, відпрацювання алгоритму самостійної діяльності учнів, поданий М.Ф. Квінтіліаном курс риторики характеризують як послідовний і ступінчастий.
- М.Р. Львов, відзначаючи різнобічність праці М. Квінтіліана, привертає увагу до таких важливих деталей: учений подав найбільш повний перелік тропів з їх характеристиками, розглянув зв’язки риторики з літературою, логікою; посилив увагу до пам’яті, видів побудови тексту; розробив методи тренування учнів, дав переліки ситуацій життя, що спонукають людину до промови, висловлювання, рекомендації щодо побудови фрази, діалогів різних типів, аргументації, наведення прикладів, приділив увагу проблемі виховання – фізичного, морального, загальнокультурного, гармонійного [3, 14].
- Ю.В. Рождественський виділяє насамперед методичну цільність у межах поставленого освітнього завдання, завдяки чому схема М.Ф. Квінтіліана досі удержує свої позиції у навчанні риторики, особливо на технічних, початкових стадіях риторичної освіти.
- Дослідники вважають, що виховання оратора за М.Ф. Квінтіліаном сприяло формуванню основ педагогічної психології, ефективної методики, розділеної за ступенями навчання, розвитку мовної творчості.

Досвід Марка Фабія Квінтіліана вивчається й успішно впроваджується в систему освіти протягом століть. Узагальнення й переосмислення творчого здобутку вченого з урахуванням часових, політичних чи національних

особливостей сприяє усвідомленню важливості насамперед тих положень у системі навчання, на які жодна із зазначених умовностей не поширюється.

Висновки. Насамкінець зазначимо, що застосування окреслених підходів у сучасній системі навчання риторики майбутніх учителів сприятиме ефективності вирішення завдань модернізації освіти, формуванню цілісної особистості майбутнього вчителя, морально-естетичному, інтелектуальному і духовному вдосконаленню, осягненню глибин загальної й національної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Современное риторическое образование: российские научные школы и практика преподавания [Электронный ресурс] Материалы XII Международной научной конференции по риторике (29 – 31 января 2008 года) «Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов». – Режим доступа: http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy.
2. Квинтилиан М.Ф. Риторические наставления / Пер. с лат. Э. Никольского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ancientrome.ru/antlitr/quintilianus/institutio-oratoria/kn01.html.
3. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
4. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. – 600 с.

УДК 811.161.2’367:372.8

Г.А. Губарева
Харківський національний
університет ім. В.Н. Каразіна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ОБСТАВИН У КУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті охарактеризовано граматичне вираження та умови відокремлення обставин; особливу увагу приділено суперечливим моментам виділення цих синтаксичних конструкцій у реченні.

В статье охарактеризовано грамматическое выражение и условия обособления обстоятельств; особенное внимание уделено спорным моментам в выделении этих синтаксических конструкций в предложении.

The article deals with grammatical realization and separation conditions of modifiers in a sentence, with special attention paid to problem cases of detecting these syntactic structures in a sentence.

Постановка проблеми. Як у загальноосвітній, так і вищій школі труднощі у вивченні синтаксису й пунктуації становлять ускладнені речення,

зокрема з відокремленими членами. До складних моментів належать, наприклад, розмежування відокремлених і невідокремлених обставин, виражених одиничним дієприслівником, порівняльним чи субстантивним зворотом, неправильне виділення уточнювальних обставин. Такі труднощі зумовлені, у першу чергу, незнанням учнями та студентами семантики і структури цих відокремлених членів.

Аналіз актуальних досліджень. У підручниках і посібниках із сучасної української літературної мови подаються загальні умови відокремлення обставин, проте, як правило, оминаються суперечливі моменти, пов'язані з виділенням в ускладненому реченні цих другорядних членів [1; 4; 7], або викладені правила відокремлення обставин подекуди різняться [1; 3; 5; 6; 8].

Мета статті – запропонувати таке подання навчального матеріалу, яке сприятиме кращому засвоєнню умов відокремлення обставин.

Вивчаючи відокремлені обставини, варто розглядати їх граматичне вираження, семантику, структуру та позицію в реченні щодо присудка, що є важливим для правильної розстановки розділових знаків під час виділення цих другорядних членів.

Спочатку слід чітко окреслити способи граматичного вираження відокремлених обставин, а саме:

1) обставини, виражені дієприслівниковими зворотами та одиничними дієприслівниками;

2) виражені порівняльними зворотами;

3) виражені прийменниково-іменниковими сполуками (субстантивними зворотами);

4) виражені одиничними прислівниками й прислівниковими зворотами. Відповідно до способів вираження обставин варто подавати умови відокремлення.

I. Найбільш уживаними серед відокремлених обставин є ті, що виражені дієприслівниками й дієприслівниковими зворотами: *Схиляйте голови перед Великим,* ***не схиляючи колін*** (А. Коваль); ***Не працюючи****, ситий не будеш* (прислів'я).

Специфіка синтаксичних функцій дієприслівника зумовлена його граматичною природою: він поєднує ознаки і дієслова, і прислівника. Дієприслівник, одиничний чи у звороті, у реченні виражає додаткову дію, яка

відбувається одночасно або послідовно з основною дією речення, що передається присудком, або передує їй, напр.: ***Засунувши руки в кишені френча**, хлопець проштовхнувся між вуличним натовпом**, уникаючи дивитися кому-небудь в обличчя*** (В. Підмогильний).

У зв'язку з цим важливо наголосити на тому, що в реченні дія, названа дієсловом-присудком і дієприслівником, стосувалася одного виконавця, а не різних, як, наприклад, у реченнях: *Прийшовши додому, мене охопила тривога; Читаючи лежачи, псується зір*. Такі речення не відповідають нормі сучасної української літературної мови речення. Щоб зредагувати їх, потрібно, як правило, переробити дієприслівниковий зворот на підрядну частину (*Коли я прийшов додому…; Якщо читати лежачи…*).

Під час вивчення відокремлених обставин, виражених дієприслівниковими зворотами, доцільним є звернення до їхньої семантики. Ці обставини, порівняно з іншими названими граматичними типами, можуть виконувати різні синтаксичні функції.

Найчастіше дієприслівникові звороти є обставинами способу дії: ***Підклавши руки під голову**, до ранку дивлюся в склепіння своєї душі* (Л. Костенко). Відокремлені обставини способу дії можуть поєднуватися з дієсловом-присудком за допомогою сполучників *мов, немов, наче, неначе, ніби* й ін., які надають відокремленню ірреального значення або порівняльного відтінку: *Андрій перестав гребти, кілька разів глибоко вдихнув повітря, ширшаючи в грудях, і німів,* ***немов прислухаючись до якогось тихого-тихого звуку*** (Гр. Тютюнник). Слід звернути увагу студентів на те, що, попри уведення порівняльних сполучників, ці конструкції не перетворюються на порівняльні звороти.

Рідше дієприслівникові звороти й одиничні дієприслівники виконують у реченні такі функції:

- обставини часу: *Секрет написання таких речей, мабуть, і самі автори назавжди втрачають,* ***поставивши останню крапку*** (І. Дзюба);
- обставини причини (значення причини передають дієприслівники на позначення інтелектуальної дії або психічних процесів: *розуміючи, знаючи, боячись, вдаючи* тощо): ***Маючи непереможний нахил аналізувати свої думки й поведінку**, він по-приятельськи сварив сам себе за вчорашній гнів та невиразні марева* (В. Підмогильний);
- обставини мети: *Я довго боролося зі своєю емоційністю, виробляючи*

науковий стиль (Ніла Зборовська);

- обставини умови: ***Забуваючи зайве,*** *глибше пізнаєш необхідне* (А. Коваль);
- обставини допустовості (дуже рідко): *Хто з нас у дитинстві не боявся гадюки,* ***так за все життя й не побачивши її жодного разу****?* (О. Довженко).

Загалом відокремлення обставин, виражених дієприслівниковим зворотом, як правило, особливих труднощів не становить: такі обставини завжди на письмі виділяються комами. Обставини ж, виражені одиничним дієприслівником, можуть відокремлюватися або ні. Для їх правильного відокремлення в реченні слід зважати на виконуваному ними функцію й позицію щодо присудка.

Так, не відокремлюється обставина, виражена одиничним дієприслівником, за таких умов: це має бути тільки обставина способу дії й стояти безпосередньо при присудкові – після нього, рідше перед ним (вона набуває значення прислівника й не позначає дії): *Хлопець тікав* ***не озираючись****; Ми йшли* ***пританцьовуючи****.* Такі обставини в основному позначають фізичні дії або психічний стан (*сидячи, лежачи, стоячи, присівши, замріявшись*): *Вимучена дівчина спала* ***сидячи*** (І. Багряний); *Що* ***сміючись*** *утратив, те* ***плачучи*** *не знайдеш* (прислів'я).

Одиничні дієприслівники, які виконують інші функції або стоять в іншій позиції (відірвані від присудка) відокремлюються обов'язково: ***Прокинувшись****, вглядався у степову далечінь* (обставина часу); *Подушечки лап снігового барса вкриті шерстю. Завдяки цьому хижак ходить по снігу,* ***не провалюючись*** (дієприслівник віддалений від присудка***)***.

Серед обставин способу дії є такі, що виражаються фразеологічними зворотами типу *не чуючи ніг, не покладаючи рук, розкривши рота, висолопивши язика* та ін. Якщо такі сполуки стоять безпосередньо після дієслова-присудка, то вони не відокремлюються *(Через спеку люди працювали* ***спустивши рукава****).* Якщо фразеологічний зворот знаходиться в іншій позиції, тобто перед присудком або на відстані від нього, тоді він обов'язково відокремлюється: *Він працював над новим проектом,* ***не покладаючи рук*** [1, 222].

Дієприслівники й дієприслівникові звороти, що стоять після сполучників сурядності і підрядності, у вимові паузою від них не виділяються. Проте на

письмі такі обставини відділяються від сполучника комою в тих випадках, коли цей сполучник з'єднує інші члени речення або частини речення: *Катря сиділа на покуті, запнута по-жіночому тою ж таки бабиною хусткою, й,* ***не кліпаючи****, як телятко на вогонь, дивилася на свічки* (Гр. Тютюнник); *Дорога в село йде з такої крутої гори, що,* ***йдучи****, треба вставати з воза, щоб не перекинутися* (І. Нечуй-Левицький).

Якщо сполучники *і, а* входять до складу дієприслівникового звороту, виконуючи роль підсилювальної частки, вони не відділяються від нього комою: ***І вибігши з хати****, пішов у садок* (М. Коцюбинський); *За день утомилися,* ***а відпочивши****, пішли далі.* Якщо ж підсилювальна частка *і* стоїть перед дієприслівниковим зворотом, він не відокремлюється*: Сюди можна легко дістатися* ***і не знаючи міста****.*

Якщо обставина, виражена дієприслівниковим зворотом, утворює однорідний ряд з невідокремленою обставиною, то вона теж не відокремлюється: *Хлопець* ***пильно і не зводячи очей*** *дивився на брата*.

У реченні можуть бути однорідні відокремленні обставини. Між ними ставляться розділові знаки, як при інших однорідних членах*: Експрес летів у тумани,* ***одкидаючи версти, обганяючи гони*** (М. Хвильовий). Не ставиться кома перед неповторюваними єднальними сполучниками (*і, та* (у значенні *і*), *або, чи*), які з'єднують дві відокремлені обставини, виражені дієприслівниками або дієприслівниковими зворотами: ***Погулявши коло бджіл і наївшись огіркових пуп'янків****, натрапив я на моркву* (О. Довженко).

ІІ. Комами відокремлюються обставини, виражені **порівняльними зворотами**, що вводяться сполучниками *як, мов, немов, наче, неначе, ніби, буцім* та ін.: *Майбутнє було зачинене,* ***немов музей*** (Ю. Тарнавський); *А в нього сива борода,* ***як дим*** (Л. Костенко). Вони виконують функцію обставини способу дії, міри та ступеня дії й залежать від присудка.

Не виділяються порівняльні конструкції в таких випадках.

1. Немає ком у фразеологічних сполуках-компаративемах: *Він* ***спить як убитий****; Гості* ***з'явилися як сніг на голову****.* Такі фразеологізми виконують функцію присудка.

Ситуація з відокремленням порівняльних зворотів, виражених фразеологізмами, ускладнюється кількома моментами. По-перше, необхідно точно знати, що це сталий зворот, а не створена автором порівняльна конструкція: *Розтанули сніги,* ***як білий сон зимовий*** (Л. Костенко). По-друге,

слід знати структуру звороту, оскільки дистантне розташування компонентів передбачає відокремлення: *Того літа я* ***носився*** *з однією ідеєю,* ***наче дурень із писаною торбою****...* (Є. Гуцало); *... бо* ***сидить*** *Катря,* ***як із хреста знята*** (Гр. Тютюнник).

2. Не ставляться також коми, якщо порівняння є не відокремленим членом речення, а частиною присудка – призв'язковим членом іменного складеного присудка: *Ми* ***стали наче мудрішими***. Між підметом і присудком у такому разі не може стояти ні коми, ні тире (тире може бути лише авторське): *Весна –* ***наче карусель*** (Б.-І. Антонич).

III. Відокремлення обставин, виражених **іменниками з прийменниками**, належить до складних випадків пунктуації. Щодо їх відокремлення в посібниках можна знайти неоднакові рекомендації [1, 222; 2, 356; 3, 99 – 100; 6, 35 – 36; 8, 551]. На нашу думку, доцільно виділити такі умови відокремлення цих конструкцій.

1. Коми ставляться при відокремлених обставинах допустовості, що вводяться прийменником *незважаючи на:* ***Незважаючи на суворий клімат і брак води****, тут живе безліч тварин.*

2. Обставини з іншими прийменниками (*починаючи з, кінчаючи*, *у зв'язку з, згідно з, відповідно до, завдяки, на відміну від, залежно від, унаслідок, подібно до, усупереч*) можуть відокремлюватись або не відокремлюватися. Це залежить від змістового навантаження, позиції в реченні, ступеня поширеності обставини: *Порядок перерахування пенсій визначено* ***відповідно до прийнятого бюджетного закону*** (прямий порядок слів); *Останнім часом****, у зв'язку з масовим осушенням боліт і суцільним розкорчовуванням прилісків,*** *дикій хміль став надзвичайною рідкістю* (В. Скуратівський) – поширеність конструкції, розташування перед присудком, відірваність від нього іншими членами речення.

IV. Відокремлення обставин, виражених **прислівниками** і **прислівниковими зворотами**, належить до факультативних: *Шепотіли яблуні,* ***тихо, пристрасно*** (О. Довженко).

Узагалі відокремлення, які є необов'язковими з точки зору правопису, можливі, якщо автор хоче надати їм особливої смислової ваги, виділяючи комами, зрідка тире: *На долівку закапала вода –* ***розмірено****, мов стукіт годинника* (Гр. Тютюнник).

На окрему увагу під час вивчення відокремлених обставин заслуговують **уточнювальні обставини**. Вони виражаються відмінковими формами іменника з прийменником або без нього та прислівниками. Для відокремлення уточнювальних обставин слід зважати на їхню семантику й позицію в реченні.

1. Уточнюють одна одну тільки однотипні обставини. Найчастіше уточнюються такі обставини:

- місця, які можуть стосуватися прислівників із ширшою семантикою *там, тут, туди, сюди, звідти, внизу* й ін., що потребують уточнення: *Тут,* ***на узвишші гори****, сніг ще не розтанув*;
- часу, які можуть конкретизувати прислівники *тоді, зараз, колись, потім* та ін.: *Тепер,* ***у післявоєнні роки****, ніхто вже не знав, що робити із знахабнілим звіром* (Ю. Щербак);
- способу дії (дуже рідко): *Так само розмірено,* ***без усякого діла до її горя****, йшло життя* (М. Стельмах).

Якщо обставини різнотипні, вони не можуть уточнювати одна одну: ***Одного разу на сусідній вулиці*** *він зустрів давнього приятеля* – маємо дві різнотипні обставини – часу і місця, тому відокремлення не буде.

2. Уточнення завжди спрямоване від ширшого поняття до вужчого, тому уточнювальна обставина є вужчою за змістом: *Звідти,* ***десь звисока****, впало на нього світло…* (О. Гончар). Широке не може уточнювати вузьке: ***Одного дня восени*** *на греблі з'явилося кілька вершників* (П. Панч).

Проте відокремлення є не в усіх випадках, коли обставина з вужчим змістом іде після обставини з ширшим змістом: *Сьогодні вночі я чергую; Засідання відбудеться 12 січня о 10 годині* – обставини вказують на різнопланові поняття (день і частина доби); але: *Увечері,* ***о 20 годині****, дивіться спеціальний випуск новин* – обставини однотипні.

Висновки. Отже, шляхи подолання труднощів у вивченні відокремлених обставин полягають тому, щоб навчити студентів правильно визначати граматичне вираження цих другорядних членів, їхню структуру, позицію щодо присудка, а також змістове навантаження. Ефективними для засвоєння цього матеріалу є вправи на постановку розділових знаків й коментування умов відокремлення обставин (визначення синтаксичної функції, граматичного вираження, структури, позиції в реченні); доповнення речень відокремленими й уточнювальними обставинами; заміну відокремлених конструкцій

невідокремленими або синонімічними підрядними частинами; редагування неправильно побудованих речень. Перспективним видається розроблення тестових завдань на пошук і розпізнавання відокремлених членів речення, що в комплексі з традиційною системою вправ сприятиме усвідомленню закономірностей побудови простих ускладнених речень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А.П. Теоретична граматика української мови: Синтаксис. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – С. 220 – 222.
2. Сучасна українська мова: Підручник / За ред. О.Д. Пономарева.– К.: Либідь, 2005. – С. 352 – 356.
3. Ткаченко Є.М. Українська мова. Пунктуація: правила, вправи, диктанти: Навч. посібник. – Харків, 2001. – С. 92 – 112.
4. Український правопис. – К., 2008. – С. 162, 165 – 166.
5. Фурдуй М.І. Українська мова. Практикум з правопиву: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2008. – С. 112 – 166.
6. Шевелєва Л.А. Український правопис у таблицях / За ред. А.О. Свашенко. – Х., 2003. – С. 35 – 36.
7. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: Підручник. – К.: Академія, 2004. – С. 163 – 164.
8. Ющук І.П. Українська мова: Підручник. – К.: Либідь, 2006. – С. 541 – 542.

УДК 378

Г.С. Демидчик, Л.М. Мироновська
Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкривається роль педагогічної практики в розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутнього вчителя.

В статье расскрывается роль педагогической практики в развитии коммуникативно-речевых умений будущего учителя.

The role of pedagogical practice in the development of communicative and speech skins of future teachers is considered in the article.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань, окреслених перед навчальними педагогічними закладами Законом України „Про освіту”, Державною програмою „Освіта” (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти в Україні XXI століття, іншими державними

документами, є формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, у галузі освіти, системах управління й організації навчання підростаючого покоління в умовах ринкової економіки.

Відповідно до вимог суспільства сучасна школа потребує компетентного висококваліфікованого та високоорганізованого вчителя, здатного працювати творчо, іти в ногу з часом, використовуючи нові підходи до навчання школярів, брати участь в інноваційних процесах у вітчизняній освіті. Щоб сформувати такого вчителя, необхідно ще у процесі здобуття освіти створити майбутньому фахівцеві умови для його творчої самореалізації й інтелектуально-культурного розвитку. За роки навчання студент має опанувати великий обсяг знань предметів гуманітарно-педагогічного та фахового циклів, усвідомити себе особистістю, прагнути до постійного професійного самовдосконалення.

Метою статті є визначення місця педагогічної практики у формуванні високоосвіченої, самодостатньої, з високою культурою мовлення особистості вчителя.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямована систематична аудиторна і самостійна робота з фахових методик готує майбутнього вчителя до безпосереднього спілкування з учнями в ході педагогічної практики, яка у професійному становленні вчителя посідає чільне місце. Вона спрямована на практичне засвоєння закономірностей і принципів педагогічної діяльності, на формування основних професійних умінь, серед яких комунікативно-мовленнєві дають можливість вільно спілкуватися з учителем, учнями, їхніми батьками, відчувати себе впевнено під час проведення уроку, виховного заходу, батьківських зборів тощо.

Педагогічна практика забезпечує поєднання ґрунтовної теоретичної підготовки майбутніх учителів з практичною діяльністю в початковій ланці загальноосвітньої школи, сприяє формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначає ступінь професійної здатності та рівень педагогічної сформованості, підвищує рівень культури професійного спілкування.

У процесі педагогічної практики студенти осмислюють закономірності і принципи навчання й виховання, набувають професійних умінь: визначати мету і завдання навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, планувати педагогічну діяльність,

використовувати різні форми і методи організації навчання і виховання молодших школярів, на основі емпіричного досвіду аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати та прогнозувати її.

На рівень готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності впливає вільне володіння ґрунтовними знаннями навчального матеріалу з предметів початкової ланки та методик їх викладання.

Важливим аспектом професійної майстерності вчителя є його мовлення, етика мовного спілкування. Учитель має бути добре підготовленим до будь-якого діалогу з будь-якою людиною з усіх питань, що належать до кола його професійної компетенції.

Говорячи про необхідні для повноцінного спілкування вміння, О.О. Леонтьєв стверджує, що "людина повинна в принципі володіти цілою низкою умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування. Вона повинна, по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування. Вона повинна, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту. Вона повинна, по-четверте, вміти забезпечити зворотній зв'язок. Якщо якась із ланок акту спілкування буде порушена, то мовцю не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективне" [2, 33].

Означені вміння є основою комунікативно-мовленнєвих умінь, які є складними психофізіологічними та інформаційно-діяльнісними явищами. Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленнєвих умінь, виявлення подібності й відмінності дало змогу дійти висновку, що комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити швидке і якісне засвоєння й застосування словесних і невербальних засобів для ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем комунікації, практичний досвід формування комунікативних і мовленнєвих умінь дає підстави говорити, що існують різні погляди на зміст і класифікацію комунікативних умінь, комунікативних здібностей, комунікативної компетенції тощо. Ураховуючи досвід автора комунікативної методики з іноземної мови Ю.І. Пассова, психологів і методистів (М.Т. Баранов, М.С. Вашуленко, Л.С. Виготський, А.С. Зимульдінова, М.І. Жинкін, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженська,

О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, А.Р. Лурія, Л.П. Федоренко, Р.М. Фрумкіна й ін.), окреслимо коло комунікативно-мовленнєвих умінь, які мають бути сформовані з метою розвитку їх здатності висловлювати думку в усній чи писемній формах відповідно до комунікативної мети. Ці вміння знайдуть застосування як у діалогічному, так і монологічному мовленні вчителя. До них віднесемо:

- уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення;
- уміння констатувати, висловлюючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилання, обіцянку, уточнення;
- уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження;
- уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

Надзвичайно важливо, на нашу думку, навчити мовця відбирати мовний матеріал, зміст і форма якого відповідали б меті висловлювання, будувати синтаксичні конструкції відповідно правил граматики та конкретної мовленнєвої ситуації, конструювати зв'язні висловлювання, підпорядковуючи зміст і мовне оформлення комунікативній меті.

Варто зазначити, що комунікативно-мовленнєві вміння повинні відповідати основним комунікативним ознакам мовлення, зокрема правильності, чистоті, точності, логічності, виразності, образності, доступності, дієвості, доцільності. Зазначені характеристики мовлення можна розглядати як лінгвістичну інтерпретацію типології комунікативно-мовленнєвих умінь (уміння будувати висловлювання правильно, точно, логічно, доступно тощо). Ті вміння, що ґрунтуються на змістовому, композиційному та функціональному аспектах мовлення, є, з одного боку, сучасними соціально-лінгвістичними вимогами до гарного, тобто доцільного, доречного, результативного й ефективного мовлення, а з іншого боку, це уміння, оволодіння якими наблизить того, хто говорить, до ідеалу.

У роботі вчителя слово є основним знаряддям, яким він має досконало володіти. Учитель повинен говорити просто, зрозуміло, чітко, не поспішаючи, бути толерантним і стриманим. Звукова сторона його мовлення часто відіграє вирішальну роль у засвоєнні учнями навчальних предметів.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя на практичних і лабораторних заняттях ставиться вимога уважного ставлення до власного мовлення. Вона дає позитивні результати, якщо її здійснювати планомірно і систематично в таких аспектах:

- робота зі словом;
- робота над звуковою частиною мовлення;
- формування культури мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення (усного і писемного).

Відповідно до нової мети початкового курсу рідної мови в діяльності вчителя важливе місце займає робота зі словом, спрямована на розширення активного словника молодшого школяра та на формування вміння користуватися у своїй мовленнєвій діяльності відповідними лексичними засобами. Забезпеченість цього аспекту роботи вчителя на уроках повинна визначатися вже на етапі навчання у ВНЗ, адже набуті в навчальному закладі необхідні знання та відповідні навички будуть реалізовані у процесі професійної діяльності. Успішне розв'язання завдань мовного і мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку залежить насамперед від рівня володіння майбутнім учителем теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками роботи зі словом як одиницею лексико-семантичного рівня.

Студентам пропонуються завдання на зразок:

- пояснити значення слів і словосполучень (за сторінками підручників);
- подумати, чому слово так називається (іменник, бо дає ім'я предмета, займенник, бо вживається замість іменника);
- вибрати із ряду слів такі, що відповідають конкретній мовленнєвій ситуації;
- замість крапок вставити пропущені букви і записати слова; пояснити свій вибір;
- знайти помилки в записі (вимові) слів;
- знайти «зайві» слова, пояснити свій вибір тощо.

Слід зосередитись на одній із важливих особливостей української мови – наявності в ній кличного відмінка. Учитель у своїй професійній діяльності найчастіше ним користується. Дітям, особливо першокласникам, хочеться, щоб на уроці вчитель звертався до них, називаючи ім'я, а не прізвища. І необхідно, щоб вони чули правильну форму свого імені: Сергійку, Оленко, Дмитрику,

Даринко, Ганнусю, Тарасе, Карино, Катрусю, Матвію тощо.

Робота над звуковою частиною мовлення сприяє формуванню у студентів правильної вимови. З цією метою велика увага приділяється засвоєнню наголосу часто вживаних учителем слів: *мно́жник, добу́ток, чисе́льник, знаме́нник, множина́, запита́ння, завда́ння, озна́ка предме́та, чита́ння, одина́дцять, чотирна́дцять, сантиме́тр, міліме́тр, дециме́тр, кіломе́тр, вира́зне чита́ння, текстова́ задача, ві́рші, течія́, листопа́д, величина́, котри́й, черговий* тощо.

Формування культури мовлення передбачає увагу до вживання потрібного слова (невживання зайвих слів), правильного порядку слів у реченні, точності, багатства та різноманітності усного і писемного мовлення. Цьому сприяють вправи на усунення граматичних, математичних помилок, мовленнєвих недоліків студентів. Наприклад:

- Які з поданих речень правильні, які неправильні? Чому?
- Які помилки допущено в певному твердженні?

Розвитку зв'язного мовлення допомагають вправи на формування вмінь складати розповідь на визначену тему, закінчувати або продовжувати міркування, пояснювати обчислювальні прийоми виконання арифметичних дій, аналізувати задачі, поставити речення в такому порядку, щоб вийшов текст та інші.

Щоб майбутній учитель упевнено почувався перед учнями, не допускав помилок у записах на дошці чи в учнівських зошитах, студенти навчаються оформлювати різні записи, дотримуючись установлених стандартів:

- запис дати і виду роботи розміщується посередині робочого рядка, наприклад:

25 жовтня

Класна робота

Вправа 184

- під час скорочень слів застосовують прийоми відсікання (скорочення слова вибірковим пропуском букв, що позначають голосні та приголосні звуки), стягування (скорочення слова шляхом відкидання двох або більше літер у кінці слова) чи їх поєднання. Під час оформлення, наприклад, математичних записів необхідно пам'ятати про такі скорочення слів: ***км*** – кілометр, ***м*** – метр, ***дм*** – дециметр, ***см*** – сантиметр, ***мм*** – міліметр, ***т*** – тонна, ***ц*** – центнер, ***кг*** – кілограм, ***г*** – грам, ***а*** – ар, ***га*** – гектар, ***год*** – година, ***хв*** – хвилина, ***с*** – секунда, ***грн*** – гривня, (без крапки), але ***к.*** – копійка (з крапкою) – при

числах. В інших випадках скорочення назв одиниць величин не відбувається. Слід пам'ятати і про те, що, скорочуючи слово, необхідно залишати в ньому не менше двох літер. Скорочення слова до однієї початкової літери допускається тільки для загальноприйнятих скорочень та окремих слів, як наприклад: ***р.*** – рік, ***в.*** – вік, ***с.*** – сторінка, ***р.*** – річка, ***с.*** – село, ***ц.*** – ціна, причому тільки при числах або конкретних назвах.

Усе це допомагає студентові правильно виконати завдання комунікативного характеру в нових умовах:

- сформулювати запитання до учнів на основі прочитаного тексту;
- дібрати слова для характеристики дійової особи, оцінки її дій;
- скласти план тексту;
- сформулювати завдання пізнавального характеру під час опрацювання мовного матеріалу;
- зробити висновок-узагальнення;
- поставити запитання до задачі;
- скласти алгоритм розв'язування задачі або виконання арифметичних дій;
- скласти план розв'язування задачі;
- дати зразок зв'язного пояснення розв'язання задачі;
- сформулювати завдання для учнів під час вивчення нумерації чисел, величин;
- прочитати числовий або буквений вираз різними способами.

Студент-практикант уважніше ставиться до власного мовлення і формує культуру мовлення учнів. З особливою ретельністю він підходить до відбору слів і їх вимови, до викладу зв'язної думки.

Висновки. І все ж, як показує практика, якість мовлення знижує неправильне наголошування часто вживаних слів і слів, що відрізняються місцем наголосу в українській і російській мовах: *до́чка, дошка́, дрова́, і́м'я, но́вий, ста́рий, оди́надцять, чоти́рнадцять, подру́га, центне́р.*

Серед лексичних помилок найбільш поширені порушення лексичної сполучуваності слів, багатослів'я, вживання зайвих слів, невиправдане повторення тих самих або однокореневих слів, що є виявом низької вимогливості до вибору слова, мовленнєвої неуважності.

Рівень культури мовлення знижують кальки з російської, особливо лексичні русизми, стилістичні і граматичні помилки. Часто трапляються

орфографічні та пунктуаційні помилки, хоча вони зовсім недоречні у мовленні майбутнього вчителя.

Вищий навчальний заклад продовжує мовну освіту студентів-фахівців у єдності з мовною поведінкою та привчає до перспективи неперервної мовної освіти. Як і свій фах, удосконалювати своє мовлення потрібно все життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н.М. Роль і місце практики в системі загальнопедагогічної підготовки // Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.). – К., 1998. – С. 226 – 246.
2. Психологические проблемы массовой коммуникации / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 146 с.
3. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1 – 4.

УДК 371.124:811

О.А. Жижко
Сакатекський університет

МОВНА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ МЕКСИКАНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто процес становлення мовної індивідуальності мексиканського вчителя іноземної мови та подано результати квалітативного етнографічного дослідження, що проводилося автором у деяких навчальних закладах Мексики.

В статье рассмотрен процесс становления языковой индивидуальности мексиканского учителя иностранного язика и представлены результаты квалитативного этнографического исследования, которое проводилось автором в некоторых учебных заведениях Мексики.

The article deals with the process of forming the lingual individuality of a Mexican teacher of foreign language. The results of a qualitative ethnographical study which was carried out by the author in some educational institutions of Mexico are represented.

Актуальність і доцільність дослідження. Для сучасної педагогічної науки актуальним є вивчення тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору, особливостей їх впливу на системи освіти окремих країн. Важливо усвідомлювати роль глобального й національного в освітніх стратегіях кожної країни, пов'язуючи глобалізацію з подоланням обмеженості, ізольованості та замкнутості, а національну специфічність – із протистоянням уніфікаційним процесам у педагогічних практиках освітніх систем. Українськими науковцями здійснено різноаспектні порівняльно-педагогічні дослідження освітніх реалій

економічно розвинутих країн: США (Т. Кошманова, І. Гушлевська, Т. Чувакова); Велика Британії (Н. Авшенюк, Л. Пуховська, Ю. Кіщенко); Німеччини (Н. Абашкіна, М. Тихонова); Франції (О. Авксентьєва, Л. Зязюн, Н. Лавриченко); Канади (М. Лещенко, Н. Мукан). Водночас для повної об'єктивної картини сучасної міжнародної педагогічної реальності доцільним є вивчення закономірностей розвитку освіти країн, розташованих «на периферії економічного розвитку», зокрема країн Латинської Америки. Особливий інтерес становить система освіти Мексики – однієї з найбільших і найвпливовіших країн цього регіону. Значення Мексики в розвитку світової цивілізації є незаперечним, адже на її території існували найстародавніші цивілізації – ольмека, майя, тольтека, ацтека, – що справили помітний вплив на розвиток людства.

У мексиканському соціально-економічному контексті нова роль учителя полягає в умінні об'єктивно оцінювати стан речей у системі освіти, конструювати свою освітню діяльність з урахуванням недоліків офіційної освітньої політики; у прагненні до вивчення альтернативних педагогічних теорій і розробки навчально-програмної документації для забезпечення ефективного освітнього процесу.

Особливого значення набуває підготовка вчителів іноземних мов, оскільки її ефективність суттєво впливає на полікультурний розвиток мексиканського суспільства, створюючи умови для розширення міжнародних контактів, залучення до світових культурних цінностей, гармонійного життя в багатомовному міжнародному просторі. Володіючи іншомовними комунікативними компетенціями, мексиканські громадяни здатні забезпечити особистісну політичну й економічну незалежність і конкурентоспроможність, здобуваючи доступ до наукових і культурних вартостей інших народів і пропагуючи власну культурну унікальність і неповторність. Однак, як показує аналіз, дослідження мовної індивідуальності вчителя іноземної мови в Україні поки що не здійснювалося. Потреба глибокого наукового осмислення проблеми зумовила мету означеної статті.

Становлення мовної індивідуальності мексиканського вчителя іноземної мови триває протягом багатьох століть і пов'язане з історією розбудови національного освітнього простору країни. Історичне коріння мексиканської освітньої системи сягає культури індіанських цивілізацій доіспанського

періоду. Навчальні заклади стародавньої Мексики (тельпочкаллі, кальмекак) залучали вихованців до здобутків духовної та матеріальної культури ацтеків. Духовний потенціал стародавніх індіанських цивілізацій стимулював опір місцевого населення руйнівним процесам колонізації й уніфікації.

Іспанська колонізація (XV–XVI ст.) підпорядкувала мексиканську систему освіти інтересам католицької церкви. Її вплив був досить відчутним і активним до середини XIX ст. У країні функціонували Коледж Святого Йосифа Беленського, Коледж Богоматері Милосердя, Коледж Святого Хреста Тлателолко, Королівський і Папський Університети Нової Іспанії. Цей період характеризувався насильницьким залученням корінного населення до християнської релігії й іспанської (кастильський варіант) мови. Жорстка і тривала іспанізація (упродовж кількох століть) численних етнічних груп на території Мексики призвела до втрати переважною більшістю населення своєї самобутності, ідентичності, мови і культури.

Народження народної системи освіти пов’язане з набуттям Мексикою політичної незалежності у 1810 році. Світський характер освіти, її незалежність від церкви були законодавчо закріплені Президентським декретом у 1874 році, а також конституційно у 1917 році. З 90-х років XX ст. для громадян Мексики є обов’язковою неповна середня освіта, що становить базовий освітній рівень.

Мексиканська система освіти, що забезпечує базовий рівень навчання, складається з таких функціонально пов’язаних компонентів: базовий освітній рівень (дошкільна, початкова і неповна середня освіта); середня, вища, післядипломна освіта.

Сучасний стан системи освіти Мексики, безумовно, впливає на формування мовної індивідуальності вчителя, що забезпечує його професійно-педагогічне становлення. У Мексиці професійна педагогічна освіта, у тому числі й підготовка вчителів іноземних мов, здійснюється державними і приватними установами, які готують вихователів дошкільних закладів і вчителів закладів середньої освіти, ліценціатів (ліценціат прирівнюється до ступеня бакалавра в системі освіти України), спеціалістів, магістрів і докторів (науковий ступінь доктора у мексиканській системі освіти прирівнюється до наукового ступеня кандидата наук в Україні).

Розглянемо курікулум навчальних програм професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Курікулярна мапа ліценціату з викладання іноземної мови в неповній середній школі нараховує вісім семестрів, кожен з

яких має 18 тижнів (по 5 робочих днів) по 6 годин занять щодня впродовж перших шести семестрів і по три години впродовж останніх двох семестрів. Усі програми курікулуму передбачають теоретичні та практичні заняття. Присутність студентів на кожному занятті оцінюється 1,75 кредитами (кредити – форма оцінювання в мексиканській системі освіти, що включає реєстр відвідування занять студентами, виконання певних завдань та іспити). Усього ліценціат має 392 кредити [10, 33].

Курікулум складається з трьох блоків: аудиторні заняття, що включають 37 курсів, які викладаються впродовж восьми семестрів ліценціату; педагогічна практика, яка проводиться впродовж перших шести семестрів ліценціату і включає спостереження на уроках у школі, проведення уроків студентами під керівництвом викладача, аналіз педагогічного досвіду, отриманого під час практики; інтенсивна практика в реальних навчальних умовах (останні два семестри по 10 годин на тиждень), під час якої студенти мають викладати свій предмет у школі. Упродовж інтенсивної практики студенти можуть звертатися до куратора групи за консультацією, а також вивчають курс «Розробка дидактичного матеріалу й аналіз викладацької практики» [10, 34].

Курікулум ліценціату з викладання англійської мови в неповній середній школі побудований таким чином, щоб надати майбутнім учителям три основні види підготовки:

- загальноосвітню, необхідну для кожного вчителя базової освіти;
- педагогічну, яку повинен мати кожен учитель базової школи;
- спеціалізовану, що відповідає особливостям навчання для вчителів різних предметів.

Щодо загальноосвітньої підготовки (на яку відведено 16 % усієї навчальної програми), то вона включає ознайомлення з філософськими, законодавчими й організаційними основами освітньої системи Мексики; визначення основних проблем базової освіти та заходи щодо їх розв’язання; знання основних етапів становлення базової освіти Мексики; аналіз деяких важливих тем з історії педагогіки; вивчення стратегій навчання та спілкування з метою організації самостійного навчання студентів [10, 35].

Педагогічна підготовка передбачає засвоєння студентами знань із психолого-педагогічних наук для розуміння процесу розвитку дітей і підлітків, залежності процесу організації навчання у школі від психофізіологічних змін в

організмі дитини. Педагогічна підготовка вчителів охоплює 15 курсів, що становлять 35% навчального плану. Питанням розвитку підлітків присвячені чотири курси під назвою «Розвиток підлітків», що містять інформацію про психофізіологічні зміни в організмі та статеве дозрівання дітей; становлення індивідуальності підлітка, її залежність від сімейного та соціального середовища; розвиток когнітивних навичок і навчальних умінь підлітків; можливості допомоги майбутнього вчителя підліткам, що опинилися в ситуації ризику (соціальна та сімейна дезінтеграція, насилля, наркотики тощо). Вивченню системи неповної середньої освіти присвячені курси "Зміст і завдання базової освіти", що дають змогу студентам ознайомитися і проаналізувати курікулуми початкової й неповної середньої освіти для розуміння принципів організіції та функціонування навчально-виховного процесу. Розгляду й аналізу актуальних проблем викладання в неповній середній школі присвячений курс «Проблеми базової освіти» [10, 37].

Слід зазначити, що до педагогічної складової мексиканської підготовки вчителів іноземних мов входять такі предмети: «Шкільне керівництво», «Місцеві особливості організації навчального процесу», які співзвучні з передбаченими системою професійної педагогічної освіти України курсами школознавства, шкільного менеджменту, системи шкільного управління тощо. Уважаємо, що включення цих дисциплін у курікулум підготовки майбутніх учителів іноземних мов дає змогу навчити студентів організувати колективну роботу викладачів та громадськості для розв'язання спільних навчальних завдань; дати знання про соціально-культурний простір різних регіонів країни та специфіку організації навчального процесу; розвинути в майбутнього вчителя навички грамотного спілкування тощо.

Спеціалізована підготовка майбутніх учителів іноземної мови передбачає поглиблене вивчення лінгвістичних предметів. Курси, що пропонуються студентам, містять такий матеріал:

- зміст предметів навчального плану неповної середньої школи та вимоги до рівня поглибленого вивчення навчального матеріалу учнями;
- базові наукові знання з предмета, що викладатиметься, та навички самостійного оволодіння знаннями;
- співвідношення базових наукових знань із предмета, що викладатиметься, з тематичним змістом навчального плану певного предмета та

стратегії викладання навчальних тем.

Учителі різних предметів отримують спеціалізовану підготовку залежно від специфіки предмета, який вони викладатимуть, але всі студенти повинні освоїти такі курси: 14 курсів по 4 години на тиждень з предмета та дидактичних засад його викладання; курс із планування й оцінювання навчання; 4 курси зі спостереження педагогічного процесу та педагогічної практики (по 6 годин на тиждень); 2 семестри інтенсивної педагогічної практики по 10 годин на тиждень та курси з розробки дидактичних пропозицій і аналізу педагогічної практики по 6 годин на тиждень [10, 38].

Отже, курікулум професійної підготовки вчителів англійської мови базової освіти розроблений таким чином, щоб дати змогу майбутнім спеціалістам якомога більше практичних умінь застосовувати здобуті знання: пасивна й активна педагогічна практика становить третину навчального плану. Молоді вчителі починають свою професійну діяльність, маючи кращу практичну підготовку, ніж теоретичну. На нашу думку, позитивним і корисним є досвід уключення в курікулярний проект предметів та курсів, що спрямовані на розвиток у майбутнього вчителя здатності вибудовувати власні стратегії й форми роботи відповідно до культурологічних особливостей місцевості, де він буде працювати; критично оцінювати свою діяльність і діяльність своїх колег; усвідомлювати реальний стан речей у національній системі освіти й адаптувати процес навчання залежно від соціально-культурних умов життя учнів тощо.

У процесі загальної професійної підготовки у педагогічному ВНЗ мова майбутнього учителя набуває необхідних індивідуальних якостей. Упродовж педагогічної діяльності мова вчителя дещо трансформується. Проведене емпіричне етнографічне дослідження, що включало в себе дискурсивний аналіз мовлення вчителів іноземних мов низки навчальних закладів Мексики, показало, що такі поняття, як «функції вчителя іноземної мови» трактуються ними виняткого з погляду прагматизму. Спостереження на уроках, опитування, анкетування показали, що вчителі бачать своє завдання в тому, щоб бути помічниками, поводирями (*facilitador*) учнів, у їх відповідях часто вживаються фрази «бути фасілітатором навчання», «фасілітатор знання», «фасілітатор збагачення словникового запасу учня» тощо *(«facilitador en la adquisición de vocabulario», «facilitador de conocimientos», «facilitador de aprendizaje»).* Щодо власної професійної підготовки, то вчителі іноземних мов вважають, що

короткострокові курси з дидактики та технологій навчання повністю задовольняють їхні професійні потреби і є достатніми для викладання у школі; учителі часто повторюють словосполучення «навчальні технології» *(técnicas de enseñanza).* Вища професійно-педагогічна підготовка, на думку вчителів, не є необхідністю. Це свідчить про те, що у свідомості вчителів іноземних мов Мексики відклалася основна ідея інструментальної педагогіки, що базується на філософії прагматизму.

Проте аналіз мовного дискурсу показав, що вчителі іноземних мов не задоволені результатами навчання своїх учнів, їх турбує гетерогенність класів, незацікавленність учнів у вивченні іноземної мови, відсутність відповідальності під час виконання самостійних завдань, пропуски занять тощо. Учителі намагаються вирішити навчальні проблеми власними силами, однак той факт, що вони не володіють фундаментальними теоретичними знаннями з філософії освіти, психопедагогіки, історії педагогіки тощо, не дає їм можливості справлятися з цим завданням. Слід зазначити, що вживання вчителями фраз «я можу сказати тільки про себе...», «я не маю права говорити про роботу моїх колег...», «я не звик радитися зі своїми колегами...» тощо, свідчить, що в навчальних закладах кожен учитель працює самостійно, не мають популярності спільні проекти, часто між учителями навіть немає взаєморозуміння й довіри, відсутнє професійне спілкування.

Таким чином, мовна індивідуальність учителя іноземної мови у школах Мексики розвивається відповідно до процесів, що відбуваються в національній системі освіти. У мові вчителів знаходить відображення загальне спрямування освіти на прагматичну педагогіку, панує тенденція індивідуалізму в роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О.І. Довідник учителя іноземної мови. – К.: Рад. школа. 1982.
2. Гльоза А.М. Визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. / Гол. ред. С. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 1. – С. 18 – 27.
3. Ничкало Н. Современные проблемы куррикулума профессионально-технического образования Украины // Клуб институтов профессионального образования стран центральной и восточной Европы. Республиканский институт профессионального образования. Трансформация куррикулума в условиях развития рынка труда: Материалы международной конференции. – Минск, 1998.
4. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О.Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
6. Gage N.L.(Ed.) Handbook of research on teaching. – Chicago: Rand McNally, 1963;

citado en: Wittrock Merlin C., La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, Ediciones Paidós. – Barcelona, 1989.

7. Goetz J.P., LeCompte M.D., Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Morata, Madrid, 1988.

8. Mainguenneau D. Introducción a los métodos de análisis del discurso, Hachette, Bs.As., 1980.

9. Ornelas Carlos, El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Nacional Financiera. Centro de Investigación y Docencia Económicas. Fondo de Cultura Económica. – México, 1995.

10. Secretarìa de Educaciòn Pùblica, Plan de estudios. Licenciatura en Educaciòn Secundaria. Documentos bàsicos. Programa para la Transformaciòn y el Fortalecimiento Acadèmicos de las Escuelas Normales. Tercera ediciòn. – Mèxico, 2000.

11. Secretarìa de Educaciòn Pùblica, Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales. Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Programas y materiales de apoyo para el Estudio. Licenciatura en Educaciòn Secundaria. Tercero y Cuarto Semestres. Programa para la Transformaciòn y el Fortalecimiento Acadèmicos de las Escuelas Normales. – Mèxico, 2002.

12. Secretarìa de Educaciòn Pùblica, Programa Nacional de Educación 2001, 2006.

УДК 37.032:398.21

О. І. Книш
Сумський державний
педагогічний університет

РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДНОЇ КАЗКИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається значення народної казки у формуванні україномовної особистості, пропонуються варіанти інтерактивних завдань.

В статье раскрывается значение народной сказки в формировании украиноязычной личности, предлагаются варианты интерактивных заданий.

The article reviews the value of the national fairy tale of a formation the Ukrainian – speaking person, and variants of interactive tasks are offered.

Споконвічні мрії та сподівання народу, оптимізм, віра у перемогу добра і впевненість у неминучості його торжества, морально-етичні принципи, властиві народному світогляду, найяскравіше відображені у казці [3, 4]. Казковий епос як частина усної народної прози є великим пластом української словесності [4, 403]. Ось чому казки цікавили багатьох дослідників. Термін «казка» вперше вжито у граматиці Лаврентія Зизанія «Лексисъ сиречь речения» (1596) поряд із поняттями «баснь», «байка», а пізніше в подібному значенні у словнику Памви Беринди «Лексіконъ словеноросскій і именъ толкованіє» (1627). Казки належать до найдавніших витворів людського духу і сягають у

глибину таких далеких від нас часів, якої не досягає жодна людська історія [4, 403]. Тому єдиного погляду щодо походження казок немає.

Ф. Буслаєв дав аналіз української казки з позицій міфології, вважаючи казку модернізованою формою героїчної билини. М. Чумарна назву жанру теж виводить із праміфу, указуючи на скіфський міф про Маная та його дружину Казку, яка навчила людей мови [9, 60]. В. Пропп виявляє зв'язок казки з давньою релігією, з древніми формами оповіді, «коли герой втрачає своє ім'я, а розповідь втрачає свій сакральний характер, міф і легенда перетворюються в казку» [8, 232]. Як зазначають О. Величко, Н. Дейниченко, вперше порушив проблему класифікації казок І. Рудченко. П. Лінтур проаналізував творчу манеру оповідального стилю майстрів-казкарів. І. Франко дослідив соціально-історичний ґрунт казкового епосу, розкрив його художню специфіку. Р. Волков здійснив спробу розглянути стиль, художні засоби східнослов'янської казки. Конструкціями з прямою мовою в казці займалася Т. Варванюк. Семантико-синтаксичні структури казкових речень цікавили С. Шевчук. Мовна картина світу в українській фантастичній казці досліджена С. Лавриненко. Л. Дунаєвська дала характеристику казковим образам відповідно до функцій, що виконують їх персонажі. В. Хоменко розкрив фразеологію казок. О. Брицина зробила детальний огляд мови української народної казки та її формул. Я. Закревська дала характеристику мовного наповнення казкових текстів І. Франка й інших [1, 29 – 30].

Однак в українській методичній літературі проблема застосування казкового епосу в системі формування україномовної особистості не розглядалася, хоча у методиці викладання рідної мови у початковій і середній школі ця проблема не нова.

Відсутність у сучасній лінгводидактиці досліджень, присвячених ролі та місцю народної казки у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, та актуальність цієї проблеми у світлі нових вимог до мовної підготовки учнів, а відповідно – і до фахової підготовки учителів-словесників, і зумовили вибір теми дослідження.

«У наш час, коли інтенсивно відбувається переосмислення культурно-історичного спадку українського народу, не можна оминути такої важливої її складової, як фольклор» [5, 38], зокрема народної казки, що обумовлюється багатьма чинниками, і насамперед – безмежними виховними, пізнавальними й естетичними можливостями, її зв'язками з усіма сферами життєдіяльності.

Здавна «в народнорозмовній мові вироблялися словесновиражальні засоби, які задовольняли художньо-естетичні потреби людей і відбивали естетичну оцінку навколишнього світу» [2, 18]. Звернення до казкового тексту в навчально-виховному процесі тим показове, що саме «українська народна казка найяскравіше відбиває традиційний ідеал людини» [3, 19], де «мрії і реальність тісно переплетені, бажане легко стає дійсністю, а добро завжди перемагає зло» [3, 23], засвідчує й утверджує вироблений багатовіковою практикою світогляд нашого народу.

Народна казка є вагомим підґрунтям в екологічному вихованні сучасної молоді. Видатний вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський не уявляв собі процесу навчання і виховання без «живого, трепетного, хвилюючого слова народного епосу» [7, 83]. У своїй діяльності він застосовував казки, зокрема екологічного характеру. Головне завдання казки Василь Сухомлинський убачав не в «нагромадженні думок в голові школяра, перетворенні їх у комору знань, а в тому, щоб живе слово наставника в очах дитини запалювало вогник жадоби до знань, стало поштовхом до активного їх здобування. Сприймаючи матеріал, учні повинні ставити запитання й намагатися шукати відповіді на них. Тільки за цієї умови знання дітей стануть свідомими й осмисленими» [7, 95].

Саме народна казка дає змогу читачеві «долучитися до живої стихії народного мовлення, що є багатющим джерелом пізнання історії народу, оскільки кожен етнографічний регіон (Полісся, Поділля, Наддніпрянщина, Слобожанщина тощо) має діалектні особливості мови…» [3, 3]. Із казки починає дитина своє знайомство зі світом. Перші слова – образи рідної мови – лягають на душу дитини, запам’ятовуються на все життя, збуджують дитячу уяву, вибудовуються в цілісну картину, «розкривають таємницю «образного» творення світу людей з його стосунками, характерами, законами» [3, 23].

Потенціальні можливості казкових текстів у навчанні та викладанні рідної мови необмежені. Вони можуть успішно використовуватись у якості дидактичного матеріалу під час вивчення будь-якої теми з сучасної української літературної мови (фонетики, морфеміки, лексикології, морфології, синтаксису, а також уроків розвитку зв’язного мовлення, на яких учні вчаться творчості, зокрема казкотворення, що сприяє формуванню активної, духовно багатої україномовної особистості).

Будь-яка пізнавально-творча чи практична діяльність починається з

ґрунтовної мотивації, тому вчитель має продумати свої мотиваційні дії, коли організовує роботу з казкою. Він повинен сам творчо працювати з казковим текстом, учити учнів розкодовувати словесні символи, а «за казковими образами бачити дійсність» [6, 34]. Лише за такого підходу можливий розвиток чуття слова й прагнення до досконалого володіння ним.

Цікавими вважаємо проведення творчих, науково-пошукових завдань за спостереженням над фонетичними, лексичними, морфологічними, синтаксичними й іншими особливостями українських народних казок. Такі дослідження можна здійснювати за допомогою *проектних* технологій, що дають можливість учителеві застосовувати розмаїття *інтерактивних вправ*, які потребують обов'язкового представлення власних результатів дослідження. Це, на нашу думку, цікаво і нестандартно. Наприклад:

Дослідницькі проекти

1. *Традиційно усталеними формулами будується оповідь казки. Дослідіть* ***хронологічні формули*** *(формули часу) українських народних казок, якими окреслюється часова ознака розказуваних подій, поясніть пунктограми в них (Наприклад: «Одного разу, а було це дуже давно…»).*

2. *Дослідіть* ***топографічні формули*** *(формули місця) народних казок, що вказують на те, де відбувалися описані події (Наприклад: «Десь за горами, за синіми морями…») та* ***описові формули персонажів*** *(«Така розумна, гарна, що й сказати не можна»), з'ясуйте структуру речень.*

3. *Дослідіть* ***формули зачину*** *казок, що містять обидві ознаки – часу і простору (Наприклад: «Колись давно, за високими горами...»), та* ***фінальні (кінцеві) формули*** *(Наприклад: «І стали вони жити-поживати і добра наживати»). Поясніть вживання дефісу у словах.*

4. *На текстовій основі героїко-чарівних казок дослідіть* ***монологічні та діалогічні формули – вислови.*** *Наприклад: «Не вбивай мене, лицарю, я тобі у пригоді стану» – монологічна.*

— Чого ви плачете, люди добрі?

— Та як же нам не плакати… – діалогічна. Поясніть пунктограми.

5. *Дослідіть ономастикон народних фантастичних казок. Підготуйте повідомлення на 5 – 7 хв.*

Такі завдання вимагають від учнів, а відповідно і студентів, самостійної роботи над проблемою індивідуально, у парі чи групі.

Інформаційні проекти

1. Укладіть словничок українських страв, зафіксованих у народних казках. За допомогою довідкової літератури, словників з'ясуйте їх семантику.

2. Випишіть із українських народних казок здрібніло-пестливі форми іменників, прикметників, дієслів. З'ясуйте їх роль у казковому тексті.

3. На основі казок про тварин укладіть словничок представників фауни, охарактеризуйте їх етимологію.

4. Випишіть із текстів українських фантастичних казок міфологеми, з'ясуйте їх семантику.

Творчі проекти

Ці види завдань передбачають створення і презентацію пошуково-творчих завдань:

— *журналу – мандрівки разом із улюбленими казковими героями;*

— *написання власної казки про тварин, фантастичної, побутової чи на лінгвістичну тему;*

— *власного ілюстраційного матеріалу до казки чи казок тощо.*

Таким чином досягається виконання низки різнорівневих дидактичних, розвивальних і виховних завдань, бо нинішньому суспільству потрібна вільна, мисляча й активна особистість.

Народні казки дбайливо зберігають звертання у кличному відмінку як взірець культури мови. Тому під час вивчення відповідних граматичних тем («Кличний відмінок в українській мові» та «Звертання») слід використовувати казкові твори, у яких традиційно формувалась доброзичливість мови українців: «Точність передавання думки досягається за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки, експресивного забарвлення, а вибірковість їх використання демонструє доречність тієї чи іншої форми, наприклад: батьку, тату, татусю, дівчино, дочко, тітонько, сестрице, дідусю, діду, бабо, дівонько-голубонько…» [3, 318].

Так у казці «Золотий птах» [3, 164] кожен із синів по-різному звертається до батька виявляючи свій характер і ставлення до ситуації: «Татусю, хочу довідатися про Ваш смуток…», – каже один. «Тату, я Ваш наймолодший…» – говорить інший. Від найстаршого чуємо: «Добре, батьку!»

Звертаючись до усної народної творчості як джерела культури мови, маємо можливість розкривати перед учнями і, звісно, студентами багатство стилістичної палітри рідної мови, виховувати уважне ставлення до слова,

потребу правильно, точно, доречно висловлювати свою думку.

Народноказковий текст бажано використовувати і на заняттях зі стилістики, лінгвістичного аналізу тексту, на заняттях мовного гуртка та лінгвістичних студіях. Це дає змогу інтегрувати знання суміжних дисциплін: народознавства, літератури, фольклористики, історії тощо.

Отже, робота з казкою під час вивчення рідної мови не тільки збагатить учнів, а також студентів різнобічними лінгвістичними знаннями, а й сприятиме виробленню вдумливого ставлення до мови, а головне, виступатиме базою для формування національно свідомої та духовно багатої мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дейниченко Н., Величко О. Зоопрагматика в казці І. Франка «Лис Микита» // Філологічні науки. – Суми: СумДПУ, 2006. – С. 29 – 34.
2. Єрмоленко С.Л. Фольклор і літературна мова. – К.: Наукова думка, 1982. – 215 с.
3. Калинова сопілка: Антологія української народної творчості. Казки, легенди, перекази, оповідання / Упорядкування і передмови Ю. Брициної, Г. Довженко, С. Мишанича. – К.: Веселка, 1989. – 615 с.
4. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: Підручник. – 4-те вид. – К.: Знання-Прес, 2006. – 591 с.
5. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Вивчення української усної народної творчості у вищій школі // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 38 – 45.
6. Сумцов М. Малюнки з життя українського народного слова. – Харків, 1910. – 76 с.
7. Сухомлинський В. Казки Школи під Голубим Небом: Казки, притчі, оповідання. – К.: Рад. Школа, 1991. – 191 с.
8. Пропп В. Поэтика фольклора. – М.: Лабиринт, 1998. – 318 с.
9. Чумарна М. Мандрівка в українську казку. – Львів: Каменяр, 1994. – 118 с.

УДК 811.161.2’42

М.В. Кудряшова
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СЛОВЕСНИХ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ

Вивчення мовних засобів створення комічного в поезії (М. Вінграновський, П. Воронько, Н. Забіла) та прозі (В. Нестайко) для дітей спонукає дослідника до пошуку певних підходів у доборі матеріалу та до використання особливих методів аналізу. При цьому слід виходити зі специфіки самого предмета дослідження, системності, самостійності та ізоморфізму мовних явищ різних рівнів: лексикології (зокрема полісемії) та фразеології (трансформація усталених висловів), словотвору (у першу чергу оказіоналізмів), морфології (наприклад, утворення вищого ступеня порівняння у відносних прикметниках).

Изучение речевых способов создания комического в поэзии (М. Винграновский, П. Воронько, Н. Забила) и прозе (В. Нстайко) для детей побуждает исследователя к поиску определенных подходов в подборе материалов и к использованию особых методов анализа. При этом следует исходить из специфики самого предмета исследования, системности, самостоятельности и изоморфизма языковых явлений разных уровней: лексикологии (в частности полисемии) и фразеологии (трансформация устойчивых выражений), словообразования (в первую очередь окказионализмов), морфологии (например, образование сравнительной степени в относительных прилагательных).

Studying the linguistic means of creating the comic in poetry (M. Wingranowsky, P. Voronko, N. Zabila) and in prose (V. Nestayko) for children encourages the researcher to find special approaches to selecting materials and applying specific analysis techniques, taning into account the subject of the research; the system organization, the independence and isomorphism of linguistic phenomena of different levels: (lexicology (polysemy in particular) and phraseology (set expression transformation), word formation (occasional), morphology (forming degrees of comparison of relative adjectives).

Постановка проблеми. У філології література як мистецтво слова традиційно не диференціюється на «дорослу» та «дитячу». Однак у практиці критичної рефлексії термін «дитяча література» функціонує досить активно, позначаючи масив текстів, що конституює середовище розвитку і виховання дитини. Це поняття позначає літературу, створену безпосередньо для дітей, ту, що перейшла в коло дитячого читання, а також дитячу літературну творчість.

Ми вживаємо термін «література для дітей» на позначення тих творів, які спеціально адресовані дитині. Ураховуємо передусім те, що література для дітей має чітку адресованість як щодо змісту, так і щодо словесного вираження. Тому її мовний матеріал становить значний науковий інтерес, оскільки містить інформацію про неповторну індивідуальність особливого (маленького) читача, зокрема про його мовну картину світу.

Актуальність проблеми. Визначається її спрямованістю на виявлення і пізнання особливостей комічного як одного з основних засобів української літератури для дітей.

Об’єктом дослідження є вербальне втілення категорії комічного в художньому тексті для дітей.

Предметом наукової студії є мовні особливості функціонування лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних одиниць як засобів реалізації категорії комічного в поетичних і прозових творах для дітей.

Матеріалом дослідження були тексти для дітей видатних письменників, класиків дитячої літератури другої половини XX століття, зокрема, поетичні твори для дітей М. Вінграновського, П. Воронька, Н. Забіли та прозовий твір

В. Нестайка «Тореадори з Васюківки».

Мета статті – визначити словесні засоби комічного у творах для дітей М. Вінграновського, П. Воронька, Н. Забіли, В. Нестайка.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Виявити й описати (дати лінгвістичну інтерпретацію) словесні засоби створення комічного ефекту в досліджуваних творах.

2. На основі зіставлення художніх творів визначити специфічне, притаманне певному письменникові у застосуванні засобів комічного.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до класифікації українського державного стандарту, видання для дітей поділяються на чотири групи залежно від вікової категорії читачів:

– видання для дітей віком до 5 років (дошкільний віковий етап);
– видання для дітей віком від 6 до 10 років (молодший шкільний віковий етап);
– видання для дітей віком від 11 до 14 років (середній шкільний віковий етап) ;
– видання для дітей віком від 15 до 18 років (старший шкільний віковий етап).

Загальні і часткові питання щодо вивчення української літератури для дітей не можна вирішити без належної уваги до засобів комічного як важливого складника художньо-смислової організації текстів. На теоретичну значущість категорії комічного в художній мові для дітей указує зокрема А. Лук, відзначаючи значну роль гумору у вихованні дітей, слушно акцентуючи при цьому увагу на одній із функцій почуття гумору – забезпечення задовільного самопочуття в абсолютно незадовільних ситуаціях [5].

Комічне, як і дитяча гра, розглядаються науковцями як автономна реальність, що протиставляється об'єктивній реальності і є для дітей більш справжніми, ніж для дорослих [3; 5; 7]. Думка дитини орієнтована на гру. Відповідно гра в тексті для дітей також може виявлятися, наприклад у вербальній грі, що завдяки комплексу лінгвальних засобів різних рівнів активізує увагу маленького читача. Комічне ігрової ситуації, комічне, виражене мовними ігровими засобами, у текстах діалектично взаємозалежні: узяті разом, вони створюють умовно-ігрове «поле», що імітує реальне життя.

Створення нових слів – основний спосіб обігравання словотвірних можливостей мови. Утворення нового слова, нехай за усталеними моделями, – це творчість. Лексема, яку отримуємо, завжди містить хоча б натяк на свій прототип. Експресивність (зокрема комічний ефект) посилюється за наявності контрасту у структурі оказіоналізму [7, 151]. Наприклад, у класика української

літератури для дітей П. Воронька помічаємо:

У своєму убранні

Юні ялинята

Дуже милі, осяйні [2, 268].

У Н. Забіли зустрічаємо:

Не вагони – вагонята [4, 38].

Цікавим є й вірш М. Вінграновського: «Приспало просо просеня...» [1, 268].

Автори спираються на відомі дитині родинні зв'язки, використовуючи словотвірні моделі, які існують у мові, що створює особливо відчутний відтінок здрібнілості та пестливості. При цьому поети порушують семантичний закон словотворення, оскільки «малим» уявляється «дитя неживого»: вагона, ялини, проса. Активне вживання демінутивних форм відповідає мовленнєвому розвитку дитини раннього віку і розвиває безпосередність у сприйнятті навколишнього світу.

В. Нестайко використовує прийом «очунювання мови» за допомогою створення прозорих експресивних авторських неологізмів:

«Я глянув на Яву – такого радісно-дурного обличчя я ще не бачив ніколи…» [6, 227];

«Неподалік у свинарнику щасливо рохкає спросоння чиясь вразлива свиня, згадуючи щось приємно-свиняче» [6, 287];

«Ми проходили повз старий набокуватий колодязь. …І виразно почули з глибини плаксиве щеняче скімлення…

– Якась свиня кинула туди цуцика, – сказав Ява…

Я сідаю у цеберку й опускаюся…

– Галльо! Криниценавт Яво! Як себе почуваєте?

– От знайдибіда…» [6, 14].

Оказіоналізм криниценавт утворився внаслідок контамінації, сплаву слова криниця та, напевно, суфіксоїда -навт. Інший приклад засвідчує поєднання дієслова знайди та іменника біда. Цей оказіоналізм уживається персонажем для характеристики хлопчика, що зробив шкоду.

Привертає увагу оказіоналізм чорнолапо в таких рядках М. Вінграновського:

Іде кіт через лід

Чорнолапо на обід [1, 293].

У наведеному прикладі спостерігаємо словотвірну гру: автор створює індивідуально-авторські оказіоналізми. Прислівник утворено від словосполучення прикметника чорні та іменника лапи способом злиття основ та за допомогою суфіксації.

Отже, оказіоналізми можуть по-різному вводитися до контексту, але легко декодуються навіть дітьми.

Комізм у творах для дітей може бути заснований на порушенні граматичної норми:

В ясновельможному тумані,

Де під березою бугор,

При всій-усій своїй осанні

Коронувався мухомор.

І стала глибша і свіжіша

Качачо-гусяча ріка,

Ожина стала ще ожіша [1, 282].

У цьому випадку спостерігаємо порушення на морфологічному рівні, оскільки утворити вищий ступінь порівняння від відносного прикметника ожинний або ожиновий не можна. Як прийом комічного тут використовується і стилістична невідповідність теми і мовних засобів її втіленню. Поет створює стильовий дисонанс шляхом сполучення елементів різних стилів. «Комічність, незвичність» тут особлива, «лірична», характерна для творів М. Вінграновського. Мовна гра, «гра стилів» досягається за рахунок уживанням лексем високого стилю – ясновельможний, осанні, коронувався під час опису звичайнісінького отруйного мухомора. Посилює стильовий ефект тавтологічна сполука (всій-усій своїй осанні), оклична інтонація та повторення рядків.

Прийом «очуднювання» мови за допомогою деформації слів ілюструють рядки з трилогії В. Нестайка «Тореадори з Васюківки»:

«Багамот!» [6, 342];

«…йдіть учити вроки, екзамент на носі» [6, 21];

«…юриндовська ідея» [6, 70];

«– Опозогив! – Вона букву «р» не вимовляє.

– Маму – депутата на все село опозогив. Загаза чортова!» [6, 16].

Засобом гумору у цих прикладах є комічна вимова слів, що мотивується

віковими та фізіологічними особливостями маленької дівчинки. Комічний ефект посилює вкраплення у дитяче мовлення лайливої лексики (загаза чортова).

Багатозначність як засіб комічного реалізується у вірші Н. Забіли:

Ходить Люся-ревізор
Люся потайки зітхає:
– Хоч два рази перевір,
не зустрінеться тут «заєць»
– безбілетний пасажир!
<…> Раптом глядь – простягши ніжки,
волохатий сірий Мишка
примостився у куток...
Люся зразу: – Ваш квиток!
У вагоні знявся галас:
– Зайця спіймано, глядіть! –
А Світлана налякалась:
– Це ж не заєць, це ведмідь. [4, 43].

Поетеса вдається до прийомів, що засновані на гумористичному використанні прямого і метафоричного значень слова заєць:

1. Невеликий полохливий звірок родини гризунів.
2. розм. Безквитковий пасажир.
3. Дитяча іграшка.

Засобом комічного стають і трансформовані фразеологізми:

– А що ти думаєш – космонавтів тобі макухою годуватимуть?

– Авжеж, для них що є найкращенького придумають. Вітамін на вітамінові сидить і вітаміном поганяє [6, 58].

Намагаючись досягти комічного звучання тексту, В. Нестайко руйнує усталені у мові закономірності сполучення слів: «І батьки наші зробили нам чотириста двадцять восьме серйозне попередження по тому місці, про яке при дівчатах не говорять» [78]. До дієслівного сполучення зробили попередження додається іменник з прийменником; таке сполучення слів у звичайних умовах неможливе, тому що попередження – це наперед зроблене повідомлення про що-небудь (з контексту розуміємо, що відбувається дія фізична). Дієслово доконаного виду підкреслює завершеність дії. Порядковий числівник чотириста

двадцять восьме у поєднанні з прикметником серйозне нівелює його значення, сприяє виникненню комічного ефекту, оскільки створює ефект пересічності, посередності. «Серйозний» – це важливий, значний за змістом; який заслуговує на особливу увагу; який загрожує неприємними наслідками, ускладненнями; відповідно такий, що потребує не легковажного, а уважного ставлення. Зважаючи на кількість «серйозних зауважень», читач розуміє, що це зовсім не так.

Висновки. Гумор як естетична категорія багатогранний, він сприяє розвитку різних почуттів та емоцій у свідомості дитини. Польський дослідник Б. Дземідок слушно наголошує на тому, що комічне виконує пізнавальну функцію, оскільки акт пізнання не можливий без участі інтелекту [3].

Існує потреба в подальшому системному, комплексному вивченні засобів лінгвістичного механізму реалізації категорії комічного у прозових і поетичних текстах для дітей, у тому числі шляхом зіставного аналізу мовних засобів у творах різних авторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінграновський М. Казка на білих лапах // Вінграновський М. З обійнятих тобою днів: Поезії. – К.: Веселка, 1933. – С. 265 – 293.
2. Воронько П.М. Твори: В 4 т. – К.: Дніпро, 1983. – Т. 4: Твори для дітей. – 351 с.
3. Дземидок Б. О комическом. – М.: Прогресс, 1974. – 223 с.
4. Забіла Н.Л. Твори: В 4 т. – К.: Веселка, 1971. – Т. 1: Веселим малюкам (Вірші для дошкільнят та молодших школярів). – 207 с.
5. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 1966. – 191 с.
6. Нестайко В.З. Тореадори з Васюківки: Трилогія про пригоди двох друзів. – К.: Рад. школа, 1984. – 432 с.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 541 с.

УДК 378.14:811.161.1’246.2

И.И. Пахненко
Сумской государственный педагогический университет

СПЕЦИФИКА ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ПАРТИЙ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

У статті аналізуються ексталінгвістичні механізми продукування мовних партій учителя у просторі уроку російської мови в умовах українсько-російського білінгвізму, а саме: задум автора (вчителя), пресуппозиція, мовленнєва ситуація, сфера функціонування. Зазначені реалії розглядаються в контексті проблеми професійної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників.

В статье анализируются экстралингвистические механизмы продуцирования речевых партий учителя в пространстве урока русского языка в условиях украинско-русского билингвизма, а именно: замысел автора (учителя), пресуппозиция, речевая ситуация, сфера функционирования. Указанные реалии рассматриваются в контексте проблемы профессиональной речевой подготовки будущих учителей-словесников.

The article deals with extralinguistic means of producing speech part of a teacher at the lesson of the Russian language under condition of the Ukrainian-Russian billingualism. The problem of professional philologist training is taken into consideration.

Постановка проблемы. Профессиональную компетенцию учителя-словесника составляют не только глубокие знания предмета изучения (лингвистическая компетентность), знания и умения организации усвоения школьниками учебного материала (методическая компетентность), но и умения профессионально ориентированной речи (речевая компетентность).

Наблюдения за учебной деятельностью будущих педагогов-словесников на практических занятиях, во время педагогической практики показывают, что уровень сформированности последней составляющей их профессиональной компетенции «отстает» от первых двух. В связи с этим актуализируется проблема профессиональной речевой подготовки будущих учителей-словесников, в том числе и учителей-руссистов. Дополнительным актуализирующим фактором указанной проблемы применительно к учителям русского языка является сложившаяся практика формирования профессиональной компетенции этих специалистов, при которой слабо дифференцируются методики подготовки будущих преподавателей русского языка как родного и как второго в условиях билингвизма, в частности украинско-русского.

Постановка вопроса о профессиональной речевой компетентности будущих учителей-словесников с необходимостью приводит к вопросу о ее содержании, которое включает два взаимосвязанных комплекса:

1) знания о профессионально ориентированной речи, о механизмах ее текстообразования;

2) профессионально-речевые умения – умения речевого оформления процесса организации усвоения школьниками учебного материала.

К сожалению, полной и последовательной системы формирования профессионально-речевой компетентности будущих учителей, в том числе и учителей-словесников, методика пока еще предложить не может.

Анализ актуальных исследований. В научной литературе существует

несколько трактовок понятия «профессиональная речь» (И.Е. Краснова, А.Н. Марченко, В.Л. Наер и др.). Не останавливаясь на характеристике каждой из них, выделим ту, согласно которой профессиональная речь рассматривается как явление, имеющее общественно-речевое назначение и реализующееся в общепринятых в той или иной сфере деятельности формах. В.Н. Мещеряков вслед за Н.К. Гарбовским [1] утверждает, что профессиональной речью является «любая коммуникация между специалистами на профессиональные темы, независимо от того, протекает она в письменной или устной форме, в официальной или неофициальной обстановке, т.е. коммуникация как особый самостоятельный или вспомогательный вид деятельности, обеспечивающий осуществление основной профессиональной деятельности» [5, 4].

Учительская профессиональная речь в силу сложности и многоаспектности профессиональной деятельности педагога есть многожанровой (В.Н. Мещеряков перечисляет около 50 жанров [3, 61]). Основной ее формой (жанром) являются речевые партии учителя в пространстве урока.

Все речевые партии учителя в пространстве урока необходимо рассматривать в связи с ответными речевыми действиями учащихся, поэтому в этих текстах можно выделить две составляющие: первая – это речевые фрагменты (речевые партии), которые будут реализованы на уроке самим учителем; вторая – это ответные речевые действия учащихся. Совокупность и смена этих речевых действий (партий) участников учебного процесса планируется и строится по определенному плану урока (сценарию). В связи с этим целесообразно использовать такую дефиницию для квалификации текстов речевых партий учителя на уроке, как тексты партитурно-сценарного типа (или партитурно-сценарные тексты).

В процессе создания любого текста, в том числе и учебного (именно к учебным жанрам относятся речевые партии учителя в пространстве урока), учитывается ряд факторов текстообразования: экстралингвистические, лингвистические, коммуникативные, стилистические. Определяющими все остальные являются экстралингвистические факторы, реализующиеся на предтекстовом этапе.

Цель статьи состоит в описании специфики экстралингвистических факторов текстообразования речевых партий учителя на уроках русского языка как второго в условиях украинско-русского билингвизма.

Изложение основного материала. К экстралингвистическим факторам текстообразования относятся замысел автора, пресуппозиция, речевая ситуация и сфера функционирования (В.Н. Мещеряков).

Анализ текстов речевых партий учителя на уроках русского языка в условиях украинско-русского двуязычия показал, что они характеризуются указанными составляющими, но содержание и объем этих категорий имеет свои особенности, которые обусловлены сферой функционирования учительской профессиональной речи, с одной стороны, и спецификой обучения школьников русскому языку в условиях украинско-русского билингвизма, заключающейся в последовательной реализации принципа соотнесенности с родным (украинским) языком, – с другой.

Так, замысел автора (в нашем случае учителя) реализуется в цели (конечном результате) текстовой деятельности. Цель текстов речевых партий учителя в значительной степени зависит от целей урока, которые определяются учителем на этапе ориентировки в предметном содержании урока, т. е. в самом лингвистическом материале, когда он мысленно отвечает на вопросы: «Что именно предстоит изучить?», «Зачем?». Таким образом, на этапе предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку осмысливается тема урока (следовательно, и текста) в широком и узком контекстах, выделяются подтемы урока (предметы речи в тексте), систематизируется материал, выделяется концептуальная и фактуальная информация.

Применительно к уроку русского языка в условиях украинско-русского двуязычия необходимо определить и тип материала, изучаемого на уроке, по степени совпадения его содержания в русском и украинском языках: идентичный (совпадающий), несовпадающий (частично сходный, имеющий как черты сходства, так и различия) или специфический (касающийся только русского языка). Это позволяет определить методику введения материала на уроке, а применительно к текстам речевых партий – аспект обсуждения темы: сопоставительный по принципу аналогии (в случае общего) или по принципу противопоставления (в случае различного), проблемный и др. (при изучении специфического материала).

Пресуппозиция в сфере текстообразования понимается как «контекст потенциально общих для всех носителей языка или отдельных социальных групп знаний, в рамках которых высказывание или текст не противоречат

сложившимся (в обществе, в научной, культурной, идеологической сферах) представлениям» [4, 176]. Другими словами, операция пресуппозиции служит «выравниванию» объема общих знаний говорящего и собеседника (собеседников), без чего процесс общения может быть нарушен. Это особенно актуально в сфере педагогической коммуникации. Как справедливо отмечает В.Н. Мещеряков, «в педагогическом общении существует особый тип нарушения понимания, связанный с неверным определением говорящим области общих с собеседником знаний. Одной из самых распространенных ошибок неопытных учителей является «отождествление» собственного объема знаний с тем, что имеется у учеников» [4, 176]. Пресуппозиция реализуется в тексте в фоновом и релятивном планах (В.Я. Шабес [7], В.Н. Мещеряков [4]).

Фоновые знания – это общий фонд знаний говорящего и слушающего (в нашем случае учителя и учеников). Определение фоновых знаний учитель начинает на этапе ориентировки в конкретных условиях обучения, мысленно отвечая на вопросы: «Что учащиеся по данной теме уже знают?», «На какие знания школьников можно опереться?», «Что учащиеся должны узнать?», «Какие учебные действия необходимы для освоения материала?», «Сумеют ли ученики осуществить эти действия?», «Если нет, что им нужно напомнить или объяснить?» и т. д. И соответственно объяснение темы начинает с того, что вводит (актуализирует) в речевую ситуацию на уроке информацию, достаточную для баланса общих знаний.

Применительно к речевой ситуации на уроках русского языка в условиях украинско-русского двуязычия реестр вопросов, помогающих определить фоновые знания, расширяется с учетом специфики обучения в обозначенных условиях. На этапе предтекстовой работы учителю необходимо ответить еще на ряд вопросов: «Изучали школьники эту тему на уроках украинского языка или нет?», «Что учащиеся по этой теме знают из уроков украинского языка?», «На какие знания, умения и навыки учащихся, полученные на уроках украинского языка, можно опереться?». И соответственно в свою речевую партию на уроке учитель вводит информацию о знаниях учащихся, полученных на уроках украинского языка, которые помогут в освоении темы, или актуализирует эту информацию с помощью ответных действий учащихся.

Релятивные факторы текстообразования «подготавливают читателя к восприятию главной текстовой информации, ради которой создается текст» [4, 179]. По выполняемой функции они делятся на когнитивные средства и

эмоционально мотивирующие тактику и стратегию представления новой информации.

Остановимся на когнитивных средствах, так как именно они специфично преломляются в анализируемых текстах. В литературе по текстообразованию к когнитивным релятивным компонентам текста относятся такие фрагменты, которые подготавливают читателя к: 1) пониманию характера отношений между предметами речи в тексте (причинно-следственные, координационные, иерархические); 2) осмыслению сути процедур, используемых при анализе или синтезе характеристик обсуждаемых в тексте предметов речи; 3) установлению содержания и объема понятий, функционирующих в избранной области знаний; 4) определению целевого назначения вводимых в текст аспектов обсуждения [4, 179]. Все они реализуются и в профессионально ориентированных высказываниях. В речевых же партиях учителя на уроках русского языка в условиях двуязычия содержание первого релятивного компонента расширяется за счет подведения слушающих (учащихся) к пониманию характера отношений между разными речевыми ситуациями, в которых функционирует одна и та же тема, – речевой ситуацией урока русского языка и речевым пространством урока украинского языка: идентичность, несовпадение, специфичность. Это помогает осмыслить второй релятивный компонент, подготавливающий к осмыслению сути процедур, используемых в тексте при осмыслении предмета речи. Применительно к описываемым условиям это прежде всего выбор основного способа представления учебного материала: межъязыковая аналогия в случае отработки идентичного материала, которая может проводиться в содержании понятия, в сущности правила, в способе действия по правилу; аналогия и межъязыковое сопоставление в случае изучения несовпадающего материала. Вид аналогии и форма сопоставления определяются природой изучаемого явления и характером несовпадения в содержании изучаемого материала обоих языков.

Релятивный план в текстах партитурно-сценарного типа, как правило, вводится самим учителем.

К экстралингвистическим факторам текстообразования относится и речевая ситуация – совокупность внеязыковых событий, определяющих речевое поведение участников коммуникации.

Речевое поведение учителя на уроке, кроме традиционно выделяемых

(тема, цель, адресат, место, объем), определяют и такие внеязыковые реалии: тип урока; речемыслительные операции, которые определяются содержанием темы, – анализ, синтез, категоризация, сравнение, классификация, обобщение; методический арсенал способов и средств обучения на уроке; конкретные условия обучения – знания учащихся о теме, уровень их подготовленности и т. д. А применительно к речевому поведению учителя на уроках русского языка в обозначенных условиях – еще и тип материала по степени совпадения его содержания в русском и украинском языках.

Речевая ситуация трансформируется в жанр текста, который программируется автором (в нашем случае – учителем).

В контексте понимания жанра В.В. Одинцовым (выделяемый в рамках того или иного функционального стиля вид речевого произведения, характеризующийся единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур [2, 156]) в кругу текстов партитурно-сценарного типа на уроках русского языка как второго можно выделить определенное количество жанров. Так, речевая ситуация на уроках изучения нового материала трансформируется в такие жанры: 1) жанр текстов партитурно-сценарного типа на уроке изучения идентичного материала; 2) на уроке изучения несовпадающего материала; 3) на уроке изучения специфического материала.

Жанр текста определяет стратегию отбора, систематизации и речевого оформления типичных для каждого конкретного жанра компонентов содержания. Например, если создается текст речевой партии учителя на уроке изучения нового материала, несовпадающего в русском и украинском языках, необходимо на предтекстовом этапе определить жанр продуцируемого текста, который в нашем случае определяется типом урока и типом изучаемого материала, вспомнить типичные для этого жанра компоненты содержания. Типичными компонентами содержания фрагмента речевой партии учителя на этапе введения нового материала будут: 1) указание на характер изучаемого материала по степени совпадения его содержания с украинским языком: имеет как черты сходства, так и различия; 2) введение совпадающих фактов русского и украинского языков; 3) актуализация этой информации; 4) представление несовпадающих фактов; 5) их отработка.

И последний экстралингвистический фактор – это сфера функционирования. Он реализуется в стиле текста: тексты

партитурно-сценарного типа – это тексты научного стиля, учебно-научного подстиля.

Выводы. Рассмотренные экстралингвистические факторы определяют другие механизмы текстообразования речевых партий учителя на уроках русского языка как второго в условиях украинско-русского двуязычия: лингвистические, коммуникативные и стилистические, которые могут стать предметом дальнейшего обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1.Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. – М., 1988.

2.Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М., 1982.

3.Мещеряков В.Н., Дергун Л.И., Казанджиева М.С. и др. Основы школьного речеведения. – М. – Тольятти, 2004. – Ч. I.

4.Мещеряков В.Н., Дергун Л.И., Казанджиева М.С. и др. Основы школьного речеведения. – М. – Тольятти, 2004. – Ч. II.

5.Мещеряков В.Н., Дудко Н.В., Конек О.П. и др. Основы профессиональной речи. – Тольятти, 1997. – Ч. I / Под ред. Р.Я. Хачатурова.

6.Наер В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей // Научная литература. Язык, стиль, жанры. – М., 1985.

7.Шабес В.Я. Событие и текст. – М., 1989.

УДК 371.134:811.161.2

Т.С. Пінчук, Н.Ю. Калина
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ XXI СТ.

У статті розглянуто проблему мовної особистості вчителя-словесника в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти України; визначено структурні компоненти мовної особистості та особливості їх функціонування в сучасному соціокультурному просторі; сформульовано основні принципи її формування і становлення в умовах вищої школи.

В статье рассмотрена проблема языковой личности учителя-словесника в контексте современных тенденций развития системы образования Украины; определены структурные компоненты языковой личности и особенности их функционирования в современном социокультурном пространстве; сформулированы основные принципы ее формирования и становления в условиях высшей школы.

This article considers the problem of the teacher-philologist's linguistic personality in accordance with the modern tendencies of development of the Ukrainian educational system, marks out the structural components of the linguistic personality and the features of their functioning in the modern social and cultural space, formulates the fundamental principles of its forming under conditions of the university.

Постановка проблеми. Останнє десятиріччя характеризується бурхливим розвитком педагогічної науки, спрямованої на оновлення змісту й методів національної освіти в Україні, приведення їх у відповідність до сучасних потреб особи і суспільства. Нові підходи до вирішення проблем освіти, у тому числі й у галузі лінгводидактики, яка орієнтується на сучасні тенденції розвитку полікультурного освітнього простору, зумовлюють якісно нові вимоги і до системи професійної підготовки, професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника. Стратегія розвитку мовної освіти XXI століття , визначена Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Державною програмою "Вчитель" та законом "Про освіту", зорієнтована на формування національно-мовної особистості педагога, здатного до вільного і комунікативно доцільного спілкування в різних сферах суспільного життя, створення необхідних умов для обміну інформацією, організації процесу навчання рідної мови на комунікативно-діяльнісній основі з урахуванням новітніх педагогічних технологій, умов соціокультурного середовища і , насамперед, пріоритетності національного компонента у формуванні мовної духовної культури молодого покоління. Тож надзвичайно актуальною постає сьогодні проблема підготовки висококваліфікованого українського вчителя-словесника в органічній єдності якостей спеціаліста й особистості (мовної особистості), у якої "сформовані спонукально-мотиваційна, пізнавальна, практично-діяльнісна готовність до інтелектуально-творчої професійної та самоосвітньої діяльності" [9, 1], тобто вчителя нової формації, здатного орієнтуватися в соціокультурному просторі сьогодення і готувати своїх учнів до самостійного життя відповідно до вимог і потреб суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вивчення мовної особистості досить часто ставала предметом комплексних досліджень закордонних і вітчизняних лінгвістичних студій, серед яких важливо відзначити праці В. Виноградова, О. Потебні, Ю. Караулова, Л. Крисіна,О. Красильнікової, Ф. Бацевича. У сфері психолого-педагогічних досліджень до проблеми звертались Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Засєкіна й ін. У галузі сучасної лінгводидактики вищої школи, означена нами проблема розроблена недостатньо. Якщо загальні питання професійної підготовки сучасного педагога-словесника знайшли широке висвітлення у працях багатьох дослідників (О. Біляєва, М. Пентилюк, С. Карамана, О. Куцевол, М. Стельмаховича, Б. Степанишина й ін.), то мовна особистість учителя-

філолога, засади її формування та розвитку в умовах сучасної української вищої школи залишаються поза серйозною увагою науковців. Вагомий внесок у започаткування розробки цієї проблеми зроблений працями О. Семеног і Л. Струганець, окремі її аспекти стали предметом досліджень А. Мацько.

Мета статті. Ураховуючи актуальність зазначеної проблеми для вітчизняної лінгводидактики, мета статті – на основі аналізу лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури з'ясувати теоретичні аспекти поняття "мовна особистість учителя", визначити її складові та засоби формування і розвитку в умовах вищої школи у сучасному соціокультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. В основі тлумачення нами поняття "мовна особистість учителя" було звернення до його зв'язку з трьома основними системами знань, які виступають формотворчими компонентами досліджуваного терміна: психології (особистість) – лінгвістики (мова) – лінгводидактики (особистість учителя). У психологічній науці під особистістю прийнято розуміти конкретну людину з індивідуально-своєрідними розумовими, емоційними, мотиваційно-вольовими властивостями. Тож індивідуальність будь-якої особистості визначається особливостями організації її пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфери. Другий компонент досліджуваного нами поняття – мова, що розглядається не лише як сукупність знаків, підпорядкованих певним лінгвістичним законам, а перш за все, як засіб психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності, що має як колективне, так і індивідуальне начало. У колективному зрізі мова є віддзеркаленням суспільно-історичного розвитку людства. В індивідуальному аспекті – слугує важливим чинником і знаряддям інтелектуального розвитку особистості, її свідомості та самосвідомості, забезпечує розвиток психічних процесів, пізнавальних можливостей, умінь і творчих здібностей, постійне духовне зростання, забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мовний розвиток є також знаряддям соціалізації особистості, умовою її входження в соціум, що передбачає "інтеріоризацію колективного з метою формування індивідуального і своєрідного" [4, 2], забезпечення її комунікативної компетентності й активності в суспільстві. Але при цьому не слід забувати, що колективне начало в мові передбачає не лише загальнолюдське, а й національно специфічне, що слугує ґрунтом для національної ідентичності людини. На важливості зв'язку мови

людини з культурним кодом нації наголошували О. Потебня та В. Виноградов. За словами сучасного російського лінгвіста Ю. Караулова, “сам зміст поняття мовна особистість надзвичайно тісно переплітається з етнокультурними та національними рисами індивідуальності” [5, 46]. Національно-культурні традиції становлять базу особистості, комплекс структурних рис загальнонаціонального – українського – мовного типу, що є індивідуалізуючою моделлю етносу і його мови як експлікативно-чуттєвого атрибута народу.

Отже, виходячи з вищесказаного, під мовною особистістю розуміємо сукупність пізнавальних, мотиваційних та емоційних особливостей людини, що слугують ґрунтом її індивідуальності, вираженої в мові; носія мови, котрий досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві [9, 1].

До основних компонентів мовної особистості (за Л. Засєкіною) [4, 3] належать :

1. Когнітивний – представлений мовними здібностями як індивідуально-специфічними особливостями людини, що створюють потенційні можливості для ефективного оволодіння рідною мовою; мовними знаннями як сукупністю власне лігвістичних і енциклопедичних знань – загальною системою упорядкованих та ієрархізованих одиниць про світ; мовними стратегіями як індивідуально своєрідними способами сприймання та породження інформації, що охоплюють мовні вміння та навички; мовною компетентністю як сукупністю знань і ефективних стратегій для використання рідної мови; мовною картиною світу як сукупністю знань про світ, виражених у мові та підпорядкованих етнічним уявленням носіїв конкретного національно-культурного середовища.

2. Емоційний – містить емоційне ставлення людини до мовної реальності, тобто особливостей функціонування рідної мови, ступеня її розвитку, поширення і використання в різних сферах суспільного життя, ставлення до мови як смислу в процесі самореалізації та самоствердженні нації через розвиток мовної культури власної особистості.

3. Мотиваційний – забезпечує закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб’єкта до осмислення себе як мовної особистості, що

є носієм культури свого народу та виразником його національної ідентичності. Ю. Караулов та О. Семеног визначають розвиток складових мовної особистості у вигляді трьох структурних рівнів: нульового (вербально-семантичного, початкового), лінгвокогнітивного (передбачає інтелектуальні характеристики мовної особистості, притаманні її картині світу) та прагматичного (вищого рівня мовного розвитку, одиницями якого є комунікативно-діяльнісні потреби особистості). Таким чином, кінцевою метою саморозвитку мовної особистості є формування і вдосконалення засобів рідної мови для вираження провідних категорій своєї культури.

Установлення структури мовної особистості й особливості її функціонування через взаємодію визначених компонентів дають змогу окреслити основні напрями формування та розвитку мовної особистості вчителя-словесника в сучасному соціальному просторі. Сьогодні лінгводидактика вищої школи має спиратися на нову філософію освіти і виховання, нові моделі навчання мови, які орієнтовані на розвиток національно-мовної особистості студента, на формування національного типу індивіда, що відзначається україномовною стійкістю за будь-яких умов спілкування.

Формуванню національно свідомої мовної особистості майбутнього вчителя-словесника сприяють глибокі знання з фахових, а також гуманітарних, соціально-економічних, психолого-педагогічних дисциплін на засадах українознавства, уміння та навички використання набутих знань у реальній педагогічній практиці. Йдеться також про виховання особистості, котра не лише володіє системою лінгвістичних знань і комунікативних умінь і навичок, не лише репродукує рідне мовлення, а й “виявляє мовне чуття естетичної цінності рідного слова, мовний смак, мовну стійкість, виступає за збереження і подальший розвиток національної культури і державності” [9, 1]. У зв’язку з цим ускладнюється завдання професійної підготовки такого вчителя у вищому навчальному закладі. Провідна роль у системі підготовки словесника має належати методиці навчання української мови та спецкурсам, спецсемінарам, спецпрактикумам лінгводидактичного спрямування. Крім цього, потребує оновлення й сам зміст основного курсу лінгводидактики у ВНЗ на основі застосовування інноваційних технологій навчання студентів, упровадження нових навчальних дисциплін, пов’язаних із розвитком зв’язного мовлення студентів, які розвиватимуть їх комунікативні здібності, ознайомлюватимуть із

методами й засобами реалізації основних напрямків національного виховання учнів на уроках рідної мови. Так, Н. Остапенко пропонує створення для студентів-філологів спецпрактикумів "Технологія сучасного уроку української мови", "Сучасний дидактичний дискурс", "Теорія комунікативних актів" тощо [9, 35] . Однією зі складових професійної підготовки має стати етнолінгвопедагогічна, етнолінгводидактична підготовка майбутнього вчителя, наукові засади якої представлені у ґрунтовних дослідженнях Л. Мацько та О. Семеног. Профпідготовка передбачає опанування української мови під кутом зору етнолінгвістичного підходу: "Всебічне вивчення національно-культурної педагогічної спадщини сприяє збагаченню етнокультурного словника, усвідомленню менталітету українського етносу, виховує в молоді любов до рідної мови, повагу до рідного народу, його культури, історії " [9, 1]. Тому національний, етнокультурний компонент виховання повинен входити до змісту навчальних дисциплін, їх методичного забезпечення: "Сучасна лінгводидактика повинна всебічно відображати національні особливості, відзначатися етнічним забарвленням, бути джерелом формування національної свідомості й гордості за свою батьківщину"[9, 35]. До важливих засобів формування мовної особистості студентів дослідники відносять народну творчість, мистецтво, безеквівалентну лексику, асоціоніми-символи й ін. Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу, завдяки якому на лекціях і практичних заняттях "формується той особливий емоційний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний та професійний розвиток" [8, 350].

Таким чином, виходячи з названих засобів формування мовної особистості студентів-філологів, критерієм її сформованості можна вважати опанування майбутнім словесником таких компетенцій (за М. Пентилюк) [8, 349 – 350]:

– мовної: знання мови, володіння мовними вміннями й навичками;

– мовленнєвої: уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями і навичками;

– предметної: уміння відтворювати у свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою;

– прагматичної: здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів

мовлення;

– комунікативної: у широкому розумінні – уміння спілкуватися з метою обміну інформації;

– етнокультурної: реалізується у знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, а також уміння використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності;

– соціокультурної: засвоєння сукупності знань, пов'язаних із національною та світовою культурою, формування вмінь узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними й іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність.

О. Семеног включає до системи необхідних компетенцій професійної підготовки словесника також такі важливі її складові, як методична, психологічна та педагогічна компетенції.

Висновки. Отже, проблема формування національно-мовної особистості вчителя в умовах сучасного соціокультурного простору є однією з найактуальніших у сучасній лінгводидактиці. ЇЇ вирішення можливе за умов реформування системи професійної підготовки педагога-словесника у вищій школі, зміни акцентів з репродуктивних знань на формування особистості активного, творчого, культуромовного вчителя, який буде виховувати в учнів потребу у вивченні рідної мови, прикладом власного ставлення до рідного слова сприятиме формуванню духовного світу, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських цінностей і орієнтирів учнів шляхом залучення засобами мови до культурних надбань української нації й усього людства.

У запропонованій статті окреслені лише загальні аспекти проблеми формування мовної особистості сучасного вчителя відповідно до пріоритетних напрямів розвитку сучасної системи освіти України, що, поза сумнівом, вимагає більш серйозного наукового вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник. – К., 2002.

2. Грицева А. Мовна особистість, шляхи її формування. – Режим доступу: www.ukrlife.org/main/prosvita/griceva.htm.

3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) // Освіта.–1993. – № 44–46. – С. 1–12.

4. Засєкіна Л. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі. – Режим доступу: www.politic.org.ua.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

6. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 3–8.

7. Мацько Л.І. Українська мова : формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67–70.

8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К., 2005.

9. Остапенко Н. Формування національно-мовної особистості та розвиток зв'язного мовлення як проблема в лінгводидактиці вищої школи // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 3. – С. 35–38.

10. Семеног О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навчально-методичний посібник. – Режим доступу: www.ruthenia.info/txt/semenogo/ethnocult.txt.

11. Семеног О. Професійна компетенція майбутнього вчителя української мови та літератури : зміст і структура // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 4. – С. 2–5.

12. Ягупов В.В. Педагогіка / Навч. посібник. – К., 2002.

13. Язык и личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М., 1989.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Бідюк Н.М. Діяльність центрів розповсюдження знань для безробітних у системі університетської освіти США 3
Вербицька С.В. Тенденції розвитку внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти 10
Голуб Є.С. Мета середньої освіти: інформаційна культура чи комп'ютерна грамотність? 19
Голубкова Н.Л. Особливості становлення та розвитку громадянського виховання у школах США у XX столітті 27
Гуменна О.А. Оздоровчо-релаксаційне заняття у практиці роботи інноваційного закладу 36
Гурняк І.А. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті 45
Єжова О.О., Іваненко Л.М. Необхідність формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів 53
Іванюк Г.І. Матеріально-технічне забезпечення діяльності сільської школи в Україні (1958–2000 рр.) 59
Коваленко Н.В. Генезис поняття „самоосвітня компетентність учнів" 67
Костенко Г.Г. Організаційний клімат та культура школи як важливі чинники освітніх реформ: аналіз американського досвіду 76
Кравченко А. І., Скачедуб Н.М. Фізична культура як складова комплексної реабілітації і соціальної інтеграції осіб з відхиленнями у стані здоров'я 82
Лазарєв М.О. Особистість і педагогічні технології: уроки А.С. Макаренка 88
Левашова В.М. Сучасна біологічна освіта як важлива складова освітньої галузі «Природознавство» 100
Лістарова Ж.Ю. Формування громадянина світу в контексті громадянської освіти Великобританії 109
Мазуренко В.О., Ємець І.В. Мета, сутність і шляхи реалізації проблемного методу навчання 116
Мартиненко Д.В. Доброчинність і меценатство у життєдіяльності українських просвітителів XV – XVI ст. 124
Миленкова Р.В. Інноваційна культура: новий підхід до розвитку сучасної особистості, школи, суспільства 133
Ніколаї Г.Ю. Європейські моделі підготовки вчителів музики 142
Руденко Н.В. Тенденції розвитку національної освіти представників етноменшин (на прикладі сучасної української діаспори) 150
Старченко А.Ю. Гігієнічні вимоги до комп'ютерізації навчальних закладів 158
Ушаков А.С. Культура вчинку – складова частина духовної культури людини 163
Черняк С.Г. Освітня діяльність Київського університету в контексті правового регулювання (1838 – 1841 рр.) 173
Чистякова І.А. Теоретичні аспекти діяльності інноваційних освітніх мереж 184

РОЗДІЛ ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Богатирьова І.М. Навчання учнів 5 – 6 класів класифікації математичних понять 191
Бурла Артем, Бурла Антон. Індивідуалізація спортивного тренування юних спортсменів 197
Воловик О.П. Особливості впровадження компетентнісного підходу в курсі практикуму з розв'язування математичних задач.....203
Генкал С.Е. Якісна характеристика самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів.....210
Громова Н.В. Механізми евристичної діяльності вчителя та учнів під час вивчення гуманітарних предметів 217
Козлов Д.О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх керівників навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.....225
Лупаренко С.Є. Експериментальна робота з перевірки ефективності технологій використання вальдорфських засобів у розвитку пізнавальної активності в молодших школярів.....235
Медведєва М.А. Особливості усного мовлення молодших школярів із тяжкими вадами мовлення та їх вплив на розвиток процесу письма 240
Медвєдь Т.М. Література та мистецтво в організації дозвілля школярів 247
Усатих Т.О. Діяльнісно-практичне направлення екологічного виховання учнівської молоді в позашкільних закладах освіти 252
Усенко Н.М. Евристичне навчання – важливий дидактичний чинник у формуванні пізнавальної самостійності учнів.....260
Чашечникова О.С. Оптимізація навчання математики учнів через створення установки на творчий підхід 267
Шишенко І.В. Проблема розвитку пошукової активності в учнів класів гуманітарного профілю у процесі навчання математики.....276
Шрамченко О.В. Навчально-виховний потенціал краєзнавчої складової шкільного курсу історії україни.....286

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Берека Віктор. Упровадження інноваційних технологій у систему підготовки менеджерів освіти.....293
Воронець Л.П., Сергієнко В.А. Критерії оцінювання знань і вмінь студентів вищих аграрних закладів освіти з дисциплін комп'ютерного циклу.....301
Головань М.С. Розвиток інформатичної компетентності студентів як педагогічної системи.....313
Гулей О.В. Витинанка як засіб фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....321
Гуртовий Д.Є. Формування навичок організаційної діяльності як передумова соціально-професійного становлення майбутнього спеціаліста органів внутрішніх справ.....329
Іванова О.І., Басанець Л.М. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах сучасного освітнього закладу.....335
Карпова В.М. Взаємозв'язок практичних і розвиваючих цілей навчання іноземних мов.....343

Кудрявська Г.В. Вплив індивідуальних особливостей студентів і курсу мовних спеціальностей на ефективність оволодіння ними англійською мовою 350
Лазарєва О.М. Пізнавально-творча діяльність студентів в евристичному навчанні 359
Мільчакова Н.П., Шамшина Н.В. Рівнева диференціація навчання та вирівнююче-розвиваюча методика за умов кредитно-модульної системи 369
Муліна Н.І. З досвіду впровадження дистанційного курсу англійської мови: спілкування між студентами і викладачем 378
Никифоров М.В. Церковне шитво як засіб фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.....385
Розуменко А.О. Використання елементів історизму під час вивчення студентами курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика» 391
Рудь О.М. Курс «Риторика» у професійній підготовці педагогів вищої школи 399
Семеніхіна О.В. Розв'язування задач методом Монте-Карло у спеціалізованому пакеті MAPLE 406
Сердюк З.О. Порівняльний аналіз завдань з математики ЗНО та підручників для суспільно-гуманітарного профілю 412
Сідельник Н.В. Контроль знань студентів – важливий компонент фахової підготовки вчителя 419
Солощенко В.М. Іншомовна компетентність як засіб підвищення конкурентоспроможності та мобільності сучасного фахівця.....426
Чухрай З.Б. Проблема розвитку дослідницьких здібностей у студентів 435
Щербіна В.К. Роль практичної підготовки в реалізації стратегії особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя економіки 444

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ

Безгодова Н.С. Комунікативні ознаки мовлення – складова професійної культури майбутніх учителів природничого профілю.....452
Голуб Н.Б. Значення дидактичної спадщини М.Ф. Квінтіліана для процесу формування культуромовної особистості вчителя 457
Губарева Г.А. До проблеми вивчення відокремлених обставин у курсі сучасної української мови 463
Демидчик Г.С., Мироновська Л.М. Педагогічна практика як засіб розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутнього вчителя 470
Жижко О.А. Мовна індивідуальність мексиканського вчителя іноземної мови.....477
Книш О.І. Роль і місце народної казки в системі формування україномовної особистості.....484
Кудряшова М.В. До проблеми вивчення словесних засобів створення комічного в літературі для дітей.....489
Пахненко И.И. Специфика экстралингвистических факторов текстообразования речевых партий учителя на уроках русского языка как второго.....495
Пінчук Т.С., Калина Н.Ю. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI ст.....502

Міністерство освіти і науки України

Сумський державний педагогічний університет

ім. А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Частина третя

Суми: Видавництво СумДПУ

ім. А.С. Макаренка, 2008 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В. Бугаєнко**

Комп'ютерна верстка **О.Ю. Заніна**

Здано до складання 4.11.08. Підписано до друку 8.12.08.

Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.

Умовн. друк. арк. 29,8. Обл. – вид. арк. 26,3.

Тираж 100. Вид. № 100.

Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка