ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – №5. – 235 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 29 червня 2004 року (протокол №11)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Ващуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзігон —доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Літературний редактор: кандидат філологічних наук, доцент **Леся Вашків**

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ДЛЯ НОТАТОК

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Степан МАМРИЧ

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Національна доктрина передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Цей перехід є "віддзеркаленням глибинних процесів, які зумовлені цивілізаційними змінами – переходом від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства" [6, 5]. Дослідження інноваційної діяльності передбачає: виявлення соціокультурних, етично-духовних чинників, які детермінують потребу розширення інноваційної діяльності і обґрунтування нового соціального типу особистості вчителя, здатного до її реалізації; визначення у зв'язку з цим особливостей розвитку педагогічного професіоналізму і можливостей підвищення його інноваційного потенціалу в масовій практиці; розробку методичних рекомендацій з переводу наукових інновацій в масову практику.

На сьогодні досліджено ряд важливих аспектів педагогічної інноватики (Ю. Бабанський, М. Кларін, К. Левківський, В. Ляудіс, А. Найн, В. Паламарчук, М. Поташник, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.). Однак, на наш погляд, жоден із пропонованих на сьогодні підходів не базується на системному підході і не має на меті формувати інтегративну структуру інноваційних понять.

Метою статті є обґрунтування доцільності інтегративного підходу до інноваційної діяльності навчального закладу.

На сьогодні існують суперечності між досягнутим рівнем педагогічного знання в рамках класичної педагогіки та новими запитами педагогічної практики, відомими нормативними положеннями і новими педагогічними явищами, які не можна пояснити з позицій традиційної парадигми освіти; прагненням педагогів реалізувати нові педагогічні ідеї і традиційними формами та методами організації навчального процесу; динамічною багатогранністю освітнього середовища і традиційним характером управління навчальним процесом; спрямованістю системи навчання, що існує, на виконавчу діяльність і завданнями підготовки фахівців до активно-творчої та самостійно-пошукової діяльності; наявною потребою швидкого розвитку професійної школи і невмінням педагогів її реалізувати; новими завданнями формування спеціаліста соціально-інтегрованого типу і сформованими педагогічними системами тощо. Ці суперечності окреслюють проблему теоретико-методологічного обґрунтування та розробки організаційних основ інноваційної діяльності навчальних закладів.

Поняття інновація (лат. in – в, novus – новий) трактується як нововведення [9, 103]. Інновації (від англ. innovation – нововведення, новація) – це зміни всередині системи. Для позначення новацій, заміни чого-небудь новим існує англійське слово "novation". Інновація ж означає таке нововведення, яке здійснюється в системі за рахунок її власних (in – всередині) ресурсів (резервів). Наголосимо, що на сьогоднішній час ця умова – реалізація саме внутрішнього інноваційного потенціалу набуває особливо важливого значення.

На думку деяких педагогів (Б. Коротяєв, І.Підласий), можливості інтенсивного розвитку педагогічної системи вважаються вичерпними: за тисячоліття існування школи вже все випробувано, все було; доля нинішніх педагогів – повторюватися, опускаючись через втрату першооснов, забуття глибинної логіки, значення і призначення виховання, все нижче. Школа ще здатна жити, розвиватися і вчити дітей тільки внаслідок консервативної своєї природи. Деякі провідні теоретики висловлюють думку, що дуже скоро інновації в педагогіці будуть означати тільки одне – назад до минулого, розумного і зваженого виховання, до

облагороджуючої духовності, спокійної системи без новацій і конвульсій. Західна школа розвивається екстенсивним шляхом, нарощуючи кількісні характеристики педагогічного продукту переважно за рахунок нових інформаційних технологій, перерозподілу часу на різні види навчальної діяльності, диференціацію та індивідуалізацію класної роботи. Чи поліпшується при цьому якість педагогічного продукту – питання відкрите: більшість незалежних експертів висловлюють із цього приводу сумніви.

Своєрідним виходом є так звані ***інтегровані інновації***, що відкривають можливості з'єднання інтенсивного і екстенсивного шляхів розвитку педагогічної системи. Це вимагає ретельного дослідження тих невикористаних резервів педагогічної системи, які з'являються «на стиках» різнопланових, різнорівневих і різнохарактерних педагогічних підсистем і їх компонентів: "підкріпивши "вузькі" місця новітніми технологіями, можна спробувати поліпшити загальну ефективність педагогічної системи" [7, 189]. При такому підході інновації не будуть виглядати надуманими "зовнішніми" заходами, а усвідомленими перетвореннями, що виникають з глибинних потреб і знання системи. Достовірно інноваційними слід визнати лише ті ідеї, які засновуються на новому знанні про процеси людського розвитку і пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів. До основних напрямів інноваційних перетворень в педагогічній системі відносять такі явища та процеси, як педагогічна система загалом, навчальні заклади, педагогічна теорія, вчитель, учні, педагогічна технологія, зміст, форми, методи, засоби, управління, цілі і результати.

Інноваційні процеси в освіті розуміють як комплексну діяльність створення, освоєння, використання, поширення нововведень, що допомагає перекласти систему освіти в режим розвитку. Такий підхід співзвучний з позиціями офіційних освітніх установ, що стосуються специфіки освітніх інновацій, які характеризуються цілеспрямованістю, актуальністю, творчою новизною ідеї, організаційною та методичною забезпеченістю, нормативно-правовою базою, відповідністю новітнім досягненням науки про людину, керованістю й активністю [4]. Основними складовими освітньої інноватики є [2, 189]: теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій. Ці складники утворюють суть освітньої інноватики, що їх цементує система взаємопов'язаних понять і структурованих положень теоретичної освітньої інноватики.

На наш погляд, ефективна система інновацій повинна будуватися на засадах ***інтегративного підходу***. Це запобігає формуванню еклектичних сукупностей інновацій, які часто нагромаджуються у навчальному закладі на основі чисто випадкових ознак (престижність нового напряму в педагогіці, матеріальні можливості закупити відповідне обладнання тощо). З часом ці інновації, які не мають "спільного знаменника" починають суперечити одна одній, порушують природний хід навчального процесу, створюють зайві проблеми тощо.

І тут виникає ще одне питання: співвідношення інноваційної і традиційної діяльності навчального закладу. Обидві ці системи діяльності повинні бути максимально узгоджені, не суперечити одна одній, а взаємно доповнюватися й підсилюватись. Це можливе теж лише за опори на інтегративний підхід, закони й закономірності інтеграції.

Інноваційну педагогіку називають альтернативною до традиційної, однак із цим важко погодитися. Якщо педагогічна система залишається, то мову можна вести тільки про її вдосконалення. "Якщо говорити про альтернативи, то у нинішньої інноваційної педагогіки, схоже, є тільки одна: повернення до перевірених ознак класичної педагогіки. Школу врятує педагогіка природовідповідна, тобто дійсно наукова і тому дієздатна, якій під силу будь-які завдання сьогоднішньої і завтрашньої складності" [7, 197].

Загальною інновацією, що стосується педагогічної системи загалом, є оптимізація навчально-виховного процесу, розроблена Ю. Бабанським [1]. Оптимізація (від латин. optimum – найкраще) – це процес вибору найкращого варіанту з множини можливих. У такій складній, динамічній, багатоплановій, ієрархічній системі, як педагогічна, існують тисячі можливих варіантів побудови, протікання й організації навчально-виховної діяльності, досягнення намічених цілей. І лише один із них буде найкращим у конкретних умовах. Відшукати його –

головне завдання оптимізації. Воно вирішується шляхом порівняння можливих варіантів і оцінки існуючих альтернатив.

Під оптимізацією можна розуміти і ступінь відповідності педагогічної системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Оптимальність, досягнута для одних умов, майже ніколи не має місця за інших умов, тому поняття оптимізації завжди конкретне. "Оптимізації не може бути "взагалі", вона виникає лише тоді, коли стосується вибраного завдання. Під час цього необхідно чітко представляти, що саме повинно бути оптимізовано, який параметр педагогічної системи повинен досягнути оптимального значення відповідно до поставленої мети" [7, 220]. Ю. Бабанський запропонував ввести в педагогіку принцип оптимальності, який вимагає, щоб процес досягав не просто трохи кращого, а найкращого для даної ситуації рівня свого функціонування.

Принцип оптимальності пред'являє вимоги розумності, раціональності, почуття міри в застосуванні всіх елементів навчального процесу. Він передбачає максимально можливі результати за мінімально необхідні витрати часу й зусиль. У цьому полягає його велике гуманістичне значення. Необхідно розрізнювати теоретичний і практичний напрями оптимізації. Синонім поняття "оптимізація" в теоретичному аспекті – розрахунок, порівняння, зіставлення варіантів. У практичному аспекті оптимізація означає інновацію, реорганізацію, перебудову педагогічної системи, приведення її в найкращий для розв'язання поставлених завдань і конкретних умов стан. Вирішення завдань оптимізації починається з вибору критерію. Критерій оптимальності – це ознака (показник), на основі якого проводиться оцінка можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Всупереч вимогам логіки, що наполягає, щоб критерій містив тільки один показник (параметр), у педагогіці він завжди виходить комплексним, оскільки не вдається розвести причини і наслідки процесів, що протікають у педагогічній системі.

Інтегративний підхід до інноваційної діяльності вимагає освоєння системних нововведень, розробки програми розвитку навчального закладу в цілому. До системних нововведень відносяться передусім ті, які передбачають або перебудову її під якусь ідею, концепцію, або створення нової освітньої установи на базі колишньої (гімназій різних типів і профілів, ліцеїв і коледжів, комплексів освітньо-виховних установ тощо). Важливою основою групування нововведень за типами є інноваційний потенціал, де виділяють модифікаційні, комбінаторні і радикальні інновації.

Формування критерію інноваційності навчального закладу передбачає, що нововведення можуть не тільки поліпшувати протікання і результати навчально-виховного процесу, але й погіршувати їх. Інновації здійснюються не заради інновацій, а для поліпшення ефективності навчання і виховання. Педагогічну систему не можна одночасно поліпшувати з декількох параметрів: деякі нововведення поліпшують один аспект, одночасно погіршуючи інший. Тільки інновації за суттю, а не за назвою або формою сприяють поліпшенню умов навчальної і педагогічної праці. Тому навчальний заклад є інноваційним, якщо [7, 210]: навчальний процес базується на принципі природовідповідності і підпорядкованих йому принципах класичної педагогіки; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямі; організація навчально-виховного процесу не веде до перевантажень школярів і педагогів; підвищені результати навчально-виховного процесу досягаються не за рахунок селекції учнів або педагогів, а за рахунок використання нерозкритих і незадіяних можливостей системи; продуктивність навчально-виховного процесу не є прямим наслідком впровадження засобів, що дорого коштують, і медіасистем.

В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування та відтворюваності навчального циклу [5]. Інноваційна педагогічна технологія – це цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій та засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів [8, 119].

Таким чином, необхідність оновлення сучасної системи освіти і педагогічної науки спонукало досліджувати питання педагогічної інноватики як особливої галузі наукового пізнання. Інтенсивний розвиток та модернізація інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінюють відношення до можливостей управління такими процесами, оскільки

наявна стихійність цих процесів затримує розвиток практики. Однак поки що не розроблені ефективні методи вивчення і оцінки інноваційних процесів, які б дозволили їх регулювати, посилювати практичну користь і підвищувати цілеспрямованість. З іншого боку, не всі інновації виявляються корисними, а ряд цінних за змістом інновацій не мають належно розробленого процесуального аспекту. Більшість розробок із проблем інновацій не спираються на цілісний, системний, комплексний підхід, що призводить до однобічних рекомендацій, які не можна застосовувати в реальній педагогічній практиці. Це зумовлено зокрема тим, що проблема теоретико-методологічного обґрунтування інноваційної діяльності та системний підхід до їх організації в педагогічній науці не розкриті.

Перспективи подальшого дослідження проблеми інноваційної діяльності, на наш погляд, полягають у теоретико-методологічному обґрунтуванні цілісної системи інтегральних інновацій конкретного типу навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 190 с.
2. Волошин М.М., Самокиш М.І. Інноваційні педагогічні технології як основа формування навчально-пізнавальних умінь у студентів вищих аграрно-технічних закладів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – Ч.2. – К., 2001. – С.189-193.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею. Автореф. к.пед.н. – Луганськ, 2001. – 20 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
6. Кремень В.Г. Пріоритети розвитку освіти України на початку XXI століття // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 3-10.
7. Подласый И.П. Педагогика. – М.:ВЛАДОС, 2001.– Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
8. Суровцева Р.Ф. Проблема інноваційної діяльності в педагогічній теорії та практиці // Наука і освіта. – №6. – 2001. – С.116-120.
9. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Станіслава Данута ФРЕЙМАН,
Мірослав ФРЕЙМАН

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У сучасній системі шкільництва учень повинен бути активним суб'єктом, тобто повинен уміти здобувати інформацію і перетворювати її, формулювати й розв'язувати проблеми. Однак у цьому йому слід допомогти. Вчитель може бути провідником і завдяки цій ролі коригувати починання вихованців. Він може й повинен спрямовувати активність своїх учнів і розвивати їх пізнавальні здібності, заохочувати до активної поведінки, індивідуалізувати інтереси.

У концепції розвитку таких учнів (творчих) Р. Шульц [10] розрізняє три фази:

– фазу ідеї активного й продуктивного учня (сформульовану в рамках нового виховання);
– фазу ідеї самостійного учня, що досягає значних освітніх результатів (характерну для сучасної дидактики);
– фазу ідеї творчого учня у вузькому значенні цього слова, тобто учня, що самостійно приймає й успішно реалізує різноманітні, нові й передбачені освітні завдання, які сприяють розвитку особистості.

У світлі вищесказаного виникає питання: якою мірою школа повинна звертати увагу на завдання, що стосуються формування в учнів активного, самостійного і творчого стосунку до навчання і як повинна вдосконалювати дидактичний процес для оптимальної реалізації цієї мети?

Мета статті – виявити деякі проблеми, пов'язані із формуванням самостійного й раціонального навчання, трактуючи розвиток самостійності учнів як конститутивну рису виконання вчителем його керівної ролі, а самостійність учня як один із показників успішного керування процесом навчання. Наше аналітичне дослідження здійснювалося на матеріалі Польщі.

Проблема самостійності дій учнів, їх самостійної праці порушувалася багатьма авторами. Т. Томашевський [12], трактуючи *самостійність* як одну із позицій, пише, що це є протилежність пасивній позиції, позиції безпорадності, репродуктивній, імпульсивній позиції. Самостійність як позиція найчастіше, однак, стосується людини дорослої, у випадку ж учнів ми можемо говорити швидше про розвиток чи привчання до самостійності.

У свою чергу, В. Оконь [8] термін *самостійність* уживає для характеристики дії чи мислення. На думку автора, головною й вирішальною умовою розвитку самостійності є розв'язування проблем. Проблему самостійності дій учнів, а точніше самостійної праці, порушував також К. Сосницький. На його думку, самостійну роботу характеризують три властивості [11]:

– усвідомлення мети й способу виконання певної роботи;
– свідоме керування перебігом роботи і свідомий контроль праці;
– виконання праці без сторонньої допомоги.

Самостійність часом розуміють як особистісну рису людини, здатної до визначених дій. У цьому значенні під *самостійністю учнів* будемо розуміти здатність виконувати не завдані вчителем завдання (напр. формулювати проблеми у випадку нової ситуації) або вибирати й модифікувати – відповідно до ситуацій – способи виконання завдань, які вчитель подав, але в загальному.

Ми вважаємо, що для доповнення цих теоретичних роздумів варто назвати наступний, загальноприйнятий комплекс рис самостійності учнів у дидактичному процесі:

– розумові зусилля й активність мислення, які пов'язані з мінливістю оточуючого середовища;
– існування внутрішніх мотивів прояву своєї активності, усвідомлення сенсу й мети праці, а також зацікавлення її позитивним результатом;
– певна незалежність мислення і дій, здатність відстоювати власну позицію, висування власної думки;
– здатність орієнтуватися в новій ситуації, яка вимагає бачення проблеми й уміння застосовувати отримані знання в нових умовах;
– свідоме керування перебігом власної праці й здатність до самоконтролю її результатів;
– висування й розв'язування проблем і контроль результатів праці без сторонньої допомоги.

Розвиток цих рис самостійності вчитель повинен проводити як у запланованих для учнів діях, які виконуються на уроках, так і в самостійній домашній роботі. Це дії, між іншим, пов'язані із рухом інформації (сприймання інформації та її перетворення), дії спрямовання, інформування, надихання, оцінювання і гальмування. Однак треба пам'ятати, що ці дії викликають активність учнів, яка є тим більшою, чим більшим є ступінь їх самостійності.

Оскільки ознайомлення учнів із самостійним здобуванням нових для них знань і використанням їх у нових пізнавальних ситуаціях, включені у перебіг шкільного дидактичного процесу, є надзвичайно цінне, виникає питання: Чи і яким шляхом вчителі загальноосвітніх й професійних предметів прямують до розвитку самостійності учнів?

Щоб дати відповідь на це запитання, було проведено дослідження, яке мало характер діагностичного опитування. Ним було охоплено 47 вчителів випадково вибраних понадгімназійних шкіл Любуського воєводства.

Намагаючись проаналізувати зібраний матеріал, ми хочемо зауважити, що неможливо у короткій статті висвітлити всі виявлені думки вчителів на тему їх концепцій розвитку самостійності учнів.

Результати проведеного обстеження показали, що розвиток самостійності не знаходить повного розуміння у всіх вчителів сучасної школи. 70,2% загалу опитаних вчителів підтвердили, що плануючи дидактичні заняття, вони передбачають завдання, які сприяють

розвиткові самостійності учнів. 17,1% респондентів ознайомлюють учнів із самостійним навчанням, але роблять це нерегулярно. Решта вчителів (8,5%) не вбачають потреби готувати учнів у цьому плані і, як вони самі сказали, нав'язують завдання, перевіряють їх виконання, не залишаючи місця елементам автономії й творчості вихованців; дві особи дали ухильну відповідь.

Однак усвідомлюючи, що учень, який залишає школу, повинен опанувати мистецтвом самостійного навчання і то в такій мірі, щоб уникнути фазу проб і помилок, нас цікавило, які методи під час дидактичних занять використовують ті вчителі, які ознайомлюють із самостійним навчанням, щоб це навчання було ефективне.

З аналізу емпіричного матеріалу випливає, що 61,7% загалу вчителів вважають, що для розвитку самостійності учнів необхідним є використання різних структур дидактичних занять. Найважливішу роль у цьому плані, на думку респондентів, відіграють дидактичні заняття, на яких має місце створення проблемних ситуацій і пошуки їх розв'язання в джерелах наукових інформацій. Дехто з них, обґрунтовуючи свою позицію, пише прямо, що постановка перед учнями проблеми змушує їх шукати шляхи вирішення. Залежно від його змісту виникає натуральна потреба скористатися словником, енциклопедією, також медіальною, Інтернетом або зібрати інформацію в різного роду установах. Потім вони змушені аналізувати, синтезувати й узагальнювати отримані знання, а також продемонструвати на дидактичних заняттях, навчаючись одночасно самопрезентації. Я переконався, що такий шлях реалізації завдання є доброю підготовкою учня до самостійного навчання.

Необхідно погодитися з учителями, які говорили, що власне під час проблемного (пошукового) уроку досягнення мети залежить передусім від ступеня самостійності й розумової активності учнів. Застосовані вчителем під час уроку методи сприяють розвитку мислення і творчої позиції учнів, стають причиною того, що їх праця вимагає, між іншим, поглиблення, розширення наявних знань, виходу поза межі програми, використання різних матеріалів, виконання проекту, самостійного пошуку відповідних розв'язань, планування й виконання експерименту, досліду, написання реферату, в якому потрібно показати розуміння різних явищ і зробити їх інтерпретацію.

Майже 50% вчителів вбачають можливість демонстрування самостійності учнів також на уроках-лекціях і планують завдання, які формують уміння конспектувати й користуватися конспектом.

Шкільна практика підтверджує, що вміння правильно конспектувати не є легким, а вчителі надто часто й багато диктують, тому треба радіти, що опитувані вчителі відзначають роль конспектування у порушеній нами проблемі й ознайомлюють учнів з принципами правильного конспектування. Можна навіть припустити, що важко думати про освіту взагалі й про самоосвіту зокрема без опанування цього вміння.

Другу щодо чисельності групу (57,4%) складали вчителі, які як знаряддя у формуванні самостійного здобування знань і вмінь застосовують свідомі і спеціально заплановані домашні завдання учнів. Ці завдання, писали респонденти, можуть бути адресовані всім чи деяким учням відповідно до їх зацікавлень, можливостей і цілей навчання, а з погляду їх використання це є завдання, які розширюють і закріплюють знання, отримані на дидактичних заняттях, й завдання, які є основою для опрацювання нового матеріалу.

Ми помітили, що опитувані частіше використовують домашні завдання з метою розширення знань на дидактичних заняттях, бо, на їх думку, це мобілізує учнів звертатися до нових джерел знань, вдосконалює методи праці учнів, формуючи тим самим різні види самостійної роботи. Були також такі вчителі (20%), які підкреслювали, що для розвитку самостійності учнів передбачають такі домашні завдання, які становлять основу для отримання нових знань й можуть також бути основою для вироблення умінь різного характеру, але використовуються під час подачі нового матеріалу.

Для повного зображення описуваного методу ми представимо деякі типи домашніх завдань, названих опитуваними. Це є такі завдання:

– що полягають на доповненні і поглибленні знань за допомогою додаткових матеріалів (так задумане завдання пов'язується з уроком, на якому обговорення теми залишило відкриті проблеми, що заохочують учнів зайнятися ними в позаурочний час);

– які мають на меті зіставлення змісту й висновків уроку зі змістом інших джерел (вони пов'язують елементи розуміння, доповнення й закріплення знань);

– які вчать використовувати зразки, таблиці і схеми (отримані результати придатні для застосування на більшості уроків);

– що трактуються як контрольні роботи у вигляді переказів, описів, характеристики, проекту (учні на основі підручника повинні звернути увагу на пропущену проблему уроку і зробити на цю тему конспект).

Значно рідше, як видно з результатів, вчителі надають перевагу завданням, які формують уміння писати реферати чи ознайомлюють учнів із веденням папки самоосвіти. Звичайно, це важчі завдання, які полягають у систематичному накопиченні інформації з певної галузі, отриманої з засобів масової інформації, часописів, популярно-наукової літератури й упорядкуванню матеріалів за тематичним каталогом.

Названі типи домашніх завдань, як видно, базуються на самостійному засвоєнні знань, формують розумову справність, розвивають в учнів зацікавленість певними проблемами. Це настільки суттєво, що учні з розбудженою цікавістю відчувають постійну потребу розширювати знання, що означає, що вони виходять на шлях самоосвіти.

На думку досить значної групи вчителів понадгімназійних шкіл (29,8%), нагодою для формування самостійності учнів у мисленні й діях є організовування конкурсів й олімпіад на різних рівнях і використання класних й шкільних стінгазет для представлення цікавих відомостей, самостійно опрацьованих учнями.

Крім того, проведене дослідження показало, що деякі вчителі (8,5%-19,1%) у своїй концепції розвитку самостійності беруть до уваги такі способи як організація (щомісяця) таких дидактичних занять, в яких частина уроку присвячена самостійному представленню отриманих учнями знань із джерел, не поданих вчителями; використання в реалізації дидактичних занять методу проектів.

З представлених досліджень випливає, що анкетовані вбачають необхідність розвитку самостійності учнів у дидактичному процесі й шляхом застосування різноманітних методів і форм створюють оптимальні умови, які значною мірою сприяють пробудженню цінних мотивів самостійного навчання.

Проведене діагностичне опитування не дає підстав для узагальнення результатів відносно цілої професійної групи вчителів понадгімназійних шкіл, воно може тільки дати привід для роздумів і порівнянь. Цілісний погляд дозволяє, однак, висловити думку, що умовою досягнення правильного розвитку самостійності й розумової активності учнів є збереження відповідної пропорції між ситуаціями, пов'язаними із засвоєнням учнями готових знань під час уроку, й ситуаціями, які вимагають самостійного здобування й застосування знань у нових умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Frejman St. D. Przygotowanie do samokształcenia w samoocenie absolwentów szkół średnich// R. Gerlach (red.). Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy. – Bydgoszcz, 2003.
2. Gawlikowski E. Wdrażanie do samokształcenia w praktyce szkolnej // Oświata Dorosłych. – 1966. – №7.
3. Karaś S. Sztuka samokształcenia. – Warszawa, 1994.
4. Kazimierski W. Rozwijanie samodzielności uczniów poprzez rozwiązywanie zadań dydaktycznych, – Toruń, 1988.
5. Kupisiewicz Cz. Dydaktyka ogólna. – Warszawa, 2000.
6. Lewowicki T. Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje rozczarowania i nadzieje, Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. – Zielona Góra, 2000.
7. Maziarz Cz. Proces samokształcenia. – Warszawa, 1996.
8. Okoń W. U podstaw problemowego uczenia się. – Warszawa, 1964. – S. 35-54.
9. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Warszawa, 1996.
10. Schulz R. Studia z informatyki pedagogicznej. – Toruń, 1996. – S. 13.
11. Sośnicki K. Dydaktyka ogólna. – Wrocław, 1959. – S. 304.
12. Tomaszewski T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. – Warszawa, 1970. – S. 187.

Ганна ДУТКА

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЕКОНОМІЧНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД

В "Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні" [6] акцентується важливість розробки методологічних й теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти. У Національній доктрині розвитку освіти України [5] зазначається, що професійна педагогіка покликана розкривати методологічні, теоретичні і методичні засади педагогічного процесу в усіх типах професійної школи. Серед дослідження інноваційних процесів у професійній освіті й педагогіці, виділено проблему розробки методологічних й теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти. Фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість, відносять до найбільш важливих особливостей перспективної системи освіти.

У цьому контексті загострюються суперечності між: вимогами фундаменталізації змісту економічної освіти та практикою навчання відповідних дисциплін у навчальних закладах; перспективними цілями фундаменталізації освіти фахівців економічного профілю та існуючими засобами досягнення цих цілей, тобто традиційним змістом, формами й методами підготовки та перепідготовки кадрів; новими завданнями підготовки фахівця економічного профілю й недостатньою оперативністю оновлення професійних знань.

Це зумовлює проблему теоретичного обґрунтування фундаментальної підготовки фахівців економічного профілю як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і в системі післядипломної освіти. Оскільки якість освіти не відповідає сучасним вимогам, то шляхами вирішення проблеми є розвиток філософії випереджувальної освіти, зокрема її фундаменталізація, інтеграція природничонаукової й гуманітарної освіти, інноваційне та гнучке проблемне навчання, креативні інформаційні технології, дистанційне навчання тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, показує, що в педагогічній науці досліджувалися теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах (І. Прокопенко), виділялися фундаментальні освітні об'єкти (В. Краєвський, А. Хуторский) та фундаментальні знання (Н. Гладушина, В. Ільченко, В. Кравченко, О. Проказа). Проблеми фундаменталізації освіти досліджували такі вчені як С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, А. Хуторський, Д. Чернілевський та інші.

Водночас у вирішенні проблеми фундаменталізації освіти, особливо професійної, залишається багато недосліджених аспектів. Перш за все це методологічне та теоретико-практичне обґрунтування фундаменталізації професійної освіти за профілями, оскільки більшість розробок щодо фундаментальної підготовки фахівців має загальний чи суто методичний характер.

Метою статті є обґрунтування концептуальних підходів до фундаменталізації змісту вищої економічної освіти.

Розвиток системи вищої економічної освіти спрямований на реалізацію системних знань і вмінь, необхідних для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця. Очевидно, що у першу чергу необхідно проаналізувати стан фундаментальної підготовки фахівців нижчої ланки. Зробимо це на прикладі середньої професійної освіти в Росії. Зокрема, "фундаменталізація навчання в середній професійній школі передбачає виділення трьох компонентів фундаментальних знань: загальнонауковий, техно-фундаментальних і професійно-фундаментальних знань, а також фундаментально-професійних умінь. Такий підхід до фундаменталізації освіти, зокрема математичної, сприяє підвищенню якості професійної освіти, оскільки закладає можливість успішного навчання не тільки на початковому етапі, але й під час освоєння професійно орієнтованих дисциплін" [7].

Виділення техно-фундаментального і професійно-фундаментального компонентів за Д. Сайгітбаталовим проводиться таким чином: поелементно аналізується весь склад загально-професійних та спеціальних навчальних дисциплін із розбиттям на дидактичні одиниці, причому береться до уваги як їх склад як у середній професійній, так і у вищій школі відповідно до концепції неперервної освіти. Наприклад, під час навчання у коледжі

економічного профілю фундаментально-професійними математичними уміннями є: аналітичні, формалізації та системного моделювання, а також синтезу. Загальнонауковими фундаментальними математичними знаннями є арифметичні дії з числами; множини й операції над ними; вирази, рівняння, нерівності; функції та їх властивості; математичні моделі; графічне розв'язання рівнянь і нерівностей; матриці. Техно-фундаментальними математичними знаннями є арифметичні дії над числами, знання про функції та їх властивості; математичні моделі; проценти; абсолютні й відносні величини; частота і ймовірність. Професійно-фундаментальними знаннями є: арифметичні дії над числами; функції та їх властивості; проценти; абсолютні й відносні величини тощо.

На думку А.Суханова, спроби модернізації вищої освіти не стали успішними, оскільки не торкнулися концептуальних основ системи освіти: це привело в останні роки до кристалізації нової освітньої парадигми, в рамках якої відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів: з примату прагматичних знань на розвиток загальної культури і наукових форм мислення; з історичного контексту становлення наукового знання на сучасні уявлення про структуру і цілісний зміст системи наук. Необхідним кроком для цього є "створення фундаментальних навчальних курсів, якісно відмінних за структурою і змістом від традиційних своєю спрямованістю на універсальні і узагальнені знання, на формування загальної культури і на розвиток мислення; їх узгодження аж до утворення єдиних циклів" [8].

У розробці концептуальних підходів до фундаменталізації змісту економічної освіти ми спиралися на наукові праці С. Гончаренка [1] та А.Суханова [8], а також державні стандарти професійної освіти [2].

Найважливішим компонентом нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, яка трактує фундаментальність як категорію якості освіти і освіченості особистості. У першу чергу виникає питання, чи існує однозначний зв'язок між рангом відповідної галузі наукового знання в ієрархії наук і статусом навчальної дисципліни, побудованої на її основі, тобто чи можна вважати, що навчальна дисципліна, що базується на фундаментальній науці, автоматично, "ex definitio" є фундаментальною і не вимагає ніяких додаткових перетворень. Не менш важливими є питання, чи можна вважати, що фундаментальна компонента присутня в кожній навчальній дисципліні та які міра й умови, що дозволяють віднести те або інше знання до фундаментальних.

Відповідно до концепції, що пропонує А.Суханов [8], освіта може вважатися фундаментальною, якщо вона є процесом нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, за якого особистість сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому дозріває для множення потенціалу самого середовища. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створити внутрішню потребу саморозвитку і самоосвіти протягом всього життя людини. Як основа фундаменталізації проголошується створення такої системи і структури освіти, пріоритетом якої є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довгоживучі та інваріантні, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації в швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах.

Фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного і гносеологічного аспектів навчальної діяльності. Онтологічний аспект пов'язаний з пізнанням навколишнього світу, гносеологічний – з освоєнням методології і придбанням навичок пізнання. Фундаментальна освіта, будучи інструментом досягнення наукової компетентності, орієнтована на досягнення глибинних, сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу.

Фундаментальні знання – це стрижневі, системотвірні, методологічно значущі уявлення, висхідні до джерел розуміння, до первинних сутностей. На цій основі не всі навчальні дисципліни можуть мати право відноситися до фундаментальних, чим однак не поменшується їх значущість для становлення компетентності особистості. Фундаментальна освіта повинна бути цілісною, для чого окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли дисциплін, пов'язані загальною цільовою функцією і міждисциплінарними зв'язками.

Величезна сума знань, що нагромадилася до теперішнього часу і темп зростання наукової інформації унеможливлює використання традиційних способів засвоєння знань шляхом збільшення числа дисциплін і їх обсягу. Аналогічна проблема виникає при розв'язанні завдань оперативної підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до потреб економіки. Тут потрібні абсолютно нові способи систематизації знань і нові освітні технології, здатні інтегрувати різні науки з метою досягнення нової якості в освіті [4].

Математична освіта у підготовці фахівців економічного профілю відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки саме вона є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань. Математика необхідна для успішного засвоєння фундаментальних та професійно спрямованих дисциплін, які забезпечують базові економічні знання та закладають основи для подальшого вивчення спеціальних економічних дисциплін.

На нашу думку, процес фундаменталізації професійної освіти доцільно розглядати у контексті акмеологічного підходу, який дає можливість забезпечити з єдиних позицій синтез усіх дисциплін, як гуманітарних, так і загальнонауковий і спеціальних. Цей синтез необхідний, бо професійна діяльність полідисциплінована, а в традиційному навчальному процесі процесі студента привчають мислити в рамках окремої дисципліни. Тому систему професійної підготовки фахівців доцільно будувати за базовою тріадою: професіоналізм – фундаментальна підготовка – креативна акмеологія. За такого підходу реалізуються основні напрями розвитку особистості, зокрема формування якісних фахових знань, база фундаментальної підготовки та найповніші можливості для реалізації творчого потенціалу особистості.

На теоретико-методологічному рівні математичну освіту фахівця економічного профілю розглядаємо як системний результат засвоєння суб'єктом спеціально відібраної множини елементів математичних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідний для успішного здійснення професійної діяльності. Найбільш важливими аспектами цього визначення є те, що відібрана множина повинна мати риси системності та відповідати запитам суспільства. Система елементів цієї множини повинна створювати нову якість професійної підготовки, тобто майбутній фахівець набуває нові професійні якості, відсутні у нього до навчання.

Методологічно важливим моментом є те, що суттєву рису сучасного економіста становить оперування системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок та умінь. Це можливо забезпечити лише за умов, коли в процесі навчання та в період удосконалення післядипломної освіти цілеспрямовано формуються ті основні структурні елементи та відношення, які готують фахівців до сприйняття як нових професійних знань, так і переструктурування чи перегляду знань, отриманих у процесі навчання.

Головним завданням фундаментальної освіти є формування наукового способу мислення. Кожний грамотний фахівець повинен мати уявлення про основні закони мислення і його форми, повиен уміти логічно міркувати, мотивувати свої дії, обґрунтувати свої рішення. За допомогою логічних засобів наша мова уточнюється, набуває чіткості і визначеності. Вивчивши основні поняття математичної логіки, можна описувати міркування, "обчислювати" їх результати. Знання основних законів і методів математичної логіки сприяє підвищенню загальної культури мислення, допомагає придбати навички логічно струнких міркувань, виразних формулювань, короткого і коректного запису пропозицій і тверджень тощо.

Наприклад, в навчальні плани всіх спеціальностей економічного профілю введена дисципліна "Основи теорії множин і математичної логіки" в рамках дисциплін регіонального компоненту. Т. Колесніковою [3] розроблена програма цієї дисципліни, орієнтована на профіль вузу, яка не тільки формує основи наукового мислення у студентів, але й дозволяє на більш високому рівні засвоювати інші дисципліни математичного блоку і спеціальні дисципліни економічного напряму.

Узагальнюючи сказане вище, ми вважаємо, що ефективність професійної підготовки фахівців економічного профілю залежить від теоретико-методологічного обґрунтування і творчого використання змісту фундаментального складника економічної освіти – основ базових і прикладних математичних наук.

Таким чином, концептуальні підходи до фундаменталізації змісту вищої економічної освіти полягають у:

- виявленні особливостей фундаменталізації змісту економічної освіти;

- обґрунтуванні методологічних основ фундаменталізації змісту економічної освіти;
- розробці концепції фундаменталізації неперервної економічної освіти;
- виявленні можливостей підвищення професійної підготовки засобами фундаментальних дисциплін;
- розкритті сутності та розробці поняттєвого апарату фундаменталізації вищої та післядипломної економічної освіти;
- розробці дидактичних основ фундаменталізації змісту економічної освіти;
- виявленні взаємозв'язків між ланками "фундаментальна підготовка" і "спеціальна підготовка" та виділенні етапів вивчення математичних дисциплін як фундаментальних для економічної освіти;
- розкритті діючих та прогностичних функцій змісту математичних дисциплін як фундаментальних в економічній освіті;
- обґрунтуванні інтегруючої функції математичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх економістів;
- обґрунтуванні інтеграції методичних моделей вивчення фундаментальних дисциплін у цілісну систему фундаментальної підготовки фахівця економічного профілю;
- забезпеченні єдності й наступності фундаментальної вищої економічної освіти та перепідготовки кадрів у системі післядипломної освіти.

У подальшому дослідження проблеми фундаменталізації економічної освіти доцільно розвивати у напрямі теоретико-методологічного обґрунтування цих процесів та розробки конкретних моделей вивчення фундаментальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.22-26.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
3. Колесникова Т.Л. Роль фундаментализации образования в повышении качества подготовки специалистов экономического профиля // http://econom.khsu.ru/print
4. Майер Г.В,. Демкин В.П. Создание открытой системы образования в Сибири // http://iol.spb.osi.ru/iol1999/sect_c/c080.html
5. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
6. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10-39.
7. Сайгитбаталов Дж. Повышение качества профессионального образования в колледже экономического профиля на основе его фундаментализации // http://it-cpo.by.ru/s1-12.shtm
8. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // http://www.informika.ru/windows/magaz/higher

ДИДАКТИКА

Ірина КОЗЛОВСЬКА,
Ярослав КМІТ

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ

Системи освіти за своєю природою є цілеспрямованими, всі елементи яких об'єднані педагогічними зв'язками та скеровані на одержання запланованого результату – меті навчання. Погляди на мету освіти змінюються залежно від епохи, національних особливостей, соціальних умов. Проте повинен існувати певний інваріант, ідея, яка мало змінюється з часом. У цьому контексті мета освіти визначається як максимально можливе досягнення розвитку тих здібностей особистості, які потрібні їй і суспільству.

Проблему інтеграції досліджували вчені в контексті різних галузей науки, зокрема В. Безрукова, А. Бєляєва, Р. Гуревич, С. Гончаренко, О. Дубинчук, В. Ільченко, С. Клепко, К. Колесіна, М. Махмутов, А. Пінський, О. Сергеєв, В. Сидоренко, Я. Собко, В. Фоменко, Т. Якимович та ін. Незважаючи на те, що інтеграційні процеси широко використовуються у педагогічній практиці та мають на сьогодні теоретичне обґрунтування, питання інтегративного підходу до дидактики в цілому вимагає додаткового дослідження.

Метою статті є аналіз ключових понять дидактики у контексті інтегративного підходу до навчання.

Розглянемо мету інтеграції знань як складник загальної мети освіти. Оскільки структура мети постійна і визначає її алгоритм, то у процесі інтеграції знань предметом мети є розвиток учнів шляхом засвоєння певної системи знань та вмінь, причому ця система є інтегрованою за змістом. Мета навчального процесу пов'язана з формулюванням завдань, які відображають поділ мети на окремі етапи чи компоненти.

Дидактична система складається з сукупності елементів, які утворюють єдину цілісну структуру, що забезпечує досягнення мети навчання. Опис дидактичних систем зводиться до характеристики мети, змісту освіти, дидактичних процесів, методів, засобів та форм навчання і її принципів. В основі поділу лежить розуміння процесу навчання (об'єкту та предмету дидактики). Дидактична система – це "психолого-педагогічна концепція, яка складається з сукупності елементів, що утворюють цілісну структуру і слугують для досягнення мети навчання" [5, 102]. Упровадження інтегративних процесів на науково обґрунтованому рівні передбачає перетворення педагогічних систем, зокрема реформи, інноваційні процеси, застосування досвіду, реконструкцію традиційних моделей.

На наш погляд, обґрунтування методологічних підходів до інтеграції знань є загальнодидактичною основою для розробки окремих методик інтегративного навчання. Зауважимо, що термін "інтегративне навчання" може стосуватися не лише кількох навчальних дисциплін (як прийнято в теорії міжпредметних зв'язків), а й однієї. Наприклад, інтегративне навчання курсу фізики у професійно-технічній школі передбачає професійну спрямованість та гуманітаризацію його змісту, побудову на його основі інтегративних курсів фізико-технічного та фізико-прикладного характеру тощо.

Інтегративний підхід до формування дидактичних систем полягає у виявленні таких законів і принципів навчання, розробці критеріїв відбору його змісту, які передбачають формування навчальних курсів не лише як основ наук чи галузей знань, а як динамічних систем елементів, що інтегруються на основі законів інтеграції та їх наслідків за конкретними алгоритмами (звичайно, слово "конкретними" використовується тут дуже широко: від умов конкретного виду освіти до умов конкретного навчального закладу чи групи учнів).

Ми виходили з такого поділу: структура освітніх систем та наукові основи забезпечення їх функціонування. Очевидно, функціонування систем освіти в найширшому сенсі забезпечується розвитком педагогіки як науки в її взаємозв'язках із суміжними науками (психологією, кібернетикою тощо). Підсистемою освітньої системи є система педагогічна, а її підсистемою – система дидактична, кожна з яких забезпечується відповідною концепцією. Дидактична концепція визначає систему навчання (з її метою, принципами та підходами до навчання), яка реалізується у навчальному процесі в його змістовому аспекті з забезпеченням відповідних форм і методів навчання.

Підходи до навчання (проблемний, розвивальний, модульний тощо) формують вихідні положення відповідної дидактичної системи. Наприклад, суть проблемного підходу – використання в структурі змісту навчального матеріалу як одиниць не навчальних предметів, а проблем науки: інтеграція знань повинна передбачати саме проблемний підхід до змісту навчального матеріалу. Інший приклад: навчальний модуль є результатом інтеграції різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального курсу чи актуальній науково-технічній проблемі.

Аналогічно зміст навчального матеріалу може інтегруватися навколо певної проблеми чи ідеї, формуючи відносно самостійну одиницю, наприклад інтегративний курс. Дидактичні системи є динамічними, тому дослідження характеру зміни їх базових параметрів є необхідною умовою побудови ефективного навчального процесу. На нашу думку, можливість проектування провідних ідей будь-якої нової дидактичної технології не повинна порушувати цю послідовність. Навчальна технологія чи підхід до навчання, який заповнює не всі "комірки" названої вище схеми, може претендувати лише на вдосконалення відповідного компонента: змісту, форм чи методів навчання.

Для створення нових дидактичних систем на основі різноманітних підходів до навчання (інтегративного, модульного, диференційованого, комп'ютерного чи їх поєднання) необхідною та достатньою умовою є, на наш погляд, відсутність суперечності новоутвореної системи з класичною схемою, що зовсім не означає усунення традиційних чи застарілих уявлень: поняття класична та традиційна дидактика, на нашу думку, далеко не тотожні.

В основі виведення дидактичних закономірностей лежить дослідження процесів суспільно-історичного та навчального пізнання, форми чуттєвого та раціонального відображення, емпіричне та теоретичне пізнання, явище та суть, конкретне та абстрактне з урахуванням ролі практики у пізнанні. Практично всі закони та закономірності дидактики більшою чи меншою мірою пов'язані з інтеграцією знань, форм і методів навчання [2].

Спираючись на загальні закони та закономірності дидактики [2; 6], можна сформулювати їх у контексті дидактичної інтеграції:

1) усвідомлення мети навчання відбувається швидше та глибше, якщо мета, зміст і засоби навчання складають цілісну інтегративну систему;

2) результати навчання підвищуються за умови інтеграції дидактичних засобів та координації змісту навчання з його організаційними формами;

3) продуктивність засвоєння заданого обсягу знань відповідно збільшується завдяки інтегративному згортанню чи ущільненню знань;

4) значущість навчального матеріалу зростає за мотивації змісту навчання системою взаємопов'язаних різнопредметних аргументів;

5) трудність заданого відрізка навчального матеріалу зменшується, а складність піддається кращому засвоєнню за умови оптимального співвідношення інтеграції та диференціації у викладенні його змісту;

6) формування підсистем знань на основі цих частин та загальної системи знань на інтегративних засадах підвищує результати навчання;

7) якість засвоєння знань пропорційна у певних межах ступеня їх інтеграції;

8) обсяг практичного застосування знань та вмінь збільшується за умов інтегративного підходу до навчання;

9) рівень проблемності навчання підвищується з підвищенням ступеня інтегративності знань;

10) інтегративні взаємозв'язки у більшості випадків є ефективнішими, ніж синтетичні, механічні, кореляційні тощо;

11) розподілене заучування передбачає інтегративний, а концентроване – синтетичний підхід до змісту освіти;

12) ступінь інтегративності знань у певних межах пропорційний ґрунтовності засвоєння цих знань;

13) інтегровані знання викликають більший інтерес учнів до навчання;

14) інтеграція знань дає можливість зберегти один і той же зміст навчального матеріалу за його меншого обсягу (за рахунок відсіювання вторинних ознак понять внаслідок інтеграції);

15) інтегративний підхід до формування змісту навчання сприяє встановленню закономірностей циркуляції інформаційних потоків, що у свою чергу, підвищує якість управління засвоєнням інформації;

16) соціальна значущість навчання, зокрема професійної підготовки, пропорційна у певних межах до ступеня інтегративності змісту, форм і методів навчання.

Ці закономірності впливають на закони дидактики, деякі з яких пропонуємо переформулювати та доповнити так: закон інтегративного підходу до досягнення соціально зумовленої мети освіти; закон єдності інтеграції та диференціації у змісті освіти; закон інтегративної єдності загальної та фахової освіти, взаємозв'язку теорії і практики; закон зміни характеру праці (корекція на вплив інтегративних факторів).

В основу виділення принципів сучасної дидактики покладено особистісно-діяльнісний та управлінський підходи (Ю. Бабанський, М. Скаткін, П. Підкасистий та ін.). Переважна більшість їх тісно пов'язана з ідеями інтегративного навчання. Необхідною умовою дієвості інтегративного підходу до навчання є аналіз взаємодії інтегративних ідей з основними принципами дидактики (системності, наступності, ґрунтовності, усвідомлення знань тощо). У контексті інтегративного підходу до навчання ці принципи потребують певного уточнення та часткового доповнення.

За інтегративного підходу доцільно розрізняти такі поняття, як процес навчання, навчальний процес та хід навчання [8]. Процес навчання характеризує неминучість появи описаних залежностей між елементами всієї системи, як тільки його організація досягла мінімально необхідного рівня. У процесі навчання як системі основним системотвірним елементом є зміст освіти (навчальний матеріал, який уособлює цілі навчання), що визначає методи, засоби, мотиви, механізм засвоєння тощо. Навчальний процес узагальнено характеризує перебіг навчання залежно від реальних умов у певному типі навчального закладу. Хід навчання відображає конкретний хід процесу з усіма можливими рівнями, відхиленнями на різних етапах прояву постійних залежностей.

Процес навчання можна розглядати за чотирма рівнями [3]: загальнотеоретичному, що дає модельну уяву про навчання поза будь-якою його конкретизацією; проектованого вивчення певного навчального предмета, що описується в програмах і методичних посібниках; проектування того чи іншого навчального матеріалу, втіленого в підручниках та інших дидактичних посібниках; реально здійснюваного навчання в умовах певного навчального закладу, класу, складу учнів. Визначальним є перший, теоретичний, рівень осмислення навчального процесу.

Інтеграція знань у навчальному процесі без ґрунтовно розробленого першого рівня є малоефективною, на що акцентується увага у цьому дослідженні. Моделі процесу навчання як цілісного об'єкта дають можливість виділити лише загальні риси. Для наповнення його конкретним змістом необхідно з'ясувати та проаналізувати підсистеми процесу навчання. Інтегральна схема навчально-виховного процесу [3, 13], будь-яка цілісна частина якого містить ті ж елементи, відрізняється тільки конкретним змістом підсистем. Тому усі явища у навчанні піддаються аналізу та тлумаченню з огляду на взаємозв'язки між компонентами цієї схеми.

Недостатній взаємозв'язок знань та вмінь призводить не лише до зайвого дублювання знань і труднощів для учнів у процесі вивчення основ наук. Спостерігаються також спотворення і обмежене трактування окремих понять та "настирливе прагнення розглядати факти та явища з погляду одного предмета" [7, 39], нехтування можливостями комплексного використання усіх знань та вмінь учнів.

Згідно з предметним принципом впорядкування змісту освіти навчальні дисципліни формуються, орієнтуючись на предмети відповідних наукових дисциплін: кожній з них відповідає своя навчальна дисципліна. І тут одним з найважливіших завдань є формування виробленого в науці методу, це викликало різку критику предметного принципу ще на початку нашого століття. Розроблявся об'єктний принцип впорядкування змісту освіти, згідно з яким зміст освіти впорядковувався за об'єктами, які вивчаються послідовно, що психологічно обґрунтовувалися специфікою дитячого мислення. Проте не враховувалося, що механізми мислення мають незалежну від навчання детермінацію. На нашу думку, необхідно використовувати проблемний підхід до формування змісту освіти.

У контексті інтеграції знань за загальними педагогічними та дидактичними цілями інтегративне навчання близьке до розвивального. Воно включається практично в усі історично існуючі види навчання, суттєво впливає на зміст освіти та має теоретико-дослідницький характер. Найбільш близьким до інтегративного є модульне та проблемне навчання. Ідеї модульного навчання тісно пов'язані з інтеграцією знань. Однією з суттєвих переваг модульного навчання є можливість зміни модулів без зміни всього курсу. Формування методики різних типів модулів та модульних програм (змістові, функціональні та діяльнісні) повинні обов'язково координуватися з інтегративними процесами, особливо міждисциплінарними. У впровадженні модульного та інтегративного навчання є багато спільного, тому недоцільно використовувати їх ізольовано. "Модульне навчання...припускає розчленування змісту кожної теми курсу на компоненти (як і інтеграція починається з наявності розрізнених елементів – І.К.), відповідно до професійних і дидактичних завдань, визначення для всіх компонентів доцільних видів і форм навчання (як і визначення в процесі інтегрування об'єктивних основ для інтеграції – І.К.), узгодження їх з часом та *інтеграцію* (курсив наш – І.К.) в єдиному комплексі (як формування нової інтегративної системи в результаті інтегрування)" [1, 16].

Таким чином, інтегрований за змістом, формами та методами навчальний процес має ряд аналогів з модульним навчанням. Ущільнення інформації, побудова змістових одиниць на проблемній, а не предметній основі дає можливість сконцентрувати увагу учнів на головному, суттєвому в змісті навчального матеріалу. На нашу думку, інтегративні засоби доцільно використовувати як інструментарій під час побудови модулів, а принципи модульного навчання – інтегрованих курсів: зв'язки між модульним та інтегративним навчанням мають об'єктивні передумови більш глибокої взаємодії.

Різні послідовності розгортання системи знань передбачають різні методи навчання. Зокрема, традиційні та інноваційні методи проектуються на інтегративно-предметну систему навчання та підлягають певним модифікаціям та корекції. Інформаційно-рецептивний чи пояснювально-ілюстративний метод, необхідний для передачі готових знань (розповідь, читання, показ), у контексті інтеграції знань набуває суттєво нових рис, оскільки базується на системі різнопредметних знань. Це зумовлює появу асоціацій, порівнянь тощо. Репродуктивний метод чи метод повторення дій, передбачаючи розбір за зразком, у процесі інтегративного підходу формує узагальнені знання та вміння.

Проблемний виклад інтегративних знань дає учням можливість використати ширше поле фактичного матеріалу і розв'язати поставлену проблему найбільш оптимальним шляхом. Евристичний (частково пошуковий) метод передбачає поелементне формування досвіду творчої діяльності в учнів, що базується на ідеї поетапного інтегровування знань. Дослідницький метод формує загальні творчі здібності у процесі цілісного вирішення проблемних завдань, які складають певну систему і розташовуються за ступенем зростання складності. Така послідовність логічно формується повноцінно лише за умови використання різнопредметних знань.

Одним із важливих аспектів інтеграції знань є врахування готовності учнів до сприйняття інтегрованого змісту навчального матеріалу, до участі в інтегрованих формах навчання. Цей процес повинен не лише стосуватися підбору змісту та форм навчання, але й іти від учня. Тому важливою є проблема оптимального поєднання інтеграції та диференціації знань, індивідуальний підхід до учнів (чи, принаймні, до груп учнів певного рівня) у впровадженні інтеграції в навчально-виховний процес.

Важливою умовою ефективного навчання є інтеграція знань у різноманітних формах, на різних рівнях (інтегровані уроки, семінари, конференції, комплексні завдання тощо). На сьогодні інтегровані форми навчання займають незначну частину навчального часу. Разом з тим, упровадження інтегративних методів навчання та інтеграції змісту знань вимагають, у свою чергу, вдосконалення та перегляду існуючих форм навчання. На перше місце, крім інтегрованого уроку, виходять такі форми занять, як інтегровані семінари, інтегровані (узагальнюючі) лекції. Цінними є розробки міжпредметних уроків, конференцій, факультативів, проте вони далеко не вичерпують можливостей інтегрованих форм навчання. Складним і неоднозначним завданням є пошук оптимального співвідношення між традиційними та інтегрованими формами навчання. Інтегровані уроки дають можливість використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні. На уроках такого типу учні отримують ґрунтовні знання про складні об'єкти, використовуючи інформацію з різних навчальних дисциплін, розширюються можливості для синтезу знань, формування в учнів умінь переносу знань з однієї галузі в іншу. Це стимулює аналітико-синтетичну діяльність учнів, розвиває потребу систематичного підходу до об'єктів пізнання, формує в учнів уміння аналізувати та порівнювати складні процеси і явища об'єктивної дійсності. У результаті цього досягається інтегративне цілісне сприйняття дійсності як необхідна передумова формування наукового світогляду людини [4].

Таким чином, аналіз законів, закономірностей, принципів та основних дидактичних понять доводить, що всі вони тісно пов'язані з інтеграційними процесами. Це дає можливість зробити висновок про доцільність та необхідність розробки теоретичних основ дидактичної інтеграції і шляхів її впровадження у практику роботи навчальних закладів усіх типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доній В.М., Судаков Є.М. Впровадження в навчальний процес прогресивних педагогічних технологій // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі "школа – ПТУ – ВНЗ". – Вінниця, 1996. – С.13-16.
2. Козловська І.М. Дидактика в контексті інтегративного навчання: Навч.-метод. посібник. – Львів: ОНМЦ ПТО, 1999. – 48 с.
3. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сов. педагогика. – 1989. – №11. – С.11-17.
4. Малеваный Ю.И., Рымаренко В.Е. Об интегральном уроке в школе // Новые исследования в пед. науках. – М.: Педагогика, 1990. – №2. – С.50-52.
5. Педагогика / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Рос. педагогическое агенство, 1995. – 638 с.
6. Пидласый И. П. Педагогика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
7. Сорокин Н.А. Дидактическое значение межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1971. – №8. – С.5-60.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.Б. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

Оксана БІЛИК

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Суперечності між вимогами суспільства до сучасного фахівця та рівнем його підготовки у професійному навчальному закладі, науково обґрунтованими положеннями щодо інтегративності змісту, форм та методів навчання та нерозробленістю конкретних методик їх реалізації окреслюють проблему дослідження можливостей інтеграції методів навчання. Якщо інтегративним формам навчання (інтегровані уроки, інтегровані курси, інтегровані дні тощо) приділялась увага в науково-педагогічній та методичній літературі, то методи навчання за умов інтегративного підходу до навчання – проблема малодосліджена.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися загальні питання організації навчання студентів у вищих закладах освіти (С. Архангельський, А. Алексюк, В. Безпалько); професійна підготовка і модель спеціаліста (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко), інтеграція у навчальному процесі (А. Беляєва, М. Берулава, А. Данилюк,

С. Клепко, І. Козловська, К. Колесина, В. Сидоренко, Н. Ставська) та ін. Зважаючи на безумовну важливість цих досліджень, ступінь розробки проблеми інтеграції методів навчання у професійній освіті є недостатнім і вимагає обґрунтування її змісту та форм з урахуванням нових підходів у педагогічній науці.

Метою статті є висвітлення можливостей інтегративного підходу до методів навчання у професійній освіті на основі аналізу їх поняттєвого апарату та класифікацій у сучасній дидактиці.

Методи дидактики "здійснюють оптимізацію провідних ланок процесу навчання, підвищують його педагогічну ефективність при скороченні витрат часу учнями та вчителями і відповідають таким критеріям: гарантують досягнення кожним учнем більш високих результатів у навчальній діяльності, порівняно з традиційними системами; скорочують норми часу на аудиторну (класну) і самостійну (домашню) роботу, що відводиться на вивчення тем; створюють реальні умови для самоактуалізації і самореалізації особистості; не допускають психічного і фізіологічного перевантаження" [4, 23]. За І. Зязюном, цим критеріям відповідають такі оптимальні методи дидактики: проблемного навчання, згорнутих інформаційних структур, дистанційного навчання.

У контексті інтегративного підходу до методів навчання найбільш важливою є концепція методу згорнутих інформаційних структур, яка базується на принципі рефлексії: навчальне завдання вимагає від суб'єкта навчання самостійного завершення роботи з формування системи знань, осмислення тих алгоритмів, згідно з якими він діє. Технологічну основу методу складають процедури згортання знань і формування раціональних пізнавальних дій. Йдеться про мислительний процес, що реалізується певною комбінацією розумових методів, у результаті чого відбувається генералізація знань, об'єднання об'єктів (процесів, відношень, схем, роздумів тощо) в цілісну мислительну конструкцію. Процедура згортання знань включає певний логічний конструкт, який уможливлює засвоєння учнями узагальнених способів орієнтацій і дій в класі завдань конкретної сфери знання на педагогічно припустимому рівні.

За В. Оконем [7], термін "метод" означає шлях до істини, а етимологічно він пов'язаний зі значенням, яке має методологія або методика дослідження, пошуку істини. Часто метод навчання пов'язують зі способом подачі інформації, що змінює і спрощує його зміст та веде до нерозуміння його сутності. Метод навчання – це апробована і систематично функціонуюча структура діяльності вчителів і учнів, яка свідомо реалізується з метою здійснення запрограмованих змін в особистості учнів. Термін "форма" означає зовнішню, організаційну сторону процесу навчання. Таке визначення поняття форми навчання більш розповсюджене. У цьому розумінні суттєвою організаційною формою навчання є урок, упродовж якого вчителі й учні застосовують різноманітні методи навчання. Наступною формою навчання є екскурсія, яка з організаційного погляду відрізняється від звичайного уроку і дозволяє використовувати різноманітні методи. Формою навчання, пов'язаною з уроками, вважається також домашня робота учнів. Ці чотири форми зазвичай урізноманітнюються ще однією, абсолютно відмінною від них, якою є позакласні та позашкільні заняття молоді.

Домінування будь-якого одного методу навчання не схвалює більшість представників дидактики, критикується воно і психологами. Загальноприйнятої класифікації методів навчання на сьогодні не існує, однак за В. Оконем, вона мала би враховувати такі аспекти: зміст навчання, стиль роботи вчителя, стиль роботи учнів, суспільна зумовленість роботи учнів.

Ефективна інтеграція методів навчання передбачає насамперед їх класифікацію, тобто поділ їх за тією чи іншою ознакою. Оскільки цих ознак може бути декілька, в дидактиці відомі різні класифікації (зокрема І. Лернера, М. Скаткіна, В. Онищука, Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Єсіпова, В. Коротова) за:

- принципом зростання ступеня дослідницького підходу до навчання (догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький);
- джерелами передачі і сприйняття інформації (словесні, наочні, практичні);
- характером навчально-пізнавальної діяльності (інформаційно-рецептивні, репродуктивні, частково пошукові, дослідницькі);

- видом навчально-пізнавальної діяльності (методи організації та здійснення, стимулювання, контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальною діяльностю тощо);
- організацією впорядкування навчально-пізнавальної діяльності (методи засвоєння нових знань; методи формування вмінь, навичок та застосування знань на практиці, методи перевірки та оцінки знань та вмінь);
- технологічним підходом до оцінки кожного методу на певних етапах навчально-виховного процесу.

Найбільш поширеною є класифікація, яка передбачає п'ять методів навчання. Інформаційно-рецептивний чи пояснювально-ілюстративний поширений, економний і необхідний для передачі готових знань (розповідь, читання, показ), де учень сприймає, усвідомлює, запам'ятовує. Репродуктивний чи метод повторення дії: дидактична суть полягає в організації відтворення (репродукування) дій, включаючи репродукування знань самим учнем: розв'язок подібних задач, розбір за зразком тощо, потрібний для формування певної системи ґрунтовних знань). Під час проблемного викладу перед учнем ставиться проблема і викладається її розв'язання, але так, щоб розкривався доступний для нього процес пізнання. Рух до цього розв'язання відбувається у суперечностях, виявляється логіка процесу і хід розв'язання. Жодне складне знання, жодна складна дія не засвоюється відразу, цілісно. Тому такі знання повинні вводитися в навчальний процес розчленованими на елементи й операції, що сприяє відмові від складених стереотипів. Евристичний (частково-пошуковий) метод передбачає поелементне формування досвіду творчої діяльності в учнів (бесіда, проблемний виклад тощо). Дослідницький метод формує загальні творчі здібності у процесі цілісного розв'язання проблемних завдань [5]. Ці методи повинні утворювати певну систему та розташовуватися за ступенем зростання складності. Методи також поділяють на словесні, наочні, практичні. За І. Підкасистим, до словесних відносять розповідь, пояснення, бесіду, дискусію, лекцію, роботу з підручником і книгою, до наочних – ілюстрації, демонстрації, а до практичних – вправи (за характером: усні, письмові, графічні, навчально-трудові; за ступенем самостійності: відтворювальні, тренувальні, лабораторні роботи, практичні роботи.

На думку І. Козловської [6], у різноманітних формах і на різних рівнях інтегративні методи не підривають предметної системи навчання, проте дають можливість значно розширити та варіювати його зміст. Розширений діапазон базових і цільових знань дозволяє ефективніше використовувати загальноприйняті методи та прийоми навчання, апробувати нові. У свою чергу, методи інтеграції знань також можуть використовувати весь арсенал дидактичних методів, проте з іншими смисловими наголосами. Серед різноманітних методів навчання доцільно відбирати ті, які об'єктивно поєднуються з ідеєю інтегрування знань. Насамперед, це методи, пов'язані з джерелами передачі та сприймання навчального матеріалу, які поділяються на словесні (розповідь, бесіда, лекція, пояснення), наочні (ілюстрації, плакати, фотографії, технічні засоби навчання), практичні (досліди, задачі, вправи, лабораторні, практичні та самостійні роботи, спостереження та досліди). По-друге, це логічні методи передачі та відтворення інформації: індуктивні, дедуктивні, моделювання, узагальнення, конкретизація, асоціація, абстрагування. По-третє, методи, виділені за ступенем самостійності мислення під час оволодіння знаннями: репродуктивний, творчий, проблемно-пошуковий, оцінений.

У навчально-виховному процесі винятково велику роль відіграє вибір та поєднання методів навчання способів взаємодії вчителя та учнів, у ході яких розв'язується комплекс дидактичних завдань (В. Журавлєв). Для комплексного осмислення суті методу виділяють два терміни: взаємодія та дидактичні завдання. Пріоритетним є термін дидактичні завдання, оскільки залежно від нього структуруються способи взаємодії. Синтез міжнаукового тлумачення поняття метод навчання може включати: інформатику (дескрипторний опис базових понять, складання міні-тезаурусу, модульні форми наукових та прикладних повідомлень тощо); економіку (інтенсифікація праці вчителя й учня, рентабельність засобів навчання, економія часу та сил у навчальному процесі, оптимальне техобладнання); медицину тощо.

При інтегративному підході до навчання можна застосовувати всі існуючі методи навчання, але їх можливості значно зростають внаслідок розширення понятійного та операційного апарату і збільшення кількості елементів різнопредметних знань. "Інтеграція методів передбачає органічне, динамічне поєднання методів навчання на рівні узагальненої класифікації їх зі збереженням специфіки кожного з методів. Як показує наш досвід, рівень знань і умінь учнів при інтегративному підході до використання методів навчання суттєво зростає, оскільки формується інтегратине бачення вивченого" [2, 55].

Проблему інтеграції методів необхідно вирішувати на різних рівнях: в рамках окремої класифікації, в рамках узагальненої класифікації, враховуючи динамізм структурної схеми навчального матеріалу. При інтегративному підході до вибору методів навчання необхідно враховувати ряд аспектів навчального процесу. Психологічний аспект описує пізнавальні процеси, психомоторні, вербальні, тактильні та інші відчуття. При цьому слід спрямовувати діяльність конкретної інтегрованої сукупності методів на формування образного, предметного, логічного чи операційного мислення. Кібернетичний аспект як засіб ефективного використання досягнень сучасної науки в дидактичних дослідженнях дає можливість під час комплектування інтегративних блоків методів врахувати такі фактори, як: прямий та зворотний зв'язок; канали, відбір, впорядкування, збереження, здобуття потрібної інформації; оцінку стану отриманої, систематизованої і добутої з пам'яті інформації; коректування процесу навчання.

Таким чином, наукове обґрунтування інтегративного підходу до методів навчання у професійній підготовці фахівців передбачає забезпечення таких вимог:

- обґрунтування педагогічних умов інтеграції методів професійно орієнтованих, фундаментальних та гуманітарних дисциплін у підготовці фахівця;
- виявлення особливостей інтеграції методів навчання у професійній підготовці фахівців конкретного профілю;
- формування системи методів навчання на основі інтегративного підходу до вивчення різноциклових дисциплін;
- розробку моделі інтеграції методів навчання різноциклових дисциплін у підготовці фахівця конкретного профілю.

Можна зробити висновок, що інтеграція методів навчання у підготовці фахівця конкретного профілю покращить якість його професійної підготовки за умови використання системи методів, сформованої на основі різних навчальних дисциплін. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування концептуальних засад інтеграції методів навчання у професійній підготовці фахівців, зокрема у вивченні різноциклових дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Джулай Л.І., Козловська І.М. Інтегративний підхід до використання методів навчання при впровадженні нових технологій // Педагогічна практика і філософія освіти. – Полтава, ПОІПОПП, 1997. – С.55.
3. Заволока Н.Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. – К.: Вища школа, 1986. – 228 с.
4. Зязюн І.А. Освітня парадигма - тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Київ, 2003. – С.15-30.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 244 с.
6. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ

Людмила КОНДРАЦЬКА

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ДУХОВНОЇ ПОТРЕБИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: ШЛЯХИ АНТРОПОЛОГІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ

Задекларований у сучасній педагогічній теорії антропологічний підхід (І. Аносов, І. Вільш, Х. Вовк, З. Матулка, А. Огурцов, В. Слободчиков) насправді є антропоцентристським, оскільки ґрунтується на тлумаченні антропології як "галузі пізнання людини та її внутрішнього світу (духовного, біологічного) у контексті природи, культури і суспільства" [1, 137], тобто фактично передбачає пізнання не людської іпостасі як цілісності тіла, душі і духу, а особистості ("самості") як механізму її становлення. У контексті такого дискурсивного дослідження дух людини – її визначальний енергетичний рівень максимально об'єктивується (матеріалізується) у "ціннісній" площині, а проблема виховання духовної потреби особистості (М. Левін, Л. Рахлевська, Я. Рогінський, А. Сидоренков, Т. Черенцова), особливо питання її індикації набуває усе більш очевидного дискретного тлумачення.

Зважаючи на сказане, ***метою статті*** є виявлення ефективних умов анропологізації процесу діагностики духовної потреби майбутнього вчителя. Її сутність конкретизується у змісті таких завдань:

– розкрити особливості репертуарної методики діагностики духовної потреби як змінної антропологічної культури майбутнього вчителя мистецтва;
– теоретично обґрунтувати її педагогічну доцільність у методологічному контексті культури як "психотерапевтичного сховища людини" (В. Налімов).

Феномен духовної потреби розглядається нами як органічна єдність двох складових – пізнавальної та альтруїстичної. Для з'ясування рівня вихованості потреби майбутнього вчителя мистецтва у духовному самоудосконаленні – змінної антропологічної культури була спеціально розроблена репертуарна методика. Вона найбільш пристосована для системного вирішення завдань діагностики змісту індивідуальної свідомості особистості, зокрема її потребово-емоційної сфери. Це дає унікальну можливість виявити досліджувану потребу в ієрархічній системі мотивів через опосередковані процеси:

– впливу мотиваційних тенденцій на когнітивні оцінки і, тим самим, на структурування (ранжування) конкретного стимульного матеріалу;
– виявлення топологічної зони досліджуваної потреби;
– валентності об'єкта шляхом з'ясування системи спонукальних цінностей (притаманних семантичному полю досліджуваної потреби) і ставлення до них особистості респондента;
– символічного виявлення актуальних мотивів у продуктах уяви і асоціативного мислення респондента;
– забезпечення достовірності інтроспективного аналізу через передбачаючу експектацію (англ. expectation – очікування), яка визначає вірогіднісний характер "вживання" респондента у конкретну життєво-смислову ситуацію з урахуванням його індивідуальних особливостей.

До того ж вельми органічним для майбутнього вчителя-митця постало включення його у експеримент через ігрову ситуацію.

Компонування у репертуарній методиці системи конструктів (характеристик), що репрезентують феноменологічне поле діагностуючої перемінної (духовної потреби), здійснювався нами однорідними групами на основі інтегративного підходу – у екзистенціальній, емоційній і субстанціальній сфері, тобто на ціннісному, індивідуально-психічному та емоційно-символічному рівнях. Причому вірогідність пропонованої системи

критеріїв оцінювання (конструктів) враховувалась шляхом надання майбутньому вчителю мистецтва можливості доповнення заданих конструктів своїми власними.

Конструкти *ціннісного рівня* (див. табл. 1) були скомпоновані на основі адаптованих до проблеми дослідження моделей життєвих потреб і цінностей А.Маслоу і Д.Мак-Клеланда – Аткінсона [2]. Ці моделі показують, що сучасна особистість керується передусім потребами у фізіологічному комфорті і безпеці, а також соціальними потребами – успіху, влади, визнання і причетності. Зважаючи на це, свій ряд ми побудували за алгоритмом: від принципу "мати" – до принципу "бути" (Е.Фромм), тобто доповнили термінальні цінності духовними: культуротворчістю як способом життєдіяльності; життям у злагоді зі своєю совістю, честю і порядністю; цілісним пізнанням світу і самого себе. Останні замикали ряд. Тобто пропонована респондентам ієрархія цінностей, згідно з експертною оцінкою, відповідала ієрархії сучасної середньостастичної молодої людини і узгоджувалась із вказаними рольовими типами.

Таблиця 1.

Кореляція ранжування респондентами конструктів ціннісного рівня з експертною оцінкою

№ п/п	Ранги / Конструкти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ранг експ. групи	Ранг контр групи	Експ. оц.
1	Фізіологічний комфорт і здоров'я	4 5	6 6	5 4	5 5	8 9	5 6	5 6	4 4	5 2	3 3	5	5	8
2	Матеріально забезпечене життя	18 10	8 8	7 8	2 10	4 4	2 3	1 2	4 2	4 1	0 2	1	4	9
3	Взаєморозуміння та емоційний комфорту сім'ї, родині	4 6	5 5	5 6	7 4	4 6	5 8	6 4	6 4	6 4	2 3	4	6	6
4	Успіх у цікавій і всепоглинаючій роботі	6 8	9 9	7 8	5 5	7 6	7 4	3 5	2 3	2 3	2 2	2	2	5
5	Влада і суспільне визнання	1 2	1 2	3 2	2 2	3 1	3 2	2 3	8 14	8 10	19 12	10	8	10
6	Повага хороших і вірних друзів	5 6	6 7	5 4	5 5	5 3	9 6	5 8	4 4	4 3	2 4	6	7	7
7	Самореалізація у мистецтві	7 10	8 5	9 5	7 6	8 5	2 5	3 5	2 4	2 3	2 2	3	1	4
8	Культуротворчість як спосіб життєдіяльності	2 4	1 2	4 8	9 5	5 3	6 6	12 7	3 5	4 5	4 5	7	3	2
9	Життя у злагоді зі своєю совістю і честю; порядність	1 2	2 2	2 2	3 5	3 7	6 4	7 5	8 3	9 11	9 9	9	9	3
10	Глибоке пізнання світу і самого себе	2 3	4 3	3 3	5 3	3 2	5 4	6 6	9 10	6 8	7 8	8	8	1

Крім того, для вивчення ступеня представленості духовної потреби у свідомості студентів їх увазі пропонувалось тридцять стверджень, сформульованих у вигляді життєвих позицій, які відображали зміст Божих заповідей. Кожна заповідь була подана у двох-трьох пунктах списку і у протилежній за змістом формі, наприклад: "Щирим варто бути лише з близькими людьми", "Не варто залишати грубість без відповіді", "Часто корисно вказувати людям на їхні недоліки". Обробка результатів досліджень здійснювалася з допомогою процедури клястерного аналізу "без викладача", який виявився найбільш адекватним математичним методом для визначення структури особистісної цінності. Групування перелічених у списку тверджень з подібними їм відповідями проводилось двічі: окремо за відповідями "так" і "ні". Принцип побудови списку і особливості клястерного аналізу дозволили виявити зв'язок цінностей морально-етичного змісту з відповіддю "ні", а відсутність таких – з відповіддю "так".

Конструктивний ряд *індивідуально-психічного рівня* (див. табл. 2) включав перелік психічних станів і настроїв – від узагальненого, нерозчленованого емоційного фону (піднесеність, пригніченість) до чітко ідентифікованих станів (сум, печаль, апатія; або: захопленість, радість, святочність), які є типовими для обраних рольових позицій. Серед них: психічні стани глибокої естетичної чуттєвості, налаштованості на переживання благодаті і гармонії; урочистої піднесеності від шанобливого очікування зустрічі з величним; заінтригованості, пожвавленості інтересу, передчуття відкриття таїни. Вони, на думку експертів [3], є найкращою формою виявлення духовних потреб.

Таблиця 2.

Кореляція ранжування респондентами конструктів індивідуально-психічного рівня з експертною оцінкою

№ п/п	Ранги / Конструкти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ранг експ. групи	Ранг контр. групи	Експертний ряд
1	Хороше самопочуття, висока активність, оптимістичний настрій	7 8	7 6	8 14	16 6	4 6	2 3	2 3	2 1	2 2	2 2	4	3	5
2	Спокій, цілеспрямованість, аналітична зосередженість	6 10	10 15	13 9	6 5	5 4	4 2	3 2	1 1	1 1	1 1	3	2	7
3 (Б)	Урочиста піднесеність, стримана шанобливість, передчуття величі	1 3	2 1	1 1	3 5	8 1	6 3	9 7	10 5	14 18	1 7	9	9	2
4	Веселість, безтурботність, захоплююча “відкритість до щастя”	10 16	14 16	9 8	5 4	3 3	2 3	2 1	1 1	1 1	1 2	2	1	6
5 (А)	“Просвітленість”, глибока естетична чуттєвість, налаштованість на переживання благодаті і гармонії	3 3	5 4	4 4	5 6	4 5	10 12	8 5	4 3	2 4	5 4	6	6	1
6	Сентиментальність, мрійливість, поетичність, душевне передчуття “таємничості”	2 2	3 2	4 6	4 3	4 3	5 6	10 9	5 5	5 6	8 8	7	7	3
7	Меланхолія, сум	6 5	5 5	4 4	6 5	5 6	5 5	5 6	7 8	2 4	5 2	8	8	8
8	Іронія, скепсис, внутрішнє протистояння	2 3	1 1	2 1	2 5	8 9	7 5	7 8	7 8	7 5	7 5	5	5	9
9 (В)	Заінтригованість, пожвавленість інтересу до нового і незвичного	9 9	3 2	4 2	1 9	8 9	8 2	8 7	6 6	1 1	2 2	1	4	4
10	Апатія, байдужість, чуттєва відмежованість	4 4	1 1	1 1	1 2	1 1	1 1	1 3	7 12	15 8	18 17	10	10	10

Емоційно-символічний рівень методики був представлений кольоровим тестом М.Люшера, точніше 10-кольоровим його спектром: окрім чотирьох основних і чотирьох додаткових пропонувалися ще два стимульних кольори – світло-сірий і білий. Усі вони, як і попередні ряди конструктів, поставали символами пропонованих рольових типів.

Інтерпретацію даних кольорів ми здійснювали на основі адаптованого варіанту, синтезуючого тлумачення В.Авдєєва, Л.Собчик і М.Шевандрина. Ґрунтуючись на даній інтерпретації, ми були зацікавлені у виборі респондентами синього, жовтого і фіолетового. Це пояснюється тим, що саме ці кольори найкраще символізують високу мотивацію потреби особистості (зокрема творчої натури митця) у духовному самовдосконаленні.

У семантику реалізації духовної потреби, символізованої означеними кольорами, деякі нюанси вносить сусідство інших – основних і додаткових кольорів[1], а також позиції, які займають дані кольори у Люшерівському ряду. Адже відомо, що 1-а позиція вказує на *спосіб дії*, тобто засіб для досягнення поставленої мети; 2-а позиція ряду показує колір, що символізує власне мету, до якої прагне респондент; 3-я і 4-а позиції ряду – це кольори, що символізують *істинний* для респондента *стан речей* (його актуальну мотивацію і образ дії); 5-а і 6-а позиції у ряду показують кольори, що символізують *специфічні особливості* респондента, що не пов'язані з існуючим станом справ; нарешті, 7-а і 8-а позиції – це кольори, які символізують *завуальовані потреби* (або потреби, які слід "приглушити" респондентові з метою уникнення небажаних наслідків).

Зважаючи на сказане, нас цікавили перші чотири ранги у ряду кольорів. Саме вони дають можливість збагнути актуальний емоційний стан респондента, характеристику його реальної мотивації, а також передбачити життєво-смислову стратегію й тактику особистості на найближчу перспективу. Ось чому ідеальним для нас виявився варіант, коли ці рангові місця у індивідуальних виборах були зайняті синім, жовтим і фіолетовим кольорами.

Ключі-інтерпретації позицій, обраних респондентами, і побажання до них автоматично "подавались" на екран комп'ютера. При цьому для проведення тесту використовувались стимульні кольори – світло-сірий (символізує готовність до переживань і контактів) і білий (символізує суєтливість і прагнення вивільнитися від обтяжливого зв'язку) на паперових носіях, а комп'ютерні кольори – лише для введення даних тестування. (У тих випадках, коли Люшерівський спектр кольорів виявлявся неприємним і неприйнятним для респондента, вибір здійснювався у зворотному порядку: від найнепривабливішого до більш-менш прийнятного кольору).

Із можливих 336 поєднань ми побудували 10-ранговий ряд, що характеризує рівні вираженості духовної потреби майбутнього вчителя мистецтва (див. табл. 3).

Успішність реалізації розглядуваного діагностичного завдання безпосередньо залежала від ступеня кореляції ціннісного, індивідуально-психічного рівнів репертуарної методики з емоційно-символічним. На перевірку цього припущення була спрямована спеціальна діагностична процедура. На її початку респондентам пропонувалося ознайомитись з переліком і характеристикою рольових позицій, зробити найбільш органічний вибір "ролі" для себе самого і вказати ініціали конкретних осіб (однокурсників), які, на його думку, найбільше підходять на ту чи іншу роль.

Наступною процедурою постало ранжування респондентами оцінювальних критеріїв кожного рівня:

а) від найбільш до найменш прийнятного для характеристики сучасного середньостатистичного студента;

б) від найбільш до найменш актуального для оцінки індивідуальних психологічних особливостей та індивідуальної орієнтації на життєві цілі-цінності особистості респондента; причому з метою більшої достовірності ранжування критеріїв проводилось респондентами двічі і фіксувався саме другий вибір.

Таблиця 3.

[1] Так, на думку Л. Собчик, сусідство синього і фіолетового кольорів символізує підкріплення тонкої, вразливої душі – носія совісності, порядності, делікатності і тактовності аналітико-прагматичною виваженістю і психологічною захищеністю. Сусідство коричневого і синього кольорів символізує дещо гіпертрофовану (спотворену) форму справедливості і чесності. Сусідство фіолетового і червоного – посилення мотивації допитливості, активного пізнання нового.

Ранжування конструктів емоційно-символічного рівня.

Ранг кольору	Символічна характеристика синього	Символічна характеристика фіолетового	Символічна характеристика жовтого
1[1]	Мотивація щирих і сердечних взаємин, гармонії і благодаті у стосунках з довкіллям, душевного спокою, аналітичного підходу до вирішення етичних проблем на основі самопізнання як людини	Мотивація глибокої естетичної чуттєвості, витонченості і душевної делікатності; духовної самореалізації у єднанні з трансцендентним, ідеалізації суб'єкта міжособистісних стосунків, пошуку своєї "ніші" у царині мистецтва і духовної традиції	Мотивація активної, оптимістично забарвленої діяльності, цікавого спілкування, яскравого емоційного захоплення новим, незвіданим; безпосередності, щирості, "відкритості до щастя"
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Порядок обробки ("ручний варіант") матриць ціннісного, індивідуально-психічного і емоційно-символічного рівнів розглядуваної репертуарної методики та отримання відповідних результатів передбачав:

– оцінювання співпадінь рядків і визначення рангового ряду критеріїв в індивідуальних матрицях респондента, тобто:

– здійснення заміни рангових оцінок на дихотомічні (тобто заміна одиницею ("1") усіх рангів, починаючи з 1-го до середнього (середній ранг = 1 + N/2, де N – кількість рангів) і "нулем" – решти рангів з метою спрощення процедури "ручної обробки" (додаток Є);

– підрахування кількості співпадінь значень оцінок кожного об'єкта з кожного критерію;

– визначення суми співпадінь за рядками матриці співпалих оцінок;

– присвоєння рангів критеріям (1-е місце отримує критерій, що має максимум співпалих оцінок, останнє – мінімум таких оцінок);

– визначення ступеня декларативності оцінки кожного респондента на різних змістових рівнях (ціннісному, індивідуально-психічному, емоційно-символічному) за допомогою:

– обчислення коефіцієнта кореляції рангових рядів конструктів, задекларованого і одержаного в результаті обробки за формулою:

$$R_s = 1 - (6 \cdot \sum D_1 / [N \cdot (N^2 - 1)],$$

де N – кількість якостей (10); D_1 – різниця рангів 1-ї якості в ряду декларацій і у ряду, одержаному в результаті обробки вихідної матриці респондента;

– обчислення коефіцієнта кореляції рангових рядів кожного рівня, зокрема ціннісних орієнтацій, психічних станів і кольорів.

З метою забезпечення достовірності вище означеної вимірювальної процедури і надійності оцінки змінюваності значень народжених конструктів кожного рівня, нами обчислювалось значення дисперсії.

Ретельний контент-аналіз індивідуальних матричних тестів з подальшим узагальненням і систематизацією дали підстави для наступних висновків і припущень:

– серед 16 пар основних психологічних типів особистості інтуїтивно (спонтанно) найбільш налаштованими на духовне самовдосконалення (а отже – найбільш "сприятливими" для педагогічно-корекційного впливу у процесі культурологічної підготовки) виявились наступні:

– "збентежений і стривожений меланхолік"[2];

– "категоричний і безкомпромісний меланхолік";

[1] Пропонуємо наступну класифікацію рангів: 1 – дуже високий; 2 – високий; 3 – вище середнього; 4 – середній; 5 – нижче середнього; 6 – понижений; 7-8 – низький; 9-10 – дуже низький

[2] Дана типологія психологічних типів здійснена за В. Авдєєвим [4].

– "щирий, відкритий сангвінік";
– "оптимістичний активний холерик";
– "миролюбний, вдумливий флегматик";
– "неспокійний, образливий холерик";

Як показали наші емпіричні спостереження і експертні заключення, їх характерними психологічними особливостями є такі (таблиця 4):

Таблиця 4.

Характеристика психологічних типів особистості, найбільш налаштованих на духовне самовдосконалення

№ п/п	Тип	Психологічні особливості	Пріоритетні цінності	Колір
1	Збентежений, стривожений меланхолік	Нестійка споглядальна позиція, труднощі соціальної адаптації, превалювання емоційності і суб'єктивності над розсудливістю; самобутній підхід до вирішення проблем, оригінальність мислення, багата уява, але недостатність практицизму. Індивідуалістичність. Вразливість і сензитивність. Сентиментальність, ідеалізація предмету захоплення, естетична орієнтація. Улюблений світ – світ фантазій і ілюзій.	1. Самореалізація у світі мистецтва. 2. Культуротворчість як спосіб життєдіяльності. 3. Життя у злагоді зі своєю совістю; честь, порядність. 4. Взаєморозуміння та емоційний комфорт у сім'ї, родині.	Фіолетовий, коричневий
2	Категоричний і безкомпромісний меланхолік	Категоричність і суб'єктивізм у судженнях, настійливість у нереальних вимогах; своєрідність самореалізації, індивідуальний стиль вирішення проблем. Потреба у особливій "духовній ніші" і делікатному, глибокому розумінні. Артистизм, екзальтованість, ірраціональність захоплень. Втеча від житейських проблем у світ мистецтва, фантазій, містики.	1.Самореалізація у світі мистецтва. 2. Повага і визнання. 3. Культуротворчість як спосіб життєдіяльності. 4. Взаєморозуміння у сім'ї, родині.	Фіолетовий, червоний
3	Неспокійний, образливий холерик	Керується лише своїми імпульсами, часто ризикує і конфліктує, егоцентричний і образливий; прагне до незалежної позиції, відзначається оригінальністю суджень, своєрідністю інтересів; захопленістю; відчуває потребу у "особливих" переживаннях, яким надає перевагу перед реальними цілями, сублімацією у світ художньої чуттєвості; прагне до спілкування, яке може сприяти його інтелектуальному і художньому зросту.	1. Самореалізація у світі мистецтва. 2. Успіх у цікавій, всепоглинаючій роботі. 3. Влада і суспільне визнання. 4. Культуротворчість як спосіб життєдіяльності.	Червоний
4	Оптимістичний, активний холерик	Прагне успіху, цікавого і насиченого життя; легко захоплюється речами, що здатні вражати, дивувати. Бажає самоутвердження через здолання перешкод. Любить спілкуватись; готовий позбутись невпевненості задля свобідного розвитку і постійно розширювати поле своєї діяльності	1.Успіх у цікавій роботі. 2. Матеріально забезпечене життя. 3. Самореалізація. 4. Влада і визнання.	Червоний, жовтий
5	Щирий,	Вітає усе нове, незвичне, вважаючи	1. Глибоке пізнання	Жовтий

	"відкритий" сангвінік	його ефективним засобом власного інтелектуального розвитку. Широкий діапазон інтересів і висока пошукова активність. Потреба у спілкуванні; оптимістичний настрій, прагнення до яскравих вражень, пригод. Підвищена сензитивність до зовнішніх впливів. Колективіст, легко пристосовується до групи	світу і самого себе. 2. Успіх у цікавій, всепоглинаючій роботі. 3. Повага вірних друзів. 4. Матеріальна забезпеченість життя.	
6	Миролюбний вдумливий флегматик	Прагне злагоди і гармонії у стосунках зі світом та в своїй душі. Зачарований думкою про ідеалізоване, духовно споріднене спілкування. Схильність до плідного співробітництва, прагнення до причетності і водночас – уміння уникати і розв'язувати конфлікти. Високий самоконтроль та інтелектуальна активність	1.Життя у злагоді зі своєю совістю і честю; порядність. 2. Емоційний комфорт і взаєморозуміння у сім'ї, родині. 3. Повага хороших і вірних друзів. 4. Глибоке пізнання світу і самого себе.	Синій (темно-синій)

Для вказаних психологічних типів культуротворчої особистості пріоритетними інформаційно-психологічними функціями є функції забезпечення емоційної взаємодії з континуальним культурним простором і взаємодії у часі. Їх опосередкований аспект виявляється через актуалізацію геннокультурної пам'яті і художню фантазію (імагінативне осмислення), що забезпечує здатність до споглядання антропологічної схеми культурної доби. Саме ці функції реалізуються через базові інформаційні канали зв'язку – семантичний і естетичний, тобто канали інтелектуальної і творчої активності, що вказує на попередню (апріорну) готовність особистості до переорієнтації на епістемологічне мислення.

Найменш налаштованими на духовне самовдосконалення (а отже, найменш чутливими для відповідного педагогічно-корекційного впливу) постають наступні індивідуально-психологічні типи:

– "легковажний, безтурботний, обираючий зручності і комфорт сангвінік";
– "раціонально зосереджений і прагматичний флегматик";
– "замкнутий, стриманий меланхолік";
– "песимістичний, "тверезий" меланхолік".

Як показало наше дослідження, їх відрізняють наступні психологічні особливості та цінності (див табл. 5).

Як бачимо, домінування прагматичної або інфантильної установки у розглядуваних психологічних типах блокує ціннісну складову установки, а підвищена емоційна лабільність зумовлює конфліктний характер сприйняття культурологічної проблемної ситуації вибудови епістеми-самопізнання. Визначальними інформаційно-психічними функціями означених типів є функції забезпечення прагматичної взаємодії особистості з предметним середовищем. Ці функції продуктивно реалізуються лише у діяльності, пов'язаній з можливістю усвідомлювати зручність – незручність форм, згідно зі своїми запитами.

Сказаним зумовлена індиферентність даних психологічних типів до будь-якої культурологічної (семантичної, естетичної) інформації. Єдиним каналом інформаційного впливу у цьому випадку є канал, що реалізується у діяльності, пов'язаній із можливістю оцінювати на емпіричному рівні (з позиції "мати") особливості лише предметного аспекту явища, процесу, тобто діяльності, що спирається на репродуктивні форми і методи інформування. Такий спосіб залучення особистості до процесу культурологічної підготовки загалом і до епістемологічного мислення зокрема, звісно, є малоефективним. Тому доцільним (і необхідним) у цьому випадку є спонукання особистості до такого типу міжособистісного спілкування, де б генотипні інформаційно-психологічні задатки мали можливість ефективно розвиватись.

Таблиця 5.

Характеристика психологічних типів особистості, найменш налаштованих на духовне самовдосконалення

№ п/п	Тип	Психологічні особливості	Пріоритетні цінності	Колір
1	Легковажний, безтурботний, полюбляючий зручності і комфорт сангвінік	Актуальність потреби у підвищенні соціального статусу та матеріальної забезпеченості. Надлишкова емотивність заважає розсудливо підійти до проблеми. Шукає обставин, за яких відсутні будь-які проблеми і почувається у безпеці та фізичному комфорті, однак затрачати для цього будь-яких зусиль не хоче і не може. Відчуває потяг до речей, що приносять фізіологічну насолоду і чуттєве задоволення	1.Матеріально-забезпечене життя. 2. Фізіологічний комфорт і здоров'я.	Коричневий, жовтий
2	Раціонально зосереджений, прагматичний флегматик	Раціоналістичний склад мислення. Акуратність і методичність, любить доводити свою правоту. Надає перевагу спокійній атмосфері, де б його розуміли і визнавали. Прагне до стійкого, надійного становища, затишку і спокою. Емоційно індиферентний. Завжди і у всьому виявляє підприємливість і практицизм. Відчуває потребу у забезпеченні власної безпеки і "м'якого" спілкування.	1.Матеріально-забезпечене життя. 2. Фізіологічний комфорт і здоров'я. 3. Взаєморозуміння у родині, сім'ї. 4. Повага хороших і вірних друзів. 5. Влада і суспільне визнання.	Зелений, коричневий
3	"Замкнутий" (озлоблений) меланхолік	Вважає, що його вимоги до оточуючих є не лише занадто скромними, а й такими, що мають бути задоволеними негайно. Вперто стоїть на своєму і не погоджується ні на який компроміс (аж до повної самоізоляції), боячись остаточно втратити свою незалежність.	Фрустрація потреби у владі і суспільному визнанні, а також у самореалізації.	Чорний
4	Песимістичний меланхолік	Вважає будь-які ідеальні погляди ілюзіями. Відчуває глибоке розчарування у сподіваннях і з гіркотою від них відвертається. Поводиться зневажливо-байдуже. Його природна схильність усе піддавати сумніву набула "гіперболізованих" форм вираження. Відчуває пустоту і зневагу до самого себе.	Фрустрація духовних і соціальних потреб (потреби в успіху, визнанні, повазі).	Сірий

Власне з метою ефективної організації культурологічного спілкування, зокрема проблемно-діалогічного навчання різних психологічних типів у парах, тобто організації так званого "дзеркального", "ілюзорного", "взаємодоповнюючого" і ототожнюючого взаємовпливу екстравертів – інтровертів, індивідів з превалюванням раціонально-дієвої або емоційно-дієвої модальностей, семантичного або естетичного інформаційного типів психіки, а отже, забезпечення результативності реалізації антропологічної моделі духовного самовдосконалення пропонованої моделі майбутніх вчителів мистецтва дослідження запропонованої методики слід продовжити у епістемологічному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М.: Прогресс, 1982. – С.144-156.
3. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций: В 2-х томах. – Т.1. – 5-е изд., перераб. – М.: ТОО ИХУ, "Изограф", 1997. – 685 с.
4. Вільш І. Системна педагогічна антропологія і вимоги до освітніх змін.// Освіта й виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.)/ За заг. ред. Є.І. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 12-15.
5. Вовк Х. Студії з української етнографії та антропології. – К.: Мистецтво, 1995. – 336 с.
6. Матулка З. Антропология и аксиология как философская основа подготовки учителей для взрослых // Антрополог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара) / Под ред. Е.А. Соколовской, Т.В.Шадриной. – СПб – Иркутск, 2000. – С. 185-188.
7. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы. // Человек. – 2002. – №1. – С. 68-78.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 385 с.

Світлана ЛИТВИНЕНКО

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пошуки нових форм навчання і виховання пов'язані з перетворенням у багатьох країнах традиційних замкнутих шкіл у відкриті навчальні заклади. Розробка принципу відкритості в теорії і практиці шкільного навчання і виховання відображає глобальну тенденцію. Накопичення нових знань та ідей у зарубіжній і вітчизняній науці й практиці, утвердження у сфері соціального пізнання синергетики, акмеології, герменевтики, поєднання продуктивних педагогічних традицій з інноваціями сприяє зміні підходів і розуміння виховання. Все більшої актуальності набуває розкриття характеру, структури, рівнів і форм впливу середовища на розвиток особистості дитини, вивчення особливостей організації фізичного оточення дитини (Ю.Абрамова, І.Бех, Д.Григор'єв, В.Караковський, Г.Ковальов, Ю.Мануйлов, А.Мудрик, Ф.Мустаєва, Л.Новикова, Р.Овчарова, Г.Пустовіт, Н.Селіванова, В.Семенов та ін.). У цьому контексті розглядаються творчі доробки В.Сухомлинського.

Мета статті – висвітлити досвід В. Сухомлинського щодо створення і організації "Школи радості" – певним чином структурованого середовища з гармонійним поєднанням учбової, ігрової, трудової, художньо-творчої сфер. Павлиський педагог досліджував проблеми впливу середовища (просторового, сімейного, соціального) на розвиток дитини; а також створював педагогічні умови освітньо-виховного середовища відповідно вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини. Власною педагогічною діяльністю, унікальним педагогічним експериментом В.Сухомлинський переконливо довів, що школа як соціальний інститут спроможна повноцінно виконувати свої функції за умови тісної співпраці із соціальним оточенням, тобто за умови функціонування її як відкритої виховної системи. У зв'язку з цим завданнями статті виступили: теоретичний аналіз проблем виховного простору в сучасній педагогічній науці; вивчення досвіду створення виховного простору в Павлиській школі; вивчення шляхів творчого використання здобутків В.Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Сутність виховання можна розглядати як управління процесом особистісного розвитку школярів через створення сприятливих умов. У зв'язку з чим у категоріальне поле педагогіки входять такі поняття, як "виховна система", "виховний простір", "педагогічна підтримка", "педагог-фасилітатор". Інтегративні процеси в педагогічній науці відбиваються в дослідженнях проблем комплексного підходу до виховання й навчання, в розробці проблем виховуючого середовища, питаннях розвивального і виховуючого навчання, у розгляді проблем педагогічної підтримки і реабілітації.

Розглянемо різні підходи до визначення виховного простору. На думку Л.Новікової, виховний простір виступає як педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує

окрему дитину або багатьох дітей (клас, школа, будинок, мікрорайон, місто, область). За такого розуміння структурою виховного простору можна вважати освітню, культурну, медичну або іншу установу (її професійний колектив), а головним механізмом створення цього простору виступає взаємодія колективів, які дотримуються єдиних педагогічних завдань, принципів і підходів у вихованні. Дослідниця наполягає на введенні в категорійний апарат педагогіки і до широкого вжитку терміну "виховний простір".

Інший підхід до виховного простору передбачає розуміння його як частини середовища, в якому панує певний педагогічно сформований спосіб життя (Ю.Мануйлов). У такому випадку взаємодія всіх учасників визначається моделлю способу життя школяра. Механізм створення виховного простору при цьому подібний до розглянутого вище. Однак в основу такого підходу покладений визначений педагогами спосіб життя школяра, а тому недостатньо враховується суб'єктивна роль самої дитини.

Згідно третього підходу, виховний простір постає як динамічна сітка взаємозв'язаних педагогічних подій, які створюються завдяки зусиллям соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних), що виступають інтегрованою умовою особистісного розвитку людини – і дорослого, і дитини (Д.Григор'єв). Колективними суб'єктами в такому випадку є школа, театр, бібліотека, система додаткової освіти, але не як установи, а як професійні спільноти, що займаються вихованням дітей. Індивідуальними суб'єктами є педагоги, батьки, діти, спеціалісти різного профілю, представники громадськості. За таких умов механізмом створення виховного простору є "співбуття" дітей і дорослих у спільній діяльності. У психологічній і педагогічній літературі поняття "співбуття" розглядається в концепції психологічного часу, згідно якої особливості психічного відображення людиною часу, його насиченості, тривалості залежить від кількості та інтенсивності подій, які відбуваються в житті – змін у зовнішньому середовищі (природному, предметному і соціальному), у внутрішньому світі людини (думках, почуттях), в її діях і вчинках (Е.Головаха, А.Кроник). В іншому розумінні співбуття сприймається як спосіб спільного буття, спільного проживання (А.Шибаєва).

Педагогічне співбуття – момент реальності, в якому відбувається розвивальна, ціннісно орієнтована зустріч дорослого і дитини. Реалізація співбуттєвого підходу в педагогіці передбачає наявність у житті дітей яскравих, емоційно насичених подій і справ, значимих і привабливих для особистості й колективу. Для виховання такий підхід важливий тому, що дозволяє включити педагога й вихованця у спільну діяльність на основі діалогу, побудованого на спільних цінностях. У результаті чого досягається загальна мета – відкритість обох учасників до співробітництва, становлення партнерських стосунків для розв'язання завдань спільної діяльності, готовність до взаємозбагачення й зближення учасників діалогу. На думку Н.Селиванової, такий підхід можна визначити як герменевтичний, оскільки сутність його полягає в тому, що педагог повинен розуміти внутрішній світ дитини, її мотиви й цінності. Герменевтичний підхід у педагогіці тісно пов'язаний з феноменом толерантності, терпимості. Описані вище підходи до побудови виховного простору не є суперечливими, а взаємодоповнюючими.

Педагогічно організована взаємодія різних суб'єктів виховного простору є важливою умовою його гуманістичної орієнтації. Згідно класифікації А.Мудрика суб'єктами виховного простору можуть бути: 1) індивідуальні особистості: вихованці, батьки; сусіди; педагоги різних спеціальностей, які працюють у різних виховних установах; муніципальні службовці і т.ін.; 2) групові об'єднання: сім'я, однолітки; товариства за інтересами; дошкільні, шкільні і позашкільні установи; дитячі і юнацькі об'єднання, організації; медичні, культурні, суспільні, релігійні, благочинні організації; муніципальні органи управління і самоуправління і т.ін. В моделюванні виховного простору важлива діагностика середовища, врахування його позитивного і негативного потенціалів, вивчення потреб і мотивів учасників на груповому (школа, позашкільні установи, центри соціальної і психологічної допомоги і т.ін.) та індивідуальному рівнях (діти, батьки, педагоги і т.ін.); вивчення неформальних об'єднань, що склались у середовищі.

Виховний простір і його структура виникають у процесі диференціації, яка визначає завдання і функції кожного компонента, та інтеграції, що об'єднує ці компоненти в єдине ціле.

Тільки диференціація призводить до мозаїчності простору, тільки інтеграція – до ігнорування особливостей його компонентів, формалізму. "Виховні простори" можуть мати різноманітні радіуси дії – від шкільного класу до області або регіону. В залежності від масштабу застосовуються різні технології організації і функціонування виховного простору. Вплив виховного простору обумовлений сприйняттям його дитиною, її включеністю у процес його створення і вдосконалення. Через участь у структуруванні такого простору забезпечується суб'єктна позиція дитини. Потенційні можливості виховного простору для розвитку і формування особистості дитини полягають: у свободі прийняття школярем рішень про входження у цей простір; у свободі вибору такої діяльності (змісту і форм), яка дозволяє досягти успіху, самореалізації; у побудові діалогічних стосунків із людьми різних вікових і соціальних груп; у виборі груп і спільностей, забезпеченні можливостей їх зміни, різнопланового виконання соціальних ролей; в освоєнні підпросторів (предметно-культурного, природного, інформаційного і т.ін.). Умовами ефективного функціонування різних моделей виховного простору, згідно Н.Селиванової, виступають: наявність мети, яку поділяють усі учасники виховного процесу; єдиної педагогічної концепції, орієнтованої на пріоритети гуманістичних цінностей; розгалужена система відносин між різними компонентами, суб'єктами; гнучка структура простору, його співбуттєвість, діалогічний режим створення.

Характерною рисою сучасного етапу суспільного розвитку є швидке зростання міст, у предметно-просторовому середовищі яких у результаті активної техногенної діяльності людини означилися негативні тенденції. Об'єктивна ситуація засвідчує скорочення простору життєвого середовища для сучасної дитини, особливо у великих містах і нових мікрорайонах, що негативно позначається на її розвиток. Численними дослідженнями підтверджується потреба дитини у "власному" куточку або просторі, території (І.Ерме, М.Куйвітс, Т.Нійт та ін.). Типові, одноманітні, сірі помешкання нівелюють поняття "отчого дому", "рідного двору", пам'ять місця і традицій. Гомогенне, монотонне середовище міста обумовлює відсутність "простору переживань своїх улюблених місць" у просторі однакових споруд і квадратних метрів житлової площі. Зникають старі будинки і подвір'я, залишаючи дитину наодинці з великим містом у маленькому острівці власного особистісного простору. Предметно-просторове оточення дитини потребує реабілітації, оскільки його виховний потенціал послаблений у силу багатьох факторів. В організації виховного процесу і побудові освітніх програм не враховується ступінь і характер впливу на дитину власне "міського" фактора, що визначається: рівнем стресу, який залежить від шуму, забруднення, перенаселення міського середовища; естетичним потенціалом міста; наявними в місті можливостями для розв'язання завдань фізичного, інтелектуального, культурного розвитку дітей; участю дітей у благоустрої міста.

Структура освітньо-виховного середовища школи – один із найважливіших компонентів усієї системи впливу на дитину мікросоціуму. Сучасна загальноосвітня школа як інститут виховання поєднує в собі: освітньо-виховну установу, що реалізує функції виховання через навчання учнів; організацію (загальношкільну і мережу первинних), що впливає на школярів у процесі організованої педагогами життєдіяльності учнів поза навчальним процесом; соціально-психологічну групу (велику – школа в цілому, та малі групи), вплив якої на учнів відбувається у процесі вільного неформального спілкування. Натомість у самій побудові та організації школи наявне ігнорування психологічних особливостей дітей різного віку, а керівництво життєдіяльністю часто суперечить реальним потребам школярів. У найзагальнішому вигляді школа як відкрита виховна система передбачає: розширення соціальних контактів школи з сім'єю; взаємодію школи з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграцію зусиль педагогів із громадськістю (випускники школи, ветерани, лідери партій і рухів, працівники культури, спортсмени і т.ін.); співробітництво педагогічного і дитячого колективів з різноманітними творчими колективами і об'єднаннями; проведення уроків, позаурочних занять за межами школи (на виробництві, природі, в лабораторіях і т.ін.). При вивченні умовних меж, динамізму, інтенсивності взаємодії соціального середовища з соціальними об'єктами, на думку Т.Кузнецової, слід ураховувати: систему матеріальних елементів, включених у безпосереднє оточення особистості, які виявляють на неї постійний вплив; пропорції безпосереднього й опосередкованого спілкування, його інтенсивність,

широту, спрямованість, що розглядаються у взаємозв'язку; обсяг і склад референтних груп особистості, яка вивчається; масштаб і глибину соціалізації особистості [3].

Дослідження засвідчують (Г.Абрамова, Г.Ковальов, Ф.Мустаєва, Д.Фельдштейн та ін.) деструктивний вплив реально існуючої організації простору школи на актуальний стан і можливості розвитку суб'єктів; вказують на те, що більшість учнів уникає взаємодії у школі, або ж не задоволені стосунками у класі. В результаті цього виникає стійка агресивна поведінка школярів стосовно школи як групи. Загальними проявами шкільної дезадаптації, тобто формування неадекватних механізмів пристосування дитини до школи є: непристосованість до предметної сторони навчальної діяльності; непристосованість до довільного управління власною поведінкою; непристосованість до ритму шкільного життя. В таких випадках навчальна діяльність здійснюється як зовнішня стосовно внутрішньої мотивації і особистісних смислів життєдіяльності дитини. Шкільні фактори (зростання вимог, перевантаження навчальними завданнями, негативне стимулювання і негативні оцінки результатів, обмежені можливості для гри і вияву рухової активності дитини і т.ін.) у поєднанні з несприятливою ситуацією розвитку в сім'ї зумовлюють соціально-педагогічну занедбаність, закладають основи дисгармонії психосоціального розвитку молодшого школяра. Школа стикається з серйозною конкуренцією позашкільних впливів, що визначається зростаючою автономією дітей, можливістю певного "анонімного" існування дитини в умовах міста, збільшенням числа соціальних інститутів, що займаються вихованням підростаючих поколінь, кількості груп, в які одночасно включена дитина. Упродовж усього часу перебування дитини у школі існують майже однакові схеми уроків, системи оцінювання, структура відносин педагогів і школярів; активність школярів переважно реалізується у формальному спілкуванні з обмеженням можливостей реалізації у грі. Виходячи із концепції середовищної саморегуляції (Г.Ковальов, Е.Гальтон), включення дитини у фізичне середовище і саме середовище можна розглядати як силу, що регулює емоційний стан і зберігає індивідуальність людини. Наявність або відсутність умов для персоналізації середовища суб'єктами обумовлює надання переваги або заперечення даного місця, що багато в чому визначає самопочуття і настрій суб'єктів у даному місці, їх ставлення до даного місця і школи в цілому.

У досвіді В.Сухомлинського школа стала для дитини рідною домівкою, взірцем реалізації співбуттєвого підходу. Майже в кожній його педагогічній праці йдеться про організацію освітньо-виховного середовища. Учителі початкових класів під керівництвом мудрого наставника творили разом з вихованцями світ краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії і радості, прагнули до гармонійності в організації виховного простору. "Ми турбуємося про накопичення в дітей естетичних вражень – з цього починається піклування про естетичне оточення. Усе, що бачить дитина, переступивши поріг нашої школи, все, чого вона торкається, красиве. … Естетичність оточення досягається такою гармонією нерукотворного і створеного людиною, яка пробуджує почуття радості. Ми прагнемо до того, щоб на шкільному подвір'ї дитина всюди бачила красу природи, яка стає ще кращою від того, що про неї виявила піклування сама дитина. Гармонія оточуючих дитину речей створює загальний естетичний дух оточення за умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх нібито не помічаєш" [9, 389].

Розвиваючи різноманітні форми взаємодії і співпраці з середовищем, школа В.Сухомлинського наповнила його педагогічним змістом, перетворилася з місця навчання дітей в освітньо-культурний виховний центр села. Павлиська середня школа була водночас дитячою спортивною і музичною школою, бібліотекою, станцією юних техніків і станцією юних натуралістів, об'єднуючи дітей за інтересами. "В головному навчальному корпусі, крім класних кімнат, є також математичний кабінет, кабінет мови і літератури, кабінет іноземних мов з фонотекою, радіолабораторія (з шкільним радіовузлом), музична кімната, піонерська кімната, шкільний музей, методичний кабінет, куточок для батьків, фотолабораторія, куточок мистецтв, спортивний зал, тихий куточок (тут учень може усамітнитися, щоб подумати, помріяти, поговорити з товаришем, почитати книгу або газету), склад інвентарю для самообслуговування" [9, 112].

Великого значення педагог надавав предметному оточенню у класах, коридорах, на подвір'ї. Майже все обладнання кабінетів і майстерень було зроблено руками учнів і вчителів. У шкільних коридорах, де навчалися учні першого і другого класів, увагу дітей привертали

стенди з малюнками – своєрідний "Світ у малюнках", з яких учні дізнавались про найцікавіші шкільні справи. Задля активізації пізнавального розвитку, осмислення і розуміння найменшими школярами всього того, що відбувалося в довкіллі, вчителями добиралися тематичні серії малюнків: "Чому так буває?", "Для чого так роблять?", "Що тут неправильно зображено?", "Де це буває?", "Як дізнатися?". Завдяки використанню краєзнавчого матеріалу різноманітними й цікавими стали уроки.

Емоційна насиченість змісту виховної роботи в Павлиській школі впливала на ставлення дітей до свого оточення. Куточок краси з виноградними гронами і пшеничним снопом, вплетені у волосся дівчат грона ягід калини, прикрашання класних кімнат і шкільного подвір'я перед Першовереснем слухання музики природи – все це було органічними складовими виховного простору. У школі діти набували досвіду спільного переживання, творення краси і добра. Взаємодія дорослих і дітей далеко виходила за межі формально-рольових функцій вчителя і учня. Гуманне ставлення до дітей передбачало: оптимістичну віру в дитину, любов до неї, зацікавленість її долею; майстерність спілкування; відсутність примусу та надання пріоритету позитивному стимулюванню, терпимість до дитячих недоліків; партнерські позиції вчителів і учнів як суб'єктів освітньо-виховного процесу. Кожен вихованець мав свої улюблені місця, долучався до впорядкування шкільного середовища.

Широкі соціальні зв'язки школи спрямовувалися на особистісний розвиток і виховання кожної дитини, зміцнення її фізичного, морального, психічного здоров'я, педагогічну підтримку і допомогу сім'ї. Павлиська школа сприяла поширенню нових знань, педагогічному просвітництву, підвищенню культурного рівня середовища. До шкільного життя постійно залучалися місцеві жителі, сім'ї активно брали участь у створенні виховного простору.

Аналіз спадщини В.Сухомлинського засвідчив, що педагог створив цілісну і гармонійну виховну систему, в якій органічно поєдналися народні звичаї, здобутки класичної педагогіки і його власні новаторські творчі доробки. До новаторських здобутків педагога, які важко перелічити, належать: Школа радості і школа під блакитним небом, Кімната казки, уроки мислення серед природи, бесіди з людинознавства, свято квітів, свято врожаю, Батьківська школа, психолого-педагогічний семінар, свято Матері, упорядкування "Золотої хрестоматії дитинства", літературні мініатюри для дитячого читання.

У сучасних педагогічних дослідженнях (Г.Вороніна, А.Іванченко, Р.Овчарова, Л.Ядвіршис та ін.) відстоюється статус початкової школи як центру соціально-педагогічної діяльності в мікрорайоні, який повноцінно використовує виховний потенціал сім'ї і мікросередовища задля забезпечення і підтримки соціалізації молодших школярів. У таких умовах учитель початкових класів повинен оволодіти на належному рівні методами і технологіями всебічного вивчення особистості вихованців задля визначення їхнього позитивного потенціалу і "проблемного поля", виявляти вплив інфраструктури мікрорайону та інших соціально-педагогічних чинників на розвиток і соціалізацію дитини; прогнозувати умови, які забезпечують оптимальний розвиток і соціалізацію дитини у школі, обирати адекватні методи і засоби впливу, допомагати у вирішенні проблем і розв'язанні конфліктних ситуацій. Професійне становлення вчителя передбачає формування знань, умінь і навичок, необхідних для створення виховного простору, організації педагогічно доцільної діяльності в соціумі, педагогічного управління і коригування соціальної ситуації розвитку дітей. Задля цього в Рівненському державному гуманітарному університеті створюються необхідні умови для удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів. У практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів у вивченні педагогічних дисциплін протягом усіх років навчання звертаються до педагогічної спадщини В.Сухомлинського, зокрема, традиційним стало конспектування його творів, написання рефератів, курсових і дипломних робіт; написання творів-міркувань ("В.Сухомлинський – автор гуманістичної концепції виховання"; "Виховний простір Павлиської середньої школи"; "Філософія дитячого щастя за В.Сухомлинським"; "Проблеми соціалізації дітей у педагогічній спадщині В.Сухомлинського"; "Валеологічні аспекти роботи Павлиської середньої школи", "Зміст і форми педагогічної освіти батьків у Павлиській середній школі" і т.ін.); проведення дискусій на тему "Соціально-педагогічні методи у педагогічній спадщині В.Сухомлинського". Провідні ідеї В.Сухомлинського лягли в

основу розробленого нами спецкурсу для майбутніх учителів початкових класів "Основи соціально-педагогічної діяльності".

Отже, вивчення взаємодії дитини і середовища виступає вихідним пунктом у дослідженні проблем виховання і розвитку дітей. Очевидно, що середовище слід правильно використовувати у виховних цілях, через виховання повинно здійснюватися коригування впливу всієї сукупності факторів середовища, управління процесом соціалізації, відбуватися інтеграція дитини в суспільство. У такому зв'язку провідним завданням виховання постає оптимальне поєднання процесів соціалізації та індивідуалізації з урахуванням впливу специфічних умов середовища. В свою чергу це вимагає розробки методик і технологій створення виховного простору для кожної вікової категорії дітей, що дозволить активізувати позитивні фактори і нейтралізувати негативні. Початкова школа нового покоління є дитиноцентристською установою, в якій кожна дитина повинна відчувати себе потрібною, успішною і захищеною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
2. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Психологические особенности организации физического окружения ребенка в условиях городской среды// Мир психологии и психология в мире. – 1995. – №4. – С.28-37.
3. Кузнецова Т.В. Оптимизация развития личности ребенка в условиях социально-культурной среды: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1999.
4. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании// Педагогика. – 2000. – №7. – С.36-42.
5. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. – М.: Академический проект, 2001.
6. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория// Педагогика. – 2000. – №6. – С.28-35.
7. Селиванова Н.Л. Современное представление о воспитательном пространстве// Педагогика. – 2000. – №6. – С.35-39.
8. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Педагогика, 1986.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад.школа, 1969.
11. Ядвиршис Л.А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – Брянск, 2001. – 320 с.

Людмила КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО,
Володимир КОСТІВ

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ 20-30 РОКІВ З ПИТАНЬ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Демократичні перетворення у сфері духовної культури в Україні, відмова від ідеологічних штампів і подолання відповідних стереотипів, виявлення невідомих сторінок у нашій історії здійснюють сьогодні неабиякий вплив на свідомість людей: від оздоровлення суспільно-політичної, морально-психологічної атмосфери, до заперечення багатьох попередніх, у тому числі й позитивних, цінностей суспільного досвіду, традицій попередніх поколінь. На тлі цих істотних змін, що відбуваються у нашій країні, особливої уваги заслуговує проблема успадкування та оновлення міжособистісних стосунків у сім'ї – найчисленнішому первинному осередку, що є носієм суспільних відносин, від щастя і благополуччя якого залежить здоров'я і добробут суспільства.

Державна національна програми "Освіта" (Україна XXI століття), Національна програма "Діти України", концепція "Сім'я і родинне виховання" в умовах реалізації державотворчих процесів в Україні визначають одними із пріоритетних завдань відродження прогресивних традицій народу у справі сімейного виховання підростаючого покоління, поліпшення умов життя дітей, які перебувають в особливо складних і надзвичайних обставинах, передбачають вивчення проблем минулої та сучасної сім'ї з метою оптимізації виховного впливу на дитячу особистість.

У зв'язку з цим підвищується роль історико-педагогічної науки, покликаної вивчити і пізнати цілісну систему українського родинного виховання, побудовану на народних засадах і здобутках педагогічної народної мудрості. Адже в кожного народу, як зазначав К.Ушинський,

"своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети" [5, 47].

Соціальні, освітні й педагогічні вимоги до навчання й виховання зумовлюють актуальність порушеної проблеми.

Мета статті полягає в тому, щоб узагальнити творчу спадщину вітчизняних педагогів 20-30 років з питань виховання дітей із неповних сімей, осмислити можливості її використання для потреб розвитку сучасної педагогічної науки та навчально-виховної практики.

Досягненню мети послужать такі завдання:

– з'ясувати головні чинники актуалізації проблем виховання вихідців із неповних сімей у 20-30 роках XX сторіччя;

– вивчити стан теорії та практики виховання дітей із неповних сімей, зокрема у творчій спадщині А. Макаренка, об'єктивно оцінити можливості використання його ідей, що стосуються цієї проблеми, для потреб розвитку сучасної педагогічної теорії та практики.

Одним із істотних аспектів комплексного розв'язання цих завдань є вивчення, теоретичне узагальнення і впровадження багатого і оригінального досвіду педагогів 20-30-х років XX сторіччя, передусім А Макаренка, спадщина якого особливо співзвучна з проблемами сьогоднішньої сім'ї, родинних взаємин.

На тлі численної кількості досліджень багатогранної творчості педагога дуже мало висвітлені проблеми сімейного виховання. У цьому плані можна назвати лише окремі розвідки І. Гребеннікова, Л. Гордіна, М. Ярмаченка. Між тим, не одна його ідея, що стосується родинних взаємин та сімейного виховання дітей могла б бути реалізованою в умовах національної школи і принести позитивні результати.

Досліджуваний період в історії України характеризується різким збільшенням кількості неповних сімей. Саме тоді вітчизняна педагогічна наука і практика здобули значний суспільний і сімейний досвід у визначенні загальних підходів щодо виховання дітей із неповних сімей; отримали перші успіхи і водночас прорахунки, виходячи з незвичності і з масовості цього явища.

Проведений історіографічний огляд з теми дослідження дає підставу стверджувати, що вирішення в теорії й практиці проблеми виховання дітей із неповних сімей у 20-30-х роках недостатньо висвітлено у вітчизняній педагогічній літературі.

У монографіях і навчальних посібниках, присвячених досліджуваному періоду, наводяться численні факти з історії становлення системи суспільного виховання в Україні (А. Боднар, М. Грищенко, С. Сірополко, Г. Ясницький), применшення ролі сім'ї з метою ліквідації негативного впливу сімейного середовища на дитину (Г. Гринько, Я. Ряппо, В. Шульгін).

У той же час нами виявлені джерела, в яких автори фрагментарно і вибірково висвітлюють окремі факти здійснюваних в Україні заходів педагогічного спрямування в організації елементарної сімейної, громадської, частково і державної допомоги вихідцям із неповних сімей. Так, у наукових публікаціях Г. Ващенка, О. Залужного, Я. Мамонтова, І. Соколянського, Я. Чепіги наводяться приклади, які засвідчують намагання здійснювати допомогу вихідцям із неповних сімей.

Певний інтерес викликають нечисленні дослідження і публікації про науково-педагогічну діяльність І. Бажанського (І. Червінська), Я. Мамонтова (Г. Головко), С. Русової (І. Пінчук; З. Нагачевська (ред.), 1996), представників галицької педагогіки М.Галущинського, Б.Заклинського, Ю. Дзеровича, І. Ющишина (Б. Ступарик, В. Моцюк та ін.). Науковці високо оцінюють надбання відомих вчених, аналізують їх певний внесок у розробку проблем соціального виховання, зокрема й тих, що стосуються вихідців із неповних сімей. Серед письменників цього періоду, які висвітлювали проблеми життєдіяльності неповної сім'ї, заслуговують уваги твори С. Васильченка, О. Копиленка, В Стефаника, С. Черкасенка та ін.

Окремі аспекти проблеми виховання дітей із неповних сімей висвітлено у фундаментальних працях І. Гребеннікова, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, М. Фіцули, М. Ярмаченка, а також у статтях і дослідженнях Л. Ваховського, В. Костіва, І. Курляк, В. Лоскутова, О. Максимович, І. Мацишина, О. Неровні, М. Павлової, В. Постового, Б. Фіна, Ю. Чайківського, В. Яхонтова. В них простежується розвиток теорії і практики виховання дітей із неповних сімей в Україні в період 1917-1995 рр. Ці праці мають важливе значення для історії

педагогіки і сучасної шкільної практики, оскільки в них дається аналіз та оцінка специфічних підходів і концептуальних засад виховання дітей із неповних сімей, які не втратили актуальності і в наш час.

Неповна сім'я як один із типів нуклеарної сім'ї – надзвичайно актуальне соціальне явище сучасності. Постійно збільшується число неповнолітніх дітей, які проживають в умовах неповної сім'ї, підвищена ймовірність їх антиправової поведінки. Це обумовлює об'єктивну потребу вивчення специфіки впливу такого типу сім'ї на встановлення і розвиток особистості дитини. Світовий досвід виховання дітей – представників цієї специфічної категорії сімей характерний саме в періоди, найбільш сприятливі для утворення неповних сімей (після світових, громадянських воєн, зростання кризових явищ у сімейних стосунках тощо). Результативний досвід виховання безпритульних дітей в Україні у 20-30 роках XX сторіччя, переважна більшість яких були вихідцями із неповних сімей, найповніше представлений у творчій спадщині видатного українського педагога А.Макаренка.

Результати проведеного дослідження свідчать, що педагогічні ідеї А.Макаренка (як теоретичні підходи, так і практична їх реалізація) трансформуються від елементів авторитарної педагогіки до розвитку демократичних форм і методів виховання, вершиною яких стали його праці 30-х років, присвячені основам сімейного виховання. Педагогічний досвід А.Макаренка стає ще більш вагомим, оскільки країна в цей період рухалась у зворотному напрямку – від демократизму перших післяреволюційних років до бюрократизму, централізації, жорстокості силових методів, в тому числі і в педагогіці другої половини 30-х років.

Дослідження показало, що тривале перебування дітей в умовах комплексу несприятливих обставин життєдіяльності різних типів неповної сім'ї, як правило, викликає у механізмі функціонування внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи глибокі зміни. Виявлені недоліки у задоволенні і формуванні найважливіших соціальних потреб особи часто ведуть до неадекватного усвідомлення дітьми навколишньої дійсності, викривлення їх ціннісних орієнтацій, зруйнування віри в моральний ідеал, закріплення у багатьох випадках нереальних соціальних установок, появи комплексів різниці, неповноцінності, знедоленості, порушень у мотиваційній сфері. Так, досвід А.Макаренка, який усвідомив роль почуттів і настроїв вихованців із неповних сімей, їх значення для успішної регуляції діяльності, вказує на необхідність створення системи виховних впливів з метою задоволення дитячих потреб у позитивних почуттях і настроях – захищеності, задоволенні, радості. Стрижневою ідеєю його досвідної системи було: "якомога більше вимоги і якомога більше поваги" до особистості.

Цінні думки і практичні починання у вихованні дітей із неповних сімей, зафіксовані у педагогічній спадщині 20-30-х років XX сторіччя, показують, що найважливішими умовами результативності виховного впливу дорослих і оточення виступають: створення педагогічно доцільних взаємин у неповних сім'ях різних типів; індивідуалізація роботи суспільних установ з вихідцями із таких сімей та їх батьками, співдружність освітніх установ, сім'ї і громадськості у нейтралізації негативного впливу середовища, забезпечення умов для задоволення життєво необхідних потреб особи, надання суспільної допомоги сім'ї.

Згідно із ідеями А.Макаренка, найважливішими чинниками створення сім'єю педагогічно доцільних взаємин є: дотримання батьками основних вимог щодо нормалізації життєдіяльності неповної сім'ї, усунення негативних наслідків порушених сімейних взаємин; збереження і наступна організація мікроколективу; зростання значущості особистого прикладу батьків, формування у дітей позитивного ідеалу дорослих, створення атмосфери життєрадості й оптимізму в сім'ї; розумне співвідношення батьківської любові й вимогливості; недопустимість конфліктних відносин спільно і окремо проживаючого батьків, створення у дітей уявлення про окремо проживаючого батька як про людину зі своїми перевагами й недоліками; раціональне використання дитячого прагнення до ідеалу сімейних взаємостосунків.

Педагогічний досвід 20-30 років (І.Соколянського, Я Чепіги, С.Русової та ін.), тогочасна літературно-педагогічна спадщина засвідчує, що необхідною умовою нормального розвитку дітей із неповних сімей є компенсаторна діяльність дорослих для доповнення дитині батьківського (материнського) впливу, завдяки якій виробляється необхідні навички взаємин з іншими людьми, проявляються теплі емоційні відносини, що на дають можливості для задоволення життєво-важливих потреб особи.

В педагогічній концепції видатних представників науки й практики 20-30 х років є деякі положення, які можемо охарактеризувати як данину тому часові, а саме: однобічне критичне ставлення до педагогічних інновацій ролі колективу, колективістського впливу на формування особистості, на виховання та перевиховання особи (А.Макаренко, О.Залужний). Сюди можна віднести і дискусійність позиції про керівництво з боку школи вихованням дітей у сім'ї. Проте це ні в якій мірі не применшує значення спадщини досліджуваного періоду, що стосується виховання дітей із неповних сімей, а дозволяє творчо і критично їх переосмислити.

Таким чином можна зробити висновок, що використання у навчально-виховному процесі національної школи ідей вітчизняної педагогіки 20-30-х років з питань виховання дітей із неповних сімей (передбачення відповідних змін сімейного і позасімейного впливу на дитину, реалізація в умовах сім'ї і школи гуманістичних ідей, використання педагогічного стимулювання як ефективного засобу взаємодії вчителів і батьків, підвищення педагогічної компетенції батька (матері), застосування опосередкованого впливу на батьків через дітей тощо) сприяло і дальше забезпечуватиме розв'язання виховних проблем неповної сім'ї в майбутньому.

Результати дослідження підтвердили необхідність дотримання макаренківських позицій щодо попередження появи неповних сімей: педагогічної просвітницької пропаганди серед населення про наслідки порушення сімейних відносин; формування у підростаючого покоління потреб у сім'ї, в дітях; виховання батьківської відповідальності та обов'язків, організація консультативної допомоги подружжю, яке знаходиться у ситуації порушених сімейних стосунків; розробка правових заходів щодо захисту та охорони материнства й дитинства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дяченко А. Ідеям Макаренка – реальне втілення //Література, діти, час. – К., 1988. – 208 с.
2. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих /За ред. Л.Е. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 81 с.
3. Зязюн И.А., Чубаров Л.А., Бейлинсон В.Г. Поговорим о странностях любви: необходимость возрождения педагогической мысли А.С. Макаренко /Наука и жизнь. – К., 1989. – №3. – 167 с.
4. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания //Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 367 с.
5. Ушинський К. Про народну творчість у громадському вихованні //Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К., 1983. – Т. 1, 345 с.

Галина РУСИН

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ТРАДИЦІЙ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ЛЕМКІВ

Україна має надзвичайно колоритну національну культуру, багату власними традиціями, звичаями та обрядами. Цим вона завдячує різноманітним етнографічним групам, що проживають на її території: поляни, слобожани, волиняни, поліщуки, подоляни, покутяни [1, 56-71] Особливе місце серед цього розмаїття посідає карпатська зона західноукраїнського регіону, яка відзначається яскравими етнографічними групами – гуцулів, бойків, лемків.

Мета статті – довести необхідність використання надбань етнопедагогіки, зокрема трудового родинного виховання, в процесі виховання.

Завдання: показати оптимальний шлях використання народних звичаїв і традицій на сучасному етапі.

Ще Іван Франко наголошував на ролі етнографічних груп у процесі вивчення та подальшого розвитку національної культури: "...сповняючи свій громадський обов'язок, знаходимо в народознавстві могутню підпору і навіть збудження і заохочення, бо ж пізнання народу з його мовою, звичаями, віруваннями і поглядами вчить нас заразом любити його міцно і працювати для нього дієво і раціонально " [2, 94]. Сьогодні маємо чимало серйозних наукових досліджень, що стосуються різноманітних етнографічних груп, особливостей їх побуту, мистецтва, виховання, творчості загалом. Разом з тим, найменш дослідженою залишається Лемківщина, хоча її здобутки у галузі етнопедагогіки, розвитку календарно-обрядових

традицій, ремесел становлять значний науково-пізнавальний інтерес. Типовою рисою лемківської родини було проживання разом представників кількох поколінь, що сприяло збереженню традиції, які передавалися з покоління в покоління і були основним виховним елементом в процесі підготовки молоді до самостійного життя.

Загальновідомо, що сім'я – первинний осередок народу, нації, держави. Саме від її духовного рівня культури залежить і вихованість майбутніх поколінь. Тому особливої ваги набирає знання та тяглість родинно-національних звичаїв, традицій. "Сім'я, позбавлена народних, національних рис, – дисгармонійний покруч, безлика, аморфна, анемічна. Справжнього розквіту досягає та родина, яка корінням сягає в етнос..." [3, 53].

Як уже зазначалося, першоджерелом засвоєння народних звичаїв і традицій є родина. Суть і значення звичаїв у родинному вихованні полягає у тому, що від свого народження дитина виховується згідно тих неписаних законів, котрі виробилися протягом століть життя і розвитку кожного етносу. Процес родинного виховання відбувається непомітно для самої дитини, протікає природно і просто як свого роду заданість. Звичаєва культура родинного виховання скеровує дитину у своїй практиці головним чином на відтворення (свого роду копіювання) раніше усталених норм поведінки, які вона спостерігає. Таке органічне відтворення зразків соціальної поведінки можемо класифікувати як набуті навики. Тобто процес їх засвоєння відбувається значно раніше, ніж дитина в змозі зробити критичний аналіз цих норм і правил, тоді, коли вона в найбільшій мірі сприймає вплив етичного, національного середовища, в якому вона виховується. Формування основ поведінки дитини відбувається перш за все через засвоєння звичаїв, а згодом через сприйняття традицій, які відповідають усталеним виховним нормам.

Григорій Ващенко вирізняє три підходи до збереження народних традицій (зокрема родинного виховання). Серед яких виділяє т. зв. "консервативний" тип, коли слід ставитись до своїх традицій як до непорушних святинь. На противагу цьому типу український педагог подає інші заперечення вартості спадку минувшини свого народу, нехтування традиціями, прагнення безкритичного переймання всього від інших народів. Однак найбільш прийнятним на його думку є варіант, коли нація шанує й береже свої традиції, але не зупиняється на них, рухається вперед не замикаючись у вузьких рамках власної традиційної культури, а трансформує кращі здобутки інших народів у відповідності до своїх інтересів [4, 102]. Безперечно, що останній тип є найбільш прийнятним для інтенсивного розвитку національної культури та виховної зокрема.

На нашу думку, до проблеми збереження традицій родинного виховання варто підходити диференційовано. Позаяк, одні з елементів етнопедагогіки вимагають свого роду "консервації" (збереження віри в ідеали та символи; органічна присутність сакрального у мистецтві та повсякденному житті); інші потребують кардинального перегляду, переоцінки з огляду на сучасний стан речей (авторитарність у взаємовідносинах між батьком і матір'ю; у стосунках батьки – діти).

Рівень культури вихованості дитини залежить від рівня духовного рівня сім'ї. В лемківських родинах сповідували культуру батьків, старших, а також культ праці. Домінуючою традицією тут було трудове виховання. За спогадами старожительки Чулик Марії з с. Святкова Велика, в лемківських сім'ях чітко розподілялись домашні обов'язки по господарству, всі члени сім'ї працювали – і діти теж. Виховання дитини проходило в родинному колі; і саме в процесі спільного ведення господарства, спільної праці, життє діяльності передавався досвід взаємин між членами сім'ї, досвід турботи, піклування, шанобливого ставлення до батьків.

Розглядаючи працю як внутрішню потребу людини, засадниче положення її буття, їй відводили провідну роль у процесі ранньої соціалізації дитини, засвоєння нею досвіду ведення господарства, формування трудових умінь і навичок, звичаїв, традицій роду. Американський педагог Герберт Шльосберг так зазначив "можна перейняти технологію, але не можна перейняти в інших народів дух, духовні сили; вони народжуються з основ буття народу і є глибоко національними" [5, 73].

Зміст і характер праці в лемківській родині відповідав потребам і умовам соціально-економічного життя, а трудове виховання здійснювалось шляхом безпосереднього залучення дітей до посильної праці (враховуючи їх вікові особливості), якою займалися батьки.

Окреме місце у трудовому родинному вихованні відведено національним ремеслам, які синтезують в собі риси народної художньої творчості та секретів майстерності самого виробництва. Особливістю цього виду трудового виховання у лемківській родині було окремішне навчання хлопчиків і дівчаток, що було обумовлено самим характером ремесел, звичаїв, традицій. Хлопців навчали елементам архітектури (спорудження дерев'яних будівель), виготовлення меблів, посуду з природних матеріалів(столярство, теслярство, гончарство, лозоплетіння) та різьбярству. Дівчата засвоювали навики ткацтва, писанкарство, пошиттю одягу, прядіння, плетіння, вишивання (використовували різні техніки, перевагу віддавали хрестику, гладі, стібкуванню, ажурній мережці).

В 1912 році в м. Сяноці було відкрито філію товариства "Сільський Господар", згодом аналогічні осередки працювали в м. Горлиці, с. Красне. Ними проводилась як ґрунтовна теоретична, так практична робота. В архівних джерелах знаходимо дані про те, що вчитель Яворський (м. Горлиці), підготував і виступив з низкою лекцій на господарські теми у селах свого повіту (Горлицький). Члени комісії "Допомога Лемківщині", освітній центр якої знаходився у м. Львові, провела відбір серед здібної молоді регіону на однорічні сільськогосподарські курси. Після їх закінчення юнаки поверталися у рідні села для впровадження здобутих теоретичних знань на практиці.

З першого липня 1934 року розпочався набір на практичні курси "Сільського Господаря" в с. Янчині із спеціалізації: "рільниче господарство". В процес навчання входили всі практичні роботи, що проводились на той час в полі та теоретичні заняття зі всіх ділянок обробітку та догляду зернових і злакових культур [6, 206].

У 1935-1938 р. р. "Рідна школа" для молоді віком з 14 років у Сяноці організувала курси плетіння на спицях (виготовляли светри, шкарпетки, шапки, рукавиці та інші). Інспектором був Володимир Мричко, який читав лекції та проводив практичні заняття. Окрім того, на цих курсах одержували знання з української літератури, історії, співу. Вчителі та учні влаштовували також молодіжні забави, театральні вистави. Тут працювали Ольга Бандрівчак, Лідія Ванчицька, Ольга Патроник, Марія Терещенко, Олекса Галущак (з с. Полоній) [7, 256]. Так закладалися підвалини професійних училищ сільськогосподарського спрямування.

І досьогодні більшість населення карпатського регіону продовжує розвивати традиції народних промислів. Так протягом багатьох поколінь сформувалися відомі мистецькі династії лемківських різьбярів: Василь та Григорій Бенчі; Іван, Михайло та Андрій Ориськи; Василь, Дмитро та Антін Шалайди; Андрій та Іван Іляші, що безпосередньо доводить ефективність родинно-трудового виховання, успадкування національних звичаїв, традицій.

На глибинних позиціях розуміння ролі трудового виховання підростаючого покоління стояли Григорій Сковорода, Іван Франко, Леся Українка та багато інших передових діячів науки і культури. Принцип народно-трудового виховання покладений в основу педагогічного процесу, тому що праця є не тільки економічною чи соціальною категорією, водночас вона відіграє роль моральної та виховної функції, тому лише при умові відродження та впровадження кращих зразків народних традицій, методів і напрямів трудового виховання, навчившись синтезувати досвід етнопедагогіки з науково-педагогічним, сучасним досвідом, можна досягти цілісності і повноти висвітлення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українське народознавство: Навч. посібник / за ред. С.П.Павлюка, Г.Й. Горинь, Р.Ф.Кирчіва. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.
2. Франко І. Філософські праці // Найновіші напрямки в народознавстві. – Київ: Наукова думка, 1986. – 575 с.
3. Стельмахович М. Українське народознавство. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.
5. Вишневський Омелян. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне товариство ім.Г.Ващенка. – 1996. – 238 с.
6. Архів І-Ф. Рідна школа // Практичні курси "Сільського Господаря" в Янчині. Перемишльського повіту. Ч.13-14. 1 липня 1934 рік. III. – С.206.
7. Аннали Лемківщини. Ч.5.-ред. Іван Гвозда // С.Ванчицький. Лемківщина – самоцвіт України. – Фундація дослідження Лемківщини. – Нью-Йорк, 1993. – 256 с.

Інеса ХМЕЛЯР

ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Під час навчальної діяльності, якщо вона організована на достатньому науково-методичному рівні, формуються у підростаючого покоління, не тільки певні знання, вміння і навички, але і розвиваються творчі сили і здібності, пізнавальні інтереси. Ми притримуємося такої думки, що тільки володіючи активною і широкою пізнавальною направленістю в шкільному віці людина може вибрати свій життєвий шлях, майбутню професію.

Вступаючи до природничо-математичного ліцею учні ставлять собі за мету вивчати глибше природничі предмети (хімію, біологію, географію, фізику). Багато наших випускників вступають у медичні та педагогічні вищі навчальні заклади. ***Метою статті*** є розкриття основ формування творчої особистості ліцеїстів на уроках хімії.

У наш час відчувається потреба в медичних та педагогічних працівниках, які володіють ефективними методами і прийомами роботи, фундаментальними знаннями, розвинутими творчими здібностями, самостійністю у прийнятті рішень, здатністю до самоосвіти.

А це в свою чергу вимагає удосконалення організації навчально-виховного процесу, диктує потребу у поліпшенні методик навчання, впровадженні в навчальний процес досконаліших форм та методів навчання, нових педагогічних технологій, що будуються на ідеї гуманізації освіти. Тому ми прагнемо показати у нашій статті результати досліджень із визначення шляхів формування творчої особистості ліцеїстів.

На нашу думку, при прогнозуванні шляхів удосконалення професійної освіти, необхідно врахувати:

– повний розвиток особистості дитини, її індивідуальний потенціал;
– зміст і організацію навчально-виховного процесу будувати таким чином, щоб сприяти формуванню в учнів вищих гуманістичних цінностей, що сприяють розвитку моральності, духовності, інтелекту молоді та прагненню і потреби усвідомлювати свою особистість і професійну сутність [2].

Аналізуючи ідею гуманізму [1] ми можемо зробити висновок, що найвищою цінністю будь-якого суспільства є особистість, а критерієм оцінки діяльності навчального закладу – забезпечення умов розвитку творчої особистості дитини.

Тому для проектування хімічної освіти в закладах нового типу нами розроблена модель розвитку творчості особистості.

В її основі лежать критерії:

– зміст навчання (науковість, доступність);
– індивідуалізація та диференціація навчання;
– врахування міжпредметних зв'язків;
– поетапність формування знань та ідей учнів;
– посилення відповідальності учнів за самоорганізацію вмінь та навичок і результати навчальної діяльності (запровадження рейтингової оцінки знань);
– орієнтація на співробітництво вчителя і учня;
– орієнтація на розвиток адекватної самооцінки учнями своїх знань, вмінь та навичок.

Багато шкільних предметів, в тому числі і хімія, не мають зв'язку з програмами ВНЗ.

Шкільні програми ускладнені, вимоги до знань, вмінь та навичок учнів завищені.

В медичних коледжах та училищах підхід до побудови навчального предмета базується на змішуванні важливих теоретичних знань курсу хімії, постійним збільшенням дефіциту навчального часу. Це приводить до того, що знання учнями не засвоюються на достатньому рівні. Це в свою чергу призводить до того, що учні втрачають цікавість до вивчення предмету. Тому ми вважаємо, що при викладанні хімії викладачі повинні опиратись на діяльнісний підхід до навчання.

Адже розвиток людини проходить в діяльності і закономірність цього процесу така, що чим більш активна діяльність дитини, тим інтенсивніше протікає її розвиток. А успішна діяльність є сильним збудником пізнавальних інтересів. Але види діяльності необхідно змінювати протягом уроку.

Основними етапами розвитку творчої особистості можуть бути:

I – емпіричні знання, факти, на основі яких формується мотивація до навчальної діяльності;

II – розвиток особистості учня при використанні навчального матеріалу предмету (використання проблемного та нетрадиційних підходів до навчання);

III – інтеграція знань і поєднання теорії з практичною (написання наукових робіт, заняття в гуртках, виконання творчих завдань, використання різних видів завдань та вправ);

IV – забезпечення готовності до самостійного просування дитини в навчальній діяльності, підготовка до олімпіад;

V – розвиток адекватної самооцінки учнів [4].

Ці етапи розвитку творчості особистості використовуємо як систему орієнтирів при організації навчально-виховного процесу (схема 1).

Схема 1. Система розвитку творчої особистості при навчанні хімії.

В основу вибору методів формування творчих вмінь учнів покладені психологічні і педагогічні аспекти.

До психологічних аспектів ми відносимо:

– мотивація учіння;
– врахування вікових особливостей;
– поступове відпрацювання певних знань, вмінь та навичок;
– створення ситуації успіху для всіх учасників навчання;
– суб'єкт-суб'єктний підхід до навчання.

Педагогічний аспект передбачає підбір і застосування результативних методів, форм і підходів навчання учнів, які сприяли б розвитку творчих можливостей.

В своїй роботі ми використовуємо:

– нові інформаційні технології навчання (навчальні та контролюючі тести, навчальні демонстраційні програми);
– модульно-рейтингову технологію навчання;
– проблемний підхід до викладання навчального матеріалу;
– нетрадиційні підходи до викладання;
– дослідницькі методи навчання.

Використання нових освітніх технологій передбачає наступне:

– активне включення самого учня в пошукову навчально-пізнавальну діяльність, що створюється на основі внутрішньої мотивації, пов'язаної з майбутньою професією;

організація спільної діяльності між вчителем і учнем, а також між самими учнями.

Велику увагу у своїй роботі приділяємо мотивації навчання. Ми вважаємо, що мотивацію можна здійснювати через:

1) показ ролі емпіричних знань про речовини і їх властивості для медика та і для людини в цілому;

2) ознайомлення з речовинами та розкриття їх хімічних властивостей, на основі будови;

3) показ важливості знань із різних галузей науки хімії (проведення діагностування, синтез медичних препаратів);

4) розкриття значення теоретичного матеріалу для розв'язання практичних завдань (особливо великого значення набувають знання властивостей та шляхів добування речовин. Наведемо приклади таких завдань:

1. Виходячи з металу добути глюкозу.
2. Запропонуйте добування ацетону з пропінового альдегіду.
3. Напишіть рівняння реакції добування глюконової кислоти та сорбіту із глюкози. Яке їх значення?

Питання:

– Один з хімічних елементів О. Феремон назвав "всюдисущим", який елемент він мав на увазі?
– А для чого воду хлорують, озонують та фторують?
– Як добути рідкий йод?
– Як виявити чадний газ у повітрі?
– Яка перша допомога при отруєнні чадним газом?

Все це разом визначає основне призначення навчального процесу при вивченні хімії: набування певних знань, формування на їх основі вмінь і навичків, узагальнення, систематизації та поглиблення, їх контроль, що в цілому сприяє формуванню цілісної картини про навколишній світ.

Для медичного працівника велике значення має вміння спілкуватися. Тому ми приділяємо велику увагу формуванню культури мови, вміння відстоювати своє бачення в розв'язанні проблеми, повагу до співрозмовника, що створює емоційний комфорт для оточуючих.

Притаманним для нашого навчального закладу є така форма активізації навчальної діяльності, як науково-практичні конференції. Вони дають змогу вирішувати кілька завдань:

– активізація науково-дослідницької роботи;
– зміцнення зв'язків з місцевими вищими навчальними закладами;
– стимулювання діяльності не тільки учнів, але і педагогів.

На базі ліцею працюють такі секції МАН: "біологія", "хімія", "медицина". Науковими роботами наших учнів керують прекрасні науковці місцевих ВНЗ. Так в цьому навчальному році на міському захисті наукових робіт МАН показали такі результати: секція "медицина" – 4 призери (І м. – 1, ІІ м. – 2, ІІІ м. – 1), секція "біологія" – 6 призерів (ІІ, ІІІ місце), секція "хімія" – 5 призерів (І м. – 1, ІІ м. – 2, ІІІ м. – 2).

Залучення до написання наукових робіт дає можливість учням реалізувати свої творчі потреби, самовиділитися в колі наукових інтересів.

В кінці навчального року проводиться підсумкова конференція, де учні захищають свої наукові курсові роботи, а компетентне журі оцінює їх досягнення.

Педагоги постійно знаходяться в пошуку нових ідей, адаптуванню старих технологій до нових умов життя. Це пов'язане перш за все з тим, що у світі не має цілісної ефективної освітньої системи, з якої можна було б взяти приклад. Для теперішнього нашого суспільства потрібна людина творча, з власним баченням сучасності. Таку людину можна сформувати лише реформуванням освіти, що полягає у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу шляхом застосування інноваційних технологій. Найважливішим критерієм ефективності організації навчально-виховного процесу є відповідний рівень творчих здібностей як учнів, так

і вчителів. В подальших наших дослідженнях ми будемо вивчати шляхи удосконалення творчої особливості при застосуванні інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активні форми і методи впровадження передового педагогічного досвіду // Зб.наук.статей. – К., 1989. – 180 с.
2. Кисільова В.П. Керівництво розвитком теоретичного мислення учнів природничо-наукових ліцеїв // Рідна школа. – 2000. – квітень. – С.73-76.
3. Кларин М.В. Педагогическая проблема в учебном процессе. – М., 1989. – 225 с.
4. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., 2002. – 222 с.

Валентина ЛОПАТИНСЬКА

ЗМІСТ І ФОРМИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В процесі суспільного розвитку сутність та призначення туристсько-краєзнавчої роботи розширювалися та поглиблювалися відповідно до тих потреб, які ставило перед собою суспільство.

Ми відмовилися від ідеалів попереднього часу, а нові норми, принципи, які привернули б довіру людей, ще не затвердили. В сучасних умовах розвитку суспільства особливо важливим стає формування соціально активної особистості зі сталою ієрархією цінностей, системою морального ставлення до світу, до себе, до інших людей. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури показує, що гуманізм, який акумулював у собі базові норми моральних відносин між людьми, високу оцінку розуму і науки, вільнодумства і свободи совісті, – це одна з найбільш надійніших і гнучких ціннісних систем, вироблених людством за останні дві з половиною – три тисячі років.

Базове шкільне виховання надзвичайно важливе, але воно не може в повній мірі вирішити проблему гармонійного розвитку особистості, формування її гуманістичного світогляду, виробити вміння мислити по-новому і відходити від стереотипних методів вирішення життєвих проблем. Пріоритетними завданнями позашкільних закладів в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти повинні бути: озброєння підлітків системою етичних знань про гуманну людину, оволодіння культурою взаємин як компонентом гуманного ставлення, розвиток оцінних умінь в пізнанні людини, її внутрішнього світу, почуттів, потреб, інтересів і оптимальних засобів їх задоволення, формування потреби та навичок самовиховання та саморегуляції.

Аналіз історико-педагогічної літератури та досвіду роботи школи і позашкільних закладів переконує, що саме туристсько-краєзнавча робота у позашкільних установах має всі переваги для того, щоб стати дійовим засобом формування гуманістичних цінностей підростаючого покоління, а школа і суспільство ще не зуміли в повній мірі скористатися багатющим виховним потенціалом позашкільних закладів у формуванні гуманної особистості. Сьогодні першочергове значення має розробка загальної стратегії позашкільного виховання, як рівноправної ланки в загальній системі виховання, спрямованої на формування гуманної особистості.

Виходячи з цього, ***метою статті*** є обґрунтування змісту, форм та методів позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи, спрямованої на формування гуманістичних цінностей старших підлітків.

Реформування сучасної позашкільної освіти розпочалося у 1993 році з Національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), в якій діяльність позашкільних закладів було спрямовано на задоволення потреб дітей та молоді у творчій самореалізації, створення умов для інтелектуального та духовного розвитку [3] і продовжилося низкою документів, прийнятих в 1996 році, що визначили основні напрямки розвитку позашкільної освіти: Закону України "Про освіту", Національної програми "Діти України" і Концепції позашкільної освіти й виховання [5; 10; 2, 192-203]. Окрім вищеназваних державних документів, позашкільні заклади в своїй роботі керуються законом України "Про позашкільну освіту", "Програмою розвитку позашкільних

навчальних закладів на 2002-2008 рр.", положеннями "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті" [1; 15; 9] та ін. Велике значення у визначенні та обґрунтуванні нових напрямків, умов і подальшого розвитку в Україні позашкільної освіти, впровадженні інноваційних технологій в зміст, форми і методи навчально-виховного процесу мала й Міжнародна науково-практична конференція "Соціально-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу", яка відбувалася в м. Києві 23-25 жовтня 2002 року.

Аналіз наукових та нормативних документів вказує на те, що за останні роки роль краєзнавчо-туристичної роботи в освіті значно підвищилася. Про це свідчить і той факт, що при отриманні ряду педагогічних спеціальностей ("Географія та біологія", "Біологія та географія", "Географія та фізична культура", "Географія та історія", "Фізична культура") майбутнім вчителям присвоюється класифікація "організатор краєзнавчо-туристичної роботи".

Потяг до зміни місць, до подорожей притаманна будь-якій віковій групі. Це одне з природних прагнень людини до духовного розмаїття життя, невтомна жага пізнання, непоборне бажання розвернути горизонти власного бачення світу. І тому потужнім фактором підвищення ефективності процесу формування гуманістичних цінностей старших підлітків ми визначили активізацію туристсько-краєзнавчої роботи, що містить в собі цілісну систему високоефективних ідей, принципів, доступних та емоційно насичених методів, засобів, прийомів і форм виховної роботи з учнями.

Діти в позашкільних закладах відкриті для педагогічного впливу, їх можна пробудити до свідомого і несвідомого бажання виховуватися, оскільки навчально-виховна робота тут проводиться поза обов'язковими навчальними планами та поза рамками шкільних програм. Координацією та спрямуванням туристсько-краєзнавчої діяльності на загальнодержавному рівні займається Державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді. Як свідчать результати аналізу діяльності багатьох позашкільних установ, багато керівників туристсько-краєзнавчих об'єднань в своїй роботі орієнтуються на авторські, досить часто недосконалі програми. Гуртківці, як правило, приймають епізодичну участь у Всеукраїнських ("Краса і біль України", Моя земля – земля моїх батьків", "Сто чудес України", "Мій рідний край – моя земля" та ін.), обласних і районних акціях, конкурсах, рухах та експедиціях, що й призводить до того, що виховні завдання, які покладає держава на сучасні позашкільні заклади лишаються вирішеними не в повній мірі.

На сьогодні існує величезна кількість трактувань понять "краєзнавство" та "туризм". Довідково-інформаційні джерела, педагогічні енциклопедії та словники, законодавчі та нормативні акти з питань туризму в Україні, наукові дослідження розглядають туризм в різних аспектах – оздоровчому, відпочинковому, пізнавальному, виховному та ін. [18, 401; 14; 4, 32-33; 13, 335].

Краєзнавство – це багатогранна діяльність. Виходячи з цього, кожен автор підходить по-різному і до визначення самого терміну, і до висвітлення сутності, мети й завдань краєзнавчої роботи [4, 1159; 19, 176]. Нам близькі ті інтерпретації краєзнавства, які визначають його як чинник гуманного виховання особистості через поглиблення ознайомлення з історичним минулим рідного краю, його природою, культурно-освітніми традиціями.

Вихідна теза, покладена в основу нашого дослідження, полягає в тому, що в умовах нейтрально-пасивного індивідуального сприйняття дійсності не можна сформувати гуманну особистість [17]. Духовно-моральним еталоном, який відображає сутність позашкільного педагогічного процесу, є піднесення кожної дитини у власних очах і в очах нового для неї колективу, усвідомлення нею того, що її творчий внесок у колективну діяльність має велике значення для кожного члена колективу.

Відомо, що будь-яка діяльність пов'язана з виникненням певних мотивів, спрямованих на задоволення основних потреб. Методологічною основою нашого дослідження став діяльнісний підхід до процесу становлення особистості. Західний психолог Е.Фром обґрунтовував тезу про те, що цінностей не вчать, їх особисто знаходять в процесі різних видів діяльності. У своїй роботі ми виходили з положення, що не будь-яка діяльність підносить особистість, а лише така, яка особистісно значима як для учня, так і для спільноти. Саме така діяльність, як встановлено науковими дослідженнями, відповідає дійсним потребам підлітка у самореалізації, у визнанні дорослими його самоцінності. Усвідомлення значимості власної діяльності підсилює мотиви,

котрі її пробуджують і спрямовують. "Який мотив діяльності, такий і сенс для суб'єкта його дії", – відмічає А. Леонтьєв [8, 9]. Як правило, реалізація значимої для людини ідеї, мети передбачає його участь в низці інших, здавалося б не пов'язаних прямо з даними цілями діяльності, які в даний момент можуть представляти предмет його потреб. Нерідко перед підлітком ставляться такі завдання, які спочатку викликають негативне ставлення до них. Але якщо ці завдання тісно пов'язані з реалізацією основних ідей, головною на даному періоді мети, то він змушений активізувати свою діяльність і при вирішенні не дуже приємних для нього проміжних завдань [12, 43]. Виходячи з того, що вихованню особистості сприяють не окремі заходи, а система діяльності, в якій підліток має змогу засвоїти досвід гуманної поведінки та самореалізуватися, позашкільний педагогічний процес, метою якого є формування гуманістичних цінностей вихованців, потрібно будувати так, щоб перед гуртківцями постійно поставали особистісно значимі, привабливі, пов'язані із практичним життям завдання.

Форми, засоби і методи організації педагогічного процесу в позашкільних закладах відмінні від шкільних. В нашій науково-дослідній роботі критерієм при їх виборі слугує ступінь сформованості гуманістичних цінностей вихованців.

Сучасні вчені (М.Кострица, В.Обозний, Т.Істомін) умовно розділяють форми туристсько-краєзнавчої діяльності на дві групи: туристичні та стаціонарні. До туристичних вони відносять прогулянки, екскурсії, одно- та багатоденні походи, подорожі різними видами транспорту, експедиції, туристичні зльоти різних масштабів (Всеукраїнські, обласні, районні, міські, шкільні). До стаціонарних належать бесіди, лекції, спостереження, уявні подорожі по країні, зустрічі з відомими земляками, краєзнавчі олімпіади, естафети, вікторини, виставки, випуски краєзнавчих журналів, радіо- і стінних газет, видання альманахів, листування і обмін краєзнавчою літературою та інші заходи, що проводяться на місці, в умовах школи чи позашкільного закладу.

Вивчаючи масову педагогічну практику, ми переконалися що від вміння педагогів оптимально поєднувати різноманітні форми та методи туристсько-краєзнавчої роботи, виходячи з поставленої мети, конкретних завдань, змісту діяльності, національної психології конкретного етносу, вікових та індивідуальних особливостей учнів, матеріальної бази та можливостей навчально-виховного закладу, в значній мірі залежить результативність виховної роботи.

Аналізуючи спрямованості туристсько-краєзнавчих об'єднань, ми виділили два профілі: спортивний та краєзнавчий [11]. Покладаючи в основу нашого педагогічного експерименту об'єднання краєзнавчого напрямку, ми враховували і той факт, що краєзнавство та туризм – взаємопов'язані та взаємообумовлені процеси і що тільки туризм надає краєзнавству дійового та творчого характеру.

Можна стверджувати, що сучасне українське краєзнавство включає такі основні складові: історичне, археологічне, екологічне, географічне, етнографічне, літературне краєзнавство. Кожна з цих частин має свої об'єкти вивчення – природу, історію рідного краю, традиції та звичаї народу, населення і господарство та ін. В нашому дослідженні ключовими у формуванні гуманістичних цінностей старших підлітків ми визначили такі методи здійснення етнографічної, літературної, історичної та екологічної краєзнавчої роботи як інформаційний, пошуково-дослідницький, проблемний, взаємного збагачення досвідом, суспільно-корисний (перетворювально-комунікативний) [7; 12; 16].

У своїй роботі, спираючись на позитивний досвід виховання дітей засобами туризму та краєзнавства, ми орієнтуємося на власну гуманістично спрямовану комплексну програму туристсько-краєзнавчого об'єднання підлітків м. Переяслава-Хмельницького, яка складається з чотирьох блоків: історичного, етнографічного, літературного та екологічного:

№ п/п	Зміст роботи	Форми роботи
I	**Історичний блок**	
1.	Історичне краєзнавство та його становлення: античні краєзнавці	Робота з історичною та краєзнавчою літературою про рідний край. Творче

	(Арістотель, Демокріт, Геродот, Квінтіліан). Гуманістичні погляди Л.Українки, Т.Шевченка, М.Грушевського, І.Франка, Д.Яворницького.	опрацювання джерел.
2.	Шляхи збирання історико-краєзнавчих матеріалів; методи краєзнавчих досліджень рідного краю.	Розповідь, бесіда, робота з методичною літературою.
3.	Велика Вітчизняна війна та голодомор 1932-33 та 1946-47 рр. на Переяславщині.	Встановлення зв'язків з архівами, музеями, пошук безпосередніх учасників та свідків цих подій. Зустрічі з учасниками подій або їх родичами.
4.	Джерела історичного краєзнавства: старовинні гравюри, малюнки, картини із зображенням побутових сцен, фотографії, листівки; усна народна творчість, з якої можна почерпнути інформацію про ставлення до людини як найвищої цінності.	Фотографування та замальовування краєзнавчих об'єктів; запис творів усної народної творчості (приказки, прислів'я, цитати з Біблії).
5.	Пам'ятники історії (будівлі, предмети, пов'язані з важливими історичними постатями; пам'ятники археології (городища, кургани, залишки старовинних поселень).	Збирання історико-краєзнавчих матеріалів про рідний край, зустрічі з учасниками історичних подій, записи їх спогадів, обробка листів, документів, фотографій, розповідей, записи спогадів, обробка листів, документів, фотографій.
6.	Сучасний стан духовної культури населення та її стан у сиву давнину.	Ознайомлення з предметами матеріальної культури. Спостереження за щоденним життям місцевого населення; анкетування. Виявлення рівня духовного життя за пам'ятниками духовної культури. Опис обрядів, церковних церемоній, трудових процесів.
7.	Особливості роботи археологів. "Відкриті листи". Людина і природне середовище: характер взаємозв'язку. Основи антропогенезу та палеоантропології.	Вивчення спеціальної літератури. Зустрічі з науковцями Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. Участь у археологічних розкопках. Пошук та запис міфів та легенд народів світу про походження людини. Екскурсії до палеонтологічного музею.
8.	Пам'ятні місця рідного краю, пов'язані з життям і творчістю вчених, письменників, художників, скульпторів, архітекторів, педагогів-гуманістів (Т.Шевченка, Г.Заболотного, Б.Хмельницького, Г.Сковороди, А.Козачковського, М.Бенардоса та ін.), які у своїй роботі завжди ставили людину на найвищу сходинку у ціннісній ієрархії. Забуті імена рідного краю.	Робота з архівними документами. Ознайомлення з пам'ятними місцями, замальовування, фотографування та опис цих місць. Зустрічі з видатними людьми рідного краю, запис їх спогадів. Екскурсії, подорожі до пам'ятних місць. Оформлення зібраних матеріалів.
9.	Письмові та усні джерела, зібрані під час експедиції. Робота виставки за матеріалами експедицій та пропаганда історико-краєзнавчої роботи.	Проведення звітного вечора, самостійне ведення екскурсій по власноруч створеному краєзнавчому музею, акцентування при цьому уваги на експозиціях, які підкреслюють ставлення

		до людини, як найвищої цінності, надання їй можливості для саморозвитку та самовдосконалення.
II	**Етнографічний блок**	
1.	Предмет і об'єкт етнографії. Етнічні спільності: плем'я, народність, нація. Матеріальна та духовна культура населення. Відображення в творах фольклору історичних подій, явищ суспільного життя та духовної діяльності людини. Сім'я, регламентованість традиціями обов'язків членів сім'ї. Виховання дітей у сім'ї. Обряди, пов'язані з народженням дитини та хрестинами. Весільний та поховальний обряди. Ознаки фольклору. Жанри фольклору: епос, обрядовий фольклор, ліричні пісні, народна драма, твори малих жанрів, дитячий фольклор. Методи збирання фольклорних творів: суцільний та вибірковий.	Ознайомлення з традиційними видами господарської діяльності свого регіону, домашніми промислами та ремеслами, характерними рисами житла (музей народної архітектури та побуту) та одягу (музей одягу). Зустрічі з народними умільцями. Бесіди із старожилами району про стародавній уклад суспільного та сімейного побуту. Записи творів усної народної творчості (прислів'їв, казок, загадок, легенд, народних пісень рідного краю та ін.), в яких має місце шанобливе ставлення до батьків, посильна допомога старим і немічним та ін. гуманні прояви. Фіксація речових матеріалів – застосування графічних прийомів, фото- та кінозйомка. Систематизація, вивчення та оформлення зібраних матеріалів. Створення рукописних збірок "Казки мого села", "Приказки, прислів'я про ціннісне ставлення до людини в устах наших земляків". Відтворення різних видів календарно-обрядового фольклору. Проведення вечорів-зустрічей з майстрами народної творчості.
2.	Стародавній, традиційний та сучасний транспорт: удосконалення з гаслом "все для зручності людини". Передавання від покоління до покоління, від однієї людини до іншої домашніх промислів переробки сировини: ткацтва, вишивки, лозоплетіння, гончарства. "Повернення" до природного – використання стародавніх елементів, народних традицій в крої та прикрасах, застосування натуральних матеріалів у виготовленні сучасного одягу. Естетичне значення виробів народних умільців. Зв'язок творчості та гуманності.	Збирання матеріалу про стародавні та сучасні засоби пересування, якими користувалися та користуються земляки (фотографій, малюнків, записів про їх призначення, місцеві назви). Знайомство з народними умільцями району, збирання зразків їхньої творчості. Відвідування музею народної архітектури та побуту, музею одягу, Переяслав-Хмельницької фабрики художніх виробів.
3.	Народна етика та мораль. Народні знання. Народна педагогіка. Козацька педагогіка як невичерпне джерело гуманності. Самоврядування, судове право, форми колективної взаємодопомоги у козаків.	Робота з архівними матеріалами, розповіді про події козацької доби. Похід по місцях козацької слави, бесіди з старожилами сіл. Проведення тематичних вечорів (зустрічі з учасниками козацького руху, козацькі розваги та ін.)
4.	Вікові дерева – пам'ятники природи та культури, живі свідки історичних подій.	Пошук та охорона вікових дерев, називання їх на честь видатних особистостей, які жили чи просто перебували неподалік того місця, де

		росте дерево. Включення вікових дерев у перелік визначних пам'яток міста та району.
5.	Топоніміка походження деяких географічних назв свого краю. Джерела знань з топоніміки: географічна карта, архівні, літературні джерела, офіційні, довідкові, географічні назви.	Робота з джерелами дослідження походження місцевих географічних назв, розгадування походження деяких назв, безпосередньо пов'язаних з ціннісним ставленням до людини.
III	**Літературний блок**	
1.	Історія та передумови виникнення літературно-художньої творчості людини в прадавні часи. Передумови виникнення релігії як основи прадавньої творчості. Культ хліба в українців	Вивчення під час екскурсій до краєзнавчих та історичних музеїв духовного та творчого надбання українського народу. Записи фольклорних творів, що відображають релігійні вірування (міфів, легенд, переказів, заговорів, заклинань), в яких має місце ставлення до людини як найвищої цінності.
2.	Жанри українського фольклору, в яких людину підносять на найвищу сходинку ціннісної ієрархії. Фольклор і народна мораль. Близькість історичної долі, духовності і моральних цінностей народів. Козацькі пісні. Народна та авторська пісня.	Слухання платівок та магнітофонних записів. Розучування зразків української народної творчості, в яких утверджується найвища цінність людини. Походи по рідному краю. Екскурсії до етнографічного музею, музеїв народної архітектури та побуту. Відвідування концертів тощо.
3.	Забуті імена. Повернення втраченої літературної спадщини. Майстри слова в рідному краї. Сучасна літературна доля краю. Гуманістична спрямованість їхніх творів. Видатні літератори, з ім'ям яких пов'язана історія рідного краю. Гуманізм у творах Т.Шевченка.	Літературно-краєзнавчий пошук в походах і екскурсіях та обробка зібраного матеріалу. Ознайомлення з публікаціями про забутих, загиблих, репресованих літераторів, зустрічі з їхніми родичами, нащадками та друзями. Читання їхніх творів. Ознайомлення з сучасним станом літератури в рідному краї. Зустрічі з письменниками. Підготовка та проведення читацьких конференцій, літературних та меморіальних вечорів. Походи та екскурсії по місцях, пов'язаних з життям і творчістю письменників. Упорядкування картотек письменників та інших діячів культури у місцевих бібліотеках.
4.	Релігійний світогляд стародавніх слов'ян. Світовий духовний досвід. Християнство, іудаїзм, іслам: історія виникнення та взаємопроникність. Утвердження християнства на Україні. Біблія як одне з головних духовних джерел народу. Гуманістична спрямованість біблійного вчення.	Практичне ознайомлення зі зразками духовної культури, пам'ятниками релігії, їх долею в історії. Біблійні читання; знаходження цитат, в яких підкреслюється ставлення до людини, як найвищої цінності.
5.	Планування та проведення практичної літературно-краєзнавчої роботи у творчій експедиції, обробка зібраного матеріалу.	Листування. Розробка щоденного туристського та краєзнавчого плану маршруту експедиції. Розподіл

		обов'язків між членами пошукової групи. Збирання, запис, попередня і камеральна обробка та систематизація матеріалів експедиції. Підготовка доповідей на визначену тему. Робота виставки за матеріалами творчої експедиції.
6.	Просвітницька робота в школі, позашкільних закладах та за місцем проживання.	Організація та проведення екскурсій, вечорів та іншої просвітницької роботи.
IV	**Екологічний блок**	
1.	Екологія – наука про закономірності існування живого на Землі. Історія взаємин людини та природи на території рідного краю. Взаємозв'язок усіх компонентів живої природи. Здорова природа – здорова людина.	Розповідь, бесіда. Екскурсії до природничого музею, парку, лісу, ботанічного саду, на луки.
2.	Охорона рослинного та тваринного світу. Червона Книга. Зміни у природі під впливом господарської діяльності людини. Охорона природи в походах та експедиціях.	Розповідь, бесіда. Робота з науковою літературою. Дослідження на заповідних територіях під час подорожей та екскурсій.
3.	Вода. Кругообіг та розподіл води в природі. Забруднення води. Охорона водних ресурсів. Повітря. Рівновага між виробництвом та споживанням. Забруднення повітря. Природні ресурси та їх раціональне використання в умовах науково-технічного прогресу. Ресурсний цикл як антропогенний кругообіг речовин. Ґрунт. Закон мінімуму та закон толерантності. Охорона ґрунтів.	Робота з науковою літературою. Екскурсії, прогулянки та походи до водойм, промислових підприємств та сільськогосподарських угідь. Обсаджування ярів, балок, схилів. Висаджування зелених насаджень. Очищення та захист від забруднення джерел, малих річок та струмків..
4.	Промислові підприємства, сільськогосподарські об'єкти, які негативно впливають на навколишнє середовище.	Спостереження та збирання матеріалів. Пропагандистська робота.
5.	Характеристика ланцюга людина-природа в історичному аспекті. Демографічний вибух. Народжуваність. Тривалість життя. Смертність. Ріст популяції. Людина і середовище її існування. Причини, що зумовлюють ту чи іншу демографічну ситуацію.	Екскурсії до краєзнавчих та історичних музеїв. Ознайомлення з екологічною ситуацією рідного краю в минулому. Оцінка сучасного демографічного стану в місті та районі, аналіз смертності та народжуваності (складання статистичної таблиці).
6.	Стан здоров'я людини в сучасному суспільстві. Фактори, що призводять до ослаблення здоров'я. Роль науки та медицини у відновленні рівноваги людина – природа.	Екскурсії до науково-дослідних медичних закладів, діагностичних та реабілітаційних центрів. Ознайомлення з медичним аспектом боротьби за здоров'я людини. Пропаганда здорового способу життя.

Принциповим моментом у виборі стратегії експериментальної роботи було врахування вікових та психологічних особливостей старших підлітків, адже підлітковий вік розглядається як ключова фаза процесу онтогенетичного розвитку. І.Кон найціннішим психологічним надбанням старших підлітків називає відкриття свого внутрішнього світу [6, 58]. Етапи самовизначення підлітків є цілісним утворенням, де різні перемінні системи пов'язані одна з одною, тому ми планували роботу з перспективою, враховуючи певні зміни у їхньому розвитку.

Туристсько-краєзнавча діяльність, як і все дозвілля, – це особлива сфера, в якій формуються так звані "неформальні колективи", в яких підлітки мають змогу виступати у нових соціальних ролях; це зона активного спілкування, де реалізуються особистісні інтереси, задовольняються вікові потреби самоперевірки, відбувається формування свого "Я".

Програма туристсько-краєзнавчого об'єднання комплексного спрямування має на меті: розширення знань старших підлітків про гуманістичні цінності, їх роль у житті суспільства та окремої особистості (конгітивний компонент); розвиток потреби в співчутті та співпереживанні як основних форм прояву емпатії, вироблення позитивного емоційного сприйняття гуманістичних цінностей та їх осмислення як особистісно значущих, що передбачає оцінку себе, своєї діяльності, свого статусу в групі (емоційно-смисловий компонент); творче засвоєння гуманістичних принципів, етичних норм, застосування нових принципів та підходів у ставленні до людей, суспільства, самого себе, у вирішенні краєзнавчих завдань (мотиваційно-діяльнісний компонент) та відповідно очікування змін у поведінці, мисленні, прагненнях, ставленнєвих ситуаціях.

Важливе місце у програмі туристсько-краєзнавчого об'єднання, пріоритетним завданням якого є формування гуманістичних цінностей старших підлітків належить пошуково-дослідницькій роботі учнів, яка є, на думку В.Білоусової, Т.Говорун та ін., простором для задоволення вікових потреб підлітків. В процесі пошукової роботи відбувається розвиток свідомості, гуманних почуттів, формуються знання про гуманістичні цінності, накопичується досвід гуманної поведінки та розвивається здатність всесторонньо вивчати та правильно сприймати факти минулих років та давати об'єктивну оцінку явищам сьогодення з позиції ціннісного ставлення до людини. Важливим у нашому дослідженні є також досягнення усвідомленості старшими підлітками того, що людина – частинка природи, і коли зневажають природу, то зневага торкається і самої людини.

Висновки. Позашкільна педагогіка сама по собі є гуманною, оскільки в центр уваги ставить особистість дитини, її інтереси та уподобання. Саме в позашкільному вихованні, як ніде інде, інтенсивніше проходить виховний процес, спрямований на формування людяності, доброти, справедливості, любові до ближнього, глибокої поваги до людської гідності, соціальної відповідальності, здатності до неперервного духовно-творчого удосконалення, позитивного відношення до власного життя, завдяки реалізації себе в улюбленій діяльності, самореалізації творчого потенціалу.

У програмі, побудованій з урахуванням основних принципів позашкільної педагогіки, відбиті запити практичного життя, інтереси сучасних школярів, враховані вікові особливості учнів старшого підліткового віку, приділено увагу застосуванню різноманітних форм туристсько-краєзнавчої роботи (індивідуальної, групової, колективної).

Принципово важливо на етапі масштабних перетворень, оновлення всіх сфер життя суспільства і сучасної школи змінити існуючий статус позашкільних закладів і, повноцінно використовуючи невичерпний потенціал останніх, створити всі умови для формування високої духовно-моральної культури підлітків, формування їх гуманістичних цінностей.

ЛІТЕТАРУТА

1. Виховна робота в закладах освіти України // Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій з питань організації виховної роботи / МОН України, ІСДО. – К.: ІСДО, 1995. – 136 с.
2. Виховна робота у закладах освіти України. Випуск ІІ. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – 355 с.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. – 1993. – № 44, 45, 46. – 38 с.
4. Енциклопедія Українознавства: в 2-х т. / Під ред. В.Кубійовича. Мюнхен – Нью-Йорк, 1949. – Т.І, ІІ. – 1230 с.
5. Закон УРСР "Про освіту" // Освіта. – 1991. – № 51 – С.7.
6. Кон И.С. Психология старшеласника. – М.: Просвещение, 1982. – 203 с.
7. Кострица М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. – К.: Вища школа, 1995. – 216 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 137 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С.4-6.
10. Національна програма "Діти України": психолого-педагогічні умови реалізації // Педагогічна газета. – 1996. – №8. – С.14.

11. Орієнтовні навчальні програми туристсько-краєзнавчих об'єднань учнівської молоді / За заг. ред. Ю.В.Штангея. – К.: ІЗМН, 1996. – 368 с.
12. Остапец А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
13. Педагогическая энциклопедия. М., 1965. – Т.2 – 910 с.
14. Про туризм: Закон України від 15 вересня 1995 року № 324 // Дитинство в Україні й права, гарантії, захист. – 4.1. – К., 1998. – С. 144-146.
15. Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки // Директор школи. – К., 2002. – № 23-24 (215-216). – С.52-63.
16. Прус І.П. Краєзнавство як засіб виховання радянського патріотизму. – Київ. – 1983. – 45 с.
17. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики: Пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений. – Минск: Беларусская Навука, 2000. – 220 с.
18. Українська радянська енциклопедія. Т.10. видання друге. – К., 1983. – 543 с.
19. Український педагогічний словник / За ред. С.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

Ольга ГЛАВАЦЬКА

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сім'я є своєрідним духовним храмом, який охороняє моральні чесноти, національні звичаї та традиції, невтомно плекає родовід минулих, сучасних і прийдешніх поколінь. Процеси деформації й соціальної корозії, що виникли в останні десятиріччя під впливом фінансово-матеріальних негараздів, непомітно підточували ідеали сім'ї, детермінуючи негативні тенденції в її розвитку. Нестабільність подружніх стосунків, зростання числа розлучень, зміна сімейних цінностей і стандартів міжособистісної поведінки, низький рівень культури – ці та інші соціальні чинники свідчать про кризовий стан сучасної сім'ї.

Особливої уваги з боку держави та громадськості потребують сім'ї, в яких має місце насильство над дітьми, де систематично порушуються права людини. Конвенція про права дитини вказує, що для повноцінного і гарантійного розвитку їм необхідно виховуватися в умовах сімейного оточення, атмосфері щастя, любові, розуміння, поваги до людської гідності [6].

За офіційними даними насильство в сім'ї – досить поширене явище в Україні [11]. Статистика показує, що 30 – 40% всіх насильницьких злочинів відбуваються в сім'ї. За свідченнями дітей, з жорстокістю вперше вони зустрічаються у власній сім'ї, з боку батьків та старших сестер і братів; приблизно в 45 – 49% сім'ях має місце насильство над дітьми [9]. Якщо врахувати всі погрози, залякування, побиття і т. ін., то практично кожна дитина хоч один раз зіштовхувалася з проявами жорстокості, тиску або насильства зі сторони своїх батьків. Розглядаючи сімейне насильство над дітьми, можна одночасно виокремити два аспекти наслідків цього явища: нанесення шкоди жертві зокрема і суспільству в цілому.

Діти, які пережили будь–який вид насильства, відчувають труднощі у соціалізації, взаємостосунках з дорослими, не володіють навичками спілкування з ровесниками. Вирішення своїх проблем діти – жертви насильства – часто знаходять в кримінальному, асоціальному середовищі. Згідно з матеріалами доповіді Кабінету Міністрів України Верховній Раді "Про становище молоді в Україні" "… кожного дня підлітки скоюють понад 100 злочинів: одне вбивство або тяжке пошкодження, два – три розбійних напади, вісім пограбувань, двадцять шість крадіжок державного, сорок п'ять – особистого майна громадян (з них шістнадцять квартирних крадіжок) – і майже щодня вчиняють зґвалтування" [4]. Така ситуація вимагає занепокоєння. Вона свідчить про необхідність виховання споконвічних людських цінностей, відтворення суті самої людини, формування високих етичних ідеалів.

Слід відзначити, що дана проблема лише стає предметом широкого громадського та наукового обговорення в Україні. Поняття "насильство" входить лише у психологічну та соціологічну науку. Під сімейним насильством розуміють агресивні та ворожі дії стосовно членів сім'ї, в результаті яких об'єкту насильства можуть бути заподіяні шкода, травма чи приниження, а іноді смерть. В даний час у міжнародному професійному співтоваристві соціальних працівників існує така типологія насильства, яка ґрунтується на характері насильницьких дій і містить у собі такі види насильства, як фізичне, сексуальне, психологічне (емоційне), економічне та медичне. Насильницькі дії умовно розділяють на дві групи:

а) персоніфіковані, тобто детерміновані контекстом міжособистісних чи внутрішньосімейних відносин і спрямовані на конкретну людину;

б) деперсоніфіковані, тобто обумовлені головним чином будь-якими зовнішніми причинами і (чи) внутрішнім психологічним станом агресора, спрямовані на досягнення яких–небудь цілей (матеріальних чи психологічних) і початково не включені в контекст взаємостосунків з об'єктом насильства [1].

М. Кінард відзначає, що кожна дитина найчастіше страждає від декількох форм насильства. Всі види та форми насильства мають потенціал гострих і важких наслідків для всіх членів суспільства. Діти, які часто спостерігали насильство в сім'ї і які самі безпосередньо були жертвами фізичного чи сексуального нападу, згодом набували статусу осіб з девіантною поведінкою. Жертви різних видів насильства вдавалися до суїциду, тому що вони не могли і не вміли зупинити насилля проти самих себе і проти інших [2].

Не існує єдиної теорії, здатної повністю пояснити всі випадки й причини сімейного насильства. Приймаючи до уваги складність внутрішнього світу, особливості соціальної взаємодії та характер сім'ї як соціальної структури, потрібно все ж таки враховувати усе різномаїття сімей, індивідуальні характеристики їх членів й ті соціальні відхилення, які, переплітаючись, можуть викликати насильство. Все це надає особливого значення взаємному впливу людей один на одного і пов'язаними з цим впливом вчинками, які передують насильству і слідують за ним.

Дослідження, проведені нещодавно у Сполучених Штатах Америки, зареєстрували близько 1 млн. 36 тисяч випадків неадекватного поводження з дітьми. З них 217 560 – фізичні покарання, 113 960 – сексуальні, 507 640 – занедбання. Більше ніж 1270 дітей померли від фізичного насильства та занедбання [9]. Щодо України проблема насильства дітей ускладнюється соціально-економічною нестабільністю у суспільстві, значним майновим його розшаруванням, недоліками в організації навчально-виховного процесу. Сучасна сім'я задіяна в різних механізмах суспільної взаємодії, а тому соціально-економічні катаклізми, які мають місце в нашій країні, сприяють погіршенню дитячо-батьківських взаємостосунків. Необхідність пошуку заробітку, напруження на роботі, скорочення в зв'язку з цим вільного часу у батьків призводить до проблем у їх психічному та фізичному здоров'ї, підвищеної збудливості, втоми. Здебільшого свої негативні відчуття дорослі демонструють на дітях. Дитина опиняється в ситуації повної залежності від настрою, емоцій, фізичного стану батьків, що відображається на її психічному розвитку [7].

На даний час в світовій практиці виділяють такі підходи до захисту прав людей, які можуть бути застосовані з метою попередження насильства в сім'ї стосовно дітей :

1. Інформаційний (просвітницький), в основі якого є знання і підтримка державою, громадою, сім'ями, окремими особами прав людини. Знання цих прав вимагає їх дотримування. Міжнародні співтовариства всіляко підтримують освітні програми цього напрямку. Вимогою ЮНЕСКО до них є врахування інтересів дітей і підлітків. Ці програми повинні:

– захищати всіх дітей та підлітків;
– забезпечувати статеву рівність у питаннях доступу до освіти та її якості;
– залучати в процес навчання сім'ї та громади;
– через просвіту батьків і вихователів поширювати знання у сім'ях з питань турботи про дітей молодшого віку.

2. Силовий підхід, який означає, що порушення прав людини, закріплених у законах, забезпечує покарання злочинця незалежно від того, чи знав він, що порушує права іншої людини, чи ні. Цей підхід є зараз основним в Україні.

3. Підхід ненасильницького опору, який пропагував М. Ганді. На його думку, протистояння злу через насильство лише примножує зло. Оскільки зло може спиратися тільки на насильство, треба цілковито утриматися від останнього, щоб позбавити зло його опори.

4. Діяльнісний підхід полягає в щоденній роботі з безпосереднього захисту прав: "нам потрібні вчинки, що вшановували б ті слова, поважали б ті зобов'язання, відповідали б тим законам".

Основою діяльнісного підходу є протиріччя між "війною і миром, насиллям і покорою, расизмом і людською гідністю, гнобленням і гонінням та свободою й правами людини, злиднями та свободою від нестатків". Прагнення подолати ці протиріччя вимагає дії, набуття досвіду і якостей особистості, яка б робила неможливою думку про застосування насильства.

5. Християнський підхід передбачає опору на позитивне в людині, власні високі духовні якості. Саме тому "відмова від насильства" є "шляхом до примирення і самовладання".

6. Політико-економічний підхід полягає в тому, щоб надати людям рівність у можливостях, допомогу тим, хто її потребує, зберегти громадянські свободи для всіх, використання науково-технічного прогресу для розширення і неухильного підвищення рівня життя.

7. Підхід викриття насильства і ненависті полягає у збереженні пам'яті про жертви насильства через пресу, телебачення, книги, допомогу жертвам гноблення з метою попередження майбутнього насильства.

8. Виважений підхід, який пропонував А. Сахаров, полягає в готовності до створення кращого людянішого суспільства, досконалішого світового порядку через реформи, а не революції, через захист жертв, а не повалення чи засудження режимів; через здатність свідомо розмірковувати, берегти знання і досвід, розвиток зв'язків з іншими соціальними системами з метою кращого вибору для життя людей [5; 11].

У нашій державі здійснення заходів попередження насильства в сім'ї в межах наданих їм повноважень згідно закону України "Про попередження насилля в сім'ї" покладається на:

1) спеціально уповноважений орган виконавчої влади з питань попередження насильства в сім'ї;

2) службу дільничних інспекторів міліції і кримінальну міліцію в справах неповнолітніх органів внутрішніх справ;

3) органи опіки і піклування;

4) спеціалізовані установи для жертв насильства в сім'ї:

– кризові центри для жертв насильства в сім'ї і членів родини, по відношенню до яких існує реальна загроза здійснення насильства в сім'ї;
– центри медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї [8].

Відповідно до статті 4 Закону України "Про попередження насильства в сім'ї" Кабінет Міністрів України постановив затвердити порядок розгляду заяв та повідомлень про вчинення насильства в сім'ї або реальну його загрозу(Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2003року № 616).

Для визначення шляхів удосконалення профілактичної та корекційної роботи стосовно сімейного насильства над дітьми ми вивчали сучасний стан внутрішньосімейних взаємовідносин в сучасній українській сім'ї. Рівень освіченості батьків та наявність проблеми насильства в дитячо-батьківських стосунках визначався шляхом проведення констатуючого експерименту. Зміст проведеної роботи був спрямований на виявлення даної проблеми, розуміння необхідності її вирішення, прагнення до вдосконалення особистого досвіду.

Експериментом було охоплено 50 учнів 8-9 класів ЗОШ № 4, 5 міста Тернополя та 50 батьків учнів. У процесі констатуючого експерименту було встановлено, що батьки відчувають недостатність інформації з проблем виховання дітей, на поставлене їм запитання "Чи відчуваєте Ви обмеженість знань в сфері виховання власної дитини?" відповіді розподілилися таким чином: так – 70%, ні – 30%. Саме ця проблема може стати першопричиною неадекватної поведінки батьків до дитини, до насильства над нею.

Результати проведеного опитування переконливо доводять необхідність психолого-педагогічної роботи з батьками як обов'язкового складового елементу профілактики сімейного насильства над дітьми. На запитання "Чи вчите Ви своїх дітей культури міжособистісних стосунків?" 50 батьків різних професій і віку відповіли таким чином: так, систематично – 8% ; рідко, від випадку до випадку – 11 %; намагаюсь, але не виходить – 22%; ні, тому що не знаю що і як сказати – 48%; ні, бо вважаю це зайвим – 11 %. Якщо батьки і мають певні знання з цієї галузі, то їм важко знайти потрібні слова або час для відвертої розмови з дитиною. Простежується відсутність вміння, а часто й бажання розмовляти з дітьми. В результаті підростаюче покоління не має уявлення про життєво важливі речі. Як наслідок байдужості – відсутність свідомого виховного впливу батьків на дитину, недостатнє керівництво і контроль за її діяльністю, за її спілкуванням з ровесниками. З байдужістю батьків пов'язана також їх безпорадність та некомпетентність. Цілком очевидно, що для більшості молоді рідня як взірець для наслідування втратила свою привабливість. Відповіді учнів на запитання "Чи є для Вас ідеалом для наслідування подружжя Ваших батьків?" розподілились таким чином: так – 22 %, ні – 21 %, не зовсім – 23 %, в окремих випадках – 34 %.

Для підтвердження достовірності наших даних порівняємо їх з результатами дослідження Т. В. Говорун, яка стверджує, що для 35-40% 10-14 – річних дітей батьківська сім'я є взірцем для наслідування, для решти – втратила свою привабливість. Натомість ідеалами виступають популярні актори, співаки, топ-моделі [3]. З огляду на це можна констатувати відсутність у сім'ях позитивних зразків для становлення особистості. Відсутність уваги, чуйності з боку батьків підштовхує дітей на пошук цих якостей в оточуючих. Постійне напруження у спілкуванні з батьками створює певні психологічні бар'єри, перешкоджає засвоєнню зразків

адекватної міжособистісної поведінки. Ось типові думки учнів: "я люблю своїх батьків..., але вони мене не розуміють", "не маємо нічого спільного", "вважаю, що більшість батьків не вміє виховувати своїх дітей", "я хотіла б, щоб мій батько приходив додому тверезим", "я хотіла б, щоб батько повернувся до нас", "я люблю свою матір, але вона має багато недоліків", "я і мої батьки – різні люди", "я хотіла б, щоб мій батько був добрим та чуйним, приділяв мені увагу, допомагав мамі, і ми були б щасливі", "мої батьки постійно сваряться, я не хочу жити з ними".

На запитання "Чи обговорюєте Ви зі своїми батьками питання, які є важливими для Вас?" учні відповіли: так – 22%, дуже рідко – 42%, ні – 14%, часто – 22%. Відповідно, на запитання "Чи часто Ваші батьки цікавляться Вашими мріями, бажаннями, потребами?" відповіді учнів розподілилися таким чином: так – 24%, дуже рідко – 48%, ні – 28%.

Аналіз отриманих відповідей вказує слабкі контакти дітей з батьками. Це перешкоджає їх нормальному спілкуванню та негативно позначається на загальному гармонійному розвитку дитини у сімейній атмосфері. Отже, ми можемо діагностувати неспроможність або невміння батьків створити найоптимальніші умови функціонування сім'ї як цілісної системи. І як результат – непорозуміння між дітьми й батьками, взаємонеповага, створення конфліктних ситуацій, створення загрози появи випадків сімейного насильства стосовно дітей.

Свої стосунки з батьками діти оцінюють таким чином: дружні – 46%; дуже близькі – 16%; погані – 16%; напружені – 22%. У таблиці 1 представлені методи виховного впливу батьків на власних дітей, які відзначили самі діти. Цікавим є розгляд даного питання стосовно існуючих взаємостосунків у сім'ї.

Таблиця 1.

Методи виховного впливу батьків на дітей з врахуванням взаємостосунків у сім'ї

Методи виховання	**Взаємостосунки між батьками та дітьми**			
	Дружні	**Дуже близькі**	**Погані**	**Напружені**
Контроль	26%	–	37,5%	45%
Повчання	21%	12,5%	62,5%	54%
Заохочення	34%	50%	12,5%	11%
Особистий приклад	34%	62,5%	25%	9%
Покарання	8,7%	–	75%	15%

Аналізуючи відповіді респондентів, ми бачимо, що в сім'ях, в яких погані або напружені взаємостосунки між батьками і дітьми, найчастіше використовуються покарання та контроль як основні виховні засоби. Натомість в сім'ях, де дружні та близькі взаємини, – особистий приклад та заохочення.

До покарання без будь-яких пояснень причини, які його викликали, згідно отриманих даних, вдаються батьки 15% дітей. Велика кількість дітей стверджують, що їхні батьки ніколи без пояснень не карають їх. Частина дітей (30%) відповіла, що батьки пояснюють своє невдоволення дитиною і доцільність наступного покарання лише час від часу.

Для підтвердження достовірності одержаних даних порівняємо їх з результатами дослідження О. Балакірєвої, яка зазначає, що досить велика кількість дітей стверджує, що їхні матері та батьки ніколи просто так, без будь-яких пояснень, не карають їх. Дослідниця відзначає, що частина дітей говорить про те, що мати (22%) і батько (18%) пояснюють своє невдоволення дитиною і доцільність наступного покарання не завжди, час від часу. Зазначається, що батько, на відміну від матері, схильний менше вдаватися до пояснення дитині своїх рішень стосовно неї [10].

Відповіді батьків на запитання "Які періодичні видання Ви читаєте регулярно?" можна прорангувати таким чином: "Вільне життя" – 46%, "Аргументи і факти" – 23%, "Бізнес-компаньйон" – 17%, "Вісник Тернопільщини" – 37%, "Футбол" – 63%, "Наталі" – 8%, "Интересная газета" – 22%. Як бачимо, періодичним виданням, які висвітлюють проблеми сімейного виховання молоді, злочинність неповнолітніх, батьки не приділяють належної уваги.

Аналіз результатів анкетування батьків засвідчив, що на думку 80% респондентів, сімейне насильство є надзвичайно актуальною проблемою для сучасного українського суспільства.

Таким чином, проаналізувавши думки дітей та батьків на проблему виховного процесу в сучасній українській сім'ї можна констатувати, що:

– батьки відчувають обмеженість в психолого-педагогічних знаннях в сфері виховання власної дитини;

– стосунки батьків та дітей з погляду підлітків є досить далекими від гармонійних та бажаних;

– покарання як провідний засіб виховання використовують в сім'ях, в яких погані або напружені взаємостосунки між батьками і дітьми;

– особисто звертатися до спеціалістів за допомогою у вирішенні психолого-педагогічної проблеми більшість батьків не планує, хоча вказують на недостатність інформації з даних питань.

Для того, щоб сприяти оптимізації дитячо-батьківських взаємостосунків, налагодженню доброзичливих відносин, необхідна реалізація таких заходів:

– підвищення рівня поінформоманості батьків з питань сімейного виховання, що в свою чергу повинно сприяти профілактиці та подоланню проблеми сімейного насильства над дітьми;

– запровадження спеціальних навчальних програм для батьків з даної проблеми;

– навчання батьків ненасильницьким методам виховання.

Узагальнюючи вищесказане, слід виділити такі основні напрямки профілактичної та корекційної роботи щодо сімейного насильства над дітьми:

– досконале володіння соціальних працівників, психологи, лікарів, медичних сестер, адвокатів та ін. необхідними знаннями для надання професійної допомоги жертвам сімейного насильства;

– створення служб соціального і медичного контролю за здоров'ям сім'ї, виявлення психічних і сексуальних розладів, створення психіатричних кабінетів при поліклініках;

– створення програм щодо боротьби з поширенням наркоманії й алкоголізму;

– створення навчальних програм, що включають спеціальну сексуальну освіту, основи безпечного спілкування, що охоплюють дітей і підлітків, батьків, педагогів, співробітників служб соціального захисту і міліції;

– активне залучення підлітків до роботи, створення клубів за інтересами для дітей та підлітків;

– реабілітаційна робота з особами, притягнутими до кримінальної відповідальності, створення психологічних і психіатричних служб при виправно–трудових колоніях, широке впровадження освітніх програм, адекватне лікування осіб, яким рекомендоване амбулаторне примусове спостереження і лікування в психіатра;

– створення спеціалізованих лікувально–реабілітаційних центрів;

– просвітницько–профілактична робота з батьками, залучення їх до занять у тренінгових групах з метою підвищення їх психолого–педагогічної поінформованості щодо адекватного виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенеш Л. Психологическая природа чоловеческого насилия // Весник психосоциальной и коректционно-реабилитационной работы. – 1995. – №3. – С. 48-54.
2. Громадська програма запобігання насильству в сім'ї. – Проект "Гармонія", Львів, 2000. – 95 с.
3. Говорун Т., Кікінежді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 1998р.). – К., 1999. – 150 с.
5. Жестокое обращение с детьми и детская заброшеность. – М., 1991. – 87 с.
6. Конвенція про права дитини. – К., 1995. – 12 с.
7. Корнієнко І., Пачковський Ю. Насильство у молодіжному середовищі та основні причини, що його породжують // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 4 -9.
8. Мищик Л. И., Белоусова З. И., Голованова Т. П. Насилие в семье как социально–педагогическая и психологическая проблема. Часть I. – Запорожье, 1999. – 98 с.
9. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коректция детско-родительских отношений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 96 с.
10. Соціальне оточення та самопочуття підлітків / О. Балакірєва (кер. авт. кол.), О. Артюх, О. Петрунько, О. Яременко. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 51 с.
11. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Богдан КАМІНСЬКИЙ

ДИДАКТИЧНІ КОМПЛЕКСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Професійно-технічна освіта вступає у принципово новий етап свого розвитку. В останні роки педагогічний процес розглядається як динамічна система. Комплексний підхід до аналізу складних об'єктів тісно пов'язаний з системним підходом, але водночас час суттєво відрізняється від нього за своїм змістом. Обидва методи споріднює орієнтація на дослідження складних явищ, які називаються системами або комплексами [8]. Центральним пунктом системного підходу є так зване системне бачення об'єкта пізнання, а в комплексному підході акцент переноситься на особливе, міждисциплінарне "бачення" самої діяльності, що спрямоване на його пізнання" [7, 172]. Тут мова йде про те, що "комплексний підхід є феноменом діяльності, формою поєднання різних діяльностей. Комплексний підхід – форма кооперації діяльності" [6, 120]. Щоб науково обґрунтувати формування комплексів, необхідно розробити принципи їх побудови.

Теоретичною базою, на яку спирається автор, є положення, що формують загальнонаукові, психолого-педагогічні та методичні основи інтегративного підходу, досвід побудови освітніх комплексів та основні положення сучасної дидактики (С. Гончаренко, А. Алексюк, В. Онищук), інтеграції змісту професійної освіти (В. Биков, Г. Гуторов, В. Козаков, І. Козловська), системний підхід до навчання (І. Зязюн, Л. Зоріна, О. Дубинчук, І. Якиманська) та ін.

Мета статті – викласти результати теоретичного дослідження та експериментальної діяльності з формування і впровадження дидактичних комплексів у професійній освіті.

Найхарактернішою особливістю сучасних наукових та виробничих проблем є їх комплексність – проміжна ланка між простою множиною уявлень, поглядів, знань та внутрішнім органічним синтезом. Комплексність сучасних наукових і виробничих проблем є виявом їх інтегративного характеру [2, 106]. Однозначний критерій комплексності знань передбачає інтеграцію знань не лише за предметом, а й за об'єктом, багатогранність і багатоаспектність якого завжди визначає комплексність його вивчення та використання.

У суспільній діяльності розвиваються сьогодні найрізноманітніші комплекси. Наприклад, територіально-виробничий комплекс – взаємопов'язане і взаємозумовлене поєднання галузей виробництва на певній території, частина господарського комплексу країни або економічного району відповідного рангу. На сучасному етапі формуються різноманітні комплекси: від крупних навчально-виробничо-наукових комплексів до комплексів завдань. Елементами їх слугують цілі, навчальні заклади, навчальні дисципліни, елементи знань, виробничі процеси тощо. Наприклад, пропонується "Комплекс" [4], де передбачається запровадити нетрадиційні форми і методи навчання та створити інтегровані курси, починаючи з молодших класів.

Одним із перспективних напрямів удосконалення навчально-виховного процесу є формування інноваційних дидактичних систем. Їх компонентами (підсистемами), на нашу думку, можуть бути дидактичні комплекси, які відображають основні аспекти діяльності навчального закладу. У цьому контексті доцільно проаналізувати базові поняття дидактики, на основі яких формуються різноманітні дидактичні конструкції, виходячи з положення, що модель навчання – комплекс, який складається з дидактичної основи та педагогічної техніки.

Очевидно, що наявність виробничого компонента у педагогічному процесі професійної школи суттєво ускладнює його планування, організацію та реалізацію. Впровадження дидактичних комплексів, спроможних вирішувати крупні блоки навчальних та виробничих

проблем у єдності, може дещо спростити й удосконалити організацію навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Процес навчання розглядається у ній як система, компонентами якої є різні сторони (аспекти, характеристики) цілісного процесу навчання.

Однією з найсуттєвіших ознак дидактичного комплексу є його чітке цільове спрямування: об'єднані спільною метою дидактичні й управлінські завдання на кожному етапі розвитку навчально-виробничого процесу значно полегшують координацію між суб'єктами цього процесу. З іншого боку, такі комплекси включаються у систему навчання як цілісні дидактично-управлінські одиниці. На цій основі формується поняття дидактичного комплексу як інтегративного поєднання дидактичної основи (освітня модель чи її елементи) та педагогічної (освітньої) технології.

Для формування ефективних дидактичних комплексів необхідно проаналізувати управлінські аспекти освіти, зокрема управління навчально-виховним процесом та управління навчально-виховним закладом. На нашу думку, інтегративний підхід до формування дидактичних комплексів і систем тісно пов'язаний із питанням про оптимальне управління діяльністю навчального закладу. Оптимізація управління є предметом кібернетики як науки. Керованість процесом навчання передбачає можливість впливати на хід цього процесу, на його певні критерії. Керування тут може полягати у поетапній оптимізації, коли на кожному етапі оптимізується один крок, виходячи з інтересів навчання в цілому.

Доцільність створення дидактичних комплексів зумовлена соціально-економічними, психолого-педагогічними і науково-технічними вимогами: підготовка конкурентоздатного на ринку праці та професійно мобільного робітника; орієнтація на вимоги світової економічної системи; розширення обсягів міжгалузевої підготовки; потреба суспільства у підвищенні рівня загальної та професійної культури громадян, формування нових ціннісних орієнтирів; підготовка фахівців з інтегрованих професій (груп професій); здатність до самоосвіти, переучування.

Дидактичним комплексом ми називаємо цілісне структурно-функціональне утворення, яке дає можливість вирішувати деяку сукупність педагогічних завдань у певній логічній послідовності згідно з поставленою метою. Такий комплекс містить групу взаємопов'язаних освітніх проблем, які можуть бути вирішені відносно самостійно. Дидактичні комплекси належать до класу дидактичних конструкцій як цілісні структурні утворення, що дають можливість розв'язувати спектр дидактичних завдань різного класу від їх постановки до логічного завершення. Дидактичні комплекси дають можливість на основі спільної мети вирішувати управлінські та дидактичні проблеми у цілісності. Передумовами формування дидактичних комплексів в освіті є збереження всіх параметрів цілей навчально-виховного процесу, опора на методологічні основи сучасної дидактики, визначення конкретних цілей для певного дидактичного комплексу. Динамічність комплексу полягає у забезпеченні ефективної взаємодії трьох основних структур педагогічного процесу: педагогічної, методичної та психологічної.

На нашу думку, доцільно розглядати функціонування й ефективність дидактичних комплексів як компонентів певної цілісної дидактичної системи. Дидактичні комплекси, які відображають основні напрями навчально-виховного процесу, визначаються як тематичні (цільові) складові певної педагогічної системи. Цю систему, у свою чергу, можна розглядати як певний соціально детермінований цілями, динамічно функціонуючий комплекс елементів, який включає в себе вчителів, учнів, зміст навчання, соціально-матеріальне середовище, а також взаємозв'язки між елементами. Складовими такої системи є викладачі та їх професійна компетенція, учні та їх потреби, мотивація та методи роботи; зміст навчання, його селекція та систематизація, способи перевірки одержаних результатів; засоби навчання та соціально-економічні й матеріально-технічні умови тощо.

Таким чином, декілька дидактичних комплексів формують специфічні проблемні тематичні підсистеми певної дидактичної системи. У цьому контексті модель навчання можна розглядати як комплекс, що складається з дидактичної основи та педагогічної технології.

Дидактичні комплекси за умови їх наукового обґрунтування дають можливість контролювати управлінські й дидактичні напрями проблем, причому вони об'єднують проблеми, споріднені за певними ознаками, або ж проблеми, які доцільно вирішувати

приблизно однаковими методами. Напрям поетапно переростає в дидактичний комплекс, який можна трактувати як компонент дидактичної системи в цілому. У цьому процесі наростають зв'язки, стабілізується структура комплексу, визначаються його функціональні компоненти. Основним засобом формування дидактичного комплексу з вихідної проблеми є інтегративні методи та форми, а також інтеграція змістовного аспекту відповідних проблем.

Зміст дидактичного комплексу включає його логіко-змістовну структуру, елементи, рівні та форми. Вони суттєво залежать від природи елементів комплексу та зв'язків між цими елементами. На основі цих змістових характеристик формується навчально-програмна документація, яка забезпечує функціонування відповідного дидактичного комплексу. Разом із цим змістовий аспект дидактичного комплексу повинен відповідати, у першу чергу, професійним вимогам. Формування змісту комплексу доцільно проводити поетапно. На кожному з етапів домінує конкретна дидактична мета: відбір контингенту для вступу в професійно-технічний навчальний заклад, адаптація учнів першого року навчання, консультації, кваліфікаційні рекомендації та інтеграція цілей комплексу в єдину систему.

Процесуальний аспект дидактичного комплексу об'єднує ті його характеристики, які містять сукупність способів, засобів, прийомів і форм організації. До них, передусім, можна віднести проблему інтеграції теоретичного та виробничого навчання, шляхи актуалізації базових загальноосвітніх знань і вмінь, забезпечення політехнічної загальнотехнічної та фахової підготовки, управлінської діяльності професійно-технічного училища тощо.

Особистісний аспект дидактичного комплексу забезпечує формування та розвиток індивідуума і містить такі компоненти, як навчально-пізнавальну, навчально-виробничу, методичну та виховну діяльність.

Структурний аспект дидактичного комплексу відображає послідовність реалізації його цілей – як внутрішню, так і зовнішню. Внутрішня структура комплексу є відносно автономною, а інтегрована структура декількох комплексів формує дидактичну систему чи її підсистему.

На основі поступового ускладнення структури елементів при їх об'єднанні у дидактичний комплекс виділяємо декілька типів комплексів. Комплекс типу сукупності передбачає просте об'єднання елементів у деяку множину завдань за певною загальною ознакою за умови, що серед елементів наявні різнорідні елементи. Впорядкований комплекс формується, коли в ньому з'являються відношення порядку між елементами, що створює додаткову ознаку для об'єднуваних елементів, які входять до системи. Організований комплекс передбачає появу в об'єднанні зв'язків. Комплекс інтегративного типу чи інтегративний комплекс формується, коли в процесі виникнення зв'язків з'являються нові властивості (ознаки), які були відсутні раніше.

Залежно від конкретних цілей дидактичні комплекси формуються на основі різноманітних ознак.

У першому випадку за основну ознаку взято часовий (хронологічний) розвиток навчального процесу – від перших етапів прийому учнів до завершення навчання (з урахуванням можливостей післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, а також перекваліфікації). У цьому контексті можливе формування таких дидактичних комплексів, яким для зручності надано умовні назви.

"Професійний відбір" має на меті підібрати відповідний контингент для навчання в училищі за певними вимогами. Цей комплекс охоплює ряд елементів (профорієнтаційну роботу, розробку матеріалів для перевірки знань абітурієнтів тощо).

Основна мета комплексу "Адаптація" – освоєння учнів із новими умовами навчання та їх підготовка до оволодіння фаховими знаннями й уміннями. Цей дидактичний комплекс, у свою чергу, є складною структурою взаємопов'язаних елементів, до яких включається вже значно більше число дидактичних зв'язків і засобів (зміст навчання, актуалізація базових загальноосвітніх знань, освоєння специфіки вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін тощо).

Комплекс "Базова професійна освіта" характеризується такою дидактичною метою як оволодіння основними загальнопрофесійними знаннями, які слугують базою для освоєння певної спеціальності чи конкретної професії. Водночас із метою визначення подальших

можливостей професійного розвитку забезпечується розвиток особистості учня й індивідуальний підхід до нього.

Комплекс "Спеціальна професійна освіта" формує дидактичну структуру, спрямовану на спеціалізацію учнів, більш чи менш широку, залежно від соціальних вимог та особливостей конкретних професій. У межах цього комплексу відбувається становлення учня як фахівця, окреслюються конкретні можливості його майбутньої фахової діяльності.

Мета комплексу "Творчість у професії" – узагальнення діяльності перших чотирьох комплексів і спрямування випускників на ефективне використання отриманих знань, умінь і навичок, а також на розвиток важливих професійних якостей. Тут передбачено можливості подальшого розвитку учня як фахівця.

Можливий також варіант формування різних видів дидактичних комплексів за структурними та функціональними елементами педагогічної системи. Основними структурними елементами педагогічної системи є зміст, методи, засоби та форми навчання, а також учні й викладачі. Аналізуючи функціональні елементи, можна прогнозувати розвиток і вдосконалення педагогічних систем. Функціональні елементи зумовлюють взаємодію структурних компонентів. Так, структурні компоненти визначають зміст, методи, засоби та форми навчання, функціональні – поєднують гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні та комунікативні компоненти, які можуть утворювати відповідні підкомплекси нижчого ступеня узагальнення.

Трактуючи підходи до формування дидактичних комплексів як вимоги до їх організації та функціонування, в основу нашого наукового пошуку було покладено особистісно-діяльнісний та управлінський підходи, а також використано основні підходи до сучасної дидактики (виховуючого та розвивального характеру навчання, гуманістичної цілеспрямованості, науковості змісту та методів навчального процесу, наочності, доступності, систематичності, послідовності, самостійності та творчої активності, усвідомленості та ґрунтовності результатів навчання й розвитку пізнавальних сил учнів, цілеспрямованості та мотивації, наступності, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчально-виховної роботи, врахування індивідуальних особливостей учнів, співробітництва, зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, єдності загального, політехнічного, трудового та професійного навчання.

На основі закономірностей інтеграції [3] розроблялися інтегративні підходи до формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті:

1. Для підвищення якості фахової підготовки учнів професійно-технічної школи доцільно споріднені дидактичні проблеми інтегрувати у спеціальні дидактичні комплекси за визначеними цільовими ознаками.

2. Елементи, з яких складаються дидактичні комплекси, повинні мати властивості, що забезпечують їх здатність до узгодженої взаємодії.

3. Інтеграція елементів дидактичних комплексів породжує їх якісно нові властивості, що зумовлено властивостями інтеграції.

4. Внаслідок інтеграції дидактичний комплекс має структурно-функціональний характер, оскільки всі його елементи розміщуються за ієрархією важливості чи відповідності дидактичній меті комплексу.

5. Збереження індивідуальних ознак елементів дидактичного комплексу під час їх інтеграції дає можливість керувати кожним елементом зокрема.

6. Загальний обсяг роботи в межах інтегрованого комплексу є меншим, ніж загальна сума всіх робіт за рахунок якісних перетворень елементів.

7. Інтегративні процеси у дидактичному комплексі тісно пов'язані з процесами диференціації і навпаки.

Ці підходи спрямовані на забезпечення демократизації як засобу перебудови школи, варіантності змісту освіти, розвиток педагогіки співробітництва, запровадження діючих і ефективних форм самоуправління, перебудову взаємовідносин учителів та адміністрації, системність і єдність дій усіх структурних підрозділів і компонентів навчально-виховного процесу, гуманізацію професійно-технічної освіти, орієнтацію професійно-технічних навчальних закладів різних типів на повноцінність життя учнів і виховання здорової людини,

диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, стимулювання здібностей кожного учня, розвиток кожної особистості відповідно до її інтересів, нахилів, мотивів з урахуванням особливостей фізичного та психічного розвитку учнів, залучення учнів до активної продуктивної діяльності для розв'язання завдань навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 208 с.
2. Депенчук Н.П. Комплексні проблеми і інтегровані процеси в сучасному природознавстві // Філософська думка. – 1979. – №1. – С.73-82.
3. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів: Світ, 1999. 302 с.
4. Мадзігон В.М., Нікітенко Ю.І. Принципи побудови навчально-виховного процесу в експериментальній школі-ліцеї НВО "Ротор" м.Черкас // Матеріали наук. конф. Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР: "Педагогічна наука – перебудові школи". – К., 1990.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
6. Семенов Е.В. Комплексный подход – форма кооперации научного труда // Общественные науки. – 1984. – №5. – С.120.
7. Сичивица О.М. Сложные формы интеграции наук. – М.: Высш. шк., 1980. – 202 с.
8. Урсул А.Д., Семенюк Е.П., Мельник В.П. Технические науки и интегративные процессы. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 256 с.

Людмила КРУКЕВИЧ

РОЛЬ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Серед різноманітних вимог ринкової економіки, що постійно змінюються, виникає необхідність у підвищенні ролі професійно-особистісних якостей, що забезпечують конкурентноспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, ініціативі.

На вимоги до випускників вищих закладів освіти з урахуванням особливостей і специфіки професії звертають увагу С.Анофрікова, Т.Арташкіна, А.Бєлогурова, І.Володарська, І.Кочергін та інші. Однак у кожному випадку невід'ємною складовою професійної підготовки молодого спеціаліста є його готовність до самостійної творчої діяльності, яка повинна бути сформована у вищому навчальному закладі.

Таким чином, базуючись на вимогах законодавчих і нормативних документів, а також результатах дослідження, можна стверджувати, що одним із основних напрямів перебудови системи вищої освіти, який буде сприяти підвищенню якості підготовки спеціалістів, є активізація самостійної роботи студентів, що згодом має перерости у здатність до самостійного творчого мислення.

Відповідно, ***метою статті*** є дослідження ролі однієї із технологій навчання (модульно-рейтингової) в активізації самостійної роботи студентів.

Традиційна лекційно-семінарська технологія, яка використовується в технікумах, на сучасному етапі вже не забезпечує той рівень навчання, який би стимулював постійну творчу самостійну роботу і сприяв формуванню фахівців нового типу.

Аналіз наукових праць показав, що в основі підготовки фахівців має бути самостійна праця суб'єктів навчання із засвоєння накопичених людством знань. У дидактиці вищої школи більшість дослідників (С.Архангельський, В.Загвязинський, В.Козаков, І.Кобиляцький, Р.Нізамов та ін.) розглядають самостійність студентів як обов'язкову умову успішного формування майбутнього фахівця, як один із основних принципів вузівської дидактики, а самостійну роботу студентів – як основний шлях організації цього принципу.

За визначенням П.Юцявічене, під самостійністю розуміється здатність особистості виконувати певну дію або цілий комплекс дій без допомоги з боку іншої особи або технічних засобів, що замінюють її, керуючись лише власним досвідом. Ця діяльність лежить в основі її самостійної діяльності [8].

Створення умов для прояву самостійності в процесі навчання безпосередньо пов'язане з формуванням і розвитком умінь і навичок самостійної роботи, необхідної для будь-якої професійної діяльності.

Самостійна робота створює умови для розвитку активного мислення студентів – основної формули процесу навчання. А таке мислення можна розвинути лише здійснюючи систематичну самостійну роботу студентів як на заняттях, так і в позааудиторний час[5].

Збільшення кількості навчальних дисциплін при збереженні незмінного терміну навчання призводить до збільшення навчального навантаження і відповідно обсягу самостійної роботи студентів, яке вимагає нового підходу до управління нею, зокрема до її організації, забезпечення, контролю, ролі технологій навчання та діяльності учасників навчально-виховного процесу. На сьогодні вже розроблені діяльнісна концепція СРС (В.Козаков, 1990) [4] та запропонована модель організації самостійної роботи студентів (далі СРС) на основі інтенсифікації навчання.

Однією із проблем, котра потребує першочергового розв'язання для оптимізації СРС є вивчення питання її активізації .

Чим активніше студенти будуть займатись самостійною роботою, тим глибшими і міцнішими будуть їхні знання, які сприятимуть їхній самоосвіті, самовдосконаленню.

Найбільш доцільними умовами формування самостійності виявилися модульна технологія навчання та оцінювання знань за рейтингом, які дають змогу враховувати досягнення студента на кожному етапі його роботи, сприяють зацікавленості студента в здобутті високих показників у навчанні, активізують його самостійну роботу.

Основними особливостями модульного навчання в порівнянні з традиційним навчанням є:

– чітко сформульовані цілі діяльності, які доводяться до відома студентів перед початком навчання;
– зміст навчання подається у вигляді модулів, які мають гнучку структуру і пристосовані до індивідуального вивчення;
– процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від змісту навчання, цілей і засобів;
– контроль за результатами діяльності студентів відбувається у ході проходження модуля і після його вивчення [1, 7].

Головним стає процес керованого навчання, а не процес викладання. Суть процесу навчання за допомогою модульно-рейтингової технології полягає у самостійності роботи студентів, а роль викладача зводиться до керівництва цією роботою з підсиленням контролюючої функції.

Саме модульна технологія організації навчання є засобом самоорганізуючих чинників до систематичної розумової праці студентів.

Під час роботи за модульною технологією враховуюємо особистість студента. Тому перехід і ускладнення матеріалу характеризується зміною проблем від простого застосування знань (початковий рівень) до активного, ініціативного втілення їх на підставі глибокого вивчення конкретних умов викладання дисципліни (другий рівень).

Наступний етап повинен характеризуватись педагогічною творчістю, оригінальністю й оптимальністю використання можливостей викладача і студента (третій та четвертий рівні). Це буде сприяти підвищенню рівня професійної підготовки.

Від того, наскільки свідомо й активно майбутні фахівці ставляться до підвищення свого фахового рівня, наскільки критично оцінюють набуті знання, творчо переосмислюють пропоновану їм інформацію про чужий досвід, залежить успіх процесу навчання.

Важливою складовою навчально-виховного процесу є контроль знань, який має чітко виявлене освітнє, виховне, діагностичне і розвиваюче значення. У такій функції система оцінювання є недосконалою.

У процесі оцінювання за традиційною системою характерним є те, що якби студент не навчався протягом року, все одно оцінка, яку він отримує на екзаменах, є вирішальною, але вона не враховує психологічний момент, який спрацьовує на екзамені. Існує думка, що "екзамени всіх зрівнюють". Крім того, оцінка - "задовільно" – не пояснює прогалини в роботі студента, не визначає на скільки він відстає від норми. Оцінка "відмінно" також не інформує,

наскільки якісно і системно студент опанував відповідний курс. Отже, оцінювання є суб'єктивним [6].

Наші дослідження будувалися на тому, що технологія навчання у вищій школі – це система соціальних, психологічних і дидактичних заходів, що дає якісно нові результати навчально-виховного процесу. Навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб студент був зацікавлений одержувати знання не епізодично, а систематично, оцінюючи рівень підготовки, одержуючи позитивні емоції у процесі навчання.

Для прикладу розглянемо модульну технологію вивчення дисципліни "Неорганічна хімія" з оцінюванням знань за рейтингом у Тернопільському комерційному технікумі.

У своїх дослідженнях ми врахували досвід Л.Романишиної [6] щодо основних підходів у модулюванні дисциплін природничого циклу, які є фундаментальними в підготовці фахівців за спеціальністю "Технологія харчування".

Підготовчий період до викладання за модульно-рейтинговою технологією ми організували, провівши такі етапи:

1. Створення модульного варіанту програми відповідно до перелічених вимог:
- матеріал програми поділяється на модулі, теми яких об'єднані спільними ознаками;
- у модулях, крім теоретичних блоків, повинні бути й практичні, спрямовані на формування й перевірку вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності;
- порядок розгляду питань у кожній темі є послідовним.

2. Складання переліку знань і вмінь в кожному модулі, які будуть контролюватися. До цього переліку вносяться й уміння професійного спрямування.

3. Визначення основних методів та форм контролю для кожної теми в модулі, які будуть визначати рівень знань і професійної підготовки студентів.

4. Забезпечення кожного модуля відповідними дидактичними матеріалами, посібниками, методичними рекомендаціями.

Для впровадження модульно-рейтингової технології при вивченні фундаментальних дисциплін ми використали таку методику організації роботи:

1. На настановчій лекції викладач ознайомлює студентів з метою та технологією модульного навчання, тематикою модулів, з усіма видами контролю.

2. Кожен модуль, у свою чергу, починається оглядово – установчою лекцією викладача. Такого типу лекція визначає, у чому важливість обговорюваних у цьому модулі ідей, над чим студенти мають працювати самостійно, які завдання чи практичні (лабораторні роботи мають виконати). Водночас визначається графік консультацій з зазначенням їх місця, часу.

3. Після вивчення кожного модуля студенти за спеціально підготовленими питаннями, в точно визначені строки, складають модульний контроль. За несвоєчасну здачу модульного контролю бал студента перемножується на коефіцієнт 0,75, а у випадку дострового складання модульного контролю бал студента перемножується на коефіцієнт 1,2.

4. З метою одержання додаткових балів студенти виконують самостійну творчу роботу, яка оцінюється за такими формами діяльності:
- робота з навчальними і контролюючими програмами на комп'ютері ;
- доповіді і виступи на семінарах і конференціях;
- складання і захист хімічних кросвордів, ребусів;
- участь студентів у науково-дослідницькій, пошуковій роботі.

Самостійна творча робота студентів включена у кожний модуль з максимальним рейтингом 20 балів.

5. Підсумкова оцінка з дисципліни відповідає сумі балів, які отримав студент за роботу під час поточного, модульного та вхідного контролю і за самостійну творчу роботу.

6. Сумарний рейтинг, що включає результати всіх форм контролю знань, за прийнятим критерієм оцінок переводиться в 5 бальну систему, де рейтинг відповідає :

60-78 балів – "задовільно";

79-89 балів – "добре";

90-100 балів – "відмінно".

7. Модульно-рейтингова технологія вивчення дисципліни передбачає звільнення студентів у період сесії від екзамену за рахунок суми балів усіх видів контролю й отримання ним відповідної оцінки.

8. При набраному рейтингу за кожен модуль менше 60 балів, студент складає екзамен з дисципліни.

З метою вивчення впливу модульно-рейтингової технології навчання на активізацію самостійної роботи студентів, ми провели дослідження в контрольних та експериментальних групах.

Контрольні групи працювали з використанням традиційної системи навчання. В експериментальних групах навчання проводилося за модульно-рейтинговою технологією з врахуванням контролю за самостійною роботою студентів.

Таблиця 1.

Порівняння успішності студентів контрольних та експериментальних груп

№ п/п	Групи студентів	Кількість студентів	Успішність студентів						
			5	4	3	2	рейтинг	сер. бал	абс. усп
1	Контрольна група (група 2 – ТХ-82/ 11)	30	2	12	14	2	від 12 до 60	3,47	47%
2	Експеримент.група (група 2 – ТХ-81/9)	30	5	16	9	–	від 12 до 98	3,87	70%

Аналіз результатів експерименту свідчить, що після впровадження в навчальний процес модульно-рейтингової технології навчання та систематичного контролю за СРС, підвищився рейтинг студентів, відповідно середній бал зріс від 3,47 до 3,87, абсолютна успішність зросла від 47 % до 70 % (табл. 1).

Висновки. Із зазначеного випливає, що в процесі модульного навчання різними рівнями відбувається інтенсивне формування змістовної самостійності студентів. Студент сам починає оцінювати рівень своїх знань і стає партнером викладача у процесі навчання.

Перспективи подальшого дослідження проблеми можуть бути пов'язані з вивченням питань стимулювання самостійної роботи як засобу професійної підготовки; з виявленням умов, що забезпечують " перехід" самостійної роботи у самоосвіту, самовиховання як основи становлення професійної майстерності майбутніх фахівців за спеціальністю "Технологія харчування".

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1994. – Вип.79. – С. 3-6.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження // Методичні поради молодим науковцям. – К., 1995. – 45 с.
3. Киричук О.В. Концепція організації навчально-виховного процесу в школі // Рідна школа, 1994. - № 6. – С. 24-25.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, -1990. – 247 с.
5. Мойсеєва Л.О. Роль самостійної роботи у розвитку мислительної діяльності студентів при вивченні курсу української літератури // Нові технології навчання. – Випуск 30. – К. – 2001. – С. 178-181.
6. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу. Дис. ... д. пед. н. – К., 1997. – 454 с.
7. Шамова Т.И., Перминова Л.М. Основы технологии модульного обучения. – М., 1965. – 71 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Людмила ВАСІНА

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНИХ ТА МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РАДІОЕЛЕКТРОННОГО ПРОФІЛЮ

Оновлення змісту професійної підготовки фахівця радіоелектронного профілю передбачає перегляд вимог до його діяльності і компетенції, що відображається у професійній характеристиці. Такий фахівець повинен бути підготовлений до активної творчої професійної та соціальної діяльності, яка б сприяла прогресу суспільного розвитку, уміти самостійно добувати нові знання, контролювати та коригувати зроблене.

Якість професійної підготовки має відповідати рівню розвитку радіоелектронної галузі. Це вимагає модернізації та підвищення ефективності навчального процесу, спонукає до пошуку нових підходів до навчання. Хоча професійне спрямування природничо-математичних дисциплін відіграє позитивну роль у розвитку професійної освіти, однак, на сьогодні воно теоретично вичерпало свої можливості і доцільно, на наш погляд, розвивати більш глибинні зв'язки між загальноосвітньою та практичною підготовкою фахівців. Якісне забезпечення прикладної спрямованості навчання є однією з найважливіших засад реформування освіти і вимагає системного підходу та спеціального наукового дослідження.

Незважаючи на значні досягнення у професійній спрямованості вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, треба відзначити, що, зокрема у математиці, існує низка суперечностей між математичними знаннями, яких набуває майбутній фахівець технічного профілю, та його вмінням застосовувати їх у професійній діяльності; прикладним характером математичних знань і вмінь у професійній діяльності фахівця технічного профілю та традиційними підходами до вивчення математики у процесі навчання.

Звідси постає проблема розробки нових підходів до взаємопов'язаного вивчення математики та професійної підготовки фахівців радіоелектронного профілю. Зокрема, перспективним є інтегративний підхід до вивчення математики.

В останні роки проводились активні теоретичні і практичні пошуки щодо підвищення професійного спрямування вивчення загальноосвітніх дисциплін і, зокрема, математики. Окремим аспектам професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти присвячено наукові праці В.Шапкіна, О.Щербак, С.Мамрича, Г.Шемелюк (проблема неперервної та ступеневої професійної підготовки), Р. Гуревича, О. Дубинчук, А. Литвина, Н. Розенберга, Л. Хромової, Г. Цибульської (дослідження змісту наступності і шляхи її реалізації в навчанні), С. Гончаренка, І. Козловської, Я. Собка (проблема інтеграції змісту шкільної та професійної освіти), М. Ігнатенка, Л. Соколенко (прикладна спрямованість шкільного курсу математики), О. Стрелковської (профілювання математичної підготовки учнів професійно-технічних училищ на матеріалі радіотехнічних професій). Водночас малодослідженим залишається питання виявлення та використання особливостей інтеграції математичних та спеціальних знань, зокрема у підготовці фахівців радіоелектронного профілю.

Метою статті є обґрунтування дидактичних умов інтеграції професійних та математичних знань учнів у підготовці фахівців радіоелектронного профілю.

Проблема викладання математики для радіоелектронних спеціальностей має певні особливості. По-перше, інтеграція спеціальних та загальнотехнічних дисциплін передбачає інтенсивне вивчення природничо-математичних дисциплін. По-друге, потрібно враховувати вимоги наступності, коли на перших курсах основна увага приділяється засвоєнню загальнопрофесійних знань та вмінь, а на останньому – поглибленому вивченню спеціалізації. Це дає можливість проводити дослідження у різних напрямах проблеми.

Суть інтегративного підходу полягає в тому, що встановлення зв'язків між знаннями повинно йти не від перебудови навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо [4]. Математика створює базу для інтеграції знань у тісному зв'язку з інформатикою. Можна вважати, що математика дає методику пізнання світу. Співвідношення між традиційним та інтегративним підходами до вивчення математики має відображати реальні зв'язки між нею і предметами професійного циклу.

Вимоги, визначені особливостями радіоелектронної галузі, повинні пронизувати увесь навчальний матеріал з математики, що досягається його прикладною спрямованістю. А якісне засвоєння професійних знань залежить від сформованості загальних математичних підходів, методів, прийомів і навичок (обчислювальних, алгоритмічних, графічних тощо). З цією метою в оперативній пам'яті учнів викликаються уявлення, поняття, які можуть стати необхідними для пошуку розв'язання проблемних ситуацій, а при розкритті залежностей і операційних зв'язків особливу роль відіграють відчуття і сприймання. Вони допомагають думати в образах, символах, стимулюють мислення. А засвоєння відбувається за допомогою формування банку прикладів і задач, що відносяться до різних тем курсу і різних компонентів прикладного математичного дослідження з наступною їх перевіркою на уроках.

На наш погляд, доцільно виділити чотири дидактичні умови інтеграції спеціальних та математичних знань у професійній підготовці фахівців радіоелектронного профілю:

1. Інтегративності навчального процесу.
2. Технологічності навчання.
3. Комп'ютеризації навчання.
4. Наступності змісту навчання

Розглянемо кожну з цих умов детальніше.

1. У навчально-виховному процесі відображаються інтегративні процеси, адекватні загальнонауковим і виробничим процесам, а на їх основі – дидактичні комплекси знань. Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань учнів, єдиної картини світу, наукового світогляду. Інтеграція сприяє подоланню розрізнення знань, значно усуває невміння оперувати знаннями, а також приводить до значного скорочення загального обсягу змісту середньої освіти та розвантаження навчальних програм. "Традиційна предметна система навчання, яка склалася під впливом механістичної картини світу, відображає застарілу фрагментарну структуру знань. Сучасна наука все більше формується як цілісна система, структурно впорядкована за проблемним, а не лише предметним принципом" [1, 2]. Інтеграція знань необхідна для формування цілісного наукового світогляду, підвищення якості засвоєння знань із загальноосвітніх предметів, а також для поліпшення трудової та політехнічної підготовки, розвитку науково-технічного мислення учнів.

До умов впровадження інтеграції у навчально-виховний процес можна віднести такі: зв'язок повинен бути природнім, не порушувати логіки основ виробництва, техніки та дидактики, здійснюватися в різних формах, базуватися на детально відібраному матеріалі. При інтеграції знань з різних предметів необхідно використовувати однакові чи близькі об'єкти, засвоєння знань повинно базуватися на тих же теоріях і закономірностях, у ході навчання доцільно використовувати однакові прийоми діяльності. Важливою умовою успішної інтеграції є також створення випереджувальних теорій, варіативних програм. Як показує ряд досліджень, низький рівень знань учнів із природничих наук найчастіше пов'язаний з відсутністю інтересу та недооцінкою ролі загальноосвітніх предметів, оскільки об'єкт вивчення прямо пов'язаний з усвідомленням його цінності (Г. Щукіна). Ряд дослідників розглядає основний і процесуальний блоки знань, останній з яких включає оцінні знання (І. Журавльов, Л. Зоріна). Також виділяють об'єкти природничо-наукових дисциплін, за відношенням до яких потрібно формувати ціннісне ставлення.

2. Серед різноманіття напрямів новітніх педагогічних технологій найбільш адекватними поставленій меті є: навчання в малих групах; метод проектів; технологія модулів трудових навичок; технології особистісно орієнтованого і проблемного навчання; кейс-метод; застосування ділових ігор; індивідуальний і диференційований підхід до навчання, можливості рефлексії, які реалізуються в усіх перерахованих вище технологіях тощо. Часто обирають "Портфель учня" (кейс-метод) тому, що в умовах існуючої класно-урочної системи занять ця технологія найлегше вписується в навчальний процес, не торкається змісту навчання, який визначений освітніми стандартами для базового рівня, і разом з тим дає можливість формувати необхідні навички рефлексії, тобто самоспостереження, міркування [2, 41].

Традиційне навчання характеризується неточністю постановки цілей, слабкою керованістю навчальною діяльністю, невизначеністю та неповторюваністю навчальних операцій, слабкістю зворотного зв'язку та суб'єктивністю оцінки в досягнення мети. У зв'язку з

цим виникає особливий технологічний підхід до побудови навчання в цілому. З'являються терміни "технологія педагогічних методів", "технологія побудови навчального процесу", "технологія навчання" тощо. Вони базуються на основі програмованого навчання, перевагою якого є орієнтація побудови всього навчального процесу. "Технологічне" розуміння повністю розробленої програми навчання включає складання повного набору навчальних цілей, підбір критеріїв їх вимірювання і оцінки, точний опис умов навчання. Педагогічна технологія виявляє принципи і розробляє прийоми організації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також засобом оцінки застосовуваних методів (М.Кларін). Педагогічна технологія також трактується як послідовний та неперервний рух взаємопов'язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і його учасників (І.Безрукова); як педагогічно і економічно обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенціально повторюваних, запланованих педагогічних результатів, в які включено засвоєння знань і формування вмінь шляхом розкриття спеціально переробленого змісту (В.Башарін). Педагогічна технологія є впровадженням у педагогіку системного способу мислення (Т.Сакомато).

Дидактичну технологію доцільно розглядати як підсистему технології педагогічної. Дидактична технологія – це сукупність форм, методів, технічних засобів і відношень, за допомогою яких розробляється навчальний зміст з метою досягнення педагогічних цілей (Г.Ваідеану). Дидактичні проблеми можна умовно поділити на теоретичні та технологічні. Існують спроби представити технологію навчання як прикладну дидактику, а теорію навчання (дидактику) як ідеальну технологію (М.Арстанов, Ж.Хайдаров та інші).

Впровадження у навчальний процес професійної школи нових прогресивних технологій теж у більшості випадків пов'язано з інтеграцією знань учнів, їх умінь та навичок. Зокрема у професійній освіті специфіка прогресивних технологій має деякі уточнення, а саме, спрямованість прогресивних технологій на конкретні дидактичні завдання, пов'язані з отриманням професії, та конкретизація завдань (В.Доній, Є.Судаков). До прогресивних технологій відносять програмоване, проблемне, комп'ютерне, модульне навчання та ділові ігри. До цього переліку слід долучити й інтегроване навчання, яке поволі займає одне з провідних місць у освіті, особливо професійній.

3. Використання нових інформаційних технологій позитивно впливає на підвищення ефективності навчання учнів математики, оскільки комп'ютер дає можливість індивідуального спілкування з учнями у процесі формування їх знань і вмінь, коли враховується темп роботи кожного учня, його певні індивідуальні здібності в засвоєнні того чи іншого матеріалу; допомагає швидко виявити рівень знань учнів, а також діагностувати прогалини в знаннях та уміннях учнів; є засобом якісної, зокрема динамічної, наочності.

Комп'ютерні навчальні програми і раніше застосовувалися як тестувальні. З появою програми "electronic vorkbench", яка становить комп'ютерну версію технічної лабораторії, з'явилася можливість перед виконанням робіт з діагностики та ремонту електрообладнання автомобілів, імітувати схеми електрообладнання, приладів і стендів та відпрацювати дії з ними. Коли виникають помилки в діях оператора, програма переходить в режим технічної консультації. У процесі набору схем, що імітуються, студенти використовують знання з суміжних предметів за допомогою вмонтованих у програму технічних довідників. Програма дозволила студентам відпрацювати оптимальний хід проведення діагностики та ремонту, і коли студенти виконували роботи на реальному обладнанні з реальними приладами помилок і вагань майже не було. Активність і продуктивність студентів на заняттях значно зросли [6, 250].

Процес широкого використання комп'ютерних інформаційних технологій може суттєво прискорити створення локальних мереж у конкретних закладах освіти. Така локальна мережа (INTERNET) може започаткувати створення єдиного інформаційного середовища в тому чи іншому навчальному закладі, що є важливою передумовою ефективного використання можливостей глобальних комп'ютерних мереж. Тут можна виділити два напрями: оновлення змісту навчання та розробка нових методик; нова організація навчального процесу [3, 90]. Р. Гуревич розглядає дидактичні можливості телекомунікацій у закладах різних типів і рівнів акредитації. Під дидактичними можливостями того чи іншого способу навчання, в тому числі й

телекомунікацій, розуміють природні, технічні й технологічні якості об'єкта, ті його сторони, аспекти, котрі можна використовувати з дидактичною метою в процесі навчання.

4. В умовах професійної підготовки наступність передбачає також встановлення зв'язку навчання і виховання з майбутньою трудовою і суспільною діяльністю учнів. Наступність характеризується осмисленням пройденого матеріалу на новому, більш високому рівні, підкріпленням тих знань, що вже має учень, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому підвищується якість засвоєння навчального матеріалу. Тут передбачається дотримання наступності просування від простого до складного у викладанні та організації самостійної роботи.

Прикладне спрямування і профілювання викладання математики фахівців електронного профілю в умовах ступеневої підготовки є одним з шляхів вирішення проблеми підготовки спеціалістів за високотехнологічними спеціальностями для сучасного виробництва. Формуванню математичної культури спеціалістів сприяє інтеграційний підхід до викладання предметів природничо-математичного та професійного циклів. Розвиток науковомістких галузей потребує програмно-алгоритмічного забезпечення розв'язання задач прикладної математики. У періодичних виданнях певних профілів виробництва розглядаються актуальні проблеми, які для свого вирішення потребують відповідного математичного апарату. Якщо для умов вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації є вже деякі напрацювання, зокрема для радіоелектронного профілю, то цього не можна сказати про заклади нижчих рівнів акредитації. Поза увагою дослідників залишилися важливі питання засвоєння прикладних математичних знань і формування умінь фахівців електронного профілю. Оновлення змісту професійної підготовки фахівця радіоелектронного профілю передбачає перегляд вимог до його діяльності і компетенції, що відображається у професійній характеристиці. Зокрема, молодший спеціаліст-радіотехнік повинен бути підготовлений до активної творчої професійної та соціальної діяльності, яка сприяла б прогресу суспільного розвитку, уміти самостійно добувати нові знання, контролювати та коригувати зроблене.

Виходячи з цих вимог і проаналізувавши зміст професійної підготовки, можна виявити обсяг необхідного навчального матеріалу для реалізації цього завдання. Це можливо в тому випадку, якщо будуть засвоєні основні методи аналітичної та обчислювальної математики, основні закони механіки, електрики та магнетизму, закони руху матерії, будова та зміни стану речовин тощо. Радіотехнічні спеціальності вважаються наукомісткими і потребують забезпечення формування кваліфікації високого рівня. Таку підготовку можна одержати лише в умовах ступеневого навчання, коли суперечність між наявними та необхідними знаннями і вміннями вимагає цього. Однією з визначальних вимог впровадження ступеневої освіти є наступність у поданні навчального матеріалу.

Наступність передбачає максимальне використання на кожному з етапів навчання попередніх досягнень, що потребує реалізації міжпредметних зв'язків, послідовного вивчення окремих дисциплін, розділів, тем і співвідношення їх змісту. Ця думка знаходить своє підтвердження у низці наукових праць, зокрема: "принцип наступності відображає закономірності зміни структури, змісту, методів, координації педагогічних дій і співпраці всіх учасників педагогічного процесу в системі ступеневої професійної освіти" [7, 103]. На навчальному матеріалі професійно-орієнтованих дисциплін можна конкретизувати загальні математичні закони і закономірності. А відбір вузлових питань, що характерні для професій радіоелектронного профілю, дозволяє використати принцип генералізації і виділити ті знання, які наближені до спеціальності.

Таким чином, забезпечення дидактичних умов інтеграції спеціальних та математичних знань у підготовці фахівців радіоелектронного профілю сприяє розвитку математичного мислення спеціаліста, підвищує мотивацію навчальної і пізнавальної діяльності, формує самостійне уміння переносити набуту систему математичних знань на професійну діяльність, готує до неперервної професійної освіти. До подальших напрямів дослідження проблеми відносимо формування системи прикладного математичного забезпечення спеціальних знань фахівців радіоелектронного профілю на основі інтегративного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти // Інтеграція елементів змісту освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 1994. – С.2-3.
2. Гордійчук Г.Б. Використання Case-Study як педагогічна умова забезпечення наступності навчання математики // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – №13 – С.41-44.
3. Гуревич Р. Застосування комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць. – 2002. – Вип. II. – С.90-96.
4. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
5. Матяш О.І. До питання впровадження НІТ в процес навчання математики в школі // М.В.Остроградський – видатний математик, механік і педагог: Матеріали міжнародної конференції, присвяченої 200-річчю з дня народження М.В.Остроградського. – Полтава, 2001. – С.132-133.
6. Марценюк С.М. Інтенсифікація навчального процесу при вивченні спеціальних дисциплін за допомогою комп'ютерів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.250-251
7. Литвин А. Педагогічні умови реалізації принципу наступності у професійній підготовці машинобудівників. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С.99-105.

Андрій ЦЮПРИК

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Проблеми, пов'язані з особистісно орієнтованою освітою, яка Національною доктриною розвитку освіти називається в числі перших серед пріоритетних напрямів державної політики розвитку освіти в Україні, перебувають у центрі уваги дидактичних пошуків. Впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в практику діяльності навчальних закладів потребує розробки теорії і методики такого навчання. Самостійність у навчальній діяльності зумовлена структурою планів вищих навчальних закладів, у яких значна частина навчального часу виділена на самостійну роботу студентів. Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, й можливістю їх засвоєння, може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання. Тому проблема організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання є одним зі стратегічних напрямів побудови якісно нової системи підготовки фахівців.

Сьогодні педагогічною наукою і практикою накопичено значний досвід активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, що формується у процесі діяльності та спілкування й визначає їх. У сучасних педагогічних дослідженнях (І. Якиманська) обґрунтовується цілісна концепція особистісно-орієнтованого навчання. Згідно з цією концепцією передбачається спеціальна організація навчальної діяльності, що спрямовується на розвиток особистості. Суть особистісно орієнтованого підходу полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання передбачає виявлення суб'єктного досвіду особистості з наступним погодженням його зі змістом освіти.

Логіка побудови програми і змісту навчальних курсів, що вибудовується на основі положень і вимог особистісно орієнтованого підходу, розробляли Г. Балл, І. Зязюн, В. Рибалко та ін. На основі сучасних теоретичних узагальнень особистісно орієнтованої освіти можна виділити таку її особливість: педагогічна діяльність репрезентується як мета-діяльність, тобто діяльність управління іншою діяльністю, яка спрямована на формування особистості студента. Роль педагога з позиції особистісно орієнтованого навчання наповнюється новим змістом.

Якщо при традиційному навчанні (класична модель освіти) розвиток студента підпорядковувався процесу навчання, то в особистісно-орієнтованій моделі – навпаки: процес навчання підпорядковується розвитку особистості. При цьому в першу чергу міняється позиція викладача в системі організації самостійної роботи, бо педагог виступає організатором, керівником діяльності студента, який "є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю" (І. Зязюн). За такою моделлю професійно-педагогічної діяльності керівництво самостійною роботою спрямоване на те, щоб поставити студента в позицію активного суб'єкта навчання; розвинути його здібності самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю; організувати процес навчання на основі взаємодії, діалогу, моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансування успіху [4].

До передумов особистісноорієнтованого навчання належить урахування індивідуально-психологічних властивостей студентів та розвиток педагогічних технологій (В. Володько, Е. Пєхота, Г. Романова). Основою особистісно орієнтованого навчання є: цілісність формування і розвитку активнотворчої індивідуальності в процесі навчання; єдність індивідуального і диференційованого підходу; єдність навчання, виховання і розвитку студентів; єдність широкої наукової фундаментальної освіти і професійного напрямку навчання; збільшення обсягу та інтенсивності самостійної творчої праці студентів з обов'язковим розширенням їх пізнавальної діяльності; відповідності мети і технології навчання, з одного боку, суспільному замовленню на підготовку фахівця, а з іншого – індивідуальних можливостей і здібностей студентів; єдність навчальної, навчально-дослідної і професійної діяльності тощо [2].

Ми підтримуємо позицію, що самостійна робота студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання виступає як засіб формування самостійної особистості. У цьому вбачається новизна самостійної роботи студентів за умови впровадження особистісно орієнтованого навчання. Традиційна система самостійної роботи студентів спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок. Розвиток особистості та її самостійності в кращому разі виступає як другорядна мета, а здебільшого така мета не ставиться взагалі. На наш погляд, ці ідеї найповніше реалізуються у процесі навчання суспільних дисциплін, які у вищих технічних навчальних закладах є важливим засобом формування особистісних якостей майбутнього фахівця.

У процесі вивчення суспільних дисциплін у технічному коледжі значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання. Тому для студентів важливими є питання, пов'язані з підготовкою до різних форм організації пізнавальної діяльності, зокрема самостійної. Аналіз умов організації самостійної роботи студентів ставить такі проблеми: які умови необхідні для формування вміння самостійно вирішувати завдання; як забезпечити засвоєння необхідних знань; як забезпечити контроль за діяльністю студента; як інформувати студента про його досягнення; як враховувати індивідуальні особливості студента та надавати можливість студенту самому планувати та коректувати свої дії. Особистісно орієнтоване навчання висуває нові вимоги до організації самостійної роботи студентів. Завданням нашого дослідження є пошук шляхів подолання суперечностей між прагненням реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання і традиційними формами та методами організації самостійної роботи.

До дидактичних умов, які забезпечують ефективність самостійної роботи під час вивчення суспільних дисциплін, відносимо:

- забезпечення взаємодії викладача і студентів;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів;
- розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця;
- орієнтація на активну позицію студентів;
- особистісна адаптація теоретичних знань;
- саморозвиток та самореалізація особистості;
- засвоєння інноваційного досвіду організації навчальної діяльності.

Обґрунтуємо ці дидактичні умови, спираючись на результати наукових досліджень. Серед важливих якостей випускників вищих навчальних закладів виділяють їх активну творчу позицію, здатність до самомотивації, самоорганізації та самоконтролю. Тому до важливих

особистісних якостей викладачів відносять уміння надати можливість кожному студентові ефективно самореалізуватися у самостійній навчальній діяльності [10, 71]. Діяльність, в основі якої лежить взаємодія викладача і студента, сприяє розвитку особистості і позитивно впливає на самостійну роботу студентів. Виявлені стійкі й повторювані елементи, які є найбільш важливими з погляду сприятливості або несприятливості для самостійної роботи студентів: зміст діяльності і технологія її здійснення; умови, в яких відбувається самостійна діяльність студентів; режим діяльності; характер взаємовідносин у групі, вчинки, поведінка, мотиви [7].

Умова організації самостійної роботи на основі взаємодії викладача і студентів спрямована на створення відповідної ролі для саморозвитку, самореалізації, самовизначення. Вона передбачає забезпечення у процесі самостійної роботи взаємоповаги, такту і терпіння у взаємодії між студентом і викладачем. Реалізація умови має здійснюватись з урахуванням потреб їх самовдосконалення, утвердження атмосфери відкритості, співробітництва, взаємодії і спілкування на рівних.

До умов продуктивного самостійного навчання належить урахування індивідуально-психологічних властивостей студентів: теорію рис особистості і типологічний підхід. Теорія рис особистості дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання, добирати для кожного конкретного студента своєрідний і відповідний його здібностям спосіб роботи. Але за реальних умов вищого навчального закладу викладач поставлений у певну залежність від розкладу, програми, обов'язкового переліку завдань.

Обґрунтовуючи ці умови, ми виходили з положення, що без твердого психологічного ґрунту немає педагогічної культури. Психологізація навчання обґрунтовується в дослідженнях із проблем психології особистісно орієнтованої професійної підготовки. Психологізація професійної підготовки полягає в необхідності й доцільності суттєвого підвищення психологічної культури особистості у процесі опанування різних професій, перенесення акцентів на удосконалення знань із психології розвитку і саморозвитку особистості, професійної підготовки і діяльності, педагогічного і професійного спілкування та передбачає оволодіння педагогом психологічними уміннями побудови ефективного навчально-виховного процесу [6, 66].

Для реалізації умов урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів викладачам необхідно під час організації самостійної роботи впроваджувати способи психологічного впливу на особистість студентів, які б сприяли переорієнтації їх на гуманістичну парадигму у професійній діяльності й розкритті їх творчої індивідуальності. Цього можна досягти шляхом використання методів і прийомів тренінгової роботи, зосередженої на процесах групової динаміки, тренінгах спілкування, розігрування ролей та ін.

Менш дослідженою є проблема професійного спрямування самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін, яку розглядаємо як умову розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця. Особистісний потенціал працівника – це ступінь його загального і професійного розвитку, який визначає спільне здійснення трудової діяльності з певної професії.

Ми спиралися на результати психолого-педагогічних досліджень у напрямах професійного спрямування дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Питання професійного спрямування розглядались у дослідженнях С. Батишева, В. Володька, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Б. Федоришина. Спираючись на висновки цих досліджень, ми вважаємо, що особливості вивчення суспільних дисциплін у технічному коледжі з позицій особистісно орієнтованого навчання можна визначити як організацію навчального процесу, спрямовану на оволодіння системою знань, умінь і навичок, способів творчої діяльності, ціннісних орієнтирів, необхідних для майбутньої професійної діяльності особистості. Вони сприятимуть розвитку особистості, її інтелектуального й духовного потенціалу, а самостійна робота відіграє у цьому вирішальну роль.

До критеріїв рівня професіоналізму спеціаліста технічного профілю відносять логіко-аналітичну діяльність. Вивчення професійно спрямованих дисциплін та практичний досвід сприяють розвитку конструкторсько-технологічної діяльності, у процесі якої відпрацьовуються, відшліфовуються практичні уміння і навички майбутнього фахівця. Його вміння здійснювати теоретичне обґрунтування, осмислення дій нерідко залишаються

недостатньо розвинутими, що у свою чергу, ускладнює розвиток творчих здібностей, перешкоджає пошуковій інноваційній діяльності і може спонукати до неправильної оцінки і самооцінки праці. Саме тому під час організації самостійної роботи під час вивчення суспільних дисциплін на перший план виходять аналітична діяльність, під час якої розвивають професійно важливі якості студента. Таким чином, у технічних коледжах умова розвитку особистісного потенціалу реалізується через розширення логіко-аналітичної діяльності під час самостійної роботи студентів.

Наступною умовою організації самостійної роботи є орієнтація на активну позицію студентів. Питання пізнавальної діяльності, її активізація і мотивація навчання розглядають Д. Дьомін, В. Лозова, А. Маркова, М. Поташник, О. Савченко. Традиційна модель освіти не стала надійною базою оновлення навчального процесу і втрачає свою перспективність. Тому виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і ціллю, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Ідея особистісно орієнтованого навчання опрацьована більшою мірою концептуально. Соціологи констатують, що значна частина молоді не пов'язує свій вибір на користь одержання професійної освіти, а людина майбутнього повинна бути насамперед особистістю, здатною опановувати безліч професійних навичок, гнучко перебудовуватися, постійно навчатися і перенавчатися. У такому випадку цілком закономірно, що суспільні знання сприймаються багатьма молодими людьми приблизно так само, як середня школа на початку минулого століття – база цікавих і корисних знань, що у наслідку повинні постійно збільшуватися.

Активізація позиції студентів під час вивчення суспільних дисциплін виявляється через мотивацію одержання освіти і конфлікт цінностей – "матеріалістичних" (коли основною метою виступає професійна спрямованість) і "постматеріалістичних" (коли основною ціллю є інтелектуальний розвиток) [12].

До організації самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін особитісно орієнтований підхід може застосовуватися у сенсі особистісної адаптації теоретичних знань і вироблення на основі цього індивідуального стилю професійної творчої поведінки. На цій основі формується професійна ідеологія, під якою розуміють систему поглядів, переконань щодо себе, інших людей, змісту і характеру майбутньої професійної діяльності.

Особистісна адаптація теоретичних знань розвивається у процесі самостійної роботи студентів. Ця умова розглядається як спонукання студентів до усвідомлення того, що знання з суспільних дисциплін є важливим джерелом і обов'язковою умовою розвитку, підвищення активності особистості у процесі професійної діяльності. Розширення суспільних знань значно підвищує загальний інтелектуальний і особистісний рівень людини, сприяє розвитку критичного мислення. Як частина самопізнання ці знання потрібні у будь-якій професійній діяльності для того, щоб виявляти потенційні можливості особистості для подальшого саморозвитку і професійного росту. Реалізація умови особистісної адаптації теоретичних знань потребує від педагога як постійного аналізу та розуміння особистості студента, так і допомоги у розумінні цих особливостей самим студентом.

Ефективність вивчення суспільних дисциплін у технічному коледжі пов'язане з інтелектуальним розвитком та самореалізацією майбутнього фахівця, що є одним із завдань під час організації самостійної роботи студентів. Саморозвиток особистості студента визначається як процес його цілеспрямованого самовдосконалення, самопроектування [9]. Проблема саморозвитку досліджувалася з позицій саморегуляторної активності особистості (А. Ковальов, І. Семенов, В. Столін, С. Степанов, А. Петровський), у дослідженні проблем самовиховання (А. Кочетов, Л. Рувинський), у зв'язку з формуванням у студентів професійної спрямованості (А. Барабанщиков, Н. Нікандров). Питання професійного саморозвитку та самореалізації майбутніх фахівців розглядались у дослідженнях В. Семиченко, С. Сисоєвої, Н. Кичук.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися проблеми гуманізації навчання, які впливають на рівень розвитку інтелектуальної культури майбутнього фахівця. Принцип гуманізації передбачає спрямованість змісту, форм і методів навчання та викладання на особистісно-професійне удосконалення інженерно-педагогічних працівників; максимальне

врахування їхніх актуальних професійних інтересів, потреб розвитку. Цей принцип передбачає також "запровадження діалогічних засад, що мають виявлення на різних рівнях: міжособовому, міжгруповому, міжкультурному, внутрішньоособистісному; реалізацію у професійній освіті загальних і особливих (уточнених у професійному аспекті) вимог до гармонійного розвитку особистості у поєднанні з урахуванням індивідуальних особливостей, перспектив і прагнень кожного учня та його заохочення до саморозвитку (передовсім у межах професійної культури як творчої царини й органічного складника загальнолюдської культури)" [1, 49-50]. Для забезпечення цього принципу важливо здійснювати педагогічні дослідження стану навчального процесу, психодіагностики особистісних, інтелектуальних, індивідуально-психологічних особливостей педагогів і студентів. Принцип гуманізації передбачає пріоритетність людських цінностей над технократичними, виробничими, економічними, адміністративними.

Важливою дидактичною умовою особистісно орієнтованого підходу до самостійної роботи є освоєння інноваційного досвіду організації навчальної діяльності Цікавий варіант системи навчання пропонує В.Сластьонін. В основу розробки технології, яку він назвав суб'єктно-смисловою, покладено ситуаційне проектування діяльності, пошуковий діалог, навчальні завдання в контексті професійних проблем. Він переконливо показав, що ефективність технології істотно залежить від того, наскільки повно представлено в ній людину в усій її багатогранності, як враховані її психолого-професійні особливості, перспективи її розвитку чи деградації. Саме на цьому акцентує увагу Б.Коротяєв, пропонуючи технології, які він назвав гнучкими. У цих технологіях головний ціннісний орієнтир у вищій освіті – особистість студента. Вищий навчальний заклад дає можливість студентові самому обрати запропоновані альтернативи на окремих етапах навчання.

Реалізація умови інноватики орієнтує інженерно-педагогічних працівників на освоєння здобутків вітчизняної і зарубіжної педагогіки й передбачає аналіз можливостей щодо застосування інновацій у процесі самостійної роботи студентів. Особистісно орієнтований характер освіти й навчання сприяє формуванню творчого світогляду студентів, їх здатності до творчого перетворення дійсності, до проектування, організації та здійснення такої діяльності, яка допускає інваріантність розв'язання професійних завдань, багатокритерійний контроль і оцінку досягнутих результатів. Ця умова буде ефективною за наявності в педагога професійного досвіду організації самостійної роботи інноваційного типу; його особистісна спрямованість на новий спосіб навчальної роботи, інтелектуальне і психологічне сприйняття ним новизни. Впровадження інновацій потребує не лише наукового обґрунтування, популяризації, але й готовності педагогів до їх освоєння, а головне – до прийняття [5, 4].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід вимагає дотримання певних умов організації самостійної роботи студентів. Цей підхід передбачає спеціальну організацію навчальної діяльності, зокрема самостійної роботи, що спрямовується на розвиток особистості. Об'єктивні проблеми вивчення суспільних дисциплін у технічних коледжах диктують потребу навчання на основі якісно нових технологій. Утвердження парадигми особистісно орієнтованої освіти вимагає розробки і впровадження відповідних технологій в усіх ланках навчального процесу, у тому числі й під час самостійної роботи студентів. Змінюється роль педагога, який повинен уміти не стільки транслювати готові знання, скільки культивувати у студентів потребу і вміння вчитися, організовувати самостійну пізнавальну діяльність і керувати нею. Особистісний сенс професійної підготовки спрямовує вивчення суспільних дисциплін на розвиток особистісного творчого потенціалу майбутнього спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Принцип гуманізації в загальноосвітній та професійній підготовці учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник / За ред. В. В. Рибалки. – Київ-Тернопіль: Підручники і посібники. – 2002. – С. 30-52.
2. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, перспективи, практика. – К.: Пед. преса, 2000. – 148с.
3. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 81-98.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, 1998. – 180 с.
6. Крюкова Д. Ф., Перепелиця П. С., Помиткін Е. О., Рибалка Б. В. Принцип психологізації в особистісно розвивальній професійній підготовці учнівської молоді. // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник / За ред. В. В. Рибалки. – Київ-Тернопіль: Підручники і посібники. – 2002. – С. 65-80.
7. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук. –Харків, 2002. – 18 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.9-22.
9. Пєхота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Под общ. ред. И.А.Зязюна. – К.: Вища школа. – 1997. – С.71.
10. Романова Г. Індивідуально-типологічні властивості як фактор організації самостійної роботи студентів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №2. – С.66-73.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.28-37.
12. Яковенко А.В. Мотивації одержання вищої освіти в контексті цивілізаційних трансформацій // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Теоретичні проблеми змін соціальної структури українського суспільства: Наукові доповіді і повідомлення II Всеукраїнської соціологічної конференції/ Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України / За ред. М.М.Шульги – К., 2002. – 533 с.

Микола ЧУРСІН

ІНФОРМАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Імовірно, найбільш вагомим фактором змін у вищій освіті є інформатизація суспільства, яка створює в освітній галузі багато проблем як теоретичного, так і практичного змісту. Загальна проблема, яка об'єктивно виникає в умовах інформатизації – як вдосконалювати освітню діяльність у відповідь на виклик інформатизації суспільства. Ця загальна проблема, звичайно, складається з більш конкретних, певна частина яких можуть формулюватися і досліджуватися як філософські, соціальні, педагогічні, психологічні і т.п., але загальним для них є їх "інформаційне походження". Осмислення проблем вищої освіти саме як інформаційних проблем має велике значення для формування як теоретичного підґрунтя вищої освіти, так і для забезпечення ефективності практичних дій у руслі інформатизації.

У цій роботі автор спирається на публікації В. Кінельова, В. Кудіна, Е. Семенюка, Ю. Терещенка, В. Шейка [1-5], у яких міститься аналіз системи освіти майбутнього і які в тій чи тій мірі торкаються й інформаційних аспектів вищої освіти. Крім того, загальні питання інформаційного суспільства, суттєві для цієї статті, розглянуті у працях О. Тофлера, М.Епштейна [6,7] та багатьох інших публікаціях. Автор, нарешті, спирався і на деякі власні попередні роботи [8]. Загальною ідеєю згаданих публікацій можна вважати необхідність змін (аж до зміни парадигми) у вищій освіті, що зумовлені стрімкими змінами у інфосфері.

Незважаючи на інтенсивні спроби окреслити напрями тенденцій змін у вищій освіті, викликаних інформатизацією суспільства та супутніми процесами, загальної картини саме інформаційних проблем вищої освіти, з позицій саме інформаційного підходу (мабуть, найбільш природного у даному випадку) й досі не сформовано.

Мета статті полягає в тому, щоб представити цілісну картину інформаційних проблем вищої школи, що усе чіткіше ставляться інформатизацією.

Серед цих проблем перша за частотою згадування і ступенем розробленості, але не обов'язково за значущістю – проблема *використання інформаційних технологій* в освітній діяльності. На жаль, до неї іноді зводять усю проблематику, пов'язану з інформатизацією в сфері освіти. Власне, ця проблема на практиці розбивається на велику кількість окремих проблем, надалі – задач, багато з яких одержують практичне вирішення, аж до формалізації, алгоритмізації й автоматизації інформаційних процесів і інформаційної взаємодії, що входять в освітню діяльність. Практичне втілення, можливість *побачити* результат у вигляді діючої програми, студента, що працює з комп'ютером, – от та потужна новизна, що переконує

багатьох і часто підмінює собою педагогічні досягнення, значно менше доступні прямому спостереженню.

Проте, загальна проблема, що формулюється як інформаційна, швидше породжується, аніж вирішується за допомогою інформаційної технології: нові інформаційні технології майже цілком зняли бар'єри відстані і часу в доступі студентів до інформації, але тією ж мірою збільшили обсяг потенційно релевантної і, головне, легко доступної їм інформації. Якщо раніше студенти мали справу з досить чітко обкресленим її потоком, що скоріше нагадує струмочок, і лише епізодично зверталися до наукової інформації поза викладацьким контролем, то тепер перед ними – океан інформації, що суб'єктивно сприймається як нескінченний. Курс лекцій і рекомендована література тепер буквально – крапля в морі... Такі зміни не можуть не створювати наймогутнішого впливу практично на всі сторони навчального процесу, модифікуючи його цілі, змінюючи і місце, і роль у ньому викладача, і інформаційну поведінку студента, його психологію, пріоритети, навіть світогляд. Проте, у теорії і методології освітньої діяльності до подібних змін і проблем, які вони тягнуть за собою, не приділяється поки що належна увага.

Одна з принципових і суттєво "інформаційних" проблем вищої освіти – зростаюче *протиріччя між темпами появи актуальної наукової інформації і здатністю вищої школи її асимілювати*, тобто відібрати з зовнішнього потоку, обробити дидактично і надати студентам у рамках організованого навчального процесу. Вища школа уперше опинилася в ситуації, коли її традиційні, внутрішні проблеми, тобто проблеми відносин "студент-викладач", "студент – навчальний матеріал" і.т.п., виявилися відсунутими на другий план проблематикою відносин вищої школи з зовнішнім середовищем. Якщо вища школа і мала механізм, подібний до греблі, що стримувала, фільтрувала потік інформації ззовні, то тепер ця гребля, здається, зруйнована остаточно.

Цим позначена й інша масштабна проблема – *динаміка взаємин системи вищої освіти із системою науково-технічної інформації і наукових комунікацій*, що стрімко розвивається і видозмінюється. Власне, розвиток саме останньої соціальної підсистеми і її "проростання" в Інтернет і створило альтернативу регулярній освіті. При цьому, що найістотніше, вища школа повинна враховувати таке: безперервна самостійна освіта, до якої вона мусить готувати свого випускника, може бути здійснена лише на основі його ефективної взаємодії з цією ж системою наукової інформації і наукових комунікацій. Мало того, що остання відтягує на себе частину функцій системи вищої освіти (зокрема, забезпечує доступ студентів до наукової інформації в навчанні), вона (точніше – взаємодія з нею) тепер виступає і метою освіти. А отже, змінює і її зміст.

Взаємовідносини систем освіти і наукової комунікації мають і дуже цікавий теоретичний аспект. Так, система наукових комунікацій, "одержавши" у своє розпорядження автоматизовані інформаційні сховища з мільйонами документів, зобов'язана врахувати суб'єктивні особливості (особистість!) споживача інформації, щоб підвищити точність інформаційного пошуку. Для цього використовуються досягнення найрізноманітніших наук – від теорії класифікації і лінгвістики до семіотики і психології, а також побудовані на них інтелектуальні інформаційні технології (див., наприклад, [9]). Вона діє часом подібно до педагога, фільтруючи доступну інформацію. З іншого боку, система освіти традиційно використовувала згадані досягнення, звичайно надаючи величезної уваги особистості учня, а тепер не може не залучати до навчального процесу в усе більшому обсязі доступну наукову інформацію і діє як інформаційна система, якось вирішуючи ту ж саму задачу фільтрації інформаційного потоку. Схоже, що і на практиці, і в теорії *ці системи стрімко рухаються назустріч* одна одній. Зміст і наслідки цього руху, як виявляється, заслуговують подальших досліджень. Варто відзначити, що інформатика (в одному з визначень) – це наука про перетворення особистісного знання в суспільне. Педагогіку можна визначити як науку про перетворення суспільного знання в особистісне. Зрозуміло однак, що "точкою дотику" інформатики і педагогіки є теорія інформаційної взаємодії, у тій її частині, що вивчає особливості і закономірності сприйняття людиною семантичної інформації.

Наступна проблема, тепер уже в більшій мірі педагогічна, складається в об'єктивному зсуві акцентів у змісті освіти. Високі темпи появи і відновлення наукової інформації роблять

цілком актуальну освіту практично недосяжною. Його цілі об'єктивно зміщуються убік формування фундаментальних знань (у даному контексті – тих, котрі є основою подальшого пізнання), а також формування специфічних "знаннєвих" і "інформаційних" знань і навичок. Серед них – структура сучасного наукового знання, філософія і методологія пізнання, навички творчої діяльності, інформаційного пошуку, добору, аналізу й узагальнення інформації і т.ін. Отже, якусь частину предметних знань повинні замінити знання про знання і знання про інформацію – *метазнання і метаінформація*.

Ще одна проблема, тепер уже теоретична, полягає у розвитку інформаційних уявлень, інформаційному моделюванні процесу навчання, та й освітньої діяльності в цілому. Так, вищу школу можна розглядати як соціальну інформаційну підсистему, покликану транслювати знання і досвід у соціумі. Вуз також являє собою специфічну інформаційну систему, беручи до уваги інформаційну сутність його діяльності. Нарешті, навчальний процес теж може бути осмислений як інформаційний. Тому для всієї освітньої діяльності, на будь-яких її рівнях, *надзвичайно істотно, які теоретичні положення є основою для організації інформаційної взаємодії, якою, по суті, і є освіта.* Традиційні теоретико-інформаційні уявлення, що беруть початок від робіт К.Шеннона і розглядають інформацію як усунуту невизначеність, приводять до тези про те, що після одержання інформації той, що навчається, переходить у більш стійкий, більш визначений стан. Однак відомо, що чим більше людина пізнає, тим ширший її кругозір, тим більше вона бажає і готова пізнавати. Пізнання аж ніяк не призводить до сталого знання... Доводиться констатувати, що в епоху тотального інформаційного тиску на систему така діяльність не має серед своїх надбань загальноприйнятих теоретико-інформаційних уявлень про інформацію, інформаційні процеси, а звідси – і про процес навчання. Здається, що базу для них могла б скласти семантична концепція інформації, що має основою поняття тезауруса і розкриває істотні закономірності інформаційної взаємодії [10]. Тим часом, поняття інформації поступово зникає з лексикону педагогів, витісняючись більш зручними і менш амбіційними поняттями, наприклад, поняттям віртуальності. Навіть підручники з педагогіки часом обходяться без поняття інформації – не тільки в предметних покажчиках, але й у тексті... Інформатизація – без поняття інформації?

Наступна проблема з кола "інформаційних" – проблема *формування в освітній діяльності адекватної понятійної і термінологічної бази інформаційних уявлень*, зокрема , запозичення понять, що сформувалися раніше в науково-інформаційній сфері. Серед таких понять – поняття інформаційних ресурсів, інформаційного простору, інформаційного середовища освітньої діяльності, інформаційної потреби.

Розвиток ресурсних уявлень про інформацію порушує питання про структуру, принципи формування і використання *інформаційних ресурсів в освітній діяльності* [11]. Проблема тут полягає в тому, що далеко не вся доступна викладачам і студентам інформація може розглядатися як інформаційні ресурси. Дійсно, специфіку навчання як інформаційного процесу складає викладацький контроль над інформацією, що надається студентам. Тим часом, витяг студентами інформації з Інтернет у загальному випадку не піддається контролю з боку викладачів чи, краще сказати, такий контроль у загальному випадку не забезпечений. Зокрема, ускладнений контроль правильності і коректності цитування, легітимності джерела, рівня складності тексту, навіть факту його існування. Звідси – проблема ідентифікації інформаційних ресурсів освітньої діяльності, тобто формування правил, що дозволять ідентифікувати певне джерело інформації як таке, що підлягає включенню до інформаційних ресурсів. Тут необхідні подальші теоретичні дослідження, а також розробка принципів, методів, технології формування інформаційних ресурсів освітньої діяльності.

Поняття *інформаційного простору*, часто уживане останнім часом у різних контекстах, може мати в освітній діяльності кібернетичне трактування, близьке до поняття фазового простору системи. Можна, наприклад, трактувати інформаційний простір освітньої діяльності як множину припустимих напрямків інформаційної активності суб'єкта, що пізнає, чи як множину доступних йому джерел інформації. Важливо, що й у тому, і в іншому випадку інформаційний простір характеризується своїм обсягом і виступає об'єктивним параметром освітньої діяльності. На противагу цьому, *інформаційне середовище* як деяка метафора, яка описує взаємодію суб'єкта, що пізнає, з інформацією, має якісну суб'єктивну характеристику –

комфортність. Уведення поняття комфортності інформаційного середовища [12] породжує і природне запитання: чи повинне інформаційне середовище бути комфортним для студента? Можливо, педагоги вже давно відповіли на це питання (досить згадати педагогічні принципи послідовності і доступності у навчанні), однак у такій постановці воно відбиває нові інформаційні реалії, як і нове, інформаційне бачення процесу навчання.

Варто згадати і про нове для освітньої діяльності поняття *інформаційних потреб*. Нове тому, що з цим поняттям, яке давно увійшло в науковий обіг у сфері науково-інформаційної діяльності, в освітній сфері поводяться як із "гидким каченям" – не дуже тактовно. Так, заклики вважати студента активним суб'єктом освітньої діяльності, надати йому ініціативу в пошуку, доборі і засвоєнні нової інформації просто ігнорують проблему інформаційних потреб, "за замовчуванням" припускаючи, що останні в студентів сформовані споконвічно. Але це далеко не так. Вірніше було б вважати, що *інформаційні потреби мають бути сформовані* в ході навчання – і це нове завдання освітньої діяльності в умовах інформатизації. До нього можна додати і завдання розвитку інформаційної активності студента. Можна сформулювати їх разом і в більш загальному вигляді – як задачу *формування інформаційної поведінки* майбутнього випускника вищої школи. Ця завдання, багатоаспектне, комплексне за своєю природою, є завданням і навчання, і виховання.

Постійно вимагає до себе уваги і проблема *розвитку інформаційної діяльності* у вищій школі. Суть її в тому, що для обробки і надання студентам зрослого потоку наукової інформації, перетворення її в "навчальну" зовсім не достатньо автоматизованих систем. Більш того, слід вважати, що їх завжди буде недостатньо, і в обробці вхідного потоку наукової інформації необхідна участь людини. Суть виникаючих при цьому проблем добре сформулював Г. Рузайкін. "Варто мати на увазі, – пише він, – що смислова обробка інформації, така необхідна при навчанні, є вічною проблемою, що постає перед людиною, а якість освіти істотно залежить від доступного при цьому рівня" [13].

Тобто, необхідна аналітико-синтетична обробка інформації, що має на меті її узагальнення, згортання до прийнятного обсягу. Поза цією діяльністю, що вносить елемент структуризації й осмислення інформації, подальша дидактична обробка дуже ускладнена. З цього випливає, що інформаційна діяльність згодом повинна для вищої школи стати таким же невід'ємним видом діяльності, як і, наприклад, методична. І для неї повинні бути знайдені і організаційні форми, і посади, і фахівці.

І все ж найбільш актуальною і важливою проблемою з числа "інформаційних" варто вважати *формування інформаційної культури*, носієм якої повинна стати і вища школа, і її випускник [14]. Розуміння інформаційної культури зараз традиційно – і невиправдано – звужується до рівня інформаційної грамотності. Передбачається, що нові можливості, надані інформаційними технологіями, студенти і випускники вищої школи повинні навчитися ефективно використовувати. У такому розумінні навряд чи не вищим проявом інформаційної культури є хакерство – от де дійсно ефективно (з погляду індивіда) використовуються можливості інформаційних технологій. Однак культура, у тому числі й інформаційна, не може ототожнюватися винятково з індивідуальними інтересами і корисністю. Її варто розуміти в дусі А.Швейцера – як благоговіння перед життям, як прояв любові до життя, життя людства, та й життя на землі взагалі. Інформатизація несе людству не тільки нові можливості, але і нові небезпеки. І інформаційна культура є радше вимогою спільного виживання в інформаційному середовищі, а не подальшого росту індивіда, реалізації його експансивних потреб, часто протилежних інтересам суспільства. Тільки таке розуміння культури залишає життю шанс, і вища школа повинна навчити його використати.

Нарешті, остання з проблем, що розглядаються тут, частково стосується і філософії, і соціології освіти. Якщо об'єкти пізнання, інформаційні за своєю природою (поняття і відносини між ними, користуючись моделлю знань у вигляді тезауруса), характеризувати "часом їхнього життя" (яке можна трактувати як період часу від їхньої появи до поточного моменту), то можна зауважити, що перед нами розгортається цілий спектр понять, які займають весь часовий континуум – від вічності до миті. При цьому ближче до "краю миттєвостей" розташовуються актуальні поняття, що формують нову наукову інформацію, якій ще потрібно затвердитися як наукове знання. Ці поняття живуть недовго, швидко заміняючись новими, але

саме засвоєння цих понять робить випускника вищої школи фахівцем. На протилежному краї спектра – знання, що формують світогляд, культуру, нарешті, релігію. Це ті знання, що допомагають відповідати на "одвічні" питання; вони не потрібні індивіду-фахівцю у його вкрай спеціалізованій діяльності, але суспільство в цілому має величезну потребу в тому, щоб люди були носіями цих знань, і врешті – віри.

Отже, існує *проблема добору понять, що входять до змісту освіти*, іншими словами, формування тезаурусу випускника вищої школи, *за критерієм їх "періоду життя"*. Які поняття повинні бути в ньому представлені – "актуальні" чи "вічні"? Звичайно, в ідеалі сполучник "чи" тут треба було б замінити на "і". Ідеальна освіта – та, в якій однаково (повно) представлений і актуальний, і апріорний досвід людства. Але обмеженість найважливішого ресурсу освіти – часу – змушує вибирати головне. Яке, знов-таки, може бути і кон'юнктурним, тимчасовим, і одвічним... У цьому, здається, полягає основне питання філософії освіти. У цьому – вибір, доступний людству і здійснюваний через систему освіти. Можна сказати і по-іншому. Визначаючи в рішенні цієї (інформаційної за природою) проблеми свою позицію, вища школа, імовірно, зненацька вирішує нове для себе соціально-історичне завдання – вже не трансляції минулого досвіду, а формування (збереження?!) майбутнього людства.

Висновки. Отже, ряд проблем, важливих для вищої освіти в умовах інформатизації суспільства, мають інформаційну природу. Точніше, згадані проблеми стають *помітними, розпізнаваними* з позицій інформаційного підходу і *здатними до формулювання* у термінах інформаційних уявлень. Це, на наш погляд, свідчить про об'єктивний процес експансії інформаційних уявлень у педагогіці вищої освіти і формуванні відповідного її відгалуження – *інформаційної педагогіки*.

Подальші дослідження у визначеному напрямку мають суттєво наблизити педагогіку до інформатики (якщо останню розуміти як теоретичне підґрунтя науково-інформаційної діяльності, а таке розуміння хронологічно було першим [15]). Це, на нашу думку, сприятиме формуванню більш адекватних й сучасних уявлень про освітню діяльність вищої школи у її інформаційних аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кинелев В.Г. Контуры системы образования XXI века // Информатика и образование, 2000. – №5. – С.2-7.
2. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Телепрескорпорація "Республіка", 1998. – 152 с.
3. Семенюк Э.П. Научно-техническая информация и образование: поиск новых парадигм // НТИ, Серия 1. – 1999. – № 1.– С.1-10.
4. Терещенко Ю. Філософські джерела педагогічної науки // Вища освіта України, 2003. – № 4. – С.25-30.
5. Шейко В. Освіта в інформаційній цивілізації // Вісник книжкової палати, 2000, № 9. – С.17-19.
6. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодерна // Звезда, 1999. – № 11. – С. 216-227.
7. Toffler Alvin. Power shift. Knowledge, wealth and violence at the edge of the 21st century. New York, Bantam books, 1990. – 619 p.
8. Чурсин Н.Н., Сумцов В.Г. Об использовании научной информации в вузе технического профиля // Передовой опыт высшей и средней специальной школы, рекомендуемой для внедрения. Вып. 2. – М.: НИИВШ, 1990. – С.14-32.
9. Забежайло М.И. Интеллектуальный анализ данных – новое направление развития информационных технологий // НТИ. Сер.1. – 1998. – № 8. – С. 6-17.
10. Чурсин Н.Н. Энтропия в семантической модели коммуникации //НТИ.- Сер.2. Информ. процессы и системы, 1997. – № 8. – С.26-30.
11. Чурсин Н.Н. Понятие, содержание и структура информационных ресурсов образовательной деятельности высшей школы // Праці Луганського відділення Міжнародної академії інформатизації. – Луганськ, 2002. – № 2 (5). – С. 67-72.
12. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда // НТИ. Сер 2. 1976. – № 1. – С. 3-6.
13. Рузайкин Г.И. Культура и Internet // Мир ПК, 2001. – № 9. – С. 78, 80.
14. Чурсин Н.Н. Информационная культура в образовательной деятельности высшей школы. Вопросы методологии // НТИ – Сер. 1, 2003.- №4. – С.1-14.
15. Михайлов А.И., Черный А.И., Гиляревский Р.С. Основы информатики. – М.: Наука, 1968. – 756 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Тетяна МАЦЕЙКІВ

НАЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (КІН. XIX – ПОЧ. XX СТОЛІТТЯ)

Питанню становлення та розвитку середньої школи в Україні присвячені дослідження таких відомих вчених, як С.Русової, І.Ющишина, М.Грушевського, Б.Грінченка та ін. З позицій нових методологічних підходів означену проблему розглядають сучасні педагоги-дослідники М.Ярмаченко, Б.Ступарик, І.Зайченко, П.Ігнатенко., Ю.Руденко.

Мета статті полягає в тому, щоб на широкому фактологічному матеріалі висвітлити національний аспект діяльності середніх освітніх закладів України початку XX століття, розкрити педагогічні концепції зазначеного періоду щодо розбудови національного шкільництва.

Гостра політична боротьба в Україні, що розгорнулася на початку XX ст., яскраво виявилася в питаннях народної освіти та школи. В Україні, як і в Росії, ідеологічна реакція позначилася й на освітній політиці, і на шкільній справі зокрема.

Зміст навчання і виховання учнів у школах України відповідав політичним інтересам монархічного уряду та правлячій верхівці. Ще на початку XIX ст. статутом навчальних закладів від 1828 року було передбачено виховання учнів у дусі монархізму, релігійності та шовінізму, введення станового принципу освіти: для "нижчих класів" – церковноприходські школи і повітові училища; для "вищих класів" – гімназії, ліцеї, пансіони, інститути, кадетські корпуси, університети. В 1835 р. міністр освіти С.Уваров подав доповідну записку цареві Миколі 1, в якій вимагав проводити русифікацію шкіл в Україні, заборонити українську мову в школах, посилити релігійне виховання учнів та боротьбу з революційними настроями серед учителів та учнів. На цій доповідній записці Микола І написав таку резолюцію: "Цілком відповідає моїм думкам і прагненням: суворо дотримуватися, ні в чому не послабляти і не відступати" [1, 289].

Відповідно до таких настанов уряд Росії, його Міністерство освіти всіляко переслідували українство, вели боротьбу проти розвитку української культури, літератури і мистецтва, забороняли українську мову. Депутат Ш Державної Думи Родіонов у своїй промові в 1908 р. привселюдно заявив, що української нації і української мови не існує [2, 20-21].

"Пригнічення природних прагнень 30 мільйонного населення до свого розвитку і самоутвердження, безперечно, породжує не тільки застій, але й апатію і занепад як серед підневільного народу, так і тих органів, які це здійснюють", – писав О.Білоусенко [3, 949].

Намагання московського уряду протягом століть були спрямовані на повну денаціоналізацію, підпорядкування українців великоруській стихії в усіх напрямах матеріальної та духовної культури. Політика зросійщення проводилася послідовно, настирливо, різноманітними засобами. В результаті цього: духовний й матеріальний розвиток народу був затриманий [3, 956].

Найбільшої шкоди для духовного життя народу мала заборона вживання українського слова як викладового. Українська мова не була допущена до адміністративної сфери, суду тощо. Такі заходи призвели до значного відставання українського населення від великоруського. О.Білоусенко наголошував: "Українське населення менше користується школою, результати навчання значно нижчі, зате, навпаки, рецидиви безграмотності значно вищі. Ще гірші справи з середньою та вищою школою. Загальновідомо, коли нація позбавлена права користуватися рідною мовою в адміністративній справі, судочинстві, в церкві, коли вона не має своєї школи, газети, книги, навіть свого букваря – природно виникає всезагальний занепад" [3, 965].

В наслідок такої політики на Лівобережній Україні до 1917 року не було жодної школи з українською мовою навчання, рідну мову дітей-українців було заборонено, а над тими, які говорили українською мовою, часто-густо глузували. Таке становище було характерне не тільки в початкових класах – у середніх та вищих навчальних закладах було заборонено вживати українську мову. У Миргородській гімназії Полтавської губернії на стіні висіла табличка: "В стенах гимназии воспрещается воспитаникам говорить на малорусском языке" [4, 60]. В Лебединській хлоп'ячій гімназії на уроці математики директор викликав до "дошки " учня 4-го класу, щоб той довів теорему з геометрії. Урок учень знав, але пояснюючи сказав кілька слів по-українському, через те, що він з української сім'ї. Директор, який сам "любить малоросійский язык за его мелодичность", сердито гримнув на учня і спитавши: "на каком ты языке говоришь?", посадив його і поставив двійку. Директор забороняв розмовляти по-українському не тільки в гімназії, а й вдома [5, 56].

Завідуючій 2 класною школою в с.Вергунах (на Київщині) "очень режет" українська мова. Учителька наказала школярам раз і назавжди розмовляти виключно російською мовою. Коли ж хто зважиться хоч єдине рідне слово вимовити – на того накладалася кара – принести до школи двоє відер води. Дітям тяжко "ламать язык" – і біля школи завше можна побачити кілька школярів з відрами води [6, 48].

Шкільне керівництво, а також інспектори пильно стежили, щоб навчання по школах проводилося російською мовою; при проведенні перевірок зверталася увага на те, як старанно й ефективно учитель навчав дітей російської мови, і відповідно до цього визначали педагогічну здатність учителя. Інспектор вимагав, щоб не тільки українська мова не вживалася по школах, але щоб і учителі не розмовляли нею по між собою [7, 29]. "Сучасна школа несе в собі велику руїну, яка зросла на ґрунті національних утисків…вона не придатна до виховання. Що може дати руська книжка, в якій кожне слово вважається дитині якоюсь таємністю, а зміст книжки не зачіпає ні української сім'ї, ні звичаїв народу, тобто усього того, що нашій дитині характерне і може бути цікавим. Тому і грамота, позаяк вона не злучається з вихованням, втрачає свою вартість" [7]. Наведемо приклади навчання дітей початкової школи нерідною мовою. Так, інспектор, перевіривши понад 50 початкових шкіл, не зміг почути жодного переказу прочитаного; більш-менш вільного читання по-російськи; чистої російської чи української мови. Прочитане, пише Гр.Наш, – діти завжди перекручують і розповідають такими жаргонами, якого й самі не розуміють. Поки дитина прочитає та перекаже, то добре вимучиться. У зв'язку з цим вчителі дозволяли школярам відповідати "по своєму", аби лиш не дивитися на дитячі муки. По школах інспектору зустрічалися такі дідки-вчителі, що й не вимагали переказу російською мовою. "Аби розумів, то й то добре було б", – говорили вони. Найчастіше вживали в таких школах українську мову пан-отці. Закон Божий переказували чистою українською мовою. Це пояснюється тим, що пан-отці не зовсім звертали увагу на циркуляри, а по-друге, що вони стояли ближче до практичного життя і глибше розуміли значення науки рідною мовою [8, 58]. "Чужа школа, така далека від всієї нашої культури, від всього нашого національного життя, гальмує всю просвіту нашого народу, затримує його швидкий культурний зріст, принижує його, зводить з того високого культурного рівня, на якому колись стояв він, до становища малокультурної маси. Змагання за рідну школу мусить бути першою й головною метою" [9, 19].

Зневага до рідної мови в школі має потім дуже негативні наслідки, – відзначав А.Лотоцький. Замість того, щоб зосередити свою увагу на читанні й письмі, на засвоєнні змісту предметів, школяр головну частину уваги приділяє вивченню невідомих слів. Таким чином, розумові сили його весь час відволікаються від розвитку і розширення пізнання в бік вивчення незрозумілих слів. Така складна й важка робота непосильна для рядового школяра і в результаті жодне із завдань не виконується добре. "Очевидно, – пише проф. О.Потебня, – в школі з чужою мовою викладання, – вихованці такої школи, при рівності інших умов, будуть в усіх відношеннях нижчими стосовно тих, котрим при вступі до неї треба було не забути, лише вчитися, додаючи шкільні крихти до величезного дошкільного запасу думки" [10, 377].

А.Лотоцький наголошує, що навчальні книги в малоросійських школах далекі від місцевого побуту не лише за мовою, а й за змістом. Не лише книги для класного читання, але й букварі і навіть у математичних книгах подаються картинки і приклади з великоруського

побуту, віддаленого й незрозумілого малоруському школяреві, що ще більше поглиблює провалля, яке відділяє все його життя від шкільного навчання, і тим самим, послаблює вплив школи на місцеве населення.

Негативні наслідки наявної шкільної системи в Україні існували давно. К. Ушинський різко засудив існуючу систему і дав яскраву характеристику негативного впливу школи з нерідною викладовою мовою. "Мало успіху матиме та школа, – зазначає Ушинський, – в яку дитина приходитиме з дому, як з раю в пекло, і з якої вона бігтиме додому, як із темного пекла, в якому все темне, чуже, незрозуміле, в світлий рай, де все зрозуміле й близьке серцю; таке враження має справляти школа на дитину-малороса. Дитину, яка не чула вдома жодного великоруського слова, починають з першого дня переломлювати на великоруський лад". Оцінюючи таку школу, К. Ушинський робить висновок: "така школа, по-перше, є значно нижчою, а саме від того мовного багатства, яке виробив народ впродовж віків; по-друге така школа є безсилою, тому що вона не будує розвиток дитини на єдиному плідному духовному ґрунті, на народній мові, та на відповідних почуттях; по-третє, від такої школи мало користі: адже дитина входить в неї з чужого середовища, і виходить у ту ж чужу їй атмосферу" [10, 382].

Ігнорування рідної мови як природного шляху шкільної освіти піднімає завісу над явищем малограмотності серед населення. Український школяр, звичайно, має слабші знання, порівняно з російським, який не має подібних перешкод для засвоєння знань. Наслідки "такого" навчання були проілюстровані в журналі "Русская школа" за 1912 рік: "Я пришелъ домой, а брат говоритъ: "Я скажу таткови, что ты курывъ, а я кажу: не кажи, я тебъ дамъ много коробочек".

Незважаючи на те, що до Міністерства освіти надходили відомості про низьку грамотність учнів шкіл України з російської мови та про бажання українського населення навчати дітей у школах рідною мовою, Міністерство освіти й адміністрація учбових округів ніяких заходів не вживала. Відкриття національних шкіл в Російській імперії розглядалося з шовіністичних позицій. У спробі відкрити школу з українською мовою викладання уряд вбачав щонайменше "серпаратизм", а наміри учителів у цій справі розцінювалися як зазіхання на "державні устої". Навіть те, що школярі розмовляли "не чистою російською мовою" вважали "сепаратизмом", "українофільством", "посягательством на устої".

Оборонцями освітніх запитів українців, як правило, була інтелігенція. Ще в 1862 році вчителі Київських недільних і щоденних шкіл (всього 84 чоловік) звернулися до Петербурзького Комітету грамотності із запискою, яка була надрукована в "Истории С. – Петербургского комитета грамотности" Д.Протопопова. Це був перший колективний виступ педагогічних сил на захист права української мови в школі. В ній зазначалося: "Занимаясь образованием народа, мы встретились с обстоятельством, которое замедляет успехи грамотности и самую грамотность делает не только безполезной, но и сообщает ей характер деморализующий. Это способ обучения на великорусском языке" [11, 79]. Далі автори записки обґрунтовують цю думку: українці не розуміють російської мови, чужа школа плодить перевертнів, що легко піддаються кожному чужому впливові; чужа освіта не може виховувати людей на свідомих громадян свого краю. "Считая все это радикально противоположным сущности образования, – надеемся что Комитет Грамотности примет на себя ходотайство о дозволении в народных школах южно-русского края обучения на родном языке и о внесении в список книг, допускаемых к употреблению в народных училищах, элементарных книг на южно-русском языке" [11, 81].

Найповнішу характеристику середній школі цього періоду дав М.Дмитріїв у статті "Потреби середньої школи" (1906 р). Він зокрема зазначав, що однією з особливостей середньої школи і тієї підготовки, яку вона давала школярам, є її відірваність від народних мас, від національного ґрунту. В основу діяльності школи була покладена русифікаторська тенденція, намагання паралізувати ріст духовних і національних сил окремих народів. Кругом в державі була введена єдина "російська" середня школа, заснована на великоруській духовній стихії з російською мовою викладання. При цьому повністю ігнорувалася культура, мова, література місцевого населення. Їх не викладали в навчальних закладах. Навіть більше – проти них здійснювалося гоніння. Прагнення учнів пізнати духовні надбаннями свого народу визнавалися небажаними і навіть ворожими.

Урядова система, ігноруючи основне загальнолюдське право кожної людини, кожного народу розвиватися всі свої природні сили, прагнула нівелювати індивідуальні особливості народів, що проживають в Росії і адміністративним шляхом нав'язати їх великоруський уклад.

В умовах змін суспільного й політичного життя, реформуючи середню школу необхідно, вважає автор, було допомогти підростаючим поколінням відчути духовні, матеріальні, потреби українського народу, стати частинкою свого народу. Такий підхід при побудові системи шкільної освіти відповідатиме вимогам педагогіки, яка давно вже встановила, що кращим методом виховання і освіти підростаючих поколінь є той, що побудований на елементах навколишнього життя учня: на образах рідної природи і побуту, фактах рідної історії і елементах творчості.

Школа повинна бути народною, демократичною, національною, яка дає природний розвиток духовним силам народу Вона має бути єдиною, тобто мають бути органічно пов'язані нижча, середня і вища школа. Викладання предметів треба перебудувати так, щоб вони відповідали ідеї побудови національної школи, а саме:

1. При вивченні географії необхідно більше уваги приділити вивченню України – батьківщини учнів, знайомити їх з побутом, економічними, духовними потребами населення. В старших класах курс географії обов'язково доповнюється курсом етнографії.

2. В старших класах має викладатися спеціальний курс з історії рідного краю, що дасть можливість учням краще розуміти сучасні явища громадського життя українського народу.

3. Необхідно ретельно знайомити учнів в середніх школах з справжньою українською народною творчістю, з творами кращих українських письменників, з історією української літератури.

4. Українську мову необхідно вивчати як окремий предмет, оскільки вивчення рідної мови – одне з елементарних прав всіх народів, усіх країн, де школа є джерелом духовного розвитку населення [12, 890-897].

"У вихованні необхідно підтримувати всіма засобами любов до батьків і близьких людей, бо ця любов є підвалина любові до рідного краю", – пише в своїй статті Д.Збір "Про виховання любові до рідного краю". Необхідно привчити учнів любити свою мову, рідну пісню, шанувати звичаї. Знайомити їх з природою рідного краю, з історичними подіями. Користуватися при цьому необхідно рідномовними віршами, текстами, бо тільки рідною мовою можна вплинути на почування учня [13, 11].

Найближче оточення і природа рідного краю є невичерпним джерелом найсильніших почуттів і спогадів, вони стають основою для подальшого виховання і розвитку особистості. Внутрішнє життя, почування різного роду (любов до рідних, релігійні й громадянські почуття) опираються на перші сильні враження та події, які дитина виносить з рідного оточення. Ці почуття повинна передовсім сформувати родина. Школа лише поглиблює і зміцнює їх. Родина повинна плекати зв'язок дитини з найближчою природою, засобами цього є бесіди, розмови, а найбільше прогулянки до околиць, особливо тоді, коли вони багаті історичними пам'ятками та подіями. Під час прогулянок легко розкрити перед молоддю найважливіші питання народного та суспільного життя, про діяльність визначних діячів тощо. Розповідь має бути довірливою, теплою та безпристрасною.

Школа має розвивати й поглиблювати розпочату родиною справу національного виховання дитини. Такі предмети, як рідна мова, географія, історія, історія природи, релігії мають розвивати знання дітей про свою національну спільноту, опираючись на найближче оточення, село чи місто. Завдання школи – продовжити плекати любов до рідного краю, виховувати у молоді почуття обов'язку перед рідним краєм. Аргументи при цьому мають бути застосовані відповідно до віку і розвитку молоді. Протягом навчального року слід проводити прогулянки, з метою дослідження фауни, флори, геологічних явищ, етнографічних типів серед населення. Під час мандрівок вправлятися в гуртовому співі. Подорожі до історичних місць, поїздки до престольних міст розкривають перед молоддю багатства їх вітчизни. Народні ігри і фізичні вправи мають велике значення у вихованні національної самосвідомості молоді.

Шкільний будинок, його подвір'я також мають відзначатися національною специфікою, бути оригінальними й привабливими. Шкільні зали й коридори декоруються народною

вишивкою, різбленням, репродукціями картин національної тематики, що загалом формує естетичний смак, любов до своєї культури й природи.

Цьому сприятиме й туристичний рух, ознайомлення з різними районами України. Спів у хорах, відзначення народно-релігійних свят Різдва, Великодня, безумовно, зближуватиме молодь, формуватиме її національну свідомість та культурний розвиток.

Міська влада повинна сприяти спільним молодіжним іграм, спортивним заняттям. Цій справі добре прислужиться й заснування в школі музичного оркестру, який може виступати під час шкільних торжеств. В такий спосіб можливим є налагодити тісні зв'язки між молоддю й народом, виховувати у них патріотизм [13, 117-121].

Висновки. Національний аспект діяльності середньої школи, як ми переконалися, є важливішим чинником формування національної свідомості школярів. Українська школа в своєму історичному поступі пройшла важкий і тернистий шлях. Вважаємо, що сучасний вчитель, вихователь, широкий батьківський загал має дуже добре усвідомлювати і глибоко поціновувати феномен національної школи, особливо в контексті формування особистості дитини, а також в розбудові сучасної української нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хрестоматия по истории педагогики. – Т. IV. – ч.1/сост.Н.А.Желваков. – Учпедгиз РСФР, 1938. – 380 с.
2. Украинская жизнь. – М., 1912. – №5. – С.18-26.
3. Білоусенко О. Terra incognita // Украинскій Вестник. – №14. – 1906. – С.948-969.
4. Проти української мови. – Світло. – 1912. – Вересень. – С.60.
5. Світло. – 1912. – Лютий. – С.56.
6. Світло. – 1913. – .№4. – Грудень. – С.46-50.
7. Світло. – 1913. – Травень. – С.29-33.
8. Світло. – 1912. – Травень. – С.56-62.
9. Миронець В. З щоденника вчителя // Світло. – 1911. – Листопад. – С.17-21.
10. Лотоцькій А. Народное образование на Украинском юге. – Б.м., Б.г. – С.364-390.
11. Протопопов Д. История СПб Комитета Грамотности. – СПб, 1898. – С.65-80.
12. Дмитриев Н. Нужды средней школы // Украинскій Вестник. – 1906. – №13. – С.890-897.
13. Збір Д. Про виховання любові до рідного краю// Світло. – 1912. – №2. – С.9-14.
14. Алискевич А. Від любові рідної сторони до любові вітчизни // Учитель. – ч.8-9. Р.XXI. – С.117-125.

Юлія БАГНО

ВПЛИВ ГРОМАДСЬКОСТІ НА ЗМІСТ ОСВІТИ У СІЛЬСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

Характерною особливістю становлення початкової освіти на Україні на початку XX століття було прагнення української інтелігенції у вихованні національної самосвідомості. Ці процеси набули гостроти після подій 1905 року, саме тоді були зроблені перші кроки у бік розвитку та становлення національної, народної системи освіти. Проблема становлення початкової освіти на національній основі на початку XX століття привертала увагу багатьох дослідників сучасних дослідників, зокрема над цією проблемою працювали: І. Зайченко, М. Заволока, О. Сухомлинська, О. Драч, Л. Питко та інші.

Мета статті – розкрити роль громадськості у процесі розвитку та становлення сільської початкової школи, а також дослідити значення та роль населення в освітніх процесах: вдосконалення змісту освіти у початкових школах України у цей період.

У кінці XIX століття – на початку XX століття процес розвитку та становлення початкової освіти в Україні можна охарактеризувати як період впливу громадської ініціативи на динаміку кількості початкових шкіл та на зміст освіти у цих школах. Один із перших документів, який підтверджує правильність цього твердження було видано у середині XIX століття, 14 липня 1864 року. Це було "Положення про народні училища". Відповідно до цього документу уряд свої обов'язки у справі освіти вбачав у координуванні і корегуванні діяльності різних відомств та організацій [1, 7]. Як засвідчує документ, Міністерство народної освіти прагнуло отримати владу над початковими школами у різних відомствах, з метою об'єднати всі училища для нагляду та керівництва освітніми процесами у них. Уряд царської Росії цим

документом яскраво продемонстрував, що він відмовлявся від системи державних училищ, і основну роль у цій справі він надавав громадській ініціативі [1, 7]. З вище сказаного, можна зробити висновок, що у другій половині XIX століття становлення сільської початкової школи відбувалось досить складно, оскільки держава взяла на себе лише освітні обов'язки, матеріальна сторона цього питання була покладена на суспільство. Аналіз архівних матеріалів показав, що Міністерство народної освіти матеріально забезпечувало лише міські парафіяльні училища. Тому на кінці XIX століття сільська початкова школа опинилась у досить складній ситуації, оскільки її матеріальне забезпечення на той час для місцевих громад було питанням невирішеним. Саме тому в ці роки було запроваджено земства, які на кінці 90-х років XIX століття досягли значних успіхів у справі освіти. Школи, які функціонували під керівництвом земств, на відміну від церковнопарафіяльних шкіл, були побудовані на демократичних засадах, оскільки вони пристосовувались до місцевих умов та самих народних мас. Аналіз стану розвитку освіти в сільській місцевості дозволяв зробити висновок, що з народної ініціативи на Україні в дореволюційні роки були створені школи грамоти, які не визнавались органами управління освітою, тому облік кількості цих шкіл майже не проводився. Вони створювались з ініціативи селян і користувались особливою популярністю завдяки демократичним підходам у навчанні.

Проблема освіти простого населення України у цей час починає набувати масштабнішого характеру. З цього приводу як у російських, так і українських періодичних виданнях з'являлись статті про стан освіти у різних регіонах царської Росії та ставлення населення до освіти. Зокрема у журналі "Вестник воспитания" стверджувалося: "...населення усвідомило необхідність грамотності, воно навіть далеко не задоволене тією елементарною освітою, яку дає початкова школа... В даний час надзвичайно гостро постала потреба шкіл з більш розширеною програмою, ніж сучасна сільська школа" [2, 39]. Продовжуючи аналіз стану розвитку освіти у сільській місцевості, ми можемо стверджувати, що провідними діячами земств висувались вимоги змінити зміст освіти у початкових народних училищах, наблизити навчальний матеріал шкіл до вимог часу: сучасна сільська школа не відповідає умовам життя населення і його потребам, і в цьому її головна причина неуспішності [3, 24]. Усвідомлення цієї проблеми висувало вимогу введення додаткових предметів загальноосвітнього та прикладного характеру: історії, географії, ремесла, рукоділля, сільського господарства, а також співів, малювання, фізичного виховання.

Важливість проблеми зміни змісту освіти в цей історичний період усвідомлювали й представники суспільних закладів, вони з цього приводу висловлювали свої пропозиції. Аналіз архівних матеріалів показав, що вони виступали за введення у навчальний курс початкових шкіл технічних та професійних відомостей, знань з сільського господарства, садівництва, городництва; недоліком у діяльності навчально-адміністративних органів було те, що вони виступали проти введення у навчальний курс початкових шкіл загальноосвітнього матеріалу [4, 38]. Становлення економіки Російської імперії, розвитку засобів виробництва у ній, які підвищували продуктивність праці, вимагало підвищення кваліфікації робітників. Ця проблема в той історичний період набула актуальності і знайшла своє відображення й у системі освіти. Перші кроки у цьому напрямку були зроблені в другій половині XIX століття, що створило передумови для розвитку та становлення системи трудової підготовки підростаючого покоління [5, 70]. Педагогічна практика на початку XX століття постала перед проблемою належної підготовки підростаючого покоління до трудової діяльності. Сім'я як соціальний інститут могла формувати у молодого покоління ті трудові навички, які виробились у її членів упродовж трудового життя. Ці навички мали загальнорозвиваючий характер, а саме формували у дитині звичку приймати самостійні рішення, розвивали працелюбність, фізичний стан дитини, професійні навички сім'ї були не під силу.

Аналіз архівних та наукових джерел показав, що передовими у справі розширення загальноосвітнього курсу освіти в початкових школах були знову ж таки земства, які не лише підтримували ці ідеї, а й впроваджували їх у життя. Наприклад, Бердянське земство на повітових зборах наголошувало, що: серед простого селянського населення стали звучати вимоги про необхідність надавати своїм дітям, дівчаткам, елементарні відомості з різних галузей кустарно-промислового виробництва [6, 685]. Такі пориви населення активізували дії

земства у цьому напрямку, і у трьох сільських школах в селах Покровка, Черніговка, Поповка були організовані заняття з рукоділля [6, 685]. Активніші дії розширення загальноосвітнього рівня у сільських початкових школах були зроблені у Київській губернії. Динаміка викладання необов'язкових предметів у цих школах становила: співи викладались у 177 земських, 246 міністерських, 1318 церковнопарафіяльних школах; вивчення ремесла по всій губернії становило 1,3%, краще становище було з викладання рукоділля, цей предмет було введено у 398 школах, це становило 19% шкіл від загальної кількості шкіл губернії, його вивчали 13487 дітей [7, 68]. Наукові джерела засвідчують, що поряд з цими предметами дітей знайомили з садівництвом, городництвом, бджільництвом, число шкіл де ці предмети викладались становило 22,4%, а саме 345 шкіл [7, 68]. Динаміка відсоткового співвідношення шкіл губернії з окремих категорій (типів шкіл), де були введені ці предмети, становила: перше місце займали міністерські школи – 53,7%, друге земські – 37,7%, церковнопарафіяльні – 7,2% [7, 68]. У цій губернії серед необов'язкових предметів проводились заняття з фізичної культури. Особливістю цієї дисципліни було те, що її викладали разом з військовою справою, і окремо розмежувати їх було неможливо; по категоріях шкіл, в яких проводились заняття з цього предмету перше місце займали земські школи – 82,2% цих шкіл, міністерські – 57,5%, церковнопарафіяльні – 25,8% [7, 71]. Ми можемо зробити висновок, що на початку XX століття у відповідності до вимог суспільного життя в системі освіти виникла необхідність вводити в курс початкових сільських шкіл додаткові предмети з метою розширити загальноосвітній рівень випускників шкіл.

Саме в ці роки неодноразово порушувалось питання про введення у початкову школу курсу "ручна праця", який мав носити загальнорозвиваючий характер, але це питання довгий час залишалось не вирішеним. Земські та міністерські школи відносили цей курс до необов'язкових предметів, більш поширеними серед сільських шкіл було викладання рукоділля, садівництва та городництва. У Херсонській губернії у 1902 році серед сільських земських шкіл рукоділля викладалось у 102 школах, садівництво та городництво – 48, ручна праця лише у 8; у сільських школах міністерського відомства більшу перевагу надавали викладанню садівництва та городництва, 13 шкіл цієї губернії впроваджували цей предмет у навчальний курс, рукоділля викладали 9 шкіл, ручну працю – 6 [8]. У київській губернії шкіл, де викладалась ручна праця, було зареєстровано лише 0,7% шкіл від всіх шкіл цієї губернії [7, 68]. Отже, на початку XX століття деякі початкові школи під впливом ідей суспільних організацій набули професійний, здебільшого ремісничий характер.

Як показали результати дослідження громадськість відігравала значну роль у процесі становлення та розвитку початкової освіти в Україні. Це вилилось у процес запровадження обов'язкової початкової освіти у цей період та її становлення на національній основі. На основі аналізу літературних джерел ми можемо констатувати, що на початку XX століття під впливом громадської ініціативи відбувався процес розширення загальноосвітнього рівня сільських початкових шкіл.

В подальших наших дослідженнях буде розкрито процес розвитку сільських початкових шкіл на початку 20-х років XX століття та організація навчально-виховного процесу на основі трудової підготовки молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фармаковский. Начальные школы Министерства народного просвещения. – СПб., 1900. – С.7.
2. Рефераты и мелкие сообщения. // Вестник воспитания. – 1900. – № 6. – С. 39.
3. Отчет Харьковской уездной Земской Управы по народному образованию за 1913 год. – Х.: Утро, 1914. – 209 с.
4. Рефераты и мелкие сообщения. // Вестник воспитания. – 1900. – № 6. – С. 38.
5. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX – поч. XX ст.) / Д.О. Тхоржевського. – Київ, 1993. – 173 с.
6. Сборник постановлений Бердянского уездного земского собрания с 1866 по 1908 гг. – М., Т.2., 1910. – 980 с.
7. Обзор начального народного образования в Киевской губернии за 1912 г. – К., 1914. – 181 с.

Стефанія ЯВОРСЬКА

НАВЧАННЯ МОВИ ЗА ПІДРУЧНИКАМИ ДЛЯ НАРОДНИХ ШКІЛ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Сьогодні, в добу незалежності, вивчення української мови, проголошеної мовою державною, стало для нас, її носіїв, не лише справою честі і цілком визначеної ідентифікації, як це напівстихійно самоусвідомлювалося раніше, а й передовсім громадянським обов'язком. Тому пассіонарність попередніх поколінь тих, хто допомагав народу бути в міру можливості грамотним, вивчати й осмислено володіти рідною мовою, як і шанувати її й шануватись відтак самому, не змінившись у своїх сподвижницьких засадах, перейшла в нових, конституційно гарантованих умовах у площину зовні, можливо, простіших, проте не менш складних у внутрішній суті завдань, вимог і трансформації, а саме: конкретної і послідовної, зіпертої на поглибленні й ґрунтовні знання копіткої роботи. Відпала потреба комусь щось доводити чи спростовувати – натомість з'явилася необхідність, відкинувши всі ідеологічні рецепції, наполегливо працювати задля піднесення ролі і майстерності нашого освітянства, найпаче ж учителів мови всіх рівнів, де вона читається як предмет – чи то в початковій або середній школі, в технікумі, у вищому навчальному закладі, або на рядових курсах – до рівня мистецтва.

Мета статті: репрезентувати сторінки історії становлення і розвитку методики української мови як науки в часі, в історичній послідовності; *завдання:* а) критично проаналізувати теоретичний і практичний матеріал підручників, посібників з української мови, що вийшли наприкінці XIX – на початку XX ст.; б) дослідити принципи їх побудови, з'ясувати погляди науковців на зміст, форми, методи і засоби навчання, ступінь їх реалізації у практиці роботи школи; в) визначити внесок кожного з авторів у розв'язання проблеми; г) розкрити недоліки у трактуванні ними окремих питань навчання мови.

Зауважимо, що аналізовані нами праці не досліджувалися, хоча проблема вивчення української мови завжди була актуальна.

Важливу роль у навчанні мови відіграли підручники для народних шкіл, видані в XIX – на початку XX ст. Їх завданням було поширювати освіту серед українського народу, прищеплювати любов до рідної мови. Навчальні книжки виходили друком і в рукописах.

На Закарпатті у другій половині XVIII ст. Арсеній Коцак написав "Славеноруську граматику", що так і не була надрукована [10].

Арсеній Коцак (1737-1800) народився на Закарпатті в с. Буківці у сім'ї священика. Здобувши ступінь доктора богослов'я, обіймав посади професора, ігумена монастиря [10].

Як свідчать конспекти лекцій А. Коцака, у монастирях вивчали чотири предмети: словеноруську граматику – по-руськи і по-латині, поетику, риторику і філософію. Як бачимо, перше місце посідала наука словеноруської граматики, тобто граматики тієї мови, що вважалася літературною на той час.

Для навчання граматики А. Коцак склав окремі книжечки меншого і більшого формату. Словеноруська граматика, написана скорописом, і є предметом нашого розгляду. Повна назва з додатковими поясненнями міститься на третій сторінці рукопису, писаного кіновар'ю, або чорнилом. Рік написання не зазначено, однак аналіз конспектів його лекцій підказує, що він переписаний начисто 1788 р. Мету написання праці (у ті часи набула загального використання граматика Мелетія Смотрицького) автор висловив у віршованому вступі, звідки робимо висновок, що вона не зумовлена нестачею словеноруських граматик, а національна гордість спонукала автора піднести свій народ, який жив у межах Угорщини, до височини народів культурних.

Форма викладу (запитання і відповіді) та зміст підручника мають багато спільного з дефініціями граматики М. Смотрицького, зі шкільними традиціями латинських граматик. Автор врахував і деякі форми живої народної мови, що набирала писемної форми.

1850 р в Будині (Будапешті) без зазначення імені автора вийшов "Букварь языка рускаго съ прочїимь руководїємъ начинающихъ оучитися" [2]. На стор. 2,3 подано алфавіт "печатными, рукописными и гражданскими письменами". У другому параграфі ("Слози") наведено склади з різною кількістю букв (двома, трьома): *ба, бе, би, бо..., бла, вла, мла* та ін.; у третьому – речення з односкладовими словами, у четвертому – з двоскладовими. У п'ятому матеріал повторюється,

у шостому вміщено букви та їх назви, у сьомому – речення, у восьмому – склади під титлами, у дев'ятому – молитви, у десятому – "Наука християнська" – речення повчального змісту з виділенням першої букви на початку. У XVIII розділі "Наука свѣтска" наводяться правила поведінки під час розмови, за столом, з товаришами. Наприклад, є такі повчання: "Не стреляй очима сем и тамъ. Идучи не горбся, не розметуй руками, не дуркай ногами, а ни не волочи ноги за собою. Самъ себе словомъ не возвышай, а ни не уничижай. Не обещай, что иполнити не можешь. Не говори, коли маешь уста полніи. Престань ести, коли другіи престали. Не забавляйся долго у тыхъ, которыхъ навежаешь, наипаче у хорихъ, альбо у тихъ которіи много роботи маютъ". Буквар складено за буквоскладовим методом, нічого нового в методику навчання він не вніс.

"Буквар для самоуків", що вийшов без зазначення прізвища автора і року видання, складено на одному аркуші паперу розміром ≈ 25х30 см [1]. Папір тонкий. З одного боку – алфавіт з літерами малими, великими друкованими і рукописними. Під кожною літерою – слово (власна назва), що починається виучуваною буквою: *Анна, Богдан, Єгипет, Жмеринка, Кубань, Сян, Україна, Ярослав Мудрий* та ін. Перед алфавітом – молитва "Во імя Отця і Сина і святого Духа, амінь", далі – рядки з віршів Шевченка, Воробкевича (авторів не зазначено):

Учітеся, брати мої:
Думайте, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь.
Мово рідна, слово рідне,
Хто вас забуває,
Той у груди не серденько,
Але камінь має.

Під віршами вміщено правила написання великої літери: "Імена Бога, імена осіб, назви країв, сіл, гір, перше слово в реченні і перше слово кожної стрічки у віршах зачинаємо писати великою буквою".

На зворотному боці аркуша – слова і малюнки до них. Слова подано друкованими і рукописними буквами: *око, оса, дах, меч, їж, щур, лист, сніп, шафа, зіллє, вівця, яйце, гудзик, дзюб, гусь*. Потім пропонуються слова для читання після засвоєння азбуки, дібрані з поступовим наростанням труднощів – односкладові з одним і кількома приголосними біля голосного, а відтак – двоскладові, односкладові і двоскладові з м'яким знаком: *чай, гей, твій, стрій, сойм, вуйко, сизий, буйний; молодь, біль, люлька, кість, тьма, стрілець* та ін. Наприкінці сторінки вміщено матеріал для навчання арифметики (числа в різних варіаціях).

1865 р. вийшла з друку "Методична граматика языка мало-руского" Пилипа Дячана, священика і вчителя львівської гімназії [6]. Книжка має п'ять частин і додаток. Частини поділено на розділи і підрозділи. Побудовано методом запитань і відповідей, як це спостерігаємо в багатьох підручниках. Зауважимо, що в такій формі написана і граматика М. Смотрицького. У "Передньому слові" автор зазначив, що ставив собі за мету викласти матеріал зрозумілим "способом".

У першій частині вміщено матеріал з фонетики ("Звукословье"), у другій – зі словотвору ("Словотворенье"), у третій – матеріал з морфології ("Наука о частях мови"). Усі частини мови поділено на змінні ("предметовникъ, местоименникъ, свойственникъ, числôвникъ, глаголъ") – усіх п'ять і незмінні ("прислôвокъ, предложникъ, связникъ, чувственникъ") – їх чотири. У четвертій частині подано матеріал із синтаксису ("Словосочиненье"): просте і складне речення, дієприкметниковий зворот. П'ята частина вміщує правила правопису ("Правопись"): поділ слів на склади, розділові знаки, вживання великої літери.

У додатку (с.138-140) – п'ятнадцять завдань для письмових робіт, зокрема у відділі А такі: "1) опиши торжество великодніх свят, як воно обходиться в церкві, а як дома; 2) опиши міста і містечка, які знаєш. Що в них славного? 3) Опиши вівцю, як виглядає, чим живе і який з неї "пожиток"; 4) опиши історію про блудного сина; 5) напиши, що знаєш про святого "первомученика" Стефана " та ін. У відділі Б "Вироби писемні" – зразки листів (до родичів,

приятельки). Є зразки ділових паперів: характеристика ("свідоцтво служби"), розписка ("квит"), квитанції про сплату грошей за виконану роботу ("рахунок").

У цілому підручник на той час був цінним методичним посібником для вчителів, особливо для молодих.

1876 р. О. Партицький видав "Граматику руского языка" [11]. У "Передньому слові" зазначено, що підручник призначений для народних шкіл, укладений відповідно до ухвали шкільної комісії. Метод викладу – індуктивний, за змістом, як зауважує автор, матеріал цілком легкий. Такі теми, як рід, число, відмінок призначені лише для граматичного опрацювання. У граматиці багато методичних порад для вчителя: він має навчати мови докладно і зрозуміло, за правилами книжними, стежити за мовленням учнів, ясністю викладу, повнотою думки. Автор пропонує форми іменника і дієслова вивчати практично. До теоретичної частини дібрано вправи, різні за змістом і характером виконання. Важливий матеріал, на який слід звернути особливу увагу, виділено курсивом, жирним шрифтом або великими літерами.

Уся книжка поділена на чотири розділи: "Наука о звуках" (с. 7-15), "Наука о словах о вôдмене словъ" (с. 15-96), "Наука о речовникахъ" (с.96-125), "О правописи" (с.126-140). В окремому параграфі розглядаються правила розстановки розділових знаків: "протинка" (кома), "знакъ середній або крапка зъ протинкою", "двокрапка або двоточка", "крапка або точка", "остановка" (тире), "точки" (...), "знак питайний", "знак виклику", "знаки наведення" (лапки), "знак сполучення" (дефіс), "скобки".

1884 р. у Львові вийшов "Рускій букварь для школъ людовыхъ" Омеляна Партицького [12]. На початку книжки подано підготовчі "вправы руки и ока", потім наводяться малі рукописні букви, вправи для писання і читання спочатку в рукописній формі, а зі стор. 33, після алфавіту, – у друкованій і рукописній з виділенням букв для написання та читання. Зі стор. 47 пропонуються досить великі за обсягом тексти для читання. Завершується підручник текстом "Гімну народного" і молитвами. Методика навчання читання нічим не відрізнялася від виданих раніше.

1889 р. в Чернівцях побачила світ книжка "Початки граматики руского языка для школъ народныхъ" І. Глібовицького [4]. У підручнику виділено шість частин: 1. "Положенье, слово, слогъ, звукъ, буква". 2. "Разделеніє слова на слоги". 3. "Пôдмет і сказуемое". 4. "Знаки препинання". 5. "О самогласных". 6. "О согласных". Метод викладу – індуктивний. Послідовність у викладі порушується: "глагол" переривається "местоимением", після якого подано матеріал про число і часи дієслова. Теоретичний матеріал достатньо ілюстрований, доступний для дітей. У практичній частині – 67 завдань різного змісту: "розпознайте, перепишіть, отделіте, випишіть, поставте букви, як писати, назвіть імена, розпізнайте, утворіть, порівняйте, доповніть, провідміняйте" тощо.

У 80-х роках XIX ст. шкільна комісія ввела нову наукову термінологію. Зазнав деяких змін і правопис. З їх урахуванням з 1870 р. почали видаватися книжки. Граматика Осадци, за якою навчалися діти у школах Галичини, уже не зовсім відповідала вимогам науки і потребам школи. Тому 1883 р. Омеляну Огоновському було доручено написати нову граматику. Вона побачила світ у 1889 р. під назвою "Граматика руского языка для школъ середнихъ". У книжці використано скарбницю фольклору і "письменної" літератури. Методика викладу матеріалу відповідала вимогам науки. Найбільше уваги автор надав синтаксису. Теоретичний матеріал добре ілюстрований уривками з художніх творів, казок, народних пісень. Зміст матеріалу доступний учням найнижчих класів. Складніший матеріал виділено друком дрібнішим. Метод викладу – дедуктивний. Практичних завдань немає [9].

Володимир Піґуляк у статті "Головні причини анальфабетизму на Буковині й способи його поборення" (1892 р.) спробував висвітлити основні причини анальфабетизму, зокрема, він зазначив, що за неписьменністю Буковина посідає чи не перше місце в державі, чим і пояснюється низький рівень культури селян [13]. Одна з головних причин – бідність народу. Діти, які прийшли до школи, "трясуться від холоду і голоду" (с.91). Українська мова у школі не має "належного права". Автор вважає, що суспільство має боротися за визнання права української мови, права організовувати курси для неписьменних. Навчання у школі має проводитися цікаво, навчальний план потрібно розширити, час навчання продовжити.

Загальнопедагогічні вимоги до вчителя, до його роботи з дітьми висвітлено у статті "Изъ школы для школы" (Педагогічнû і дидактичнû афорізмы), що була надрукована у часописі "Педагогічний блеттер" (1892 р.) без зазначення імені автора. У ній наголошується, що вчитель повинен любити дітей, добре знати мову, бути охайним, застосовувати у навчанні письма різні форми роботи: з таблицею, з підручником, письмо під диктування, з пам'яті; виправляти помилки учнів, зацікавлювати їх. Це – засіб для розвитку їхніх духовних сил, інтересу до науки, виховання уваги. "Сухій, млавый, вченый і ленивый спôсобъ ученя – се найтяжшій ворогъ науки въ школе" (с. 130). Учитель має розвивати "образованя ума й мови", бути веселим, у доброму настрої [7].

Проблему формування орфографічних умінь в учнів з першого року навчання порушує у виступі ("звіті") на конференції народних шкіл (1892 р.) Володимир Григорович, учитель з Оршівець на Буковині [5]. Автор висловлює критичне ставлення до чинного на той час букваря, у якому немає логічних зв'язків між частинами, учителі працюють за різними методиками. Педагог переконаний, що водночас із навчанням читати і писати треба пропонувати учням практичні вправи на формування грамотного письма. Це принесе більше користі, ніж вивчення правил ("реґул") правопису у вищій школі. В. Грегорович пропонував різні методи і прийоми: хорове читання, бесіду, аналіз слова, роботу з рухомою азбукою ("рухомою табличкою"), слухові вправи тощо.

1906 р. у "Видавництві руських книжок шкільних" у Львові під рубрикою "Школа народна" видано першу частину "Букваря". Імені автора не зазначено [3]. На стор. 3, 4 – малюнки для початкових вправ, у різних комбінаціях і формах лінії: хрест, квадрат, драбина, лінії скісні, півколо, коло, обриси предметів з оточення дитини, а наприкінці – елементи букв. На стор. 5, 6 наведено слова, а поряд – шість рукописних букв на позначення голосних звуків: *і, и, о; а, е, и.* До букв подано малюнки. Зі стор. 7 вміщено букви в такому порядку: *с, р, я, м, н, п, т, г, ц, ш, ч, щ, й, б, в, к, д, з, ж, ф, ь (м'який знак), ї, е, я, дж, дз,* далі – склади і слова з ними. Починаючи з стор. 37, діти вивчають друковані букви (поряд подані рукописні). Порядок розміщення букв той самий, що й у графіці. Затим пропонуються вправи на читання слів із поділом їх на склади, словосполучень. Із стор. 40 подаються речення, кожне з яких пишеться з нового рядка з виділенням перших літер в алфавітному порядку. На стор. 42 вміщено алфавіт (малі друковані і рукописні букви), речення для записування. Ця частина завершується вправами на читання речень без поділу слів на склади. На стор. 54 знову подається алфавіт (великі рукописні і друковані букви).

Друга частина букваря – читанка. Тут 28 творів для читання: вірші, оповідання, описи. Завдань до текстів немає, як і посилань на джерела. Усі слова позначено наголосом. Завершується підручник текстом "Гімн народний", таблицею "Церковна азбука в порівнаню з шкільною" і молитвами "Отче наш", "Богородице Діво". Буквар укладено за синтетичним методом: зі звуків діти утворювали склади, слова і речення.

У Львові, у науковій бібліотеці ім. В.Стефаника, зберігається рукопис підручника Б. Копитчака "Виклади рускої граматики". Книжка написана 1907 р., обсяг її – 91 сторінка. Складається з трьох частин: "Дієслово", "Наука про відмінки" і "Речення зложені". Причина її видання – нестача підручників для школи. До теоретичних положень автор подає низку прикладів, слів, речень без зазначення джерел. Окремі теми супроводжуються історичними довідками. Написана виразними буквами, каліграфічно, основний матеріал виділено. За розміром нагадує учнівський зошит [8].

Заслуговує на увагу праця "Руські диктати", що вийшла 1907 року у Львові, призначалася для народних шкіл і "до приватньої науки". Під назвою зазначено: "На підставі правописних правил зладив і методичними вказівками доповнив Йосиф Танчаковський, учитель школи ім. Шашкевича у Львові" [14]. У "Вступі" автор зауважує, що написав "збірку до ужитку загалу" на основі власного досвіду. У ній подаються методичні поради вчителеві, як до правил правопису дібрати тексти і опрацювати їх.

Посібник укладено з урахуванням найновіших правил правопису, ухвалених 1904 р. "Радою шкільною краєвою" і прийнятих філологічною секцією наукового товариства ім. Шевченка у Львові. Матеріал для диктантів узято переважно зі шкільних книжок, що використовувалися в Галичині, на Буковині, та з українських букварів. Автор дбав, щоб тексти

відповідали віковим особливостям учнів, були простими, зрозумілими за змістом, містили слова на правописні правила, не потребували багато пояснень з боку вчителя. Цьому мала сприяти і правильна вимова (на кожному слові – наголос). Після деяких речень дається порада вчителеві у вигляді "замітки", що треба пояснити дітям, на які правила звернути увагу. Найбільше текстів для учнів четвертого класу.

До кожного правила правопису спочатку подаються приклади "коротші" і щодо змісту легші. Перш ніж писати, вчитель повинен пояснити дітям, на які правила диктант, нагадати їх і навести приклади. Наводяться методичні прийоми повторення матеріалу. Автор вважає, що виправляти помилки учні можуть самостійно під керівництвом учителя в зошиті і на дошці. Учитель може забрати зошити додому, виправити помилки або тільки їх підкреслити, а учні в школі виправляють їх самостійно. Після вивчення правил учитель у процесі бесіди перевіряє, як діти їх засвоїли.

Диктанти педагог пропонує писати якнайчастіше не тільки в контрольних зошитах, а й у робочих. Зв'язні тексти диктантів учитель може поділити на частини, пояснивши перед написанням окремі слова. Методика написання диктантів така. У перші місяці навчання учитель диктує слова по складах, потім – цілими реченнями, заздалегідь пояснивши їх. Діти повторюють речення, у разі потреби виділяють у словах склади і звуки, потім пишуть. Пояснення можна проводити після ознайомлення з усім текстом, а тоді його записувати. Аналізувати слова щодо правопису вчитель може вибірково. Додому мають пропонуватися вправи на підкреслення орфограм у словах. Під час диктанту рекомендується звертати особливу увагу на інтонацію, розвивати зорові і слухові сприйняття в учнів. Діти поступово на слух повинні розставляти розділові знаки.

Книжка має шість розділів: "Азбука (два параграфи, де подаються відомості про алфавіт, його склад, "самозвуки" і "співзвуки", їх написання), "Самозвуки" (дванадцять параграфів, матеріал про написання голосних, закінчень *-уть, -ють, -ать, -ять,* у дієсловах), "Співзвуки" (п'ятнадцять параграфів із правилами написання приголосних звуків, звукосполучень), "Додаток" ("до диктатів – порівнуючих о наголосі, з памяті"), де подано речення і тексти зі словами, в яких є розбіжності у вимові і написанні. Деякі тексти діти пишуть, вивчивши їх напам'ять. Окремо виділено правила написання великої літери ("Великі букви") і поділу слів для переносу ("Діленє слів"). Після правил наводяться тексти. Наприкінці книжки вміщено відомості про наголос в українській мові.

Можемо зробити висновок, що книжка для школи, для вчителя мови була дуже корисною, в ній педагоги знаходили багато слушних методичних порад, зокрема щодо роботи з кількома класами одночасно.

1912 р. у часописі "Bukoviner Schule" (№ 1) було надруковано статтю Івана Бордейного "Підготованє до читання" (Чернівці). Автор зауважує, що "наука" в першому класі "трудна" і потребує від учителя неабиякого хисту, відповідної підготовки учнів. У зв'язку з цим буковинська "Краєва шкільна Рада" 1897р. визнала, що "підготовна наука" має тривати від чотирьох до восьми тижнів. Учителеві треба особливу увагу звертати на важливі "вступні вправи до науки мови". Автор поділяє їх на три види: а) науку наглядну; б) вправи уха і знарядь мовних; в) вправи ока і руки. "Вправи уха і знарядь мовних" виконуються в такий спосіб: речення поділяють на слова, слова – на склади, зі складів виділяють звуки. Такий метод навчання неприродний, важкий, оскільки діти повинні зрозуміти, що таке речення, слово, склад і звук. Лише після аналізу речень, слів учні вивчають звук.

І.Бордейний легшою для початкового навчання вважає не аналітичну, а синтетичну методу, за якою дітей ознайомлюють спочатку з деякими звуками, утворюють з ними склади, потім слова і нарешті речення. Автор наводить зразки занять за цим методом. Послідовність роботи така: учитель читає байку, оповідання або вірш (їх дібрано до кожного звука), діти переказують, виділяють потрібний звук, а потім учитель показує його друкований знак.

1917 р. під назвою "Початок. Граматика до науки читання й письма" вийшов підручник Спиридона Черкасенка [15]. Це було друге видання книжки, значно перероблене і доповнене, що сприяла активізації навчальної діяльності учнів, формуванню їхньої самостійності у навчанні . За основу автор взяв букварі Вахтерова, Фльорова та ін. Граматику складено за звуковим методом з урахуванням найновіших здобутків методики початкового навчання. Учні

водночас навчалися читати, писати, виконували самостійні роботи з малювання й письма. Малюнки, вміщені у книжці, мали допомагати активно засвоювати виучуваний матеріал. Правда, багато з них є невиразними, незрозумілими за змістом. Навчальний матеріал подано в системі, його достатньо і для читання, і для самостійної роботи.

Незважаючи на деякі недоліки, підручник був цінним надбанням для школи.

Окремі методичні праці початку XX ст. присвячені проблемі підвищення грамотності учнів. До таких відносимо видані 1918 р. в Києві "Найпотрібніші правила правопису", які С. Черкасенко назвав підручником для учнів початкових шкіл [16]. Книжка невелика, усього п'ятнадцять сторінок, має два розділи. У першому – 20 вправ, що чергуються між собою: 10 граматичних і 10 для списування. У другому – 47 вправ, з них 24 граматичних і 23 для списування. Перед кожною граматичною вправою вміщене правило. Теоретичний матеріал за складністю може використовуватися учнями на другому, третьому і четвертому роках навчання. Тому підручник можна було використовувати з перервами. Практична частина досить одноманітна за характером завдань: замість крапки, рисочки або хрестика вставити пропущені букви, знайти помилку у написаному слові (т. зв. вправи з какографії), списати, доповнити тощо. Видавництво у "Передньому слові" зазначало, що "зважується видати цю першу поки що книжку найпотрібніших правил найбільш уживаного тепер правопису, щоб дати вчителеві народної школи змогу сяк-так вийти з того безпосереднього становища, в яке попадає він через брак відповідних підручників".

Отже, кінець XIX – початок XX ст. характеризується недосконалістю методики навчання української мови в початкових класах, нестабільністю і нестачею підручників, а також творчим пошуком нових форм і методів роботи, що відповідали б тогочасним вимогам і стали підґрунтям для створення нових підручників.

Зазначимо, що стаття не вичерпує всіх проблем, пов'язаних зі становленням і розвитком методики навчання української мови як науки. Праці, що виходили в подальшому, потребують свого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буквар для самоуків. – Накл. М.Борисової в Перемишлі, б.р., б.а.
2. Букварь языка рускаго с прочїимь руководїємъ начинающих оучитися. – Будин, 1850. – 55 с.
3. Буквар. Ч.І. – Школа народна, 1906. – 79 с.
4. ГлЪбовицкій И.А. Початки граматики руского яыка для школъ народныхъ. Ч.І. – Черновцъ: Наклад автора, 1889.
5. Грегорович В. Чи можна призвычаювати дЪтей до правописи "и въ першôмъ шкôльнôмъ роцЪ" // Педагогічний блеттер. – 1892. – № 2. – С. 25–27 //Чернів. держ.архів. – Ф. 21, оп. 1, спр. 3758, арк. 3-26.
6. Дячан П. Методична граматика языка мало-руского. – Львовъ: Друк. Ставропигиального ин-та, 1865. – 142 с.
7. Изъ школы для школы. Педагогічнû і дидактичнû афорізмы // Педагогічнû блеттер. – 1892.– № 8. – С.127–130 //Чернів. держ.архів. – Ф. 21, оп. 1, спр. 3758, арк. 3–26.
8. Копитчак Б. Виклади рускої граматики. – Львів: Вид. М. Таранько, 1907. – Ч.І. – 91 с. (рукопис).
9. Огоновський О. Граматика руского языка для школъ середнихъ.– Львів: Наклад фонду краєвого, 1889. – 288 с.
10. Панькевич И. Славеноруська граматика Арсенія Коцака другоЪ половины XVIII вЪка. – Ужгород, 1927. – 28 с. Відб із Наук. зб. т-ва "Просвіта" в УжгородЪ речник 5 з р.1927.
11. Партыцкій О. Граматика руского языка. – Вид 3-є., переосм. О.Лепким и Онышковичом. – Львів: Ин-т Ставропигиальный, 1876. – 239 с.
12. Партыцкій О. Рускій букварь для шкôлъ людовыхъ. – Львів: Накл.шкільн.книжок Ставропигиального ин-та, 1884. – 112 с.
13. Піґуляк В. Головні причини анальфабетизму на Буковині й способи його поборення //Школа Буковини. – 1892. – № 2. – С. 91-94 //Чернів. держ.архів. – Ф. 211, оп. 1, спр. 2274, арк. 429.
14. Танчаковський Й. Руські диктати. – Львів: Наклад автора, 1907.
15. Черкасенко С. Початок. Граматика до науки читання й письма. – Вид. 2-е. – К.: Укр. Школа, 1917. – 48 с.
16. Черкасенко С. Найпотрібніші правила правопису з додатком для самостійного писання: Підручн. для учнів початк. кл. – К.: Укр. Школа, 1918.– Ч.І. – 15 с.

Лілія СТАХІВ

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ У ЗМІСТІ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ НА СТОРІНКАХ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ (1919-1939 РР.)

Вихід із духовної кризи, який склався в країні, можливий лише шляхом підвищення рівня духовності через його моралізацію.

У змісті Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI ст.") і в Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. своє відображення знайшло положення концепції національного виховання, в основу якого ввійшли засади морального виховання.

Питанню морального виховання приділяють увагу багато сучасних дослідників. Так, виховання моральної культури особистості розкрито в наукових дослідженнях Т. Гуменникової, С. Горбенко та ін. Проблемі виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу висвітлено С. Бакуліною. Окремі аспекти морального виховання досліджують В.Білоусова, В.Галузинський, В.Гуреєва, А.Мудрик, В.Кумарін, Т.Цвєлих та ін.

Проаналізувавши дослідження науковців, ми бачимо, що ніхто не досліджував питання морального виховання молодших школярів на західноукраїнських землях в міжвоєнний період з точки зору навчальної книги.

Мета статті – розкрити зміст навчальної книги в досліджуваний період (1919-1939 рр.), закцентувавши увагу на висвітленні духовно-моральних цінностей його фольклорних творів.

В період дитинства велику і невичерпну силу виховного впливу мають твори фольклору. Шлях до серця і розуму дитини відкриває моральна чистота і притягальність моральних ідеалів, втілена у багатьох героїв казок, легенд і переказів, у мовних формах прислів'їв, приказок.

Усна народна творчість – високохудожній скарб культури народу, чия невичерпна талановитість, високе естетичне чуття і гострий розум збагачують і примножують спадщину, нагромаджену віками. Її використання у національній школі та сімейному вихованню стають на шляху бездуховності, історичного безпам'ятства, допомагають дітям зрозуміти роль спадщини народних цінностей і традицій культури, допомагають дбайливо збирати її перлини, в яких засіяні глибокі і теплі родинні стосунки, всеперемагаюча любов до рідної землі, звитяжна слава батьків і дідів, прославлення традицій родоводу, всього народу [6, 31-41]. Завдяки фольклору учні глибше відчувають, що знання про свій народ – це пізнання себе, своїх коренів, усвідомлення нерозривної єдності з попередніми поколіннями; розширення пізнавальних можливостей навколишнього світу, народу, його духовних багатств і мрій про майбутнє.

Головне завдання школи – захопити дітей фольклорними творами, розкрити їхню привабливість, поетичну красу, емоційність, задушевність, влучність рідного слова. Яскравим народним колоритом його виступають завжди ясні і доступні художні образи, в яких дитина легко визначає свої симпатії чи антипатії.

На підставі аналізу підручників даного часу можна стверджувати, що у них належне місце відведено народним скарбам. У зміст цих посібників ввійшли твори, які відповідали високим моральним ідеалам, відзначалися глибокою думкою, яскравими образами, цікавими для дітей, і різними за жанром. Учні мали змогу ознайомитися з народними дитячими піснями, іграми, прислів'ями, приказками, казками, переказами, притчами, легендами, загадками, скоромовками, кожен з творів яких мав свої особливості, а всі разом узяті складали духовну культуру минулих поколінь і славилися багатством поетичної системи, довершеністю художніх форм, розмаїттям художніх засобів. Багатющий фольклорний набуток, вміщений у підручниках, представлений легендами і притчами на християнську тему, поставав перед читачами у своїй простій наївності, невченій мудрості і природній естетиці, що давав можливість побачити, як у народній свідомості через тисячоліття проростає до неба дерево християнської віри.

У фольклорних творах, зокрема в біблійних оповіданнях, різних його варіантах, розкрито Христові Заповіді, які стали для людей дороговказом у житті. Саме вони вчили чеснот милосердя і любові до ближнього. Ці легенди розкривали цілий світ художніх ідей і образів,

збагачували малого читача духовно і емоційно, виховували в дусі гуманістичних ідеалів добра і справедливості.

Легенди і притчі як споріднені жанри народної прози були перенесені на український ґрунт, а їх сюжети обросли реаліями українського побуту, доповнилися деталями українського життя. Деякі біблійні оповіді фольклоризувалися і перетворилися в українські народні легендарні казки, головною особою яких є сам Бог.

У підручниках вміщені легенди, центральним персонажем яких виступає і Матір Божа. Серед таких легенд, як "Келехи" (верховинська легенда) [15, 49], "У неволі" [14, 139], "Крест" [13, 115], "Звідки взялися червоні рожі" акцентуємо увагу на останній, в якій показано найбільшу абсолютну цінність – любов до ближнього. Ця любов передана устами Ісуса Христа до своєї Неньки: "Мене вилікувала ваша велика любов, бо ж ті рожі з вашої великої крові" [11, 33]. Нитка любові переплітається і у верховинській легенді, в якій також розкрита друга Заповідь Божа. Виховний зміст її показаний за допомогою образних слів, звернених Божою Матір'ю до героїні легенди: "Не треба подяки, квіти ці виросли із любові до людей. Будуть зватися келихами тому, що як у келиху подають вино, так у них я подаю милосердя й любов зі своєї крові"[15, 49]. Ці легенди пробуджували у читачів лагідні почуття та гуманні переживання, у них Діва Марія виступає як ідеал краси і високих чеснот, дає приклад до наслідування.

Важливе місце відведено у змісті підручників і легендам, головним персонажем яких є безтілесні духи – Ангели. Про це свідчать такі твори, як: "Конвалія" [12, 73], "Ангелики в небі вишивають" та ін. В останньому творі автори діями добрих духів ("вишивають сорочки для Ісуса та хусточку для Божої Матері") втілює образ покірності та слухняності, працьовитості [7].

Легенди, яких об'єднує християнський мотив, допомагали українській дитині зрозуміти та пояснити такі речі, які хвилюють людину з давніх початків: як постав Бог, хто є Мудрим Будівничим і Вседержителем Вселенної і т. д. У них прославляється Його мудрі дії, розкрито Його прославу, величання. Так, у легенді "Синьоокі дзвіночки" зображено доброго душею богомільного чоловіка, що придумав дзвін, який би міг "голосити на славу [Божу] на весь світ" і скликати народ "на молитву рано, в полудне и ввечери"[13, 113]. Славити Божий витвір вчить і легенда "Жайворонок" [12, 132].

Аналізуючи джерела, можна сказати, що в око впадає антропоморфічне бачення Бога, тобто Його світла Постать постає в особі старого діда, ангелів чи злих сил. Персоналізація Добра і Зла розкривається в легендах "Казимир великий кумом" [12, 104] та "Архиповий млин". Як вирок, звучать слова старця в Бога: "Коли ти злакомився на чужий хліб і забрав собі муку, якою мали живитися старці, вдовиці і сироти, то будеш від тепер і до страшного суду пісок молотити" [5, 57]. Цей твір змушує читача задуматися над загальнолюдськими питаннями – гріхом і покутою, злом і добром, жорстокістю і милосердям, адже метою створення легенди, на нашу думку, і було відвернути людину від гріха, навернути душі на правильне життя.

Як бачимо, у біблійних легендах йдеться не стільки про християнську мораль, скільки про людські пороки: гордість, заздрощі, скупість. Тут з одного боку виступає грішна і егоїстична людина, а з другого – милосердний і, водночас, суворий Бог, що закликає дотримуватися Його Заповідей, додержання і виконання яких є найпростішою дорогою до неба, а їх суть полягає у християнській досконалості: "Хто береже Божі Заповіді, той буде добрим батьком, доброю матір'ю, добрим сином чи дочкою…той уникатиме всяких гріхів" [1, 3].

У змісті підручників зустрічаються і легенди, в яких прославляється Син Божий – Ісус Христос, Його діла. Образ до наслідування, поданий через Його вчинки та вчення, зображено у чудесах не лише за життя, а й після Його смерті. Про це свідчать твори: "Воздвиження Чесного Хреста" [8, 83], "Найкрасший учитель" [15, 138] і ін.

Діти, опрацьовуючи зібрані скарби народної творчості, повинні були знати, що джерела, з яких почерпнуто мотиви цих легенд, йдуть від Святого Письма, життя святих. Подаючи приклади з їх життя, автори доводили, що слід зробити дітей добрими, чесними, "задоволеними малим", адже підвалина людської моральності була віра в Бога, а служити Богові було найбільшою абсолютною цінністю. Виховний потенціал містить ряд біблійних легенд: "Субота Святого Дмитра" [15, 55], "Незабудька" [15, 144], "Святий отець Миколай" [32], "Свята Ольга" [8, 92], "Свята Ольга, перша християнська княгиня руска" [7, 62], "Христофор", [12, 90],

"Любов правди" [12, 32],"Святий Войтіх" [12, 52], "Сьвятий Войтіх" [8, 110],"Святий Йосафат" [9, 121], "Сьвятий Кирил і Методій" [8, 100], "Сьвятий Іван Хреститель і Сьвятий Петро і Павло" [8, 180] і ін.

Особливе враження справляє легенда "Любов правди" [12, 32], головний герой якого Святий Войтіх наділений найкращими моральними рисами, вартими до наслідування – блаженністю, чесністю, здатний повернути грішників до праведного життя. Цей твір породжував у читачів Божу іскру в душі, мав воістину невичерпні духовні сили. Особливістю його є фаталізм з упованням на Божу волю (мотив покаяння великих грішників і надія спокутувати своє злодіяння, заслужити на прощення в Бога).

Таким чином, прикладом життя святих людей автори підкреслювали, що зло завжди буде покаране і за свої вчинки кожен відповість перед Богом, людьми, своєю совістю. Народ закликає творити добро, нести його людям.

Автори цими творами підносили душу дитини, очищали її за допомогою праведного життя святих, спонукали до роздумів про людське життя і справ.

Жанровим різновидом біблійних сюжетів є повчально-алегоричні оповідання про людське життя – притчі, в яких висловлюється яскрава мораль і повчання. Втілення чистоти і шляхетності представляє твір "Притча Євангеліє від Луки", який вчить "добрим і щирим серцем" слухати слово Боже, "задержувати Його і плід приносити в терпеливості"[9, 41]. Жертвувати в ім'я Боже вчить і легенда "Вдовина лепта", головна героїня якої віддала на церкву весь свій маєток, який складав всього два феники. Устами священика підкреслюються великі слова Ісуса "Не хто дає, а хто як дає" [8, 28].

Аналізуючи твори, можна з упевненістю сказати, що діти, які жили в міжвоєнний час і мали змогу читати їх, наповнювалися Христом, думками мандрували в прозору глибінь Вічного життя. Влучне слово художніх образів розкивало дитячі повіки, наповнювало душу любов'ю і радістю. У цих легендах вразлива дитяча душа бачила добрих пастирів, що душу свою клали за вівці свої [Йо 10. 11], своїми прикладами показували, як треба любити ближнього. На прикладі цих творів ми бачимо, що доцільність існування церкви, священства чи чернецтва, як і віра в Бога, була органічними складовими суспільства.

Так, унікальною людиною виступає Святий Йосафат, який, ведучи богоугодне чернече життя (виконував строгі пости, відвідував довгі денні і нічні молитви, вбирався в тверду волосінницю і часто спав на голій землі) давав приклад до наслідування [9, 121]. Автор цим твором накреслює ідеал християнського виховання, який полягає в охороні святої віри, участі в таїнствах, любові до Бога, страху Божім, доводить малому читачеві, що людина мусить шанувати священний сан, через ревні молитви берегти церковні Заповіді, звичаї.

Цікава легенда вміщена і під назвою "Радуйся полянська землъо". В образі людини, яку знайшли ангели за дорученням Господа, показано доброго чоловіка, що заслужив на Боже благословення, бо "мав чисту совість і добре серце, в котрім містилася велика любов до людей" і який не знав "гордости, неправды и злости", а також "вшытко любил он отцовску землю и ревно работал на ней", "другим людям помогал охотно и служил им порадом"[13, 85].

Ніби продовження цієї легенди є твір "Добрі брати", головна думка якого висловлена в останньому реченні: "На тім місці, де красна гадка впала обом братам, дістало присьвячене Богу і на нім вибудовано величаву святиню" [9, 12], адже гадкою цією були зерна добра і милосердя, які повинні проростати в кожній дитячій душі. Ці твори дають відповідь на питання, чому існує зло, як досягти гармонії між людьми, в міжособових стосунках.

Також слід відмітити, що у змісті підручників зустрічаються легенди фантастичного характеру, пов'язані з походженням країн, місцевостей та окремих їх персонажів. Про це свідчать такі твори, як: "Про історію Хустского Замку", "Грушовский монастир" [2, 101-102], "Чайка" [15, 190], "Олеся" [4, 146; 3, 117], "Ванда" [14, 109] і ін.

Отже, на основі аналізу читанок і букварників, можемо із впевненістю сказати, що легенди і притчі, які містили великий виховний потенціал, справляли на дитячу душу великі враження, вчили співпереживати горю, допомагати в біді. Вони були незамінним матеріалом у вихованні свідомих і діяльних християн.

Незважаючи на несприятливі зовнішні і внутрішні обставини, спричинені війнами, дискримінацією, християнські ідеї знаходили все-таки благодатну ріллю в душах дітей,

допомагали їм були чутливими до людського горя. Молодші школярі прагнули вічного, бачачи скороминучість земного життя, а, зрозумівши, що спроби здобути щастя без Бога, є марними, звертали своє прагнення до когось, хто вище понад усіх любить усіх такими, якими вони є і завжди готовий прийняти тих, хто прибігає до Нього, бо Божа справедливість торжествує і праведники отримають нагороду. Упорядкований матеріал давав можливість школярам почерпнути найпотрібніші для кожної віруючої людини знання, адже ці твори є викладом Христової віри, спонукали не тільки впізнавати у персонажах своїх предків, а й порівнювати їх із собою, своїми сучасниками.

Тексти давали глибше приглянутися до психології українців, особливо у такому специфічному вимірі як духовність. Вони показували, як у нашому народові закорінювалося Боже слово, наскільки глибоко воно впливало на людську свідомість, світогляд, суспільні відносини.

На нашу думку, в подальших розвідках варто розкрити духовно-моральні цінності у змісті інших скарбів усної народної творчості – казках, байках, народних піснях і ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Катрій Ю. Я. Господи, навчи нас молитися. – Нью-Йорк-Торонто: В-во оо. Василіян, 1981. – 166 с.
2. Маркуш А., Ревай Ю. Отчина: Читанка для 3-4 школьного року народных школ. – Прага: Накл. Держ. в-ва, 1931. – 194 с.
3. Матвійчук М. Третя книжечка для 3 кл.- Львів: Б.в., 1931. – 154 с.
4. Матвійчук М.Третя книжечка для 3 кл.- Львів: Накл. в-ва "Нова укаїнська школа", 1928. – 149 с.
5. Матвійчук М. Четверта книжечка. – Львів: В-во М.Матвійчука, 1931. – 196 с.
6. Народна мудрість вчить, як на світі жить // Навчально-методичний посібник з народознавства. – Миколаїв, 1998. – 87с.
7. Народна школа. – ч.2. – Львів: Накл. в-ва шк. кн., 1919. – 109 с.
8. Народна школа. – ч.2. – Львів: Накл. в-ва шк. кн., 1921. – 196 с.
9. Народна школа. – ч.4. – Львів: Накл. в-ва шк. кн., 1922. – 181 с.
10. Рожанківська О., Петрова І. Моя перша книжечка. – Львів: В-во книжок шкільних, 1937. – 64 с.
11. Хочу читати: Буквар: Б. в., 1937. – 49 с.
12. Читанка для 3 кл. вселюдних шкіл. – Львів:Накл. в-ва шк. кн., 1925. – 158 с.
13. Читанка для 3 клясы народных школ. – Львів: Накл. в-ва шк. книжок, 1935. – 141 с.
14. Шкляр Р., Тумінська Я. Житя і праця: Читанка для 3 кляси вселюдних шкіл. – 2-е попр. вид. – Львів: В-во книжок шкільних, Б. р. – 174 с.
15. Шкляр Р., Тумінська Я. Життя і праця: Читанка для 4 кляси вселюдних шкіл. – Львів: Накл. держ. в-ва, 1935. – 205 с.

Віра БІЛИНСЬКА

ПІДРУЧНИКИ З БІОЛОГІЇ ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ, РОСІЇ, ПОЛЬЩІ

Вивчення досвіду роботи школи в минулому, критичне засвоєння педагогічної спадщини з метою використання кращих її надбань у практиці сучасної школи можуть відіграти важливу роль у поліпшенні роботи школи взагалі і зокрема в галузі викладання біологічних дисциплін.

Повчальним у цьому плані є аналіз старих підручників з біології. Запровадження викладання біології в навчальних закладах на межі XIX і XX ст. поставило нові вимоги до шкільних підручників.

Підручники з ботаніки та зоології, що вийшли з друку в перших роках XX століття, призначались для учнів середнього шкільного віку. У переважній своїй більшості ці підручники будувалися на основі "біологічного методу". Найхарактернішою рисою цього методу є вимога, щоб рослини і тварини, які підлягають вивченню, розглядались дійсно як живі істоти, тобто щоб це вивчення полягало не тільки в описуванні їх форм, ніби вони стоять у вигляді препаратів у музеї, кожне саме по собі, а в проникненні у ті життєві явища, які їх головним чином характеризують і вказують на їх найтісніший зв'язок із середовищем, в якому вони живуть одне з одним. З точки зору цих вимог ми повинні вивчати будови живих істот у зв'язку

з їх способом життя, відношенням їх до оточуючого середовища, впливом на них як зовнішніх фізичних факторів, так і організмів, що живуть у тому ж середовищі [10, 226].

Мета статті: дати характеристику українських, російських, польських шкільних підручників з біології початку XX століття.

Початок минулого століття ознаменувався виходом із друку цілого ряду підручників із біології. Якщо за напрямом викладу матеріалу підручники з біології цього періоду будувались на більш-менш однакових принципах, то за змістом і способом викладу вони були дуже різноманітними.

У 1904 році вийшов з друку підручник з ботаніки Л. Кречетовича. У цьому підручнику відсутній розподіл матеріалу за окремими розділами. Автор вперше поклав в основу підручника ознайомлення з рослиною як живим організмом.

У 1905 році побачив світ "Підручник ботаніки" В. Капелькіна і А. Флерова. У передмові автори вказали, що вони мали на меті створити такий підручник, який "повинен бути доступним по змісту і разом з тим стояти на висоті сучасних наукових знань" [8, 346]. Намагаючись зробити викладання ботаніки науковим, цікавим і доступним для учнів, автори видали підручник трьома невеликими книгами. Перша називалась "Морфологія квіткової рослини", друга – "Спорові рослини", третя – "Анатомія і фізіологія рослин". Таку структуру автори мотивували дидактичним принципом: від більш відомого до менш відомого. Належна увага у цьому підручнику приділена залежності рослинних форм та їх способу життя від умов існування. Не меншого значення вони придавали мінливості рослин під впливом середовища, що змінюється, і виживанню найбільш пристосованих видів.

Серед підручників з ботаніки, виданих на початку XX століття, варто виділити "Ботаніку" Л. Ніконова, який був послідовником вчення А. Герда і який відобразив його ідеї у змісті підручника в доступній для учнів формі. Наприклад, опис листка починається з характеристики функцій листка. Потім викладається історія відкриття цих функцій, показано, як колективна праця вчених розкрила сутність життєдіяльності листків рослини.

Систематика рослинних груп подана в "Ботаніці" Л. Ніконова у відповідності з їх історичним розвитком, від простих форм до складних. Всього у підручнику охарактеризовано 17 родин. В кінці підручника подано короткий нарис історії рослинного світу. При цьому підкреслено, що вперше істинно наукове пояснення історичного розвитку рослин дав Дарвін, який довів, що вищі організми походять від більш простих шляхом видозмін і поступового ускладнення.

У "Підручнику ботаніки" В. Палладіна (1907) теж розкрито залежність життєдіяльності рослин від умов життя, пояснено походження вищих рослин від нижчих шляхом поступового ускладнення і вимирання непристосованих.

У 1913 році в Києві російською мовою був виданий підручник з ботаніки для молодших класів середньої школи Г. Боча. Методичний план цього підручника ретельно продуманий. Автор починає з розгляду окремих живих рослин, що можна знайти на екскурсіях, залишаючи систематику і базуючись на біології, яка майстерно пов'язана із зовнішньою морфологією [7, 194]. Першою рослиною, яку автор обрав для опису, є жовтець (російська назва лютик). Рослина ця цвіте до глибокої осені, і тому може бути принесена в клас у живому вигляді. Решта рослин вибрано так, що вони відносно нескладні в морфологічному відношенні, їх легко знайти, і в той же час вони достатньо цікаві в біологічному плані. Поступово розширюючи і поглиблюючи матеріал, автор дає під кінець уявлення про рослину як про цілісний живий організм.

Подібний погляд на рослину знаходимо в книзі українського ботаніка О. Янати "Рослина та її життя", яка вийшла з друку російською мовою в 1914 році у Сімферополі. У 1922 році друге видання підручника було вже українським. Особливістю цього підручника є погляд автора на рослину як на істоту, що мало чим відрізняється від тварин. О. Яната вважав, що рослини – це живі істоти, здатні, як і тварини, живитися, рости, відчувати, рухатися, розмножуватися, що рослини мають спільне з тваринами походження й відокремилися від них у довгому процесі утворення та розвитку життя на Землі. Автор відстоює думку, що між рослиною та твариною немає глибокої різниці, що рослинне й тваринне царство – це дві могутні гілки одного дерева життя.

Зупинимось детальніше на характеристиці окремих підручників цього періоду.

У 1916 році в Києві було видано російською мовою "Підручник ботаніки" для середніх навчальних закладів В. Заленського. Починається підручник вступом, у якому автор дає поняття учням про те, що вивчають такі розділи як анатомія, морфологія та систематика рослин. Як і автори згаданих вище підручників, В. Заленський відстоює думку, що рослина є живою істотою: "Кожна рослина – жива істота, в кожній рослині ми можемо помітити різні життєві явища. Рослина харчується, росте, робить самостійні рухи, розмножується, виробляє в своєму тілі такі речовини, яких немає навколо неї" [4, 2].

Складається підручник із трьох основних розділів. Перший розділ "Основні відомості з анатомії рослин" знайомить учнів із клітинною будовою рослин. Дуже просто і доступно пояснює автор складний матеріал про форму клітин: "Ми вже знаємо, що і дуб, і сосна, і пшениця, та інші, подібні до них рослини, складається із мільйонів клітинок. Ми можемо розглядати ці рослини, як цілі держави; окремими жителями цих держав є маленькі, у більшості випадків, невидимі простим оком клітинки. Як і в державі, що складається із людей, різні завдання виконують різні особи, так і в рослині, – цій державі клітинок – спостерігається розподіл праці, тобто одні клітинки виконують одні обов'язки, другі – інші" [4, 18]. Ця цитата з підручника дає уявлення про мову, якою він написаний. Вона дуже вигідно відрізняється від мови сучасних підручників.

Другий розділ, який називається "Основи морфології і систематики рослин" поділяється на два підрозділи "Спорові рослини" та "Насіннєві рослини". Розділ "Основи систематики насіннєвих рослин" поділений на такі підрозділи: "Голонасінні рослини", "Покритонасінні рослини". Завершується підручник "Загальним оглядом класифікації рослинного царства" та невеликим параграфом про послідовність появи різноманітних груп рослин на Землі.

У підручнику є 204 малюнки до тексту, дуже висока якість їх виконання. Всього в підручнику шість видів шрифту, шрифт чіткий і виразний.

До недоліків підручника можна віднести відсутність питань та практичних завдань. Незважаючи на це, він заслуговує на увагу перш за все легким і доступним викладом матеріалу та якісним оформленням. Цей підручник було удостоєно премії імені імператора Петра Великого.

Одним із перших підручників з ботаніки, написаних українською мовою, був виданий у 1905 році підручник засновника українського природознавства Івана Верхратського. У 1912 році вийшло друге видання книжки. Підручник подає опис близько 300 рослин. Дуже докладно описано зовнішній вигляд рослини, місця її поширення, спосіб використання людиною. Кожну рослину в тексті ілюструє малюнок. Малюнки виконані виразно. Всього в тексті 355 малюнків, 292 з них складають малюнки рослин. У заголовках поряд з українською назвою рослини подано і латинську назву.

Більшість рослин, які автор обрав для опису, вибрано з числа відомих учням, широко поширених на Україні. Розділ "Огляд світа рослин" знайомить з різномаїттям квіткових та безквіткових рослин. У розділі "Головні органи рослин" розглядається будова органів та основні особливості рослинного організму. Розділи "Лист", "Цвіт", "Овоч" знайомили учнів із різними різновидами листків, квітів, плодів, їхніми особливостями та функціями.

Згадано в підручнику і про систематизацію рослин Ліннея. Завершується підручник розділом "Дещо про збирання та приховане рослин", у якому подано відомості щодо збору рослин, виготовлення гербарію. Автор наголошує на важливості такої роботи: "Ніщо не підсобляє так пізнанню рослин, як збиранє живих ростин, їх одвітне засушуванє для прихову в так званім зільнику. На прогульках можна більшу часть ростин описаних в тій книжці легко найти" [1, 231]. В кінці книжки додається алфавітний список українських назв рослин та список назв рослин латинською мовою.

У порівнянні з охарактеризованими вище підручниками, "Ботаніка" І. Верхратського має більший формат. Доцільніше було б загальні відомості про рослини розмістити не в кінці, а на початку підручника. Відсутні в підручнику питання і практичні завдання. Дещо активізувала пізнавальну активність учнів наявність в книзі розділу про правила виготовлення гербарію.

Незважаючи на наявні в підручнику недоліки, він цінний насамперед тим, що був написаний українською мовою.

До позитивних сторін підручника варто віднести велику кількість малюнків, вдалий їх підбір та добру якість виконання. Затруднюють сприймання тексту дещо заважкий виклад матеріалу і дуже дрібненький шрифт. У другому виданні 1912 року цей недолік враховано і шрифт значно збільшено.

Прикладом цікавого та доступного для дітей підручника є підручник Йозефа Лімбаха "Ботаніка", який був виданий польською мовою у Львові в 1913 році. Призначений він для молодших класів середньої школи. Підручник має оригінальну структуру. Він складається з двох частин, кожна частина поділена на розділи, що відповідають назвам пір року. Розділи поділені на параграфи. До складу першої частини входять розділи: "Весна", "Літо", "Осінь". Розділ "Весна" в свою чергу поділений на параграфи: "Ліс", "Луки", "Неорані землі", "Город і сад". Опис рослин підпорядкований порі року, а також назві місцевості, яка зазначена у заголовку. Зміст підручника подано на початку, далі йде алфавітний список польських назв описаних рослин із зазначенням сторінки, на якій вони згадуються. За ним – список латинських назв рослин. Хоч від дітей молодшого шкільного віку не вимагалось знати латинський відповідник назви, але автор вважав за потрібне його подати. У розділі "Систематичний опис рослин" він пояснює дітям, для чого потрібна латинська назва: "Щоб вчені світу могли зрозуміти один одного, кожна рослина має латинську назву" [13, 138]. У підручнику подано також список малюнків. Введення в підручник таких, здавалося б, зайвих на перший погляд списків було дуже доцільним. Це давало можливість, користуючись списком, швидко відшукати інформацію про ту чи іншу рослину, активізувало самостійну пізнавальну діяльність учнів, які вже змалку вчились працювати з книгою.

До складу І частини входять дві статті вступу "Що таке рослини і для чого маємо їх вивчати?" та "Де рослини ростуть?". У них автор говорить про те, що являють собою рослини, як вони живляться, яку користь має з них людина. Наголошено на тому, що рослини є істотами живими: "Рослини, як і тварини, є істотами живими. Рослини не можуть змінювати свого місця, як тварини і не мають чуття, але вони живуть" [13, 3].

На відміну від О. Янати, який вважав, що рослини мають органи чуття (почуття рівноваги, доторку, світла), автор польського підручника підкреслює відсутність органів чуття у рослин. Дуже гарно і доступно написано про те, де ростуть рослини, що вони потребують для свого існування, як пристосовуються до життя: "Рослина не багато потребує для життя, але без землі, повітря, води, світла, тепла жити не може. Не всі рослини вимагають цього в рівній мірі" [13, 4]. Далі автор говорить про те, що рослини згрупувалися у вигідних для них місцевостях. Такими місцевостями є ліси, луки, болота, стави, а також створені людиною сади, городи. Кожна пора року має свої рослини. У даній книзі згруповані рослини різних пір року і місцевостей.

Якщо починається підручник описом рослин, які знайомі дітям із повсякденного життя (барвінок, конвалія, суниця), з дерев саду (яблуня, груша, вишня), то закінчується описом екзотичних рослин, що ростуть у далеких країнах. Як видно із підбору матеріалу, дітей поступово вводили в оточуюче їх життя рослин, знайомили спочатку з близькими і відомими рослинами, потім кругозір дітей розширювався і відповідно до цього їм ставало доступним більш широке коло явищ і питань.

До складу ІІ частини входять такі розділи: "Будова рослин", "Як рослини зимують", "Систематичний опис рослин", "Рослини теплих країв", "Джунглі", "Догляд за кімнатними рослинами".

Всього згадано в книжці понад 300 рослин. У підручнику використано 7 видів шрифтів, вони дуже гарні, чіткі і вдало підібрано ілюстрації та малюнки. Крім малюнків рослин, в підручнику є малюнки сільськогосподарських знарядь: коси, серпа, плуга, борони. Пожвавлює розповідь і полегшує сприйняття вірш А. Міцкевича про овочі.

До негативних сторін підручника варто віднести відсутність питань для повторення та практичних завдань.

Найхарактерніші ознаки проаналізованих вище підручників відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика підручників з ботаніки початку XX століття

Автор, назва і рік видання	Мова підруч-ника	Обсяг (к-ть сторінок)	Наявність питань і практичних завдань	Кількість малюнків	К-ть шрифтів та їх якість	Виклад матеріалу
Верхратський Іван Ботаніка. – Львів,1905	українська	238	наявні практичні завдання	355	5, дуже дрібний	важкий для сприймання
Заленський В. Ботаніка. – К., 1916	російська	160	відсутні	204	6, чіткий, виразний	легкий і доступний
Лімбах Й. Ботаніка. – Львів, 1913	польська	143	відсутні	261	8, чіткий, виразний	легкий і доступний

На початок XX ст. встановився певний погляд і на викладання зоології. Більшість підручників, що вийшли у світ у цей період, були написані за "біологічним методом". Повне використання цей метод знайшов у підручнику вченого-зоолога Н. Львова, що був виданий у 1901 році. Всупереч існуючому порядку вивчення організмів, Н. Львов спочатку подавав об'єкт більш доступний для безпосереднього спостереження. Тому в першій частині він починав виклад з риб і у висхідному порядку подавав об'єкти за складністю анатомо-морфологічної будови, довівши до ссавців і включивши сюди огляд будови людського тіла (в порівнянні з мавпами). У другій частині підручника виклад починався з покривників. У підручнику автор прагнув розкрити історизм у виникненні пристосувань і наявність у природі перехідних форм. На думку автора підручника, тільки при такому порядку викладу можна створити належне уявлення про поступове ускладнення організації, яке супроводжується розподілом праці між різними органами [10, 214].

У "Вступі" до підручника автор пише: "Усе життя тварини полягає в турботах про те, щоб добути собі їжу, щоб самій не попасти в їжу іншим і щоб вивести та вигодувати своїх малят. На це має бути пристосована вся організація і весь спосіб життя тварини" [9, 17]. Як видно з небагатьох, але яскравих фраз, В. Львов розглядає кожну тварину як живий організм, який веде певний спосіб життя і пристосований до нього, кожен орган розглядає в зв'язку з його функцією. У цьому полягає суть "біологічного методу".

Заслуговує на увагу підручник із зоології М. Мензбіра, виданий у 1901 році. Підручник був добре художньо оформлений, з кольоровими таблицями. У ньому знайшли втілення погляди автора, який вважав, що організація тварини може бути зрозуміла, а від цього і вивчена тільки у зв'язку з її способом життя. Автор поставив собі за мету усунути сухий виклад, замінивши його простим, живим, який би зацікавлював учнів, дати строго конкретний виклад, по можливості уникаючи схем і загальних описів. Із поставленими перед собою завданнями автор блискуче справився [7, 391].

Підручник був написаний на широкій біологічній основі в дусі ідей Рульє і Дарвіна. Проте цей підручник було написано в низхідному порядку, тоді як у зв'язку з поширенням біологічного напряму найбільш відповідним еволюційній теорії вважався напрям висхідний.

"Курс зоології для середньої школи" В. Шимкевича (1905) написаний за висхідним принципом і побудований на порівняльно-аналітичній основі. В. Шимкевич ставив собі за мету через свій підручник на порівняльно-аналітичному матеріалі виховувати в учнів справжній еволюційний світогляд, ґрунтуючись тільки на науковому тлумаченні явищ за Дарвіном.

На початку XX століття ряд підручників із зоології було видано у Львові польською мовою: Й. Нусбаум, Т. Вісніовскі "Підручник зоології для низших класів шкіл середніх" (1906), Й. Лімбах "Зоологія і соматологія" (1905), Й. Нусбаум "Зоологія для класів вищих шкіл середніх" (1909), І. Петеленц "Зоологія для класів вищих шкіл середніх" (1907). У підручниках, написаних польською мовою, так само, як і в російських, на зміну "описовому методу" прийшов "біологічний".

Оскільки були прихильники висхідного напрямку викладання, то йому був і протилежний – низхідний. Прихильники низхідного напрямку вважали, що при вивченні тварин з найпростіших учням подаються невідомі і малознайомі об'єкти, чим порушується принцип навчання "від простого – до більш складного, від відомого – до невідомого".

Прикладом підручника, побудованого за низхідним принципом, є український підручник І. Верхратського "Зоологія на низші класи середніх шкіл". Виданий підручник у 1910 році у Львові. Вивчення курсу починалось ссавцями і закінчувалось кишковопорожнинними. У підручнику описано близько двохсот різних представників тваринного світу.

Першою твариною, яку описує І. Верхратський, є мавпа. Подана інформація про зовнішній вигляд, спосіб життя, поведінку, особливості будови тіла. Опис кожної тварини супроводжує малюнок. Всього в книзі 238 малюнків.

Після опису значної кількості представників ссавців дано їх коротку загальну характеристику. Розглянуто в підручнику птахів, земноводних, риб, комах, павуків, черв'яків, голкошкірих та ін. Після характеристики окремих представників класів подається загальна характеристика класу. Закінчується підручник розділом "Що таке звірята?", в якому автор так характеризує тварин: "Звірята суть то твори органічні, котрі не лише відживляють ся і розроджують ся, але також суть одарені чуттям і можуть здовільно порушати ся" [3, 203].

У кінці книжки розміщено список тварин, описаних в підручнику, із зазначенням систематики і сторінки, на якій їх згадано в тексті. Хоч в підручнику дуже великий обсяг матеріалу, та сприймання тексту значно полегшує велика кількість малюнків.

У підручнику І. Верхратського використано 7 видів шрифтів.

У період з 1900 по 1916 роки російською мовою видано ряд підручників з анатомії та фізіології людини. До них належить "Елементарний підручник анатомії, фізіології, гігієни" В. Зав'ялова (1907). У цьому підручнику автор приділив велику увагу клітинній будові організму, підкреслюючи не стільки деталі будови клітин, що входять до складу різноманітних тканин, скільки життєво важливі функції, які виконують клітини.

У 1910 році вийшов у світ цікавий за своєю будовою підручник В. Герда "Будова і життя людського тіла", який призначався для учнів середнього віку.

У підручнику "Керівництво з анатомії та фізіології людини" (1905) С. Закусєв послідовно розкрив перед учнями процеси обміну речовин як основи життя. Червоною ниткою через підручник проходила ідея про керівну роль нервової системи як регулятора життєдіяльності і поведінки людини.

Досить вдало написаний підручник С. Доброхотова "Основні відомості з анатомії та фізіології". Позитивним у підручнику є доступність змісту, викладеного коротко, з приведенням конкретних прикладів і описом дослідів.

Аналіз підручників і літератури з даної проблеми дає можливість зробити такі ***висновки***:

– у підручниках з біології початку XX ст. залишалось спірним питання про виклад матеріалу, хоча більшість підручників була вже побудована за висхідним порядком; були підручники, автори яких дотримувались протилежних поглядів стосовно способів викладання матеріалу;

– автори підручників не завжди враховували вікові особливості учнів, деякі підручники були перевантажені зайвим навчальним матеріалом;

– у підручниках недостатня увага приділена методичному апарату: кількість питань та завдань є недостатньою, а в багатьох підручниках вони зовсім відсутні;

– у більшості підручників із ботаніки, зоології та анатомії людини знайшов своє відображення "біологічний метод" викладання;

– погляд на рослину як живу істоту ніс у собі природоохоронне начало, вчив учнів любити і берегти все, що є живим на Землі;

– особливої уваги заслуговують простий і доступний виклад матеріалу у більшості підручників, легка та жива мова, невеликий формат – все те, що вигідно відрізняє їх від сучасних шкільних підручників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верхратський І. Ботаніка на низші класи середніх шкіл. – Львів, 1905. – 238 с.
2. Верхратський І. Ботаніка на низші класи середніх шкіл. – Львів, 1912. – 268 с.

3. Верхратський І. Зоологія на низші класи середніх шкіл. – Львів, 1910. – 214 с.
4. Заленский В. Учебник ботаники (морфология и систематика растений) для средних учебных заведений. – К., 1916. – 160 с.
5. Капелькин В. Ботаника Учебник для среднего возраста ч. І Никонова Л.// Весник воспитания. – 1914. – №9. – С. 51-52.
6. Міщук Н., Степанюк А. Основні тенденції розвитку шкільної біологічної освіти // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 231-239.
7. Райков Б. Пути и методы натуралистического просвещения. – М., 1960. – 489 с.
8. Федорова В. Развитие методики естествознания в дореволюционной России. – М., 1958. – 421 с.
9. Шалаєв В. Методика викладання природознавства. – К., 1949. – 242 с.
10. Шульга І. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії. – К., 1955. – 287 с.
11. Яната О. Рослина та її життя. – К., 1922. – 170 с.
12. Karbowiak A. Bibliografija pedagogiczna 1901-1909. – Lwow, 1920. – 340 s.
13. Limbach Jozef Botanika. – Lwow, 1913. – 143 s.
14. Friedberg W. "Podrecznik zoologii dla klas nizczych szkol srednich napisal J. Nusbaum, T. Wisniowski" // Muzeum Czasopismo Lwow, 1905. – s. 162-165.

Руслан ЯКОВИШИН

ПРАКТИКА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГАЛИЧИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

Трансформація суспільних інституцій в нашій державі спонукала докорінні зміни й у свідомості українців, що знайшли своє втілення у критичному погляді на історичне минуле своєї землі. Вивчення корисного та повчального досвіду наших попередників у всіх сферах існування громади, і зокрема, проблем, пов'язаних з освітою народу, сприятиме підвищенню стандартів сучасного життя на цій території, що є передумовою ідентифікації української нації з-поміж інших європейських етносів.

У цьому процесі розвитку духовних сил народу, звернення до ідейних джерел християнства і моралі посідає одне з чільних місць в стратегічній внутрішній політиці України. Зокрема, прийнято ряд законодавчих і державних актів, спрямованих на посилення відповідальності сім'ї і суспільства за виховання підростаючого покоління. Особливого звучання це набрало в Законах України "Про шлюб і сім'ю", "Про освіту"; Указах Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян"; в Державній національній програмі "Освіта"(Україна XXI століття) тощо. Цими документами визначено стратегічне завдання: виховання особистості на основі національних цінностей, утвердження громадянина–патріота України.

З огляду на те, що позитивні зрушення у життєвому поступі держави неможливі без докорінних змін у духовній сфері, особливий інтерес становить дослідження системного підходу до проблеми морального виховання шкільної молоді Галичини другої половини XIX століття.

Метою статті є дослідження особливостей процесу морального виховання учнівської молоді у діяльності позашкільних закладів Галичини в другій половині XIX століття. Вирішення цього завдання потребує переосмислення проблем виховання відповідно з сучасними вимогами до виховного процесу загалом, а також творчо використати досвід галицьких освітніх діячів досліджуваного періоду. Серед сучасних педагогів–науковців, праці яких присвячені розгляду теоретичних і практичних аспектів організації виховного процесу на засадах християнських цінностей, слід віднести: І.Андрухіва, А.Вихруща, О.Вишневського, О.Канівську, В.Карагодіна, І.Мищишин, Ю.Щербяка. Питаннями формування основ християнської моралі у процесі духовного відродження сучасної України займалися Я.Войтенко, М.Литвин, В.Малахів. Тож науковий аналіз і осмислення зазначеної вище мети дослідження є важливим і актуальним завданням педагогічної науки, оскільки вони виступають важливим джерелом збагачення теорії та практики навчально-виховного процесу молоді в сучасних умовах. На нашу думку, найбільш перспективними є такі напрями дослідження цієї проблеми: аналіз основних ідей, форм, методів та засобів морального виховання учнівської

молоді, що використовувались у діяльності освітньо-виховних закладів, а також громадських і релігійних організацій Галичини другої половини XIX століття.

Аналізуючи періодичні видання Галичини понад 100-річної давності, нашу увагу привертає той факт, що українська педагогічна еліта вже тоді дійшла висновку про недостатність обсягу і комплексу методів та засобів, якими користувалася тогочасна школа як освітня система, для повноцінного виховання, навчання і розвитку підростаючого покоління галицьких українців. Отже, цілком логічно постало питання про утворення оригінальних, додаткових форм, методів і засобів навчання й виховання молодого покоління. Провідні освітні діячі Галичини другої половини XIX століття педагогічні методи втілювали у наступних формах: "педагогічні кружки", "самоосвітні гуртки", "читальні", бібліотеки, "недільна наука", сільські та молодіжні громади, "вакаційні оселі" та інших.

Архівні матеріали свідчать, що у досліджуваний нами період громада відігравала важливу роль в організації духовного життя і морально-етичного клімату, зокрема на селі. Тому не безпідставно таке об'єднання людей, як громада, можна вважати формою позашкільної діяльності учнівської молоді Галичини в другій половині XIX століття, тим більше, що вона (громада. – Р. Я.) будувала або ремонтувала (на власні кошти) церкви та школи.

Хочемо також згадати про толоку як форму залучення молоді до праці та передачі їй необхідних у житті трудового досвіду, моральних засад та господарської вправності. Та українці Галичини чітко диференціювали толочні роботи за характером їх призначення. З особливою повагою селяни ставилися до благодійних толок. Як правило, у бідного селянина люди робили "за спасибі", "з любові". Відмовлятися в таких випадках "совість не дозволяла" [12, 153]. У ряді місцевостей Галичини зафіксовано звичай прийому молодих хлопців до парубоцької громади саме під час толочних робіт.

Наступним видом позанавчальної діяльності в процесі морального виховання учнівської молоді Галичини в другій половині XIX століття була так звана "наука недільна". Ми вважаємо достатнім подання у нашому дослідженні лише теоретичних засад, котрі практично втілювалися у виховному процесі загалом. Наприклад:

§ 81." Зъ выємомъ святъ такъ урочистыхъ якъ Великдень, Зелени свята и Рождество, вôдбуватыся має кождои недѣлѣ и свята во всѣхъ школахъ публичныхъ людовыхъ вôдъ третеи до пятои годины пополудни наука зъ тыми дѣтьми старшими, котри пôсля уставы школьнои суть обязани до учащованя на тую-жъ" [6, 50].

Надзвичайно активним діючим елементом процесу позашкільної діяльності в контексті проблеми морального виховання молодого покоління Галичини виступали так звані "читальні" та бібліотеки. Особливу увагу варто зосередити на "читальнях", що належали до товариства "Просвіта", яке на той час було рушієм процесу національно-патріотичного і духовно-морального відродження української нації в умовах бездержавності.

Ось що декларував один із статутів цього товариства: "Читальні "Просвіти" можуть утворитись, коли не менше 10 місцевих членів громади української народності заявлять охоту приступлення до читалень. Особи, допустившіся якогось нечесного діла, котре після законів карних підпадає карі, віддаючись п'янству або неморальності, можуть бути виключені з Читальні" [2, 7].

Однак у періодиці Галичини другої половини XIX століття підкреслювалося, що незважаючи на зростання кількості "читалень" від "Просвіти" і товариства ім. М.Качковського, вони могли принести багато шкоди, особливо при відсутності будь-якого впливу священика на ці "читальні". Представники церкви висловлювали обурення з приводу того, що у різних "читальнях" можна була натрапити на книжки, зміст яких не сприяв моральному вихованню молоді. Тому для виправлення існуючої тоді ситуації видавалися побажання, що, на думку їх авторів, змогли б змінити стан речей на краще. Наприклад, виконання функції бібліотекаря пропонувалося покласти на дяка, а священики систематично повинні були переглядати каталог читальні чи бібліотеки [див.7, 139].

Крім того, був складений статут "Читальні і бібліотеки парохиальної під іменем св. Миколая". Метою товариства було: "а) займатись збиранням добрих, визнаних і моральних книжок і часописів, і зробити їх доступними особливо для бідніших людей, щоби вберегти їх

від читання злих книжок і часописів; б) час від часу організовувати відчити в справах, які сприяли б морально-релігійному вихованню парохіян" [8, 589].

Про те, що позашкільна освіта (у вигляді різних форм її втілення, зокрема "читалень") сприяла покращенню моральної атмосфери в різних населених пунктах Галичини, свідчить той факт, що, наприклад, у селі Старі Богодчани (Станіславське воєводство) завдяки І. Пилиповому, який згромадив людей навколо створеної ним "читальні", було подолано таке негативне явище, як пияцтво [4, 46].

Продовжуючи аналіз політики влади в галузі освіти, слід зауважити, що певне полегшення економічного тиску не стосувалось організацій, що активно працювали в системі виховання підростаючого покоління. Це безпосередньо торкалося, наприклад, "Рідної школи", бо в §4 його статуту декларувалося: "Метою Товариства є: заспокоювати всі потреби українського народу на полі шкільництва, як рівнож публічного, домашнього, передшкільного й позашкільного виховання" [12, 5].

Тому логічним є практичне втілення декларативних заяв згаданого вище товариства у розрізі його діяльності над створенням однієї із форм позашкільної освіти молоді – "педагогічних кружків".

Наприкінці XIX століття Грибовецька філія Руського товариства педагогічного на загальних зборах звернула увагу головного відділу на те, щоб через відповідну зміну статуту втілити в життя ідею створення "педагогічних кружків". Ось деякі параграфи зміненого статуту, що безпосередньо стосувалися справи створення таких кружків:

"§50. До функцій педагогічного кружка належить: а) влаштовувати відчити, виклади і практичні лекції; б) підтримувати стосунки з філіями, повідомляти про свою роботу і подавати "на розгляд корисні для народного шкільництва внесення" [11, 299].

Наступною оригінальною формою позашкільної діяльності, що була важливим компонентом у системі виховання, варто дефініювати так зване "Товариство Вакаційних Осель", завдання якого полягало в тому, щоб: "Перенести дітвору на час в ясні сонячні кімнати, дозволити дихати свіжим повітрям, надати дітям здоровий харч, помогти їх фізичному розвитку" [5, 3]. Початком виникнення "вакаційних осель" слід вважати 1853 рік, і пов'язаний він (початок. – Р. Я.) з Данією.

Щодо вирішення цього питання у Галичині, то у Львові Польське товариство педагогічне в 1883 році заснувало першу оселю для хлопців, а наступного року на оселі почали висилати дівчат. З огляду на проблему морального виховання школярів, цікавим є детальніший погляд на так званий "Регулямін" (денний розпорядок. – Р. Я.), заведений в оселі, у якому враховано було як фізичний, так і морально-виховний компонент загального педагогічного впливу, що здійснювався на дітей, які перебували у подібних закладах: "Діти вставали о 7 годині ранку, одягалися та, після спільної молитви, йшли снідати. Пересічний день проходив у "гімнастичних іграх, забавах в парку, купелях, співі, а в непогоду – у написанні листів, виконуванні ручних робіт, читанні книжок та товариських забавах" [5, 9].

Перед від'їздом оселянки організовували прощальний концерт, на який прибували довколишні гості та місцеві селяни. Отже, всі ці заходи, безперечно, сприяли наповненню реальним моральним змістом чітко продуманих методів і засобів, які використовували організатори "вакаційних осель", тим самим доповнюючи навчально-виховний процес новими ідеями, наслідком чого було постання оригінальної форми позашкільної діяльності.

Наприкінці XIX століття спостерігалася чітка тенденція до "поривання тодішньої освіти дорослих учнів з масовістю і звертання уваги на поглиблення духовного розвитку гуртків і одиниць" [10, 5]. Це й формувало нові методи культурно-освітньої праці.

Тому виникли так звані "самоосвітні гуртки", які набули вигляду трьох різних типів:

1. Вільні освітні гуртки нижчого типу.
2. Однорічні курси за головування особи з вищою освітою.
3. Дворічні програмні університетські курси [див.1, 37].

Такий масовий освітній рух почав також об'єднувати молодих людей, яких, за віковою ознакою, визначали як "доріст". Отже, "самоосвітнім гуртком називали групу кільканадцятьох самоосвітників, які працювали над своїм духовно-моральним вдосконаленням у вибранім напрямі. Собі за ціль такі гуртки ставили: розвивати свою особистість, плекати правду, шукати

радості в красі, любити справедливість. На першому місці було завдання: виховати провідників, що своїми духовно-моральними якостями могли б впливати на своє окруження"[10, 11].

Методи, що використовувались у самоосвітній праці були різноманітними, залежно від інтелектуально-розумового рівня учасників, від освіти керівника, а також від предмету навчання. Загальноприйнятими в гуртковій діяльності були наступні методи: а) метод дискусійного читання; б) метод "льосованих" (за жеребом. – Р. Я.) рефератів; в) дискусійний метод; г) шкільний метод; ґ) метод коротких відповідей; д) метод анкет; е) метод активізації; є) метод заочної освіти [див.10, 20].

Висновки. Аналіз періодичних видань та архівних джерел Галичини досліджуваного періоду свідчить про те, що українська педагогічна і наукова еліта дійшла висновку про недостатність обсягу методів виховного впливу на школяра, що здійснювала школа другої половини XIX століття. Тому виникали такі оригінальні форми навчально-виховної праці: "педагогічні кружки", "самоосвітні гуртки", "читальні", бібліотеки, "недільна наука", "вакаційні оселі", сільські та молодіжні громади. Весь перерахований комплекс механізмів впливу на моральне виховання учнівської молоді збагачував вітчизняну наукову педагогічну теорію та практику, виявляв недосконалості урочної системи навчання учнів, сприяв "наверненню" дітей до характерних для українців одвічних родинних цінностей. Безумовним позитивом подібних форм навчально-виховної діяльності галицьких педагогів була її спрямованість на удосконалення у ході своєї діяльності тих умінь і навичок, які входили практичними компонентом у систему необов'язкових предметів, котрі безпосередньо були пов'язані з майбутніми життєвими реаліями учнівської молоді у другій половині XIX століття .

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущинський М. Позашкільна освіта (народини, освітні установи, організаційні форми, мета). – Львів, 1927. – 45 с.
2. ДАТО. Ф. 231. – Оп. – 1. – Спр. 135.
3. Добра рада сельскимъ и мѣщанскимъ школярикамъ и школяркамъ // Ластôвка. – Львôвъ, 1879. – С. 17-18.
4. Досинчукъ О. Про читальню въ Надвôрной // Русская Рада. – Коломыя, 15 марта 1876. – С. 45-46.
5. Кордуба М. Звіт з діяльності Виділу "Товариства Вакаційних Осель у Львові". – Жовква, 1910. – 32 с.
6. Наука недѣльна // Газета Шкôльна. – Львôвъ, 1877. – С. 50.
7. Общественныя библіотеки на Югѣ // Основа, южно-русскій литературно-учёный вѣсникъ. – С.-Петербургъ, 1861. – С. 139-152.
8. Пелешъ Ю. Читальнѣ и библіотеки парохіальни // Пастырское богословіе. – Вѣдень,1876/7. – С.585-596.
9. Пляни науки релігії і частні інструкції // Катехізм, б/д. – С. 75-84.
10. Порадник для самоосвітніх гуртків. – Львів, 1934. – 127 с.
11. Хосен з педагогічних кружків для учительства взагалі, а для руского товариства педагогічного зокрема // Учитель. – Львів, 1902. – С. 297-303.
12. ЦДІА у Львові. Ф. 129. – Оп. – 2. – Спр. 3.

Олена СЕМЕНОГ

СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (20-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

Загальносвітові тенденції розвитку освіти початку XXI століття, впровадження в педагогічну діяльність сучасних освітніх технологій і зростання, таким чином, потреби в компетентних фахівцях вимагають принципово нових підходів до формування змісту, функцій, мети професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Пошуки освітньої парадигми педагога-словесника на початку двадцять першого століття потребують звернення до позитивного досвіду освітніх установ України, його історико-педагогічного осмислення з метою творчого використання в умовах реформування національної системи освіти.

Джерельною базою аналізованої проблеми слугують праці, що стосуються розгляду різнобічних питань становлення і розвитку системи української вищої і середньої освіти (Л.Вовк, Н.Дем'яненко, М.Євтух, Н.Калениченко, В.Липинський, О.Любар, В.Майборода,

О.Сухомлинська, М.Стельмахович, Б.Ступарик, Д.Федоренко), особливостей мовної політики в Україні (О.Данилевська, Ж.Шевчук, С.Чернявська) на різних історичних етапах ХХ ст.; студії, присвячені системному аналізові шкільної і вузівської мовно-літературної освіти (Г.Клочек, П.Хропко, С.Яворська). З'явилися дисертаційні дослідження, в них схарактеризовано особливості системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії (С.Нікітчина), початкової школи (Ю.Соловйов). Однак питання становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури залишається відкритим.

Мета статті – розглянути особливості змісту, структури, форм організації навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи, виробничих і педагогічної практик студентів-філологів у вищій педагогічній школі; завдання – проаналізувати тенденції лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної освіти майбутніх педагогів-українських словесників у 20-х рр. ХХ ст., обґрунтувати можливість використання позитивного досвіду в сучасних умовах реформування освітньої галузі. Хронологічні межі статті охоплюють 20-і роки, тобто початок становлення в Україні національної системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури і розвиток її в умовах радянської тоталітарної держави.

Вагоме підґрунтя формування моделі педагога-українського словесника задовго до початку його офіційної підготовки у вищих навчальних закладах 20-х років ХХ ст. становлять традиції Києво-Могилянської колегії, Харківського і Київського університетів, Ніжинського історико-філологічного інституту імені князя Безбородька, вчительських та педагогічних інститутів закритого типу, створених при класичних університетах, де студенти отримували солідну філологічну і психолого-педагогічну підготовку: набували знань із санскриту, порівняльного мовознавства, слов'янської філології, грецької, латинської, польської мов, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, опановували класичну грецьку, римську, частково середньовічну літературу, народну словесність, історію, географію, філософію, російську мову, історію російської літератури, богослів'я, приділяли увагу психології, логіці, педагогіці, дидактиці, історії виховання.

Основною формою організації навчального процесу була лекція, популярністю користувалися також бесіди, співбесіди, педагогічні семінари, колоквіуми. На заняттях наголошувалося на зв'язку теорії і практики. Застосовуючи в навчально-виховному процесі позитивний досвід світової університетської освіти, викладачі у переважній більшості турбувалися про адаптацію цікавих ідей західної науки до національних умов, піклувалися про формування дослідницьких якостей майбутніх учителів. Практичні заняття відомих науковців і прекрасних педагогів М.Костомарова, М.Лавровського, О.Потебні, І.Срезневського, М.Сумцова та інших спрямовувалися на "загострення розуму", розвиток інтелектуально-творчого мислення, активізацію пізнавальної діяльності, самостійності, самокритичності. Ознайомлення студентів-філологів з особливостями історії, побуту, мовою, народною словесністю відбувалося через "елементи наукової бесіди", "короткі диспути", "діалоги на лекціях", порпання в наукових книгах", ґрунтовний аналіз – "розмірковування" над текстами художніх творів російської, грецької, латинської літератури, що сприяло осмисленню "секретів" художнього слова, формуванню навичок науково-педагогічної діяльності. О.Микитюк, здійснюючи аналіз науково-дослідницької діяльності студентів цього періоду, характеризує психолого-педагогічні риси педагогів початку ХХ ст. Зокрема, стверджує дослідник, лекції одного з найвідоміших вітчизняних мовознавців О.Потебні часто перетворювалися в діалоги, викладач "будив" самостійність думки, спонукав вихованців замислюватися, таким чином, студенти були в нього не пасивними слухачами, а активними співучасниками навчального процесу [8, 61].

Українська мова не займала провідного місця в навчальному процесі, але у викладацькому і студентському середовищі до неї ставилися з повагою і розглядали в тісному взаємозв'язку зі свідомістю, культурним і духовним життям людини і нації, до того ж серед професорів були відомі українські фольклористи, письменники, котрі власним прикладом, науково-педагогічною діяльністю розвивали у студентів переконання, що лише рідна мова може сприяти якісному засвоєнню знань, вихованню патріотизму. В Київському університеті, наприклад, читався курс "Історія Малоросії", на заняттях зі словесності в Харківському університеті впроваджувалися елементи українського фольклору.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що студенти активно залучалися до діяльності історико-філологічних наукових товариств, де під керівництвом та за участю викладачів-наставників М.Сумцова, Д.Багалія, О.Єфименка, М.Максимовича, І.Манжури та інших здійснювали корисні для формування пізнавальної, дослідницької, психолого-педагогічної компетенцій майбутніх освітян етнографічні експедиції, готували до друку літописи Величка, Грабянки, історичний альманах "Киевлянин", збірники наукових праць тощо. Результатом систематичних етнографічних експедицій, очолюваних М.Сумцовим, стало відкриття в 1907 році музею Харківського історико-філологічного наукового товариства, де в майбутньому студенти готувалися до етнографічної практики, виконували дипломні дослідження.

Педагогічна практика у вище зазначених закладах проводилася на випускному курсі, в основному, в гімназіях чи повітових училищах. У Ніжинському історико-філологічному інституті імені князя Безбородька, наприклад, студенти останнього курсу після педагогічно-дидактичних бесід-консультацій з керівниками, що відбувалися під головуванням директора інституту, з 6 жовтня по 1 листопада відвідували уроки наставників з грецької, латинської, російської мов, історії, географії, а потім самостійно проводили шість пробних уроків.

Досвід достатньо ефективної професійної підготовки вчителя-словесника заслуговував схвалення і впровадження як у 20-х рр. XX ст., так і сьогодні, в час пошуку освітньої парадигми педагога. Г.Клочек досить слушно наголошує, що навіть "тогочасний випускник класичної гімназії за всіма критеріями філологічної підготовки – грамотність, писемне та усне володіння виражально-зображальним словом, глибина розуміння художнього тексту та мистецтво його інтерпретації – навряд чи поступився б "червонодипломнику" випускнику сьогоднішнього університету" [5, 27].

Новаторством окремих особистостей і колективного розуму педагогів, зрослою актуальністю питань національної освіти, формування найважливіших складових системи підготовки підготовки національних вчительських кадрів характеризувався період 1917-1928 років. Історики переконливо доводять, що у 1920-ті рр. "з одного боку освіта й шкільництво розвивалися значною мірою на педагогічних засадах і здобутках попереднього державницького періоду, з іншого – була спроба створити власну, національно-комуністичну школу" [2, 134].

Посада вчителя української мови і літератури була введена разом із прийняттям Законів "Про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах" та "Про встановлення роспису нових окладів платні служачим Вчительських Семінарій...", затвердженого 5 листопада 1918 р. Увага в цих документах акцентувалася на підготовку вчителів для національної школи. Декрет Раднаркому України від 23 липня 1923 року "Про заходи у справі українізації шкільно-виховних і культурних установ" став конкретною програмою здійснення українізації у сфері освіти, тобто фундаментального вивчення в педагогічних закладах української мови та літератури, географії, історії України. Еталоном тогочасного педагога вважався учитель з високою національною свідомістю і самосвідомістю, ґрунтовними знаннями, досконалим володінням українською літературною мовою, методичними вміннями.

Підготовка національно свідомих педагогів для української школи тривала в інститутах, університетах, на вчительських курсах. У ВНЗах відкривалися кафедри української мови, літератури, історії України, історії української писемності, створювалися предметні комісії, завданням яких була підготовка національних педагогічних кадрів, навчальних планів, нових методів викладання, форм обліку знань, умінь та навичок студентів [1, 6]. Робота ВНЗів проводилася, в основному, у трьох напрямах: науковому, науково-навчальному, просвітницькому. Основними формами навчального процесу було визнано лекції, практичні заняття, практикуми, увага приділялася самостійній роботі, семінарам, диспутам, студіюванню науково-навчальної та популярної літератури, а також роботі в полі, садку, на городі.

На історико-філологічних факультетах Київського, Кам'янець-Подільського Державних Українських Університетів, у Полтавському народному університеті та ін. студенти отримували певну лінгвістичну, літературознавчу, психолого-педагогічну освіту. Увага, як показує аналіз наукових джерел, приділялась вивченню предметів національного спрямування. У навчальних планах ВНЗів визначалися такі предмети, як вступ до науки язикознавства, історія української мови та діалектології, писемність, народна творчість, історія педагогічних ідей, основи вчення про виховання, історія освіти на Україні, історія України з історією

мистецтва, загальна і дитяча психологія, школознавство, гімнастика. На факультетах читався фундаментальний курс марксистсько-ленінської теорії, спрямований на "виховання майбутніх учителів у дусі соціалістичного інтернаціоналізму" [15, 213].

С.Нікітчина, аналізуючи навчальний план Кам'янець-Подільського вчительського інституту за 1919-1920 н.р., зазначає, що українську мову на другому курсі викладали 4 години, а на третьому – 3 години на тиждень, семінар з української мови на першому курсі проводили 1 годину, а на другому-третьому курсах 2 години на тиждень [11, 89].

Для української вищої школи цього періоду були характерні внутрішня єдність, систематичність навчання, високий рівень вимогливості, зв'язок з наукою. Слід відзначити, що майбутніх учителів української мови і літератури навчали відомі мово- і літературознавці Л.Булаховський, О.Білецький, М.Вериківський, О.Грушевський, О.Дорошкевич, А.Кримський, А.Лобода, М.Зеров, І.Огієнко та інші. Учених, освітян, громадськість турбувала науково-педагогічна підготовка студентської молоді до роботи в національній школі. Відомо, що члени історико-літературного товариства при ВУАН практикували для всіх бажаючих регулярні публічні доповіді про літературно-художню творчість, а В.Перетц, виступаючи на філологічній секції "Українського Наукового Товариства", вказував на такі невідкладні завдання, як залучення майбутніх учителів до "серйозної роботи над питаннями історії української літератури", "збирання діалектних відомостей" [12, 140-141].

Важливу роль у підготовці майбутнього вчителя-словесника відігравало навчально-методичне забезпечення: підручник, посібник, навчально-методичний комплекс, довідникові видання тощо. Розробляючи теорію підручника, відомий у 20-і роки XX ст. методист О.Дорошкевич висловив низку актуальних і сьогодні поглядів на основні параметри навчальної книги: "Підручник за наших часів може бути лише конспектом, де б фіксувалися самостійно пророблені висновки або подавалися б окремі, поза художнім твором, сущі, факти" [3, 5].

Мовна підготовка студентів забезпечувалася посібниками Л.Булаховського, П.Горецького, І.Завадського, А.Москаленка, І.Огієнка, В.Сімовича, Є.Тимченка. Значною популярністю, підтверджують освітні журнали того часу, користувався "Підвищений курс української мови", що в цілому відповідав тогочасному станові опрацювання науки про українську літературну мову.

Значна увага приділялася національному вихованню. Відомі історики, фольклористи, мовознавці, педагоги доводили необхідність державної підтримки української мови, навчання на засадах традицій національної культури.

Історію студенти вивчали за підручником М.Грушевського "Про старі часи на Україні. Коротка історія України для першого початку" (1918), написаним доступним розповідально-описовим стилем, із залученням елементів навчального діалогу, документів, уривків з віршів Т.Шевченка, творів усної народної творчості. Літературознавчі курси підсилювалися підручниками і посібниками С.Єфремова ("Історія українського письменства", "Українознавство"), М.Грушевського (багатотомна "Історія української літератури"), М.Сулими ("Історія українського письменства"). Літературу підручникового типу для вищих шкіл доповнювали статті-передмови чи післямови С.Єфремова, А.Кримського, М.Зерова, О.Дорошкевича, пропоновані до видань творів І.Котляревського, П.Гулака-Артемовського, Г.Квітки-Основ'яненка, Т.Шевченка, П.Куліша, Марка Вовчка, Ю.Федьковича, І.Нечуя-Левицького, І.Франка. М.Наєнко слушно зауважує, що такі статті "були певним гарантом наукового трактування художніх текстів і літературного процесу зокрема, а це мало неабияке значення в освітній справі першого пореволюційного десятиліття" [9, 169].

Методична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури підсилювалася працями з методики української мови і літератури. Досвідчені педагоги критикували схоластику старої школи, разом з тим вміло переносили кращі здобутки щодо організації роботи над художнім твором. Достатньо відомими в освітянських колах були "Українська література (Спроба методики)" О.Дорошкевича (1921), "Методика усного і письменного стилю" Б.Заклинського (1929) та ін. Окремі положення сформульованих методистами ідей (розвиток образного мислення, виховання громадянина і патріота України засобами мистецтва слова) і сьогодні залишаються актуальними.

Неабияку роль у формуванні культуромовної особистості вчителя української мови і літератури відігравали переклади з європейської літератури (В.Шекспіра, Д.Байрона, Д.Лондона,

Й.Шиллера, О.Бальзака, Е.Золя), твори кращих російських письменників (О.Пушкіна, М.Гоголя, В.Короленка та ін.), довідникові видання: "Словничок Шевченкової мови" Нестора Літописця, "Словарь української мови" Б.Грінченка, перекладні, термінологічні словники.

Однак, незважаючи на дію постанови від 21 вересня 1920 р., де виразно йшлося про "видання, по згоді з Няркомосвітою, задовольняючої кількості підручників на українській мові, а також красного письменства та иньших видань" [4, 4-5], більшість книг, навіть мовознавчих підручників і посібників друкувалися російською мовою: "Практический курс украинского язика" М.Гладкого (Житомир, 1918), "Украинская грамматика" М.Грунського (К., 1918), "Украинский язык" С.Кульбакіна (Харків, 1919). Пленум ЦБПС України, що відбудеться 26–31 березня 1930 р., констатуватиме катастрофічне становище із справою забезпечення вищої школи українськими підручниками [10, 44].

У 1920-1921 рр. учителів української мови і літератури готували в інститутах народної освіти (ІНО). Аналізуючи психолого-педагогічну підготовку, В.К.Майборода, зокрема, зазначає, що в Харківському ІНО тридцять відсотків навчального часу відводилося на вивчення педагогічних дисциплін, зокрема історії педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки юнацького віку, рефлексології, педології, шкільної гігієни; на словесно-історичному відділенні Полтавського ІНО студенти опановували загальну психологію, психологію дитини, логіку, історію філософії, школознавство, дитячу літературу [7, 34-35].

Виробнича (фольклорна, діалектологічна) практики спрямовувалася на ознайомлення студентів з культурною спадщиною України, традиціями і звичаями українського народу. Поступово на краще змінювалася ситуація з проведенням педагогічної практики: якщо у 1923/24рр. до практики було залучено 30% студентів, то вже у 1924/25 рр. 65% педагогічна практика студентів, наприклад, літературно-історичного факультету Глухівського інституту народної освіти відбувалася в дослідно-показовій семирічній школі, де панувала "атмосфера боротьби за ідеали нової школи" [15, 213- 217]. Обговорення уроків практикантів проходило на звітних методичних конференціях.

Стимулювало майбутніх учителів і те, що, крім свідоцтва про закінчення педагогічних закладів, вони отримували характеристику – направлення такого змісту: "серйозний шкільний працівник, рекомендується викладачем літератури" [7, 60].

У ці роки модель вчителя-словесника формувалася на тлі відповідних умов. Концептуальними положеннями моделі, за характеристикою С.Сірополка, були такі: "Педагог нашої школи мусить бути перш за все політично освічена людина на базі марксистсько-ленінської методології". Педагог наголошував на потребі знань усього процесу "якого-небудь виробництва" і вмінні "виконувати хоча б елементарні процеси праці цього виробництва", бути "активним громадсько-політичним діячем і вміти виконувати певні орґанізаторські функції в установі або організації", "орґанізатором, консультантом учнів своєї школи", "любити новий лад і бути відданим", "ненавидіти старий лад, вміти з ним боротися та вміти мобілізувати на боротьбу з ним своїх учнів". "Ми тут не торкаємось, зазначав С.Сірополко, вузькопрофесійних звичок, як вміти чітко мислити, вміння швидко орієнтуватись в нових умовах, вміння чітко, просто й переконливо передавати свої думки іншим тощо" [13, 772-773].

Однак, цікаві знахідки процесу українізації першої половини 1920-х рр. у другій половині почали поступово нівелюватися. Негативну роль у цьому процесі відіграли політика поступового штучного витіснення української мови з державних органів, культурно-освітніх закладів, засобів масової інформації тощо, запровадження лабораторно-бригадного методу та методу проектів, що спонукали до відмови від лекційної форми навчання, вступних і поточних іспитів, переведення п'ятибальної системи на форму контролю "зараховано" – "не зараховано" (лише у 1932 році Постановою ЦВК СРСР "Про учбові програми і режим у вищій школі та технікумах" лабораторно-бригадний метод і практика колективного складання заліків була засуджена). Учителька С.Гавриленко, котра закінчила інститут у 1925 році, згадувала: "В питаннях педагогіки і методики ми були майже неспроможні. В інститутах тоді виховували зневажливе ставлення до класиків педагогіки, викладали якусь плутанину під назвою бригадного та лабораторного методу, дальтон-плану, вихваляючи це як останнє досягнення педагогіки" [14, 16].

У постанові ЦК КП(б)У "Про підсумки українізації" від 19 квітня 1927 р. наголошувалося на необхідності проведення повної українізації вищої школи і технікумів, разом з тим

засуджувались "випадки перегинів та ухилів в бік потурання українському шовінізмові" [6, 359]. Ці та інші суперечності призвели до поступового згортання політики українізації, в тому числі й у сфері вищої освіти, що неминуче позначилося на рівні знань випускників філологічних факультетів з української мови, літератури, історії української культури.

Дослідник С.Сірополко описав роботу однієї з комісій, яка у квітні-травні 1929 р. зафіксувала серед учительства Кам'янця та трьох районів на Кам'янеччині вражаючі факти невігластва. Так, у письмових роботах йшлося про те, що "Шевченко народився в 1814 р. під час царювання Олександра", а "І.Франко у своїй повістевій діяльності зібрав величезні матеріяли та оповідання для малювання образу нашої суспільності у різних її верствах, змаганнях, працях, заробітках, поривах, стражданнях і ілюзіях...". На кожну письмову роботу, зазначає С.Сірополко, пересічно припадає 10-15 ортоґрафічних помилок, є роботи, що містять 40 помилок на 2-3 писані сторінки, серед яких написання власних назв з малої літери (галичина, росія), сплутування українських і російських літер (поэзія) [13, 743]. Учителі, що допустили таких помилок, в основному, були "скороспечені" (з числа тих, хто закінчив "семирічку"). Звичайно, педагогічна діяльність таких вихователів "сприяла" нівелюванню особистості як педагога, так і школяра, прищеплювала байдужість до долі національної культури, руйнувала творчий потенціал.

Проведений нами аналіз наукових джерел дає можливість припускати, що 20-і роки XX ст. були часом розвитку педагогічної думки, розгортання багатообнадійливого процесу українізації. Проблема становлення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури була на той час актуальною і знаходилась у центрі уваги освітян, науковців, педагогів. Для української вищої школи цього періоду були характерні внутрішня єдність, систематичність навчання, високий рівень вимогливості, зв'язок з наукою, значна увага приділялася навчанню і вихованню студентської молоді на засадах традицій національної культури.

Тридцяті роки XX століття увійдуть в історію розвитку професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури як роки ліквідації національної школи і перетворення її на засіб геноциду українців. У навчально-виховному процесі 30-х рр. поступово утверджувалась авторитарна система, для якої був потрібен учитель-взірцевий виконавець. Ґрунтовне вивчення цього періоду в аспекті визначеної теми передбачається здійснити в наступних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Временное положение о высших учебных заведениях УССР. – Харьков, 1924. – 24 с.
2. Даниленко В., Слюсаренко А. Українська національна школа в XX ст.: деякі проблеми розвитку та вивчення // Історія: Тези та повідомл. III Міжнар. конгр. україністів, 26-29 серп. 1996 р., Харків. – Х., 1996. – Ч. 2. – С. 131-138.
3. Дорошкевич О. Піручник з історії української літератури. – Вид. четверте. – К., 1929. Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача. – Мюнхен, 1991. – 123 с.
4. Збірник наказів, декретів і розпоряджень по нар.коміс.осв.У.С.Р.Р. – Вип.III. – Х., 1921. – 39 с.
5. Клочек Г.Сучасна шкільна мовно-літературна освіта: спроба системного аналізу // Дивослово. – 2002. – №4. – С.26-32.
6. Культурне будівництво в Українській РСР: Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду. 1917–1959 рр.: Зб. док. – К.: Політвидав України, 1959. – Т. 1. – 504 с.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). – К., 1992. – 196 с.
8. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків: "ОВС", 2001. – 256 с.
9. Наєнко М.К. Історія українського літературознавства: Підручник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 360 с.
10. Николишин С. Культурна політика більшовиків і український культурний процес. – Мюнхен: Б. в., 1939. – 136 с.
11. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917-1991). – Дис...д-ра пед.наук: 13.00.01. – К., 1998. – 518 с.
12. Перетц В. Найближчі завдання вивчення історії української літератури// Путь просвещения, 1922. – №6. – С.140-141.
13. Сірополко С.Історія освіти в Україні. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
14. Слово про радянського вчителя. – К.: Рад. школа, 1958. – 187 с.
15. Ясницький Г.І. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932). – К.: Вид-во Київського університету, 1965. – 255 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Любов СТРУГАНЕЦЬ

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МОВНОЇ ОСВІТИ

Науково-технічний прогрес вимагає принципово нових підходів до процесу навчання. Пріоритетним напрямком у розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Всесвітній форум з освіти (Дакар, Сенегал, квітень 2000 року) прийняв шість напрямків "Дакарських Рамок Дій" – найважливіших пріоритетів стратегії ЮНЕСКО в галузі освіти, у тому числі: забезпечення умов, щоб освітні потреби всіх молодих людей і дорослих задовольнялися на основі рівного доступу до відповідних програм навчання. Дакарський форум поклав основну відповідальність за здійснення права на освіту безпосередньо на держави – члени ООН. У контексті необхідності створення однакового доступу до програм навчання роль новітніх інформаційних комп'ютерних технологій більш як очевидна.

Середньострокова стратегія Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури на 2002 – 2007 роки, затверджена на 31-й Генеральній конференції ЮНЕСКО в жовтні – листопаді 2001 року, передбачає дванадцять стратегічних пунктів, серед яких – забезпечення загального доступу до інформаційних і комунікаційних технологій. Цією стратегією має керуватися й Україна (як член ЮНЕСКО) в справі формування системи освіти майбутнього: "Освіта для всіх, освіта через все життя, освіта без кордонів" [2, 105].

Упродовж п'яти років європейське освітнє співтовариство консолідується задля освітньої концепції Болонського процесу: формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування. Один з основних напрямів підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання передбачає зростання ролі медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен (окрім використання в організації навчального процесу традиційних методів і форм навчання у вищій школі) проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних комп'ютерних та педагогічних технологій [6].

Враховуючи, що педагогіка та інформатика стали взаємодіючими і взаємодоповнюючими складниками сучасної освіти, ВНЗ України дедалі більше уваги приділяють проблемі впровадження комп'ютерних технологій навчання. В. Журавський у монографії "Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні" зазначає, що до завдань університетів із впровадження інформаційних технологій у навчальний процес і проведення наукових досліджень належать:

– розробка спеціальних дисциплін на основі інформаційних і комунікативних Інтернет-технологій, навчально-методичного і програмно-апаратного забезпечення дистанційного навчання;

– розвиток мережі віртуальних наукових і навчальних лабораторій, інформаційних ресурсів навчально-наукового характеру, електронних бібліотек, інформаційних порталів;

– створення нормативно-правової бази, системи ліцензування й акредитації, механізмів багатоканального фінансування [2, 133].

У сучасній педагогіці уже є напрацювання про використання інформаційних технологій в освіті [1-5; 7-8]. Ці наукові розвідки здебільшого концептуальні, узагальнюючі або ж стосуються технічної освіти. Проте невирішеною залишається проблема комп'ютеризації конкретних ділянок навчального процесу, зокрема мовної освіти. Тому ***мета статті*** – проаналізувати особливості застосування інформаційних технологій при викладанні

мовознавчих дисциплін, узагальнити досвід роботи на філологічному факультеті Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

На кафедрах філологічного факультету впродовж 2002-2003 років активно розроблялись та апробувались оригінальні навчальні продукти: електронні підручники, словники та довідники, інтерактивні навчальні курси, комп'ютерні навчальні програми. Наприклад, електронні навчальні посібники підготовлено з курсів "Культура мови", "Ділова українська мова" та ін. Науковці вважають, що є певна загальна схема процесу створення електронного підручника чи посібника. Вона передбачає розроблення змістового матеріалу дисципліни, узгодженого з навчальним планом ВНЗ, і перенесення його на електронні носії з урахуванням обраних електронних форматів збереження даних; сегментування матеріалу відповідно до логіки його викладання й особливостей його комп'ютерної презентації; розроблення програмних засобів, що забезпечують логіку викладання і взаємозв'язок фрагментів предметного матеріалу з урахуванням дій особи, яка навчається; тестування й апробацію розробленого програмного продукту [2, 134-135; 3]. За умови, якщо студенти стовідсотково не забезпечені основною чи додатковою літературою з навчальних курсів, електронні підручники та посібники частково вирішують цю проблему. У багатьох випадках матеріал підручників і посібників, представлених в комп'ютерній мережі університету, суттєво доповнює традиційні друковані видання, а це сприяє кращій підготовці студентів до аудиторних занять, до різних видів контролю знань.

Обов'язковою формою репрезентації матеріалів кожної навчальної дисципліни стали інтерактивні комплекси навчального забезпечення. Кількість створених курсів, якість представленого матеріалу неодноразово аналізувались на засіданнях кафедр, вченої ради філологічного факультету та вченої ради університету. Сьогодні констатуємо факт, що усі основні мовознавчі курси комп'ютеризовано.

Для прикладу проаналізуємо розроблений нами навчально-методичний комплекс з "Культури мови", репрезентований на університетському сайті. Web-документ складається з таких розділів: "Головна сторінка", "Лекції", "Практичні та лабораторні заняття", "Література", "Запитання для самоперевірки", "Завдання".

"Головна сторінка" містить пояснювальну записку, де зазначено завдання навчальної дисципліни. Ця Web-сторінка вичерпно інформує студента про розподіл навчальних годин з курсу. Передусім такі відомості цікавлять дівчат та юнаків, які з певних причин пропустили перші заняття з дисципліни, працюють за індивідуальним планом і т. ін.

Зазвичай лекції викладача за змістом відрізняються від матеріалу, представленого у підручниках, якими користується студент. Навіть якщо автор підручника сам викладач, текст лекції він доповнює найновішими даними, подає посилання на останні наукові дослідження, що з'явилися в аналізованій галузі. Оскільки підручники перевидаються нечасто, та й не усі бібліотеки ВНЗ мають можливість закуповувати їх у достатній кількості, увиразнюється те велике значення, яке мають для студентів електронні варіанти лекцій викладача (для самостійного опрацювання пропущеного заняття, повторного осмислення незрозумілого матеріалу та ін.). Web-сторінка "Лекції" презентує п'ять лекцій з курсу "Культура мови": "Лекція 1. Культура мови як самостійна лінгвістична дисципліна", "Лекція 2. Мовна норма – категоріальне поняття культури мови", "Лекція 3. Комунікативні якості літературної мови", "Лекція 4. Особистісний аспект культуромовної діяльності", "Лекція 5. Соціальний аспект культури мови". Представлено перелік питань, які розглядаються, список літератури з теми і максимально повний виклад матеріалу з усіх питань.

Web-сторінка "Практичні та лабораторні заняття" репрезентує тематику практичних і лабораторних занять, подає завдання, які необхідно виконати. Таким чином, студент, готуючись до аудиторних занять, "не прив'язаний" лише до методичних вказівок, що є на кафедрі, а може знайти необхідну інформацію, користуючись будь-яким комп'ютером, з'єднаним з університетською мережею.

Web-сторінка "Література" містить 90 найменувань основної та додаткової літератури з курсу, а також словників і довідників, що сприятимуть оволодінню літературними нормами сучасної української мови.

Далі в електронному варіанті навчально-методичного комплексу з "Культури мови" розміщені 54 запитання для самоконтролю. Перевіривши за ними свої знання з предмета, студент зможе критично оцінити рівень готовності до контрольної роботи чи заліку.

На останній Web-сторінці представлено завдання для індивідуальної роботи студентів, зокрема з лексикографічними джерелами. У будь-який час студент має доступ до такої інформації.

Аналіз та узагальнення методичних аспектів побудови освітнього процесу із застосуванням комп'ютера як засобу маніфестації навчального матеріалу підтверджують великі можливості інтерактивних комплексів навчальних курсів. Такі бази даних з дисциплін ВНЗ детермінують поглиблення теоретичних основ навчальних курсів (тут діє і психологічний чинник: викладач завжди прагне удосконалити свій курс, оскільки матеріал репрезентований у відкритому для загальної оцінки форматі). Підвищується доступність матеріалу для тих, хто оволодіває знаннями; забезпечується оперативний доступ до навчальної інформації в діалоговому режимі, індивідуалізація навчання, диференціація матеріалу залежно від пізнавальних можливостей студента.

Інтерактивні комплекси навчальних курсів відіграють важливу роль не лише у розширенні й поглибленні фундаментальних знань студентів, формуванні умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності, але й сприяють удосконаленню навичок у роботі з комп'ютером (принагідно зазначимо, що більшість студентів філологічного факультету – випускники сільських шкіл – володіють комп'ютером лише на елементарному рівні). На початковому етапі використання інтерактивного комплексу навчального курсу актуальною була проблема засвоєння студентами алгоритму пошуку необхідного матеріалу в комп'ютерній мережі. У комп'ютерних класах лаборанти допомагали майбутнім учителям-словесникам віднайти необхіду Web-сторінку. Тому цілком логічним є висновок, що у процесі підготовки фахівця повинна формуватися також інформаційна культура. Досягнути цього можна з впровадженням концепції безперервної комп'ютерної підготовки студентів усіх ВНЗ.

Педагогічні експерименти свідчать про ефективність використання у навчальному процесі (у тому числі й у мовній освіті) комп'ютерних програм. На філологічному факультеті апробована створена нами персональна автоматизована інформаційна система, яку названо "Lexica" [8]. Комп'ютерна програма моделює лексико-семантичну систему української літературної мови в діапазоні столітнього проміжку. У створених базах даних кожне слово супроводжується різноплановими характеристиками, що стосуються його змістової, формальної та функціональної сторін. Назвемо основні бази даних:

<Слово> – розташований в алфавітному порядку реєстр слів (лексем, кодифікованих різними словниками XX ст., і некодифікованих номенів).

<Част. мови> – частиномовна належність слова.

<Грам. х-ка> – граматична характеристика слова (рід, число, незмінне слово та ін.).

<Форма> – інформація про будову слова (складне слово, складноскорочене слово, абревіатура, похідне від абревіатури).

<Семантика> – інформація про семантичну структуру слова (однозначне чи багатозначне), реєструється кількість значень слова.

<Стил. позн.> – стилістична позначка. Це ремарка, яка подається до лексеми у словнику та вказує на сферу функціонування слова.

<Х-р позн.> – характер стилістичної позначки. Пояснюється, чого стосується стилістична ремарка: усього слова чи певного значення.

<Варіанти> – інформація про наявність варіантів слова.

<Іншомовність> – база даних про мову-джерело запозичення лексеми.

<Тематика> – структуровані дані про те, яку сферу мовної картини світу репрезентує лексема. Для кожного слова передбачено три кодових назви, які відображають різний ступінь потрібного для дослідника узагальнення. Наприклад: побутова лексика – назви продуктів харчування – номени фруктів, назви осіб – назви осіб за зовнішнім виглядом, темпоральна лексика – назви місяців, богословська лексика – назви церковних обрядів та ін.

<Лексика> – інформація про належність слова до певних груп лексики. У цій базі даних відображена сфера функціонування ненормативних або ще не кодифікованих лексичних одиниць, як-от: *конфета* – "росіянізм", *відик* – "розмовне" та ін.

<Глосарій> – база даних із цифровими відповідниками до прізвищ українських письменників, у мовотворчості яких вживається певна лексема. Така інформація дає можливість простежити часову відповідність реального функціонування слова у мовному житті соціуму і його кодифікацію в лексикографічних працях.

<Модель> – це сформульовані типи кодифікації лексичних норм у словниках.

<Процеси> – відомості про те, для яких процесів, тенденцій, що відбуваються у літературній мові, чинників мовного розвитку, шляхів лексичного збагачення є ілюстрацією певне слово.

<Банк даних> – різноманітна, непередбачена дослідником інформація, яка виникає у процесі аналізу різних лексикографічних праць, груп лексики, семантичної структури слів та ін.

<Перша фіксація> – код словника, у якому вперше кодифікується лексема.

<Коди словників> – шифри тих основних словників, до реєстрів яких входить аналізований номен.

<Додаткова інформація> – текстова база даних, яка містить відомості, введені з різною метою: 1) характеристики лексем, не передбачені іншими базами даних, 2) інформацію, що вимагає текстового оформлення, 3) факти, які можна репрезентувати у формі "Звіт" (роздрукований на принтері текст). Для певних слів наводяться контексти їх уживання, цікаві факти про походження предметів та ін.

Усі відомості баз даних вихідних матеріалів дослідження (окрім текстового об'єкта <Додаткова інформація>) маніфестовані цифровими кодами. Для їх розміщення використовується реляційна (таблична) модель, яка дозволяє наочно представити усі зібрані мовні факти (рис. 1).

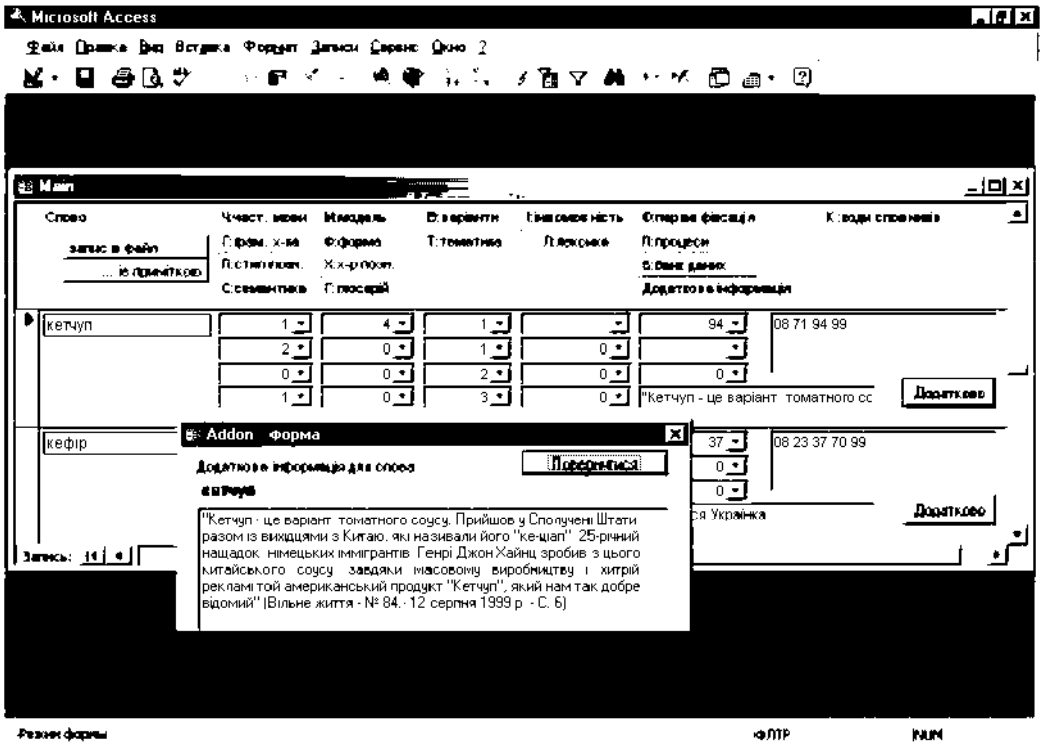


Рис. 1. Розміщення баз даних вихідних матеріалів дослідження персональної інформаційної системи "Lexica"

У результаті опрацювання основних баз даних можна формувати похідні реєстри, необхідні користувачу програми. Передбачено виконання кількох типів операцій: "розставити слова за алфавітом", "автоматизований пошук заданого слова", "зробити вибірку слів за певним символом", "порахувати вибірку", "зробити вибірку слів за кількома символами", "порівняти реєстри заданих словників", "зробити вибірку лексем із заданим фрагментом слова".

Опрацювання вихідних інформаційних даних здійснюється способом макромоделювання, способом мікромоделювання, перенесенням відібраного переліку слів у текстовий файл.

Способом макромоделювання формуються такі реєстри: список кодифікованих і некодифікованих лексем, перелік номенів із заданим фрагментом слова (наприклад, словотворчим формантом). У режимі макромоделювання також відбувається порівняння реєстрів окремих лексикографічних праць.

У режимі мікромоделювання цифровими кодами задаються параметри вибірки. Наприклад, коли ставимо завдання виокремити з номенів реєстру "Орфографічного словника української мови" (укладачі – С. Головащук, М. Пещак, В. Русанівський, О. Тараненко) 1999 року видання підгрупу лексики за такими параметрами: <Част. мови> – іменник (код 1), <Тематика> – харчування (код 2), <Іншомовність> – французька мова (код 76), – програмними засобами буде сформовано список слів: *антрекот, бульйон, десерт, ескалоп, лангет, майонез* та ін. На вимогу користувача відібрати з реєстру чотиритомного "Словаря української мови", упорядкованого Б. Грінченком (далі – СГ), номени за введеними ознаками: <Част. мови> – іменник (код 1), <Модель> – слово вийшло з ужитку (код 3), <Тематика> – одяг (код 6) – програмою буде видано такий перелік: *брусла, бруслик, брусля, бунда, журабки, даха, делія, сардак, сердак* та ін. Одержані вибірки записуються у текстові файли.

На основі створених баз даних можна моделювати різні співвідношення реєстрів лексем за параметрами, заданими користувачем. Загалом вихідні, проміжні та результативні матеріали дослідження комплексно відображають особливості становлення, розвитку і стилістичної диференціації лексичних норм сучасної української літературної мови.

Комп'ютерну програму "Lexica" можна використовувати на заняттях з курсу "Культура мови". Конкретні мовні факти допомагають осмислити складні теоретичні питання. Так, аналізуючи поняття "варіантність норми", доцільно віднайти у базах даних численні приклади варіантних реалізацій, систематизованих у програмі на основі суцільної вибірки лексики зі СГ. Порівнюємо номени *вулій, вулік, вулень* зі СГ і *вулик*, що є в сучасних словниках; *півонія, півонь, півоня, пивонія* (СГ) і *півонія* (сучасна норма); *глядило* "=Дзеркало" (СГ), *дзеркало* "зеркало" (СГ) і *дзеркало* (сучасна норма); *чарка* "рюмка" (СГ), *джарка* "=Чарка" (СГ) і *чарка* (сучасна норма).

Розглядаємо ще одну ілюстрацію. Так, СГ представляє цілий ряд номенів на позначення загальної назви одягу: *одежа* "одежда, одежа", *одягало* "одежда", *одіж* "одежда", *одіво* "одежда", *одіва* "одежда". У "Російсько-українському словнику" 1924 – 1933 років видання цей список дещо модифікований: *одежа, одіж, одяг, одіг, (з)одяга, (з)одів, одіва, одіння*. Незабаром "Російсько-український словник" 1937 року видання обмежує таку варіантність, засвідчує лише номени *одяг* і *одежа*. А в лексикографічних працях 90-х років кодифіковано слова *одежа, одіж, одяг*. На підставі аналізу репрезентованого у базах даних комп'ютерної програми лексичного матеріалу робимо теоретичні узагальнення, що становлення і розвиток норм літературної мови характеризується перманентним процесом селекції та елімінації варіантів, наявних у мовній системі. Це шлях до перетворення дескриптивної норми у прескриптивну.

Комп'ютерна програма має прикладне значення для інших мовознавчих навчальних дисциплін (для курсів "Лексика", "Стилістика", Історія української літературної мови" та ін.), спецкурсів. Так, на заняттях зі спецкурсу "Динаміка лексичних норм" використання комп'ютерного програмування допомагає осмислити динамічні зрушення у лексичному фонді української літературної мови: процеси неологізації та архаїзації лексичних засобів, зміни семантичної структури слів, стилістичну транспозицію лексичних одиниць та ін.

Авторська методика залучення інформаційних технологій до лінгвістичних студій сприяє також комп'ютеризації науково-дослідного процесу. Наукова діяльність студента розкривається і розвивається у проблемних групах чи наукових гуртках, де використання новітніх інформаційних ресурсів вкрай необхідне. Позааудиторна форма спілкування студента і викладача сприяє побудові стосунків на демократичних засадах, на ґрунті творчої співпраці у пошуках наукових істин. Сама нестандартна атмосфера комунікації (особливо на першому курсі) допомагає студентові побороти певний страх показати себе у непривабливому світлі, виявити перед викладачем свою некомпетентність у комп'ютерній галузі, сприяє активізації процесів пізнання.

Під час роботи зі студентами на заняттях проблемної групи "Культура мови" переконливо доводимо тезу, що використання інформаційних технологій забезпечує надійність,

точність і достовірність наукових висновків. Комп'ютерне розширення горизонтів машинно-функціонального використання мови відбилось навіть у численних термінологічних найменуваннях: *комп'ютерна лінгвістика, лінгвістичне забезпечення, комп'ютерна лексикографія, лінгвістичні процесори, лінгвістична безпека інформаційних систем*. У мовознавстві виникла своєрідна дихотомія: мова для інформаційних технологій та інформаційні технології для дослідження мови. Одне із занять присвячуємо саме цій проблемі.

Новітні автоматизовані інформаційні системи переважно розміщуються на лазерних дисках. Вибір лазерних дисків у ролі носіїв інформації зумовлений передусім тим, що на сьогодні вони завдяки своїм характеристикам (вартості, надійності, ємності, швидкості дії та ін.) є найвигіднішим комп'ютерним носієм даних, а перспектива їх лідерства виглядає досить оптимістичною. Тому важливо, щоб студенти уміли використовувати лазерні диски, а також володіли інформацією про перелік наявних в університеті (чи взагалі на інформаційному ринку) CD: електронних версій словників, навчальних курсів, комп'ютерних програм та ін.

На заняттях проблемної групи знайомимось з лазерним диском, на якому представлений перший повномасштабний український електронний словник (автори – В. Широков, І. Шевченко, О. Рабулець, О. Костишин, М. Пещак), підготовлений в Українському мовно-інформаційному фонді Національної академії наук України. Це – інтегрована лексикографічна система "Словники України", яка об'єднує п'ять словників: орфографічний, орфоепічний, синонімічний, антонімічний та фразеологічний, а також репрезентує функцію словозміни. Зазначимо, що студенти працювали з диском зацікавлено. Старшокурсники, які уже були на педагогічній практиці і бачили, що шкільні бібліотеки вкрай незадовільно забезпечені новими словниками, зауважили, що електронні версії словників на CD – реальний вихід зі складної ситуації, в яку потрапляє молодий учитель, не маючи у власній книгозбірні сучасних (досить таки дорогих) лексикографічних праць.

Наступний крок використання інформаційних технологій у мовній освіті – робота з Інтернет-ресурсами. Наприклад, під час підготовки до занять з дисциплін мовознавчого циклу студент може скористатись інформацією, розміщеною у "Лінгвістичному порталі" в мережі Інтернет. На жаль, сьогодні не вистачає методичних розробок, які класифікували б наявні освітні Інтернет-ресурси з кожного предмета навчального плану. Для створення таких інформаційно-методичних посібників необхідне значне підвищення грамотності педагогів-предметників, освоєння ними передових інформаційно-освітніх технологій. У сучасних умовах викладачі ВНЗ повинні володіти такими базовими Інтернет-технологіями, як пошук інформації, робота з електронною поштою, репрезентація власної інформації у формі Web-документів та ін. Велике значення має прагнення професорсько-викладацького складу підвищувати власний професійний рівень і рівень навчального матеріалу завдяки доступу до всесвітнього інформаційного простору, самостійно та колективно розробляти нові інформаційні освітні ресурси, активно обмінюватися досвідом із колегами з регіонів. Оскільки ще не всі викладачі мають належний рівень інформаційної культури, у Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка проводяться спеціальні заняття, мета яких – навчити користуватись основними Інтернет-технологіями (передусім пошуковими системами). Швидка змінюваність комп'ютерного парку, програмного забезпечення вимагають системного підходу до оволодіння інформаційною культурою. Реалізація концепції послідовного, безперервного, системного оволодіння викладачами і студентами комп'ютерною грамотністю буде основою для подальшої орієнтації фахівця у світі інформаційних технологій у процесі професійної діяльності.

Протягом останніх років в університеті практикується залучення інформаційних технологій до підготовки та захисту дипломних та магістерських робіт. Замість звичайного архіву кваліфікаційних робіт сформовано базу даних анотацій дипломних і магістерських робіт у комп'ютерній мережі ВНЗ та архів наукових робіт на дискетах. Відрадно, що в окремих наукових дослідженнях студентів філологічного факультету застосовуються комп'ютерні програми.

Досвід кількох років використання інформаційних технологій у мовній освіті дозволяє виокремити ті напрямки роботи, які сьогодні ще потребують удосконалення. На нашу думку, необхідно активізувати формування та поширити застосування таких систем:

– комплексної комп'ютерної діагностики знань студентів для самооцінки рівня теоретичних знань і практичних умінь, для визначення індивідуального рейтингу в групі, для підвищення зацікавленості у студіюванні навчального матеріалу;

– тренувальних завдань, тестів із різних тем навчальних курсів для глибшого засвоєння складних теоретичних понять та удосконалення практичних умінь та навичок студентів;

– навчально-методичних матеріалів в електронній формі для самостійної роботи студентів;

– контрольних комп'ютерних тестових завдань з окремих тем та з усього навчального курсу для оперативної та об'єктивної оцінки знань студентів;

– комп'ютерних завдань підвищеної складності для розвитку здібностей студентів, стимулювання їх науково-пошукової діяльності.

Проте яким би шляхом не розвивалася інформатизація освіти, не можна недооцінювати живого спілкування з викладачем. "В умовах впровадження інформаційних технологій у сферу освіти змінюється роль педагога, який у високотехнічному середовищі є не тільки джерелом інформації, академічних фактів, а й постає в ролі порадника-консультанта, допомагаючи тим, хто навчається, зрозуміти сам процес навчання" [2, 126]. Тому необхідно, з одного боку, розвивати комп'ютерні технології навчання, а з іншого – удосконалювати традиційні методи студіювання наук.

Загалом новітні інформаційні технології надають великі можливості для якісної перебудови викладання предметів у ВНЗ. Вони дозволяють вирішувати принципово нові дидактичні завдання. Використання інформаційних ресурсів у мовній освіті має орієнтуватися на сучасні вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діордіца С.Г., Беспалов В.М., Колопенюк Є.І. Інформаційні технології у неперервній освіті // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О. Зайчук (головний ред.), О.Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін. – К.: ЗАТ "Нічлава", 2003. – С.136-138.
2. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.
3. Згуровський М.З., Сидоренко С.І., Холмська Г.Д. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій: Перший досвід технічного університету. – К.: Наук. думка, 2003. – 188 с.
4. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
5. Материалы Совещания экспертов стран СНГ, Центральной и Восточной Европы по вопросам международного сотрудничества в области применения информационных и коммуникационных технологий в образовании / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (Москва), Национальный технический университет "Киевский политехнический институт", Институт прикладного системного анализа. – К., 1999. – 114 с.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Упорядники: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 72 с.
7. Развитие информационных технологий в образовании: Аналитический доклад. Институт ЮНЕСКО информационных технологий в образовании (ИИТО). – М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 60 с.
8. Струганець Л.В. Використання інформаційних технологій для дослідження динаміки лексичних норм сучасної української літературної мови // Мандрівець. – 2002. – № 1. – С.54-61.

Зінаїда ПІДРУЧНА

КЛАСИФІКАЦІЯ ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Потреби суспільства впливають на конкретизацію практичної мети навчання іноземної мови. У наш час, коли розширюються та укріплюються міжнародні зв'язки, коли збільшується можливість безпосередніх контактів, програма вузу передбачає формування в студентів механізмів говоріння, аудіювання і читання на тому рівні, який може бути забезпечений конкретними умовами (сітка годин, наповненість груп і т. п.). Проблема навчання усному мовленню є частиною загальної проблеми навчання іноземної мови, тому соціальні, освітні й

педагогічні вимоги до навчання іноземної мови, зокрема, усного мовлення зумовлюють актуальність піднятої проблеми і потребують її розв'язання на сучасному етапі.

Мета статті – висвітлити найплодотворніші, з нашої точки зору, думки, пов'язані з питанням класифікації вправ для розвитку усного мовлення та запропонувати і обґрунтувати свою точку зору з цього питання. Для реалізації поставленої мети проаналізовано публікації, в яких з'ясовується питання використання вправ для розвитку усного мовлення. Дослідженням цього питання займались Н. Гез, М. Ляховицький, А. Миролюбов [2], І. Рахманов [3], І. Салістра [4] та ін. Але питання про класифікацію вправ для розвитку усного мовлення, взаємовплив між окремими групами вправ ще є мало опрацьованим і в значній мірі спірним, хоча цьому питанню присвячені спеціальні розділи в підручниках методики, та в ряді статей.

На нашу думку, вправи для розвитку усного мовлення можна поділити на:

– мовні (або аспектні) і мовленнєві;
– рецептивні і репродуктивні;
– у відповідності з етапами процесу засвоєння;
– первинні, передмовленнєві і мовленнєві.

Розглянемо пропоновані класифікації конкретніше. Поділ вправ на мовні і мовленнєві вважаємо правомірним тому, що мова являє собою і систему певних закономірностей (правил по лексиці, граматиці, фонетиці, орфографії), і діяльність, завдяки якій стає можливим спілкування між людьми. Відповідно до цього, одна група вправ повинна бути направлена на засвоєння вказаних закономірностей за окремими аспектами мови (мовні вправи), а інша повинна забезпечити розвиток практичних вмінь і навиків користування мовою з метою комунікації (мовленнєві вправи).

Співвідношення між мовними і мовленнєвими вправами стосовно до завдання розвитку усної мови уявляється нам в такому вигляді: засвоєння трьох аспектів мови складають фундамент усного мовлення, без них неможливо оволодіти усним мовленням, тому мовні (аспектні) вправи складають як би першу ступінь мовленнєвих вправ. Мовленнєві вправи є комплексними, так як об'єднують всі аспекти мови.

Особливістю аспектних вправ, є те, що в них ми можемо штучно ізолювати явища для їх детальнішого вивчення. Так, маючи на увазі граматику, ми відокремлюємо не лише морфологію від синтаксису, але і форму самого явища від його вживання. Більше того, підбираючи мовні вправи, ми можемо контролювати труднощі всередині однієї сторони явища.

Мовні (або аспектні) вправи направлені на те, щоб закріпити знання студентами значення, форми і вживання даного явища. А мовленнєві вправи є певними відрізками мови, пов'язані мовленнєвими одиницями, які наближають до природної ситуації спілкування. Тому в цих вправах штучне розчленування неможливе. Форма граматичного явища виступає в нерозривному зв'язку з його значенням і вживанням. Завдання мовленнєвих вправ – навчити студентів користуватися мовою як засобом спілкування, автоматизувати вміння, які створені з допомогою аспектних вправ. При цьому мовленнєві вправи повинні забезпечити розвиток вміння висловлювати свої думки або розуміти прочитане і почуте.

Розглянемо поділ вправ на вправи на впізнавання і розуміння та вправи на вживання. В основі такого поділу лежить, з однієї сторони, специфіка процесів пам'яті і мислення, які мають місце при виконанні цих вправ (впізнавання або відтворення), а з другої – характер мовленнєвої діяльності, на розвиток якої направлені вправи. Так, наприклад, пропонуючи студентам "знайти в тексті", "підкреслити", "виписати", "розібрати", "перекласти", ми маємо на увазі впізнавання ними нового явища, виділення його з контексту. В цьому випадку за формальними ознаками можна визначити ту чи іншу форму і на основі цього встановити її значення. При відповідях на запитання, при виконанні вправ на заповнення пропусків, доповнення речень, переклад речень і ін. від студентів вимагається вміння відтворювати вивчений матеріал. Необхідність такого поділу вправ стає особливо очевидною, якщо врахувати, що будь-який вид мовленнєвої діяльності має дві сторони. Усне мовлення, наприклад, включає розуміння мови співрозмовника (слухання) і вираження своїх думок (говоріння).

У відповідності з такими етапами процесу засвоєння як: впізнавання, групування і відбір; вміння оперувати новим явищем в зв'язку із вже існуючими навиками; мимовільне відтворення; вправи можна поділити на:

– вправи на впізнавання;
– вправи на групування і відбір;
– тренувальні вправи;
– напіврепродуктивні вправи;
– вправи на самостійне відтворення.

В цій класифікації в основу першого і третього етапів покладені процеси мислення і пам'яті, а другий етап характеризується практичним вмінням оперувати новим явищем в зв'язку з уже існуючими навичками.

Деякі методисти [3; 4] подавали класифікацію вправ у відповідності з даними психології. В результаті послідовність вправ виглядає таким чином:

а) вправи на сприйняття і осмислення нового явища;

б) вправи на запам'ятовування;

в) вправи на відтворення.

Вправи на відтворення можна поділити в свою чергу на 2 групи:

а) частково вільне відтворення;

б) вільне творче відтворення.

Дана схема послідовності вправ знайшла своє відображення в багатьох підручниках з іноземної мови. Але ця класифікація стосується лише мовних вправ, залишаючи мовлення поза полем зору. А характеристика процесу засвоєння в даній класифікації однакова для всіх явищ і всіх ступенів навчання.

Цікавою була спроба поділити вправи на первинні, передмовленнєві і мовленнєві [4]. В основі цієї класифікації лежить прагнення підпорядковувати все закріплення кінцевій практичній меті навчання – оволодінню читанням і усним мовленням на іноземній мові. Цінність цієї класифікації, з нашої точки зору, полягає в тому, що в її основі лежить єдиний критерій – розвиток мовленнєвих вмінь в такій послідовності: знання → первинне вміння → навик → мовленнєве вміння.

Дана схема забезпечує перехід від легшого до важчого, від окремих мовних фактів до мовних комплексів. Але нам здається, що навіть після виконання мовленнєвих вправ ми вряд чи зможемо забезпечити бажану автоматизацію окремих компонентів мовлення.

Досить спірним є віднесення окремих видів вправ до тієї чи іншої групи (наприклад, віднесення підстановчих вправ [4, 61] до передмовленнєвих вправ і ін.), а також віднесення вправ на впізнавання до числа "первинних", оскільки при навчанні лексиці і граматиці вони відіграють більшу роль не на початку процесу засвоєння.

До класифікації вправ в усному мовленні можна підійти з різних точок зору. Враховуючи, що мовлення має дві сторони: вираження своїх думок і розуміння думок інших, вправи, що формують усне мовлення, слід поділити на вправи на слухання та вправи на говоріння. А виходячи з наявності двох основних видів мовлення – монологічного та діалогічного, розрізняються діалогічні і монологічні вправи.

Виходячи з дидактичних міркувань, слід розмістити вправи в порядку від легшого до важчого. Тому, з нашої точки зору, доцільно виділити вправи підготовчі та власне мовленнєві. Приймаючи до уваги засоби, якими ми користуємося для розвитку усного мовлення, ми можемо об'єднати вправи на усне мовлення на їх основі. Так, можна виділити вправи, побудовані на текстах для аналітичного читання; вправи, побудовані на основі певної теми; вправи на базі текстів для синтетичного читання; вправи з унаочненням.

Зупинимося на видах вправ всередині кожної групи.

І. Вправи на прослуховування можуть бути представлені таким чином:
– прослуховування окремих речень, які ілюструють нове граматичне явище;
– прослуховування наказів вчителя;
– прослуховування розповіді вчителя;
– слухання читання вчителя;
– слухання платівок і магнітофону.

ІІ. Вправи на говоріння доцільно розділити на підготовчі і власне мовленнєві.

Підготовчі вправи стосовно монологічної мови можуть бути такими:
– заучування напам'ять віршів;

– так зване "концентричне" заучування (заучування тексту на основі ключових речень);
– так званий "систематичний опис" (до кожного речення даються запитання);
– відтворення за ключовими словами;
– творчий диктант;
– творче списування (заповнення пропусків в реченні);
– скорочення і розуміння тексту;
– переказ тексту за планом;
– переказ-конвеєр (кожен доповнює переказ своїми реченнями);
– опис картини;
– переклад з української мови;
– розповідь по аналогії з прочитаним.

В *підготовчих мовленнєвих вправах* стосовно діалогічної мови можна запропонувати такі види вправ:

– складання запитальних речень до тексту;
– читання діалогу в ролях;
– заучування діалогу напам'ять;
– відшукування в тексті речень, які є відповіддю на дане запитання;
– відповіді на запитання;
– робота з картиною;
– драматизація тексту.

До *власне мовленнєвих вправ* можемо віднести небагато видів, звичних і для мовлення на рідній мові:

– постановка запитань;
– відповіді на запитання;
– діалог;
– зв'язне висловлювання;
– синтетичне читання тексту.

Джерелами для мовленнєвих вправ можуть служити: тема, яка співпадає з темою тексту, що читається; картина, конкретна ситуація, розмова в ході уроку.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про доцільність перелічених вправ для розвитку усного мовлення і запропонувати схему послідовності вправ у такому вигляді:

Мовні вправи

Перша ступінь засвоєння: відтворення матеріалу за зразками.

Друга ступінь засвоєння: вправи на впізнавання; вправи на відтворення матеріалу в нових комбінаціях.

Мовленнєві вправи

І. Підготовчі.

Вправи на розуміння мовлення при читанні чи слуханні.

Вправи на говоріння (для монологічного і діалогічного мовлення).

ІІ. Власне мовленнєві вправи.

Безперекладне читання тексту.

Бесіда, зв'язне висловлювання.

Як бачимо, в даній статті викладені теоретичні положення про послідовність вправ. А практичне засвоєння матеріалу повинно стати основою для розвитку усного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів / Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 22-25.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Учебник. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М. – 1982. – 373 с.
3. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку. / АПН РСФСР. – М. – 1956. – С. 247-251.
4. Салистра И.Д. О некоторых методических терминах. / Иностр. языки в школе. – 1959. – №2. – С.63-64.

Елеонора ПАЛИХАТА

ШЛЯХИ НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ВОСЬМОГО КЛАСУ

Потреба діалогічного спілкування проявляється з народження людини і відіграє важливу роль протягом усього її життя. Особистісні стосунки з рідними, друзями, знайомими, а пізніше з колегами відбуваються через діалогічне мовлення. Статистика свідчить, що 75% американських, 53% англійських та 85% японських бізнесменів вважають неефективне спілкування основною перешкодою на шляху до позитивного результату їхньої діяльності, однією з основних причин виникнення виробничих проблем. Стверджуючи, що "спілкування з людьми – це товар, за який він готовий платити більше, ніж за щось інше", американський мільйонер Дж. Д. Рокфелер, очевидно, мав на увазі саме ефективне діалогічне спілкування [4]. Отже, сучасний світ вимагає знань та умінь правильного діалогічного спілкування, яке на різних рівнях та етапах суспільного життя сприяло б успіху, розвитку, процвітанню, прогресу. Цими уміннями й навичками правильно діалогічного спілкування повинні оволодівати уже школярі загальноосвітньої школи, зокрема восьмикласники (навчання усного діалогічного мовлення учнів 5, 6, 7 класів висвітлювалося в попередніх номерах "Наукових записок").

Мета статті продемонструвати шляхи навчання усного діалогічного мовлення учнів восьмого класу загальноосвітньої школи.

Аналіз навчальної програми з рідної мови [5] вказує на те, що для навчання усного діалогічного мовлення восьмикласників є усі можливості. Роботу над формуванням діалогічномовленнєвих умінь і навичок можна проводити передусім супровідно, на аспектних уроках – під час вивчення синтаксису (неповних речень, звертання, діалогу, простого речення та інших тем). Для цього ми пропонуємо вправи мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві і власне мовленнєві.

1. Просте речення.

Мовно-мовленнєві вправи:

1. Назвати види простих односкладних речень. Дати їм характеристику.
2. Навести приклади простих речень із головним членом у формі присудка та у формі підмета.
3. Вибрати з тексту односкладні речення.

Умовно-мовленнєві вправи:

1. Запропонувати товаришам поїздку в Карпати. Назвати ті неповні речення, що ви їх використали.
2. Висловити своє захоплення з приводу ... (вказує вчитель), вживаючи прості односкладні й двоскладні речення.

Власне мовленнєві вправи:

Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією, запропонованою учителем; б) за опорними простими реченнями; в) за початковою діалогічною реплікою, вираженою простим реченням.

2. Неповні речення.

Мовно-мовленнєві вправи:

1. Дати визначення повних і неповних речень, навести приклади.
2. Скласти неповні речення, дати їм характеристику.
3. Вибрати із художніх творів неповні речення, зачитати їх.

Умовно-мовленнєві вправи:

1. Побудувати діалогічну єдність вітання – прощання; поздоровлення, побажання – вдячність тощо, використовуючи неповні речення.
2. Назвати неповні речення з діалогів, вибраних із художніх творів.

Власне мовленнєві вправи:

Побудувати діалог: а) на лінгвістичну тему про неповні речення; б) за змістом художнього твору, який учні вивчають на уроках літератури; в) за ілюстрацією, запропонованою учителем.

3. Звертання непоширені й поширені.

Мовно-мовленнєві вправи:

1. Зачитати діалогічний та монологічний тексти, назвати звертання, які в них є (непоширені чи поширені).

2. Побудувати речення зі звертаннями (поширеними й непоширеними).

3. Прочитати з інтонацією речення зі звертаннями.

Умовно-мовленнєві вправи:

1. Звернутися до учителя, щоб дізнатися, о котрій годині відбудеться засідання тощо.

2. Звернутися до однокласника, щоб він допоміг розв'язати задачу.

3. Звернутися до *співрозмовника*, якого знаєте за прізвищем *Микитенко*; *співрозмовниці Марченко*.

Власне мовленнєві вправи:

Побудувати діалог: а) за темою "*На уроці фізкультури*"; б) за серією ілюстрацій, до яких можна вжити звертання; в) за даними учителем моделями з репліками зі звертаннями; г) за початковою діалогічною єдністю, запропонованою учителем.

4. Діалог.

Мовно-мовленнєві вправи:

1. Знайти віршовані діалоги, зачитати їх.

2. Дати характеристику реплікам діалогу (за обсягом, за будовою, за значенням, за метою висловлювання).

3. Звернутися до ігумена, священика чи інших священослужителів.

Умовно-мовленнєві вправи:

1. Побудувати діалогічну єдність за моделями: привертання уваги, запитання – відповідь; запрошення – незгода; повідомлення – заперечення; поздоровлення – вдячність; прохання вибачити – відповідь на вибачення.

Власне мовленнєві вправи:

Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією, запропонованою учителем; б) за змістом художнього тексту, що вивчається; в) за моделями, запропонованими учителем; г) за природною ситуацією.

Активну роботу над засвоєнням знань про діалогічне мовлення і формуванням умінь і навичок будувати діалоги на різні теми можна проводити на шести спеціальних уроках із діалогічного спілкування, взятих з усієї кількості годин, виділених на розвиток мовлення у 8 класі. Для опрацювання пропонуємо такі теми:

***Ти* і *ви* в діалогах. Традиції українського народу з приводу звертання на *ти* і *ви* в минулому й сьогодні.**

2. Кліше і штампи в діалогічному мовленні. Небажаність калькування.

3. Лихослів'я в українському діалогічному мовленні. Матеріали Біблії про лихослів'я. Міні-дискусія на тему "Про що свідчить лихослів'я у мовленні?"

4. Етикет на вербальному й позамовленнєвому рівнях. Особливості українського мовленнєвого етикету (повторення).

5. Інтерв'ю, його види і структура. Підготовка і проведення інтерв'ю.

6. Форми звертання в українській народній творчості (піснях, драмах, казках, легендах тощо). Повторення вивченого про діалогічне мовлення у 8 класі [3].

Продемонструємо один із уроків спілкування, що проводиться у 8 класі, на тему: **"Інтерв'ю, його види і структура. Підготовка і проведення інтерв'ю"**.

Мета: Розширити знання учнів про інтерв'ю, його види і структуру. Навчити учнів проводити інтерв'ю. Розвивати усне діалогічне мовлення дітей. Виховувати ввічливість.

Хід уроку

1. Перевірка домашнього завдання.

1.1. Бесіда з учнями:

– Що ви розумієте під ввічливістю?

– Які аспекти ввічливості вам відомі?

– Що таке коректність (шанобливість; поштивість; люб'язність; делікатність)?

1.2. Побудуйте діалог на тему, підготовлену вдома.

2. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності.

3. Актуалізація опорних знань.

3.1. Бесіда з учнями.

– Назвіть види діалогічного мовлення. (Серед основних видів діалогічного мовлення є інтерв'ю.)

– Що називаємо інтерв'ю? (Під інтерв'ю розуміють призначену для поширення по радіо, телебаченню бесіду у формі питань і відповідей з державним діячем чи якоюсь іншою відомою особою.)

– Як називають людину, що проводить інтерв'ю?

4. Засвоєння теоретичного матеріалу.

4.1. Розповідь учителя.

Інтерв'юєр – журналіст, який інтерв'ює кого-небудь, тобто проводить інтерв'ювання. Інтерв'ювати – це брати в кого-небудь інтерв'ю. Інтерв'ю розуміють як удосконалені діалоги-розпитування. А діалоги-розпитування ви вже проводили на побутовому рівні та на вузьку тему.

Інтерв'ю – це жанр публіцистичного стилю, в якому беруть участь дві особи – інтерв'юєр (журналіст) і особа, думки якої є цікавими для навколишніх. Зміст інтерв'ю являє собою відповіді співрозмовника на запитання, поставлені інтерв'юєром.

Інтерв'юєр перед проведенням інтерв'ю чітко формулює для себе потребу зацікавлення людиною, з якою проводиться інтерв'ю: що він знає про цю особу; що потрібно запитувати, а чого не можна торкатися; скільки часу відведено на інтерв'ю; як краще побудувати запитання; попередньо познайомитися та обговорити план проведення інтерв'ю – його початок, основні запитання і завершення.

Для проведення інтерв'ю учні (журналісти) повинні попередньо підготувати запитання і напередодні публічного інтерв'ю ознайомити з ними особу, яку доведеться інтерв'ювати.

Під час проведення інтерв'ю варто звернути увагу на настрій співрозмовника; дібрати тональність розмови; скоригувати питання, враховуючи ситуацію; зіставити відведений час із одержаною інформацією; записати інтерв'ю на диктофон чи інший технічний засіб.

Після проведення інтерв'ю потрібно: відновити хід інтерв'ю з допомогою прослуховування записаного тексту на магнітофонній плівці; подумати, що залишити за кадром, а що продемонструвати; познайомити співрозмовника з матеріалом, який буде запропонований на розсуд глядачів; інтерв'юєрові врахувати зауваження чи рекомендації співрозмовника.

5. Закріплення вивченого.

5.1. Побудуйте діалог-інтерв'ю за ситуацією.

Ситуація 1. Уявіть собі, що вам доручили взяти інтерв'ю для місцевого телебачення в гідрометеоролога про погоду на перші дні вересня. Із чого ви розпочнете підготовчу роботу? Складіть план своїх дій. Сформулюйте запитання, які поставите гідрометеорологу.

Ситуація 2. Ваш товариш їздив у Болгарію на відпочинок. Візьміть у нього інтерв'ю для шкільного радіо. Дізнайтеся, як він відпочив, чи весь час загаряв, чи багато купався, чи була погода, сприятлива для відпочинку, розпитайте про нові знайомства, якою мовою спілкувався тощо.

Ситуація 3. Учень вашої школи їздив у Київ на республіканський конкурс естрадної пісні серед школярів. Розпитайте його про враження від конкурсу, від міста, від виконавців пісень, яке місце він привіз, яка пісня найбільше сподобалася глядачам, про нові знайомства та ін.

Ситуація 4. Візьміть інтерв'ю у вашого однокласника, який разом із батьком працював у фермера, щоб заробити гроші на потреби родини. Дізнайтеся про те, яку роботу він виконував, скільки заробляв, чи його праця допомогла поповнити сімейний бюджет, інші питання.

Ситуація 5. Візьміть інтерв'ю у відомого письменника про культуру української мови, про його твори, про те, якою мовою він пише свої твори – літературною, художньою чи розмовною, може пише різними мовами, чи тільки українською тощо.

6. Домашнє завдання.

6.1. Вивчити теоретичний матеріал про інтерв'ювання.

6.2. Підготуватися до проведення інтерв'ю з передовим учителем школи (директором школи). Продумати тему інтрев'ювання, підготувати запитання *[3, 68-80]*.

Поглибленню знань про діалогічне мовлення та його удосконаленню на практиці сприяють факультативні заняття. Пропонуємо такі дванадцять тем:

1. Як люди спілкуються?

2. Діємо з допомогою мови.
3. Правила проведення діалогічного мовлення.
4. Мовленнєва поведінка.
5. Соціальні ролі мовців.
6. Мовленнєвий етикет і ввічливість.
7. Відображення ввічливості у мові й мовленні.
8. Що ми робимо, коли звертаємося до людини?
9. Частіше усміхайтесь.
10. Говорімо один одному компліменти.
11. Культура поведінки, культура спілкування і мовленнєвий етикет у різних ситуаціях.
12. Розігрування діалогів із використанням мовленнєвоетикетних форм, які повторювалися на попередньому занятті [3].

Пропонуємо теоретичний і практичний матеріал про діалогічне мовлення для факультативного заняття на тему: **"Соціальні ролі мовців"**.

Мета: Довести до відома учнів інформацію про соціальні ролі мовців. Розвивати діалогічне мовлення. Виховувати почуття мовленнєвого такту у спілкуванні.

Теоретичний матеріал

1. Учитель читає діалог, а учні намагаються зрозуміти, хто ці мовці (діти чи дорослі, жителі села чи міста):

– Грицю! Га!
– Га?
– Видиш оту хату?
– Видзу.
– Пам'ятай собі, це школа.
– Ба.
– Сюди будеш ходити вчитися.
– Ба.
– Справуйся добре, не пустуй, пана професора слухай. Я йду, аби тебе записав. (І.Я.Франко "Грицева шкільна наука".)

2. Пояснення нового матеріалу:

Бачите, ви тільки прослухали розмову, а вже можете сказати, хто говорить (син і батько).

Адже кожна людина займає якесь місце в суспільстві. Тобто, виконує певні соціальні ролі. Вони часто міняються (з батьком Гриць – син, в школі – учень). Є певні ознаки, які визначають соціальну роль людини. Вони поділяються на постійні та змінні. Постійні:

– *стать* (до Гриця вчитель звертається: "Хлопче!", а не "Дівчинко!");

– *вік* (коли Гриць виросте, малі хлопці казатимуть до нього: "Дядьку!", а поки що говорять просто: "Грицю!");

– *освіченість*. Ця ознака трішки сумнівна, бо можна мати вищу освіту, але бути невихованим. Але зазвичай за рівнем освіти люди поділяються на носіїв літературної мови (наприклад, вчителі) та просторіччя;

– *місце проживання* (одразу можна сказати, що Гриць і батько – селяни). У містах рідше трапляється діалектне мовлення, там живуть люди з різних регіонів;

– *оточення*. Спілкування з людьми, які розмовляють літературною мовою, дисциплінує і кожного з нас і навпаки.

Але дуже часто протягом дня людина відіграє різні соціальні ролі. Ви самі вдома – діти своїх батьків, у школі – учні, в магазині – покупці, серед ровесників – друзі і т.д. Це відображається на мові. Наприклад, у школі ви звертаєтеся до мене: "Надіє Леонідівно", як і до інших вчителів. Але вдома мої сусіди, діти, цілком можуть казати: "Тьотю Надю". Як бачите, дуже важливо зрозуміти, розпізнати, яку соціальну роль відіграєте ви і ваш співрозмовник, щоб не образити його, правильно звернутися і продовжувати розмовляти. Ця здатність – розпізнавати соціальну роль людини і відповідати її прагненням називається мовленнєвим тактом (правильно добирати звертання, слова, речення, загальний тон реплік тощо).

Практичний матеріал

3. Вправи:

а) вступна – вчитель читає діалог, а учні всі разом визначають, які соціальні ролі виконують мовці і наскільки вони ввічливі.

1. – Чоловіче, чоловіче, почому мітли?

– По п'ять.

– Ні, як по п'ять? Нате вам три.

– Давайте чотири.

– Ні, три.

– Ні, чотири. (І.Я. Франко. "Добрий заробок".)

2. – Дайте хоч шматочок хліба.

– Ідіть, дідусю, в хату, там вас нагодують. А від чого у вас така рана на грудях?

– А це така мені рана, що від неї мені скоро смерть буде. Тільки мені день і зосталося жити.

– Оце лихо! І немає на неї ніяких ліків?

– Є, та тільки ніхто тих ліків не дасть, хоч кожен може.

– А чому ж не дати? Аби міг. Кажіть, які? ("Названий батько". Укр. нар. казка).

3. – З якими вістями, пане полковнику?

– З поганими вістями, наш ясновельможний княже.

– Знаю, пан полковник не звик прикрашати правди.

– Нема чого прикрашати, княже! Хлопство піднялося по обидва боки Дніпра. Хмельницький веде Січ, Кривоніс лютує на Поділлі й на Волині. З полум'ям і димом наших замків устають до неба зойки і прокляття нашій золотій ойчизні...

– Пан полковник виконав моє доручення?

– Богун в замку, найясніший княже.

– Ввести!.. (Я.Д. Качура. "Іван Богун");

б) тренувальна – виконується за усною настановою вчителя. Учні читають з української літератури за п'ятий клас вказані діалоги і пробують визначити, що саме в репліках мовців вказує на їх соціальні ролі і наскільки вони тактовні (перший діалог – разом з учителем, решта – самостійно кожен учень):

1) розмова батька і дочки з народної казки "Мудра дівчина" (стор. 12, підручник з української літератури для 5 кл.);

2) бесіда Якима й покупця ялинки з оповідання М.Коцюбинського "Ялинка" (стор. 134-135);

3) діалог Федька та його батька (В.Винниченко. "Федько-халамидник"; стор. 174-175);

4) розмову Ігоря з Тимком (М.І. Чабанівський. "Вірний"; стор. 239-240);

в) тренувальна – виконується за настановою вчителя учнями, яким той дає дидактичний матеріал на картках. Визначити вік (приблизно) і стать мовців, оцінити їх мовленнєвий такт (три учні).

г) тренувальна – три пари учнів виконують запропоновані вчителем соціальні ролі, склавши короткі діалоги. Основне завдання – бути тактовними:

1. У тролейбусі – школяр і контролер (жінка середнього віку);

2. В магазині – дівчинка десяти років і дідусь, обоє – покупці;

3. На вулиці. Вчитель і учень випадково зустрілися в натовпі [3, 100-103].

Увесь запропонований нами матеріал для навчання усного діалогічного мовлення учнів восьмого класу має служити учителеві-словеснику стимулом до самовдосконалення у цьому складному процесі формування мовленнєво компетентної особистості школяра і підготовки його до правильного спілкування у майбутній професійній діяльності й особистому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничайко В.Я. Факультативні заняття з української мови // УМЛШ. – 1968. – №7. – С.1-7.
2. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
3. Палихата Е.Я. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5-9 класи. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення. 8-9 класи: Книга для вчителя. – Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. – 143 с.
4. Підкамінна Людмила. Мова професійного спілкування в соціолінгвістичному аспекті // Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки. – Суми: Видавництво СумДУ, 2004. – №1 (60). – С. 117-120.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Шкільний світ. – 2001. – 95 с.
6. Рідна мова: Підручн. для 8 кл. шк. / Л.В. Скуратівський. Г.В. Шелехова, Я.І. Остаф. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 1994. – 208 с.

Валентина ГАЛУЩАК,
Зінаїда ПІДРУЧНА

РОЛЬ МАГНІТОФОННИХ ЗАПИСІВ У НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ

Останнім часом в сучасній вітчизняній і зарубіжній методиці питанню про використання в процесі навчання іноземних мов аудіо-візуальних засобів інформації приділяється велика увага. Розроблена методика використання технічних засобів в навчальному процесі, досліджується питання комплексного використання засобів інформації при навчанні іноземних мов. Серед дослідників цього питання можна назвати таких методистів як М. Вайсбурд [2], Н. Єлухіна [3], І. Дарман [4], М. Ковалевський [5], Л. Цесарський [7]. Але, не дивлячись на розробленість теми в цілому, питання про використання окремих засобів інформації для навчання конкретному виду мовленнєвої іноземної діяльності досліджене менше, в тому числі і стосовно аудіювання. Тому ***метою статті*** є розкрити роль магнітофонних записів у навчанні аудіюванню англійської розмовної мови.

Досягненню поставленої мети послужить розв'язання таких завдань:

1) розкрити основне призначення засобів інформації при навчанні аудіюванню;

2) показати специфіку використання магнітофонних записів;

3) обґрунтувати використання певних видів вправ для навчання аудіюванню та методику їх проведення.

Оскільки раціональний відбір засобів інформації може бути здійснений тільки за умови врахування специфіки інформації, що приймається, доцільно нагадати характерні особливості аудіювання. До них психологи відносять: ситуативність, короткочасність і неповторність слухової рецепції, індивідуальні особливості голосів носіїв мови, швидкий темп протікання розмови [1; 6]. Ці особливості дозволяють сформулювати певні вимоги до засобів інформації, які використовуються при навчанні аудіюванню розмовної мови.

Доцільно використовувати ті засоби інформації, які дають нам можливість слухати природню розмовну мову. До них відносяться: фільми, грамплатівки, магнітофонні записи і радіо. Звичка розуміти індивідуальні особливості мовлення з'являється внаслідок слухання великої кількості голосів різних осіб. Спонтанність, безпосередність спілкування, що визначається ситуацією, можуть бути передані з допомогою магнітофону. Магнітофонний навчальний запис чи фонограма в наш час є найрозповсюдженішим засобом слухової наочності.

Користуючись магнітофоном, ми широко використовуємо магнітофону кільцівку. Це дає можливість виділити із тексту, що вивчається, необхідну смислову групу, речення. Кільцівка може використовуватись багато разів без всякої зміни якості запису. При використанні магнітофонної кільцівки нема необхідності в перемотуванні стрічки, нема перерви в роботі, не відволікається увага студентів. Використання магнітофонної кільцівки полегшує вивчення оригінальних записів, так як на кільцівку можуть бути записані найважчі для розуміння фрази, фрагменти. Магнітофонну кільцівку можна використовувати при вивченні певних лексичних одиниць, при закріпленні граматичного матеріалу, при навчанні усного перекладу.

Розглянемо використання певних видів вправ та методику їх проведення. Зупинимось на деяких формах, методах та прийомах навчання вимові, виразному читанню, усній мові, активізації знань з лексики та граматики, а також контролю мовних знань та вмінь студентів.

Для вдосконалення навичок вимови магнітофон використовується переважно при проведенні фонетичної зарядки на початку заняття. Фонетичні вправи з інтервалами між словами, парами слів з контрастуючими звуками або між фразами прослуховуються в навушниках або без них. Почуте відтворюється під час пауз за жестом викладача. Спочатку це робиться індивідуально (1-3 студентами, в залежності від складності і досягнення правильної артикуляції звуку чи інтонації), а потім хором. Для такої індивідуально-хорової роботи навчальний матеріал прослуховується кілька раз.

Repeat after me: [t] take, letter, don't take.
Once more: take, letter, don't take.
Now all of you: take, letter, don't take.

Для активізації знань з лексики і граматики деякі методисти [4, 85] використовують такі види вправ:

1. Переклад з англійської мови словосполучень або насичених новою лексикою речень, а також фраз з омонімами та багатозначними словами.

2. Прослуховування запису окремих неповних речень з повторенням за диктором і підстановкою потрібного словосполучення (під час пауз). Так, прослухавши неповне речення "James Aldridge is a …" студенти вимовляють ціле речення: "James Aldridge is a well-known progressive English writer".

3. Відповіді на запитання:

– What do you say if you want to insist on anything?

– I insist on it.

4. Прослуховування запису зразка із зміною його в потрібній формі під час інтервалу, наприклад, перетворення 1-ої особи однини в 3-ю;пасивного стану в активний чи навпаки і ін. До цієї вправи деколи дається "ключ".

5. Прослуховування речень з утворенням необхідної форми. Наприклад: скласти одне речення з пропонованих.

Магнітофон дозволяє також досить широко вести роботу і по розвитку творчого мовлення. Ось найцікавіші з таких вправ:

1. Студенти прослуховують запис незнайомого тексту, складеного на основі нового матеріалу, намагаючись якнайглибше проникнути в його зміст. Потім з плівки йдуть питання по тексту, на які студенти відповідають під час пауз. Відбувається вторинне прослуховування, далі переказ тексту "ланцюжком". При цьому ведеться запис, прослуховування для самоконтролю.

2. Прослуховування тексту за уривками, кожен з яких закінчується запитанням за його змістом. Під час паузи студенти відповідають на поставлене запитання. Відповідь записується на плівку і в кінці роботи аналізується.

3. Прослуховування запитання за текстом, який вивчається. Запитань, як правило, дається декілька, щоби перевірити зміст всього тексту.

4. Прослуховування тексту, записаного з інтервалами між абзацами. Під час інтервалу (довготривалого) студенти письмово ставлять запитання до абзацу. Після перевірки ці питання служать своєрідним планом для переказу. Потім йде вторинне прослуховування, але вже без пауз, переказ тексту по плану.

5. Прослуховування легкого тексту і далі його переказ з одночасним записом.

6. Опис картини чи серії картин. Відповіді записуються і аналізуються в ході прослуховування запису.

7. Записується розмова по темі між групами студентів. Запис прослуховується і аналізується.

8. Студенти одержують тему для вільної бесіди і готуються протягом кількох хвилин заняття. Потім починається дискусія, в ході якої вони висловлюють свої думки по даному питанню, дискутують, відстоюючи свою точку зору. Робота закінчується прослуховуванням всього запису дискусії чи його частин, необхідних для аналізу. Виправляються помилки, оцінюються відповіді.

При навчанні непідготовленого мовлення використовуємо такі прийоми роботи з магнітофоном:

1. Логічне завершення розповіді.
2. Дискусія з записаними твердженнями.
3. Завершення речення.
4. Введення ситуацій в закінчений текст, призначений для усного сприйняття.
5. Коментування текстів.
6. Завершення діалогів після прослуховування:

1. Have you seen any interesting films this month?
2. Only one, but it's worth seeing.
1. What's the film about?
2. …
1. I think we shall have a storm today.

2. Why do you think so?

7. Коментування прислів'їв та приказок. Студентам пропонується розкрити їх зміст англійською мовою, виразити своє відношення до них.

He laughs best who laughs last.
Everything is good in its season.
It rains cats and dogs.
All is well that ends well.
Live and learn.
Lost time is never found again.
Many men, many minds.

Велика роль належить вправам з магнітофоном у формуванні навиків усного мовлення. Вважаємо, що І етапом формування навиків в „чистому" вигляді в роботі з магнітофоном є вправи для опрацювання фонетичних явищ. Наводимо приклади завдань на розрізнення, які подає М. Ковалевський [5, 12]:

"S" – стимул
"R" – реакція
S – fill – feel
R – fill – feel
S Don't fill the cap!
R Don't feel the cap!
S Don't fill the cap!
R Don't feel the cap!

S 'Give me the book, please!
R 'Give me the book, please!
S Give 'me the book, please!
R Give 'me the book, please!

В тих випадках, коли звуки або інтонація в парах співпадають, студент повинен реагувати словом "same", а якщо не співпадають, словом "different". Після визначення контрастності або співпадання пар для самоконтролю даються ключі.

Наприклад:
S Has he a 'sister?
R Has he a 'sister?
S Has he a 'brother?
R Has he a 'brother?
R Same.
Key Same.

S Has 'he a sister?
R Has 'he a sister?
S Has he a 'brother?
R Has he a 'brother?
R Different.
Key Different.

Розглянемо інші види вправ: переробити речення в заперечні і поставити:

а) заперечення до іменника:

S A student comes into the classroom.
R No student comes into the classroom.

б) заперечення до дієслова:

S The student comes.
R The student doesn't come.

Вправи, які включають трансформацію, передбачають заміну структури, даної в стимулі, іншою структурою у відповіді.

S My parents work. Do my parents work?
He lives in Kyyiv.
R Does he live in Kyyiv?

Часткова або повна трансформація структури може викликатися певними видами підстановок.

S They work at the plant.
R They work at the plant.
S He.
R He works at the plant.
S They work at the plant today.
R They work at the plant today.
S Yesterday.
R They worked at the plant yesterday.

Часткова трансформація може відбуватися також при опрацюванні структур складних речень шляхом поєднання декількох речень в одне. В таких вправах враховується поступове наростання труднощів: спочатку речення з'єднуються з допомогою сполучників, які не впливають на порядок слів, потім вживаються сполучники, які вимагають зміни порядку компонентів другого речення. На початку тренування диктор називає сполучники, а далі студенти підбирають самостійно.

S I study English carefully.
I want to master this language.
Because.
R I study English carefully, because I want to master this language.
Key.

В тій чи іншій мірі тут має місце мисляча діяльність з точки зору відображення певних мовленнєвих ситуацій, які створюються вербальними стимулами. Ці стимули даються таким чином, щоб вибір мовної форми для відображення ситуації був однозначним. Наприклад, дайте відповіді на запитання позитивно чи негативно відповідно до ситуації, запропонованої диктором:

S Her father is 70 years old.
Can he work at a plant?
R No, her father cannot work at a plant.
Key.
S My brother graduated from the Pedagogical Institute. Can he work as a teacher?
R Yes, he can work as a teacher.
Key.

Вправи, побудовані за цим принципом, можна досить ефективно використовувати для тренувань на вживання різних кліше та зворотів. В ролі загального стимулу дається відповідна інструкція. Наприклад:

1. Be polite!
S I thank you for your present.
R Don't mention it.
S My best wishes for your birthday!
R Thank you very much!
2. Express yourself negatively on the following statements!
S I liked the cake very much.
R I didn't like the cake.

Для тренувань окремих словосполучень можна використовувати вправи на закінчення початих фраз. Якщо пропуск всередині фрази, то в запису стимулу у відповідному місці залишається місце на паузу. Наприклад:

S We go to the dining-room because …
R We go to the dining-room because we are hungry.
S One goes … if one is in a hurry.
R One goes by plane if one is in a hurry.

Необхідно також вчити студентів членувати сприйняту на слух мову на окремі речення. З цією метою в запису дається текст, студентам пропонується визначити, скільки прозвучало речень, назвати закінчення кожного речення (при повторному відтворенні запису). Так, при вивченні часу Past Indefinite студенти спочатку сприймають речення, виражені в Past Indefinite

як речення, виражені в Present Indefinite. Особливо це відноситься до тих випадків, коли закінчення чується не ясно: He lived in Kyyiv. Все це викликає необхідність передбачити граматичні вправи на розрізнення форм числа, стверджувальних і заперечних речень, на впізнавання часів.

Щоб навчити студентів розумінню мови на слух з оптимальним темпом, ми рекомендуємо такі мовленнєві вправи, які повинні бути записані на магнітофон:

1. Визначити головний смисл прослуханих речень чи основний зміст тексту.
2. Визначити на слух, що говориться в реченнях чи в тексті про певні явища чи особи.
3. Знайти в групі речень ті речення, які не підходять за змістом до всіх інших (випадають з логічного ряду).

При проведенні таких вправ важлива цільова установка. Вона повідомляється студентам до прослуховування вправи. Викладач перевіряє розуміння, ставлячи запитання або називає окремі речення і запитує, чи були такі речення в прослуханому тексті. Ставиться завдання: передати зміст цих речень якнайближче до оригіналу.

Щоб навчити студентів вмінню запам'ятовувати прослухане, проводяться такі мовленнєві вправи:

1. Повторити на слух групи речень, кількість яких поступово зростає.
2. Повторити речення, почуте в звукозапису, і правильно написати його.
3. Прослухати невеликий текст і відповісти на запитання.
4. Повторити на слух групу прослуханих речень і записати їх по пам'яті в зошити.
5. Прослухати текст і переказати його якнайближче до оригіналу.

Щоб студенти навчились логічно висловлювати прослухане, проводимо такі вправи:

1. Змінити в прослуханому тексті порядок речень, щоб текст вийшов логічним.
2. Скласти письмовий план до прослуханого тексту з дотриманням необхідної послідовності викладу.

Таким чином, з наведеного аналізу означеного питання можна зробити висновок, що при навчанні аудіюванню англійської розмовної мови фонетичні, лексичні і граматичні вправи проводяться паралельно, так як вивчення іноземної мови носить комплексний характер. При проведенні підготовчих вправ потрібно починати з простіших явищ і від них переходити до складніших. Спочатку потрібно тренувати студентів у сприйнятті слів і словосполучень, потім переходити до речень. У мовленнєвих вправах, на відміну від підготовчих, основна увага слухачів направлена не на окремі звуки і слова, а на смисл речення в цілому.

Отже, робота з магнітофонними записами дозволяє нам інтенсивніше використовувати урочний час за рахунок поєднання індивідуальних і групових форм роботи. Вони повинні допомагати ефективніше проводити навчання аудіюванню англійської розмовної мови. Адже основне їх призначення – інтенсифікація процесу навчання, особливо процесу засвоєння ритму, швидкості, динаміки мови в цілому – якраз тих якостей, які не може повною мірою підготувати практика навчання аудіюванню англійської розмовної мови без використання магнітофонних записів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 227 с.
2. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М., 1965. – 79 с.
3. Елухина Н.В. Об источниках информации для обучения аудированию // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – 1971. – № 5/10. – С. 57-76.
4. Дарман И.Г. Использование магнитофона для выработки навыков неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 5. – С. 85-86.
5. Ковалевский М.Т. Система лабораторных упражнений с магнитофоном и её роль в формировании навыков устной речи // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 6. – С.12-14.
6. Рубахин В.Ф. Психологические основы обработки первичной информации. – М. – 1974. – 296 с.
7. Цесарский Л.Д. Обучение пониманию связной речи на слух в условиях лингафонного кабинета // Иностранные языки в школе.– 1968. – № 5. – С.99-100.

Юліан СЕМЕНЧУК

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Від сучасних спеціалістів високої кваліфікації вимагаються вміння замовити і отримати службову інформацію по телефону та вести ділову кореспонденцію іноземною мовою, читати фахову літературу з метою пошуку та отримання інформації, а також немаловажними є вміння оформити наукову доповідь і виступити на конференції чи взяти участь у дискусії професійного спрямування. Для цього їм необхідно знати основну термінологію за своєю спеціалізацією і вміти нею вільно оперувати. Проблема навчання студентів немовних вищих закладів освіти термінологічної лексики висвітлювалась у працях таких науковців, як І.Берман, Н.Вишнякова, Ю.Гнаткевич, С.Бурляй, Н.Овчаренко, В.Турчин, Е.Мірошниченко, З.Казимира, Т.Перепилиця, В.Борщовецька та ряду інших дослідників. Проте методика навчання термінологічної лексики, або формування лексичної компетенції, під якою мається на увазі "знання і здатність використовувати мовний словниковий запас" [5, 110], все ще залишається недостатньо опрацьованою і потребує постійної уваги з боку методистів. Тому ***метою статті*** є спроба розглянути шляхи формування лексичних навичок іншомовної мовленнєвої діяльності від рецептивного засвоєння фахової лексики до творчого її використання у ділових іграх та під час презентацій наукових доповідей за обраною тематикою. Це сприятиме комплексному формуванню у студентів економічних спеціальностей комунікативної компетенції в галузі читання, говоріння, аудіювання та письма для ефективної професійно орієнтованої діяльності.

Без розуміння і вільного оперування термінами при професійно орієнтованому навчанні неможливо проводити повноцінну мовленнєву діяльність. Психологи зазначають, що на запам'ятовування іноземномовного матеріалу витрачається тим менше часу, чим більше студенти вправляються в усному мовленні. Тобто, чим інтенсивніша мовленнєва діяльність, тим більше можливостей для безперекладної семантизації нової лексики та швидкого її запам'ятовування. Спираючись на теорію поетапного формування навичок та мовленнєвих вмінь, ми вважаємо, що процес формування лексичної компетенції проходить у три етапи. На першому етапі відбувається фонетичне опрацювання та семантизація термінів і термінологічних словосполучень. Студенти виконують мовні та умовно-мовленнєві вправи, які формують рецептивні та репродуктивні навички, роблять їх стійкими та автоматизованими, а процес навчання творчим та ціленаправленим. Прикладами завдань для виконання мовних та умовно-мовленнєвих вправ на першому етапі формування лексичної компетенції можуть бути наступні:

- заповнення пропусків у тексті відповідними термінами;
- граматична трансформація терміна чи термінологічного словосполучення;
- закінчення речень;
- підбір дефініцій до поданих термінів та їх переклад;
- визначення одного зайвого терміна у ряду даних;
- співставлення англійських термінів з їхніми українськими еквівалентами;
- підбір синонімів чи антонімів;
- побудова речень, які містили б певні терміни.

Важливим елементом активізації лексичного матеріалу у мовленні є створення мовного оточення за допомогою аудіовізуальних засобів: фотоматеріалів, схем, таблиць, малюнків, навчальних відеофільмів та комп'ютера. Вправи виконуються як фронтально, так і в парах або міні-групах. Робота над засвоєнням термінології й розширенням лексичного запасу повинна продовжуватись під час самостійної роботи з підручником, мультимедійними компакт-дисками та при роботі в мережі Інтернет відповідно до вимог сьогодення. Це допоможе ліквідувати прогалини у знаннях студентів, вдосконалити їх як лексичні, так і граматичні навички.

Таким чином, після ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями та їх семантизації за допомогою вправ рецептивно-репродуктивного характеру, можна переходити до етапу закріплення та автоматизації лексичної навички у рецептивно-продуктивних вправах. На нашу думку, найкращим засобом для удосконалення лексичної навички на даному етапі є робота над навчальним текстом. Важливе значення має відбір текстів та постановка таких завдань до них, які б передбачали вільне висловлювання студентів на основі прочитаного. Така робота

вимагає володіння як термінологічною лексикою, так і вміння шукати та аналізувати почерпнуту з текстів інформацію, давати їй професійну оцінку. Читаючи фахові тексти, які ми вслід за Т.Дрідзе розглядаємо як "спосіб і об'єкт вмотивованої і ціленаправленої комунікативно-пізнавальної діяльності" [4, 47], студенти не просто засвоюють нову для них інформацію, а й намагаються з її допомогою і на її основі включити себе в ситуацію вирішення певних професійних завдань, мають змогу асоціювати себе з проблемами та дійовими особами, представленими у тексті. Це дає їм можливість дійти певних висновків, набути життєвого досвіду, запропонувати та сформулювати вдале вирішення проблеми, проявити та оцінити в собі якості ділової людини. Таким чином, коли студенти складають діалоги на основі прочитаного тексту чи озвучують картини, коментують таблиці або схеми, то проходить закріплення та автоматизація термінологічної лексики у монологічному або діалогічному мовленні. Очевидно, що навчальний текст є важливим компонентом будь-якого циклу занять на кожному етапі навчання, тобто він служить основою для розвитку всіх мовленнєвих навичок, починаючи від читання і закінчуючи письмом. Читання навчального тексту, який вміщений у підручнику/посібнику, проводиться студентами, як правило, самостійно. Мета читання такого тексту – не тільки почерпнути нову інформацію, а й отримати необхідний лексико-граматичний та логіко-структурний матеріал для побудови власних текстів, тобто для інтерактивної мовленнєвої діяльності під час практичного заняття. Для цього виконуються умовно-мовленнєві вправи для навчання читання з метою знаходження і виділення з тексту потрібної інформації, узагальнення фактів та їх інтерпретування з подачею власної оцінки прочитаного. Як зауважують ряд методистів, вправи повинні мати таке комунікативне завдання, щоб викликати у студентів відповідну потребу в читанні, забезпечити мотивацію, стимулювати та впливати на їх мовленнєві дії, прогнозуючи як труднощі, так і результат такої діяльності. Ми пропонуємо для виконання студентами як умовно-комунікативні, так і комунікативні вправи з такими завданнями:

- прочитати текст фахового спрямування і дати відповіді на запитання, використовуючи термінологічну лексику;
- вжити якомога більше термінологічної лексики у ситуації та скласти діалог;
- перекласти з рідної на англійську мову або знайти у тексті речення, які насичені термінологічною лексикою;
- виписати з тлумачного словника дефініції певних термінів та вміти дати їх тлумачення англійською мовою;
- придумати свої приклади на вживання термінологічної лексики;
- написати короткий, обсягом до 200 слів, виклад прочитаного тексту.

Наведені вище та подібні їм завдання підведуть студентів до завершального етапу формування лексичної компетенції, тобто до етапу активізації вживання термінологічної лексики з метою розвитку мовленнєвої діяльності. На цьому етапі акцент ставиться на виконанні здебільшого продуктивних комунікативних вправ нижчого та вищого рівня, які дають поштовх для формулювання та висловлення студентами своєї думки, є природнім стимулом для бесіди в аудиторії і відбивають реальні ситуації професійного спілкування спеціалістів. Крім відповідно сформульованих завдань до вправ, стимулом для мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів можуть бути роздаткові матеріали (підстановочні таблиці, логічні схеми), аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми. Як слушно зауважує з цього приводу А.Вербицький, такий "метод візуалізації сприяє формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації і виділення найзначущих, найсуттєвіших елементів змісту навчання" [2, 110], наближає мовленнєву ситуацію до реальної, що в свою чергу пожвавлює навчальний процес, робить його цікавим та змістовним. Візуальні матеріали служать для посилення мотивації усного і писемного мовлення, допомагають студентам перенестися в іншу навчальну ситуацію та висловити свою думку спонтанно. Важливо продумати всі деталі роботи з фономатеріалами, а також з кожним кадром фільму. Саме по собі прослуховування чи перегляд фільму не дасть бажаного результату, якщо викладач не включить і не розвине творчий потенціал студентів.

Важливим фактором при опрацюванні термінологічної лексики є мотивація. Виконання навіть значної кількості формальних, невмотивованих вправ не дає очікуваного ефекту і не сприяє розвитку мовленнєвої діяльності. Комунікативно орієнтований підхід до викладання

мови вимагає відкритої атмосфери й активної діяльності студентів у навчальному процесі. Він повинен стимулювати як когнітивні процеси, так і безпосередню участь студентів у процесі набуття вмінь і навичок. Для підвищення ефективності парної та групової роботи студентів ми вважаємо за необхідне вибирати вмотивовані і значимі для них завдання, виконання яких заохотить студентів ухвалювати такі рішення, які відповідають їх професійним та особистісним інтересам. Як свідчить наш практичний досвід, виконуючи такі вправи у парах чи міні-групах, студенти вчаться критично оцінювати успіхи і невдачі один одного, виробляють етичні норми поведінки при вирішенні ділових питань. Особливий вплив на розвиток мовлення та практичне засвоєння фахової лексики справляє безпосереднє спілкування з носіями мови, які є спеціалістами певної галузі. Таке спілкування спонукає студентів до мислення і мовлення, розвиває почуття впевненості у собі, знайомить з культурознавчими відомостями, такими як діловий етикет та мовленнєва поведінка, формує мотивацію до іноземномовної діяльності. Тому залучення фахівців з англомовних країн повинно набути подальшого розвитку. Від спілкування на побутовому рівні до участі у дискусіях, лекціях і семінарах, відеоконференціях – ось широкий діапазон мовлення для студентів і спосіб інтенсифікації навчального процесу для викладача. У комплексі з основними засобами навчання, такими як підручник, посібник, методичні розробки за визначеними темами формується лексична компетенція студентів і розвиваються вміння всіх видів мовленнєвої діяльності: читання і розуміння прочитаного, аудіювання і сприйняття на слух, вміння оформляти свою думку письмово. Важливо зазначити, що виконані студентами вправи у письмовій формі повинні перевірятися не тільки викладачем. Студенти проявляють більше ініціативи, коли між ними відбувається обмін та взаємне оцінювання письмових робіт. Крім того, перевірка та рецензування робіт своїх товаришів по групі дозволяє студентам проявити такі риси свого характеру, як тактовність, толерантність, чуйність до переживань колег за результати своєї праці. У такій ситуації при наявності елемента змагальності та здорової конкуренції студенти краще запам'ятовують термінологічну лексику та вільно оперують навчальними матеріалами, розкривають свій фаховий потенціал. Таким чином, поряд з індивідуалізацією навчання, відбувається колективне, кооперoване навчання. Так поступове розширення і збагачення термінологічного вокабуляру у комплексі з системним опрацюванням граматичних структур при виконанні вправ дозволяє перейти від короткого повідомлення до глибокої змістовної доповіді, від поверхового переказу тексту до його аналітичного викладу з подачею власної оцінки прочитаного, критичного погляду на проблему, яка обговорюється. Це дозволяє підготуватися до проведення у групі дискусії, метою якої є довести або спростувати певне положення чи тезу за допомогою подачі учасниками дискусії своїх аргументів або контраргументів, конкретних прикладів та достовірних фактів.

Щоб дискусія мала предметне спрямування і була результативною, крім заданого тексту для прочитання з підручника чи посібника студенти повинні додатково підібрати матеріали на відповідну тематику з автентичних джерел, включаючи мережу Інтернет. На нашу думку, проведення дискусії на занятті з ділової англійської мови має за мету не тільки вивчити і вирішити економічну проблему на основі фактологічного матеріалу, а й розвинути мовленнєві вміння іноземною мовою – висловлюватись, у т.ч. спонтанно по темі, задавати запитання і адекватно на них відповідати, підтримати розмову, правильно перебивати співрозмовника і доповнювати сказане. Таким чином, студенти одночасно розвивають і збагачують свій термінологічний вокабуляр у комплексі з активізацією у мовленні граматичних структур.

Сценарієм проведення дискусії може бути такий:

- прочитати запропонований текст або підібрати і опрацювати відповідні матеріали самостійно;
- виписати термінологічну лексику по темі та підготувати два-три проблемних запитання по темі;
- викласти головну ідею опрацьованого тексту.

Коли студент виступить з коротким повідомленням по темі обговорення, викладе головну ідею у своїй інтерпретації, він звертається до аудиторії з проблемними запитаннями, які викликають інтелектуальні та професійні утруднення у студентів, оскільки тільки проблемні, дискусійні питання можуть служити тим зовнішнім мотивом діяльності, котрий при вмілому керівництві викладача перетворюється у внутрішню потребу розмовляти іноземною мовою. Так,

створивши потребу у мовленні, відбувається її задоволення, тобто проходить активний обмін думками з приводу даної проблеми. У процесі такого обговорення кожен виступаючий захищає свою точку зору, дає своє бачення певної проблеми, аргументує свої доводи та переконання і, таким чином, активізує вживання термінологічної лексики в усному мовленні. При цьому формується, як вважає В.Андрієвська, "культура дискусії", виробляються такі загальні комунікативні вміння, як "терпимість до думки іншого, здатність зрозуміти позицію опонента і вибрати для захисту своєї точки зору найвдаліші аргументи" [1, 8]. Іноді думки розділяються, що призводить до професійних або соціальних конфліктів між учасниками дискусії. Це потребує від них як пошуку нових аргументів, так і готовності до певних компромісів. Часто студентам не вистачає аргументів або терпіння, і дискусія затухає або студенти переходять на рідну мову. Щоб допомогти студентам перебороти бар'єри в іноземномовному спілкуванні, які можуть спричинятися "недостатньою мотивованістю навчання, неадекватною самооцінкою, несприятливою атмосферою та відсутністю навичок, необхідних для реалізації процесу спілкування" [6, 15], у процес дискутування включається викладач. Перш за все, він повинен постійно заохочувати і стимулювати говоріння лише іноземною мовою, а по-друге, він повинен надати дискусії нового імпульсу, спрямувати обговорення у конструктивне русло. Наприклад, обговорюючи тему "Інфляція", для активізації дискусії ми рекомендуємо:

а) задати питання:

How does government respond to inflation?
How do people respond to inflation?
Who suffers most in case of inflation?

б) висловити твердження, яке треба підтримати або спростувати:

Inflation may have alarming political consequences.
Inflation is regarded by some economists as an acceptable price for economic growth.

в) подати студентам свіжі статистичні дані у формі графіків, таблиць з проханням прокоментувати їх.

Це дасть можливість викладачу так організувати своє навчальне спілкування зі студентами, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження рішення, розв'язання протиріч. Нарешті, ми вважаємо за необхідне для викладача коротко підсумувати досягнуті у процесі дискусії результати, даючи оцінку як смисловому висловлюванню кожного студента у процесі мовленнєвої діяльності, направленої на вирішення конкретної комунікативної задачі, так і правильності його мови і мовлення та адекватного використання термінологічної лексики. Загалом викладач оцінює, наскільки адекватно студент орієнтується в комунікативній ситуації, тобто, як він/вона виконує в тій чи іншій мірі роль справжнього комуніканта в рамках конкретного фрагмента спілкування.

Ще однією формою проведення практичних занять та засобом активізації термінологічної лексики вважається ділова гра. Її доцільно проводити як підсумковий етап роботи над серією текстів за фахом та опрацювання значного прошарку професійної лексики. Це може бути імітація проведення ділової зустрічі, вирішення конфліктної ситуації, проведення інтерв'ю з метою оцінки персоналу та інші. Ділова гра вважається ефективним засобом навчання іноземній мові, під час якої відбувається інтеграція мовленнєвих умінь та професійних навичок студентів. Ділові ігри дозволяють включати в процес навчання іноземної мови як модель майбутнього ділового спілкування, так і певні виробничі стосунки або функції. В основі ділової гри лежить професійно значимий предмет обговорення або ділова проблема. Під час ділових ігор за допомогою імітування як ділового спілкування, так і певних професійних функцій спеціалістів тієї чи іншої професії встановлюються та налагоджуються ділові зв'язки між людьми, формуються та розвиваються як особистісні риси ділової людини, так і професійні навички майбутніх спеціалістів. Наприклад, при імітуванні засідання ради директорів компанії у формі ділової гри ми пропонуємо такий орієнтовний план її проведення:

- вступне слово викладача, у якому окреслюється ситуація і ставиться мета;
- розподіл студентів на 2-3 міні-групи, визначення ролі кожного студента;
- проведення обговорення проблеми чи ситуації у міні-групах, визначення шляхів вирішення проблеми;
- презентація підготовлених рішень кожною міні-групою;

– обговорення 2-3 пропозицій у складі всієї групи, проведення короткого обміну думками;
– визначення оптимального варіанту вирішення даної проблеми;
– підведення підсумків та відзначення кращої міні-групи.

Таким чином, ділова гра, яка є "формою втілення предметного і соціального змісту професійної діяльності" [2, 128], допомагає викладачу моделювати іншомовне спілкування у типових ситуаціях реального ділового життя, тобто на практиці втілювати принцип комунікативності у навчальному процесі.

Фахову лексику слід також активізовувати у процесі написання доповідей або виступів, оскільки такий вид роботи дозволяє узагальнити вивчений матеріал, правильно сформулювати свої думки, та відповідно підготуватися до писемного спілкування із зарубіжними спеціалістами і партнерами. Необхідними рисами доповіді є переконливість, а виклад матеріалу дослідження повинен ґрунтуватися на фактах, інтерпретація яких має бути логічною, а не емоційною. Дуже часто підготовка доповіді, в усному чи письмовому варіанті, є формою виконання групового проекту, оскільки така робота вимагає значних зусиль. Це означає, що одну доповідь може готувати міні-група у складі чотирьох-п'яти студентів. Робота над підготовкою доповіді починається з визначення теми або предмету дослідження. Як правило, студентам слід пропонувати теми доповідей, які близько пов'язані з обраною спеціалізацією або становлять практичний інтерес для них. Планування роботи над проектом передбачає ряд етапів, головними з яких ми вважаємо такі: визначити предмет дослідження, розглянути мету, проаналізувати аудиторію, підібрати методи збору та опрацювання інформації, фактів, статистичних даних, а також ретельно опрацювати фахову лексику. Зібрану інформацію слід об'єктивно і неупереджено систематизувати, інтерпретувати і викласти у доповіді.

Студентам варто нагадати, що власне доповідь складається з вступу, основної та заключної частин. Вступ доповіді містить визначення проблеми і мети доповіді, вказує методи збору і обробки інформації, орієнтує читача та/або слухача на результати дослідження, викладені у самій доповіді. Образно кажучи, вступ до доповіді "подає тло, на якому буде базуватися запропонована доповідь" [8, 391]. Вступна частина може становити одну десяту всієї доповіді. Основна частина доповіді містить логічний виклад головних ідей і гіпотез, підтверджених результатами "вторинних" і "первинних досліджень" [7, 131], і може складатися з двох і більше розділів для того, щоб розкрити суть проблеми, яка висвітлюється. Заключна частина доповіді підсумовує досягнуті результати, дає оцінку поданих у доповіді даних, і, спираючись на висновки, подає рекомендації. У додатку до доповіді подається список використаної термінологічної лексики з перекладом її на українську мову у тому значенні, у якому вона вжита у даній доповіді. Крім організації складових частин доповіді, слід продумати заголовки і підзаголовки до кожної частини доповіді, оскільки заголовки є тими "смисловими віхами", які відбивають задум того, хто пише (говорить) і направляють розуміння того, хто читає (слухає). Правильно складені і розташовані заголовки і підзаголовки дозволять побачити логічний взаємозв'язок між частинами доповіді та темами дослідження, порівняти пропорції між розділами, знайти слабкі ланки в побудові доповіді. Щоб покращити читабельність доповіді, її зовнішній вигляд, щоб допомогти читачеві/слухачеві краще сприйняти і зрозуміти подану у доповіді інформацію, використовуються графічні матеріали, ілюстрації, окремі слова чи фрази виділяються великими буквами або курсивом. Якщо доповідь має цитати, то необхідно дотримуватись правил посилання на джерела інформації. Виконання зазначених вище вимог щодо оформлення доповідей дасть бажаний результат: грамотне писемне мовлення, яке необхідне у всіх сферах діяльності спеціалістів-економістів.

Важливим елементом формування вмінь усного і писемного ділового мовлення є робота над опрацюванням термінологічної лексики не лише при написанні доповіді, а й під час її презентації. Щоб "декодувати візуальну інформацію" [3, 22], донести її до слухачів, студентам слід вміти працювати з аудиторією, яка прослуховує цю доповідь, та домогтися якомога повнішого сприйняття і розуміння поданої інформації. Доповідач повинен вміти знайти зоровий та емоційно-психологічний контакт з кожним учасником конференції, визначити та відчути реакцію і оцінку слухачів. Доповідь презентує один студент з міні-групи або для цього задіяні всі учасники проекту. Ролі можна розподілити функціонально: один-два студенти відповідають за саму презентацію доповіді, один відповідає за наочні засоби, ще один – за підготовку залу і використання технічних засобів, в обов'язки іншого може входити представляти виступаючих або збирати запитання від присутніх. Головне при виборі чи розподілі ролей – повністю реалізувати потенційні можливості студента у плані комунікації,

тому вибір конкретної ролі повинен бути правильно співвіднесений із навчальною задачею, що вирішується, і з особливостями характеру студента, якому ця роль доручається.

Сама презентація може проходити за такою схемою:

– привітати аудиторію;
– оголосити тему дослідження;
– пояснити структуру доповіді;
– пояснити правила подачі запитань;
– виголосити саму доповідь;
– підсумувати викладений матеріал;
– подякувати присутнім;
– перейти до відповідей на запитання.

Наш практичний досвід свідчить, що чим менша кількість учасників конференції, тим активніше проходить обговорення доповідей. Виступаючі досить сміливо висувають і захищають свої ідеї, а учасники не відчувають скованості при подачі запитань. У малій аудиторії є можливість проаналізувати як саму доповідь, так і хід її презентації. Студенти вчаться впевнено почуватися за трибуною, підтримувати контакт з аудиторією, та на практиці активізувати термінологічну лексику в мовленні.

Отже, ми вважаємо, що раціональне застосування у навчальному процесі розглянутих вище інтерактивних прийомів і способів формування лексичних навичок іншомовного мовлення дозволить студентам економічних спеціальностей значно розширити та закріпити свій запас термінологічної лексики, що в підсумку підвищить ефективність мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів. Це водночас інтенсифікує навчальний процес, наближує його до умов реального життя, що є особливо на часі в контексті інтегрування нашої країни в Європейську і світову спільноту. В подальших наукових розвідках з даного питання ми вважаємо за необхідне визначити принципи та критерії відбору термінологічної лексики для навчання студентів економічних спеціальностей та розробити систему вправ для формування лексичних навичок іншомовного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриевская В.В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 3-8.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 22-25.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Відділ сучасних мов, Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
6. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови // Автореф.... канд. псих. наук. 19.00.07. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 20 с.
7. Vic, N.Gretchen, and Jeannette W.Gilsdorf. Business Communication. – Burr Ridge, IL.: Business One Irwin, 1994. – 613 p.
8. Wayne, F.Stanford, and David P.Dauwalder. Communicating in Business. An Action-Oriented Approach. – Burr Ridge, IL.: IRWIN, 1994. – 669 p.

Марина ПАВЛОВА

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЕЛЕКТРОННО-ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСУ ФАКУЛЬТЕТУ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Розвиток любої науки, економічної в тому числі, завжди пов'язано з проблемами термінології, оскільки вона є важливим засобом фіксації та передачі наукової та технічної інформації. У цьому випадку термінологічні проблеми набувають особливу значущість оскільки знайомство з електронно-обчислювальною технікою (ЕОТ) перейшло із галузі спеціальної (середовища інженерів та вчених) у повсякденне життя нашого суспільства. Передбачається, що кожен досвідчений фахівець, економіст, зокрема, має володіти не тільки

практичними навичками користування ЕОТ, але й спеціальною термінологією, яка пов'язана з цією галуззю, як в рідній, так і в іноземній мовах.

Однією з особливостей розвитку термінологічної лексики ЕОТ є незвичайна інтенсивність її взаємодії з повсякденною загальновживаною лексикою. Очевидним є факт, що багато термінів даної галузі увійшли у повсякденне мовлення і у загальнолітературну мову. ***Мета статті*** – розглянути специфічні закономірності розвитку даної підсистеми мови з точки зору феномена запозичення в термінологічної системи ЕОТ, де запозичення є основним засобом утворення англійських та українських термінів.

Основні завданнями статті:

1. Дати класифікацію термінів ЕОТ.
2. Конкретизувати шляхи утворення термінів.
3. Охарактеризувати термінологічні скорочення та шляхи їх утворення.
4. Розкрити проблему етимологічного аналізу термінологічних одиниць.

Класифікація термінів ЕОТ з точки зору їх структурних особливостей здійснюється за загальним для всіх лексичних одиниць принципом розгалуження термінів на монолекемні та полілексемні.

Монолексемні терміни представлені в першу чергу кореневими термінологічними одиницями типу: bank, card, code, control, data, deck, drift, file, head, image, line, legend та таке інше.

Досить розповсюдженим явищем з точки зору морфологічної структури метамовної системи ЕОТ є конверсія термінологічних одиниць, наявність яких вказує на продуктивність такого способу утворення термінів в рамках термінологічної системи ЕОТ. Так, багато термінів створено від відповідних дієслів: fetch, jump, pass, read, run, search, shift, seek, swap, carry та таке інше.

Окрім того, у сукупності монолексемних термінів є велика кількість похідних термінологічних одиниць. Пояснюється це, перш за все, можливістю фіксувати зв'язки понять в структурі терміну. Люба система, термінологічна зокрема, передбачає взаємозв'язок і взаємопов'язаність між поняттями, які входять до неї. У зв'язку з цим той чи інший термін може бути використаний для створення терміну, який співвідноситься з ним. За таким принципом утворені терміни на -er: adder, accumulator, assembler, analyzer, addavertor, allocator, alternator, collator, converter, calculator, computer, compiler, coder, comparator, decoder, delimiter, digitizer, delayer, desampler та таке інше; на -ing: addressing, blocking, coding, filling, filing, branching, backrolling, controlling, collating, compiling, clearing, chaining, decoding та таке інше.

Менш поширеним є суфікс -ity, який означає властивість: availability, activity, majority, security та таке інше.

Що стосується префіксів, які застосовуються при створені термінологічних одиниць ЕОТ, то можливо констатувати недостатність розвитку префіксальної системи даної термінології на основі їх малої розповсюдженості (5,8% від загальної кількості монолексемних термінів).

Найбільш вживаними префіксами є префікс de-, який означає зворотній процес, наприклад: debugging, decoding, desampling, deblocking, deallocation, decatenation, decipherer, decoder, decollator, decompiling, deleting, delimiter, demount, decoupling, depolarization та таке інше; префікс re-, який означає дію, що повторюється, наприклад: reproduce, rerun, restart, relocation, resetting, restoring, reconfiguration, resolver, recirculation, reload, refreshing, referencing, remembering та таке інше.

Найбільш поширені суфікси похідних термінологічних одиниць метамовної системи ЕОТ виявляють відому тенденцію до спеціалізації у своїх термінологічних значеннях, наприклад суфікс –or / -er, який має найбільшу ступінь продуктивності (19,3 % від загальної кількості монолексемних термінів) використовується при створені термінів, які означають різноманітні інструменти, механізми, вузли, програми для ЕОТ та інше, тобто неживих виконавців дії: half-adder, hopper, identifier, marker, modifier, monitor, multiprocessor, plotter, processor, perforator, printer, reader, selector, separator, verifier, interpreter, supervisor.

Суфікси -ing, -tion використовуються при створені термінів, які означають процес, дію: contention, convolution, deallocation, decatenation, declaration, disposition, emulation, extention, extraction, fraction та таке інше.

Вище було відзначено, що терміни на -or / -er мають найвищу ступінь розповсюдженості. Їх широке розповсюдження пояснюється, перш за все, тім що головним об'єктом науки та техніки є електронно-обчислювальна машина, яка складається з різноманітних приладів, вузлів, компонентів та елементів, а також усього того, що пов'язане з її функціонуванням (машинні

програми, наприклад). Найбільш продуктивним для позначення таких понять є суфікс -or / -er, який у багатьох технічних галузях використовується для позначення інструментів, приборів.

Розглядаючи продуктивний англійський суфікс діяча -er, слід пам'ятати, що вивчення цього досить розповсюдженого суфіксу лише у єдності із синхронією та діахронією, в єдності минулого, теперішнього та майбутнього. Іншими словами, всебічне вивчення цього мовного факту передбачає історію розвитку цього суфіксу та дослідження його сучасного функціонування (його властивостей та характеристик у сучасній англійській мові), та наукове прогнозування майбутніх тенденцій його розвитку.

Як відомо у стародавній та середньовічній англійській мові цей суфікс означав тільки живого виконавця дії (one, who does). Пізніше, у ранньо-новоанглійський період розвитку мови у суфікса з'являється також значення "that which does", тобто неживого виконавця дії. Розвиток техніки, винахід різного роду пристроїв, які замінили працю людини, призвело до того, що живий виконавець дії був у ряді випадків витисненим неживим. Цей процес продовжується безперервно, жвавий технічний прогрес призводить до того, що у майбутньому у зв'язку з подальшим розвитком техніки, буде продовжуватися процес або дублювання, або заміни, витиснення живого виконавця дії неживим, оскільки цілий ряд дій, які зараз здійснюються тільки людиною, в майбутньому можуть бути виконані різноманітним технічним приладдям.

Досить велика кількість таких термінів є і в галузі знання, що розглядається. Наприклад: allocator – розподілювач, блок розподілу; coder – пристрій для кодування; comparator – пристрій для порівняння та таке інше.

Таким чином, у всіх вищезгаданих випадках, у результаті семантичного зсуву з'являється значення не особи, а предмету, який виконує дію. За звичай, такі терміни мають внутрішню форму, тобто в них даний зміст більш чи менш безпосередньо співвідносяться із відповідним виразом. Цей процес зайвий раз свідчить про то, що епоха комп'ютерної техніки має свої специфічні особливості. Якщо раніше створювалися машини для ручної праці, то зараз вони використовуються і для розумової праці. Відповідно відбувається зсув і в словотворенні, тобто поряд з термінами – назвами пристроїв (puncher, sorter) створюються терміни, які означають розумові операції, наприклад, назви програм: dispatcher – програма – диспетчер (програма управління задачами); discompiler – програма – компілятор (програма, що обслуговує, виконує трансляцію на машинну мову програми, що записана на похідній мові програмування) та таке інше. Це свідчить про те, що якісні зсуви у розподілі праці та мисленні знаходять відображення і в мові, причому не тільки на рівні лексики, але й в семантиці словотворчих елементів. Лексичні одиниці типу allocator, coder, comparator примикають до nomina agentis – назвам діяча і означають предмет, який виконує дію, що виражена основою.

Аналіз полілексемних термінів, які складають 88 % від загальної кількості лексичних одиниць, що розглядаються, дозволив виділити наступні моделі складених термінів у галузі ЕОТ:

N + N (29,2 %) – computer time, file protection, header card, machine address, null statement, operator command та таке інше.

A + N (17,3 %) – acoustic memory, digital subtracter, peripheral device, internal store, pneumatic computer та таке інше.

P I + N (3, 4 %) – backing store, computing amplifier, calculating punch, nesting store та таке інше.

P II + N (2,3 %) – balanced circuit, queued access, buffered computer, punch card та таке інше.

Існують також різноманітні ускладнені комбінації цих основних типів, наприклад: cyclic binary unit-distance code, logic control sequential computer, end-of-transmission block character, operating system residence device, woven-wire screen memory, phase modulation recording, zero-level transmission, reference point, extended binary-coded decimal interchange code, end-around carry shift, fixed-length record file, disturbed-zero output signal та таке інше.

В цих випадках має місце використання організованих синтаксичних синтагм у вигляді одного слова, тобто так зване "уподібнення слову". За думкою О. Яковлевої, наявність такого явища як "уподібнення слову" основується на структурно-типологічній своєрідності, яка притаманна системі англійської мови, її аналітизмі та ролі просодії. Явище „уподібнення слову" знаходить все більш широке розповсюдження у сучасній англійській мові і різноманітних термінологічних системах, термінологічній системі ЕОТ зокрема. Широке

розповсюдження вище названі термінологічні одиниці отримали, перш за все, завдяки великій змістовній ємності, компактності та конденсованості.

Особливе місце в метамовній системі ЕОТ займають термінологічні скорочення. У відповідності до лінгвістичного закону скорочення тенденцію до скорочення виявляють термінологічні одиниці, які означають основні поняття даної мови, які часто використовуються у науковій літературі з обчислювальної техніки:

Ad – adapter, addr – address, bfr. – buffer, PU – Processor Unit, MU – Memory Unit, ADC – Analog – Digital Conversion, BC – Binary Code, NDR – Non-Destructive Reading та таке інше.

Велика кількість скорочених термінологічних одиниць ЕОТ пов'язані з термінами memory: CAM – Central Address Memory, CRAM – Card Random-Access Memory, SPM – Scratch Pad Memory; register: CAR – Channel Address Register, MAR – Memory Address Register, PCR – Program Control Register; processor: CDP – Check-out Data Processor, DDP – Digital Data Processor, PDP – Programmed Data Processor; unit: PU – Processor Unit, MU – Memory Unit та таке інше.

Скорочених форм номенклатурних одиниць значно більше, оскільки з появою кожної нової електронно-обчислювальної машини, а також машинних та алгоритмічних мов, які використовуються для роботи даних комп'ютерів, народжуються нові номенклатурні одиниці для їх позначення. За звичай, останні мають довгі найменування, які зразу ж поступаються місцем відповідним скороченим формам: Naval Electronic Laboratory International Algebraic Computer – NELIAC; Electronic Delay-Storage Automatic Computer – EDSAC; Mechanical and Numberical Integrator Computer – MANIAC та таке інше.

Розрізняють три найбільш поширених мовних способів утворення скорочених варіантів термінів: 1) лексичне, 2) скорочення засобами словотворення, 3) скорочення засобами символіки.

В термінологічній системі ЕОТ результатом лексичного скорочення можуть бути співвідношення повного та скороченого варіантів терміна. Здійснюється лексичне скорочення

1) пропущенням слова у словосполученні: memory dump – dump; card sorter – sorter; core store – store; flip-flop circuit – flip-flop та таке інше;

2) заміною словосполучення словом, яке співвідноситься згідно похідної основи з одним із компонентів словосполучення: tabulating machine – tabulator; collating machine – collator; reading machine – reader та таке інше.

Другий спосіб утворення скорочених термінів характеризується скороченням у вигляді абревіації:

1) скорочення, яке складається з початкових літер або звуків – акроніми: DOC – Data Optimizing Computer; DONUT – Digitally Operated Netword Using Threshholds; EDC – Electronic Digital Computer та таке інше;

2) скорочення, які складаються з початкових літер та із скорочених початкових елементів: COBOL – Common Business Oriented Language; MIBIDIC – Mobile Digital Computer та таке інше.

До даного способу утворення скорочених форм термінів відносяться й одиниці вимірювання, які також підлягають скороченню: bpi – bit per inch, bps – bit per second, cpi – character per inch, cps – character per second та таке інше.

У рамках даного способу створення скорочених номенклатурних одиниць зустрічаються випадки, коли:

1) у скорочення включені не тільки значущі частини мови, але й службові частини мови (в основному and): ENIAC – Electronic Numerical Integrator and Calculator; MANIAC – Mechanical and Numerical Integrator and Computer; FAST – Formula and Statement Translator та таке інше;

2) у скороченні виключені або займенники або значущі частини мови: MODAC – Mountain System Digital Automatic Computer; ORACLE – Oak Ridge Automatic Computer and Logic Engine; DAC – Digital-to-Analog Converter та таке інше;

3) коли один із компонентів скороченої номенклатурної одиниці вже є скороченням, іншими словами, другорядне скорочення: BALGOL – Burroughs ALGOL; DIALGOL – Dialect of ALGOL; FLPL – FORTRAN List-Processing Language та таке інше;

4) зустрічаються випадки, коли акроніми виступають у ролі визначаючого слова: CPU trunk; I/o trunk, SO character; AND circuit; I/O traffic control та таке інше.

Третій спосіб утворення скорочень поєднує спеціальні лексичні одиниці, які були скорочені засобами символіки: A address, B address, N-level address, N-dimensional array, IBM-370, APL-360, Philco-2000-212, format-V record, etc.

Таким чином, наявність у термінологічній системи ЕОТ різноманітних варіантів скорочених лексичних одиниць слід, перш за все, віднести за рахунок бажання уникнути громіздкості термінологічних одиниць (і набагато частіше номенклатурних знаків), яка складає певні незручності як в письмовому так і в усному мовленні, тобто прагнення до мовної економії, більш компактному вираженню того чи іншого поняття. В термінологічній системі ЕОТ ці тенденції реалізуються у значні мірі.

Що стосується етимологічного аналізу термінологічних одиниць ЕОТ, то слід зауважити, що існує цілий ряд проблем. Одна з них полягає в тому, що поява кожного нового методу, технології та таке інше в процесі створення все більш вдосконалених електронно-обчислювальних машин потребує відповідних позначень. Звідси характерна риса термінологічної системи ЕОТ – інтенсивність, темінотворчість, в процесі якого використовуються різноманітні методи створення термінологічних одиниць.

За думкою Т.Сейворі, основним методом у процесі створення термінів любої термінологічної системи повинно стати використання класичних кореневих морфем, так як створенні таким чином термінологічні одиниці стають інтернаціональними. Такий спосіб інтернаціональної лексики є одним із самих активних та перспективних способів утворення термінів у наш час. Тенденція до утворення нових термінів на основі древньогрецьких та латинських є одним із провідних. Міжнародні терміноелементи зручні тим, що значення певної групи таких елементів відомі вченим однієї спеціальності і тому, значення терміна, побудованого в одній мові із таких елементів буде зрозуміло вченим цієї ж спеціальності, які розмовляють на різних мовах. Особливістю таких термінів є змістовна доступність, точність, стислість і легкість утворення.

Прихильники цього підходу ураховують один із доволі суттєвих факторів: будь яке наукове відкриття та пов'язана з ним термінологія проникає в інші національні мови. Цей процес є об'єктивним та його не можна уникнути, а проблема інтернаціоналізмів, які засновані, за звичай, на класичних коренях, відіграє у ньому важливу роль.

У результаті наукового відкриття народжується відповідне поняття. Перед вченими і термінологами постає проблема позначення цього наукового поняття. Незалежно від того, яким шляхом відбувається процес термінотворення: чи з використанням класичних кореневих і словотворчих морфем, чи методом придбання лінгвістичною одиницею термінологічного значення, чи методом побудови нових термінологічних одиниць на основі вже існуючих, даний процес здійснюється шляхом мотивування.

Як вважає О. Винокур, питання про те, чому даний предмет називається так, а не інакше, для терміна, який прагне володіти осмисленою внутрішньою формою, є досить важливим питанням.

Проблема вмотивованості монолексемних термінів мови електронно-обчислювальної техніки, аналізується з точки зору встановлення ступеня співвідношення сучасного значення терміна з конкретним первинним значенням класичного кореня, з точки зору встановлення ступеня взаємозв'язку термінологічного значення з „образом", який лежить в основі латинського etimona.

Так, термінологічні одиниці типу adder, allocation, alteration, catenation, comparator, completion, converter, convolution, descriptor, separator, etc. відносяться до термінів з так званою прозорою етимологією:

L.completio compleo виконання, завершення, закінчення	completion	Завершення (операції). Спосіб зупинення операції при припиненні програми, при якому операція доводиться до свого логічного закінчення.
L.catenatio catenatus зв'язок зчеплення	catenation	Зчеплення. Операція обробки даних, яка здійснює зв'язок окремих записів, в єдиний набір даних.
L.descriptor той, що описує	descriptor	Дескриптор. 1. Описувач сегменту програми чи даних.

		2. Слово дескрипторної інформаційно-пошукової мови...
L.separator той, що розгалужує, той, що роз'єднує	separator	Сепаратор. Спеціальний знак чи символ, який використовується для розгалуження полів чи елементів даних

Вмотивованість термінологічних одиниць, типу: adapter, collator, digit, editor, perforator, processor, simulator, etc. базується на асоціативних зв'язках термінологічного значення з лексико-семантичним варіантом латинського кореня:

L.perforator perforo той, що проломлює	perforator	Перфоратор.
L. II processus procedo процес, хід	processor	Процесор. 1) пристрій електронно-обчислювальної машини, що здійснює запрограмовану обробку даних...
L.collator confero 1) зносити в одне місце 2) поєднувати,... 10) співставляти	collator	Машина, яка розкладає та підбирає
L.simulator simulo той, що удає, наслідувач	simulator	Імітатор. Будь-який засіб, організований таким чином, що між ним та системою, що моделюється, забезпечується функціональна відповідність

Терміни такого роду на перший погляд здаються невмотивованими за причини відсутності очевидних семантичних зв'язків між термінологічним зв'язком та значенням латинського кореня. Однак, методом послідовних логічних розмірковувань можна встановити зв'язок термінологічного значення із значенням латинського кореня, тобто вказати на наявність посередньої ланки словотворчого процесу.

Особливістю етимологічної структури похідних термінологічних одиниць є наявність великої кількості термінів класичного (у більшості латинського) походження на -er/-or: alternator, allocator, digitizer, demodifier, decollator, decoder, editor, examiner, identifier, interpreter, converter, comparator, coder, calculator, reproducer, verifier, etc. Слід зауважити, що латинський суфікс -er / -or тяжіє до коренів латинського походження. Особливо слід відмітити такі складні слова-терміни, які були створені за допомогою класичних словотворчих елементів: antivalence, cross-compiler, macrodeclaration, multiprocessor, multisystem, supervisor, transliteration, etc. В них терміноелементи класичного походження, причетні до створення даних термінологічних одиниць, виступають, переважно, в препозиції. Однак, ми не можемо віднести їх з усією упевненістю до класу префіксів, оскільки вони часто виступають у ролі коренів, або суфіксів: compositron, cryptography, macrography, multigraph, polytron, etc.

Такі нечіткі границі у визначені словотворчих елементів класичного походження породжують розбіжність у лінгвістичній літературі. Їх необхідно характеризувати як рухливі елементи, які легко переймають на себе функцію префікса, кореня, або суфікса, тобто як своєрідні мовні одиниці, призначення яких полягає в тому, щоб виступати компонентами складеного слова.

Висновок. Використання мовних засобів класичних мов при створенні термінів має велике значення тому, що грецькі та латинські слова та їх словотворчі елементи позбавлені будь-якого національного відтінку і є нічийною спадковістю, використовувати яку може кожен народ за законами власної граматики та фонетики.

Практичні розробки з означеної проблеми були використані при створенні тематичного словника термінів ЕОТ для практичного курсу англійської мови для студентів 1-2 курсів факультету інформаційних систем та технологій економічних університетів. З практичної точки

зору словник термінів ЕОТ є актуальним для студентів не тільки при вивченні англійської мови, але й на заняттях із основної спеціальності інформаційних систем та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яковлева Е.Б., Малинина И.И. К проблеме перевода лексической синтагматики с английского языка на русский /В кн.: Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – МГУ, 1984. – С.34-37.
2. Винокур О.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии "Труды МИФЛИ", 2-е издание, 1982. – Т.5. – 252 с.
3. Savory T. The language of Science. – London. – 1985. – 186 с.

Оксана НІЦЕЦЬКА,
Валентина ТІТОВА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов (ІМ) психологічною основою організації навчання іноземних мов визнається особистісно-діяльнісний підхід до процесу навчання. Основні положення цього підходу були сформульовані на основі наукових досліджень таких вчених як Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інші. ***Мета статті*** – конкретизувати компонентний склад особистісно-діяльнісного підходу. Досягти мети планується постановкою таких завдань:

1. Дати визначення вище зазначеного підходу.
2. Визначити основні складові особистісно-діяльнісного підходу та дати їх характеристику.
3. Конкретизувати поняття провідної діяльності та її значення для розвитку психіки людини.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає не тільки саме засвоєння знань, але й способи засвоєння, способи мислення і діяльності, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів. Підхід, що розглядається, протистоїть вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, вказує на безкорисність самих знань, вмінь та навичок, які не реалізуються в діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід характеризується єдністю двох компонентів – особистісного та діяльнісного. Особистість виступає у якості суб'єкта діяльності: вона формується в діяльності та в спілкуванні з іншими людьми, і сама визначає характер та особливості протікання цих процесів.

Розглянемо перший компонент цього підходу – особистісний компонент. Як вказує І. Зимня, в центрі уваги знаходиться студент – його інтереси, мотиви, цілі, навички, вміння, знання, рівень його психічного та фізичного розвитку, тобто студент як особистість. Тому організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що всі методичні рішення викладача – організація навчального матеріалу, використання тих чи інших прийомів, способів, вправ та таке інше – повинні заломлюватися крізь призму особистості студента – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Передбачається, що в процесі навчання ІМ вчитель максимально враховує статево-вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості студентів. Все це має здійснюватися як через форму і зміст самих навчально-мовленнєвих задач, так і через відповідний характер спілкування вчителя з учнем, групою: кожна навчальна задача повинна бути зрозуміла та прийнята студентом.

Другим компонентом особистісно-діяльнісного підходу є діяльнісний компонент. Відомо, що важливими характеристиками діяльності є предметність та вмотивованість. В рамках особистісно-діяльнісного підходу процес навчання трактується як навчальна діяльність студентів, а об'єктом навчання на заняттях ІМ виступає мовленнєва діяльність в таких її видах як говоріння, слухання, читання, письмо.

Проблема мотивації є однією з центральних проблем психології навчання ІМ. Як підкреслює І. Зимня, "мотиваційно-спонукальна фаза" є вихідним моментом будь-якого виду діяльності, в тому числі й мовленнєвої. Як правило, людська діяльність буває полі мотивованою, і людина діє виходячи не з одного, а з декількох мотивів. Тому, розглядаючи навчальну діяльність, необхідно брати до уваги комплекс мотивів, які спонукають і направляють цю діяльність. Виділяють три функції мотивації: вона спонукає поведінку, направляє поведінку на основі потреб та надає йому особистісний зміст та значущість, тобто визначає відношення студентів до цієї діяльності. Таким чином, мотивація є джерелом направленості і активності особистості. Наявність декількох функцій мотивації показує, що вона не тільки передує поведінці, але й є постійно присутньою на всіх її етапах, у всіх її ланках. Єдність всіх трьох функцій забезпечує регулюючу роль мотивації в поведінці, при цьому третя функція має центральне значення для характеру мотиваційної сфери.

Експериментальні дослідження мотивів, які проводились як вітчизняними так і зарубіжними психологами та методистами М. Васильовою, М. Вайсбурд, М. Гамезо, Я. Гольдштейном, S. Krashen, H. Dulay, M. Burt та іншими, дозволяють зробити висновок, що при вивченні ІМ у студентів переважають дві категорії мотивів: пізнавальні, які зумовлені змістом навчального матеріалу та усвідомленням необхідності володіння певною інформацією, та соціальні, або мотиви комунікації, які пов'язані з потребою спілкування з іншими людьми, почуттям успіху.

Формуванню пізнавального мотиву сприяють цікаві завдання, які містять нову інформацію і потребують сполучення різних видів пам'яті, що спонукають студентів думати, аналізувати, логічно зіставляти факти, якими вони володіють, тобто завдання, виконання яких дозволяє відчути радість "відкриття". Формуванню пізнавального мотиву сприяють також систематичний контроль навчальної діяльності студентів, знання про своє просування у засвоєнні, а також проблемність в навчанні. Таким чином, навчання іноземних мов має будуватися з урахуванням пізнавальних мотивів студентів, тобто необхідно надати їм можливість відчути радість "самостійного відкриття" мовних явищ, що вивчаються, надати можливість застосовувати логічне мислення та активізувати різні види пам'яті.

Соціальний мотив, як наголошує S. Krashen, є важливою рушійною силою навчальної діяльності студентів. Цей мотив виходить з позитивних емоцій (наприклад, дружньої атмосфери в групі, або цікавості самих завдань, і таке інше), бажання самовираження, самоствердження, демонстрування своїх здібностей і таланту, внутрішньої та зовнішньої потреби в спілкуванні. Тому, навчання повинно будуватися з урахуванням всіх вищезазначених факторів: студенти повинні мати можливість показати свої здібності та можливості у вивченні ІМ, а вправи повинні будуватися так, щоб задовольнити потребу студентів у спілкуванні, тобто бути комунікативними і вмотивованими.

Окрім вмотивованості діяльність характеризується усвідомленням та цілеспрямованістю. Ці характеристики витікають із співвідношення двох понять: дії та діяльності. Як визначає О. Леонтьєв, дія – це такий процес, мотив якого не співпадає з його предметом (тобто з тим, на що воно націлене), а полягає в тій діяльності, в яку дана дія включена. Для того, щоб дія виникла та могла здійснитися, необхідно, щоб її предмет виступив перед суб'єктом у своєму відношенні до мотиву діяльності, до якого ця дія входить. Мотив діяльності може, зміщаючись, переходити на предмет (ціль) дії. В результаті цього процесу дія переходить в діяльність. Таким чином народжуються нові діяльності, виникають нові відношення до дійсності. Цей процес складає психологічну основу, на якій виникає зміна провідної діяльності, і як слідство, переходи від однієї стадії розвитку до іншої.

Розглянемо поняття провідної діяльності та її значення для розвитку психіки людини. О. Леонтьєв характеризує провідну діяльність як діяльність, розвиток якої спричиняє головні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості людини на даній стадії її розвитку.

Стадії розвитку психіки студентів характеризуються не тільки певним змістом провідної діяльності, але й певним зв'язком з віком студентів. Зміна провідної діяльності є основою змін, які характеризують розвиток психіки людей. Визначення провідної діяльності студентів викликає певні труднощі. В роботах провідних психологів студенти першого та другого року

навчання відносяться до вікової групи як старших підлітків так і юнаків. При цьому вважається, що в основній масі студентами першого року навчання є особи, які щойно закінчили середню школу, тобто люди віком 16-17 років. Грань переходу від дитинства до зрілості умовна. В своїй роботі ми визначаємо студентів перших двох років навчання як старших підлітків, які знаходяться на грані переходу до самостійного юнацького віку. В роботах Л. Виготського перехідний вік включає в себе два ряди процесів – натуральний ряд, що складається з процесів біологічного дозрівання організму, та соціальний ряд, що поєднує процеси навчання, виховання та соціалізації в широкому плані. Ці процеси взаємопов'язані, але не синхронні. Якщо в плані біологічного дозрівання студенти вважаються вже дорослими, то з точки зору соціального дозрівання вони ще не досягли повного розвитку, вони ще не є незалежними в соціальному плані.

Для старшого підлітка основною діяльністю залишається його навчання у закладі вищої (середньої) освіти. Але, як довели дослідження, проведені під керівництвом Т. Драгунової і Д. Ельконіна, вже на початку цього періоду виникає і набуває розвитку особлива діяльність, яка полягає у встановленні інтимно-особистісних відношень між підлітками. Ця діяльність була названа діяльністю спілкування. Діяльність спілкування є своєрідною формою відтворення між однолітками тих відношень, які існують між дорослими людьми, визначають на основі морально-етичних норм вчинки старших підлітків.

Таким чином, для старших підлітків велике значення мають два типи провідної діяльності – навчальна, або пізнавальна, та діяльність спілкування. При організації навчання ІМ необхідно враховувати ці два типи провідної діяльності старших підлітків, тобто вправи мають бути з ігровим рольовим компонентом і носити пізнавальний характер, а на практичних заняттях перевагу слід надати колективним формам роботи (в парах, малих групах, в командах), враховувати природну потребу старших підлітків у спілкуванні один з одним.

Розвиток інтелекту, свідомості, пізнавальної сфери людей трактується у вітчизняній психології в загальному контексті теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського. В цілому, інтелектуальний розвиток здійснюється згідно трьох основних площин: від безпосереднього до опосередкованого, від конкретного, одиничного до цілого, узагальненого відображення дійсності, від довільного до мимовільного. В процесі інтелектуального розвитку особистості відбуваються якісні зміни самих психічних пізнавальних процесів. Основним критерієм розвитку інтелекту людини, що росте, є вміння самостійно, творчо вирішувати задачі різного типу, а також можливість переходу від репродуктивних до творчих завдань.

Рушійною силою психічного розвитку особистості є протиріччя між досягнутим рівнем розвитку знань, вмінь, навичок, здібностей, системою мотивів та типами зв'язків людини з оточуючим середовищем. Таке розуміння рушійних сил психічного розвитку людини було сформульовано Л. Виготським, О. Леонтьєвим, Д. Фельдштейном, Д. Ельконіним та іншими вітчизняними психологами цієї школи.

Як вважає Б. Ананьєв, зміна пізнавальної сфери людини, що росте і розвивається під впливом (та за участю) дорослих, її предметно-комунікативної діяльності і навчання з віком проявляється як поступове ускладнення розумової діяльності та формування цілісної структури інтелекту в таких його компонентах як сенсорно-перцептивний (сприйняття, почуття), мнемологічний (пам'ять, мислення), атенціоний (увага).

В особистісному, як і в інтелектуальному плані, розвиток особистості йде від мимовільності, імпульсивності, ситуативності реакцій поводження та поведінки в цілому до довільності його регулювання. Ця тенденція виявляється в умінні особистості управляти своєю поведінкою, свідомо ставити цілі, спеціально підшукувати та знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перепони. Довільність та саморегуляція є стрижневою лінією інтелектуально-особистісного розвитку підлітка в цьому віці.

Під час розвитку як особистість підліток формується і як суб'єкт діяльності. Це є третьою лінією його психічного розвитку. В процесі розвитку формується перш за все вміння довільно відкривати (встановлювати) відношення між мотивом – тим заради чого виконується дія – і ціллю – тим, що має бути отримано в результаті цієї дії. Підліток вчиться планувати, організовувати, підчиняти свої дії, варіювати операції та засоби діяльності. В процесі розвитку підлітка як суб'єкту діяльності у нього формується ціле направленість, довільність,

саморегуляція, вміння чітко визначати засоби та прийоми дій для рішення різних задач і різних життєвих ситуаціях.

В доповнення до трьох ліній психічного розвитку учнів І. Зимня виділяє також комунікативний розвиток підлітків як в рідній так і в іноземній мовах. В комунікативному розвитку відображені не тільки прогресивні зміни у вмінні учнів побудувати зв'язне висловлювання на основі словнику, що поширюється, та оволодінні граматичним матеріалом, але й: а) розвиток та взаємодія всіх видів мовленнєвої діяльності; б) розвиток мовленнєвих механізмів – встановлення змістовних зв'язків (осмислення), взаємодія оперативної та постійної пам'яті, вірогідного прогнозування та упередженого синтезу; в) розвиток способів формування та формулювання думки та їх усвідомленої диференціації для різних умов спілкування – з самим собою чи з іншими людьми.

Таким чином, навчання ІМ повинно будуватися з урахуванням психічного та комунікативного розвитку учнів, типів провідної діяльності в даному віці, видів мотивації, яка направляє діяльність учнів на даному етапі навчання.

Прослідкуємо, які зміни відбуваються в старшому підлітковому віці згідно чотирьох ліній психічного та інтелектуального розвитку.

В плані *інтелектуального розвитку* є доцільним зупинитись на особливостях сприйняття, розумової діяльності та пам'яті підлітків, так як ці компоненти мають великий вплив на сприйняття та засвоєння всього мовного та мовленнєвого матеріалу.

Доведено, що сприйняття старшого підлітка характеризується деякими якісними особливостями. Підліток стає здатним до більш складного аналізу та синтезу явищ та предметів, що сприймаються, він не обмежується тільки тим, що знаходиться на поверхні явищ. Процес сприйняття та спостерігання знаходиться ще в стадії становлення та розвитку та потребує вмілого керівництва з боку викладача. Спостерігання як ціле направлене та організоване сприйняття починає займати все більше місце в навчальній діяльності студентів по мірі того, як відбувається ускладнення навчального матеріалу.

Важливі зміни відбуваються і в розумовій діяльності студентів: змінюється співвідношення між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, розвивається аналітико-синтетична діяльність, тобто підлітки починають цікавитись не тільки фактами, але й їх аналізом. Студенти намагаються виявити головне в матеріалі, оволодівають вмінням обґрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення.

Велику роль продовжує відігравати конкретно-образні компоненти мислення. З розвитком абстрактного мислення конкретно-образні компоненти не зникають, а зберігаються та розвиваються, продовжують відігравати значну роль у загальній структурі мислення. Під впливом росту самосвідомості у старших підлітків розвивається вміння та потреба самостійно мислити. Студенти прагнуть мати свою власну думку, свої погляди з цілого ряду питань, не покладаються на авторитет вчителів та книжок.

Виходячи з цього, психологи досліджують психологічні умови активізації розумової діяльності студентів під час навчання, умови оволодіння ними ефективними методами самостійної розумової діяльності, виявляють, як співвідносяться у процесі навчання засвоєння "готових" знань та самостійні "відкриття". Рішення особливих пізнавальних та практичних задач допомагає не тільки більш свідомому засвоєнню знань, але й розвитку здібності самостійно добувати та використовувати знання, творчо розмірковувати та діяти.

Як підкреслює О. Петровський, в процесі активної пізнавальної діяльності *самого* студента в нього виникає сталий інтерес до навчальних знань і він твердо засвоює матеріал. Інтерес до навчання виникає тоді, коли він сам безпосередньо бере участь у формулюванні висновків, робить самостійні "відкриття". Готові висновки, готові знання не задовольняють студента, він заучує їх формально.

Г. Гонтарь виділяє ряд характерних рис такого навчання: по-перше, воно вчить мислити логічно, науково, творчо; по-друге, воно робить навчальний матеріал більш доказовим, сприяє тим самим перетворенню знань у переконання; по-третє, воно є більш емоційним, "пробуджує" більш глибокі інтелектуальні процеси, в тому числі відчуття радісного задоволення, відчуття впевненості у своїх можливостях та силах; в-четвертих, воно активізує довгострокову пам'ять,

тобто "самостійно" відкриті істини, закономірності не так легко забуваються, а у випадку забування вони легко відтворюються.

Оскільки підлітки тільки вчаться самостійно мислити, роль викладача в цьому процесі важлива. Знаходячись наче в стороні, викладач повинен вміло направляти цей процес самостійного мислення. Так, оволодіння найбільш складним лексичним та граматичним матеріалом має відбуватися під наглядом викладача, тобто в аудиторії. Тоді викладач зможе правильно спрямовувати думку студентів, хід їх розсудів, що допоможе їм уникнути неправильних висновків та помилкових гіпотез.

Важливу роль в процесі навчання відіграє пам'ять старших підлітків. Характерною особливістю розвитку пам'яті в цьому віці є зріст мимовільності пам'яті, покращення її продуктивності. Мимовільне запам'ятовування завжди пов'язане з усвідомленням цілі. Якщо підліток навчиться виділяти логічні зв'язки між різноманітними явищами, порівнювати і на основі цього робити свої висновки, процес запам'ятовування відбувається набагато швидше і матеріал, який студент "пропустив крізь себе", запам'ятовується міцно та на довше. Тому, великим недоліком в самостійній роботі підлітків є установка на запам'ятовування, заучування, а не на розуміння. Отже, одною з головних задач при навчанні іноземних мов студентів 1 курсу є навчити їх аналізувати матеріал, знаходити ключові моменти, узагальнювати, знаходити спільне та різне в матеріалі, що вивчається.

У плані особистісного розвитку студентів важливим моментом є визначення мотивації навчання в підлітковому віці. За думкою І. Зимньої, А. Маркової, Г. Пертенава, Д. Фельдштейна сприятливими особливостями мотивації в цьому віці є

– потреба у відчутті своєї дорослості, прагнення зайняти нову життєву позицію по відношенню до світу, до інших людей, до себе;

– загальна активність старшого підлітка, його готовність включатися в різні види діяльності із дорослими та однолітками;

– прагнення старшого підлітка на основі думки іншої людини (однолітка, викладача) усвідомити себе як особистість, оцінити себе з точки зору іншої людини, потреба у самовираженні та самоствердження;

– прагнення старших підлітків до самостійності;

– збільшення широти та різноманітності інтересів та таке інше.

А. Маркова розглядає мотивацію навчання як сполучення пізнавальних та соціальних мотивів. У цьому віці у більшості студентів інтерес до фактів змінюється інтересом до закономірностей. Це означає, що необхідно змінювати форму ознайомлення з новим матеріалом, тобто студенти не повинні отримувати готові факти (правила), а повинні розкривати закономірності, досліджувати логічні зв'язки.

Великою позитивною якістю підлітка є його готовність до всіх видів навчальної діяльності, які роблять його дорослим у власних очах. Підлітка приваблює можливість збільшити, збагатити свої знання, проникнути в суть явищ, що вивчаються, встановити причинно-наслідні зв'язки; його приваблюють самостійні форми організації занять на уроці, складний навчальний матеріал, можливість самому будувати свою пізнавальну діяльність за межами аудиторії. Але треба зауважити, що цю готовність він ще не вміє реалізувати, так як він не володіє способами виконання нових форм навчальної діяльності. Отже, на цьому етапі важливо навчити студентів цих способів, не дати згаснути інтересу до них.

Таким чином, одним з резервів підвищення ефективності навчання старших підлітків є цілеспрямоване формування мотивів навчання через нові форми його організації, які задовольнять потреби цього віку, що домінують.

Суттєві зрушення у старшому підлітковому віці відбуваються і в соціальних мотивах. Підліток прагне зайняти нову позицію у відношеннях із однолітками та дорослими. Він шукає контакти та співробітництво з іншими людьми, оволодіває способами налагодження цього співробітництва в навчальному процесі. Тому, під час практичних занять необхідно створити такі умови, коли можуть бути реалізовані його соціальні потреби у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, у самовираженні та самоствердження через відношення з іншими людьми. Для реалізації цих інтересів ефективними є різноманітні творчі завдання, які потребують від учнів самостійних рішень, висунення різних гіпотез та їх колективну перевірку, завдання,

виконуючи які учень може показати свою компетентність у даному питанні та рівень свого розвитку, що піднімає його авторитет в очах одногрупників та викладача.

Згідно комунікативної лінії розвитку у підлітків продовжується удосконалення номенклатури та відбору мовних засобів як в рідній так і в іноземній мовах, їх комбінаторика, способи формування та формулювання думки, удосконалюються всі мовленнєві механізми – пам'ять, мислення (осмислення), вірогідне прогнозування, тобто у підлітків є вже певний лінгвістичний досвід, який постійно збільшується. Завдяки цьому досвіду в рідній та іноземній мовах удосконалюються такі показники мовленнєвої розумової діяльності студентів як логічність, усвідомлення, доказовість мислення. За думкою І. Зимньої, комунікативний розвиток підлітка здійснюється на основі посиленого розвитку його формального, теоретичного, рефлексивного, розміркованого мислення. В цьому віці складається вміння розмірковувати гіпотетико-дедуктивно, самостійно творчо мислити, робити узагальнення, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, будувати докази, спорити. Підлітки починають свідомо користуватися такими розумовими операціями, як зрівняння, аналіз, абстрагування, індукція.

Таким чином, ознайомлення з новим мовним і мовленнєвим матеріалом студентів – підлітків необхідно побудувати так, щоб вони мали можливість через логічний умовивід та докази приходити до певних висновків, а правила формування та застосування того чи іншого мовного явища було б логічним висновком, який зроблено на основі аналізу явища, що вивчається.

Однак, не слід змушувати студентів „відкривати" виключно всі явища та закономірності. З одного боку, у підлітка є достатній запас знань з граматики та лексики англійської та рідної мови, і тому, він здатен на основі цих знань узагальнити деякі данні, зробити висновки. З іншого боку, не всі явища англійської мови мають еквіваленти в рідній мові і для їх розуміння недостатньо знань попереднього матеріалу ІМ. Тому студентам важко самим узагальнити такий мовний матеріал, в такому випадку їм необхідна допомога викладача.

Висновок. Таким чином, при навчанні англійської мови студентів 1 курсу немовних університетів, економічних в тому числі, необхідно дати можливість учням під керівництвом викладача самостійно робити узагальнення, висновки, встановлювати логічні зв'язки між явищами, що вивчаються, формулювати правила, тобто процес засвоєння знань повинен бути активним, а студенти – не об'єктами, а суб'єктами процесу навчання. Зміст вправ, які входять до системи вправ курсу, повинен відповідати особистісним потребам студентів, відповідати їх інтересам, тобто вправи повинні бути вмотивованими, побудованими на проблемному, особисто значущому, цікавому для студентів матеріалі. Прагнення підлітка до спілкування необхідно реалізовувати через організацію колективної діяльності та рольових ігор, в яких він зможе задовольнити свої потреби в розширені особистого досвіду та соціальних контактів.

Олександр ХОМЕНКО

МЕТОДИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Проблема змісту навчання залишається однією із найактуальніших методичних проблем сьогодення, оскільки зміст навчання тісно пов'язаний із соціальним замовленням суспільства. Постійні зміни в суспільному житті детермінують зміни умов навчання іноземних мов (ІМ), мети навчання, а отже вимагають перегляду та конкретизації змісту навчання до відповідного етапу розвитку суспільства, а також відповідно до рівня досягнень сучасної методики та суміжних з нею наук.

Мета статті – теоретично обґрунтувати залежність компонентного складу зміту навчання ІМ від новітнього соціального замовлення суспільства щодо мети навчання ІМ. Мета статті досягається шляхом вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати існуючі в методичній літературі різноманітні інтерпретації змісту навчання ІМ.

2. Теоретично обґрунтувати компонентний склад змісту навчання іноземних мов (ІМ) з урахуванням новітнього соціального замовлення суспільства щодо мети навчання іноземних мов.

Як вже було зазначено, зміни, що мали місце у суспільстві за останні роки остаточно сформували мотивацію населення щодо вивчення іноземних мов. Це пов'язано з різноманітними можливостями, що з'явилися. Це, передусім, контакти в економічній, політичній, освітній, науковій, культурній та інших сферах життєдіяльності. Отже, інтеграційні процеси, до яких залучена сьогодні Україна, та зміцнення її міжнародних стосунків зумовлюють появу новітнього соціального замовлення суспільства щодо навчання/ вивчення ІМ, яке полягає *у вихованні особистості, здатної взаємодіяти з представниками різних культур від імені нашої держави.* Тому сьогодні мета навчання ІМ передбачає не лише практичне оволодіння мовою, що вивчається, але й розвиток особистості студента, готового до міжкультурного спілкування, що можливо лише за умови опанування ним елементів іншомовної культури (Н. Гальскова, Е. Соловцова, 1991, З. Нікітенко, О. Осіянова, 1993, В. Сафонова, 1996, Ю Пассов, 1998 та інші). А мета навчання, як відомо, визначає його зміст.

Перш за все визначимо, що в загальному плані розуміють під змістом навчання.

У сучасній дидактиці існують різні точки зору на дану проблему, хоча спільним для всіх є розгляд змісту як мінливої категорії, що постійно розвивається. У відповідності до однієї з таких точок зору зміст навчання розглядається як втілення знань, умінь, навичок та соціального досвіду, необхідного для передачі наступному поколінню (І Лернер, 1980). Розглядаючи соціальний досвід як сукупність набутих у процесі соціальної практики діяльностей, дидакти виділяють такі його елементи: знання про природу, суспільство, способи діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до діяльності (І. Лернер, 1980).

Висловлюється також думка, що зміст навчання "створюється" у процесі навчання дійовими особами цього процесу. При цьому підкреслюється, що до його складу входить все, що залучається до діяльності вчителя, навчальної діяльності учнів, навчального матеріалу та процесу його засвоєння (В. Краєвський, І. Лернер 1989).

Отже, у загальному плані під змістом навчання в дидактиці розуміють все те, чого слід навчати. Він співвідноситься з такими категоріями як соціальний досвід і взаємопов'язана діяльність вчителя та учня, звернена до навчального матеріалу, або, інакше кажучи, до змісту навчального предмету.

Розглянемо, як трактується поняття *зміст навчання ІМ* в сучасній методиці, а також, які його компоненти доцільно обрати для навчання іноземної мови студентів економічних університетів.

У методичній літературі дане поняття знаходить різноманітні інтерпретації. Наприклад, вважалося, що під змістом навчання ІМ слід розуміти мовний матеріал, що підлягає засвоєнню, а також вміння та навички (І. Салістра, 1966). Очевидно, вивчення мови як лінгвістичного феномена може забезпечити лише знання системи мови: її фонетики, граматики, лексики. Звідси випливає, що мовний матеріал не вичерпує змісту навчання, тому що його засвоєння не є самоціллю: він складає базу для оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Також необхідно враховувати й те, що метою навчання ІМ слід вважати не мову, не мовлення, а види мовленнєвої діяльності (МД) як засоби спілкування (Ю. Пассов, 1991). Це означає, що процес навчання ІМ в економічних університетах повинен будуватися як модель реального процесу комунікації.

Визначаючи зміст навчання ІМ, деякі автори [1] звернулися до класифікації навчальних предметів, в основу якої була покладена провідна функція кожного предмета. Виходячи з того, що мета процесу оволодіння ІМ полягала в тому, щоб навчити учнів говорити, розуміти мову на слух, читати та писати іноземною мовою, за відповідну провідну функцію предмета "Іноземна мова" бралася комунікативна функція. Зіставляючи елементи соціального досвіду, виділені дидактами, із специфікою предмета "Іноземна мова", методистами виділяються такі компонентами змісту навчання ІМ:

1. *Знання*, які розглядаються як знання про способи дій з мовним матеріалом і як способи діяльності в процесі свідомого формування навичок. У зв'язку з цим навички як самостійний компонент змісту навчання не виділяються.

2. *Вміння* в різних видах МД.

3. *Тематика* усного мовлення та читання.

На наш погляд, дане визначення змісту є неповним, оскільки не враховані навички як окремий компонент змісту навчання, а вміння, віднесені до другого компоненту змісту навчання, авторами не конкретизуються. У даному випадку ми поділяємо точку зору І. Бім (1977) про те, що на практиці вчителю та учням необхідно точно знати, з чим вони матимуть справу, оволодіваючи навичками та вміннями, які, у свою чергу, складають предмет їхньої діяльності. Іншими словами, практика вимагає досить конкретної відповіді на це питання.

Щодо включення тем до компонентного складу змісту навчання, то, в сучасній методичній літературі вже існують успішні спроби представити предметний зміст мовлення проблемами та предметами обговорення (Ю. Пассов, 1991, 1998); темами, сформульованими з різним ступенем проблемності (І. Бім, 1997); проблемно-тематичними комплексами (Н. Бориско, 2000). Тема – це відрізок дійсності, відображений у нашій свідомості, а в методичному плані вона визначається як ймовірний, згорнутий текст, заданий у вигляді короткої тези [2, 67]. Тут ми погоджуємося з Ю. Пассовим, що у такій інтерпретації тема виступає як потенційний запас соціального досвіду, не включений у контекст особистісної діяльності, тобто вона є чимось, що існує в реальній дійсності, у свідомості індивіда, але в даний момент його не стосується. Очевидно, у такому випадку тема не буде виконувати роль засобу підтримання мотивації і не стане об'єктом предметної діяльності студента.

Іншими авторами [3] на відміну від попередніх інтерпретацій із змісту навчання вилучається такий компонент як *мовний матеріал*. Мовленнєві вміння звужуються до *проміжних (покласних) вмінь*. Вводяться такі компоненти як *лексичні, граматичні, фонетичні навички, письмові тексти* та *аудіотексти*. До *тем* додаються *ситуації*, в рамках яких формуються мовленнєві вміння. Своєрідним нововведенням є компонент *мовні поняття, які не властиві рідній мові*.

У нас викликає сумнів виділення *текстів* як окремого компоненту змісту навчання. При цьому ми виходимо з того, що непредметна діяльність неможлива (О. Леонтьєв, 1981). Предметом діяльності у навчанні ІМ є думки (*ідеальний предмет*) та одиниці мовлення (*матеріальний предмет*) (І. Зимня, 1989). Вважається, що об'єктом предметної діяльності учнів, на основі якої формуються їх знання, навички та вміння, є мовний та мовленнєвий матеріал, який включає словоформи, словосполучення, фрази, понадфразові єдності та розгорнуті зв'язні тексти у вигляді усного чи письмового висловлювання в діалогічній чи монологічній формі як кінцевий продукт говоріння і письма і, як основу для зорового та слухового сприйняття (4, 20]. Таким чином тексти належать до мовленнєвої одиниці вищого рівня (Г. Колшанський, 1985). Ми поділяємо також точку зору Т. Дрідзе (1984) про те, що текст як цілісна мовленнєва одиниця є певною системою комунікативних елементів, які, у відповідності до конкретних цілей об'єднуються в єдину замкнуту семантико-смислову структуру загальної концепції чи комунікативної інтенції. Текст виконує комунікативну функцію повідомлення (Л. Смелякова, 1988) і є джерелом вивчення реальної дійсності, яка детермінує майбутню мовленнєву діяльність учнів (С. Коломієць, 1994). Тому доцільніше було б розглядати не самі тексти, а власне їх зміст.

Продовжуючи аналіз методичних інтерпретацій змісту навчання ІМ, неможливо не звернути увагу на своєрідну точку зору Б. Лапідуса, згідно з якою не все те, на що спрямовані зусилля вчителя, повинно розглядатися як зміст навчання. Компонентами змісту є лише такі навички та вміння оперування мовним матеріалом, які безпосередньо співвідносяться з метою навчання, з кінцевими результатами. У відповідності до цього, не повинні трактуватися як складова частина змісту навчання ті проміжні вміння та навички, пов'язані з мовним матеріалом, який опрацьовується, і які є лише засобом для більш успішного оволодіння власне компонентами змісту навчання.

У підході Б. Лапідуса, у порівнянні із зазначеними раніше інтерпретаціями методистів, повніше описані навички та вміння як окремі компоненти змісту навчання, а такі його складові

як *уміння та навички оперувати країнознавчими знаннями (включаючи знання про норми повсякденної поведінки)* та *навички і вміння оперувати кінетичним матеріалом* у попередніх визначеннях взагалі відсутні.

На наш погляд, доцільно розглянути можливість екстраполяції саме цих двох складових у компонентний склад змісту навчання студентів економічних вузів. Зокрема, перша складова частково узгоджується із сучасними цілями навчання ІМ, а саме для успішної інтеграції в іншомовне культурне середовище учням необхідно засвоїти цілу низку стандартів комунікативної поведінки, якими володіє носій мови, знання яких допоможе попередити виникнення культурного шоку. Щодо другої складової, то багатьма авторами неодноразово піднімалося питання про доцільність оволодіння учнями кінетичним матеріалом, що відображає специфіку народу – носія мови (О. Вельська, 1978, Е. Селіванова, 1993 та ін.). Проведені дослідження свідчать, що в реальній комунікації 93% інформації передається паралінгвістичними засобами – жестикуляцією, мімікою, рухами тіла, і лише 7% інформації передається вербально (A. Mehrabian, 1991, R. Birdwhistell, 1999). Доведено також, що помилково було б вважати мову жестів та міміки загальнолюдською, а значить зрозумілою без спеціального вивчення. Отже, не виключена ситуація, коли в процесі спілкування з носієм мови комунікант, який розмовлятиме чужою для себе мовою, може не зрозуміти смисл кінем, які використовуються носієм мови, що призведе до порушення комунікації (Е. Селіванова, 1993). Тому ми поділяємо точку зору Б. Лапідуса про доцільність засвоєння студентами кінем англійської мови, які відрізняються від кінем, характерних для рідної культури українських студентів.

Аналіз різноманітних трактувань компонентного складу змісту навчання продовжимо з розгляду підходів до даної проблеми, запропонованих представниками комунікативного підходу до навчання ІМ.

Так, І. Бім підійшла до уточнення компонентного складу змісту навчання через визначення характеру домінуючої діяльності, яка здійснюється учнями/студентами в процесі навчання ІМ. У ролі останньої виступає комунікативно-пізнавальна та пізнавально-комунікативна діяльність засобами ІМ. Причому домінування того чи іншого компоненту детермінується спрямованістю пізнання на оволодіння мовною та мовленнєвою інформацією або предметним змістом. Виходячи з цього, до складу змісту навчання автор відносить компонент *мовна та мовленнєва інформація*, тобто мовний та мовленнєвий матеріал різного рівня організації; *предметний зміст*, який передається за допомогою даного мовного та мовленнєвого матеріалу та співвідноситься з темами, проблемами та ситуаціями спілкування; *мовленнєві вміння* в головних видах МД, які є способами діяльності спілкування та засобами пізнавальної діяльності (І. Бім, 1989). У рамках даного підходу йдеться і про необхідність наповнення предметного змісту мовлення учнів/студентів країнознавчою інформацією з орієнтацією на діалог культур. Отже, мова йде про виділення у структурі змісту лінгвокраїнознавчого аспекту, під яким розуміють знання елементів мовної культури, в тому числі стосовно ситуацій спілкування.

Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова, дійшовши до висновку, що навчання ІМ в школі раціонально будувати від мовлення до мови в процесі організованого цілеспрямованого спілкування, розпочинають визначення змісту навчання ІМ з виділення *лінгвістичного компоненту*. До складу даного компоненту відноситься мовний матеріал, а саме відібраний фонетичний, граматичний, лексичний мінімуми, та мовленнєвий матеріал – зразки ситуативно-тематично зумовлених мовленнєвих висловлювань різної тривалості, за допомогою якого здійснюється процес спілкування. Останнє, у свою чергу, обмежується ситуаціями.

Сюди ж автори відносять і лінгвокраїнознавчий аспект з метою фіксації країнознавчих відомостей в одиницях мови та збагачення предметно-змістовного плану мовлення, виходячи з акумулятивної функції мови.

Наступним компонентом змісту навчання ІМ з точки зору авторів є *психологічний компонент*, що передбачає формування необхідних мовленнєвих навичок та вмінь, які б, у свою чергу, забезпечили учням користування мовою, що вивчається, з метою спілкування.

Необхідність навчання учнів раціональних прийомів оволодіння мовою, пізнання нової мови, формування навичок та вмінь користування нею з метою спілкування та розвитку в них

самостійної праці детермінувала виділення авторами третього компоненту змісту навчання ІМ – *методологічного* (Г. Рогова, І. Верещагіна; 1988).

Як бачимо, точки зору представників комунікативного підходу до навчання ІМ суттєво відрізняються від попередніх вже тим, що в них підкреслюється діяльнісний характер навчання ІМ та упорядковуються явища, що входять до компонентного складу змісту навчання, відображаючи як його матеріальний та ідеальний аспекти (мовні та мовленнєві одиниці та думки), так і процесуальний аспект (формування мовленнєвих умінь у всіх видах МД). Крім того, у визначеннях також чітко простежується цільова спрямованість змісту навчання, а саме спрямованість на іншомовне спілкування.

Що стосується лінгвокраїнознавчого аспекту, то у нас виникають сумніви щодо достатності даного поняття для опису окремого компоненту змісту. В інтерпретації Є. Верещагіна та В. Костомарова (1990) лінгвокраїнознавство розуміється як культурознавство, що орієнтоване на завдання та потреби вивчення ІМ, але, на відміну від культурознавчих дисциплін, воно має філологічну природу. Слідом за З. Никитенко та О. Осияновою (1993), ми вважаємо, що термін *лінгвокраїнознавство* не відображає весь комплекс знань, вмінь та навичок, пов'язаних з іншомовною культурою. Проте використання даного терміну як аспекту мови вважається правомірним, хоча у ролі компонента змісту навчання даний термін є недостатнім, оскільки не охоплює все те, що розуміють під терміном *іншомовна культура*. Дане поняття було описане Ю. Пассовим у концепції комунікативної іншомовної освіти та визначається як частина загальної культури людства, якою учень може оволодіти в процесі комунікативної іншомовної освіти в культурологічному аспекті (факти культури країни, включаючи мову, як невід'ємний компонент цієї культури в її діалозі з рідною культурою), психологічному аспекті (здатність здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування), педагогічному аспекті (інтернаціоналізм, гуманізм, патріотизм тощо) та соціальному аспекті (вміння у всіх видах МД). У цьому плані найбільш повним та таким, що відповідає сучасним цілям навчання ІМ, є, на нашу думку, визначення компонентного складу змісту, запропоноване авторами "Методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах" (1999), які підкреслюють необхідність оволодіння учнями соціокультурною компетенцією, в якій, власне, інтегруються країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенції. Як результат до змісту навчання ІМ, поряд із сферами діяльності, темами, мовленнєвими ситуаціями, мовним та мовленнєвим матеріалом, мовними знаннями, навичками та вміннями в головних видах МД автори вводять країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний.

Представниками комунікативного підходу підкреслюється також важливість соціокультурного аспекту в навчанні ІМ. Так, зазначається, що саме через комунікативне навчання ІМ відбувається природна інтеграція мови та культури [6, 31]. "Культура та спілкування є нероз'ємними, оскільки культура не лише диктує мовленнєву поведінку комунікантів, предмет їхньої розмови та й те, яким чином проходить спілкування, вона також допомагає визначити, як люди декодують повідомлення, як вони їх розуміють, а також умови та обставини, за якими різноманітні повідомлення можуть бути чи не бути передані, помічені або інтерпретовані… Культура – це підгрунтя комунікації".

Таким чином, у методиці окреслився міжкультурний підхід до навчання ІМ – навчання міжкультурного спілкування, який, у свою чергу, зумовив появу нової тенденції, пов'язаної з розширенням змісту навчання ІМ [7; 8; 9; 10 та ін.].

Перевага описаних інтерпретацій змісту навчання полягає у тому, що соціокультурні знання в даному випадку не використовуються в ролі "вітамінного додатку" до мовних знань, а знаходять безпосереднє втілення в індивідуальній діяльності учня. Крім того, принципово важливим чинником є те, що навчання спілкування здійснюється в діалозі двох культур – іноземної та рідної культури, що сприяє формуванню особистості учня як "суб'єкта рідної культури" (Ю. Пассов, 1998). Безперечно, відображені в інтерпретаціях цих авторів складові змісту, знайдуть своє втілення в компонентному складі змісту навчання ІМ студентів економічних університетів.

Узагальнюючи точки зору різних методистів на зміст навчання іноземної мови, ми зробили спробу визначити спільні для більшості авторів і відмінні компоненти змісту навчання ІМ. Нам вдалося узагальнити чотири головні структурні складові змісту навчання ІМ. Це, по-

перше, *позамовний компонент*, елементами якого можуть виступати сфери діяльності (спілкування), теми, проблеми та ситуації спілкування, в яких передається предметний зміст спілкування (про що говорити, слухати, читати, писати). По-друге, *мовний та мовленнєвий компонент*, який традиційно складається з мовного (фонетичного, лексичного та граматичного) та мовленнєвого (зразки мовлення на рівні тексту, понадфразової єдності, фрази; формули мовленнєвого етикету, вільні та стійкі словосполучення) матеріалу. По-третє, *соціокультурний компонент*, зміст якого складається із системи країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань та навичок і вмінь вербальної та невербальної поведінки носіїв мови. Нарешті, *психологічний компонент*, до складу якого входять навички та мовленнєві вміння користуватися мовою, що вивчається з метою спілкування.

Деякі з компонентів, що не підлягають узагальненню, за своїми родовими ознаками можуть бути віднесені до елементів однієї з чотирьох складових змісту.

Розглянемо можливість екстраполяції даних компонентів у структуру змісту навчання ІМ студентів економічних вузів. Оскільки процес навчання ІМ повинен будуватися як модель реального процесу спілкування із збереженням усіх його головних параметрів – вмотивованості, ситуативності, обов'язкової наявності адресата мовлення, незалежно від того, про яке мовлення йдеться – усне чи письмове, доцільність включення *позамовного компоненту* до структури змісту навчання є очевидною.

Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури та суспільного досвіду, тобто певного предметного змісту [11, 244]. У ході спілкування передача даного змісту здійснюється комунікантами в тій чи іншій сфері діяльності і реалізується в конкретних комунікативних ситуаціях. Отже, наше завдання полягає в тому, щоб показати, в яких саме *сферах* українські студенти можуть здійснити спілкування англійською мовою і в яких *типових ситуаціях* воно реалізується.

Новітній, міжкультурний підхід до навчання ІМ як засобу спілкування, який може забезпечити студентам доступ до інших національних культур, вимагає сьогодні зміщення акцентів у змісті навчання ІМ на взаємодію двох культур – культури країни (країн), мова якої (яких) вивчається, та культури рідної країни [12, 34-37]. Тому, вважаємо за доцільне окремо ввести до структурного складу змісту навчання ІМ студентів економічних вузів *соціокультурний компонент*. При цьому ми керуємося наступними міркуваннями:

1. Сьогодні у молоді з'явився реальний шанс потрапити до країни, мову якої вони вивчають, з метою навчання, за програмою взаємообміну тощо. Для успішної інтеграції в іншомовне культурне середовище студентам необхідно засвоїти таку соціокультурну інформацію, яка б відображала реалії культури носіїв англійської мови, знання та вміння оперувати якою допоможе попередити виникнення культурного шоку та сприятиме досягненню взаєморозуміння.

2. Засвоєння студентами особливостей іншомовної культури сприяє кращому розумінню ними й культури власного народу. Адже люди, які не відкривають для себе нічого нового в культурі інших народів, зазвичай, погано обізнані з культурними особливостями власної країни, частково тому, що вони вважаються ними, як самі собою зрозумілі, а отже, потреба замислюватися над цими особливостями взагалі не виникає. У процесі вивчення інших культур у людей з'являється можливість порівнювати та протиставляти їх характерні особливості з подібними у власній культурі, що позитивно позначається й на рівні людської обізнаності у власній національній культурі.

3. Знання культурних особливостей країн виучуваної мови забезпечують студентів корисною інформацією, необхідною для розуміння власне виучуваної мови. Мова знаходиться у тісному взаємозв'язку з культурою країни, де нею спілкуються, тому розуміння цієї культури є важливим чинником досягнення розуміння самої мови.

У ролі об'єкта навчання ІМ виступає мовленнєва дія, яка визначається як процес взаємодії її компонентів: учасників спілкування, комунікативного наміру, предметного змісту, паралінгвістичних засобів [24, 38]. Однак мовленнєві дії можливі лише тоді, коли володіння мовним та мовленнєвим матеріалом доведено до рівня навичок та вмінь. Отже, підтверджується необхідність включення до змісту навчання *психологічного компоненту*, до складу якого доцільно ввести конкретизовані навички та мовленнєві вміння, які не піддаються

узагальненню, оскільки їх формування зумовлюється як практичною необхідністю, так і вимогами сьогодення.

Щодо включення до структури змісту навчання мовного та мовленнєвого компоненту ні в кого не виникає сумнівів. Завдання полягає лише у його конкретизації.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши існуючі в методичній літературі різноманітні інтерпретації змісту навчання ІМ та простеживши зв'язок між новітнім соціальним замовленням суспільства щодо мети навчання іноземних мов та змістом навчання, ми пропонуємо такий компонентний склад змісту навчання іноземної мови студентів економічних вузів: 1) *позамовний компонент,* 2) *соціокультурний компонент,* 3) *психологічний компонент,* 4) *мовний і мовленнєвий компонент.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности/ Под ред. А.Д. Климентенко. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/ Под. ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
4. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей// Иностр. яз. в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 247 с.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing// Applied Linguistics. – 1999. – Vol.1. – P. 1-47.
7. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография – К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к коммуникативному развитию обучаемых средствами соизучаемых языков// Материалы междунар. научно-метод. конф. "Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе". – Минск: Минский Гос. лингв. ун-т. – 1999. – С.24-25.
9. Cultural mediation and the teaching and learning of languages/ Report: Workshop No4, 2000. – ECML.- Graz, Austria. – 20-24 June,2000. – 50 p.
10. Incorporating intercultural communicative competence in pre- and in-service language teacher training/Report: Workshop No2, 2001. – ECML.- Graz, Austria. – 2-7 April, 2001. – 32 p.
11. Психология: Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Скляренко Н.К., Голованчук Л.П. Навчання спілкування англійською мовою на основі національних культур англомовних країн// Міжнародна науково-практична конференція присвячена пам'яті В.Л. Скалкіна. 18-19 грудня 1998р. – Одеса: Астропринт. – 1998. – С.34-37.

Ольга ПАВЛИК

ДОБІР ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНИХ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ

Для формування структурно-композиційних навичок професійно-орієнтованого читання (ПОЧ) необхідно відібрати масив текстів, що є об'єктом читацької діяльності перекладачів-референтів.

Проблема добору текстів для навчання іноземної мови розглядалась багатьма мовознавцями та педагогами (О. Балахонов, Т. Сєрова, І. Бім, О. Крилова, G. Neuner, H. Widdowson та ін.), але ними не ставилось за мету відібрати текстовий матеріал для формування особливих структурно-композиційних навичок читання іншомовних текстів.

Вибір матеріалів для навчання німецької мови зумовлений рядом факторів: тривалістю курсу, інтенсивністю занять, рівнем мовленнєвої підготовки, кількістю студентів, наявністю у них досвіду роботи в галузі перекладу, характером і метою навчання.

Тому ***метою статті*** є відібрати і дидактично організувати текстовий матеріал, що включає групи і види професійно-орієнтованих текстів офіційно-ділового стилю, для формування структурно-композиційних навичок (СКН) читання на основі ряду важливих принципів.

Розглянемо коротко кожен з принципів добору текстового матеріалу з позицій особистісно-діяльнісного підходу в навчанні професіонально-орієнтованому читанню іншомовних текстів у цілому і формуванні СКН ПОЧ зокрема.

Розглянемо принцип професійно-інформативної значущості і новизни у системі, яка відбирається для навчання. Вимога пізнавальної цінності і насиченості текстів інформацією з високим ступенем новизни висувається всіма методистами, що вирішують проблему добору текстів. Варто виділити ряд аспектів, розглядаючи в цілому систему текстів і кожен текст як невід'ємну частину цієї системи.

Під час навчання професійно-орієнтоване читання зі структурно-композиційними навичками, які формуються, повинно обумовлюватись конкретними стосунками студента у групі, підгрупі, його конкретним місцем у навчальній, науковій і суспільній сфері діяльності, що, у свою чергу, формує потреби, створює мотиви, диктує мету читання у кожному конкретному випадку.

При визначенні тематичного охоплення, ієрархії тем для навчання СКН ПОЧ ми врахували зміст знань загальнонаукових фундаментальних дисциплін, спеціальних предметів, що складають у цілому структуру знань майбутніх перекладачів, основу їхнього професійного тезауруса.

Дуже важливим є інший аспект принципу інформативної новизни, який дає змогу говорити про те, що у студентів після читання кожного тексту буде змінюватися рівень компетентності щодо теми всіх текстів.

Значення цього принципу є важливим для виявлення інформативно-значущих смислових блоків у кожному тексті в процесі його обробки, що необхідно для формування СКН читання, сприйняття, осмислення і виділення ієрархії предикатів, рем стосовно тем, інакше для виділення схеми тема-рематичного розвитку, розгортання змісту. Текст стає умовою мисленнєвої діяльності читаючого перекладача, який виконує смислові рішення за наявності нової інформації.

Принцип тематичної цілісності обумовлений рядом характеристик мислення як психологічного механізму читання, специфікою формування СКН читаючого і, нарешті, характерними рисами ПОЧ фахівця.

Для задоволення інформаційних потреб необхідна повна система текстів з того чи іншого питання, у яких думки як предмет діяльності читання, створювали б мотиви ПОЧ.

Цей принцип організації матеріалів допускає розкриття теми у всій її повноті і глибині. Кожен текст передбачає задум як нерозчленований смисловий комплекс, який стосується всього тексту і виражений у ньому просторово-понятійною схемою, полем номінації. Принцип тематичної цілісності допускає, щоб ці поля номінації доповнювали один одного в цілій системі.

Принцип предметної зв'язності, який ми услід за Т. Сєровою, О. Криловою, О. Балахоновим вважаємо також важливим для добору текстів, вимагає, щоб усі тексти були присвячені одному загальному предмету повідомлення, тобто містили в собі загальні референти, денотати або ключові поняття, що дозволяють віднести кожен текст системи до однієї і тієї ж проблеми, галузі реальної дійсності. Відповідно до цього принципу кожен наступний текст, що добирається за темою, за рахунок загальних референтів ключових слів містить у собі попередній. Для реалізації цього принципу у доборі текстів велике значення мають ключові слова як головні референти теми, які являють собою насамперед перший і другий рівень підтем. Цей принцип дає змогу так дібрати тексти, що стає можливим формування СКН сприйняття, осмислення і виділення лексико-семантичної моделі тексту, ряду ключових слів абзацу, тексту.

За рахунок мовних елементів текстів, які виражають структуру зв'язків референтів углиб, досягається єдність теми. Єдність теми забезпечується тотожністю референції відповідних слів. Саме єдність теми і тотожність референції обумовлюють у структурі зв'язків денотатів співвідношення частини і цілого, елемента і системи, виду і роду, окремого і загального, тобто основних відношень.

Принципи предметної зв'язності і тематичної цілісності дуже тісно взаємопов'язані і взаємозалежні.

У системі текстів повинно бути достатньо таких, у яких з дидактичного погляду необхідно подати одну і ту ж інформацію в різній формі, тобто має місце смислова синонімія. Якщо ми розглядаємо навчання ПОЧ як процес комунікації, обміну думками автора і читаючого, де основу складає система текстів, то необхідно враховувати їхню доступність і комунікативність, що можливо лише за умови забезпечення смислової синонімічності. Отже, принцип смислової синонімічності текстів є одним з основних принципів добору текстів.

Принцип представленості в системі текстів багатьох авторів, тобто колективного мислення, обумовлений тим, що професійно-орієнтоване читання – це активне вербальне письмове спілкування, тобто в процесі читання, запису інформації та її усному передаванні партнерам відбувається приєднання до авторської думки, з'ясування його досвіду мислення, освоєння системи доведень, отже включення в активну розумову діяльність, ефективність якої залежить від кількості джерел і відповідно авторів, з якими працює студент.

Добираючи текст на основі цього принципу у своєму дослідженні, одержуємо можливість під час побудови системи структурно-композиційних вправ у читанні цілого тексту зберігати зв'язок з думкою автора, що особливо важливо в інформативному читанні, коли студент повинен у процесі читання побачити, зрозуміти, що автор описує, доводить, про що повідомляє, у чому переконує читача, а також те, що автор вносить нового порівняно з іншими авторами для вирішення того чи іншого питання.

У зв'язку з цим набуває значення принцип автентичності, збереження авторської оригінальності кожного тексту, який входить у систему. Відзначимо, що тексти різних авторів не піддавалися адаптації; з них не виключалися ні інформація, ні лексичні, ні граматичні складності. Оригінальні тексти представлені двома групами: основні тексти в системі підручника, навчального посібника і додаткові тексти в системі роздаткового матеріалу. Друга група оригінальних текстів різноманітніша за характером і більша за обсягом. До останньої групи матеріалів належать дослідження епізодів, випадків з життєдіяльності різних компаній і моделювання ситуацій, заснованих на діючій у бізнесі практиці.

Ідея автентичності одержала розвиток завдяки комунікативному підходу у викладанні іноземних мов. Якщо реальна комунікативна поведінка – це те, що неминуче мають вивчити наші учні, тоді саме цьому їх і варто вчити, залучаючи, за можливістю, носіїв мови [1].

Читацька діяльність студентів в аудиторії під керівництвом викладача і під час виконання самостійних завдань успішна, якщо задовольняє потреби студентів в отриманні, присвоєнні і використанні нової інформації, а також створенні на цій основі своєї. Тому є важливим принцип функціональної обумовленості кожного тексту в системі, щоб у процесі їхнього читання, вибирання інформації для присвоєння або створення на її основі нової, відбувалася реалізація основних функцій і даного виду мовленнєвої діяльності ПОЧ, і самих текстів.

Під час читання студентом тієї чи іншої групи друкованих матеріалів починають реалізовуватися різні функції читання як мовленнєвої діяльності. При доборі текстів у систему для кожного тексту повинна бути визначена конкретна номенклатурна функція, по-перше, як до друкованого джерела, по-друге, функцій читання, тобто тієї мети-результату, з якою звернеться до цього тексту читаючий перекладач. Усі три вищеназваних принципи добору текстів пов'язані з успішністю формування всіх СКН інформативного читання.

Різні групи функцій текстів починають реалізовуватися і набувати значення у тому випадку, якщо тексти всіх жанрів стають доступними для читача. Тому стає важливим принцип жанрової достатності і презентативності їх у системі текстів, що передбачає обов'язкове включення до неї за можливістю всіх жанрів і видів науково-технічної літератури, ділової документації й ін., що необхідно для формування СКН двох видів, а саме сприйняття, осмислення і виділення композиційної схеми повних і компресованих текстів різних жанрів і типів офіційно-ділового і публіцистичного стилю.

Як свідчать дослідження, перекладачі мають справу в основному з наступними жанрами і видами текстів ділового стилю. Це – договір, контракт, угода, інструкція, текст-описання продукції, протокол переговорів, нарад; звіт, ділова кореспонденція, брошура, каталог та інші інформаційно-рекламні матеріали; книга-монографія, журнальна і газетна стаття тощо.

Студенти як майбутні перекладачі за період навчання іншомовному читанню повинні ознайомитися з усіма структурно-композиційними характеристиками текстів різних жанрів і видів літератури, документацією, але кількість текстів може бути зовсім різною. Найбільш важливі за професійною інформацією і виконуваними функціями джерела повинні бути широко представлені і в основній системі текстів, і в додаткових матеріалах для читання, щоб сформувати в учнів стійкі навички й уміння працювати з ними у майбутньому.

Дослідження О. Балахонова [2] свідчать, що найбільш важливими за жанрами джерелами для фахівців є наступні: 1) статті газет, 2) статті журналів, 3) розділи науково-популярних книг, брошур, підручників, 4) статті збірників, 5) розділи довідкових видань, енциклопедії, 6) описання винаходів в авторських свідоцтвах, патентах, 7) розділи промислових каталогів, 8) зразки технічної документації, 9) експрес-інформації, 10) інформаційні листки, 11) матеріали виставок, 12) матеріали нарад, конференцій, 13) зразки ділового листування, документації.

І нарешті, принцип кількісної достатності текстових матеріалів вимагає, щоб при остаточній їхній організації в систему було знайдено і перевірено у навчанні оптимальну кількість текстів, об'єднаних загальною проблемою, якої вистачило б для формування й удосконалення структурно-композиційних навичок професійно-орієнтованого читання, для розвитку умінь усіх видів читання, для присвоєння певних знань про предмети, явища і процеси реальної дійсності, а також для наступного обміну отриманими з текстів знаннями з партнерами по навчанню.

Говорячи про принципи методичної організації текстів для навчання читанню, формуванню структурно-композиційних навичок читання, підкреслимо, що для організації текстів характерні тематичний концентризм і тематична циклічність.

Для навчання важливо вибрати не тільки тематику текстів, яка є доцільною на цьому етапі навчання, але ще й організувати групи текстів навколо найбільш важливих питань з цієї теми.

Важливим принципом методичної організації текстового матеріалу для формування СКН ПОЧ є ієрархічна послідовність його подання, тобто організація всередині цілої теми, всередині циклу занять і, нарешті, на одному занятті. Така послідовність подання текстів залежить від знань предметного плану теми студентів, від сформованості інформаційних можливостей читаючих, від послідовності розкриття в текстах пропонованого питання для заняття й у цілому теми для всієї дидактичної системи занять.

У такій ієрархічній послідовності подачі текстів слід враховувати синонімічні за смисловим змістом тексти і тексти-продовження, що передбачають розкриття теми і питань з інших позицій, коли в кожному наступному тексті з'являються нові підтеми як на горизонтальному, так і на вертикальному рівні, тобто тема розкривається вшир і всередину.

Специфіка навчальних навантажень на тексти висуває необхідність враховувати такий принцип їхньої методичної організації як спрямованість текстів на формування різних типів структурно-композиційних мовленнєвих навичок читання. Йдеться насамперед про організацію текстів, мікротекстів, абзаців, субтекстів, текстів-моделей, компресованих текстів, їхньої періодичної повторюваності залежно від використання в них мовних засобів на кожному занятті, циклі занять, у цілому з теми.

З цим принципом тісно пов'язаний важливий для організації текстів під час формування СКН ПОЧ принцип єдності вправи і тексту в межах усієї системи занять з теми. Для реалізації цього принципу можна скласти таблицю, у якій до кожного тексту з теми винести всі можливі структурно-композиційні вправи в референтному й інформативному читанні.

Принцип співвіднесення текстів з різними видами інформаційної основи мовленнєвої діяльності (ІОМД) має велике значення під час методичної організації текстів у межах одного або циклу занять. Якщо інформація подана у тексті не повно або ще не сформовані структурно-композиційні мовленнєві навички, то використовуються вербальні і невербальні види ІОМД. Читач робить умовиводи, висновки, тобто реалізує смислове рішення.

Заслуговує на серйозну увагу принцип визначення всіх потенційних функцій читання кожного тексту, тобто визначення мети-результату читання, що будуть мати місце в структурно-композиційних вправах.

Можна визначити кілька аспектів призначення текстів в окремому занятті і циклі занять під час формування СКН ПОЧ. По-перше, на яку сферу читача спрямовано вплив тексту, тобто

на логіко-пізнавальну, інструментальну й ін., інакше кажучи, які функції самого тексту та їх зв'язок із жанрами. По-друге, як саме повинна передаватися інформація, щоб впливати на читаючого, тобто доведення або спростування, пояснення або визначення чогось, описання або характеристика, повідомлення або розповідь. По-третє, для чого буде використано текст з його інформацією, тобто які функції читання: для розширення або уточнення своїх знань, регулювання своїх практичних дій, передачі нової інформації іншим тощо. І по-четверте, у якій не мовленнєвій діяльності, а саме навчальній, трудовій, науковій, суспільній буде використовуватися інформація.

Визначення функцій читання кожного тексту дасть змогу конкретно реалізувати його функцію. Для реалізації пізнавальної функції повинна бути визначена мета-результат, а саме усі види фіксації інформації текстів: виписки, план, конспект, тези, анотація, схема й ін., для того щоб в подальшому створити текст перекладу. Для здійснення комунікативної функції необхідно визначити для кожного тексту-перекладу форми передачі його інформації іншим партнерам.

У цілому тексти повинні бути організовані методично таким чином, щоб вони були функціонально максимально навантажені.

Методична організація текстів у систему під час формування СКН ПОЧ перекладача передбачає включення текстів різних стилів, жанрів, типів і видів.

Студенти повинні читати і розуміти коротко викладену інформацію джерела, орієнтуватися і орієнтувати інших в потоці інформації, що надходить.

Необхідно звернути увагу на те, що при методичній організації текстових матеріалів, послідовність їхнього розміщення може бути обумовлена різним функціональним значенням залежно від жанру, а саме: 1) матеріали з підручників; 2) монографії; 3) статті газет; 4) статті журналів; 5) патенти; 6) рекламні матеріали; 7) інструктивні друковані матеріали; 8) директивні документи; 9) огляди нарад, семінарів; 10) конференцій; 11) каталоги; 12) довідники; 13) стандарти; 14) інформаційні листки, тощо. Ця послідовність може дещо змінюватися залежно від теми й висвітлюваних у ній питань.

Такий принцип методичної організації текстів вимагає постійного і частого повторення ряду жанрів у всій системі занять і обов'язкового подання хоча б один раз на окремих заняттях деяких менш значущих жанрів, але таких, з якими фахівець зустрінеться у своїй майбутньому професійній діяльності.

Отже, під час добору матеріалів для занять з іноземної мови і перекладу одним з основних критеріїв має бути принцип автентичності, збереження авторської оригінальності, проте водночас також враховувалися такі важливі принципи, що організовують тексти в систему, як принцип професійно-інформативної значущості і новизни кожного тексту в системі, принцип предметної зв'язності тексту в системі, принцип тематичної цілісності системи текстів, принцип смислової синонімічності, принцип представленості багатьох авторів, принцип функціональної обумовленості текстів у системі, принцип жанрової достатності і представленості в системі текстів, принцип мовної функціонально-семантичної системності і принцип кількісної достатності текстових матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Widdowson H. G. Comment: authenticity and autonomy in ELT. // ELT Journal.- Oxford University Press, 1996. – Vol. 50, N 1. – p. 108-110.
2. Балахонов А. С. Субъективная переработка информации как основной этап информативного процесса в рамках деловой письменной коммуникации. // Konzepte zur Unternehmenskommunikation – Kultur und Identität. Concepts of business comunication, corporate culture and identity / Theo Bungarten (Hrsg.) – Tostedt: Attikon. – Verlag, 1991. – S. 180-182.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Людмила РОМАНИШИНА,
Валерій АРЕСТЕНКО

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ В СТРУКТУРІ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нові інформаційні технології володіють специфічними методами навчання. С. Батищев [1] вважає, що під методом навчання розуміють спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, який спрямований на оволодіння студентами знаннями і вміннями, на їх виховання і розвиток.

Методи навчання спеціальних предметів у педагогічних ВНЗ визначаються особливостями змісту предметів: багатокомпонентною структурою; значним обсягом матеріалу; взаємозв'язком із педагогічною практикою; органічним поєднанням прикладного і теоретичного матеріалу; значним обсягом матеріалу, що потребує лабораторних досліджень, вимірювання якісних і кількісних параметрів, властивостей; необхідністю і можливістю оперативного приведення змісту навчання у відповідність із новими досягненнями науки і техніки [1].

Мета статті – визначитися з особливостями методу моделювання у процесі викладання хімії в педагогічних університетах.

Враховуючи інтегральний характер професійної діяльності учителя, спираючись, на власний досвід роботи у вищих навчальних закладах, можна передбачити необхідні методи навчання з використанням нових інформаційних технологій (надалі НІТ). На нашу думку, під час підготовки студентів до викладання хімії в школі необхідно використати такі методи: вербальні, практичні, наочні (включаючи комп'ютерне моделювання).

Виходячи з особливостей курсу хімії середньої загальноосвітньої і вищої школи, використання моделей при викладанні хімії, ми розглянули обов'язковий для НІТ метод моделювання. Основи цього методу розглянемо далі.

Кожний учитель має володіти універсальним методом навчання, який дозволить йому досягти поставленої мети. Дослідження в цьому напрямку проводяться, але такий метод ще не винайдений. Причин тут є багато, та одна з головних полягає в тому, що учень є особистість, неповторна індивідуальність. Відповідно для кожної технології навчання можна рекомендувати загальні і специфічні методи навчання. Не є винятком і НІТ, які розвиваються в декількох напрямках.

На думку Ю. Машбиця [2], виділяють два основних напрямки комп'ютеризації навчального процесу: 1-й – забезпечення загальної комп'ютерної грамотності; 2-й – використання комп'ютера як засобу підвищення ефективності навчання за допомогою різних типів комп'ютерних програм.

За другим напрямком виникає ряд психологічних проблем, пов'язаних з навчаючими програмами. У таких програмах виділяють два компоненти: навчальні матеріали й навчальні засоби, які визначають спосіб і послідовність пред'явлення цих матеріалів.

Для хімії як навчального предмету має значення графічний спосіб подання матеріалу за допомогою методу моделювання. З його використанням ефективніше відбувається виділення в предметі дослідження певних ознак, які становлять його сукупність.

На думку І. Новіка [3], мета методу моделювання – це вивчення реальних об'єктів за допомогою моделей з наступним перенесенням знань, отриманих під час вивчення моделей, на об'єкт. А сам процес моделювання – це інтерактивний процес абстракцій, спрощень та рішень [4]. Перевагою моделювання є те, що в його межах можливе абстрагування від неіснуючих властивостей об'єкта і виділення суттєвих ознак, що полегшує завдання дослідження.

Використання комп'ютерного моделювання в навчальному процесі допомагає виділити й відобразити найважливіші для пізнання зв'язки в явищах, які недоступні для безпосереднього спостереження, показати можливості та значення методів дослідження явищ та процесів, озброїти студентів та школярів системою знань [5].

Комп'ютерні моделі легко вписуються в традиційні заняття, дозволяючи викладачеві продемонструвати більшість хімічних ефектів, організувати нові, нетрадиційні види навчальної діяльності.

У хімії метод моделювання є основним інструментом пізнання хімічних явищ, технологічних процесів у тих випадках, коли провести хімічний експеримент, показати дію апаратів неможливо. Евристична сила методу моделювання визначається тим, що з його допомогою вдається звести складне до простого, тобто зробити предмет доступним для ретельного і всебічного вивчення [3]. Тому шляхом моделювання можна пізнати цілісність об'єкта вивчення.

Процес моделювання здійснюється за схемою: "синтез І – аналіз – синтез ІІ" [6]. Відомий або створений предмет вивчається, зіставляється з прототипом. Вони порівнюються, встановлюється подібність і відмінність. Потім виділяються основні ознаки та абстрагуються від неіснуючих. Після цього "синтез І" завершується. Починається наступний етап – "аналіз". На цьому етапі з'являються нові знання про предмет, що вивчається за допомогою моделі. При цьому відбувається узагальнення за виділеними в моделі ознаками прототипу. Тоді учень може переходити до розв'язання поставленої проблеми, тобто проходить етап "синтез ІІ". Метод моделювання універсальний, що дозволяє використовувати його в усіх галузях наукового пізнання.

Моделювання активізує, у першу чергу, пізнавальну діяльність, яка проявляється за схемою: мета – мотив – об'єкт – зразок – дія – результат – оцінка – корекція.

Аналіз методичної, педагогічної, спеціальної літератури [7; 8; 9] та власного досвіду використання методу моделювання показав, що ефективне засвоєння курсу хімії можливе за умови дотримання вимог, які висуваються до моделі:

1. Наукові – відповідність моделей змісту навчальної програми, урахування тенденцій розвитку хімічної промисловості, значення окремих виробництв хімічної промисловості.

2. Педагогічні: під час розгляду моделі звертається увага на головне у цій проблемі, на суттєві ознаки і явища, що вивчаються за допомогою моделей.

3. Гігієнічні: тривалість застосування моделей, структура уроку в цілому, частота й умови використання моделей.

4. Естетичні: моделі мають бути естетично оформлені.

5. Доступність: моделі повинні бути зрозумілими.

Протягом усього курсу хімії студенти постійно використовують символічні моделі – результат відображення будови і властивостей досліджуваного об'єкта у вигляді букв, цифр тощо. Особливо широко застосовують три модельні уявлення – хімічний знак (символ), хімічну формулу і рівняння. Вони полегшують опис складу речовини і хімічних реакцій між ними.

Структурне моделювання розширює і поглиблює знання учнів про речовини. Його використання створило можливість передбачати існування безмежної кількості нових, невідомих ще сполук і визначати засоби їхнього синтезу. У лабораторіях на основі практичної реалізації побудованих раніше структурних моделей було синтезовано сотні тисяч речовин. За останній час стали використовуватися моделі Куртольда, уперше виготовлені в 1952 році. Такі моделі дають можливість показати невеликі зміни розмірів валентних кутів. Для зручності побудови моделей складних молекул деяке ядро, що складається з декількох атомів (ядра бензолу), виготовляють у вигляді однієї моделі.

Для більшості викладачів моделі виступають як:

а) форма викладу матеріалу на уроці;

б) засіб формування в учнів нових знань, навичок і умінь;

в) засіб забезпечення пізнавальної активності;

г) засіб прогнозування знань.

Усе це можна зробити за допомогою комп'ютера, який володіє певним особливостями порівняно, з іншими засобами, що використовуються в навчальному процесі [3].

Аналіз наукових досліджень [11; 12] показав, що у процесі вивчення хімії використовуються такі можливості комп'ютера: швидкість і надійність обробки інформації

будь-якого виду; демонстраційні можливості, які не поступаються кольоровому телебаченню; зберігання і швидкість подання великого обсягу інформації.

На основі такого переліку можна зробити загальні висновки: комп'ютери дозволяють домогтися більш високого рівня наочності, розширюють можливості включення різноманітних вправ у процес навчання, швидкий зворотний зв'язок сприяє динаміці навчального процесу. Це дозволяє формувати позитивне ставлення студентів до знань, їх цікавість до проведення кожного етапу процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С.Я. Основы профессиональной педагогики. – М.: Высш. шк., 1976. – 420 с.
2. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
3. Новик Й.Б. О методологическом статусе моделирования. – М.: Наука, 1973. – Т.7. – 225с.
4. Кушнір В.А. Системне моделювання процесу вимірювання в педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С.35-44.
5. Калапуша Л.Р., Муляр В.П. Вивчення будови та принципу дії циклотрона на основі комп'ютерної моделі // Збірник наукових праць "Комп'ютерне моделювання та інформаційні технології в природничих науках". – Кривий Ріг: КДПУ, 2000. – С.166-169.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Из-во МГУ, 1986. – 175 с.
7. Грабецький А.А., Дробоцький А.С. Навчальні моделі з хімії. – К.: Радянська школа, 1982. – 110 с.
8. Коломоец Г.В. Динамические модели в курсе органической химии средней общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1975. – 24 с.
9. Сергеева Т.С. Об использовании персональных ЭВМ в обучении химии // Химия в школе. – 1986. – №2. – С.33-36.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Белик А.В., Данилина Е.И. Микропроцессорная техника на уроках химии. – Челябинск: Издательство БГУ, 1988. – 112 с.
12. Качалова Г.С. Из опыта обучения учащихся решению экспериментальных задач // Химия в школе. – 1990. – №3. – С. 18-20.

Валерій АРЕСТЕНКО

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасному суспільстві, яке здійснює перехід від індустріального до інформаційного, зростає значення вищої освіти. У всі сфери господарства, навчальні заклади I-IV рівнів акредитації входить обчислювальна техніка, обслуговування якої вимагає спеціалістів нової формації. Тому серед багатьох проблем, які розв'язує сучасне суспільство, актуальною є проблема формування творчої особистості, її індивідуальності, комп'ютерної грамотності населення.

Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року національна доктрина розвитку освіти спрямована на забезпечення високої якості підготовки майбутніх спеціалістів за рахунок запровадження гнучких освітніх систем та інформаційних технологій навчання. Цей процес вимагає змін у підходах до системи вищої освіти, її реформування, зумовленого потребою професійно-духовного становлення особистості учителя як педагога-професіонала, педагога-майстра.

Метою статті є визначення можливостей нових інформаційних технологій при викладанні дисциплін хімічного циклу у вищих навчальних закладах.

Особливої актуальності набуває питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності саме з позицій використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій. Тому у нашій статті ми розглянемо питання про ефективність впровадження нових інформаційних у процес викладання хімічних дисциплін. Системи освіти в країнах світу підпорядковані спільній меті – сприяти реалізації основних завдань підготовки людини до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного і політичного життя суспільства. Велика роль при цьому відводиться освітнім закладам I-IV рівнів акредитації. В Україні спостерігаються тенденції покращення стану освіти як в середній, так і вищій її ланці. Значна роль при цьому відводиться педагогічним технологіям.

За визначенням В. Пітюкова, педагогічна технологія виявляє систему професійно значущих умінь педагога з організації його впливу на учня, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності [1].

М. Левіна [2] висловлює думку про те, що педагогічна технологія – це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освіти і розвиток особистості учнів. Функція її має прогностичне спрямування. Крім проектування, педагогічна технологія передбачає впровадження стратегії навчання в практику. Інформаційні технології є їх складовою.

Говорячи про нові освітні технології, мають на увазі:

– сукупність технічних засобів навчання і способів роботи з ними;
– опис науково-обґрунтованих способів і засобів організаційного впливу на різні сфери діяльності учнів;
– навчальний предмет, що забезпечує такі дії;
– використання ідей програмованого навчання для одержання запланованих результатів навчально-виховної діяльності;
– інтегрований процес, пов'язаний з розв'язанням педагогічних завдань;
– компонент педагогічної діяльності;
– навчальну дисципліну в рамках трудового і професійного навчання.

Причиною такого різнобічного трактування цього поняття є розгляд проблеми з різних підходів: структурного, функціонального, кібернетичного [3].

Термін "інформаційні технології" ввів В. Глушков [4], який визначає інформаційні технології як процеси, пов'язані з опрацюванням і передаванням інформації. Якщо підходити до інформаційних технологій з цієї позиції, то такі технології існували завжди, оскільки процес навчання пов'язаний з передаванням інформації від учителя до учня, від батьків до дітей, від однієї людини до іншої. Із появою комп'ютера з'явився термін "нові інформаційні технології", тому що посередником у цьому процесі став комп'ютер.

На думку М. Жалдака [5], під сучасними інформаційними технологіями розуміють сукупність методів та технічних засобів для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації.

У системі освіти комп'ютери використовуються як засіб навчання, управління закладами освіти і спосіб збереження значного обсягу інформації з усіх галузей знань. Комп'ютеризація навчального процесу повинна здійснюватися у таких напрямках: 1) удосконалення обчислювальної техніки; 2) підвищення якості програмно-педагогічних засобів; 3) зміна методики викладання фахових предметів; 4) цілеспрямована організація підготовки студентів до використання комп'ютерної техніки [6].

Проблема засобів навчання завжди була предметом дослідження дидактів. В. Стоюнін [7] констатував, що якість викладання кожного навчального предмета залежить рівною мірою від особистості викладача і навчальних засобів, які він має у своєму розпорядженні. Без них він не позбавлений можливості дотримуватися педагогічних вимог, якими б розумними вони не були.

Основою інформаційних технологій і засобом їх реалізації є комп'ютер. Ми розглядаємо комп'ютер як ланку інформаційної технології, що є обов'язковою у процесі підготовки студентів до майбутньої професії учителя.

Діапазон інформаційних технологій охоплює програмове та інтелектуальне навчання, експертні системи, гіпертекст, мультимедіа, імітаційне навчання, демонстрації, що дозволяє виділити їх у самостійну методичну систему [8]. Ця система містить загальну методологію та окремі методики.

Порівняно з іншими засобами, комп'ютер володіє рядом особливостей, що використовуються в навчальному процесі [9].

По-перше, комп'ютер розширює можливості подання інформації (звук, колір, графіка).

По-друге, він підсилює мотивацію навчання за рахунок цікавості викладу матеріалу (приклади, досліди, парадоксальні факти, незвичайна форма подання матеріалу, пізнавальні комп'ютерні ігри, уміле використання заохочення та осудження).

По-третє, комп'ютер активізує школярів до процесу навчання. Адже учень має можливість надавати комп'ютеру ту форму допомоги, якої користувач потребує (наприклад, розв'язок завдання з коментарями або тільки принцип розв'язування завдання чи загальну схему хімічного процесу).

По-четверте, розширює варіативність навчальних завдань. Під час дослідження проблеми моделювання різних ситуацій комп'ютери дозволяють застосовувати пошук шляхів цього розв'язку. Розширюється коло завдань для планування, оскільки комп'ютер дозволяє оцінити оптимальність будь-якого рішення.

По-п'яте, комп'ютер розширює можливості контролю, прискорює "зворотний зв'язок", підвищує навчальну функцію контролю [10].

Аналіз теорії і практики впровадження НІТ у навчальний процес, результати проведеного констатуючого експерименту вказали на необхідність введення комп'ютера у навчальний процес ВНЗ, зокрема при вивченні хімічних дисциплін. Із цією метою нами було зроблено таке:

- проведено аналіз досліджень із проблеми підготовки учителів до використання НІТ у школі;
- доповнено модель учителя хімії, здатного використовувати НІТ у школі;
- визначено принципи використання засобів навчання та реалізації поставлених завдань;
- проаналізовано навчальні плани і програми з курсів хімічних дисциплін;
- проаналізовано навчальні плани з курсу "Інформатика і обчислювальна техніка";
- розроблено експериментальні тематичні плани з курсу "Хімія і комп'ютер" для студентів ВНЗ і середніх загальноосвітніх шкіл
- проведено педагогічний експеримент, спрямований на підтвердження дієвості цієї системи.

Таким чином, комп'ютер є основним засобом реалізації НІТ у навчальному процесі і його використання сприяє підвищенню ефективності навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологи. – М., 1999. – 180 с.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: АСАДЕМА, 2001. – 270 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: АСАДЕМА, 2000. – С.3-17.
4. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. – М.: Наука, 1982. – 552 с.
5. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Зб. наук. праць. Шкіль. – К.: КДПІ, 1991. – С.3-16.
6. Политика в области образования и новые информационные технологии. – М., 1996. – 34 с.
7. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. – СПБ., 1980. – 85 с.
8. Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 126-132.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 40 с.
10. Пешело М. Для чего нужна информатика в школе // Информатика и образование. – 1987. – №1. – С.107-114.

Тетяна НІНОВА

ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ХІМІЧНА ЕКОЛОГІЯ" ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ СИСТЕМОЮ

Проблема модульно-рейтингового навчання на сьогодні є досить актуальною і введена у практику роботи багатьох ВНЗ, їй присвячена значна кількість наукових конференцій та публікацій [1-5]. Більшість публікацій стосується питання – чому вчити, але не менш важливим є питання – як вчити. В даній статті розглянуті питання навчання студентів за модульно-рейтинговою системою з курсу "Хімічна екологія".

Модульність навчання передбачає побудову процесу навчання на принципах формування функціональних змістових блоків-модулів з чітко визначеними дидактичними цілями та організаційними формами і методами оволодіння навчальним матеріалом, усвідомлення перспектив співпраці викладача та студента на основі різноманітних методів навчання-консультування та координування розвитку пізнавальних інтересів студентів.

Організація навчання за модульно-рейтинговою системою передбачає надання переваги самостійній роботі студентів під керівництвом викладача порівняно з традиційними методами навчання. Такий підхід сприяє систематичній роботі студентів з навчальним матеріалом. При цьому студент намагається якісно та своєчасно виконувати всі види завдань. Функції викладача тут різноманітні – від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Курс "Хімічна екологія" введено у навчальну програму для студентів хімічного факультету з 2002 року. Необхідність введення курсу викликана низкою обставин. По-перше, причиною багатьох екологічних проблем є реальні хімічні процеси і, щоб їх розв'язати, необхідно виявити хімічну основу їх виникнення. По-друге, конкретні рішення більшості екологічних питань пов'язані з досягненнями хімічної науки. Якщо з'ясувати генезис проблем, можна цілеспрямовано шукати методи їх розв'язання. Тобто, спеціалісту-хіміку необхідно вміти передбачати, аналізувати наслідки антропогенного впливу на навколишнє середовище, пояснювати з точки зору хіміка особливості поведінки речовин та їх перетворень у природі. А для цього студентам потрібно набути інтегровані хіміко-екологічні знання.

Мета статті: розкрити шляхи інтенсифікації навчального процесу при вивченні курсу "Хімічна екологія" за модульно-рейтинговою системою.

Оскільки для вивчення дисципліни "Хімічна екологія" відводиться всього 54 години (28 з них передбачено на самостійну роботу студентів) відповідно до принципів організації навчання за модульно-рейтинговою системою, курс хімічної екології поділено на два навчальних модулі. Навчальний модуль – це блок робочої програми, що містить споріднений навчальний матеріал, засвоєння якого є обов'язковим і має бути проконтрольоване викладачем. Навчальний матеріал розподілений за модулями: перший модуль включає теми "Навколишнє середовище та проблеми його збереження", "Джерела водопостачання", "Атмосферне повітря"; другий – "Хімічна екологія літосфери", "Живі організми", "Техногенні системи".

Кожен модуль містить: 1) програму; 2) лекції (комп'ютерний варіант), запитання для самоконтролю знань та демонстраційний матеріал у вигляді рисунків, графіків, таблиць; 3) завдання для самостійної роботи студентів, які містять теоретичні питання і розрахункові задачі; 4) індивідуальні творчі завдання; 5)методичні рекомендації до виконання самостійної роботи; 5) модульні тестові контрольні роботи.

Структура, зміст модулів і система рейтингового оцінювання доводиться до відома студентів на початку семестру.

До кожного заняття розроблено систему рейтингового контролю знань студентів, який містить контроль декількох видів робіт. Нами підбиралися різні види завдань, перевага віддавалася самостійній роботі під керівництвом викладача, що сприяло опануванню різних аспектів теми, розвитку екологічного мислення студентів. У рейтингову оцінку за заняття включено такі види робіт: сповіщення на семінарському занятті, знання хіміко-екологічних понять, розв'язування задач або виконання індивідуального завдання. Максимальний рейтинг за заняття становить 20 балів (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура та зміст модуля 1

№ п/п	Теми занять	Структура і зміст заняття	Балів
1.	Хімічна екологія і проблеми охорони навколишнього середовища	Поняття про хімічну екологію як сукупність наукових та практичних знань про проблеми навколишнього середовища. Термодинамічні основи існування біосфери. Колообіг хімічних елементів (C, P, N, S) в біосфері, стан динамічної рівноваги в екосистемах. Забруднення навколишнього середовища. Види забруднень. Стійкість та трансформація забруднювачів у навколишньому середовищі. Система спостереження стану довкілля.	
		Рейтинг заняття 1: повідомлення на семінарському занятті, знання хіміко-екологічних понять, розв'язування задач.	 **5** **5** **10**

2.	Хімічна екологія гідросфери	Гідросфера, її хімічний склад. Шляхи формування хімічного складу гідросфери , функції гідросфери. Кругообіг води та її баланс на планеті. Джерела забруднення гідросфери. Основні забруднювачі. Найважливіші хіміко-біологічні властивості природних вод (органолептичні (смак, присмак, колір, прозорість), фізико-хімічні (буферність, pH, E_h), хімічні (вміст основних йонів, розчинний кисень, ХСК, БСК), мікробіологічні показники якості вод). Методи очистки стічних вод.	
		Рейтинг заняття 2: повідомлення на семінарському занятті, знання хіміко-екологічних понять, розв'язування задач.	 **5** **5** **10**
3.	Хімічна екологія атмосфери	Атмосфера планети. Структура атмосфери. Хімічний склад атмосфери. Динамічна рівновага хімічного складу атмосфери. Колообіг карбон (IV) оксиду, оксигену та нітрогену атмосфери. Основні забруднювачі атмосфери, джерела їх надходження. Аерозолі як небезпечні забруднювачі атмосфери. Кислотні дощі, шляхи їх утворення та вплив на екосистеми. Основні заходи охорони атмосфери від забруднень.	
		Рейтинг заняття 3: повідомлення на семінарському занятті, знання хіміко-екологічних понять, виконання індивідуального завдання. Модульна тестова контрольна робота	 **5** **5** **10** **20**
Разом за модуль			**80**

Рейтинговий контроль знань з дисципліни проводиться за всіма видами навчальних робіт шляхом співбесід на заняттях, перевірки виконання індивідуальних робіт, розв'язування задач, виконання аудиторних контрольних робіт.

Ефективність та розвиток розумової пізнавальної діяльності молоді хіміко-екологічного спрямування багато в чому залежить від використання адекватної системи методів та засобів оцінки цієї діяльності. Вона повинна виступати в першу чергу як фактор забезпечення зворотного зв'язку у системі "викладач-студент", виявлення рівня володіння студента знаннями, вміннями, навичками у спіралеподібній структурі неперервної пізнавальної діяльності, стимулювання навчальної праці як важливої соціально-психологічної передумови становлення особистості компетентного спеціаліста. Для одержання об'єктивної інформації про результати навчання студентів ми акцентували увагу на таких положеннях: наскільки глибоко засвоєні теми програми, рівень артикульованості знань та сформованості екологічного мислення студентів, знання основних хіміко-екологічних понять.

Ми вважаємо, важливим при вивченні курсу є ознайомлення студентів з хіміко-екологічними поняттями [6]. Нами складено словник основних 130 хіміко-екологічних понять, які, на нашу думку, є обов'язковими для якісного опанування знаннями з курсу. При підготовці кожної теми заняття студент повинен вивчити 25-30 понять, знання яких контролюється. Такий підхід дає можливість акцентувати увагу студентів на необхідності вивчення понять як граничної форми узагальнених хімічних та екологічних знань, які у процесі вивчення курсу є узагальнюючими та системоутворюючими одиницями.

Серед методів зворотного зв'язку найбільш ефективними в екологічній освіті вважаємо: модульно-рейтингове оцінювання знань і вмінь студентів на основі комп'ютерного тест-контролю, поелементного аналізу знань і умінь студентів, творчих завдань практичної спрямованості. Такі методи контролю більш доцільні при підготовці фахівців і дають можливість викладачеві корегувати навчальну роботу, диференційовано підходити до хіміко-екологічної підготовки кожного студента.

Важливу роль у формуванні екологічного світогляду студентів відіграють пропоновані для самостійного виконання задачі, які містять і певні дані хіміко-екологічного напряму і – після розв'язування – надають матеріал для роздумів. Наприклад, студентам пропонуються для розв'язування задачі такого плану:

1. Вода озера, яка має pH = 8, сприятлива для нересту риб. Але в озеро потрапили заводські стічні води, і значення pH води знизилось до 5. У скільки разів зросла концентрація гідроген (1+) – іонів ? Як це вплине на нерест риб ? Яким чином можна розкислити озеро?

2. У лабораторних спиртівках етиловий спирт згорає з виділенням карбон (IV) оксиду. Обчисліть об'єм CO_2, який накопичився в хімічному кабінеті місткістю 288 $м^3$, якщо на кожному з 18 столів під час роботи згорає спирт масою 2,3 г. Обчисліть об'ємну частку (%) CO_2, який виділився, і поясніть, чи вплине він на самопочуття учнів, які працюють у кабінеті, якщо врахувати, що об'ємна частка (%) CO_2 в атмосферному повітрі складає 0,003, а його вміст вищий 4% викликає подразнення дихальних шляхів, головний біль.

Важливим у підготовці фахівців-хіміків є розвиток екологічного мислення, тому ми пропонуємо для роботи студентів індивідуальні завдання двох напрямів. Перший стосується більш глибокого вивчення хіміко-екологічних властивостей елементів, другий – пов'язаний з розробкою маловідходного хімічного експеримента.

При вивченні хіміко-екологічних особливостей елементів студенти працюють за такими планом: загальні відомості про хімічний елемент (знаходження у ПС, будова атома, можливі ступені окиснення, найбільш стійки ступені окиснення); хімічні сполуки, у яких атоми елементу зустрічаються в різних об'єктах (атмосфера, гідросфера, ґрунт, живі організми) навколишнього середовища; міграція атомів елементу в навколишньому середовищі; біохімічна роль атомів хімічного елементу у життєдіяльності живих організмів; якісні реакції на сполуки, які містять атоми елементу; методи визначення сполук (йонів) елементу в об'єктах навколишнього середовища.

Для виконання іншого індивідуального завдання студентам необхідно знати загальні принципи роботи маловідходних виробництв, які можна використати в умовах лабораторії, а саме: нейтралізація кислот і основ; збереження накопичення і повторне використання сполук, які містять дорогоцінні метали; переведення розчинних речовин у нерозчинні, які більш безпечні, за умови, що вони не перебувають у пилоподібному стані; переведення нерозчинних, але нестійких сполук у стійкі форми; застосування відходів одного експерименту в якості вихідних речовин для іншого; переведення токсичних сполук у менш шкідливі або нешкідливі.

Кожному студентові пропонуємо одну з хімічних реакцій, які вони виконували при вивченні курсу неорганічної або аналітичної хімії. Застосовуючи вище означені принципи, необхідно розробити шляхи створення маловідходного хімічного експерименту. При виконанні такої роботи перед студентом постає завдання, яке безпосередньо стосується його особистого здоров'я та здоров'я всього колективу. З'являється необхідність встановити шкідливі продукти хімічного експерименту, їх вплив на стан живих організмів та екосистеми; підібрати методи знешкодження, описати хімізм цих процесів. Такі завдання потребують інтегративних знань студентів, творчості у роботі.

Підвищена значущість означених форм контролю знань та вмінь студентів визначається шляхом надання більшої кількості балів за ці види робіт. Підсумковий контроль проводиться у вигляді підсумкової конференції.

При виведенні підсумкової оцінки з дисципліни обов'язкова позитивна оцінка за виконання всіх видів робіт, передбачених робочою програмою.

Проміжні та підсумковий рейтинги студентів з дисципліни "Хімічна екологія" оприлюднюються на інформативному стенді публікацією списку рейтингу.

Перші підсумки введення модульно-рейтингової системи навчання показали, що збільшення обсягу навчального матеріалу, винесеного на самостійну роботу студентів, і систематичність поточного контролю змушує студентів систематично виконувати всі види завдань, а оприлюднення рейтингу з даної дисципліни збільшує відповідальність за результати своєї діяльності.

У той же час введення модульно-рейтингової системи навчання призвело, по-перше, до збільшення навантаження на викладачів та витрати значної кількості робочого часу на

перевірку виконаних індивідуальних завдань студентів; по-друге, значна кількість теоретичного матеріалу, виникнення різних теоретичних ідей, гіпотез призвело до появи величезного обсягу інформації, опанувати яку досить важко у визначений для вивчення курсу час. Тому необхідний пошук шляхів, які зменшують витрати часу студентів, не зменшуючи якості навчання. Перспективним шляхом зменшення часу та якісного опанування матеріалу всього курсу є більш інтенсивне використання нових інформаційних технологій навчання у вигляді комп'ютерних навчальних та гіпертекстових програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шиян Н. Модульно-рейтингове навчання у процесі підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – № 7-8. – С. 49-52.
2. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3.– С. 97-109.
3. Кузьменко Н.Г. Реалії та проблеми впровадження рейтингової системи оцінювання успішності студентів // Рейтинговая система оценки успеваемости студентов. – К.: УМ КВО, 1992.– С. 3-16.
4. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеях. – Львів: Академічний експрес. – 1997. – 97 с.
5. Петров Б.И., Исаев Р.Н. Преподавание аналитической химии по модульно-рейтинговой системе // Журнал аналитической химии. – 1994. – Т. 49. – №3. – С. 328-332.
6. Екологічні аспекти хімічних процесів в запитаннях, задачах та вправах: Посібник для студентів хімічних спеціальностей /А.С.Сегеда, В.І.Унрод, В.О.Ілюха, Т.С.Нінова / За ред. А.С. Сегеди. – Черкаси, 1997. – 274 с. Деп. в НДІТЕХІМ 3.03.1997, №25. – хп 97 // Анот. в ж. Деп. научные работы. – 1997. – №5. – 273 с.

Валентина БОЧАРНІКОВА

СТИМУЛЮЮЧА ФУНКЦІЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБЛІКУ ЗНАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ "ХІМІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ"

Контроль навчально-пізнавальної діяльності студентів є обов'язковим компонентом навчального процесу вищого навчального закладу (ВНЗ). Форми і методи організації контролю знань, умінь і навичок (ЗУН) студентів досліджувалися вченими в умовах різних технологій навчання [1; 2; 3; 4].

У ринкових умовах, що інтенсивно формуються в Україні, підвищуються вимоги до спеціалістів, що веде до зміни технологій навчання у ВНЗ.

Так у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького впроваджується модульно-рейтингова система навчання з відповідною системою оцінювання ЗУН студентів.

Мета статті: довести до відома результати аналізу дослідження стимулюючої функції модульно-рейтингового обліку знань при вивченні курсу "Хімічний менеджмент" та представити результати її впливу на майбутню трудову діяльність випускників.

Оцінювання навчальної діяльності студентів під час вивчення курсу "Хімічний менеджмент" здійснювалося за модульно-рейтинговою – суттєво відмінною від традиційної – системою.

При викладанні дисципліни "Хімічний менеджмент" стимулювання контролем здійснювалося у напрямках:

- формування високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності (що зумовлюється рівнем сформованості мотиваційної сфери навчання студента);
- підвищення рівня мотиваційної сфери майбутнього спеціаліста (забезпечується завдяки реалізації провідних функцій контролю, серед яких чільне місце посідає стимулююча);
- ефективність реалізації стимулюючої функції контролю (значно підвищується за умови впровадження модульно-рейтингової технології навчання);
- зміна ділових стосунків між викладачем і студентом за типом "суб'єкт-суб'єкт" і створення умов для особистісного зростання кожного студента.

Дисципліна "Хімічний менеджмент" викладається впродовж чотирьох останніх років. Причому перші два роки оцінювання ЗУН студентів з цієї дисципліни здійснювалося за традиційною системою з використанням чотирибальної шкали. Два останніх роки оцінювання вивчення хімічного менеджменту здійснювалося за модульно-рейтинговою системою з використанням відповідної системи оцінювання ЗУН студентів. Нині перед початком вивчення дисципліни кожен студент одержує "Навчально-методичний комплекс студента IV курсу хімічного факультету з дисципліни "Хімічний менеджмент", який включає Положення про модульно-рейтингове оцінювання ЗУН, методичні вказівки до лабораторних робіт, самостійної роботи, варіанти задач для самостійного розв'язування, зразки розв'язку задач.

Ознайомившись із змістом Навчально-методичного комплексу, студент сам вибирає, що та як йому робити; він усвідомлює, що висока підсумкова оцінка буде ним одержана тільки внаслідок систематичної роботи над навчальним матеріалом. Всі види навчальних робіт, призначені для виконання студентам, їх число та максимальна кількість балів за них зведено для унаочнення в табл. 1.

Таблиця 1.

Бали за виконані студентами навчальні роботи з дисципліни "Хімічний менеджмент"

№ п/п	Вид роботи	Кількість занять, задач, тем	Оцінка роб. на одному занятті (у балах)	Максимальна кількість балів за 1 вид роб.
1.	Робота на лекційному занятті	5	10	50
2.	Робота на практичному занятті	4	10	40
3.	Розв'язування задач до практичних занять	6	5	30
4.	Наявність конспектів з тем, що виносяться на самостійну роботу	3	10	30
5.	Співбесіда з кожної теми, що виноситься на самостійну роботу	3	10	30
6.	Самостійне розв'язування задач свого варіанту	6	10	60
7.	Залікова письмова контрольна робота: а) розв'язуання задач б) відповіді на питання	 2 6	 15 5	 30 30
Всього				**300**

Якщо студент за опанування матеріалу набирав у сумі 200-300 балів, то він одержував залік. Якщо ж його навчальна діяльність була оцінена меншою кількістю балів, то для одержання заліку треба було в позааудиторний час доопрацювати навчальний матеріал. З попереднього досвіду студенти знають, що у такому випадку одержання заліку є проблемною ситуацією.

При введенні нової системи опанування навчальним матеріалом докорінно змінилося відношення студентів до процесу одержання знань: студенти працюють над навчальним матеріалом систематично, а не від випадку до випадку. На підсумковому занятті було виявлено краще орієнтування студентів в умовах поставленої задачі, вони вдаліше робили вибір того, що необхідно для швидкого її розв'язування, знаходили раціональніші шляхи розв'язку, ніж ті, що пропонувалися.

Із закінченням вивчення дисципліни впродовж чотирьох років студенти проходили анкетування. Студенти, які відповідали на питання анкет, відносилися до різних груп.

В одній групі (позначимо група А, перші два роки вивчення дисципліни "Хімічний менеджмент," 68 осіб) оцінювання ЗУН студентів здійснювалося традиційно з використанням чотирибальної шкали. У другій групі (позначимо група В, останні два роки вивчення дисципліни "Хімічний менеджмент," 64 особи) оцінювання ЗУН студентів за модульно-рейтинговою системою оцінювання з використанням багатобальної шкали.

На четвертому курсі із закінченням вивчення хімічної технології та хімічного менеджменту (тобто основа під практичну діяльність закладена) проведене анкетування показало кращу сформованість готовності у студентів групи В до самостійного мислення (в міру самокритичного), більшого прагнення пошуку раціональних шляхів розв'язку виробничих проблем, налагодження необхідних контактів тощо.

Анкетування з теми "Вияв орієнтації керівника на людей і на виробничу справу" включало 35 питань, 15 з яких стосувалися "орієнтації на людину" (ОнЛ), а решта – "орієнтації на справу" (ОнС). За результатами в ідеалі ОнЛ становить 42,86%, а решта (57,14%) – ОнС.

Відповідаючи на запитання анкети, студенти не знали, які питання відносяться до ОнЛ, а які – до ОнС.

Маючи ключ до відповідей, одержані результати анкетування оброблені і подані в табл. 2.

Таблиця 2.

Вияв орієнтації керівника на людей і на виробничу справу

Вид групи та контролю / Вид орієнтації	Група А, традиційний контроль		Група В мод.-рейтинг. контроль	
	Відсотки правильні відповіді	Відсотки неправильні відповіді	Відсотки правильні відповіді	Відсотки неправильні відповіді
ОнЛ (в цілому в групі)	14,00	28,86	24,29	18,57
ОнС (в цілому в групі)	34,29	22,85	41,71	15,43
Всього	**48,29**	**51,71**	**66,00**	**34,00**
ОнЛ	32,67	60	56,67	73,00
ОнС	67,33	40	43,33	27,00
Всього	**100**	**100**	**100**	**100**

У групі А в цілому за відповідями на всі питання анкети ОнЛ виявляється всього на 14,00%, а ОнС – на 34,29%. Решта відсотків (51,71%) – неправильні відповіді студентів. Одержані показники вказують на недостатній рівень знань з хімічної технології, хімічного менеджменту та ряд ще не розвинутих до необхідного рівня особистісних якостей студента: (загальне бажання вчитися і працювати, ступінь серйозного відношення до справи, яку треба виконувати, ставлення до себе та до інших людей), як уявляють себе в ролі керівника хімічного підприємства (а саме таку роль треба було уявити за завданням анкети). Тобто наявний комплекс розвинутості рис не сприятиме майбутній практичній діяльності.

Якщо аналізувати одержані показники за окремими видами орієнтації, то вимальовується така картина: ОнЛ складає 32,67 % (замість максимальних 100%), ОнС – 60,00% (замість максимальних 100%). Ці відсотки підтверджують розпорошеність діяльності студентів групи А, відсутність концентрації уваги на дії, необхідні для вдалого виконання справи, організації ділових стосунків. Максимальний прояв ОнЛ окремим студентом становив 53,33%, а мінімальний – 6,67%. Максимальний прояв ОнС окремим студентом становив 85%, а мінімальний – 30%. Співвідношення прояву видів орієнтації (ОнЛ : ОнС) у кожного студента зокрема найрізноманітніші. Наприклад, 4 : 6, 1 : 13, 7 : 17 тощо. Зауважено, що у цій групі безпроблемно одержали залік ті студенти, у яких сума правильних відповідей за анкетою в цілому дорівнювала 19 і більше. Такі студенти в групі становили всього 40%.

Маючи такі показники, можна стверджувати, що жодного гідного кандидата на посаду менеджера хімічного підприємства у цій групі немає.

Серед студентів групи В у цілому по запропонованій анкеті ОнЛ виявляється на 24,29% (у порівнянні з групою А збільшення на 10,29%), а ОнС– на 41,71% (збільшення на 7,42%), тобто правильні відповіді становили 66,00% (збільшення на 17,71 %), а неправильні – 34%. Одержані показники вказують на підвищення рівня знань з хімічної технології, хімічного менеджменту та поліпшення деяких особистісних якостей студента (бажання вчитися і працювати, ступінь серйозного відношення до справи, яку треба виконувати, ставлення до себе

та до інших людей змінилися на краще), як уявляють себе в ролі керівника хімічного підприємства. Підвищення кількості правильних відповідей можна пояснити тільки введенням модульно-рейтингового обліку знань, який суттєво позитивно вплинув на навчальну діяльність студентів групи В.

Якщо аналізувати одержані показники за окремими видами орієнтації, то вимальовується така картина: ОнЛ складає 56,67 % (підвищення на 24,00%), ОнС − 73,00% (підвищення на 13%). Ці відсотки показують зменшення розпорошеності діяльності студентів групи В, підвищення концентрації уваги на дії, що необхідні керівникові хімічного підприємства. Максимальний прояв ОнЛ окремим студентом становив 80% (підвищення на 26,67), а мінімальний − 33,33% (підвищення на 26,67 %). Максимальний прояв ОнС окремим студентом також становив 85%, а мінімальний − 50% (підвищення на 20%). Співвідношення прояву видів орієнтації (ОнЛ : ОнС) у кожного студента зокрема дуже різне. Наприклад, 5 : 12, 11 : 15, 12 : 17 тощо. У цій групі також безпроблемно одержали залік ті студенти, у яких сума правильних відповідей за анкетою в цілому дорівнювала 19 і більше. Але таких студентів у цій групі було рівно вдвічі більше (80%).

При відповідях на запитання, природно, спрацьовувала інтуїція, яка у кожної людини індивідуальна. Стимулювання контролем викликало позитивні зміни і в мотиваційній сфері навчання кожного студента групи В. Вони глибше усвідомлювали необхідність знань, конкретних способів їх практичного застосування, краще аргументували свої дії, усвідомлювали необхідність міцності різних мотивів та цілей навчання, а також прагнули до одержання стійких позитивних емоцій під час навчання та чіткої спрямованості навчальних інтересів. Отже, модульно-рейтингова технологія навчання, на яку перейшов ВНЗ недавно, позитивно вплинула на якість навчального процесу. Достатній рівень розвитку комплексу цих рис необхідний для майбутньої самостійної практичної діяльності.

Якщо припустити, що на перший курс приходять абітурієнти з приблизно однаковим рівнем ЗУН, то результат анкетування у кінці IV курсу показує доцільність використання модульно-рейтингової технології навчання з таким обов'язковим компонентом, як модульно-рейтинговий контроль ЗУН студентів, який краще здійснює стимулюючу функцію, ніж традиційний. Завдяки нововведеному контролю всі показники прояву орієнтацій у групі В кращі. Кільком студентам цієї групи можна порадити претендувати на посаду менеджера хімічного підприємства.

Висновок. Контроль у складі модульно-рейтингової технології навчання, за якою студенти опановують навчальний матеріал дисципліни "Хімічний менеджмент", краще виконує стимулюючу функцію до виконання всіх видів робіт, запланованих програмою. Він, в цілому, сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу. Умови, створені під час навчання за модульно-рейтинговою системою, також сприяли більшій стимулюючій дії контролю.

Для поліпшення дієвості контролю, підвищення його стимулюючої функції планується розробити і ввести у процес опанування навчальним матеріалом з дисципліни "Хімічний менеджмент" комп'ютерне тестування, яке є більш об'єктивним в оцінюванні навчальних успіхів студентів [5].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1998. − 39 с.
2. Нечос В.Е., Дамасевич А.Н., Петрова Д.Н. Рейтинговая система оценки знаний студентов: Учебное пособие − Харьков: ХДУ, 1993. − 76 с.
3. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний посібник. − К., 1997. − 168 с.
4. Одерий Л.П. Основы системы контроля качества обучения: Учебн. пособие. − К.: ІСДО, 1995. − 132 с.
5. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: Дис.... канд.. пед. наук: 13.00.01. − К., 1999. − 200 с.

Ростислав АВГУСТИН, Павло БАСІСТИЙ,
Юрій БАЧИНСЬКИЙ, Володимир ЧОПИК

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НАПІВПРОВІДНИКОВИХ СОНЯЧНИХ ДЖЕРЕЛ ЕЛЕКТРИЧНОЇ ЕНЕРГІЇ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

У попередній статті [3] ми зупинилися лише на загальних напрямках вивчення енергозбереження в процесі викладання шкільного курсу фізики, зокрема при розв'язанні прикладних аспектів енергозбереження, не торкаючись питань виробництва енергії, з якою невід'ємно пов'язаний сучасний розвиток економіки.

Але у Програмі освіти населення України з питань енергозбереження (блок стратегічних завдань освіти) [1] значне місце відводиться також вивченню екологічно збалансованих джерел енергії, покликаних стимулювати такий розвиток в нашій країні.

Достатні можливості для ознайомлення з різними видами джерел енергії, зокрема невідновлюваними, нетрадиційними і відновлюваними (поповнювальними), закладені саме в шкільних курсах фізики, хімії, частково біології та географії тощо.

Для вивчення відновлюваних (поновлюваних) джерел енергії – тепла Землі, енергії вітру, припливів та відпливів, біогазу, сонячного випромінювання та інші – значні можливості криються в шкільному курсі фізики.

Серед цих джерел енергії одним із найбільш перспективних є пряме перетворення сонячного випромінювання в електричну енергію за допомогою напівпровідникових сонячних елементів або, як ще їх називають, напівпровідниковими фотоелектроперетворювачами (ФЕП).

Для обґрунтування вивчення даних джерел енергії під час викладання фізики в школі ми використали результати педагогічного експерименту на знання про ці джерела електричної енергії, особливо учнями старших класів (10-11 класи), де є найбільш сприятливі умови для такого вивчення.

Отже, про невідновлювані джерела енергії знають і можуть оцінити їх перспективи застосування та розвитку близько 76% школярів, про нетрадиційні джерела енергії проінформовані приблизно 58% старшокласників, ще нижчий результат був отриманий, коли учням необхідно було застосувати свої вміння та знання про відновлювані (поновлювані) джерела електричної енергії (54,5%).

На основі даного експерименту можна зробити такі висновки.

Виявлений високий рівень обізнаності старшокласників з невідновлюваними джерелами енергії (яку одержують за рахунок вугілля, нафти, газу, гідроенергії, ядерної енергії тощо) пояснюється тим, що знання про ці джерела енергії учням дає вивчення в школі таких предметів, як фізика, хімія, біологія, географія та ін.

Про нетрадиційні і відновлювані джерела енергії школярі одержують інформацію лише при вивченні фізики в 10-х та 11-х класах, причому на тему "Застосування напівпровідникових приладів" (10 кл.) відводиться навчальною програмою 4 год., і "Перетворення сонячного випромінювання в електричну енергію за допомогою напівпровідникових елементів" (11 кл.) – 4 год. У навчальних посібниках для 10 [5, 12] і 11 класу [6] пропонується обмаль матеріалу з цих питань. Але найбільшу складність при вивченні напівпровідникових фотоелектроперетворювачів відчувають вчителі фізики через відсутність відповідного методичного інструментарію (набору ідей і порад).

Мета статті – запропонувати окремі підходи щодо методичного інструментарію вивчення напівпровідникових сонячних джерел електричної енергії в шкільному курсі фізики.

Основна функція методичного інструментарію – допомогти вчителям фізики загальноосвітніх навчальних закладів при розробці навчальних матеріалів для ефективної реалізації енергетичної освіти в Україні, у нашому випадку – це перетворення сонячної енергії в електричну з використанням напівпровідникових елементів.

Такий методичний інструментарій пропонуємо розробляти за певними критеріями:

1. Збільшити обсяг знань про напівпровідникові фотоелектроперетворювачі, використавши наукові досягнення в цій області.

Вже досить тривалий час, починаючи з винайдення напівпровідникових фотоелектроперетворювачів, вчені цікавляться питаннями напівпровідникових сонячних джерел електричної енергії. Але особлива увага приділяється дослідженням в цій області

протягом останніх десятків років, коли перед людством постає гостра проблема енергоресурсів та з'ясування їх впливу на довкілля.

Заслуговують на увагу останні дослідження В. Бурдакова [4], Г. Денисенка [7], М. Дикого [8], Д. Зайфріда [10], В. Кришевського [13], Ю. Кононова [11], Л. Юдасіна [16] та ін.

Цікавими є результати досліджень українських вчених в цій галузі, зокрема В. Шульги , Б. Коробка, М. Жовніра [15], А. Конеченкова, М, Федосенка, І. Шиловича [9] та ін.

2. Використати в даному випадку запропоноване нами у попередній статті [3] орієнтовне планування енергетичної освіти в курсі фізики середньої школи (таблиця 1).

3. Для розкриття запропонованої теми використати ефективно педагогічні інноваційні технології, виходячи з можливостей навчального часу, відведеного програмою з фізики для проведення уроків і, особливо, позакласної та позашкільної роботи з учнями.

4. Вивчення напівпровідникових сонячних джерел у шкільному курсі фізики побудувати з підключенням як в урочній, так і в позакласній формах роботи різних видів діяльності учнів, а саме: групові дослідження, рольові постановки, бесіди, дискусії, виступи з результатами самостійної науково-дослідницької роботи на засіданнях науково-практичних конференцій, шкільних наукових фізичних товариств, групових семінарів та ін. Досить ефективними при проведенні пошукової роботи можуть бути також заняття факультативів, фізичних гуртків тощо.

5. Планувати вище запропоновані види діяльності школярів за прогресивною схемою, щоб їхнє усвідомлення важливості енергетичної освіти постійно посилювалося й розвивалося, а енергія та її розумне використання розглядалося б як свого роду філософія.

Тепер більш детально зупинимося на розкритті змісту питань вивчення напівпровідникових сонячних джерел електричної енергії при викладанні фізики в школі, покликаних допомогти вчителю якісно реалізувати запропоновані нами критерії методичного інструментарію. Пропонуємо такий план вивчення:

1. Передумови та перспективи розвитку напівпровідникових фотоелектричних установок (ФЕУ).

2. Фізична суть методу прямого перетворення сонячного випромінювання в електричну енергію за допомогою напівпровідникового сонячного елементу.

3. Сонячна енергетика: перспективи використання та розвитку.

Розглянемо детальніше кожне питання запропонованого плану.

1. Перед енергетикою стоїть багато проблем, і найбільш гостра – проблема її джерел. У даний час 6 млрд. чоловік на Землі споживають більше 12 млрд. кВт енергії за рік, тобто у середньому 2 кВт на людину. Така величина енергії отримується за рахунок нафти – 42 %, вугілля – 26 %, газу – 20 %, ядерної енергетики – 5 %, гідроенергетики – 4 %, інших джерел – 3 %. Тобто біля 90 % енергії ми одержуємо за рахунок так званих невідновлюваних джерел енергії (нафти, вугілля, газу), яких – за різними оцінками – вистачить на 30-50 років.

Як було зазначено вище, все більшої ваги набирають поновлювані (відновлювані) джерела енергії. У світі зросла цікавість до установок, які безпосередньо перетворюють сонячне випромінювання напівпровідниковими елементами на електричну енергію. На активне впровадження напівпровідникових фотоелектричних установок (ФЕУ) впливають такі основні фактори:

- вони вважаються екологічно чистими джерелами, здатними зменшити забруднення навколишнього середовища;
- найбільш зручний для споживача вживаний вид енергії;
- економія коштів (вартість прокладання ліній електроживлення у важкодоступній місцевості становить 5-15 тис.дол./км.);
- їх конкурентоспроможність для широкого використання, у зв'язку із динамікою зміни показників ФЕУ за останні десятиліття.

У ряді країн розробляються проекти великих пілотних ФЕУ, які дозволяють набути необхідного досвіду і водночас, в результаті збільшення масштабу продукції, знизиться ціна установок, а отже – й вартість електроенергії.

У цьому контексті дуже цікавим є досвід Японії, де зараз у префектурі Окінава будується ФЕУ потужністю 750 кВт. 90 енергетичних компаній США утворили Фотоелектричну групу, яка впродовж 5-ти років планує ввести в експлуатацію ФЕУ загальною потужністю 47 МВт.

На сьогоднішній день понад 30 країн світу використовують процес прямого перетворення сонячної енергії в електричну. Сумарна потужність вироблених за рік фотоелектричних перетворювачів становить близько 65 МВт.

В Україні, згідно з Програмою державної підтримки розвитку нетрадиційної енергетики передбачається досягнути в 2010 році виробництва сонячних батарей потужністю 96,5 МВт.

2. Тепер перейдемо до розгляду фізичної суті методу прямого перетворення сонячного випромінювання в електричну енергію.

Відомо, що випромінювання з поверхні Сонця характеризується широким енергетичним спектром, який приблизно відповідає енергетичному спектру випромінювання "чорного тіла" при температурі 5800К. Максимум інтенсивності лежить у видимій області спектра (0,35-0,75 мкм), де зосереджена половина всієї енергії. Решта сонячного випромінювання розподіляється між ультрафіолетовою і інфрачервоною частинами спектра, зокрема ультрафіолетова область спектра (< 0,35мкм), а інфрачервона область спектра (> 0,75 мкм).

При проходженні через земну атмосферу інтенсивність сонячного випромінювання зменшується за рахунок його поглинання, розсіювання та відбивання при взаємодії з частинками пилу, з киснем, озоном, вуглекислим газом, парами води тощо.

Коли на шляху такого сонячного випромінювання поставити напівпровідниковий елемент, основою якого є напівпровідник з p-n переходом (рис.1), можна одержати електричний струм. Його робота заснована на явищі фотоефекту, який вивчається в розділі "Квантова фізика" (11 клас). Суть ефекту полягає в тому, що кванти сонячного світла з енергією, більшою ніж ширина забороненої зони **напівпровідника**, поглинаються напівпровідником і створюють пари носіїв струму: електрони в зоні провідності та дірки у валентній зоні. Для просторового розведення зарядів, а відповідно і виникнення електричного струму, необхідна наявність внутрішнього електричного поля у напівпровіднику. Таке поле існує в електронно-дірковому p-n переході, у контакті метал-напівпровідник чи контакті двох напівпровідників (гетеропереході). З рис.1 видно, фотогенеровані в p-області електрони витягуються електричним полем в n-область і, навпаки, фотогенеровані в n-області дірки витягуються електричним полем в p-область. На омічних контактах виникає різниця потенціалів, яка називається напругою холостого ходу U_{xx}. Якщо закоротити контакти, то через сонячний елемент потече струм короткого замикання $I_{кз}$. Щоб напівпровідниковий елемент віддав енергію в зовнішнє коло, до його контактів під'єднують навантаження, що має електричний опір R_H. Тобто сонячний елемент виконує роль помпи, яка перекачує електрони в напрямку n-область – зовнішнє навантаження – p-область.

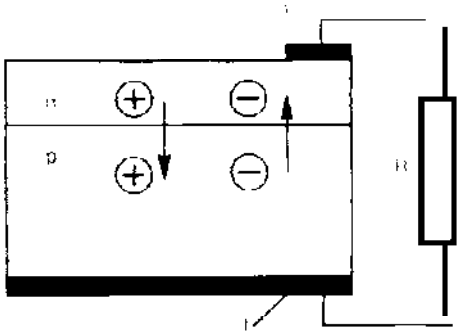


Рис.1. Одержання електричного струму при освітленні p-n переходу

При відповідному виборі опору навантаження енергія, що виробляється сонячним елементом, може досягнути 80 відсотків від добутку $U_{xx} \cdot I_{кз}$. Коефіцієнт корисної дії η сонячного елемента визначається як відношення максимальної вихідної потужності $P_м$ до потужності світла P_0, тобто:

$$\eta = \frac{P_M}{P_0}.$$

Для одержання максимальної вихідної потужності напівпровідникового сонячного елементу необхідно, щоб в даному елементі були найбільшими не величини U_{xx} чи $I_{кз}$ окремо, а добуток $P_м=U_м \cdot I_м$ і врахований розподіл енергії в спектрі сонячного випромінювання. Такий матеріал повинен мати ширину забороненої зони від 1,3 до 1,5еВ. Це насамперед може бути арсенід галію, де за теоретичними підрахунками максимальне значення ККД елемента $\eta_{max} > 31\%$.

Однак, на практиці знайшли використання інші сонячні елементи, а саме кремнію, які дешевші, незважаючи на меншу ширину забороненої зони (1,1еВ), а отже і менший ККД, що дорівнює приблизно 29% (див. рис.2).

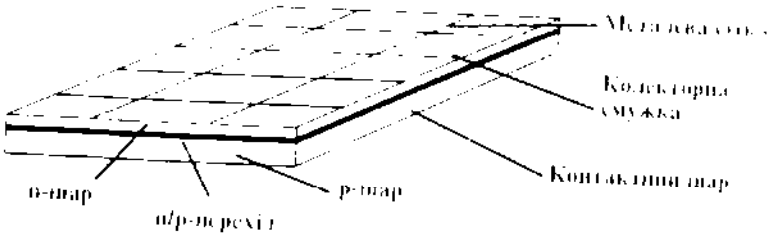


Рис.2. Схема кремнієвого фотоелемента

У сучасному світовому виробництві кремнієві сонячні елементи становлять 90 відсотків від загального виробництва елементів.

3. Для практичного використання напівпровідникової сонячної енергетики одного сонячного елемента замало – у нього недостатня напруга та загальна вихідна потужність. Тому за допомогою послідовно-паралельних електричних сполучень сонячні елементи складають у сонячні фотоелектричні батареї (фотомодулі) у герметичному корпусі. Потужність сонячних батарей, що серійно випускаються промисловістю, становить 50-200Вт. З'єднуючи фотомодулі, можна одержувати електричні станції різної потужності – від декількох кіловат до декількох мегават (рис.3). Термін служби таких станцій 20-30 років, експлуатаційні витрати мінімальні.

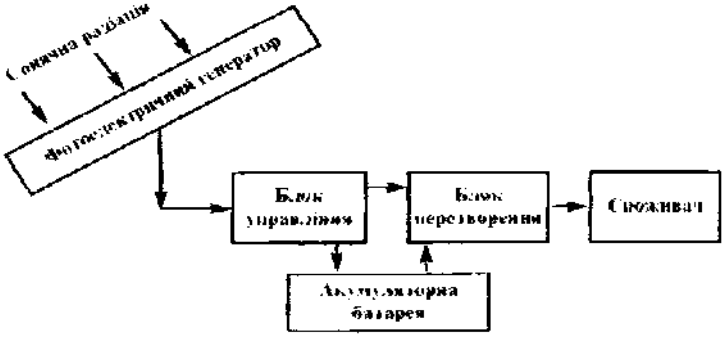


Рис.3. Схема сонячної фотоелектричної установки

Сонячна енергетика використовується в системах телекомунікації та зв'язку (ретранслятори, телеметрія); для забезпечення електроенергією навігаційних вогнів, бакенів, дорожніх знаків, освітлення автошляхів у нічний час, для антикорозійного захисту металевих конструкцій та трубопроводів; у віддалених неелектрифікованих оселях для живлення побутових приладів; в системах охоронної сигналізації; в сільському господарстві та засушливих районах для добування та подачі води; для створення мережі автоматичних постів, обладнаних різними датчиками, з допомогою яких можна здійснювати моніторинг навколишнього середовища тощо. Зрештою, сонячні батареї відіграють особливу роль в космічних апаратах, в штучних супутниках, у системах живлення бортової апаратури.

У даний час індустрія, пов'язана з виробництвом напівпровідникових сонячних батарей, переживає неабияке піднесення. Тож, у 2001 році в світі було виготовлено сонячних елементів загальною потужністю більше 150 МВт, що в перерахунку на кремнієві елементи розміром 100×100 мм^2 та потужністю 1,5 Вт означає виробництво в 100 млн. штук.

Однак, на шляху розповсюдження сонячної енергії є певні проблеми. Це, зокрема, велика вартість встановленої потужності та, відповідно, генерованої електроенергії. Так, за станом на 1997 рік середня вартість встановленої потужності сонячних батарей становила приблизно 8 грн/Вт, а вартість генерованої – 0,3-0,4 грн/кВт·год. Як бачимо, вартість 1 кВт·год електроенергії, яка виробляється фотомодулями, сьогодні значно вища, ніж для традиційної енергетики; але слід зауважити, що ця величина має тенденцію до зменшення для сонячної енергетики. Разом з тим, сонячна енергетика має великі перспективи. Вона може успішно конкурувати з традиційною енергетикою в тих випадках, коли споживання енергії порівняно невелике, а підвести електроенергію від загальної електромережі дорого або зовсім неможливо. У таких випадках на перший план виступає не вартість електроенергії, а цінність або необхідність тих функцій, які здійснюються за рахунок електроенергії.

Тому в багатьох розвинених країнах вкладаються потужні інвестиції в нові наукові розробки, головна мета яких – здешевлення сонячної енергії, формування нових ринків споживання. Досить згадати програму "Мільйон дахів" у США, "100 тисяч сонячних дахів" у Німеччині та Італії і т. д.

В Україні сонячна енергетика могла б частково розв'язати енергетичні проблеми, особливо з енергопостачання віддалених неелектрифікованих житлових поселень, а в умовах нестабільного електропостачання, відключення електроенергії такі установки забезпечували б безперебійне електропостачання.

Системи сонячних батарей з хімічними акумуляторами є достатньо економічно придатними для живлення апаратури в умовах відсутності мережі центрального енергопостачання, в гірських місцевостях Карпат, Криму, на польових станах, пасовищах, де не можна провести ліній електропередач чи таке проведення становить певну небезпеку здоров'ю, а то і життю людини.

З іншого боку, економіка України має відповідні потужності з виробництва необхідних компонентів та створення інфраструктури такої енергетики.

Висновки.

1. Розроблені критерії для методичного інструментарію допомогли вчителям фізики як під час підготовки, так і проведення урочної та позакласної форми роботи, що дозволило значно розширити знання учнів про напівпровідникові сонячні джерела електричної енергії.

2. Вважаємо за доцільне використати даний методичний інструментарій і для вивчення інших джерел електричної енергії під час викладання фізики в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма освіти населення України з питань енергозбереження /Затверджено спільним наказом Міносвіти та Держкоменергозбереження України від 21.08.1999р. №305/77/.
2. Програми для загальноосвітніх закладів. Фізика 7-11 класи. Астрономія 11 клас. – К.: Шкільний світ, 2001. – 134 с.
3. Августин Р., Бачинський Ю., Федоров В. Про особливості вивчення питань енергозбереження в курсі фізики середньої школи // Наукові записки. ТДПУ, серія: Педагогіка. – 2003. – №3. – С.99-103.
4. Бурдаков В.П. Электроэнергия из космоса. – М.: Энергоатомиздат, 1991. – 152 с.
5. Гончаренко С.І. Фізика, 10 клас: Пробний навчальний посібник для шкіл ІІІ ступеня, гімназій і класів гуманітарного профілю. – К.: Освіта. – 1994. – 270 с.
6. Гончаренко С.І. Фізика 11: Пробний навчальний посібник для шкіл ІІІ ступеня гімназій і ліцеїв гуманітарного профілю. – К.: Освіта, 1995. – 287 с.
7. Денисенко Г.И. Возобновляемые источники энергии. – К.: КПУ, 1979. – 320 с.
8. Дикий М.О. Поновлювані джерела енергії. – К.: Вища школа, 1993. – 416 с.
9. Енергія навколо нас: Посібник для вчителів / А.С. Конеченков, М.М. Федосенко, І.Л. Шилович та ін. – К., 1999. – 192 с.
10. Зайфрит Д. Энергия: веские аргументы: Пер. с нем. – К.: Инф. Агенство "Эхо-Восток", 1994. – 154с.
11. Кононов Ю.Д. Энергетика и экономика. Проблемы перехода к новым источникам энергии. – М.: Наука, 1981. – 190с.
12. Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Р. Фізика, 10 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. – Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – 296 с.
13. Скришевський В.А. Що таке сонячна енергетика і чи потрібна вона сьогодні Україні? // Країна знань. – 2002. – № 7-8. – С. 12-16.
14. Шарко В.Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. –207 с.
15. Шульга В.Г., Коробко В.П., Жовнір М.М. Основні результати та завдання впровадження нетрадиційних та відновлюваних джерел енергії в Україні // Энергетика и электрофикация. – 1995. – №2. – С.39-42.
16. Юдасин Л.С. Энергетика: проблемы и надежды. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Галина ДІДУК

КОНЦЕПТ-ПОЛОЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Сучасне суспільство вимагає створення сприятливих умов для формування високоосвічених, культурних громадян, тому поряд з традиційними слід активно впроваджувати інноваційні педагогічні технології.

Останніми роками пріоритетами державної політики розвитку освіти є особистісна орієнтація, формування національних і загальнолюдських цінностей в учнівської та студентської молоді.

У руслі освітньої концепції Болонського процесу особливість запровадження інтенсивних педагогічних технологій у середніх навчальних закладах – це точний, прицільний розрахунок наукового впливу, досягнення в установлені строки загального рівня сформованості запроектованих елементів культуромовної особистості. Звідси випливає ***мета нашої статті*** – з'ясувати концепт-положення інноваційних педагогічних технологій та їх теоретичне значення у навчально-виховному процесі середніх навчальних закладів.

Аналіз опублікованих праць свідчить про недооцінку авторами ролі та значення запровадження інтенсивних педагогічних технологій у середніх навчальних закладах і вимагає подальших педагогіко-методичних досліджень.

Поняття "технологія" грецького походження, яке в перекладі означає мистецтво слова, навчання, знання про майстерність.

Спочатку педагогічну технологію пов'язували тільки з застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання ("технічні засоби навчання"). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу ("технологія навчання", або "технологія навчального процесу"). Таким чином, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією.

Маючи на увазі технічні засоби, говорять про апаратуру, за допомогою якої демонструються матеріали, спеціально розроблені для неї.

Найчастіше поєднується подавання звукової та друкованої інформації одночасно з екранним зображенням. Носієм цієї методики може бути звукозапис: наприклад, запис лекції з паузами, під час яких демонструється ілюстративний матеріал, учні отримують та виконують завдання, звіряють його з відповіддю, яка з'являється в кадрі на екрані або подається у звукозапису.

Останнім часом з програмованим навчанням поєднується навчальне телебачення. Часто описуються достатньо складні навчальні комплекси, які об'єднують можливості лінгафонних кабінетів з телебаченням та методикою програмованого навчання.

Більш складним, але вельми перспективним є використання з навчальною метою комп'ютерної техніки. Методика організації роботи найчастіше зводиться до діалогу між учнем та ЕОМ, основною метою якого є перевірка знань, отриманих з традиційних джерел.

Це основні напрямки розвитку першої галузі педагогічної технології – використання у навчальному процесі технічних засобів та програмованого навчання.

Інша галузь "педагогічної технології" – "технологія навчального процесу" – об'єднує широке коло проблем, пов'язаних з аналізом навчального матеріалу та організацією навчальної діяльності педагога й учнів. Бурхливий розвиток технологічної думки з приводу нових засобів

навчання виявив відставання власне педагогічної думки. Звідси виникло завдання "узгодити педагогічні методи з технічною винахідливістю".

Таким чином, перша галузь пов'язана з реалізацією досягнень техніки в навчальних засобах, а друга – з розвитком педагогічної теорії. Об'єднувати їх повинні положення загальної теорії організації, тобто системного підходу до питань освіти.

Потрібно виділити у *"педагогічній технології"* спеціальну галузь, яка б досліджувала весь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. Таким чином, "педагогічна технологія" об'єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання. Сюди належить також вивчення психологічних теорій навчання, проблеми загальної теорії систем та їх застосування у педагогіці.

З теоретичних концепцій, пов'язаних з проблемою "технології навчального процесу", особливої уваги потребують роботи в галузі деталізації мети навчання, планування навчального процесу, розробки так званих стратегій навчання та використання системного підходу в цій галузі. Проблема мети навчання є однією з найважливіших щодо визначення змісту навчання та планування навчального процесу і для перевірки оволодіння навчальним матеріалом.

Оволодіння "процесами" може розглядатися як мета навчання, яка відрізняється від іншої мети, пов'язаної із засвоєнням знань, виробленням стосунків та розвитком інтересів, а також завданнями розвитку евристичного мислення, для вирішення яких потрібна розробка особливих стратегій навчання.

У більшості останніх психолого-педагогічних досліджень дедалі частіше лунає заклик вчених фундаментом педагогічної технології зробити цільові орієнтації вчителя та учня на розвиток та саморозвиток. Проблема мети в педагогіці завжди була і зостається системотворною, центральною.

Термін "педагогіка розвитку" поки ще не є загальноприйнятим, хоч орієнтація педагогічних явищ та процесів на розвиток особистості дитини та людини визначається більшістю вчених та практиків як провідна світова тенденція. Підвалиною для цього стало помітне посилення зацікавленості до вивчення процесів розвитку людини на всіх етапах онтогенезу, який не обмежений, як раніше, тільки дитинством та юністю.

Науковою метою педагогіки розвитку є пошук шляхів та засобів, які супроводжують і забезпечують розвиток та саморозвиток дитини й дорослого в різних навчально-виховних та соціальних системах.

Оскільки аналіз процесів розвитку в зрілому віці породжує великі труднощі, основну частину робіт з педагогіки розвитку досі становлять дослідження початкових етапів онтогенезу.

Фундаментом педагогіки розвитку є американська психологія розвитку. Перехід до використання терміна "психологія розвитку" стався в англомовній літературі у 60-70-ті роки.

В існуючих визначеннях психології розвитку наголошується, що це частина загальної психології, яка вивчає подібність та різницю психологічного функціонування людини протягом усього життя. Її також визначають як галузь загальної психології, що вивчає прогресивні зміни взаємодії організму, який біологічно змінюється у процесі зростання та старіння.

60-ті роки в психології розвитку характеризуються зміною акцентів. Якщо раніше зусилля вчених були спрямовані на пошук відповіді на запитання: "Як дитина поводиться?", то тепер виникли нові запитання: "За яких умов відбувається розвиток?", "Які його шляхи та прояви?!".

Упродовж останніх десятиріч значно зріє інтерес вітчизняних учених і практиків до питань педагогіки розвитку. Педагогіка розвитку – прогресивний напрям сучасної психолого-педагогічної думки. Як і соціальна педагогіка, щойно народившись, вона здійснює дуже сильний вплив на наукові школи, які вже існують чи формуються.

До уважного вивчення теорії та досвіду, який накопичено педагогікою розвитку, спонукає не тільки обсяг її досягнень та значення для існуючої середньої та вищої школи, а й небезпека "зовнішньої схожості" деяких ідей і концепцій, які розробляються вітчизняною та зарубіжною психолого-педагогічною наукою.

Відомо, що в американській психології, починаючи з досліджень засновників біхевіоризму, багато пишуть про первинну соціальність дитини, про проблему розвитку як

центральну проблему психології. Американська психологія розвитку розроблялася в особливих соціально-історичних умовах. Темп розвитку американського суспільства, його перетворення у величезну державу світу був настільки швидкий. що впродовж життя одного покоління сталися докорінні зміни у психологічній структурі людської особистості. Ще на початку сторіччя В. Джеймс стверджував, що "кожна людина – коваль своєї долі", що американська демократія може надати кожному рівні можливості для досягнення життєвого успіху. Ця ідея стала базовою для біхевіористично орієнтованих педагогіки та психології.

Створення монополій та витіснення малого приватного бізнесу призвели до усвідомлення ілюзорності ідеї "рівних можливостей", до розуміння того, що пересічний американець – не суб'єкт, який самостійно визначає свою долю, а об'єкт планів, розроблених іншими. Такі процеси характерні і для нашого суспільства на сучасному етапі. Це становище було зафіксоване в емпіричних дослідженнях та дістало теоретичне підтвердження у психологічних концепціях та системах. Дослідники відзначають, що нервові зриви у США найчастіше пов'язані з невиправданими пошуками людиною суспільства, якого вона прагне, з заздалегідь усвідомленою невдачею в боротьбі за успіх.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці маємо декілька серйозних досліджень, присвячених проблемам розвитку. Роботи, які висвітлюють педагогічний супровід та забезпечення розвитку, обмежені початковим етапом. Тому, хоч дослідження вчених з окремих проблем онтогенетичного розвитку добре відомі, цілісної картини педагогіки розвитку на сьогодні поки не склалося.

Слово "технологія" грецького походження й означає "знання про майстерність".

Поняття "педагогічна технологія" останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти – "педагогічна технологія", "технологія навчання", "освітні технології", "технології в навчанні", "технології в освіті" – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Аналіз еволюції поняття "педагогічна технологія" дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Трансформація терміна – від "технології в навчанні" до "технології освіти", а потім до "педагогічної технології" – відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди.

У Росії термін "педагогічна технологія згадується в 20-ті роки в роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтєрєв, А. Ухтомський, С. Шацький). Одночасно послуговувалися і терміном "педагогічна техніка", що згадується у Педагогічній енциклопедії 30-х років. Педагогічна техніка визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять [3, 9].

Запровадження перших програм аудіовізуального навчання в США в 30-х роках не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію, яка триває дотепер, про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми і джерела розвитку нової галузі педагогічної науки та нової дисципліни – **педагогічної технології.**

У центрі дискусій перебуває понятійний апарат численних видань із проблем педагогічної технології, у тому числі понад 20 спеціалізованих журналів. Педагогічну технологію у світовому педагогічному просторі опрацьовують розгалужені локальні центри, національні і міжнародні центри, асоціації й інститути, де здійснюється підготовка професіональних педагогів-технологів.

Перший період (40-ві – середина 50-х рр.) характеризується появою в школі різноманітних технічних засобів пред'явлення інформації – запису і відтворення звуку і проекції зображень, об'єднаних поняттям "аудіовізуальні засоби". Магнітофони, програвачі, проектори і телевізори, використовувані в школі того часу, було призначено в основному для побутової мети, тому термін "технологія в навчанні" означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі.

Другий період (середина 50-х – 60-ті рр.) запровадження технологічного підходу позначено виникненням програмованого навчання. Було розроблено аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна "технологія навчання", тотожного поняттю "ТЗН" (технічні засоби навчання), під "технологією освіти"

мали на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче приводить до запланованого результату.

На початку 60-х років термін "педагогічна технологія" з'явився на сторінках закордонної преси, у назвах багатьох педагогічних журналів високорозвинених капіталістичних країн. У США це журнал "Педагогічна технологія" (1961 р.), у Великій Британії – "Педагогічна технологія і програмоване навчання" (1964 р.), в Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) – однойменні журнали. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології.

Для третього періоду (70-ті роки) характерні три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, фундамент педагогічної технології надбудували інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає активно здійснюватися підготовка професіональних педагогів-технологів.

Стає масовим випуск новітніх аудіовізуальних засобів, таких, як відеомагнітофон, карусельний кадропроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, блокнотна дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку і зображення тощо. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як вивчення, розробку і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки.

У **80-х роках почався четвертий етап** в еволюції поняття "педагогічна технологія". Його характерні риси – створення комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів; зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів.

Пропонована періодизація еволюції поняття може бути прив'язана до конкретних дат, що є віхами в історії педагогічної технології:

1946 р. – запровадження плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США (автор – Л. К. Ларсон);

1954 р. – висунення ідеї програмованого навчання (автор Б. Скиннер);

1961 р. – відкриття відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії (керівник – Д. Д. Фінн);

1968 р. – розробка і впровадження мови програмування ЛОГО в школі (Массачусетський технологічний інститут. СІЛА, керівник С. Пейперт);

1976 р. – створення першого персонального комп'ютера "Эппл" (автори – С. Джобс, С. Уозник);

1981 р. – застосування з навчальною метою спеціальних програмних засобів дисплейних класів;

1990 р. – використання інтерактивних технологій в освіті.

Триваючи впродовж 50 років, дискусія про сутність педагогічної технології знайшла відображення в численних визначеннях багатьох авторів, педагогічних комісій і асоціацій. Її суть зводиться до зіткнення двох крайніх точок зору: дехто вважає педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, решта оголошують її процесом комунікації. Окрему групу становлять автори, які поєднують у поняття "педагогічна технологія" засоби і процес навчання.

Розглянемо базові визначення, зроблені дослідниками зазначеної проблеми. На думку М. Кларка, директора аудіовізуального центру Лондонського університету, спершу зміст педагогічної технології зводився до "застосування в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу" [3]. Це визначення коректне, воно відображає сучасне розуміння терміна "технологія в освіті" (непедагогічні вироби і процеси, застосовувані в навчанні). Зміст терміна змінюється, як ми бачимо, у напрямку від "технології в освіті" до "технології освіти", тому що поєднує спеціально створені і пристосовані до навчального процесу засоби.

Подальшу зміну змісту терміна можна охарактеризувати як тенденцію до багатоаспектності. Як указують Ф. Персиваль і Г.Еллінгтон, у технологію освіти, крім жорстких (проектори, магнітофони, телевізори, мікрокомп'ютери) і м'яких (слайди,

кодопозитиви, магнітофільми, відеозаписи, комп'ютерні програми) засобів, входять "невідчутні" аспекти (чи, інакше, "супутні засоби"). До них належать "ідеї і досвід, виведені з таких різних галузей знань, як психологія, соціологія, професійний менеджмент і системний аналіз у поєднанні з удосконаленнями в більш технічних галузях, таких, як оптика, репрографія, акустика і мікроелектроніка, використовуваних для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем".

Комісія з технології навчання США в доповіді Президенту і Конгресу (1970 р.) зазначила, що "технологія навчання" має двоїсту природу: це – "засоби, породжені технологічною революцією, що можуть бути використані з навчальною метою... і систематична діяльність з планування, здійснення й оцінювання всього навчального процесу, викладена в термінах специфічної мети, вона заснована на результатах дослідження навчального процесу і комунікації й використовує поєднання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективного навчання".

У 60-ті роки, коли відбувалося становлення педагогічної технології, багато авторів особливо не розрізняли технологію навчання, навчальну технологію і педагогічну технологію. Терпимість до різних формулювань простежується на тлі загальної тенденції переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу. Цей висновок підтверджують такі визначення [4, 52].

Визначення 1. Технологія освіти – це "цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу" (М. Вулман) [5, 14].

Визначення 2. "Ця технологія навчання включає цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи" (С.Сполдинг) [5, 14].

Останнє визначення ілюструє перехід від "технології освіти" до "педагогічної технології", тому що містить всі ознаки педагогічної технології в її сучасному розумінні (постановка мети, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

Дальші уточнення визначення "педагогічна технологія" тривають у 70-х роках, тому що багато авторів припускаються нечіткого, двозначного тлумачення терміна.

Однією з причин тривалої дискусії про термін "педагогічна технологія" є непрофесійний погляд на проблему. Існують дві основні точки зору: "Професіональні педагоги-технологи вважають технологію процесом чи способом виконання визначеного завдання. З другого боку, педагогічна громадськість, здебільшого, вважає технологію апаратурою для навчального процесу".

Для ілюстрації дискусії про сутність педагогічної технології наводимо три її визначення.

1. "Педагогічна технологія є удосконалювання, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань" (Рада з педагогічної технологи, Велика Британія).

2. "Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки..." (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія).

3. "Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання" (Комісія з технології навчання, США) [2, 36-41].

Усі три визначення мають істотний недолік – у них ідеться про підвищення ефективності навчання і не згадується про методи досягнення цього.

І, нарешті, представники четвертої групи (Д.Фінн, А.Ламсдейн, П.Мітчелл, Р.Томас) пропонують розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно. Обґрунтовуючи такий підхід (назвемо його багатоаспектним), Д. Фінн помітив: "Тільки наївні люди вважають, що технологія – це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це напрямок думок про матеріали, людей, заклади, моделі і

системи типу "людина – машина". Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія істотно причетна до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей" [5, 123].

Найбільш повно вивчив проблему П. Мітчелл. Він пише в Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978): "Не будучи синонімом "засобу навчання", педагогічна технологія являє собою міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями". Зробивши докладний аналіз численних визначень, автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація і технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Уважно проаналізувавши 102 джерела (монографії і статті) з педагогічної технології, П. Мітчелл формулює остаточне її визначення: "Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів".

Це твердження є, на наш погляд, вдалою спробою об'єднання всіх відомих значень педагогічної технології. Воно дало змогу автору сформулювати основне завдання педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів.

У 1979 р. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала "офіційне" визначення педагогічної технології: *"Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань"*.

Це формулювання виявилося настільки всеосяжним, що подальші його зміни відбувалися лише по лінії уточнення мозаїки значень педагогічної технології і їх спеціалізації. Як зазначено в глосарії термінів за технологією освіти (Париж, ЮНЕСКО, 1986, с. 43), "у первісному розумінні педагогічна технологія означає використання з педагогічною метою засобів, породжених революцією в галузі комунікації, таких, як аудіовізуальні засоби, телебачення, комп'ютери й інші види "жорстких" і "м'яких" засобів. У новому і ширшому розумінні це – систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти. У цьому розумінні педагогічна технологія використовує як теоретичний інструмент системний аналіз.

У 70-ті роки журнал "Советская педагогика" неодноразово публікував статті з проблем педагогічної технології. Це роботи Т. Ільїної, А. Космодем'янської, М. Кларіна, І. Лернера. Проведений нами аналіз вітчизняних визначень педагогічної технології може бути корисним для вчасного прогнозування технологічних тенденцій у вітчизняній освіті.

У цей час у вітчизняну педагогічну науку й освіту міцно ввійшло поняття "педагогічна технологія" ("освітня технологія"). У його розумінні і вживанні існують великі розбіжності серед учених і практиків.

1. Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Безпалько) [1, 6].

2. Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М. Кларін) [2, 5].

3. Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами (Г. Селевко) [6, 31].

4. Педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову і змістовну спрямованість, організаційні структури і форму, відображені в

державних нормативних документах, зокрема – в освітніх стандартах. Сама по собі система неперервної освіти в нашій країні теж може бути занесена до класу освітніх технологій.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, реґіонального і муніципального освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи "педагог – середовище – учень" у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, застосовувані в інших галузях науки і практики – електронні і нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати дидактичною технологією.

Діяльність педагогів-новаторів можна зарахувати до персоніфікованих технологій (персонал-технологія), які тиражувати важко, а іноді і неможливо.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання (Г. Селевко) [6, 91].

Педагогічна технологія в загально педагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна ж технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань. Персонал-технологія присутня в досвіді педагогів-новаторів.

Г. Селевко [6, 98] визначає таку структуру педагогічної технології:

а) концептуальна основа;

б) змістова частина навчання:

– мета навчання – загальна і конкретна;

– зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина – технологічний процес:

– організація навчального процесу;

– методи і форми навчальної діяльності школярів;

– методи і форми роботи вчителя;

– діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу;

– діагностика навчального процесу.

Загалом планування навчальної теми або навчального курсу починається з визначення програми дій, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання. Програма повинна здійснюватися в такій послідовності:

а) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання;

б) характеристика особливостей певної групи учнів;

в) визначення бажаних результатів (обсяг знань, навичок, умінь);

г) розробка та опис змісту конкретних навчальних тем або курсів, які відповідають меті навчання;

ґ) попереднє тестування учнів для визначення їх загальної підготовленості до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми;

д) обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми;

е) координація діяльності, пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат;

є) оцінювання знань учнів та внесення згідно з їх результатами коректив у навчальний процес.

Отже, синтезувавши різні погляди і дефініції, ми розглядаємо інноваційні педагогічні технології як процес досягнення гарантованих, таких, що потенційно відтворюються, запланованих педагогічних результатів, які включають формування знань і вмінь шляхом

розкриття спеціально опрацьованого змісту, реалізація якого відбувається на основі науково обґрунтованих методів, форм організації і засобів навчання, а також поетапного контролю навчальних досягнень учнів.

Як бачимо, технологія навчання на відміну від методики навчання означає гарантований мінімальний рівень навченості, що дає можливість повторювати і відтворювати результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. – Педагогика. – 1991. – №9. – С. 123.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М., 1989. – 214 с.
4. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк", 1998. – 288 с.
5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 292 с.
6. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції. / За науковою редакцією О.М. Пєхоти. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – 176 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 312 с.

Микола СВІРЖЕВСЬКИЙ

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Одним із перспективних напрямів подальшого розвитку навчально-виховного процесу в закладах освіти є застосування інформаційних технологій (ІТ). І це зрозуміло, тому що використання комп'ютерів і комп'ютерних мереж стало нормою життя в усіх галузях людської діяльності. А це, в свою чергу, приходить до зміни методики викладання навчальних дисциплін, їхнього методичного забезпечення.

В сучасних умовах висуваються значні вимоги до освіти на всіх рівнях, а до економічної – особливо. Перехід до інформаційного суспільства змушує замислитись над питанням підготовки випускників будь-яких навчальних закладів до життя та праці в XXI столітті. В умовах швидкого перетворення технологій виробництва, розвитку ринкових відносин виникає необхідність швидкого вдосконалення, набуття додаткової підготовки, оволодіння новими видами діяльності. А тому виникає проблема навчання впродовж всього життя, яке може бути, в тому числі, здійснене за рахунок впровадження інформаційних технологій на основі використання електронних методичних комплексів.

Впровадженню ІТ у професійну діяльність присвячені публікації В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, Г. Кедровича, Ю. Машбиця, В. Олійника, П. Стефаненко та ін. Особлива увага приділяється розробці електронних підручників, навчальних посібників, автоматизованим системам навчання для здійснення дистанційної освіти, тестам, лабораторним та практичним заняттям.

Мета статті – показати використання інформаційних систем на прикладі електронного методичного комплексу для вдосконалення якості викладання економічних дисциплін, розширення можливостей одержання економічної освіти.

Що ж являє собою інформаційна система? Це організація навчального процесу на основі використання комп'ютерів та інформаційних технологій. Наявність комп'ютерної мережі у навчальному закладі створює можливості більш глибокого вивчення навчального матеріалу. Проте інформаційні системи потребують розробки та використання відповідних методичних матеріалів на електронних носіях.

Наші дослідження і досвід практичної роботи педагогів свідчать, що мультимедійний курс з економічних дисциплін може включати: електронний навчальний посібник; відеокурс лекцій; систему тестування; практичні роботи; мережеву Web-версію курсу. Як бачимо, ЕНМК – багатофункціональний засіб організації навчального процесу для обробки навчального матеріалу за допомогою ІТ.

Наведемо для прикладу структуру електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) з дисципліни "Основи економіки", що вивчається в професійно-технічних навчальних закладах і загальноосвітніх середніх школах.

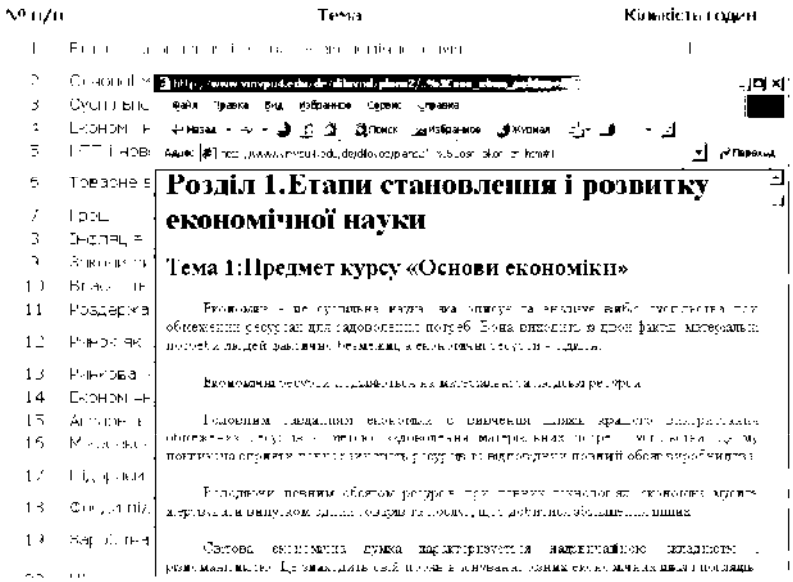
Електронний навчальний посібник

Посібник розроблений для самостійного вивчення матеріалу в навчальному процесі або для дистанційного навчання; з кожної теми передбачене підсумкове тестування, контрольні запитання, що в сумі дають повну картину рівня засвоєння учнями навчального матеріалу.

Використання електронного навчального посібника дозволяє викладачеві:

- змінити процес викладання дисципліни з урахуванням досягнень у тій чи іншій галузі науки та освіти;
- підвищити кваліфікацію викладача;
- поліпшити якість навчання внаслідок розширення різноманітності форм і видів подання теоретичної та практичної підготовки [1; 2].

Такий посібник містить теоретичну частину курсу, дає можливість здійснювати переміщення в окремій темі та по всіх темах, широко використовуючи систему гіперпосилань, робити проміжне та підсумкове тестування. Наведемо приклад.



Електронний конспект лекцій

На відміну від електронного навчального посібника, в електронному конспекті лекцій учні мають можливість вільно обирати темп, порядок вивчення матеріалу. Електронний конспект лекцій (ЕКЛ) може використовуватися викладачами та учнями, він може супроводжуватись комп'ютерними анімаціями, документальними матеріалами, схемами.

Відеолекції для дистанційного навчання (ДН)

Для створення фрагментів відеосупроводу дисципліни використовуються навчальні матеріали у вигляді презентацій MS Power Point, а також електронний конспект лекцій.

Система тестування

Використовується під час поточного, тематичного або підсумкового контролю. Крім того, використання тестового вхідного контролю важливе для виявлення рівня підготовки учнів, а це дає можливість побудувати вивчення навчального матеріалу таким чином, щоб урахувати рівень підготовки учнів до вивчення будь-якого питання. Тестовий контроль знань учнів дає можливість у незначні проміжки часу опитувати значну кількість учнів, виявляти рівень їхньої підготовки [3]. Наприклад:

Етапи становлення і розвитку економічної науки

№	Питання	Варіанти відповідей	Відповідаю
1	Економіка - слово якого походження:		
		українського,	
		грецького,	1
		латинського	
2	Яке найбільш наукове визначення економіки:		
		вчення про намагання заробити собі на прожиття	
		вчення про національне багатство і способи його збільшення,	
		вчення про поведінку людей у процесі виробництва,	
		послуг	
		вчення про гроші, нажите багатство,	
		вчення про економічні закони, що керують виробництвом,	
		суспільна наука, яка опитує та аналізує вибір суспільства при обмеженні ресурсах для задоволення потреб	1
3	Що треба шукати між політичною економією і економіксом:		
		єдність,	
		протилежність,	

Цей тест дає змогу виявити рівень засвоєння навчального матеріалу з теми: “Етапи становлення і розвитку економічної науки”; створює дає можливість викладачу бачити рівень засвоєння навчального матеріалу, виявляти помилки та спрямовувати навчальну роботу на їхнє усунення.

Такі тести виконують контролюючу функцію; вони забезпечують перевірку рівня знань, умінь і навичок учнів.

З розвитком інформаційних технологій, впровадженням їх у навчальний процес набули поширення автоматизовані системи контролю знань. Прикладом такої системи може бути робота у Web-класі, коли учні вивчають навчальний матеріал за допомогою комп’ютера, що працює в мережі. Викладач має можливість слідкувати за перебігом засвоєння нових знань і здійснювати зворотний зв’язок.

Тестування у Web-класі, що здійснюється на основі автоматизованого подання тестових завдань, дає можливість вести облік учнів, з якими проводиться тестовий контроль, спрощує контроль за рівнем їхньої підготовки.

Результати тестування подаються у вигляді таблиці [4]. Наприклад:

Результати тестування - Microsoft Internet Explorer

Результати тестування на 06.01.2004 13:11:32

Прізвище	Ім'я	Група	Всього	[illegible]		Теми	Класи	Рівні	Дата	Час	Витрачено
Білозер	Петро	Група 45	9	5	4	1 0 1 1 0 0 0 0	1 1 1 1 1 1	Окз	27.12.2003	10:20:10	220
Болдирев	Костянтин	Група 45	9	6	3	1 0 1 1 0 0 0 0	1 1 1 1 1 1	Окз	27.12.2003	9:40:41	514
Виконець	Олександр	Група 45	9	5	4	1 0 1 1 0 0 0 0	1 1 1 1 1 1	Окз	27.12.2003	11:20:12	394
Возний	Віталій	Група 45	9	6	1	1 0 1 1 0 0 0 0	1 1 1 1 1 1	Окз	27.12.2003	9:29:22	190
Довгань	Володимир	Група 45	9	6	1	1 0 1 1 0 0 0 0	1 1 1 1 1 1	Окз	27.12.2003	9:24:20	247
Євтушенко	Олена	Група 31	12	11	1	0 0 1 0 0 0 0 0	1 0 0 0 0 0	у1	7.10.2003	14:10:51	150
Заграбчук	Юрій	Група 45	12	12	0	0 0 1 1 0 0 0 0	1 0 0 0 0 0	у2	27.12.2003	9:10:10	115

Електронний зошит тестів (ЕЗТ)

Електронний зошит тестів складений у вигляді електронних сторінок зошита з кожної теми, що вивчається.

Учень має змогу під час вибору відповіді ставити позначку, наприклад, “1”, навпроти своєї відповіді; перед тестуванням учень знайомиться з інструкцією для роботи з зошитом. Наприклад:

Відповідь подається в такому вигляді таблиці:

Таблиця 1.

Рівень Ваших досягнень

Сума балів:	**18**
Відсоток правильних відповідей:	100,00%
Рівень досягнень:	Рівень Ваших досягнень – високий!

Такий електронний зошит можна використовувати для самоконтролю знань учнів, а також під час поглибленого вивчення економічних дисциплін.

Для якісного використання тестів необхідно дотримуватись таких вимог:

1. Підготовка тестів здійснюється за певними правилами та за навчальною програмою.

2. Тестування учнів повинно відбуватися в межах навчальної програми за допомогою системи тестів.

3. Здійснення аналізу одержаних відповідей за допомогою підсумкової відомості.

Реалізуючи будь-яку систему тестування знань учнів, слід враховувати область використання тестів, кількість учнів, що тестуються, наявність ресурсів для реалізації тестів Досвід роботи дає можливість зробити висновок, що система використання всіх видів тестування сприяє:

1) підвищенню зацікавленості учнів;
2) усуванню психологічного бар'єру між учнями та комп'ютером;
3) збільшенню об'єктивності оцінювання за рахунок автоматизованого контролю;
4) заощадженню часу, витраченого на проведення контролю знань;
5) можливості підвищувати якість та ефективність відбору тестових завдань з урахуванням підготовки та психолого-фізичних характеристик учнів

Електронні педагогічні програмні розробки (ЕППР)

Аналізуючи досвід комп'ютерного навчання, нерідко спостерігаємо істотні відхилення ЕППР від оптимальних. Головні причини відставання в цій галузі комп'ютеризації полягають у тому, що під час складання програм домінують так званий здоровий глузд, певний педагогічний досвід авторів, а ЕППР доволі рідко здійснюються групою фахівців-професіоналів. Досвід свідчить, що значних успіхів досягають ті авторські колективи, що складаються з кваліфікованих спеціалістів цілої низки дисциплін (викладачів, методистів, програмістів, психологів, учених-фахівців у певній галузі)

Інструкція до роботи з зошитом

1. Оберіть у змісті тему, за якою хочете перевірити рівень своїх знань, натиснувши кнопку ліворуч обраної теми.
2. Дайте відповіді на запитання тесту, поставивши 1 (одиницю) проти правильного варіанту відповіді у графі "Відповідаю"
3. Перевірте рівень Ваших досягнень, інформацію про який надано в таблиці "Рівень Ваших досягнень".
4. Якщо рівень Ваших досягнень не достатній, відпрацюйте матеріал теми та повторіть тестування.
5. Для повернення на титульну сторінку можна використовувати кнопку:

Бажаємо Вам успіхів у роботі!

На основі ЕППР можна створювати педагогічні програмні розробки для здійснення самостійної роботи. Ці матеріали містять додаткові відомості, що доповнюють вивчений матеріал і дають можливість учневі повернутись за необхідності до розглянутого питання. ЕППР містить розширений курс лекцій, практичні завдання, контрольні питання та тести, довідкові матеріали.

Мережева Web-версія курсу

Для здійснення навчання за дистанційною формою необхідно на сервері навчального закладу розмістити такі матеріали в електронному вигляді:

– керівництво для вивчення певного курсу;
– навчальний підручник (посібник);
– базу тестових завдань;
– типову методику проведення занять;
– інструкції до виконання індивідуальних завдань;
– педагогічні програмні розробки з окремих тем для самостійної роботи;
– інструкції до виконання курсових проектів.

Для впровадження мережевої Web-версії курсу необхідно мати відповідні педагогічні кадри, які б володіли методикою проведення практичних занять з використанням електронних матеріалів, електронних семінарів з використанням чатів, розподілених ділових ігор, консультацій у of-line або on-line режимах. Особливе значення під час здійснення практичної підготовки має проведення занять в навчально-тренувальних комплексах, де відпрацьовуються практичні питання.

Висновок. Отже, створення електронних методичних комплексів у процесі викладання економічних дисциплін впливає на розвиток інтелектуального потенціалу учнів, формування умінь самостійного придбання знань, вміння здійснювати інформаційну, навчальну, дослідницьку діяльність, вміння здійснювати обробку інформації, самостійно приймати рішення.

У сучасних умовах розвитку комп'ютерного забезпечення навчання, швидкого розвитку та впровадження Internet і Intranet-технологій не слід забувати, що центральною фігурою в організації процесу навчання залишається педагог, який володіє традиційною методикою навчання, поєднує її використання з сучасними технічними засобами та технологіями навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігун М.І. Використання елементів комп'ютерного моделювання при вивченні фізики // "Освіта". – 2003 – 4 (5051) – 23-30 липня.
2. Физика. Виртуальный учебник. CD-Rom. Фирма "1С:репетитор". – М., 1996.
3. Кадемія М.Ю. Електронний навчальний посібник: проблеми створення та використання. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць /За редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
4. Виртуальная учебная среда "Веб-класс ХПИ" /Под редакцией Кухаренко В.Н. – Харьков: НТУ "ХПИ", 2003. – 20 с.

Сергій КУСТОВСЬКИЙ

КОМП'ЮТЕРНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Сучасне суспільство висуває кардинально нові вимоги до якості освіти. Фахівець нашого часу повинен не лише володіти повним обсягом знань зі спеціальності, але й уміти постійно вдосконалювати свій професійний рівень шляхом самоосвіти, він також повинен швидко і адекватно реагувати на будь-які зміни в суспільних та економічних процесах, що відбуваються не лише в державі, але й за кордоном, знати супутні науки, бути комунікабельним та добре вихованим, працювати швидко та ініціативно. Щоб досягнути таких результатів, вищі навчальні заклади переходять на нові навчальні технології, впроваджують багато нових предметів у навчально-виховний процес, запроваджують диференціацію, індивідуалізацію та особистісну орієнтацію в навчанні. Такі нововведення збільшують навчальне навантаження на

студентів, а кількість годин на аудиторну роботу, згідно норм бюджету часу, залишається незмінною, навіть існує тенденція до їх зменшення. Виходом з такої ситуації є збільшення обсягів самостійної роботи студентів, переведення процесу навчання на базу самостійного здобування знань і тренування вмінь та навичок студентами. Тим більше, що краще запам'ятовуються ті знання, які студент здобуває сам, за власним бажанням та ініціативою, на відміну від механічного заучування вже готового матеріалу.

Ще однією перевагою самостійного навчання можна назвати те, що рівень викладання майже не встигає за науково-технічним прогресом. Кількість інформації постійно збільшується і охопити її повністю у навчально-виховному процесі все тяжче і тяжче. А організація самонавчання за допомогою сучасних комп'ютерних технологій допоможе студенту постійно йти в ногу разом із новими науковими та технічними досягненнями.

Дослідженню дидактичних принципів впровадження комп'ютерних технологій в освітні процеси присвячено багато праць педагогів. Проте, інформація, яка стосується саме цієї теми, має тенденцію втрачати актуальність і старіти вже через два – три роки через появу нових винаходів, технологій, програм тощо. Ще одним недоліком всієї педагогічної літератури по впровадженню комп'ютерного навчання є те, що ця модель розглядається лише в контексті викладання інформативних предметів, а щодо застосування її у вивченні гуманітарних предметів, у тому числі й іноземної мови, вчені вважають, що комп'ютер буде виконувати лише наочні функції, а не навчальні та інформативні. Саме тому основною ***метою статті*** було обрано дослідження використання комп'ютерних технологій для інформативного та дидактичного забезпечення навчального процесу при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Ми поставили *завдання* довести, що комп'ютерні технології не втрачають свій дидактичний потенціал, а навпаки, збільшують його при застосуванні у процесі організації самостійної роботи з вивчення гуманітарних предметів, зокрема іноземної мови.

Розробка комп'ютерних технологій навчання почалася в Україні з 70-х років XX століття. Але лише у 1988 році групою науковців під головуванням академіка А. Єршова було розроблено Концепцію інформатизації освіти. Вивченню специфіки впровадження комп'ютерних технологій в освітні процеси присвячено багато досліджень (М. Коул, С. Пейперт, А. Бєляєва, С. Новоселова, Ш. Текл та ін.). Спочатку комп'ютер вважали лише допоміжним засобом проведення занять. Згодом стало зрозуміло, що його застосування дозволяє створити повністю нове навчальне середовище. Комп'ютерні технології дозволяють прискорити навчальний процес, зробити його більш інформативно і науково забезпеченим, зменшують витрати часу як викладачів, так і студентів, економлять витратні матеріали, створюють додаткові засоби мотивації навчальної діяльності студентів, виховують наполегливість, старанність та повагу до праці. М. Фіцула виділяє такі напрямки використання комп'ютерів в освіті: "1) комп'ютер як об'єкт вивчення; 2) комп'ютер як засіб навчання; 3) комп'ютер як складова частина системи управління народною освітою; 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень" [3, 142]. Згідно першого пункту комп'ютер та комп'ютерні технології розглядаються як навчальні дисципліни, які студенти повинні вчити для здобуття так званої комп'ютерної грамотності. Другий пункт дозволяє стверджувати, що комп'ютер використовується для вирішення навчальних проблем, моделювання різних об'єктів та процесів, наочності, для забезпечення самостійної роботи студентів при пошуку та аналізі інформації. В третьому – це автоматизоване керування та планування навчально-виховним процесом, здійснення адекватного контролю за рівнем знань, вмінь та навичок студентів. У четвертому – це розробка, написання та розмноження методичного забезпечення навчального процесу, створення електронних каталогів ресурсів підрозділів вищого навчального закладу. Використовуючи нові інформаційні технології, студенти мають можливість обробляти нетрадиційні джерела інформації, виконувати завдання творчо, самостійно, закріплювати професійні навички діяльності. Для викладача – це можливість оперативно поновлювати зміст навчальних програм, проектувати навчальне середовище, розробляти різноманітні проблемні та творчі завдання, у тому числі й для самостійної роботи, розвивати особистість студента. Використання мультимедійних технологій та інформаційних телекомунікаційних мереж забезпечує розвиток дистанційної освіти. Робота студентів в комп'ютерних мережах активізує потребу студентів у соціалізації, стимулює рефлексію суб'єктів навчання.

Н. Мойсеюк виділяє наступні фактори активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою комп'ютерних технологій: новизна та нетрадиційність навчання; використання швидкозмінних форм подачі інформації, стимуляція пошуку відповідей; поліпшення сприймання матеріалу за рахунок наочності, мультиплікації тощо; розвиток мислення завдяки експериментальності характеру діяльності, формування вміння раціонально будувати розумові операції; доступ до мережі Інтернет для дослідження певних проблем; забезпечення об'єктивності контролю [2].

Ми можемо додати, що інформаційні засоби дозволяють збільшити обсяг інформації, який можна передати за одиницю часу. Вчені довели, що пропускна можливість зорового аналізатора 5 млн. біт/с, а слухового – лише 50 тис. біт/с. Відомо, що 90% всіх відомостей людина отримує за допомогою зору, 9% – слухаючи, і 1% – завдяки решті органів відчуття. Тобто за допомогою слуху охоплюється за хвилину у сто разів менше інформації, ніж за допомогою зору.

Основним елементом комп'ютерного навчання є програма. Як визначає Н. Мойсеюк, "програма – це система команд для машини, за якими остання виконує запроектовані дії" [2, 341]. Він виділяє такі класи програм: навчальні (tutorial software), призначені для навчання студентів шляхом подання їм фактичного матеріалу в тій чи іншій формі і контролю знань; моделюючі (simulation software), які дозволяють вивчати розділ дисципліни на основі моделі; інструментальні (tools software), які впроваджують конкретні курси чи методики навчання, розраховані на самостійне навчання студентів; і інтегровані (integrated software), які поєднують в собі ознаки попередніх [2].

Мультимедійні технології в одному програмному продукті поєднують текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію, є інтерактивними, цифровими у своїй суті. Так, на простому компакт-дискові може зберігатися інформація за обсягом рівна енциклопедії (електронна версія енциклопедії Кирила та Мефодія).

При виборі навчальних CD-Rom необхідно користуватися науковими, педагогічними, ергономічними критеріями. Тобто, слід перевіряти, чи є в таких матеріалах науково достовірна і педагогічно обґрунтована інформаційна система понять, законів, теорій та інших елементів з курсу, що вивчається, чи є розвинута система пошуку, функції контролю, рефлексії та оцінки результатів навчальної діяльності, чи відповідає матеріал стандартам відповідної освітньої галузі, чи можливо поєднати його з друкованими джерелами, чи є навчально-пізнавальні і творчі завдання, які сприяють розвитку критичного мислення, аналітичності у вивченні матеріалу, чи інформація подається у жвавій, інтерактивній формі, чи є зрозумілий інтерфейс програми.

При накопиченні знань та необхідних навичок у процесі навчання студентів важливим аспектом є самостійна робота над навчальним матеріалом за допомогою інформаційно-технічних засобів. Вона допомагає не лише закріпити вже здобуті вміння та навички, але й виконувати дослідження теоретичних та практичних проблемних питань. Саме інформаційні технології з їхніми необмеженими можливостями відіграють у самостійному навчанні першочергову роль. У випадку підготовки економістів це актуально ще й тому, що сфера економіки в наш час є найдинамічнішою сферою людської діяльності. Розвиток процесів глобалізації та регіоналізації впроваджує в життя різноманітні тенденції, форми міжнародного співробітництва, які важко оцінити та проаналізувати за допомогою традиційних джерел інформації. Суттєво підвищити ефективність самостійної роботи може використання сучасних навчальних програм, яке передбачає вільний доступ студентів до комп'ютерів і навчальних програм. Для того, щоби самостійна робота студентів (СРС) проходила з потрібною ефективністю необхідно створити комп'ютерний клас, спеціально призначений для самостійних занять студентів, цей клас повинен мати підключення до мережі Інтернет, створити базу програмного та методичного забезпечення, організувати консультації викладачів профілюючих кафедр. Дуже важливо використовувати для СРС мережу Інтернет, яка містить інформацію урядових установ та організацій (сайти Національного банку України, Фонду державного майна, Верховної Ради України, Президента України тощо), міжнародних організацій (сайти Світового банку, Бюро економічного аналізу США), закордонних університетів та шкіл бізнесу, ведучих фірм та корпорацій світу. Сайти таких установ та

організацій містять новітні статистичні дані та іншу інформацію про стан та динаміку економіки України та світової економіки, ці дані є найновішими, чого не скажеш про інформацію у друкованих джерелах. За допомогою Інтернету студенти-економісти можуть успішно обговорювати навчальні проблеми, використовуючи чати, веб-форуми, які є на кожному навчальному сайті, обмінюватися повідомленнями через електронну пошту, працювати у малих групах, виконувати групові проекти, знайомитися з особливостями інших країн, народів, культур, розвивати різноманітні зв'язки, знайомитися з електронною навчальною літературою інших бібліотек, навчальних закладів. Існують спеціальні пошукові системи для полегшення навігації, де необхідно лише ввести запит у пошукову стрічку, і за декілька секунд вам буде надано список сайтів, де ви можете знайти всю необхідну інформацію. Для прикладу, назвемо такі пошукові сервери, як www.rambler.ru, www.yandex.ru, www.meta.ua, www.altavista.com, www.yahoo.com, www.liga.kiev.ua, www.google.com. Для отримання економічної інформації вигідно використовувати сайт Національної ради з економічної освіти США (www.economistinte.org), сайт Національної ради США EconEdLink (www.nationaleconomicial.org/econedlink), освітній сайт компанії "УкрСАТ" (http://edu.ukrsat.com), сайт журналу економічної освіти США (www.indiana.com). Стосовно мовної підготовки студентів, ми рекомендували б використовувати такі навчальні сайти, де можна знайти рекомендації та завдання з розвитку навичок мовної компетенції студентів: http://www.cba.uri.edu, http://baweb.np.edu.sg, www.ibiblio.org, www.tss.swri.edu, www2.ncsu.edu, www.vark-learn.com та багато інших. Це допомагає студентам глибше вникнути в економічні проблеми і явища, якісніше виконувати інші завдання дослідницького характеру.

Позитивними аспектами використання навчальних Web-сайтів є те, що вони забезпечують таке подання інформації, за якою робота з нею не потребує додаткової спеціальної підготовки і не відволікає студентів від змісту дисципліни, що вивчається; вони допомагають організувати навчальну діяльність останніх відповідно до дидактичних вимог навчально-виховного процесу, використовують гіперсередовище, що передбачає зручність і простоту орієнтації по них; надають можливість здійснювати підготовку і виготовлення друкованих варіантів обраних матеріалів, що допомагає визначати гностичні рівні студентів.

Заслуговує на увагу також і використання гіпертекстових документів при СРС. Для цього студенти повинні вивчити можливості текстового процесора MS Word 97, вміти використовувати мультимедійні підручники, гіпертекстову довідкову систему додатків Windows. Ще одним видом самостійної роботи із застосуванням комп'ютерних технологій може бути вивчення та створення Веб-сторінок, що дозволить економістам проектувати економічні інформаційні системи, відповідно до вимог міжнародних комп'ютерних джерел моделювати економічну інформацію, виконувати планування, проектування, супровід та експлуатацію систем.

Наявність гіперпосилань на сторінки інших освітніх сайтів дозволяє створювати інформаційний продукт у варіанті веб-квесту, що полегшує отримання і подальший аналіз інформації студентами. Веб-квести дозволяють максимально втілювати міжпредметні зв'язки, створюють можливість для виконання творчих проектів, групових робіт.

Використання Інтернет-технологій та ресурсів у підготовці економістів дає змогу використовувати віддалені ресурси, проводити "віртуальні подорожі", Інтернет-практикуми, екскурсії, дистанційні олімпіади тощо.

Дидактично доцільним є застосування при організації СРС електронних лекцій, які позбавляють студента необхідності записувати текст і дозволяють самостійно опрацьовувати матеріал з предмету. Проведення комп'ютерних конференцій дозволяє викладачу вчасно і адекватно оцінити рівень засвоєння знань студентами і здійснювати індивідуальний підхід у подальшому плануванні роботи з ними. Консультації, проведені в он-лайновому режимі, показують реальні можливості студентів у самостійному навчанні і викладачеві – корегувати свої методи роботи з кожним студентом. Самоконтроль може здійснюватися за допомогою спеціальних систем, тестів чи запитань за розділами навчальної програми, а віртуальним оцінювачем відповідей студентів стає сам комп'ютер.

Питання поєднання самостійної роботи студентів з інформаційними технологіями є актуальним ще й тому, що сьогодні все більше і більше студентів мають вдома персональні

комп'ютери, а близько 30% від цієї кількості володіють виходом у мережу Інтернет. СРС в цьому випадку виступатиме як засіб тренування вмінь та навичок роботи на ПК, що підтверджує ще один принцип сучасної освіти – використання міжпредметних зв'язків у навчанні. Беззаперечно, що кожний вид діяльності з ПК поєднує в собі як використання знань з інформатики, так і з фахового предмету, а робота в мережі Інтернет – ще й використання знань іноземної мови. СРС у поєднанні з комп'ютерними технологіями організовується на діяльнісній основі, тобто, потрібно розглядати види мовленнєвої діяльності як об'єкт навчання і формувати уявлення про СРС над мовним матеріалом як про цілеспрямовану активну пізнавальну діяльність. Іноземна мова в даному випадку виступає як засіб пізнання.

Основним видом навчальної інформації при СРС є текст, на основі якого й будується самостійна пізнавальна діяльність студентів. Студент повинен вже отримувати готовий до опрацювання текст або вміти готувати його до опрацювання. Етап підготовки тексту до опрацювання полягає у відборі мовного матеріалу згідно специфіки предмету, плануванні навчальних дій з об'єктом, розробці ключів, підготовці моделей спілкування по темі, виконанні вправ на вилучення інформації та перекладі тексту. Бажано готувати тексти як монологічного, так і діалогічного характеру, таким чином ми розвиватимемо монологічне та діалогічне мовлення. Слід завжди пам'ятати, що нове суспільство працює у віртуальному середовищі, що підтверджує важливість використання комп'ютерних технологій в навчанні.

Але першим етапом організації СРС у поєднанні з інформаційними технологіями повинно стати планування цієї роботи. По-перше, в робочій навчальній програмі потрібно чітко визначити тематику та обсяг матеріалу для СРС, що відповідає індивідуальним особливостям та бюджету часу студентів. Для початку на самостійне опрацювання теоретичного матеріалу виносяться нескладні питання, які розвивають і доповнюють цей матеріал. Практичні завдання повинні наслідувати методику аудиторних практичних занять. Студенти-економісти повинні поступово переходити до вирішення проблемних завдань з економічним змістом. Терміни виконання повинні бути чітко визначені для кожного виду роботи. Організовуються щотижневі консультації.

Будь-яка навчальна діяльність, а тим більше СРС повинна мати необхідне методичне забезпечення. Навчально-методичний комплекс для проведення СРС повинен містити методичні рекомендації щодо виконання самостійних робіт, бібліографію до роботи, види контролю вивченого матеріалу, електронний практикум та контрольно-тестуючий комплекс, критерії оцінювання рівня засвоєння знань, конспекти лекцій. Весь цей матеріал бажано скомпонувати і розмістити на сайті кафедри, який позиціонується в Інтернеті та Інтранеті.

Як правило, зараз використовуються такі інформаційні засоби навчання, як мережеві навчально-методичні посібники, комп'ютерні навчальні системи у звичайному та мультимедійному варіантах, лабораторні електронні практикуми, тренажери з віддаленим доступом, електронні бази даних і знань, електронні бібліотеки, віртуальні навчальні матеріали [1]. Це створює викладачеві право вибору організаційного блоку. Але сьогодні існує декілька проблем, які необхідно вирішити, щоби комп'ютеризоване самостійне навчання було досить ефективним. Серед них – недостатнє наукове опрацювання перспектив розвитку Інтернету і його впливу на освітні технології, слабке опрацювання дидактичних і психологічних аспектів навчання з використанням Інтернету, відсутність досліджень з питань електронного контролю знань, відсутність погодженої термінології, що призводить до неоднозначного розуміння окремих термінів, відсутність високого рівня підготовки викладачів кафедр неінформативних наук.

Кафедральний контроль за СРС доцільно проводити, використовуючи систему тестів, можливо, з варіантами відповідей, підготовлених до кожної теми. Також доречно розробити ступеневу систему практичних завдань (від репродуктивних до творчих), коли студент, виконавши завдання попереднього рівня і отримавши певний бал, переходить до наступного рівня. Якщо це йому не вдається, комп'ютер пропонує повернутися до попереднього завдання і виконати його ще раз.

Впровадження інформаційних технологій в педагогічний процес мусить органічно поєднуватися з наявними досягненнями в галузі психології, фізіології, педагогіки і методик

навчання різних дисциплін, не бути збитковим у культурному плані, підтримувати національні традиції.

Отже, роблячи ***висновки***, зауважимо, що поєднання комп'ютерних технологій з самостійною роботою студентів є дієвим засобом активізації та мотивації останньої; комп'ютер виступає як засіб отримання новітньої інформації, здобуття нових знань, розвитку та закріплення вмінь та навичок і при належній організаційній роботі викладача відповідає всім дидактичним вимогам навчального процесу. У подальшому необхідно досліджувати такі нові дидактичні можливості інформаційних технологій, як використання WAP і GPRS в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лещенко, І.Т. Дистанційне навчання як одна з форм організації самостійної навчальної діяльності студентів//Організація самостійної роботи студентів/ За заг.ред.В.М.Король, В.П.Мусієнко, Н.Т.Токової. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – 216 с.
2. Мойсеюк, Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-тє видання, доповнене. – К.: ВАТ "КДНК", 2001. – 608 с.
3. Фіцула, М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.

Михайло ШЕРМАН

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРОВОЇ ГАМИ МОНІТОРА КОМП'ЮТЕРА У ПРОГРАМНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ

На сучасному етапі розбудови незалежної держави України особливе значення приділяється ефективності прийняття рішень у соціально-економічній, політичній та правоохоронній сферах. Тому вищі заклади освіти в сьогоднішніх умовах покликані виховувати особистість, що здатна творчо мислити та приймати нестандартні рішення, здійснювати обробку навчального матеріалу та інформації. Це вимагає змін у підходах, методах і засобах навчання у вищих навчальних закладах, суть яких полягає – поряд з використанням традиційних засобів – у застосуванні сучасних комп'ютерних технологій.

Комп'ютерне навчання, тобто навчання в умовах нових інформаційних технологій, умовно можна представити як взаємодію трьох учасників цілісного процесу: студента, викладача і комп'ютера з відповідними ППЗ (програмно-педагогічними засобами). Тож основні труднощі комп'ютеризації навчання слід шукати в організації цієї взаємодії та особливостях її учасників. Отже, студентів і викладачів потрібно відповідним чином підготувати до навчання з використанням комп'ютера. Тому доцільно звернути увагу на створення, впровадження та коректне використання у навчальному процесі підготовки майбутніх слідчих МВС України програмного педагогічного забезпечення.

Але розв'язання цих проблем не можливе без вирішення основної – дидактичної. Остаточної відповіді на запитання, яким повинно бути програмне забезпечення навчального курсу, які дидактичні завдання комп'ютерного навчання, як зміняться вимоги до знань, умінь і навичок студентів, які оптимальні форми організації комп'ютерного навчання, як визначити його ефективність, як найкраще побудувати навчальний матеріал, чи зміниться зміст освіти в умовах НІТ, – ще не знайдено, хоча дослідження в цьому напрямку тривають.

Представлення інформації на моніторі комп'ютера при вивченні навчального матеріалу відкриває великі можливості і дозволяє змінювати і необмежено збагачувати зміст освіти, включати в нього інтегровані курси, ознайомлювати з історією і методологією науки, з творчими лабораторіями великих людей, з світовим рівнем науки, техніки, культури і суспільної свідомості.

Отже, важливого значення набувають дослідження, спрямовані на виявлення та аналіз психолого-педагогічних особливостей, притаманних навчальному процесу, в якому широко використовуються комп'ютерні засоби подання навчального матеріалу та контролю успішності.

Проблема ефективного та адекватного подання навчального матеріалу, ступінь його засвоєння завжди були в центрі уваги провідних фахівців у галузі педагогіки, психології, які

акцентували увагу на інтеграції традиційних форм подання навчального матеріалу із можливостями сучасних інформаційних технологій. Такий підхід покликав до життя необхідність уточнення окремих дидактичних підходів в частині реалізації їх у навчальному процесі в умовах інформаційного суспільства [7; 8].

Разом з тим, залишилось недостатньо висвітленим питання впливу кольорової гами екрану комп'ютерного монітора (електронного проектора) на ефективність подання та засвоєння навчального матеріалу з використанням педагогічного програмного забезпечення.

Метою статті є висвітлення психолого-педагогічних особливостей сприйняття студентами, курсантами, слухачами навчального матеріалу, який реалізовано у чорно-білій і багатоколірній гамі та співвідношення якості засвоєння навчального матеріалу залежно від кольору фону, кількості об'єктів на екрані та їх кольору.

Екран монітора дозволяє використовувати виключно широку гаму різних кольорів і відтінків у різних поєднаннях без зміни вартості розробки. Однак при підготовці презентації навчального матеріалу на екрані використання кольорів повинно бути спрямоване на підвищення ефективності навчання за рахунок активізації уваги, полегшення сприйняття, запам'ятовування і відтворення інформації, тобто необхідно здійснювати переконструювання словесної інформації, знаходити адекватні шляхи, форми і засоби її подачі на моніторі.

Проведений аналіз літературних джерел з проблеми використання кольору в навчальних матеріалах [9] дозволив нам констатувати, що:

– вибір використання кольору для залучення уваги до нового матеріалу дозволяє поліпшити результати роботи з ним;
– при використанні великої кількості кольорів поліпшення навчання не спостерігається;
– кольоровий графічний матеріал відтворюється тими, яких навчають, більш точно, ніж його чорно-білий варіант.

Багато авторів концентрують увагу і відзначають доцільність використання кольору для виділення ключових моментів досліджуваного матеріалу. Позитивний ефект використання різних кольорів для представлення навчального матеріалу вони пояснюють тим, що колірне виділення створює додаткові фактори для залучення уваги, упорядковує запам'ятовування, що супроводжується ефектом полегшення відтворення вивченого матеріалу. Доведено, що учасники експерименту в будь-якому випадку надають перевагу кольоровим комп'ютерним навчальним матеріалам, а не їх чорно-білим версіям, посилаючись при цьому на більш високі естетичні показники [9; 10].

Тому виникає проблема вибору колірного рішення для відображення навчального матеріалу на екрані. Для її вирішення ми проаналізували:

1. Особливості сприйняття кольору системою органів зору людини.
2. Способи відображення кольору на екрані монітора.

Зупинимося на їх характеристиці.

1. Дослідженнями в галузі біології встановлено, що око людини сприймає спектр електромагнітного випромінювання в діапазоні від 400 нм до 700 нм. Уся колірна гама сприйманих людиною відтінків різних кольорів укладається в цей діапазон. Світло, потрапляючи в око через зіницю, фокусується за допомогою кришталика на сітківці ока. Фокусування здійснюється спеціальними м'язами, що змінюють кривизну кришталика. Коли ці м'язи розслаблені, кристалик забезпечує чітке фокусування хвиль, що відповідають зеленому кольору. Для фокусування хвиль з більшою довжиною (червона частина спектра) кришталик стає товстішим, а при роботі з більш короткими хвилями (синя частина) – тоншим.

Сітківка має складну багатошарову структуру. Перший шар утворений світлочутливими клітинами, які перетворюють світло, що падає, у нервові імпульси. У сітківці присутні два види клітин, що обробляють світло, яке попадає на них: палички (125-130 млн.) і колбочки (6-7 млрд.). Колбочки зосереджені переважно в центрі сітківки, а палички – на периферійних ділянках.

Палички є винятково світлочутливими і відповідають за безбарвний, сутінковий зір людини. У колірному ж зорі основну роль відіграють колбочки. Вони менш чутливі до світла, але мають інший вид чутливості – спектральний, тобто вони здатні реагувати на світлові хвилі визначеної довжини (тобто визначеного кольору). Усі колбочки поділяються на три групи, кожна з яких здатна переважно сприймати визначений колір: червоний, зелений і синій.

Колір, який сприймається колір визначається чутливістю зорового пігменту, що міститься в тій чи іншій групі колбочок. "Червоний" пігмент найбільш чутливий до коливань з великою довжиною хвилі (565 нм), "зелений" – до коливань із середньою довжиною хвилі (535 нм) і "синій" – до впливу коротких хвиль (440 нм). Чутливість визначеного виду пігменту до інших довжин хвиль (і відповідно до інших кольорів) набагато нижча.

Реально сприйманий колір визначається співвідношенням, у якому різні пігменти реагують на світлові хвилі. Сигнали, вироблені світлочутливими клітинами сітківки, проходять деяку попередню обробку в інших її шарах, потім по зоровому нерву ідуть у мозок.

Кількість колбочок, які містять різні види фото пігменту, неоднакова. Близько 64% колбочок містять червоний пігмент, 32% – зелений і лише близько 2% – синій [352]. Фактично, в центрі сітківки, де кришталик фокусує хвилі світла, що прийшли, практично немає колбочок, що реагують на синій колір. Це означає, що око не може чітко сфокусуватися на дрібних об'єктах, пофарбованих у синій колір без сторонніх колірних добавок.

Зі сприйняттям дрібних синіх об'єктів виникають й інші проблеми. Вони пов'язані з фокусуючою здатністю кришталика і його властивістю частково поглинати світло. Вивчення проблеми поглинання показало, що в синій частині спектра кришталик поглинає майже вдвічі більше світла, ніж у жовтій і червоній [7].

Здатність чітко фокусувати кольорове зображення на сітківці визначається скорочувальною можливістю м'язів, керуючих товщиною кришталика. Однак чистий синій колір має настільки коротку довжину хвилі, що м'язи просто не можуть зробити кришталик настільки тонким, щоб чітко сфокусувати зображення на сітківці.

Проведений аналіз особливостей сприйняття кольору дозволив нам зробити висновок, що при презентації навчального матеріалу на екрані думаю уникати використання чистого синього кольору для представлення дрібних деталей зображення: тексту, тонких ліній тощо.

2. Якість передачі зображення і кольори на екрані монітора визначаються відеосистемою комп'ютера. Вона складається з двох елементів: монітора і відеоадаптера (відеокарти). У моніторах з електронно-променевою трубкою екран зсередини покритий люмінофором – речовиною, яка починає світитися при попаданні на неї заряджених часток. Джерелом цих часток є електронна гармата, що випускає потік електронів, які, потрапляючи на внутрішню поверхню екрана, змушують світитися люмінофор. Екрани кольорових електронно-променевих трубок покриваються не однорідним шаром люмінофора, а безліччю дуже маленьких крапок, що можуть світитися основними кольорами: червоним, зеленим і синім. Три такі крапки, що містять люмінофор різних кольорів, поєднуються в тріаду, що і є елементом відтвореного кольорового зображення.

У кольоровий електронно-променевій трубці використовується три електронних гармати, кожна з який відповідає одному з основних кольорів, тобто промінь однієї гармати попадає тільки на крапки люмінофора червоного кольору, інші – тільки на крапки зеленого кольору і треті – тільки на крапки синього кольору. Це досягається за рахунок використання в електронно-променевих трубках спеціальних масок. Маска розташовується безпосередньо перед внутрішньою поверхнею екрана і містить безліч дуже дрібних отворів, проходячи через який кожний із променів електронних гармат потрапляє на частки люмінофора свого кольору і не впливає на розташовані поруч частки інших кольорів.

Світіння трьох розташованих поруч часток люмінофора червоного, зеленого і синього кольорів з різною інтенсивністю дозволяє одержати світну крапку необхідного кольору, тобто, будь-який колір на екрані відтворюється як змішування трьох основних кольорів. Якщо, наприклад, активізувати червону, зелену і синю люмінофорну частки з рівною інтенсивністю, то їхня комбінація сформує на екрані крапку білого кольору. Безліч таких крапок можуть скласти на екрані певну суцільну білу область.

Таким чином, в основі створення кольорового зображення на екрані монітора лежить теорія триколірного зору, відповідно до якої всі кольори створюються шляхом змішування трьох основних кольорів.

Колір характеризується яскравістю і насиченістю. Яскравість визначається інтенсивністю світіння. Насиченість характеризує чистоту кольору, зумовлену наявністю і величиною білої складової. Чим менша її величина, тим більш насиченим сприймається колір.

Інтенсивне використання насичених кольорів у навчальних матеріалах небажане в силу ряду особливостей їхнього сприйняття й обробки. Яскраві насичені кольори можуть викликати втому очей. Це зумовлено тим, що для точного фокусування хвиль різних кольорів на сітківці кришталик повинен змінювати свою форму. Переміщення погляду з об'єкта одного кольору на об'єкт іншого кольору викликає необхідність зміни форми кришталика, що здійснюється спеціальними м'язами. Насичені кольори змушують ці м'язи працювати особливо інтенсивно, що і призводить до втоми.

Використання насичених кольорів може викликати також невірне сприйняття глибини різних об'єктів на екрані. Насичений червоний колір візуально наближає об'єкт порівняно з насиченим синім [7]. Використання насичених кольорів викликає появу ілюзії "плавання" різним чином забарвлених об'єктів перед площиною екрану та за нею.

Поряд із цим, іншою причиною обмеженого використання яскравих, насичених кольорів є те, що вони відволікають увагу користувача від інших ділянок об'єктів на екрані. Тому використання насичених кольорів для виділення службових елементів (кнопок тощо) не буде сприяти зосередженню уваги того, кого навчають, на досліджуваному матеріалі.

Серед особливостей зору людини слід також зазначити те, що при зменшенні зайнятої кольором площі кількість відтінків, які здатне розрізнити око, зменшується, і більшість кольорів починають виглядати більш тьмяними і темними, особливо якщо яскравість та насиченість і без того не була максимальною.

При виборі того чи того колірного вирішення розробник вирішує дві задачі: 1) вибір кольору об'єкта (тексту чи малюнка); 2) вибір кольору фону. Вибір визначеного сполучення визначається такими факторами: особливостями сприйняття окремих кольорів і їх комбінацій, колірними перевагами користувачів, колірними очікуваннями користувачів.

Дослідники рекомендують використовувати для підвищення "читабельності" тексту максимально контрастні поєднання, а також уникати "гарячих" кольорів [11]. Як допустимі комбінації з точки зору сприйняття пропонуються такі варіанти вирішення кольорової гами:

Колір фону:	**Колір символів:**
білий	чорний
жовтий	чорний
блакитний	чорний
білий	темно-сірий
білий	темно-синій
темно-синій	світло-сірий
чорний	світло–сірий

Врахування колірних переваг користувачів є досить складною задачею, тому що вони піддаються впливу найрізноманітніших факторів, включаючи культурні традиції, звички, попередній досвід тощо.

Крім колірних переваг, варто враховувати також колірні очікування. Традиційно червоний колір служить для зосередження уваги до деяких критичних моментів, зелений – для індикації успішності дій і процесів, що виконуються. Використання цих кольорів у комп'ютерних навчальних курсах повинне відповідати їх традиційному застосуванню в інших сферах. Наприклад, виділення червоним кольором може попереджати користувачів про помилковий вибір певної дії чи про неможливість її виконання в даній ситуації.

Відомо, що використання темних символів на світлому фоні значно зменшує кількість помилок в експериментах і знижує час вирішення задач. Ці ж комбінації відзначалися випробуваними як кращі, тоді як сприйняття поєднань світлих символів на темному фоні вимагало, на їхню думку, великих зусиль і швидше стомлювало. Серед кращих комбінацій відзначалися чорні символи на червоному, жовтому, блакитному чи білому фоні. У групу незадовільних поєднань випробувані включили зелений текст на жовтому чи білому фоні, жовтий на чорному чи білому, синій на зеленому чи жовтому, голубий на білому і білий на блакитному. Необхідно відзначити також, що при використанні суцільного чорного фону у користувача може виникати ілюзія різної відстані до символів різних кольорів, що знаходяться на цьому фоні [12].

Для одержання більш ефективних колірних рішень при створенні комп'ютерного навчального курсу перспективним є використання технології використання прототипів. Ця технологія пропонує розробку прототипу діючої системи, що представляє собою реально працюючу модель, у якій можна реалізувати і оцінити ті чи ті конструктивні рішення. У розглянутому контексті модель може містити пробні варіанти змісту навчального матеріалу, його компонування, колірних рішень тощо. На практиці використання прототипу і його оцінка дозволяє виділити і зберегти в остаточному варіанті курсу вдалі рішення, а також змінити ті, які викликали негативні реакції суб'єктів навчання.

Одним із ключових питань при використанні кольору є визначення кількості кольорів, що повинні одночасно бути присутніми на екрані. Експериментальними дослідженнями доведено, що цей фактор впливає на ефективність роботи. Так, випробувані працювали з шістьма версіями одного й того ж навчального матеріалу. Розходження між версіями складалося в кількості кольорів (2, 5, 6, 7, 9 і 11). В усіх версіях кольори систематично використовувалися для виділення різних функцій чи елементів інформації [7]. Результати експерименту засвідчили, що до версії 4 (7 кольорів) випробувані демонстрували позитивне відношення до кольорів і витрачали більше часу на роботу з окремим екраном, тому що використання кольору підвищувало інтерес до матеріалу. При використанні більше 7-ми кольорів матеріал ставав більш важким для розуміння, тому що колір відволікав увагу й погіршував орієнтування в матеріалі. У проведеному після експериментів опитуванні випробувані відзначали, що у версіях 1-3 кількість кольорів недостатня, а в 5 і 6 – занадто велика.

Проблемою наукового пошуку є і питання використання кольору для виділення об'єктів на екрані з метою полегшення орієнтування і пошуку необхідної інформації, а також ефективність різних способів виділення (миготіння, інверсія, колір). Проводилися експерименти для різних компонувань екрана, що відрізнялися щільністю інформації, кількістю кольорів, використовуваних для виділення окремих об'єктів чи груп об'єктів, а також використанням інших засобів виділення об'єктів (форм, рамок, миготіння, інверсії).

В результаті доведено, що збільшення щільності інформації на екрані веде до збільшення часу пошуку. Однак, якщо випробувані знали про те, що різні елементи будуть виділені визначеними кольорами, то це скорочувало час пошуку порівняно з монохромним варіантом. Відсутність же в них такого попереднього орієнтування не впливало на час пошуку при роботі з кольоровим варіантом. Це ще раз підкреслює важливість систематичного підходу до використання кольору (наприклад, червоного – завжди для нових понять, зеленого – завжди для демонстраційних прикладів тощо). Одночасне виділення об'єктів кольором і формою приводило до зменшення помилок пошуку на 76% і часу пошуку на 65%. Використання великої кількості кольорів (понад 10) приводило до зниження продуктивності, особливо при роботі з великою кількістю об'єктів на екрані (від 40 до 50) [7]. Отже, збільшення щільності екрана утрудняє ідентифікацію інформації, виділення кольором більш ефективне, ніж виділення формою, велика кількість кольорів також погіршує ідентифікацію, особливо при високій щільності екрану, виділення формою прийнятне при невеликій кількості об'єктів на екрані, але зі збільшенням щільності кількість кольорів повинна зменшуватися і використовуватися для виділення не окремих об'єктів, а їхніх груп, при використанні кольорів важливою характеристикою є систематичність.

Порівняння ефективності різних способів виділення об'єктів (кольору, рамок, інверсії, миготіння) показало, що виділення кольором зменшувало час пошуку, тоді як при виділенні рамкою чи миготливим інвертуванням воно зростало.

Таким чином, на підставі аналізу літературних джерел, експериментів та власного досвіду розробки педагогічного програмного забезпечення, можемо зробити наступні ***висновки***:

– суб'єкти навчання віддають перевагу кольоровому навчальному матеріалу порівняно з чорно-білим;

– суб'єкти навчання негативно ставляться до непослідовного використання кольорів;

– використання кольору може сприяти запам'ятовуванню і відтворенню інформації;

– суб'єкти навчання прагнуть у деяких випадках використовувати темний колір для символів і світлий для фону. Це призводить до зменшення кількості помилок і підвищення швидкості вирішення цих задач;

– вибір кольору дозволяє привернути увагу того, кого навчають, до нового матеріалу і сприяє його вивченню;

– непослідовне використання кольорів або їх велика кількість може відвернути і дезорієнтувати тих, кого навчають;

– колір є більш ефективним засобом зосередження уваги і виділення інформації, ніж форма, миготіння чи інвертування рамки;

– зі збільшенням кількості об'єктів на екрані кількість кольорів, які використовуються, повинна зменшуватися;

– використання насичених кольорів може призводити до втоми очей;

– збільшення кількості кольорів збільшує труднощі в ідентифікації інформації.

Таким чином, на підставі аналізу доступних нам літературних джерел та проведених досліджень доведено, що кольорова гама комп'ютерного монітору (електронного проектора), кількість, колір та взаємне розташування об'єктів на ньому істотно впливають на якість сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. З метою підвищення ефективності підготовки майбутніх слідчих у процесі розробки педагогічного програмного забезпечення необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості використання кольорової гами комп'ютерних засобів подання навчального матеріалу суб'єктами навчання.

Психолого-педагогічне обґрунтування, методика та технологія використання графічних елементів педагогічного програмного забезпечення, невід'ємною характеристикою яких є колір, вимагає додаткового дослідження і є предметом окремого розгляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габай Г.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256 с.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблеми компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основи управления учебной деятельностью: Метод. пособие. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
4. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1989. – 183 с.
5. Верлань А.Ф., Тверезовська Л.О., Федорчук В.А. Інформаційні технології в сучасній школі. (російською мовою). – Кам'янець-Подільський: Науково-видавничій відділ Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, 1996. – 72 с.
6. Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 126-132.
7. Орлов П.И., Струков В.И., Горелов Ю.П. Методические аспекты дистанционного обучения: визуализация инфоормации. Учебно-методическое пособие /Под общей редакцией проф. П.И. Орлова. – Харьков: Университет внутренних дел, Украинская ассоциация дистанционного образования (УАДО), 2000. – 160 с.
8. Розин В. Визуальное восприятие в современной культуре // Alma mater. –1998. – №7.– С. 40-43.
9. Christ R.E. Review and analysis of color research for visual display // Human Factors, 17(6), 1975. – p. 542-570.
10. Eljamal M., Stark J. Intellectual development: a complex teaching goal // Studies in higher education. Oxford. – 1999. – Vol. 24. – № 1. – p. 7 – 25.
11. IBM Link Way. Hypermedia for PC. // R. Harrington, B. Fancher, P. Black. – John Wiley a Sons Inc., 1990. – 208 p.
12. Bauer D., Cavonius C.R. Improving legibility of visual display units through contrast reversal // Ergonomic Aspects of Visual Display Terminals. – London: Taylor and Francis, 1980. – p. 137-142.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Ірина ЗАДОРОЖНА

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Як відомо, ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня його наближення до реальних умов використання отриманих знань, умінь і навичок. У методиці навчання іноземних мов ця залежність відображається у комунікативній спрямованості, яка передбачає максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування шляхом забезпечення предметності процесу спілкування та комунікативно-вмотивованої мовленнєвої поведінки його учасників.

Значні можливості у реалізації таких положень відкриває проблемний підхід, який набув поширення у кінці 70-х-початку 80-х років XX століття. Злет популярності проблемного навчання пояснюють тим, що один із його теоретиків Дж. Брунер у 1972 році стає професором Оксфордського університету і пропагує свої ідеї серед викладачів навчального закладу та науково-педагогічної громадськості всієї країни. В результаті автори підручників з англійської мови ("Headway", "Project English" та ін.) почали використовувати позитивні ідеї проблемного підходу у створенні навчальних курсів [1, 35].

Основу проблемного підходу становить проблемна ситуація, під якою розуміють динамічну систему взаємодіючих факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах акту спілкування. До факторів суб'єктивного плану слід віднести учасників мовленнєвого акту; їхні потреби, цілі, інтереси; ставлення до проблеми та один до одного; знання, уміння, навички тощо. До об'ктивних факторів належать проблемне завдання, сукупність умов та обставин його виконання [2, 104].

Створення проблемної ситуації безпосередньо пов'язане із визначенням проблемного завдання, яке полягає в усуненні протиріччя між вихідними даними та очікуваними кінцевими результатами. Виконання проблемного завдання забезпечує не лише стимулювання розумової та пошукової діяльності, а й активізує підбір лінгвістичних засобів для адекватного оформлення самостійного висловлювання, що сприяє розвитку мовленнєвих умінь [6, 32] .

Аналіз науково-методичної літератури, власний досвід автора у Тернопільському державному педагогічному університеті ім. В.Гнатюка свідчать, що, незважаючи на певну популярність проблемного підходу, існує значна неузгодженість між можливостями його розвитку та рівнем застосування і теоретичного обґрунтування.

Особливості використання проблемного підходу в шкільному курсі іноземних мов досліджували А. Гордєєва [3], І. Зимняя [4], Р. Мільруд [5] та ін. Певні аспекти використання проблемного підходу у вищих закладах освіти відображено в дослідженнях і публікаціях О. Квасової [6], І. Меркулової [7], Н. Топтигіної [2], Н. Язикової [8] та ін. Генезис і стан проблемного навчання висвітлено у дисертаційному дослідженні О. Ковалевської [1].

Проте, на сучасному етапі бракує досліджень про можливості використання проблемного підходу у навчанні іншомовного спілкування студентів мовних спеціальностей.

Мета статті – сформулювати й охарактеризувати типологію проблемних завдань у навчанні іншомовного спілкування студентів старших курсів факультетів іноземних мов.

Навчання іншомовного спілкування на завершальному етапі навчання (IV-V курси) характеризується певними особливостями: засвоєння студентами стилістично різноманітного матеріалу, значне переважання продуктивних видів діяльності, спонтанність мовлення,

одномовна семантизація, опрацювання оригінальних літературних творів, збільшення обсягу самостійної роботи науково-пізнавального та пошукового характеру.

Зазначені особливості необхідно враховувати при визначенні проблемних завдань для навчання іншомовного спілкування студентів старших курсів.

У сучасній методиці розрізняють 4 типи проблемних завдань: поведінкові, морально-етичні, соціально-політичні, науково-пошукові [5; 6]. До поведінкових належать завдання обговорення та вибору поведінки в проблемних ситуаціях. Другий тип завдань передбачає аналіз різноманітних проблем морально-етичного характеру. До третього типу належать проблемні завдання, пов'язані з розглядом можливих варіантів розв'язання соціальних чи соціально-політичних проблем. Нарешті, четвертий тип завдань передбачає аналіз проблем наукового характеру. На означеному етапі їх вирішенню передує активна пошукова діяльність різного ступеня складності.

Враховуючи специфіку іноземної мови як навчального предмета на мовних спеціальностях, у методиці розрізняють три рівні проблемних завдань: лінгвістичний, комунікативний, методико-педагогічний [9].

На лінгвістичному рівні проблемні завдання стосуються оволодіння фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Навчальна діяльність базується на процесі пізнання іноземної мови шляхом порівняння мов (рідної та однієї-кількох іноземних). Порівнюються поняття, граматичні явища, засоби вираження тощо.

На комунікативному рівні навчальна діяльність спрямована на процес комунікації. При цьому рівень складності проблемного завдання залежить від співвідношення „відомих-невідомих". Формулювання проблемних завдань із читання та аудіювання ґрунтується на тому, що саме відомо, а що – ні. Проблемні завдання з говоріння можуть бути простими (коли у проблемі не вказані засоби, умови, дійові особи тощо) і досить складними (необхідно прийняти рішення в конфліктних ситуаціях, обґрунтувати свою точку зору тощо) .

Методико-педагогічний рівень, розрахований на майбутніх вчителів іноземних мов, готує їх до розв'язання проблемних завдань у школі, а також до використання проблемного навчання у роботі з дітьми різної вікової категорії [9].

Проаналізувавши типи та рівні проблемних завдань, а також врахувавши особливості навчання іншомовного спілкування на заврешальному етапі мовного закладу освіти, ми розробили типологію проблемних завдань (табл. 1).

Таблиця1

Типологія проблемних завдань у навчанні іншомовного спілкування студентів старших курсів факультетів іноземних мов

Рівні	**Лінгвістичний**	**Комунікативний**	**Методико-педагогічний**
Типи проблемних завдань	Науково-пізнавальні	Соціально-політичні Морально-етичні	Поведінкові Науково-пізнавальні

Як видно з таблиці, на лінгвістичному рівні переважають проблемні завдання науково-пізнавального характеру, що базуються на знаннях студентів, отриманих під час вивчення дисциплін спеціально-предметного циклу. Наприклад:

1. Get ready to discuss the microfield of future time. Give comments on the constituents of this field. Illustrate by examples from the given text.

2. Discuss different approaches to the study of syntax: a) traditional syntactic theory, b) structural syntactic theories, c) transformational syntax, d) semantic syntax [10].

Комунікативний рівень на старшому етапі передбачає вирішення проблемних завдань морально-етичного та соціального характеру. Наприклад:

The university president just announced that the government, which sponsors your institution, is cutting your budget by fifteen million dollars. This means that some of the programs you had planned will have to be taken off the agenda. Several projects were slated for this fiscal year. Now, only seven of them can be approved. Your finance committee must decide which programs to cut, and which ones to keep among the following: new football stadium, natural sciences museum, annex to the university library, funding for cancer research, research on supercomputers, medical school equipment, MBA

program, wildlife preserve, scholarships for low-income students, new dormitories for students, fine arts hall, university bookstore expansion, education week for the local community, shelter for the homeless. Make a proposal based on your decision, and be prepared to present it to the class.

На методико-педагогічному рівні ми розрізняємо поведінкові (які стосуються поведінки вчителя в навчальних ситуаціях) та науково-пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з дослідженням проблем методики навчання іноземної мови.

Одним із шляхів реалізації поведінкових проблемних завдань є створення навчального лабіринту, який включає структурно побудовані альтернативні дії. Студент повинен вибрати із запропонованих варіантів той, який найбільше імпонує йому. Кожен вибір змінює ситуацію і вимагає нового рішення. Оскільки більшість студентів не знайома з цим видом роботи, на початковому етапі варто використовувати дуже короткі лабіринти. Студенти самостійно опрацьовують описані ситуації і вибирають варіант рішення. Потім вони обговорюють результати з колегою чи в усій групі. Увага акцентується не на тому, щоб знайти найкращий шлях, а на подальшій дискусії, яка, зазвичай, більш цінна, ніж зміст самого завдання. Часто студенти вважають, що в реальній ситуації вони б не обрали жодного із запропонованих варіантів, що відкриває нові можливості для аналізу ситуації та розвитку критичного мислення студентів.

Наведемо фрагмент навчального лабіринту, запропонованого британським педагогом Дж. Кеннеді [11] для підготовки вчителів англійської мови як іноземної:

The class text (provided) is a moral fable about selflessness. This is a word which is used in the text and which you think the learners will not know. Which of the following actions will you take?

1a. You quickly explain the word in the mother tongue before the learners read the text. (Go to 4)

or

1b. You decide that after the learners have read the text they will probably be able to deduce the meaning of the word. (Go to 7)

Students who choose alternative 1b will go to No. 7 as follows:

7. The learners have read the text but it is evident that for many learners the word selflessness is being confused with selfishness.

7a. At this level, this is not a distinction which particularly worries you so you decide to leave it. (Go to 9)

or

7b. You decide to give two examples to briefly illustrate the difference. (Go to 5)

Значні можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів відкривають методичні науково-пізнавальні проблемні завдання. Їх доцільно використовувати на заняттях з практики мови, залучаючи студентів до виконання проектів з актуальних проблем навчання дисципліни спеціалізації (наприклад, *"Managing ELT Classroom"*, *"Communication in ELT Classroom"*, *"Teaching-Learning Styles"*). Тематика проектів залежить від інтересів та вибору студентів. Виконання таких проектів з подальшою презентацією результатів наукових пошуків передбачає значні затрати часу та зусиль, використання Інтернет-ресурсів та застосування комп'ютерних програм (наприклад, *Power Point*). Тому підготовка таких проектів, зазвичай, триває протягом кількох тижнів.

Проблемні завдання можуть виконуватися студентами індивідуально та у групі. У другому випадку мова йде про навчання у співпраці, сутність якого полягає у створенні умов для активної спільної пізнавальної діяльності, що стимулює всіх членів групи до досягнення найкращих результатів, допомоги один одному в навчанні, підвищення рівня самооцінки. В межах групи старшокурсники самостійно визначають ролі кожного у виконанні завдань та організації узгодженої роботи всіх членів групи – визначення активності кожного учасника, дотримання культури спілкування; фіксація проміжних та кінцевих результатів, оформлення цих результатів.

Узагальнений аналіз методичної літератури [4; 5; 6], власний викладацький досвід автора дав змогу визначити критерії проблемності, які доцільно використовувати при формулюванні проблемних ситуацій для розвитку іншомовної компетенції студентів старших курсів:

– новизна проблеми;
– відповідність віковим особливостям та особистим інтересам студентів;
– залучення емоційної сфери студентів;
– оптимальне співвідношення між вихідними даними та очікуваними результатами;
– соціальна актуальність;
– самостійність у визначенні проблеми;
– ступеневість проблеми (загальна проблема складається з окремих елементів).

Висновок. Навчання іншомовного спілкування студентів старших курсів мовних закладів освіти здійснюється на трьох рівнях: лінгвістичному, комунікативному, методико-педагогічному. Лінгвістичний рівень передбачає виконання науково-пізнавальних завдань; комунікативний – соціально-політичних і морально-етичних; методико-педагогічний – поведінкових і науково-пізнавальних.

Враховуючи дидактичний потенціал проблемного підходу, вважаємо, що його ширшому використанню сприятимуть дослідження за такими напрямами:
– реалізація індивідуально-орієнтованого навчання в контексті проблемного підходу;
– використання нових інформаційних технологій в умовах проблемного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – М., 2000. – 417 с.
2. Топтигіна Н.М. Зміст навчання студентів вищого мовного закладу освіти дискусії на матеріалі текстів художньої літератури // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 5. – С. 103-110.
3. Гордєєва А.Й. Навчальна проблемно-комунікативна ситуація – основа навчання старшокласників обговорення проблем англійською мовою // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 5. – С. 45-52.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Мильруд Р.П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // ИЯШ. – 1986. – № 4. – С. 26-30.
6. Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 32-33.
7. Меркулова И.И. Проблемные задачи в обучении иноязычной речевой деятельности (английский язык, неязыковой вуз). Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1991. – 18 с.
8. Языкова Н.В. Использование методических задач в процессе подготовки учителя иностранного языка. Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.731. – М., 1970. – 16 с.
9. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку (на материале немецкого языка при первом английском). Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1987. – 16 с.
10. Modern English. Учебник английского языка / Под ред. Е.Н. Стариковой. – К.: Вища школа, 1987. – 271 с.
11. Kennedy J. Using Mazes In Teacher Education // ELT Journal. – Vol. 53. – N. 2. – P. 107-114.
12. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯШ. – 2000. – № 1. – С. 4-11.

ЗА РУБЕЖЕМ

Людмила КНОДЕЛЬ

СУЧАСНА ОСВІТНЯ СИСТЕМА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У сучасних умовах система ступеневої вищої освіти є важливим напрямком оптимізації підготовки нової генерації фахівців, максимального задоволення освітніх потреб особистості та суспільства, диференціації професійної підготовки, входження нашої країни у світовий освітянський простір. Для ефективного впровадження ступеневої освіти необхідне рішення цілого комплексу завдань.

Насамперед, варто розробити чітко кодифікований і оновлений відповідно до вимог державного розвитку України в третьому тисячолітті перелік кваліфікацій фахівців з вищою освітою і перелік спеціальностей, що дозволили б чітко диференціювати мету і зміст підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України. Важливим також є прискорення розробки комплектів державних стандартів вищої освіти, саме тих, які встановлюють методично стратифіковані параметри вимог до змісту, обсягу і рівня освіти на трьох рівнях: держави, суспільства і конкретного вищого навчального закладу [5].

Зростання і розвиток стали основними рисами, властивими вищій освіті 80-90-х років. З 1980 по 1995 рік кількість студентів у сфері вищої освіти в усьому світі виросла з 51 до 82 мільйонів, у результаті чого приріст складав 31 мільйон студентів [4].

Такі характерні риси збільшення чисельності студентського контингенту свідчать про те, що в соціальній сфері відбуваються важливі зміни. Актуальність даного дослідження обумовлена змінами самої структури суспільства, що відбуваються структурними перетвореннями в соціальних групах населення, появою нових потреб і нових прагнень, змінами в економічній діяльності, що визначають нові підходи до зайнятості населення. Розвиток освіти в перспективі приведе до ще більших соціальних змін.

Переважне значення знань у сучасному світі, з одного боку, і зростання вимог до тих, кого готує вища школа, з іншого боку, підвищує її відповідальність і значимість перед суспільством.

Мета статті – зробити спробу короткого аналізу структури вищої освіти однієї із самих розвинутих країн Європи і світу. Досвід організації вищої освіти Великої Британії дуже важливий для побудови професійної освіти в Україні.

Вища освіта Великої Британії з початку 80-х переживає великий приплив студентів. Загальна кількість абітурієнтів, що бажають одержати вищу освіту, вже у 1994 році складало 1,7 мільйона. У порівнянні з 1979 роком кількість студентів, що вступили на денну форму навчання, виросло з 12 % до 30 %, у 1993 році, кількість студентів старше 21 року збільшилося з 25 % до 140 % з 1979 року [1].

Національна рада професійних кваліфікацій Великої Британії (NCVQ) представила нову структуру професійних кваліфікацій Англії, Уельсу і Північної Ірландії. Вона базується на національних стандартах, що визначають навички, уміння, знання і компетентність працівників, яких вимагає роботодавець, відповідно потребам сучасної економіки, політики і суспільних відносин [2].

Стан справ у системі освіти у Великій Британії в останні роки свідчить про великі досягнення в сфері вищої освіти. При плануванні масштабної діяльності в сфері вищої освіти з'являються нові проблеми, з якими зіштовхуються держава і керівники підприємств. У якості однієї з вагомих проблем розглядається питання рівноваги кількості і якості освіти. Нові вимоги до якості освіти повинні відповідати зростаючим різноманітним потребам світового ринку праці.

Деякі з зазначених вище тенденцій – швидкий і стійкий ріст контингенту студентів, підвищення міжнародної мобільності, висока сума витрат на вищу освіту і збільшення її вартості, пояснюють могутній потенціал вищої освіти. Особливості підготовки фахівців визначають гнучке реагування на зміни в структурі системи освіті і громадського життя. Разом з тим, підготовка фахівців будь-якої сфери здійснюється в тісному співробітництві з усіма секторами професійної освіти, такими, як університети, інститути і коледжі.

Цей фактор значно підвищує престиж інститутів і коледжів вищої освіти, що традиційно вважалися установами "нижчої ступені". Зазначені вище тенденції приводять до відносної уніфікації навчальних планів і програм на рівні змісту освіти. Такий підхід цілком відповідає нинішньої стратегії – як загальноєвропейської, так і національної – досягти високого рівня підготовки фахівців у всіх сферах. На сучасному етапі розвитку Співдружності виникло питання про розробку єдиної стратегії в системі професійної підготовки різних категорій фахівців.

Освіта – чуттєва, сприйнятлива галузь, традиції ж освіти Великій Британії особливо стійкі. Британські освітні системи докорінно розрізняються своєю організацією, змістом і перспективами. Національний уряд не охоче йде на зміни індивідуальності специфічних освітніх систем.

З одного боку, вони повинні залишатися найбільш постійними, тому що духовне формування людини, людства, у цілому, не повинно мати різких стрибків, тим більше якихось значних перерв у єдиному ланцюзі знань, це перешкоджає прогресу освітньої політики співтовариства взагалі.

По-друге, ці системи повинні бути найбільш революційними, відчувати і сприймати новітні наукові відкриття, тому що інакше вони просто не зможуть виконати свою функцію духовного й інтелектуального провідника і двигуна подальшого розвитку людства.

Реформа освіти почалася у Великій Британії з прийняттям Закону про освіту в 1988 році. Її проведення, було обумовлено стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентноздатності країни в порівнянні з іншими державами Заходу. Реформування освіти безпосередньо асоціюється з недостатньо високим освітнім потенціалом населення. Автори реформи підкреслюють: "Освіта – це не тільки передача знань, але і наділення силою – силою моральною і духовною. Освіта повинна передавати з покоління в покоління такі людські цінності, як справедливість, повага до всіх людей, почуття обов'язку в громаді, у суспільстві, турботу про ближнього, про культурну спадщину нації і людства" [5].

У травні 1997 року, з приходом до влади лейбористського уряду Т. Блеєра, прем'єр міністр уже в одній з перших промов проголосив: "Трьома головними національними пріоритетами є: освіта, освіта, освіта". Важливими завданнями в цій сфері були названі не тільки поліпшення обов'язкової освіти, а і професійної, а також реформа фінансування університетської системи. Актуальність завдань обумовлена змінами в характері соціальної політики європейських держав в останні роки. Англійський варіант реформ був названий переходом від "welfare" до "workfare", тобто від турботи держави про добробут громадянина до турботи про те, щоб громадянин мав роботу і сам забезпечив собі добробут" [3]. За таких умов значення професійної освіти зростає. Зростає і турбота держави про ці освітні аспекти.

Освітні нововведення початі на основі національного суверенітету відповідно традиційним англійським поглядам на освіту. Про це свідчить приклад успішного впровадження в 1988 урядами Великої Британії та Німеччини проекту програми ЛІНГВА (LINGUA) [11].

Аналіз програм і нововведень найвідоміших університетів Великої Британії показує, що вони переважно спрямовані на організацію підготовки фахівців до професії, удосконалення якісного їхнього навчання, акцентується скоріше співробітництво, чим гармонізація стандартизація.

Ще у 1974 році Міністерство Освіти і Науки Великої Британії підкреслило, що "ні в якому випадку освіта не повинна бути складовою економіки" (Резолюція Міністерства Освіти, 20.8.1974), також освіта і навчання тепер розглядаються як "важлива складена Європейського співробітництва" (Комісія Ради Освіти, 24.5.1988) [2].

Освіта відіграє визначну роль у суспільстві. Раді Освіти Великої Британії та уряд у своїх рекомендаціях надав перевагу співробітництва з освітніми установами. Його директиви були спрямовані на введення єдиної системи визнання професійних кваліфікацій, які б базувалася на пріоритетах гармонійної побудови навчальних курсів. Досліджуючи розвиток і становлення цієї сфери суспільної діяльності, можна впевнено сказати, що тільки в 70-х роках XX століття у Великій Британії почали здійснюватися перші перетворення, що нині виявляються соціальними змінами на Загальному Ринку Праці.

Генрі Джейн у доповіді "Суспільна освітня політика" на семінарі (1973) проголосив початок створення й імплементації визначених, чітких освітніх орієнтирів, які б стали поштовхом розвитку професійної освіти і знайшли білі плями і недоробки в цій галузі, що вимагає свого дослідження і шляхів його поліпшення. У резолюції міністрів освіти на зустрічі Ради освіти 09.02.1976 року в Програмі для сфери освіти були проголошені основні положення, що впроваджувалися в освітню політику суспільства:

- Підвищити рівень технічного і наукового забезпечення освіти і навчання нації, з огляду на всі освітні рівні: шкільна освіта, вища і професійна, як для громадян країни, так і для іноземців.
- Налагодити постійні зв'язки і забезпечити кваліфікаційну відповідність із системою освіти Європи.
- Компілювати і накопичувати документацію і статистичний матеріал з питань освіти.
- Співробітництво в сфері вищої освіти.
- Вивчати іноземні мови.
- Демократизувати освіту, впроваджувати однакові вимоги для вільного доступу до усіх видів освіти.

Підсумовуючи викладене вище, доцільно визначити напрямок розвитку освіти Великої Британії. Безупинна професійна освіта як світова тенденція формується в другій половині XX сторіччя, а точніше – на початку 70-х років [8].

Саме в цей період підсилилася тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Насамперед, мова йде про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, що прийняли важливі документи з проблем професійно-технічного навчання різних категорій населення. В основу реформування національної системи освіти Великої Британії були покладені загальні принципи теоретичного, а потім і практичного розвитку концепції безупинної професійної освіти.

Концепція безупинної освіти вперше розглядалася на міжнародному рівні – на конференції ЮНЕСКО в 1965 році. Її обґрунтував всесвітньо-відомий теоретик П. Ленгранд. В основу запропонованої концепції безупинної освіти покладені загальновизнані ідеї гуманізму.

Актуальність даного дослідження диктується необхідністю відновлення всієї системи професійної освіти в Україні і підвищення якості підготовки фахівців. Нові підходи в організації навчального процесу – вимога часу. На цьому шляху велику допомогу може зробити дослідження структури вищої освіти у Великій Британії. Варіантність програм, вільний вибір основних дисциплін і предмету дослідження в рамках програми має місце майже на всіх сучасних факультетах Великої Британії. Можливість реалізації індивідуальних навчальних планів забезпечується модульно-блоковою системою побудови програм.

У Великій Британії вперше модульна система була введена на початку XIX століття і вже через призму сторіччя вільний вибір студентами навчальних дисциплін стала загальним правилом у вузах Великої Британії. Навчання блоками здійснюється на основі гнучкої програми, що забезпечує учням можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час вирішення навчальних завдань.

Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку невірної відповіді – додаткове навчання), проблемний (вирішення завдань на основі отриманих знань), блок перевірки і корекції. Блокове і модульне навчання виникло в результаті розвитку ідей програмування в навчанні [9].

Перший блок навчального плану у вузах Великій Британії складають обов'язкові курси, специфічні для кожної обраної спеціалізації.

Другий блок – це елективні курси, які можуть бути як загальноосвітніми, так і спеціальними. У ньому студент має можливість вибирати курси з запропонованих предметів. Система розподілу дисциплін на обов'язкові і на вибір виникла вперше в німецьких університетах.

Елективні дисципліни поділяються на дисципліни обмеженого вибору і вільного вибору. Вони можуть включатися в програми будь-якого курсу, але, як правило, найбільше інтенсивно (до 70%) вивчаються на основному. Співвідношення між обов'язковими і елективними дисциплінами в програмах різних університетів різне і залежить від багатьох параметрів: циклу навчання, його приналежності до державного чи приватного сектора, спеціальності і т.п.

Третій блок складають факультативні курси. Головна відмінність у тім, що елективні курси, на відміну від факультативних, є заліковими. Велика гнучкість у розробці індивідуальних програм забезпечується можливістю вибору не тільки різних курсів, але і визначених їхніх частин. Останнє стало доступним завдяки використанню модульного принципу, що полягає в тому, що курс розбивається на елементи у вигляді дискретних щодо незалежних частин (модулів).

Сутність дидактичного процесу на основі модульної технології забезпечення полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Зміст і обсяг модулів у свою чергу варіюються в залежності від профільної й рівневої диференціації, що навчаються і дидактичних цілей. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору індивідуальної траєкторії руху за навчальним курсом.

Модульне навчання (МО), загальні положення якого були сформульовані наприкінці 60-х років XX століття в США, швидко поширювалося в освітніх системах Європи й Америки. Наприкінці XX століття модульне навчання є одним з найбільш цілісних системних підходів до процесу навчання, що забезпечує високоефективну технологію реалізації дидактичного процесу [9].

Засновником модульного навчання є американський дослідник Дж.Расселл. У роботі "Modular instruction" (1974) автор визначає модуль як навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу і запропоновані навчаючі дії. Той, якого навчають, виконуючи їх в індивідуальному темпі, цілком опановує навчальним матеріалом.

У нашу країну модульне навчання проникнуло наприкінці 80-х років завдяки працям дослідника П.Юцявичене і її послідовників А.Алексюк, М.Анденкр, Р.Бекиревої, К.Вазиної, Г.Лаврентьєва, Н.Лаврентьєвої, Э.Лузик, М.Чошонова й ін. Узагальнення підходів названих авторів дозволяє визначити мету модульного навчання, як створення найбільш сприятливих умов розвитку особистості, шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування дидактичної системи до індивідуальних потреб особистості і рівня її базової підготовки за допомогою організації учбово-пізнавальної діяльності по індивідуальній навчальній програмі.

Технологія модульного забезпечення базується на диференціації й індивідуалізації дидактичного процесу, на основі особистісно-орієнтованої моделі навчання. Модульне навчання – це така організація процесу навчання, у процесі якого студент працює за навчальною програмою, яка містить у собі модулі: цільовий, інформаційний, операційний (практичне керівництво досягнення цілей навчання), модуль перевірки знань.

Позитивним фактором модульного навчання є те, що зміст навчального матеріалу, без порушення його логіки, стискується до потрібних тимчасових інтервалів, надалі конструюється в окремі блоки-модулі, подається за допомогою специфічних і традиційних методів і форм навчання. Модульний підхід трактується багатьма відомими педагогами Великої Британії як специфічний, методологічний напрямок сучасної науки. Модульне навчання має три різновиди: модульне або навчання система, психолого-педагогічна теорія й організаційна структура. Система являє собою сукупність змісту, форм, методів і засобів навчання; психолого-дидактична теорія покликана визначити ідеї, принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти психосоціального розвитку людини в трьох взаємозалежних аспектах: володіння системою знань, норм і системою цінностей.

Позитивним у наукових проектах модульно-розвиваючого навчання британських науковців є те, що положення, поняття, факти інших теорій не ігноруються, а переосмислюються і систематизуються на основі новітніх ідей, принципів, методологічних орієнтирів.

Модульна побудова змісту навчальних програм британських вузів базується на наступних принципах: цілеспрямованого підбору навчального матеріалу і складання його в

цільові блоки, його всебічності, інтегративності; забезпечення відносної самостійності модуля, його логічної завершеності; методичного забезпечення засвоєння матеріалу студентами і зворотного зв'язку з викладачем.

Модуль, як міра (дослівний переклад), розглядається як функціональний вузол, що освітлений у змісті, організаційних формах, методах/модулях, призначення яких – досягти конкретних педагогічних цілей. Ці тлумачення виникли з первинного визначення, згідно яким модуль – це уніфікований вузол, який складається з взаємозамінних частин і призначений для самостійної дії в приладі чи апараті, а "блок" – вузол машини, сукупність вузлів, об'єднання за визначеними ознаками. З наведених визначень ми можемо зробити висновок тлумачення, модуль – це завершений блок інформації, у який входять чітко окреслені цілі навчання, банк інформації і методичні посібники до досягнення поставлених цілей [9].

Метою розробки модулів є розчленовування змісту кожної теми курсу на компоненти відповідно професійним педагогічним і дидактичним завданням, установлення для всіх компонентів доцільних видів і форм навчання, узгодження їх у часі й інтеграція в єдиному комплексі. Ідеї модульного навчання тісно пов'язані з інтеграцією знань. З чисельних визначень модуля виділимо зокрема: модуль – це самостійна програма, що складається з однієї чи декількох окремих модульних одиниць, мета і зміст якої інтегруються з основами різних областей науки. Він поєднує змістовні і процесуальні аспекти. У цьому контексті модульна одиниця є часткою модуля, незалежною і вимірювальною.

Аналогічний зміст навчального матеріалу може інтегруватися навколо визначеної проблеми чи ідеї, формуючи відносно окрему одиницю, наприклад інтегрований курс.

У методиці модульного й інтегрованого навчання багато загального, а тому в багатьох вузах Великої Британії їх використовують у комплексі. Зокрема, при навчанні гуманітарним спеціальностям на рівень бакалавра обов'язкові дисципліни складають у середньому до 60 % загального обсягу навчального часу. Більше 20 % курсів є елективними, 20 % відведено факультативам [6].

Такий принцип побудови навчальних програм дає можливість відносно легко змінити обрану при вступі у вуз спеціальність на першому і навіть на другому році навчання. При цьому курси, що були обов'язковими для однієї спеціальності, можуть бути зараховані як елективні для іншої. Можливість вибору предметів з різних блоків забезпечує гнучкість усієї системи підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Останнім часом усе більше поширення здобуває принцип побудови навчальних програм із проблем, на відміну від традиційного предметного підходу. До таких програм відносяться так звані міждисциплінарні програми й інтегровані курси. Бурхливий розвиток науки і техніки робить вузьку спеціалізацію в ряді випадків неприпустимою. Тому підготовка висококваліфікованих фахівців часто вимагає впровадження особливих програм, що базуються на міждисциплінарному принципі. Міждисциплінарність, за визначенням багатьох наукових працівників, важка концепція з погляду її реалізації. Міждисциплінарний підхід використовується в сфері наукових, технологічних і соціальних досліджень. Нині він поширюється в технології навчання [1].

Міждисциплінарність – це характерна риса багатьох інтегрованих наукових курсів, у яких окремі наукові дисципліни поєднуються загальною концепцією. Міждисциплінарні програми – це навчальні програми, які в університетах Великій Британії існують майже на кожнім факультеті.

За твердженням учених Великої Британії міждисциплінарний підхід спрямований на виховання в студентів широти поглядів, нестандартності мислення, здатності вирішувати загальні проблеми, що виникають на стику різних областей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технології і потреб виробництва, уміння оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Такий підхід передбачає не тільки уміння вирішувати, а і формулювати проблеми, бачити складну ситуацію з різних точок зору, передбачати соціальні й економічні наслідки нових технологій.

Міждисциплінарні програми забезпечують необхідну багатопрофільність професійної підготовки студентів відділень гуманітарного профілю, більш широку і різнобічну їхню освіченість.

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців передбачають підвищення підготовки студентів до майбутньої практичної діяльності шляхом насиченості і розмаїтості не

тільки змісту, а і форм і методів навчання. У дидактиці вищої школи Великої Британії не існує чіткої границі між методами викладання й організаційними формами навчання.

Аналізуючи зміст наукових статей, публікацій в іноземних виданнях, ми спостерігаємо майже рівномірний розподіл між активними і пасивними формами навчання. На сучасному етапі у Великій Британії збереглися традиційні форми організації навчання: лекції, семінари, дискусії, практичні заняття, самостійна робота. Порівнюючи форми навчання різних дисциплін гуманітарного профілю, ми дійдемо висновку, що вони розрізняються. Існує відмінність і у викладанні однієї і тієї ж дисципліни в різних навчальних закладах.

На викладання теоретичної дисципліни, наприклад, передбачений один-два лекційних години в тиждень і семінарські години, що проходять раз на два тижні, на яких час від часу проводиться письмовий контроль знань. У багатьох вузах існує вільне відвідування лекцій, а виконання письмових робіт – обов'язкове. Тривалий час лекційна система в англійських університетах складала невід'ємну частину схеми: лекція + іспит. Причому, лекція займала ведуче місце в процесі підготовки студентів [5].

Таким чином, система вищої освіти у Великої Британії характеризується, як традиційними методами організації учбового процесу, так і новітніми технологіями, що дозволяє створити струнку, гнучку і мобільну дидактичну систему, що відповідає всім сучасним вимогам Європейській системі професійної освіти. Багато країн, що розвиваються, беруть зміст і структуру цієї системи за основу для створення своїх національних систем підготовки фахівців для різних галузей економіки. Це свідчить про її популярність, життєвість та перспективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексевич Г.Л. Реформа освіти у Великій Британії // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С.163-168.
2. Барабаринга А.А., Федорова Н.В. Британские университеты. – М.: Высшая школа, 1979. – 129 с.
3. Бідюк Н.М. Зумовленість професійної підготовки у вузах Великій Британії вимогам інформаційно-технічної революції // Наукові записки. Серія Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 95-105.
4. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе. – М., 1999. – 200 с.
5. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. – ЮНЕСКО, 1995. – С. 86-87.
6. Євтух М.Б. Освіта у XXI столітті: розвиток і реформування. Науковий вісник Кафедри ЮНЕСКО Державного лінгвістичного університету (Лінвапакс – УІІІ). – К.: Видавництво центр КДЛУ, 2000, Випуск 3. – С. 720-732.
7. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом / США, Великобритания, ФРГ, Франция, Япония, КНР. – Учебное пособие. – Ленинград: ЛГУ, 1989. – 49 с.
8. Корсак В., Ткаченко Ю. Великобританія: система освіти й підготовки наукових кадрів // Науковий світ. – 1999. – № 4. – С. 8-11.
9. Юцявичене П. Теоретические основы модульного обучения: Дис. док. Пед наук. – Вильнюс, 1990.
10. Aspects of Britain. Education After 16. – London. HMSO. –1996. – 66 p.
11. Berufsbildungsbericht. – Bonn, 2001, 267 s.

Андрій ТУРЧИН

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Процес глобальної реорганізації системи освіти України зумовив реформування вищої педагогічної освіти. Його ефективності сприятиме врахування результатів порівняльної професійної педагогіки, яка з'ясовує переваги й особливості підготовки фахівців у різних державах та виявляє можливості доцільного застосування в Україні інноваційної практики педагогічної освіти розвинених країн.

Значний інтерес у цьому зв'язку становить система підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти в Німеччині. Вона має багатовікові традиції у цій галузі, володіє бездоганною міжнародною репутацією, її навчальні заклади традиційно активні на світовому ринку освіти.

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Різні аспекти німецької

моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Л.Пуховська, В.Кравець, Т.Мойсеєнко, С.Титович та ін. Аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційному дослідженні В.Гаманюк [3]. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н.Козак [4]. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини розглянуто в дисертаційному дослідженні Т.Вакуленко [2]. Окремим аспектам підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено розділ дисертації Н.Абашкіної "Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)" [1]. Аналіз педагогічної літератури показав, що проблема підготовки вчителів для професійних шкіл у Німеччині ще не була предметом системного наукового пошуку в Україні і досліджена недостатньо.

Практична важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у підготовці вчителів для професійно-освітніх закладів, доцільність його використання у проектуванні єдиної концептуальної політики, стратегії і тактики розвитку вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції Української держави в європейський простір зумовили напрям нашого дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості підготовки вчителів професійної школи в Німеччині та визначити перспективи використання прогресивних ідей досвіду цієї країни в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні.

У процесі дослідження встановлено, що кожна з 16 федеральних земель самостійно регулює порядок навчання вчителів для професійно-освітніх закладів країни. Внаслідок цього тут створено багатоваріантну систему підготовки педагогічних кадрів, а університети мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу. Тому в Німеччині існує декілька варіантів здобуття педагогічної освіти, два з яких є найбільш поширеними: педагогічні і дипломні навчальні курси, що завершуються відповідно складанням Першого державного іспиту та іспиту на звання дипломованого вчителя професійної школи. Успішне складання іспитів після закінчення навчання у ВНЗ свідчить лише про отримання професійної кваліфікації і є своєрідною перепусткою до дворічної підготовчої роботи – референдаріату, який включає набуття професійно-практичного досвіду у формі стажування в професійних школах.

У ході наукового пошуку виявлено, що система підготовки вчителів для закладів професійної освіти передбачає: 1) здобуття атестату про закінчення середнього чи середнього спеціального навчального закладу, що дає право на вступ до ВНЗ; 2) практичну професійну підготовку з обраної спеціальності чи закінчену професійну освіту; 3) навчання в університеті; 4) педагогічне стажування; 5) післядипломну освіту. Навчальний курс "Підготовка вчителя для викладання теорії спеціальності та загальноосвітніх предметів у професійній школі" звужує цю структуру й охоплює дві фази: навчання в університеті та педагогічне стажування [5].

Результати аналізу наукової літератури, навчальних планів і програм показали, що в німецьких університетах функціонує послідовна модель програми. Вона передбачає вивчення кандидатами на посаду вчителя професійної школи загальнонаукових, прикладних, педагогічних дисциплін на першому етапі навчання (перша фаза навчання), а педагогічну практику та оволодіння змістом частини предметів психолого-педагогічного циклу – на другому, заключному етапі (друга фаза навчання). Встановлено, що характерними особливостями навчальних планів і програм є їх різноманітність і багатоваріантність, а також організація курсів у вигляді послідовних циклів. Типовим прикладом різноманітності є дво-, а інколи трипрофільність підготовки вчителів. Основна спеціальність поєднується із загальноосвітнім, спорідненим чи близькоспорідненим предметом. Це забезпечує отримання кваліфікації з різнотипних профілів, що створює додаткові можливості для самореалізації педагогів на ринку праці. Багатоваріантність передбачає також диференціацію та індивідуалізацію підготовки майбутніх учителів професійної школи. Реалізацію такого підходу забезпечує блоково-модульна система побудови програм. До першого блоку навчальних планів входять обов'язкові курси, специфічні для кожної спеціальності. Другий блок формують елективні курси (вибір одного з обов'язкових предметів на альтернативній основі), які можуть бути як загальнонауковими, так і прикладними. Третій блок утворюють факультативні предмети. Можливість вибору предметів з різних блоків допомагає уникати суперечностей між загальними вимогами до освіти студентів та їх індивідуальними нахилами й уподобаннями. Водночас це є основою індивідуального формування програм і забезпечує гнучкість системи

підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти. Самостійність студентів у виборі змісту навчання є характерною особливістю організації навчального процесу в університетах Німеччини.

При підготовці вчителів професійної школи німецькі університети надають перевагу лекційно-семінарській системі організації навчання. Відповідно домінуючими формами навчання є лекція, практичне заняття, семінар, лабораторна робота, практикум, факультатив. Розвиток комунікаційно-інформаційних систем вніс додатковий імпульс в організацію навчального процесу. Дедалі частіше тут використовуються інтерактивне телебачення, віртуальні форми навчання: семінари, відеолекції, робота в електронних бібліотеках та інші навчальні пропозиції мережі Інтернет.

Головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму. Його розвиток розглядається як процес, який можливо реалізувати лише за умови єдності та взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки. Особливими елементами, що допомагають розв'язати цю навчальну проблему, є практика з обраної спеціальності на підприємстві чи в установі, шкільна практика і педагогічне стажування [8, 510].

Під час виробничої практики студенти вивчають напрями діяльності підприємства і технологічні процеси, ознайомлюються з виробничою етикою, розвивають навички співробітництва та вміння оцінювати результати власної діяльності.

Результати аналізу двох основних видів шкільної практики, педагогічної орієнтаційної та дидактичної, дають підстави стверджувати, що перша слугує ознайомленню з учнівським контингентом, вивченню проблем, пов'язаних із навчанням і вихованням, а друга безпосередньо спрямована на здобуття першого професійного досвіду викладання, забезпечення зв'язку теоретичного і практичного компонентів навчання. У Німеччині педагогічну практику, яка проходить паралельно з навчанням в університеті, розглядають як форму набуття навичок, а не як поле діяльності.

Формування педагогічної діяльнісної компетентності – завдання педагогічного стажування [6, 45]. Підготовка вчителів тут здійснюється за принципом дуальності, тобто подвійності місця навчання, – і в професійній школі, і в навчальному семінарі. Навчальний процес у семінарі відрізняється від традиційного передусім тим, що графік занять тісно пов'язаний із розкладом занять у професійно-освітньому закладі, а зміст усіх заходів зорієнтований на практичну діяльність стажиста в школі. Професійна школа стає центром підготовки педагогічних кадрів. Визначальним у навчанні вчителів на другій фазі є взаємопроникнення педагогічної теорії та педагогічної практики, внаслідок чого вчитель виходить на якісно новий, вищий рівень кваліфікації. Свідоцтво про складання Другого державного іспиту після закінчення стажування підтверджує професійну придатність учителя до роботи у школі і є документом, необхідним для зарахування на державну службу.

Становлення сучасної системи підготовки педагогічних кадрів для професійно-освітніх закладів Німеччини відбувається не лише під впливом внутрішніх, але й певних зовнішніх чинників, пов'язаних з інтеграційними процесами у Європі. Німеччина бере активну участь у розробці та реалізації транс'європейських освітніх проектів. Завдяки змінам у Законі "Про вищу школу" (1998 р.) створено важливі передумови для посилення міжнародного профілю німецьких університетів: вони можуть оцінювати успішність за бальною системою, вводити нові навчальні курси, присуджувати вчені ступені бакалавра чи магістра. Сьогодні німецькі ВНЗ можуть пропонувати свідоцтва про вищу освіту та вчені ступені, які адаптовані до вузівських структур, що практикуються в світі, та відповідні до загальновизнаних міжнародних стандартів. Багато університетів уже розробили нові навчальні курси. Наприклад, у п'яти німецьких університетах (університеті ім. В.Гумбольдта та Берлінському технічному, Гамбурзькому, Саарбрюкенському і Вільному університеті м.Берлін) організовано принципово новий додатковий навчальний курс «Євронауки» [7]. Основним завданням цієї навчальної пропозиції є ознайомлення із сутністю ЄС, формування вміння критично аналізувати функціонування суспільних секторів різних країн, підготовка до практичного розв'язання загальноєвропейських проблем.

У Карлсруерському університеті відкрито новий 8-семестровий навчальний курс "Вчитель-європеєць", який готує вчителів професійної школи для роботи у

загальноєвропейському просторі. Його особливістю є те, що до обраної студентами комбінації навчальних предметів додається так званий "європейський профіль", завдяки якому пропонуються додаткові заняття зі спеціальності, педагогіки, сучасної історії, країнознавства, лінгвістики, дидактики іноземної мови [9, 8]. Випускники курсу отримують сертифікати європейського зразка, внаслідок чого здобувають унікальну можливість працювати за спеціальністю як у Німеччині, так і за кордоном. Дипломи європейського зразка відповідають концептуальним положенням ідеї підготовки вчителя-європейця, який може працювати в різних освітніх системах.

Зазначені навчальні пропозиції користуються в університетах великою популярністю тому, що при наявності можливостей навчання, стажування чи тимчасової роботи за кордоном, а також при прийомі на державну службу у професійну школу перевага надається вчителям – випускникам курсів "Євронауки" та "Вчитель-європеєць". Співробітництво Німеччини у розробці та реалізації транс'європейських проектів є перспективним напрямом розвитку освітніх систем, оскільки сприяє підготовці мобільних, висококваліфікованих спеціалістів, здатних конкурувати на європейському та міжнародному ринках праці.

У підсумку зазначимо, що в процесі наукового пошуку нами визначено такі структурно-організаційні особливості підготовки вчителів для закладів професійної освіти Німеччини: відсутність у країні загальнодержавної системи підготовки вчителів професійної школи; формування ґрунтовної системи довузівської профорієнтації та професійного відбору в процесі навчання у ВНЗ; підвищення вимог до абітурієнтів; орієнтація підготовки майбутніх учителів професійної школи на прогнозований ринок праці; кооперування університетів із професійними школами, підприємствами, фірмами та іншими виробничими інституціями; децентралізація навчання; впровадження інноваційних освітніх технологій; відкритість системи освіти вчителів професійної школи.

Струкурно-організаційні особливості підготовки вчителів професійної школи тісно пов'язані із змістово-процесуальними, до яких належать: зумовленість відбору змісту освіти вчителів професійної школи потребами економіки, професійної освіти, специфікою майбутньої діяльності педагога та колом його професійних обов'язків, тобто здійснення зазначеного відбору на засадах прогностичності і прагматизму; гармонійне поєднання науково-теоретичної та практичної підготовки; модернізація та вдосконалення змісту усіх складових компонентів навчання вчителів професійної школи на принципах науковості і фундаментальності, відповідності новітнім досягненням науки; інтеграція прикладних дисциплін із фаховою дидактикою; рух у напрямі фундаменталізації професійно-педагогічної підготовки вчителів шляхом інтеграції різногалузевих знань; взаємопроникнення науково-дослідної роботи та навчання; диференціація та індивідуалізація навчання.

Здійснене порівняльно-педагогічне дослідження підготовки вчителів для закладів професійної освіти дало змогу виявити можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду в практиці підготовки педагогічних кадрів в Україні за такими напрямами: вдосконалення організації педагогічної освіти, оновлення змісту професійної підготовки, збагачення форм організації навчального процесу. Отже, вважаємо доцільним:

– для вдосконалення організації педагогічної освіти: розробити і впровадити науково обґрунтовану систему педагогічної профорієнтації учнів та їх відбору до педагогічних ВНЗ; реалізовувати кооперування педагогічних ВНЗ із школами, підприємствами, установами та організаціями; активніше залучати школи та професійно-освітні заклади до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів;

– для оновлення змісту професійної підготовки: передбачити перехід до двофазової структури навчання педагогічних працівників або запровадження фахової переддипломної практики студентів за місцем майбутнього працевлаштування; удосконалити співвідношення компонентів професійно-педагогічної підготовки; запровадити багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти; розширити програму додатковими предметами за вибором; поглибити практичну спрямованість професійної підготовки шляхом збільшення кількості практичних заходів та тривалості педагогічної практики студентів;

– для збагачення форм організації навчального процесу: використовувати окремі прогресивні віртуальні форми організації навчання, що практикуються в німецьких ВНЗ,

зокрема, лекції, семінари, лабораторні роботи, конференції; розширити спектр самостійної роботи студентів.

Проведене дослідження підготовки вчителів для професійно-освітніх закладів у Німеччині, не вичерпує всіх аспектів цієї багатогранної проблеми. Подальшого вивчення потребують передусім методологічні і дидактичні засади взаємозв'язку спеціально-предметної й методичної підготовки вчителів професійної школи та система підготовки вчителів, які ведуть практичні заняття зі спеціальності у майстернях або лабораторіях професійної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В.Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 400 с.
2. Вакуленко Т.И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 186 с.
3. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 221 с.
4. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
5. KMK: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für berufliche Schulen. Beschluss vom 02.05.1995.
6. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 S.
7. Neuer Studiengang Europa-Wissenschaften //Bildung und Wissenschaften. – 1998. – № 3. – S. 17.
8. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland //Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrehublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-525.
9. Vom Auslaufmodell zum Musterfall //Das unabhängige Hochschulmagazin. – 2000. – № 1-2. – S. 2-16.

Наталія МИКИТЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КАНАДІ НА МІКРОРІВНІ (РОБОТА З ОКРЕМИМИ ОСОБАМИ ТА СІМ'ЯМИ)

За діючими стандартами організації практичної соціальної роботи Канади, укладеними на основі Етичного кодексу Асоціації соціальних працівників (CASW), востаннє переглянутими і затвердженими у березні 1995 року, суттю соціальної роботи є "розуміння особи в рамках існуючого соціального контексту, включаючи всі фактори, що впливають на реалізацію потенційних можливостей цієї особи. Соціальні працівники мають переконання, що усім людям притаманна гідність і у своїй роботі дотримуються підходів, що відображають таку точку зору. Практика соціальної роботи здійснюється у багатьох функціональних сферах і має на меті задоволення потреб людей та розвиток їх потенційних можливостей та ресурсів" [6; 2, 10-15].

Тема, яку ми плануємо висвітлити, включає два взаємопов'язані завдання: огляд змісту практичної соціальної роботи з окремими особами та сім'ями, а також розкриття особливостей її реалізації у роботі з групами, громадами і на рівні впливу на соціальну політику. З урахуванням того, що обсяг однієї статті не дозволяє належним чином охопити усі рівні практичної соціальної роботи, ми плануємо висвітлити матеріал, присвячений проблемі нашого дослідження у вигляді серії з двох послідовних статей.

Метою статті є розкриття змісту практичної соціальної роботи з індивідами та сім'ями у Канаді та ознайомлення з цією проблемою усіх тих, хто цікавиться питаннями соціальної роботи та соціальної педагогіки: викладачів, наукових працівників, соціальних педагогів, практичних соціальних працівників, представників релігійних та громадських організацій, які працюють у сфері соціальних послуг, аспірантів, магістрантів та студентів спеціальності "соціальна робота".

Проблемам надання соціальних послуг окремим особам та сім'ям, вдосконалення змісту, форм та засобів практичної діяльності соціальних працівників за кордоном, зокрема у Канаді (одній з країн, де соціальна робота вийшла на високий науково-практичний рівень), і в Україні присвячено ряд важливих досліджень таких авторів, як: Р.Кравченко, Н.Кабаченко,

О.Васильченко [1], Б.МакКензі [2], Е.Гембріл [7; 8], П.Блос [5], Л.Перлман [11], Г.Сіпоран [13], Дж. Каган [10] та ін.

Важливими складовими успішної соціальної роботи з клієнтами, на думку більшості фахівців, є: використання ресурсів, включаючи обговорення ефективності системи надання послуг, скерування, наснаження клієнтів, представництво, втручання у кризові ситуації, підтримуюча соціальна робота, використання активів та посередництво.

Спеціалісти-практики виділяють 8 домінуючих груп клієнтів, з якими працюють фахівці соціальної роботи у Канаді: одинокі особи похилого віку; дорослі особи з обмеженнями; безпритульні; узалежнені та члени їх сімей; позбавлені волі та ті, що повернулись з місць ув'язнення; прийомні, опікунські сім'ї, діти та персонал дитячих будинків сімейного типу; діти-сироти: природні та соціальні; діти з функціональними обмеженнями.

Особливістю сфери соціальної роботи у Канаді є те, що до числа соціальних послуг (соціально-педагогічного, юридичного спрямування, культурно-дозвіллєві, опікунські послуги та ін.) зараховуються також і медичні послуги (діагностичні, реабілітаційні, послуги з надання кваліфікованого медсестринського догляду та ін.).

Надаючи послуги клієнтам, соціальний працівник здійснює професійне втручання у 13-ти сферах практичної соціальної роботи. В деяких з них соціальна робота є профілюючою професією. До таких сфер практики відносяться: послуги дітям та сім'ям; соціальне забезпечення; запобігання насильству у сім'ї; культурні послуги; послуги, що надаються безпосередньо на місцях праці. У деяких сферах практики соціальні працівники виконують свої професійні функції у співпраці з іншими фахівцями (психологами, вчителями, медиками та ін.). Серед цих сфер практики є такі: сфера охорони здоров'я; сфера розумового здоров'я; послуги неповносправним; сфера послуг людям похилого віку; робота з узалежненими; послуги служб зайнятості; соціальна робота у школах; робота корективних служб (соціальна робота у виправних закладах та місцях позбавлення волі; посередницькі послуги; робота з жертвами скоєння злочинів та ін.).

До основних рівнів практики у всіх вищеназваних сферах соціальної роботи Канади відносяться: 1) соціальна робота з індивідами, 2) сімейна терапія, 3) соціальна робота в групах, 4) соціальна робота з громадами та 5) соціальна політика.

Хочемо наголосити, що уся практика соціальної роботи Канади розвивається у двох основних напрямках: так званому клінічному напрямку та напрямку розвитку соціальної політики. Відповідно до цього, діє поділ соціальних працівників на таких, що надають безпосередні, так звані "прямі" послуги клієнтам (мікро-та мезорівні загальної практики: терапія, консультування, посередництво, представництво, скерування, забезпечення інформацією та ін.) і таких, що функціонують як супервізори – менеджери, тобто здійснюють керівництво процесом надання послуг та практичною соціальною роботою з конкретними клієнтами, центрами надання послуг, а також контроль за виконанням соціальних програм, тобто надають "непрямі" соціальні послуги (мезо- та макрорівні загальної практики) [8, 10]. Так, безпосередня практика застосовується у випадку професійного втручання на мікрорівні у роботі з індивідами, подружніми парами чи сім'ями. На противагу безпосередній практиці, непряма практика застосовується на макрорівні, у роботі з громадою чи в процесі впливу на соціальну політику [12, 740]. Перша група соціальних послуг, які надаються у Канаді, включає як інституційні соціальні послуги (реабілітація, лікування алкогольної та наркотичної узалежненості, психіатрична опіка, кваліфікований медсестринський догляд, дитяча опіка, транспортування, дорадницькі послуги, посередницькі послуги, допомога у кризових ситуаціях, організація дозвілля), так і соціальні послуги, що надаються у домівках клієнтів ("сягання"1, надання інформації і "скерування", геріатричне діагностування, послуги з догляду за вмираючими, система заходів невідкладної допомоги, дружні візити, домашня опіка, послуги тимчасового піклування, побутові послуги, забезпечення продуктами харчування, телефонні "розмови-запевнення", психотерапія, послуги з догляду за дітьми).

* сягання – професійна діяльність соціальних працівників по наданню інформації про можливість надання соціальних послуг та надання цих послуг людям в їхніх домівках, або звичному для них середовищі у межах близько розташованих до закладу соціальної роботи територій.

Для реалізації практичної соціальної роботи у Канаді існує ціла мережа державних, громадських та приватних організацій, що функціонують у сфері надання соціальних послуг. До них відносяться:

– агенції та центри надання соціальних послуг (у Канаді це так звані "клініки надання соціальних послуг");
– медичні заклади: стаціонарні та амбулаторні клініки, заклади лікування та реабілітації алко- та нарко- узалежнених, заклади охорони та підтримки здоров'я;
– заклади опіки дорослих, притулки, клініки геріатричного діагностування;
– сиротинці, дитячі притулки, прийомні сім'ї;
– групи підтримки та опіки, групи самодопомоги;
– центри організації дозвілля.

Крім того, соціальні працівники є залученими до професійної та волонтерської діяльності в урядових організаціях, різних освітніх установах, на підприємствах, у місцях позбавлення волі, у церквах тощо. Діяльність усіх державних інституцій Канади фінансується виключно державою. Приватні заклади сфери соціальних послуг функціонують за рахунок коштів приватних осіб чи групи осіб з метою одержання прибутку або підтримки благодійності. Що ж стосується громадських організацій, це – "недержавні неприбуткові організації, які утворюються і функціонують з метою захисту прав чи інтересів своїх членів, третіх осіб та надання певних послуг". На рівні окремих держав для них застосовуються певні терміни. Так, у Канаді та США це – non-governmental organizations (NGO), або non-profit sector [1, 131].

Переважна більшість соціальних працівників працює у громадських (недержавних організаціях). Більш, ніж 70 % соціальних працівників (станом на 2000 рік їх кількість складала 92990 осіб) задіяні у закладах сфери соціальних послуг та сфери охорони здоров'я [14]. Решта – працює у сфері соціальної політики та освіти, у медичних закладах і т.д. Серед найширше представлених посад, які обіймають працівники у різних типах закладів соціальної роботи, можемо виділити такі: спеціаліст з питань узалежнень; спеціаліст по роботі з громадськістю; спеціаліст по роботі з групами; спеціаліст з питань втручання у кризові ситуації; координатор центру жінок; спеціаліст з питань психічного здоров'я; соціальний працівник, що надає соціальні послуги вдома; соціальний працівник, який надає послуги у закладі соціальної роботи; спеціаліст з питань надання фінансової допомоги; спеціаліст з питань розвитку громадськості; спеціаліст з питань сімейної терапії; соціальний працівник-реабілітолог; спеціаліст по роботі з молоддю; спеціаліст сфери соціальної політики з питань соціального захисту та забезпечення добробуту населення.

Посадові інструкції більшості працівників сфери соціальних послуг вимагають проведення працівником на місці праці 40 годин у тиждень. Працівники, які надають соціальні послуги у домівках клієнтів, працюють за окремим графіком, іноді – ввечері або у вихідні. Випускники факультетів та шкіл соціальної роботи, які щойно прийшли у сферу соціальної роботи, працюють в середньому 32 години на тиждень і їхній заробіток сягає C$15 за годину. Заробітна платня соціальних працівників у порівнянні із заробітною платнею представників інших професій у Канаді є досить низькою. Так, станом на 1995 рік [15], їхня середня річна платня становила лише C$29800, що є на C$6200 менше, ніж в інших кваліфікованих працівників. Досить низькі заробітки соціальних працівників частково пояснює той факт, що більшість працівників сфери соціальних послуг працюють неповний робочий день.

Серед представників професії "соціальний працівник" у Канаді, як і в Україні та більшості країн Європи, домінують жінки. Варто також зазначити, що, у порівнянні з іншими галузями та сферами професійної діяльності, ця професія представлена тут, здебільшого, молоддю. Середній вік представника професії "соціальний працівник" – 37 років, в той час як середній вік представників інших професій – 38 років.

Кількість соціальних працівників значно зросла за останні 15 років. Так, у сфері соціальних послуг у 1998 році у порівнянні з 1990 роком було задіяно на 40 % працівників більше. За перспективними даними статистики Канади, до 2008 року кількість працівників сфери соціальних послуг збільшиться в середньому ще на 20 %.

Як ми вже згадували вище, практична соціальна робота в Канаді здійснюється на п'яти різних рівнях. Далі розглянемо послідовно зміст діяльності фахівців сфери соціальних послуг на двох перших згаданих нами рівнях.

За визначенням науковця у галузі соціальної роботи – Е. Гембрілл, соціальна робота з індивідами передбачає застосування методу професійного втручання, за допомогою якого соціальний працівник створює атмосферу довіри і комфорту, що надихає на діалог та взаємодію [7, 1-5]. Таким чином, можна застосовувати певний вплив на клієнта, що призвело б до позитивних змін в оцінюванні клієнтом ситуації, в його почуттях чи діях, або в його соціальному оточенні.

У роботі з індивідами надзвичайно важливе місце посідає питання аналізу взаємодії клієнта з соціумом (з точки зору теорії систем та екологічної теорії). Це зумовлюється тим фактом, що у процесі професійного втручання соціальний працівник завжди бере до уваги оточення клієнта, і певним чином, втручається у нього, якщо зміни зможуть підвищити здатність клієнта керувати своїм життям.

Модель соціальної системи індивіда та його взаємодії з ланками цієї системи (яка базується на концепції теорії систем, детальніше розглянутій нами у статті "Теоретичні засади соціальної роботи у Канаді" [3]) представлена на схемі 1.

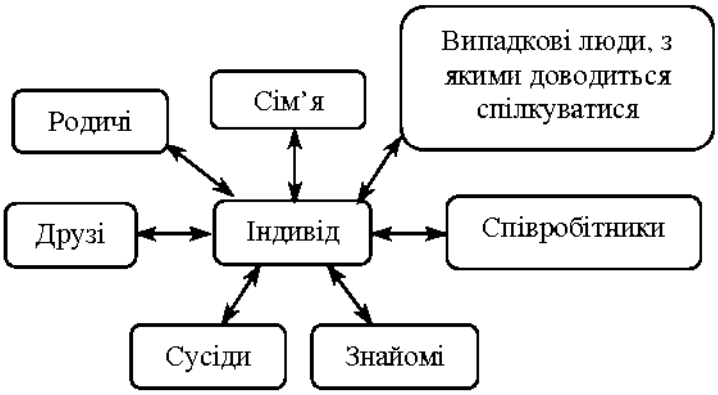


Схема 1. Місце індивіда в екосистемі та його взаємозв'язки з іншими ланками цієї системи.

Така модель добре ілюструє цілісність соціальної системи індивіда, складовими якої є її інтерактивні взаємозалежні частини, а також процес реалізації зворотного зв'язку між цими частинами. Уважно розглянувши таку модель соціальної системи індивіда, ми ще раз повинні підкреслити, що люди є соціальними істотами, які залежать одна від одної для задоволення більшості своїх як соціальних, так і фізіологічних потреб.

Теоретик соціальної роботи М.Сіпоран пропонує проаналізувати результати спостережень за природою соціального функціонування [13, 17]. На його думку, соціальне функціонування – це спосіб поведінки, коли індивіди "поводяться певним чином, щоб виконати свої життєві завдання та задовільнити свої потреби." Це включає виконання вікових або ситуативних завдань, а також ролей, які мають характер міжособистісних стосунків, або виявляються у поведінці. Завдання характеризується обсягом роботи, сукупністю видів діяльності для одержання результату, а роль – більш комплексне поняття, що включає виконання завдань і розвиток взаємовідносин, які асоціюються з статусом певної соціальної ролі. Нездатність успішно виконувати свої соціальні ролі перешкоджає людям задовільняти потреби і є першопричиною того, що вони звертаються по допомогу в заклади сфери соціальних послуг. Згідно з аналізом М.Сіпорана, незадовільне соціальне функціонування часто спричинюється такими факторами, як несамодостатність, нерівноцінний обмін чи екологічний дисбаланс між людьми та їхнім оточенням. При цьому перешкоди можуть бути надто вагомими, ресурси – обмеженими, а можливості та навички – нерозвиненими. Усунення будь-якої з цих умов може стати метою професійного втручання в соціальній роботі з індивідами.

Запланована позитивна зміна, що є метою професійного втручання, часто досягається за допомогою залучення у процесі проведення зустрічей інших важливих для клієнта осіб з метою

допомогти їм об'єднати зусилля для вирішення проблемної ситуації. В практиці соціальної роботи з індивідами немає чітко встановленого правила, що з клієнтами потрібно працювати виключно наодинці, і навпаки, часто виникають ситуації, коли вирішити проблему без сумісної зустрічі з членами сім'ї, друзями, чи важливою для клієнта особою дуже важко, або й неможливо.

Одним із основних факторів, які впливають на процес втручання і забезпечують позитивні зміни, є взаємовідносини соціального працівника і клієнта. Ділові, проте теплі і довірливі стосунки створюються за допомогою використання вмінь та навичок спілкування і поведінки, що забезпечує атмосферу довір'я та доброзичливості, а також відповідний соціоемоційний клімат (так звані фостерні взаємовідносини).

Сучасні методи індивідуальної соціальної роботи, серед яких особливо виділяється такий метод, як наснаження, заохочують соціальних працівників у процесі професійного втручання робити наголос на сильних сторонах клієнта. Елементи цього методу допомагають клієнтам контролювати як своє особисте, так і соціальне життя. До них належить: фостерні взаємовідносини, що виражають емпатію; підтримка вибору клієнта та його мети; оцінювання та усвідомлення особистих відмінностей; наголос на співпраці; спілкування на рівні поваги гідності клієнта; зосередженість на проблемі клієнта; дотримання конфіденційності; пошук рішень, що стимулюють участь клієнта; інформування клієнта про його законні права; трактування труднощів, як можливостей набуття нового досвіду; залучення клієнта до процесів прийняття рішень та оцінювання; намагання усунути дискримінацію, нерівності; підтримка принципів соціальної справедливості.

Додатковим способом наснаження клієнтів є надання їм можливості розвиватися і зростати на їхніх рівнях самоповаги, адже коли здатність клієнта цінувати себе є втраченою, коли для нього характерна низька самооцінка, його охоплює тривога та невпевненість і він піддає сумніву кожну дію, або самостійно прийняте рішення [11, 72].

Сімейна терапія – широко розповсюджена сфера і важливий рівень практики соціальної роботи у Канаді. Послуги в галузі сімейної терапії надають такі заклади соціальних послуг, як: агенції, клініки та центри соціальних послуг різних провінцій Канади, жіночі притулки, прийомні сім'ї та заклади дитячої опіки, центри захисту дітей, школи, лікарні, заклади психічного здоров'я, корекційні інституції та ін.

Розуміння проблеми є первинним принципом практики соціальної роботи у галузі сімейної терапії. У намаганні зрозуміти проблему, соціальний працівник повинен розглядати не лише конкретну родину клієнтів та її ситуацію, а брати до уваги ще й соціоекономічні проблеми суспільства, в якому вона проживає.

Сімейна терапія використовує багато теорій для розуміння поведінки індивіда в межах його сімейної системи та розвитку самої сімейної системи. П.Блос [5], С.Гілліган [9] та Дж.Каган [10] вважають, що особливу увагу у роботі з системою сім'ї потрібно приділяти її частинам, тобто субсистемам. Розвиток індивіда у потрібному напрямку є найважливішою складовою усієї сімейної терапії. Таким чином, робота з родиною передбачає трактування проблеми та намагання подолати її у певному контексті.

Варто зазначити, що дуже мало сімей звертаються по допомогу до закладів соціальних послуг за власним бажанням. Більшість з них опиняється у цих закладах з ініціативи третіх осіб. Вони приходять на перше інтерв'ю часто ворожо настроєні, сповнені тривоги, побоювань, що їх невірно зрозуміють, а їхню поведінку оцінюватимуть як неадекватну. Зазвичай, про агенцію, чи клініку, куди їм довелось звернутися, вони знають дуже мало і тим більше не мають поняття, чого їм очікувати від сімейної терапії. Першим кроком соціального працівника є надання інформації про діяльність закладу соціальної роботи і функції, які він у цьому закладі виконує. Метою першої зустрічі соціального працівника з клієнтами в курсі сімейної терапії є підвищення рівня відчуття комфорту як з боку сім'ї клієнтів, так і з боку соціального працівника, а також організація подальшої роботи над визначеною проблемою. Важливо, щоб пропозиції щодо плану розвитку терапевтичної системи вносив не лише фахівець, а й самі клієнти.

Наступним кроком терапії є індивідуальні зустрічі фахівця з кожним членом сім'ї. Дуже важливою інформацією, яку на цьому етапі повинен одержати соціальний працівник, є вік

клієнта, його професія та місце праці, освіта, походження і країна народження, а також те, наскільки він задоволений своєю роботою (якщо це дитина – навчанням у школі, відносинами з однокласниками та друзями). Уважність соціального працівника допомагає клієнту відчути свою значимість та інтерес до своєї особи. Якщо у сім'ї є дитина, канадські практики соціальної роботи радять спочатку провести таку індивідуальну зустріч саме з нею, оскільки дітям дуже важливо відчувати інтерес та повагу до своєї особи, а також до їхнього бачення проблеми [4]. Практика соціальної роботи в Україні передбачає, в першу чергу, зустріч з дорослими членами сім'ї та розмову з ними про дітей і їхні проблеми. В такий спосіб дитина відчуває і припускає, що її особа в ситуації, яка склалася, як і її розповідь, є другорядною. Клінічна бесіда з дітьми не повинна дуже відрізнятися від ідентичної бесіди з дорослими. В ході такої бесіди соціальний працівник, починаючи із загальних запитань, підводить клієнта до проблеми. Щодо дітей, така бесіда обов'язково повинна торкатися питань шкільного життя (чи перебування у дошкільному закладі), відносин з друзями, вчителями, їхніх уподобань, хобі та проведення вільного часу. На думку багатьох експертів соціальної роботи Канади, саме дитина, за умілого керівництва соціального працівника, може спричинити розвиток процесу сімейної терапії в напрямку позитивної зміни.

Основним методом сімейної терапії в Канаді вважається серія бесід соціального працівника з різними членами сім'ї, у якій усі вони беруть пасивну участь. Такі групи об'єднують людей з дещо різними поглядами на життя та виконання своїх функцій у соціальній системі. Це призводить до того, що крім "основної" проблеми, в ході терапевтичної бесіди обговорюються ще й інші, другорядні. У такий спосіб процес стає більш важливим, ніж зміст.

Активна участь усіх членів сім'ї допомагає їм знайти спільну мову, побачити і зрозуміти точку зору інших, а також відшукати ресурси для зміни, якими вони знехтували. Терапевтичні бесіди обов'язково повинні бути непередбачуваними та цікавими. Якщо клієнти здогадаються про що йтиме мова у процесі проведення наступної зустрічі і зможуть передбачити її хід, цілком ймовірно, що вони її просто не відвідають. Хоча власне курс проведення терапії, як і те, кого запрошувати для наступної зустрічі, визначає сім'я клієнтів.

Так, підводячи підсумок короткого аналізу основних засад практичної соціальної роботи у Канаді, варто підкреслити, що допомога людям у пристосуванні до вимог та змін їхніх соціальних систем, контроль негативних імпульсів, зміцнення системи ресурсів для встановлення необхідного балансу у екосистемі клієнта, чи сім'ї клієнтів, а також підтримка у досягненні цілей є основною її метою, зокрема на рівні роботи з окремими особами та сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Р., Кабаченко Н., Васильченко О. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери// Соціальна робота в Україні/Під ред. В.Полтавця. – К.: Видавничий дім "КМ Academia", 2000. – 236 с.
2. МакКензі Б. До питання проведення ефективної практичної соціальної роботи в Україні: існуючі можливості та проблеми освіти в галузі соціальної роботи // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конференції. – Львів, 2003. – 257 с.
3. Микитенко Н. Теоретичні засади соціальної роботи у Канаді // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 5. – С.195-205.
4. Andolfi M. The Myth of Atlas: Families and the Therapeutic Story. – New York: Brunner Mazel, 1989. – 238 p.
5. Blos P. The Adolescent Passage: Developmental Issues. – New York: International University Press, 1979. – 521 p.
6. Canadian Association of Social Workers. Code of Ethics. – Ottawa, 1994. – 177 p.
7. Gambrill E. Casework, a Competency–Based Approach. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983. – 448 p.
8. Gibbs L., Gambrill E. Critical Thinking for Social Workers: Exercises for Helping Professionals. – Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press, 1999. – 268 p.
9. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development . – Cambridge: Harvard University Press, 1993. – 184 p.
10. Kagan J. The Nature of Child. – New York: Basic Books, 1984. – 309 p.
11. Pearlman L., Saakvitne K. Trauma and the Therapis: Countertransferance and Vicarious Traumatization in Psychotherapy with Incest Survivors. – New York: W.W.Norton, 1995. – 217 p.

12. Pinderhughes E. Direct Practice Overview// Encyclopedia of Social Work (19th ed.). R. Edwards (Ed.). – Washington D.C.: National Association of Social Workers, 1995. – Vol. III. – P. 2258-2265.
13. Siporan H. Introduction to Social Work Practice. – New York: Macmillan, 1975. – 186 p.
14. http://www.statcan.ca Statistics Canada: catalogue no. 61 F 0040 XDB.
15. http://www.workfutures.bc.ca; http://www.students.ubc.ca
16. Work Futures Occupational Outlook for NOC 4212. – June, 16. 2003.

Адам МУШИНЬСКІ

ОСНОВНІ ТЕХНІКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НЕДЕРЖАВНИМИ ОСЕРЕДКАМИ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Управління – це загал дій, спрямованих на те, щоб усі елементи організації спричинилися до злагодженого функціонування й розвитку. На практиці це є прогностичні, планові, організаторські, мотиваційні, аналітичні, контрольні дії, які виконуються певними групами людей в організації, а передусім керівниками, яких підтримують групи спеціалістів.

Метою нашої статті є розгляд різних технологій організації та управління недержавними осередками безперервної освіти.

Говорячи про управління, ми маємо на увазі як поточне керування основною й допоміжною діяльністю, так і підготовку й запровадження необхідних змін в процесі роботи.

Керуючий орган не тільки використовує окремі складники, наявні в даний час і в умовах системи управління, але й одночасно готує й втілює модифікації цих складників.

В організаційних формах управління мова йде в основному про суб'єктивну структуру цього процесу, тобто про весь управлінський персонал. Адже це саме управлінський персонал представляє потреби й формальні цілі осередку, а в середині неї – її формальні вимоги відносно підлеглих працівників. Управлінський персонал підлягає також впливові інтеграційних та дезінтеграційних сил. Не завжди він правильно представляє формальні сили й вимоги (потреби) недержавного осередку освіти.

Частину інтеграційних та дезінтеграційних сил вдається регулювати й контролювати управлінському персоналу, а частина з'являється й діє незалежно від його волі. Якщо ми обмежимося тільки тією групою подразників, що знаходиться в руках керівництва, то можна уявити собі їх як знаряддя, які використовує в управлінні персонал. Посуваючись дальше, можна собі уявити, що за допомогою цих інструментів управлінський персонал формує об'єкт своїх керівних дій, якими є підлеглі йому формально осередки. При такому розумінні мотиваційних засобів (стимулів) обґрунтованим є називання процесу управління "застосуванням певних технік управління".

Поняття технік управління складається принаймні з двох елементів: 1) технічні властивості знарядь дії (у цьому випадку мова йде про властивості чинників мотивації – стимулів як матеріальних предметів, фінансових засобів або як умов, подій, ситуацій); 2) технічні вміння людей, які застосовують ці знаряддя.

Отже, техніки управління – це допоміжні інструменти управління, які містять у собі детальні способи виконання різних робіт в процесі управління і способи тиску (підбору, комбінаційних поєднань і застосування мотивуючих засобів) на підлеглих, щоб їх поведінка відповідала волі керівника, тобто вела до досягнення закладених цілей (виконання завдань), враховуючи риси цих засобів і властивості підлеглих їм людей.

У літературі предмету перераховується дуже велика кількість технік управління. Загальна класифікація технік управління представлена на схемі 1, а основні цілі їх застосування в таблиці 1.

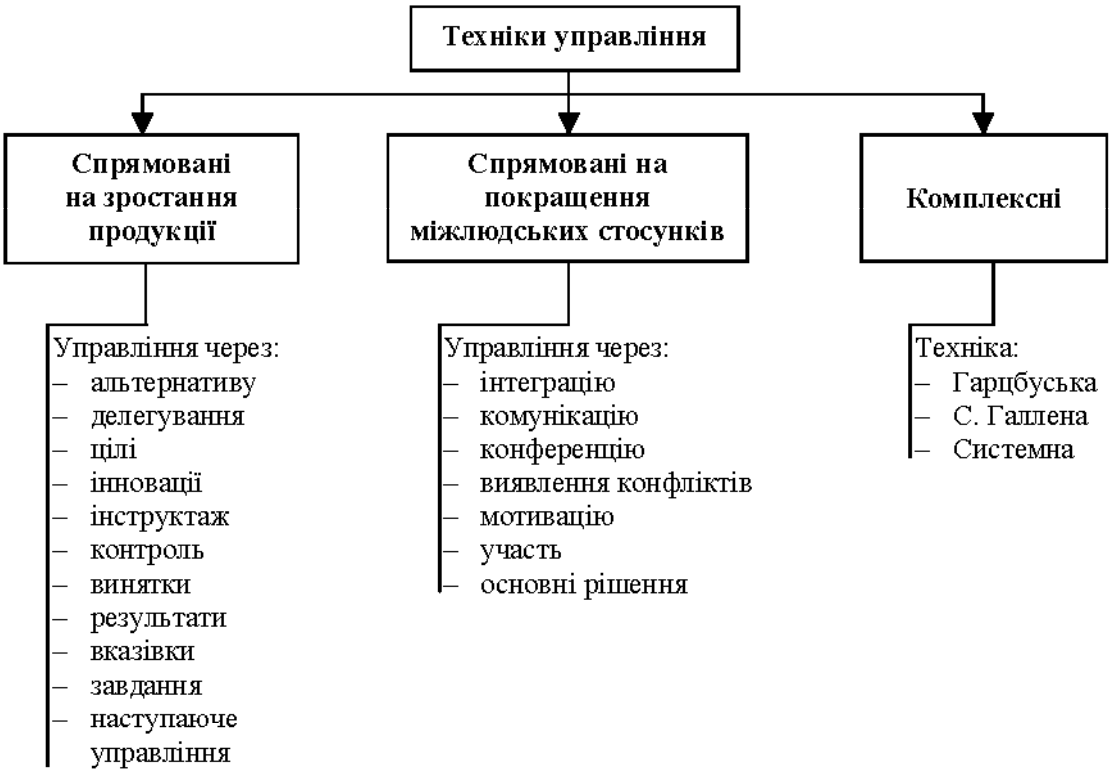


Схема 1. Загальний поділ технік управління

Таблиця 1.

Основні цілі застосування вибраних технік управління

Види технік управління	Основні цілі застосування технік (практична придатність)
Управління через альтернативу (Management by Alternatives)	Визначення альтернатив розв'язання проблеми й оцінка їх придатності
Управління через делегування повноважень (Management by Delegation)	Розвантаження керівника й стимулювання ініціативи підлеглих
Управління через цілі (Management by Objectives)	Зміна орієнтації праці колективу із способу дії на визначення мети
Управління через інновації (Management by Innovation)	Стимулювання організаційних, технологічних та економічних інновацій
Управління через інструкції (Management by Instruction)	Заміна службових зв'язків функціональними зв'язками
Управління через інтеграцію (Management by Integration)	Вироблення почуття приналежності до групи
Управління через комунікацію (Management by Communication)	Вільний добір інформації, необхідної для координації й контролю
Управління через конференцію (Management by Conference)	Зростання доцільності керівних рішень на підставі групового ознайомлення
Управління через виявлення й розв'язання конфліктів (Management by Conflicts)	Нові ідеї, що народжуються й розвиваються у конфліктах, використовуються для розвитку закладу
Управління через контроль (Management by Control)	Корекція завдань – самоконтроль

Управління через мотивацію (Management by Motivation)	Створення примусових ситуацій
Наступаюче управління (Management by Breakthrough Theory)	Систематичне вдосконалення інструментів планування і контролю й використання усіх наявних засобів з метою збільшення ефективності дій
Управління через участь (Management by Participation)	Співучасть працівників у прийнятті важливих рішень та участь в їх реалізації
Управління через визначення вирішальних правил (Management by Decision Rules)	Визначення певних правил (засад) прийняття колективних рішень
Управління через винятки (Management by Exceptions)	Розвантаження кадрів шляхом передачі не керівних завдань на нижчі рівні
Управління через результати (Management by Results)	Концентрація на основних джерелах зростання продуктивності
Управління через вказівки (Management by Directors)	Чіткий поділ праці, керування за допомогою інструкцій
Управління через завдання (Management by Tasks)	Чітке визначення завдань, яке дозволить краще їх зрозуміти й виконати

З огляду на мету можна виділити такі організаторські техніки:

– діагностичні техніки, які служать зібранню інформації про існуючий стан речей, проведенню критичного оцінювання й аналізу цього стану (належать до них техніка карткування, техніки дослідження й вимірювання часу, кваліфікування праці і т.д.);

– техніки раціоналізації й оптималізації, що служать для дослідження й покращення процесів праці, виробництва, обслуговування продукції, аналізу й проектування систем, конструкції виробів, організаційної структури і т.п., до них також відносять математичні техніки оптималізації рішень;

– техніки планування й контролю, до яких зараховують техніки довго й короткотермінового планування, проектування розміщення продуктивних ланок, техніки аналізу коштів, контролю якості і т.п.;

– техніки поведінки у сфері міжособистісних контактів і стосунків, до яких зараховують техніки управління людськими колективами, стилі керування, техніки навчання, мотивації та інші.

З огляду на предмет дослідження можна виділити наступні організаторські техніки:

– техніки, що займаються оптималізацією цілей і завдань організаційних систем, до яких відносять операційні дослідження, математичні застосування, техніки мереженого планування, техніки управління через цілі, винятки, викликання конфліктів, симуляційні техніки, керівні ігри і т.п.;

– техніки раціоналізації виробу, передусім техніку аналізу вартості і техніки контролю якості;

– техніки раціоналізації процесів, до яких можна віднести техніки дослідження праці, техніки побудови графіків, техніки проектування розміщення робочих місць і т.п.;

– техніки раціоналізації праці машин і технічного обладнання, зокрема техніку вибіркового обстеження, хронометраж, порівняльного аналізу, коштів праці машин, аналіз показників машин і обладнання та інші;

– техніки покращення праці людини, дослідження методів праці, зокрема техніки дослідження елементарних рухів, техніки ергономічного аналізу, техніки кваліфікування праці і т.п.

З огляду на критерій організаторської дії можна виділити:

– техніки вибору предмету і визначення мети дослідження, зокрема техніки вибору домінуючого фактора, напр. метод ABC, криві парето, правило 20/80 і т.п.;

– техніки реєстрації фактичного стану, зокрема постійне й вибіркове спостереження, хронометраж, техніка MTM, техніка BMP, картки проходження дії й матеріалу, схеми

проходження, лінійні схеми, моделі, макети, хрестові таблиці, блокові схеми, графіки Gantta, циклограми, сітки дій, анкети, інтерв'ю, тести і т.п.;

– техніки творчого пошуку можливостей нових рішень, зокрема "мозковий штурм", дельфійська техніка, дискусія 66, техніка 635, техніка асоціацій і порівнянь, морфологічна техніка, алгоритм Алтшулера, аналіз функції, анкета з навідними питаннями, обернення проблеми та інші техніки інвентики;

– техніку оцінки рішень, зокрема техніку карки Т, пунктирну техніку;

– техніку проектування рішень, зокрема техніки системного проектування функціонування і структури організаційної системи, техніки презентації організаційних вирішень за допомогою картування, моделей, блокових схем, графіків Gantta, циклограм, сіток дій ф т.п.;

– техніку втілення проектів, зокрема техніки мережі, техніки навчання, техніки розминки.

Спільною рисою значної кількості організаторських технік є цикл поведінки, який базується на класичному організаційному циклі дослідження методів праці.

Застосування в закладі поділу праці й доручення різним організаційним вертикалям і ланкам для виконання окремих завдань вимагає відповідної вертикальної й горизонтальної координації. Сам спосіб координації праці цих вертикалей і ланок істотно впливає на справність дій, якість синергічного ефекту і ефективність функціонування цілого закладу. В теорії організації й управління розпізнаються координаційні механізми, правильна дія яких спричиняє на практиці високий рівень вертикальної координації завдань (напр. управління через цілі поєднане з управлінням через винятки) і горизонтальної координації між суміжними організаційними ланками, що реалізують окремі завдання в осередку (напр. управління через виявлення й вирішення конфлікту). Це – як ми уже знаємо – техніки управління, що сприймаються як допоміжні інструменти (знаряддя) управління.

У літературі ми зустрічаємо різні визначення терміну техніки управління. Воно існує поруч таких термінів як: спосіб, метод, концепція й навіть система чи філософія управління. Однак техніки управління є допоміжними інструментами, які застосовуються в процесі управління справами осередку і які допомагають і полегшують керівникам вирішення різноманітних проблем, що стосуються справного функціонування й розвитку організації дій. Часто це є складні багатовимірні проблеми, які охоплюють суспільні, економічні, організаційні, психологічні, соціологічні й навіть фізіологічні питання. Отже, керівник у процесі управління повинен розпізнати суть проблеми і дібрати для її вирішення особливий спосіб дії (знаряддя) у вигляді техніки управління.

Керівна функція мотивування (стимуляції) є також певним показником визначених технік управління. Це стосується, в основному, усіх формалізованих закладів колективної дії, які по своїй суті мусять бути керовані.

Описане вище синтетичне управління, а також інші техніки (див. схема 1 і табл. 1) представляються, як правило, як альтернативні, а прихильники окремих технік в інших вбачають переважно тільки недоліки.

Насправді ж в управлінні осередком не можна застосовувати тільки одну техніку, навіть якщо це буде техніка придатна у багатьох випадках.

При різних структурах регулювання в закладах – на різних організаційних вертикалях, а також в організації в цілому доцільним може виявитися застосування різних технік "управління через" інтегрованим способом. Слід відзначити, що згідно J. Wilda, для засвоєння суті технік "управління через" необхідним є глибше розуміння понять дії, поведінки, вчинків, правил, що визначають стиль керування і принципів творення цілісної концепції, тобто повної моделі управління.

В умовах ринку, в яких функціонують сучасні недержавні центри навчання, на керівні кадри покладаються такі види обов'язків:

– забезпечення осередкові хорошої фінансової позиції;
– досягнення максимальної продуктивності засобів;
– збільшення продуктивності праці;
– забезпечення "коштів участі в бізнесі".

У свою чергу H. Mintzberg, аналізуючи діяльність керівного персоналу на різних рівнях управління, дійшов до висновку, що всі вони по суті відіграють багато різноманітних ролей, які – називаючи "організованим зібранням поведінки" – зводяться до таких важливих різновидів, як:

1. Міжлюдські ролі, пов'язані з репрезентативними функціями осередку в оточенні, керуванням, що реалізується у спільних вертикальних і горизонтальних діях співпрацівників організації та функціями співпраці і зв'язку з оточенням (суспільством).

2. Інформаційні ролі, які базуються на процесах отримання й передачі інформації, які ставлять керівника в позицію монітора, тобто особи, що шукає інформації; розповсюджувача, як особи, яка часто найкраще поінформована й розповсюджує інформацію, думки й судження, а також в позицію речника, який переказує частину зібраної інформації особам і організаціям зовні.

3. Вирішальні ролі, які випливають з основних завдань керівного персоналу, серед яких найважливішими є:

– роль підприємця, що намагається забезпечити максимальну справність в досягненні цілей;
– роль протидії несподіваним перешкодам в середині й на стику осередку з оточенням;
– роль посередника у спілкуванні з оточення (суспільством).

У справному виконанні обов'язків і настільки різноманітних керівних ролей у процесі управління дуже придатними є допоміжні техніки управління. Організаторські методи і техніки, застосовані в різних сферах організації праці й управління (керування), часто взаємно переплітаються і доповнюються.

Керівник повинен мати загальну поінформованість про можливо найширший склад технік управління, щоб могти вибрати з нього такі, які він визнає вартими ґрунтовнішого пізнання з метою вибору технік, придатних в його умовах. Тому треба враховувати те, що не всі техніки управління можна застосовувати на практиці без врахування існуючих умов і обмежень. Досвід однозначно показує, що комплексне застосування організаторських методів та технік в галузі організації праці та управління значно збільшує не тільки справність організаторського проектування й втілення проектів на практиці, але також збільшує ефективність функціонування нового організаційного рішення в експлуатації, оскільки зростає продуктивність праці, покращується якість, зменшуються собівартість.

Сучасний керівник (менеджер) у процесі управління – діючи в складному, турбулентному й конкурентному оточені – намагається (з користю для осередку) упорядковувати й синхронізувати основні елементи своїх сильних і слабких сторін (засобів), довідатися про шанси й небезпеку, що йде від оточення, а також врахувати інші аргументи й переваги. Це дуже важке завдання, часто майже нездійснене з інформаційних причин. Тільки такі менеджери, що справляться з непевністю й багатозначністю ситуації і зможуть уміло провести ігри (битви), які ніколи не можуть бути виграні, а можуть тільки вестися, тільки такі менеджери можуть мати надію на успіх у керівній роботі в ризикових умовах.

Слід звернути увагу на факт, що більшість застосовуваних організаторських технік управління була опрацьована не вченими, спеціалістами в галузі організації й управління, а в принципі самими досвідченими практиками. Бо загальною закономірністю є створення і розвиток ученими загальної методології організаторських дій. Натомість опрацювання специфічних організаторських технік управління – це завдання не стільки теоретиків, скільки практиків-організаторів. Треба пам'ятати, що кількість організаторських технік зростає лавиноподібно, що в свою чергу вимагає упорядкування і створення з них одностайної системи. І власне комплексний підхід до технік управління може спричинити їх інтеграцію.

Отже, представлені вище техніки управління є знаряддями, які можуть допомогти керівництву досягти цілі недержавного осередку навчання шляхом попередньо запланованих і упорядкованих дій і врахування існуючих та майбутніх умов.

Наталія ЛОГУТІНА

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У сучасних умовах, коли обсяг необхідних для людини знань значно збільшився, важливо навчити майбутніх фахівців у сфері бізнесу орієнтуватися у стрімкому потоці інформації, щоденно поповнювати свої знання. У зв'язку з цим суттєве значення має впровадження у практику певних факторів і методів, які впливають на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх економістів-менеджерів.

Актуальність проблеми, що пов'язана із недосконалістю вітчизняної методики професійної підготовки майбутніх менеджерів, досліджували Є.Пассов, В.Костомаров, О.Митрофанова, О.Тарнопольський, С.Кожушко та багато інших.

У своїх роботах вони наголошували, що немає жодного вітчизняного дослідження, в якому б детально розглядалися теоретичні та практичні підвалини цієї методики. Водночас потреба у розробці такої методики не втрачає своєї актуальності й сьогодні, оскільки прагнення України увійти до міжнародної економічної спільноти вимагає наявності великої кількості професійно підготовлених спеціалістів.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу зарубіжного досвіду дослідити та виявити основні фактори і методи успішної реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері бізнесу.

Під професійним навчанням розуміється процес безпосередньої передачі нових професійних навичок і(або) знань співробітниками організації. Таким чином, професійне навчання спрямоване на придбання й удосконалювання персоналом компанії професійних і/або управлінських знань, а також знань особливостей корпоративної культури фірми.

Більшість закордонних компаній уже давно усвідомили важливість професійного навчання свого персоналу, про що свідчать бюджети цих організацій: у них витрати на навчання – найбільша стаття після заробітної плати, що складає 2-5% усього бюджету або 2-10% фонду заробітної плати. Крім того, існує чітка тенденція до росту витрат на професійне навчання. Так, наприклад, якщо в 1995 р. у США приватні підприємства витратили на професійне навчання $53 млрд., то в 1998 р. – майже $100 млрд. Зокрема компанія "IBM" у 1985 р. витратила на це $750 млн., а в 1990 р. – уже $1,5 млрд.

Подібні статистичні дані з Англії: у 1983 р. навчання поза робочим місцем пройшли 45% працюючого населення, у 1998 р. – 55%. За ці ж п'ятнадцять років відсоток людей, які пройшли навчання на робочому місці, збільшився з 40 до 52%. Особливо яскравим свідченням зростання витрат на процес навчання є дії японських фірм. Тут витрачають на професійне навчання в розрахунку на одного зайнятого в 3 – 4 рази більше, ніж американські [1] .

Багато організацій Західної Європи мають власні постійно діючі університети, інститути, навчальні центри. Університет компанії "Siemens" навіть приносить їй чималий прибуток: більш $11 млн. за перші десять місяців 1999 року. Практично усі великі промислові компанії 75% фінансових, транспортних, зв'язку, комунальних фірм США мають у своїх штатах викладачів відповідного профілю, загальна чисельність яких досягає 45 тис. чоловік.

Останнім часом і в нашій країні багато компаній починають розглядати витрати на навчання персоналу як пріоритетні й необхідні, розуміючи, що саме висококваліфіковані кадри будуть вирішальним фактором у їхньому виживанні та розвитку. В Росії найбільш успішні компанії, і ті, що розвиваються, витрачають на підвищення кваліфікації персоналу біля $1млн. карб. щорічно. Як правило, це – російські відділення європейських і американських компаній, де вже давно визнали роль розвитку персоналу і на ньому не заощаджують. Так, наприклад, у компанії "Motorola" у 2000 році 328 співробітників пройшли тренінги по роботі з клієнтами і по роботі в команді, 290 – курси підвищення кваліфікації (менеджерські курси, курси маркетологів), 25 – закордонне стажування.

Ще один показовий приклад – Компанія "АйТі", де 200 з 800 співробітників уже мають сертифікати, у т.ч. і міжнародні, у різних галузях інформаційних технологій. У наш час 40 менеджерів середньої ланки у вихідні дні вивчають практичний маркетинг, фінансовий менеджмент і керування ресурсами на шестимісячних курсах підвищення кваліфікації в

Міжнародному інституті менеджменту ЛІНК по програмах Відкритого університету Великобританії. Головна мета цієї програми – формування у фахівців російських компаній комплексу знань у галузі управлінської, правової, фінансової, економічної діяльності; прищеплювання навичок оцінки ділового потенціалу, технологій для керування інноваціями на ранній стадії їхньої діяльності; розвиток нових напрямків фінансово-господарської діяльності в умовах ринкової економіки; керування дослідженнями і проектами.

Що стосується чисто російських фірм, то останнім часом деякі з них теж починають приділяти професійному навчанню належну увагу. Так, у 2000 р. у компанії "Вімм-Білль-Данн" для 110 співробітників були організовані тренінги по менеджменту, для 704 – тренінги по фінансах і маркетингу, на стажування на підприємства США і Швеції направлені 20 співробітників. А президент іншої вітчизняної компанії "Бистров" говорить про організацію професійного навчання на своїй фірмі так: "Консультаційні компанії проводять для працівників тренінги по всіх питаннях – від риторики і практики мовної комунікації до ефективного використання машинного часу. Працюючи в нас, людина постійно вчиться". Фахівці їздять стажуватися у ведучі світові мультинаціональні компанії. І все-таки в "Бистров" упевнені: у них здібний працівник знайде те, чого немає в західних компаніях. Це практично необмежені можливості ділової професійної освіти. В компанії всіляко заохочують і стимулюють співробітника до освоєння суміжних галузей [2]. Крім того, зараз концепцією внутрішнього навчання у фірмі серйозно зайнялися такі вітчизняні сировинні гіганти, як "Юкос", "Алмази Росії", "Лукойл", "Газпром" (має два внутрішніх навчальних центри) та інші.

Як уже було відзначено вище, концепція людського капіталу розглядає такі витрати на професійне навчання персоналу як інвестиції, що приносять реальний прибуток організації. Однак практика показує, що далеко не завжди віддача від навчання виправдовує витрачені на нього кошти. У зв'язку з цим для всіх компаній, що закладають у свій бюджет витрати на професійне навчання, постає питання про його ефективність.

Її свідченням є співвідношенням двох показників:

– сукупний результат, отриманий внаслідок інвестування;
– сукупні витрати, пов'язані з інвестиціями.

Використовуючи дані показники, ефективність професійного навчання можна розглядати як співвідношення між сумарними витратами на організацію і проведення навчання і його фінансових результатів. При цьому при розрахунку витрат важливо врахувати всі складові його компонентів – оплата послуг викладачам консалтингових і тренінгових фірм, витрати на оренду навчальних приміщень, придбання дидактичних матеріалів і устаткування, відрядження, харчування і проживання, а також витрати, пов'язані з відсутністю на своїх робочих місцях співробітників, що проходять і здійснюють навчання. Варто відзначити, що на практиці точно розрахувати витрати на організацію і проведення навчання не просто, оскільки існуючі моделі визначення вартості і нормування витрат на навчання дуже складні.

Результати професійного навчання, у свою чергу, можуть бути представлені у вигляді:

– зростання прибутку;
– росту обсягів продажів;
– росту продуктивності праці працівників;
– збільшення потенціалу співробітників і всього підприємства в цілому;
– зниження витрат на забезпечення функціонування підприємства і т.д. [4].

Для того щоб оцінити ефективність професійного навчання і домогтися її збільшення, насамперед, необхідно знати, від чого залежить успішність професійного навчання, які фактори визначають його ефективність. На наш погляд, основними з таких факторів є:

– адекватність програм навчання сьогоденним і майбутнім потребам організації;
– правильне формулювання цілей навчання;
– використання форм і методів навчання;
– ступінь обліку особливостей дорослих при проведенні навчання;
– мотивація персоналу до навчання.

Нижче ми розглянемо більш докладно перераховані фактори ефективності професійного навчання.

В сучасних умовах професійне навчання повинне бути комплексним безперервним, взаємопов'язаним процесом, що складається з ряду етапів. Першою і ключовою стадією цього процесу є визначення потреб організації в професійному навчанні, тобто виявлення невідповідності між професійними знаннями і навичками, якими повинен володіти персонал організації для досягнення її цілей, і тими компетенціями, якими він володіє в дійсності. При цьому необхідно відповісти на два основних питання:

– КОГО вчити (скільки і яких працівників);
– ЩО вчити (які знання і навички розвивати).

Таким чином, у першу чергу, потрібно визначити цільову групу і тематику навчання. Цільовою групою навчання можуть бути:

– рядові співробітники, у т.ч. фахівці;
– лінійні менеджери;
– менеджери середньої ланки;
– вище керівництво.

Що стосується тематики навчання, то сьогодні тренінгові компанії, які функціонують на російському ринку освітніх послуг, пропонують досить широкий вибір навчальних програм [3].

Мистецтво ефективного продажу.	Рішення проблем і прийняття рішень.
Телемаркетинг (мистецтво продажів по телефону).	Проведення інтерв'ю і набір персоналу.
Побудова команди. Робота в команді.	Оцінка персоналу.
Керівництво та лідерство.	Керування проектом.
Управління часом. Управління стресом.	Мистецтво переконання.
Мистецтво ведення переговорів.	Організація і проведення зборів.
Ефективна презентація.	Керування конфліктом.
Ефективна робота з клієнтом.	Комунікація в організації.
Ефективний секретар. Телефонний етикет.	Ділове переписування (звіти, комерційні пропозиції, ділові листи).
Ефективний менеджмент.	Розвиток і творче мислення.
Ефективне ділове спілкування.	Маркетинг для немаркетологів.
Комплексне керування якістю.	Фінанси для нефінансистів.
Делегування повноважень.	Тренінг тренерів.
Наставництво (консультування і навчання).	Стратегічний менеджмент.

Крім цільової групи і тематики навчання, не менш важливим є визначення рівня проблем, розв'язати які покликане навчання. Загальноприйнято виділяти три рівні проблем: індивідуальний, системний і стратегічний.

Індивідуальний рівень відноситься до потреб, пов'язаних з навичками окремих співробітників організації. Для розв'язання проблем цього рівня досить навчити конкретних людей, розвити їхні навички, наприклад роботи секретаря, навички презентації, основи особистої ефективності.

Системний рівень відноситься до потреб, які не обмежуються навчанням окремих співробітників і пов'язані з взаємодією усередині компанії, наприклад, керування конфліктами, розв'язання проблем і т.п.

Стратегічний рівень пов'язаний з потребами, які не обмежуються ні навчанням окремих співробітників, ні взаємодією в компанії, але відносяться до стратегії розвитку організації, її положення в соціально-економічному середовищі, наприклад, розвиток корпоративної культури, стратегічне планування[2].

Тематика навчання пов'язана з рівнем проблем, які визначаються потребами організації. У той же час при одній і тій же тематиці навчання його рівень може бути різним у залежності від особливостей компанії. Облік рівня проблем організації є ключем до успіху навчання, ігнорування даного фактора може звести до нуля його ефективність.

Проілюструємо це прикладом. Керівництво компанії прийняло рішення провести тренінг по маркетингу для ради директорів, що включає вивчення інструментів аналізу ринку, основ

складання маркетингового плану. Після проведення тренінгу виявилося, що маркетингова функція в компанії не змінилася, і керівництво було розчаровано тренінгом. Причина невдачі навчання полягала в тому, що його програма була ситуативною, оснащувала учасників індивідуальними навичками і не працювала на стратегічне розв'язання проблем усієї організації. Цього можна було уникнути, якби з самого початку був заданий чітко стратегічний характер тренінгу.

З метою діагностики потреб у навчанні західні підприємства за допомогою консультантів створюють і впроваджують у себе так звану корпоративну модель компетенцій, у якій профілювання посад прив'язано до стратегії розвитку компанії. Тобто спочатку розробляється стратегія, створюється образ бажаного майбутнього і лише тоді визначаються компетенції, необхідні для досягнення цього майбутнього. У більшості ж російських підприємств поки що немає формалізованої стратегії і засобів на консультантів. Тому для них діагностика потреби в навчанні набуває критичного значення з погляду ефективності навчання при економічній витраті засобів підприємства [4].

При визначенні потреб організації в навчанні кадрів важливо розуміти, під впливом яких факторів ці потреби складаються. Цими чинниками можуть бути:

- динаміка зовнішнього середовища (споживачі, постачальники, партнери, конкуренти, держава);
- розвиток техніки і технології, що тягне за собою появу нової продукції, послуг і методів виробництва;
- зміна стратегії розвитку організації;
- створення нової організаційної структури;
- освоєння нових видів діяльності.

На практиці можуть використовуватися наступні методи професійної підготовки спеціаліста в сфері бізнесу:

1) атестація і підготовка індивідуального плану розвитку:

У процесі атестації (чи спеціальної бесіди по плануванню навчання) співробітник обговорює з керівником перспективи свого професійного розвитку. В результаті складається план індивідуального розвитку, що передається в службу керування персоналом, де фахівці оцінюють його з погляду реалістичності, відповідності потребам організації в цілому, її фінансовим можливостям і вносять у нього необхідні коректування. Зведені воєдино плани розвитку співробітників стають частиною програми професійного розвитку персоналу фірми;

2) тестування:

В результаті психологічного і професійного тестування кожного співробітника організації виявляється ступінь розвитку в нього тих чи інших професійних знань, умінь і навичок, а також його потенціал. Порівняння результатів такого тестування і портретів "ідеального" працівника дозволяє визначити напрямки навчання;

3) оцінка інформації про працівників, що знаходиться в службі керування персоналом: вік, стаж роботи, професійний досвід, базове утворення, чи приймав працівник раніше участь у програмах навчання або підвищення кваліфікації, рівень здібностей, психологічні особливості і т.д.;

4) аналіз короткострокових і довгострокових планів організації й окремих підрозділів і визначення того, який рівень кваліфікації і професійної підготовки персоналу необхідний для їхньої успішної реалізації;

5) спостереження за роботою персоналу на робочих місцях – "польові дослідження".

Цей метод дозволяє одержати інформацію, яка згодом стає основою розробки програми навчання. Ця інформація включає типові ситуації роботи певної категорії співробітників, найбільш характерні труднощі, які виникають у їхній роботі, їхню власну оцінку необхідних навичок. У результаті конкретна програма навчання зосереджується на типових робочих завданнях, які розв'язують співробітники конкретного підприємства;

6) аналіз джерел проблем, які заважають ефективності роботи: недостатня якість продукції, послуг, обслуговування; невиконання планів робіт; рівні браку та відходів; порушення техніки безпеки; невиправдано великі втрати часу в результаті хвороб, прогулів, запізнень, відпусток і т.д.;

7) виявлення зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на роботу персоналу: заміна стандартів; технологічні зміни у виробництві; впровадження нового обладнання; випуск нового виду продукції; трудове законодавство; законодавство про охорону праці; податкове, митне, торгове регулювання і т.д.;

8) систематизоване опитування, анкетування, інтерв'ю керівників

Досить часто на практиці використовується саме цей метод: основні галузі навчання визначаються, виходячи із уявлень вищого керівництва або навіть однієї людини – генерального директора або безпосереднього керівника учасників навчання. Однак, як правило, думки керівників недостатньо для серйозних, продуманих висновків про те, який вид навчання необхідний організації. В більшості випадків визначити потреби в професійному навчанні можна тільки на основі спеціальної діагностики;

9) збір і аналіз заявок, побажань і пропозицій співробітників і лінійних менеджерів у галузі їхнього професійного навчання;

10) аналіз стратегії розвитку організації (переведення загальних положень організаційної стратегії на мову професійного навчання).

Виявити потреби в професійному навчанні допомагає збір і аналіз наступної інформації: бізнес-планів, планів технічного відновлення, робочих операцій, посадових інструкцій, планів підготовки кадрового резерву, передбачуваних змін у штатному розкладі, обсягу продукції, що випускається, і (або) продажу та інших фінансових показників діяльності співробітників; відкликань замовників та покупців.

Точно визначені потреби в професійному навчанні дозволяють більш повно враховувати розходження в рівні підготовки співробітників і домогтися зниження матеріальних і тимчасових витрат організації а, отже, і підвищити ефективність навчання [4].

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх менеджерів дає підстави зробити ***висновок*** про те, що більшість закордонних компаній приділяють значну увагу розв'язанню цієї проблеми. Ефективність таких дій визначається не лише сумою виділених коштів, але й чіткістю визначення факторів, які впливають на цей процес, і методів його організації. Чіткість у визначенні факторів і методів професійного навчання дозволяє розробити практичні методики його організації, що в кінцевому результаті суттєво позначається на ефективності професійної підготовки майбутніх менеджерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иглин В.А. Международные аспекты и правовое регулирование в области профессионального обучения и развития персонала в странах с развитой рыночной экономикой// Управление персоналом. – №5. – 2000. – С.69-74.
2. Павлуцкий А.В. Проект "LEARNING COMPANY"// Управление персоналом. – №2. – 2001. – С.64-65.
3. Семенков И., Жаворонкова Н. Корпоративные клиенты обучающих организаций// Управление персоналом. – №3. – 2001. – С.79-82.
4. Ярыгин С. Совершенствование форм и методов обучения банковского персонала// Управление персоналом. – №5. – 2000. – С.33-37.
5. Сайт "Trainings.ru" www.trainings.ru.
6. Сайт "Human Resources Manager" www.hrm.ru.

Богуслав ПЄТРУЛЄВИЧ,
Анна ЗЄНТЕК

ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НЕПОВНОСПРАВНОЇ МОЛОДІ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ)

У період сучасного розвитку професійної освіти щораз більша увага приділяється якості й результативності навчання неповносправних. Це знаходить відображення у стратегічних рішеннях багатьох держав, які прагнуть професійно підготувати такі особи.

Мета статті – розкрити передумови професійної підготовки проблемної молоды за рубежем.

У європейських країнах таких як Німеччина, Австрія, Швейцарія, Бельгія і Голландія професійна підготовка неповносправної молоді базується на дуалістичній системі освіти, у якій головною ланкою є заклад праці, а школа виконує допоміжну роль. Професійна підготовка за американською системою базується на широко розвинутих консультаціях і профорієнтації в школах, поєднаних із ознайомленням учнів з різними галузями економіки. Обов'язковою тут є змінна система з рядом переходів від школи до економічного життя і навпаки. Учень з будь-якого старшого класу може приступити до вибраної роботи, щоб потім повернутися до школи. Таким чином він набуває загальної орієнтації у професійних людських діях у найрізноманітніших галузях економічної діяльності[1].

Підготовка неповносправної молоді до активної участі у професійному та суспільному житті та формування зрілої особистості людини, на якій лежить тягар неповноправності, є важким починанням. З огляду на обмежені фізичні, психічні, а часом і розумові можливості, багато з них не може повністю скористатися з програм навчання чи перекваліфікації в навчальних центрах, призначених для повносправних. У зв'язку з цим підготовка неповносправної молоді до праці може бути організована на рівні трирічного профільного ліцею, основної професійної школи, дворічного доповнюючого ліцею та післяліцейної школи, а від умов і виду, а також ступеня неповносправності залежатиме, де відбуватиметься навчання: в навчальних осередках, центрах інтеграційного навчання чи в спеціальних осередках професійного навчання і перекваліфікації. Можливі освітні шляхи для неповносправної молоді представлені на схемі 1, яка визначає:

- освітній шлях учнів з помірною і значною розумовою відсталістю;
- освітній шлях для учнів із спеціальними освітніми потребами в інтелектуальній нормі – спеціальне навчання;
- освітній шлях учнів із спеціальними освітніми потребами в інтелектуальній нормі – інтеграційне навчання.

У випадку осіб із значним і помірним ступенем неповносправності початковою фазою підготовки до праці складає допрофесійне навчання, метою якого є формування вміння користуватися основними знаряддями праці, загальних форм поведінки у виробничих ситуаціях і рис особистості, що зумовлюють успішне виконання роботи. Навчання полегшує неповносправній особі підготовку до професійної освіти, а згодом адаптацію до середовища праці, створюючи таким чином можливість ознайомлення з різними професіями і визначення своїх професійних можливостей[2]. Характер допрофесійного навчання мають заняття трудової терапії, які, реалізуючи завдання щодо суспільної й професійної реабілітації, спрямовані на загальне покращення і розвиток професійних і суспільних умінь, які дають можливість розпочати роботу чи професійне навчання. Дії, спрямовані на досягнення мети цього типу, підкреслюють передусім значущу форму реабілітації й активізації для:

– молодих неповносправних осіб, які закінчили базову школу або припинили навчання і не мають можливості продовжувати освіту, живучи часто у бездіяльності й ізоляції без жодної мети і суспільних контактів;

– тих з-посеред неповносправних осіб, які вимагають довшого періоду психофізичного дозрівання і підготовки до праці, або які не будуть здатні для працевлаштування;

– неповносправних осіб, яким загрожує правова маргіналізація і деградація, а також для сімей неповносправних осіб;

– значного покращення психофізичного стану учасника і тим самим його незалежності і самостійності функціонування вдома і на території місцевого суспільства[3].

---

[1] J.Kierenko., *Szkolnictwo zawodowe i przysposobienie do pracy dla osób niepełnosprawnych* [w:] W. Otrębski (red.) System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. PERON Lublin 1999r. s. 81.

[2] T. Majewski. op. cit. s. 59

[3] W. Otrębski., *Warsztaty terapii zajęciowej miejscem rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych.* [w:] W. Otrębski (red.) System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. PFRON Lublin 1999r. s. 107

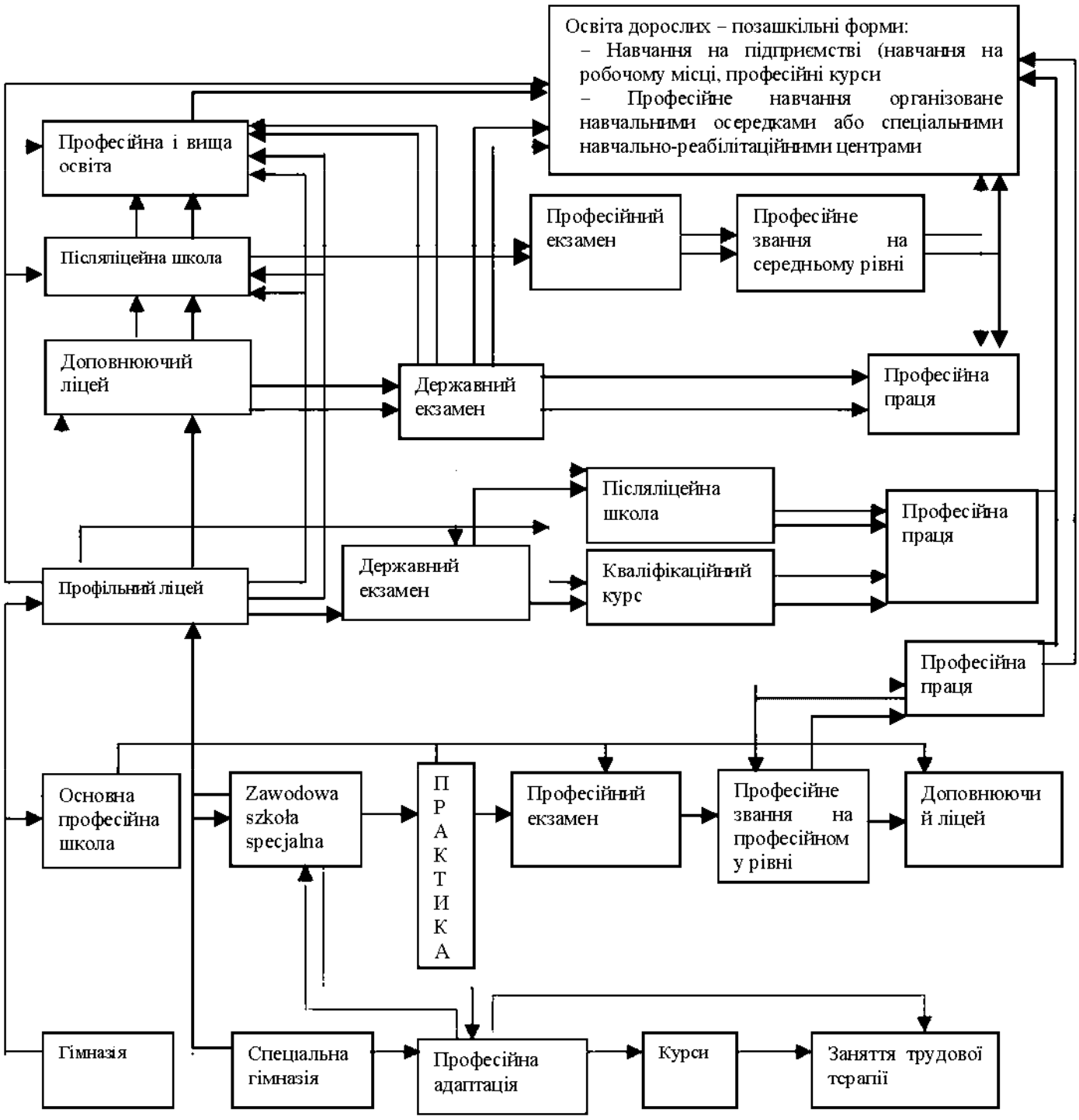


Схема 1. Шляхи навчання неповносправної молоді

Підготовка до праці має на меті практичну підготовку до професійної діяльності, а також покращення окремих психофізичних функцій так, щоб неповносправна молодь по мірі своїх можливостей могла функціонувати у професійній діяльності і суспільному житті[1] .

Отже специфіка навчання молоді неповносправної у значному й помірному ступені полягає на реалізації виховної й освітньої функції з урахуванням психофізичних можливостей і потреб особистості. У процесі навчання розвивається незалежність учня, його персоналізація й

[1] J. Pańczyk., *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. PWN Warszawa 1987r. s. 48

соціалізація, озброєння його, в межах його можливостей, уміннями й знаннями так, щоб він зміг порозумітися з оточенням, здобути максимальну життєву незалежність для задоволення основних життєвих потреб і міг брати участь в різних формах суспільного життя на рівні з іншими членами даного суспільства[1].

З представленого синтезу випливає, що професійна освіта неповносправних осіб це комплекс освітніх і реабілітаційних дій, які полягають на підготовці неповносправної молоді до професійної діяльності, професійної і суспільної активності а тим самим до полегшення їх інтеграції. При чому під інтеграцією треба розуміти пошану людських цінностей, що виражається у відмові від поділу на повно і неповносправних. Отже, інтеграція – це відповідь на потреби неповносправних, що стосуються лікування, життя у сім'ї, освіти, роботи, вільного часу і підготовки до виконання певних ролей[2]. Проблематику інтеграції можна зарахувати до інтеграції як суспільної, так і професійної. Основою суспільної інтеграції є переконання, що кожен має право на виховання у власній сім'ї і на зростання у натуральному середовищі своїх ровесників. Тому дитину не слід віддавати до спеціальної школи, якщо можна їй створити умови у загальній школі, де вона перебуватиме серед повносправних ровесників і виховуватиметься у власній сім'ї.[3] Професійна інтеграція як принцип діяльності щодо неповносправних осіб стосується професійного навчання і перекваліфікації і полягає на ідеї освіти для всіх, згідно якої всюди, де тільки це можливо, неповносправні особи повинні навчатися в межах звичайної освітньої системи.[4] Інтеграційні школи, враховуючи хороші умови праці у тому числі забезпечення сучасними дидактичними засобами, виховною атмосферою і контактами з повносправними колегами, трактуються як перехідний етап перед повною інтеграцією у суспільне й професійне середовище.[5] Аналіз досліджень умов праці інтеграційних класів, отриманих успіхів у навчанні, вихованні і ревалідації, визначення змінних, що впливають на процес соціалізації та інтеграції, стали причиною наступних кроків до ще більшої інтеграції спеціальної професійної освіти із загальнодоступною професійною освітою.[6] Внаслідок цього після закінчення гімназії неповносправна молодь матиме можливісить продовжувати своє навчання і підготовку до трудової діяльності на базовому рівні у професійних училищах, на середньому й вищому рівні – у профільних ліцеях, технікумах, в університетах, політехнічних інститутах, академіях та інших вищих учбових закладах. Неповносправні особи зможуть на кожному із цих рівнів спільно навчатися із повносправними особами. Це є реалізація ідеї освіти для всіх, згідно з якою всюди, де тільки це можливо, неповносправні особи повинні навчатися в рамках звичайної освітньої системи. Результативність таких дій зумовлена багатьма чинниками, в тому числі позицією педагогічного колективу і позицією повносправних учнів, компетенціями вчителів у галузі спеціальної педагогіки й професійної реабілітації, додатковими дидактичними посібниками в рамках програми навчання і передусім доступністю шкільних об'єктів, використовуваних дидактичних і технічних матеріалів.[7]

Отже, специфіка професійного навчання полягає на засвоєнні неповносправною молоддю необхідних теоретичних знань, практичних умінь і форм функціонування й поведінки у виробничих ситуаціях.[8] Межі цих критеріїв становлять основу поділу професійної підготовки на сфери загальної освіти й професійної освіти. Завданням загальної освіти є спрощення для молоді відповідної підготовки у різних сферах суспільного життя, і відводиться на неї близько

---

[1] L.Klaro-Celej, l. Mossakowska., *Podstawa programowa kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach.*:zawistow@menis.gov.pl. MEN, Departament Kształcenia i Wychowania

[2] A. Hulek., *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny – współczesne tendencje.* [w:] A. Hulek (red.) Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga. Warszawa 1987r. s. 12

[3] A. Maciarz., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej – poradnik dla nauczyciela.* WSiP Warszawa 1992r. s. 12.

[4] T. Majewski op. cit. s. 64

[5] http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/ar-2002/

[6] M.Strzyżewska., Czynniki warunkujące proces adaptacji i integracji uczniów klas specjalnyzch w zespołach szkół zawodowych [w:] A.Hulek (red.) Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga PAN Warszawa 1987 r. S. 196.

[7] J. Kirenko op. Cit. S. 84.

[8] K. Trzeciak., Problemy kształcenia i zatrudnienia osoby niepełnosprawnej w środowisku wiejskim w działalności organiyacji pozarządowych 1998r. S. 156.

35% усього часу навчання. Це завдання реалізується шляхом підвищення культурного рівня й пробудження прагнень молоді, зокрема через мотивацію підвищення рівня загальної освіти чи професійної кваліфікації. Завданням професійної освіти є повна реалізація програмових основ навчання у широко профільній професії на рівні робітника і відводиться на неї близько 65% усього часу навчання.[1]

Загальна й професійна освіта реалізується на одному з рівнів професійної підготовки у професійних училищах, які проводять теоретичну професійну підготовку в необхідному для отримання кваліфікації об'ємі, а потім готують учнів розумово відсталих у легкій формі, незрячих, глухих і з порушеннями слуху, хронічно хворих, з порушеннями органів руху та іншими відхиленнями і порушеннями до професійного екзамену як з теоретичного, так і практичного боку.[2] Ці школи приймають осіб, яким виповнилося 15 років, але не більше 18 років. Залежно від напрямку навчання триває 2, 2,5 або 3 роки.

У професійній підготовці неповносправної молоді особлива увага приділяється формуванню практичних навичок, які становлять найважливішу ланку в процесі практичної підготовки до праці і незалежно від того, чи вона буде реалізована цілком чи частково у школі, чи частково або цілком у працедавця, завданням є опанування учнями усіх практичних умінь, характерних для конкретної професії. Труднощі повної реалізації бази полягають на узгодженні програм теоретичних предметів і програм практичних занять таким чином, щоб учень перед виконанням певних дій чи операцій отримав відповідну теоретичну підготовку. У програмах виробничих практик передбачається, між іншим, засвоєння учнем основ організації праці й організації робочого місця, а також принципів праці й виробничих процесів, принципів вправності виконування праці, поширення й поглиблення знань, отриманих на уроках професійних предметів.[3] Реалізація вищеназваної мети повинна знайти відображення у професійних кваліфікаціях, де учень крім умінь має професійні знання й навички і бажані риси особистості, відповідне ставлення до праці, до середовища праці і співпрацівників.[4]

Програми навчання професіям є універсальними програмами, які дають можливість навчатися у кожному типі школи, передбаченому для реалізації навчання за даною професією і в кожній формі навчання стаціонарній чи заочній. Дуже істотним питанням є відповідне опрацювання змісту програми навчання, який узгодить спосіб реалізації програми навчання професії до можливостей інтеграційного навчання і перекваліфікації неповносправних учнів на різних етапах навчання.

Спеціальні професійні училища тим відрізняються від шкіл такого типу для повносправної молоді, що вони мають профілі згідно окремих типів неповносправності, відповідно підготовлені зі спеціальної педагогіки кадри, пристосовують дидактичний процес до потреб учнів і мають навчальні приміщення і шкільні майстерні без архітектурних і технічних перешкод, обладнані необхідними навчальними посібниками, робочими місцями, інструментами і станками, відповідно пристосованими до потреб конкретного учня.[5]

Завданням спеціальних шкіл є:

- розвиток системи професійної орієнтації й консультацій;
- покращення організаційних форм професійного навчання у тісній співпраці з загальнодоступними професійними училищами й центрами практичного навчання;
- коригування добору й структури змісту професійного навчання;
- покращення підбору, навчання і вдосконалення вчителів;
- налагодження співпраці з майбутніми роботодавцями;
- розвиток практичного навчання у зв'язку з працедавцями;
- збільшення кількості напрямків професійного навчання, доступних для неповносправної молоді.[6]

[1] http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/ar-2002
[2] W. Gutek., *Kształcenie praktyczne uczniów szkół zawodowych w zakładach pracy*. WSiP Warszawa 1978r. s. 13
[3] T. Nowacki., Pedagogika pracy PAN Warszawa 1981r. S. 34.
[4] T. Nowacki., *Kształcenie zawodowe w przyszłym systemie polskiej oświaty*. PWN Warszawa 1977r. s.149
[5] Tamże s. 84
[6] http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/ar-2002/

Реалізація названих завдань належить також до найважливіших у програмі змін загальної й професійної освіти, основною метою яких є відмова від обмеженого мислення і початок заохочувальних дій, що полягають на створенні відповідних умов для функціонування неповносправного учня в можливо найближчому середовищі ровесників, у вибраній ним школі. Згідно нової системи понад гімназійної освіти професійне навчання неповносправного учня на понад гімназійному рівні відбувається у сфері загальної освіти, яка реалізує канон змісту навчання і профільного та професійного навчання, яке буде пропозицією школи підтримати учня у можливо найдоцільнішому виборі його подальшої освіти чи підготовки до професійної діяльності. Початок навчання такого типу зумовлене видом і ступенем неповносправності, здатністю сприймати методи навчання, які застосовуються під час передачі теоретичних знань, рівнем акцептації неповносправності, оцінкою своїх можливостей і терпимістю до важких ситуацій. Тому неповносправні особи, які відповідають інтелектуальним критеріям і прагнуть розпочати навчання в середніх і вищих школах, повинні бути спеціально підготовлені до ролі учня чи студента. Така підготовка повинна охоплювати вироблення тих усіх відомостей, які гарантуватимуть максимальну орієнтацію в ході навчання, максимальну самостійність[1] і забезпечать особистості можливість навчатися протягом усього життя[2].

У контексті висловленого вище слушним видається твердження, що вступне навчання кращої якості стане істотним чинником, який приведе до більшої участі молоді у процесі навчання, що охоплює весь період життя людини.[3] Вказана позиція була представлена у рапорті про освітню політику в Польщі, складеному Комісією з організації економічної співпраці й розвитку (OECD), формулюючи тезу, що необхідною умовою досягнення суспільного й економічного добробуту є освічена й висококваліфікована популяція.[4]

[1] T. Majewski op. cit. s. 65
[2] B. Pietrulewicz., *Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników*. Zielona Góra 1996r.
[3] M. Nowicki., op. cit. s. 150
[4] *Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju* - raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. Warszawa 1995r. s. 40

АВТОРИ НОМЕРА

АВГУСТИН Ростислав Ізидорович	завідувач кабінетом природничих наук Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної освіти
АРЕСТЕНКО Валерій Вікторович	старший викладач кафедри хімії і хімічної технології Мелітопольського державного педагогічного університету
БАГНО Юлія Миколаївна	аспірантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету (ДПУ) імені Григорія Сковороди
БАСІСТИЙ Павло Васильович	кандидат фізико-математичних наук, асистент кафедри фізики і методики викладання фізики Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
БАЧИНСЬКИЙ Юрій Григорович	кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
БІЛИК Оксана Сергіївна	викладач Національного університету "Львівська політехніка"
БІЛИНСЬКА Віра Любомирівна	здобувач кафедри педагогіки Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕІПО)
БОЧАРНІКОВА Валентина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і неорганічної хімії Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ВАСІНА Людмила Степанівна	викладач математики Львівського технічного коледжу, здобувач відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту педагогіки і психології професійної освіти (ІПіППО) АПН України
ГАЛУЩАК Валентина Володимирівна	викладач кафедри основ психології і педагогіки Чортківського структурного підрозділу Коломийського коледжу права і бізнесу
ГЛАВАЦЬКА Ольга Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДУТКА Ганна Яківна	кандидат педагогічних наук, декан факультету заочного навчання і перепідготовки Львівського банківського інституту
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри практики англійської мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЗЄНТЕК Анна	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
КАМІНСЬКИЙ Богдан Тадейович	кандидат педагогічних наук, директор Міжрегіонального коледжу зв'язку
КМІТ Ярослав Михайлович	кандидат педагогічних наук, заступник директора ІПіППО АПН України

КНОДЕЛЬ Людмила Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом
КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО Людмила Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Чортківського інституту підприємництва та бізнесу (ЧІПБ) Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
КОЗЛОВСЬКА Ірина Михайлівна	доктор педагогічних наук, завідувач відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін Львівського науково-практичного центру ІПіППО АПН України
КОНДРАЦЬКА Людмила Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОСТІВ Володимир Іларійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Прикарпатського університету ім. В. Стефаника
КРУКЕВИЧ Людмила Ярославівна	викладач хімії Тернопільського комерційного технікуму
КУСТОВСЬКИЙ Сергій Миколайович	викладач англійської мови кафедри іноземної філології гуманітарного інституту Хмельницького державного університету
ЛИТВИНЕНКО Світлана Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вікової і педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
ЛОГУТІНА Наталія Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
ЛОПАТИНСЬКА Валентина Василівна	викладач кафедри зоології Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди, здобувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України.
МАМРИЧ Степан Миколайович	кандидат педагогічних наук, директор Львівського технічного коледжу
МАЦЕЙКІВ Тетяна Іванівна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	кандидата педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету ім. Івана Франка
МУШИНЬСКІ Адам	директор навчального центру в м. Ґлоґові (Польща)
НІНОВА Тетяна Степанівна	кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри загальної і неорганічної хімії Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
НІЦЕЦЬКА Оксана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних мов Київського національного економічного університету (КНЕУ)
П'ЄТРУЛЕВИЧ Богуслав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор, директор Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ПАВЛИК Ольга Борисівна	викладач кафедри перекладу Хмельницького державного університету
ПАВЛОВА Марина Григорівна	кандидат філологічних наук, доцент науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних мов КНЕУ
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	завідувач кафедрою іноземних мов, старший викладач ЧІПБ ТАНГ
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТДПУ імені Володимира Гнатюка
РУСИН Галина Андріївна	аспірантка Інституту проблем виховання АПН України
СВІРЖЕВСЬКИЙ Микола Петрович	начальник управління освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації, кандидат педагогічних наук
СЕМЕНОГ Олена Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ІПіППО АПН України
СЕМЕНЧУК Юліан Олексійович	старший викладач кафедри англійської мови для загальноекономічних дисциплін Інституту міжнародного бізнесу і менеджменту ТАНГ
СТАХІВ Лілія Григорівна	аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
СТРУГАНЕЦЬ Любов Василівна	доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ТІТОВА Валентина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, директор науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних мов КНЕУ
ТУРЧИН Андрій Іванович	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії “Дидактика техніки”
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ХМЕЛЯР Інеса Макарівна	методист кабінету природничих предметів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ХОМЕНКО Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-дослідного сектору центру інтенсивного навчання іноземних та української мов КНЕУ
ЦЮПРИК Андрій Ярославович	викладач історії і філософії Львівського технічного коледжу, здобувач відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін Львівського науково-практичного центру ІПіППО АПН України
ЧОПИК Володимир Юрійович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЧУРСІН Микола Миколайович	кандидат технічних наук, доцент кафедри філософії культури і культурології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
ШЕРМАН Михайло Ісаакович	доцент, кафедри оперативно-розшукової діяльності та спеціальної техніки Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ, кандидат технічних наук
ЯВОРСЬКА Стефанія Теодорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Слов’янського державного педагогічного університету
ЯКОВИШИН Руслан Ярославович	викладач кафедри іноземних мов та зарубіжної літератури ТЕІПО

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА **3**

Мамрич Степан. Інноваційна діяльність навчального закладу: інтегративний підхід 3

Фрейман Станіслава Данута, Фрейман Мірослав. Самостійність як важливий чинник організації педагогічного процесу 6

Дутка Ганна. Фундаменталізація змісту економічної вищої освіти: концептуальний підхід 10

ДИДАКТИКА **14**

Козловська Ірина, Кміт Ярослав. Аналіз основних понять сучасної дидактики в контексті інтеграції знань 14

Білик Оксана. Інтегративний підхід до визначення суті та класифікації методів навчання у професійній освіті 18

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ **22**

Кондрацька Людмила. Проблема діагностики духовної потреби майбутнього вчителя мистецтва: шляхи антропологізації процесу 22

Литвиненко Світлана. Актуалізація педагогічних ідей Василя Сухомлинського в організації виховного простору сучасної початкової школи 30

Ковальчук-Дехтяренко Людмила, Костів Володимир. Педагогічні ідеї вітчизняних педагогів 20-30 років з питань виховання дітей із неповних сімей 35

Русин Галина. Сучасна концепція розвитку традицій родинного виховання у лемків 38

Хмеляр Інеса. Деякі педагогічні аспекти формування творчої особистості на уроках хімії 41

Лопатинська Валентина. Зміст і форми формування гуманістичних цінностей підлітків засобами туристсько-краєзнавчої діяльності 44

Главацька Ольга. Педагогічні аспекти проблеми сімейного насильства над дітьми в сучасних умовах 52

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **57**

Камінський Богдан. Дидактичні комплекси у професійній освіті: інтегративний підхід 57

Крукевич Людмила. Роль модульно-рейтингової технології в активізації самостійної роботи студентів 61

Васіна Людмила. Дидактичні умови інтеграції спеціальних та математичних знань у професійній підготовці фахівців радіоелектронного профілю 65

Цюприк Андрій. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів на основі особистісно орієнтованого підходу 69

Чурсін Микола. Інформаційні проблеми вищої освіти 74

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **79**

Мацейків Тетяна. Національний аспект діяльності середніх навчальних закладів України (кін. XIX – поч. XX століття) 79

Багно Юлія. Вплив громадськості на зміст освіти у сільських початкових школах на початку XX століття в Україні 83

Яворська Стефанія. Навчання мови за підручниками для народних шкіл (XIX – початок XX століття) 86

Стахів Лілія. Духовно-моральні цінності у змісті фольклорних творів на сторінках навчальної книги (1919-1939 рр.) 92

Білинська Віра. Підручники з біології початку XX століття в школах України, Росії, Польщі 95

Яковишин Руслан. Практика морального виховання учнівської молоді у діяльності позашкільних закладів Галичини (друга половина XIX століття) 101

Семеног Олена. Становлення національної системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури (20-і роки XX століття) 104

ЛІНГВОДИДАКТИКА 110

Струганець Любов. Комп'ютерні технології в системі мовної освіти 110

Підручна Зінаїда. Класифікація вправ для розвитку усного мовлення 116

Палихата Елеонора. Шляхи навчання усного діалогічного мовлення учнів восьмого класу 120

Галущак Валентина, Підручна Зінаїда. Роль магнітофонних записів у навчанні аудіюванню англійської розмовної мови 125

Семенчук Юліан. Способи формування лексичних навичок іншомовного мовлення студентів економічних спеціальностей 130

Павлова Марина. Врахування особливостей термінології електронно-обчислювальної техніки в навчанні англійської мови студентів 1-2 курсу факультету інформаційних систем та технологій економічних університетів 135

Ніцецька Оксана, Тітова Валентина. Особливості навчання англійської мови студентів 1-2 курсів економічних університетів з урахуванням їх психологічних особливостей 141

Хоменко Олександр. Методичні та соціальні основи змісту навчання іноземних мов студентів економічних університетів 146

Павлик Ольга. Добір текстового матеріалу для формування структурно-композиційних навичок професійно-орієнтованого іншомовного читання текстів офіційно-ділового стилю 152

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 157

Романишина Людмила, Арестенко Валерій. Моделювання як метод навчання в структурі нових інформаційних технологій 157

Арестенко Валерій. Нові інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін 159

Нінова Тетяна. Вивчення курсу "Хімічна екологія" за модульно-рейтинговою системою ..161

Бочарнікова Валентина. Стимулююча функція модульно-рейтингового обліку знань при вивченні дисципліни "Хімічний менеджмент" 165

Августин Ростислав, Басістий Павло, Бачинський Юрій, Чопик Володимир. Про окремі підходи щодо вивчення напівпровідникових сонячних джерел електричної енергії в шкільному курсі фізики 169

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 174

Дідук Галина. Концепт-положення інноваційних педагогічних технологій у навчально-освітньому просторі України 174

Свіржевський Микола. Використання електронного методичного комплексу в процесі викладання економічних дисциплін 181

Кустовський Сергій. Комп'ютерні навчальні технології як засіб активізації самостійної роботи студентів-економістів 185

Шерман Михайло. Особливості сприйняття кольорової гами монітора комп'ютера у програмному педагогічному забезпеченні 190

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **196**

Задорожна Ірина. Проблемний підхід у навчанні іншомовного спілкування студентів старших курсів факультетів іноземних мов 196

ЗА РУБЕЖЕМ **200**

Кнодель Людмила. Сучасна освітня система у Великій Британії 200

Турчин Андрій. Система підготовки вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині 205

Микитенко Наталія. Особливості соціальної роботи в Канаді на мікрорівні (робота з окремими особами та сім'ями) 209

Мушиньскі Адам. Основні техніки організації та управління недержавними осередками безперервної освіти 215

Логутіна Наталія. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх менеджерів 220

П'єтрулєвич Богуслав, Зєнтек Анна. Передумови професійної підготовки неповносправної молоді (на прикладі Польщі) 224

АВТОРИ НОМЕРА **230**

ЗМІСТ **233**