

**ББК 74  
Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету.  
Серія: Педагогіка. – 2005. – №2. – 149 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 22 лютого 2005 року (протокол № 5)*

**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

*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 національний  
педагогічний університет, 2005

**ДЛЯ НОТАТОК**

---

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Володимир КРАВЕЦЬ

## ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В УМОВАХ СІМ'Ї

Актуальність теми статті зумовлена невідповідністю між реальним та необхідним рівнями статевої соціалізації учнівської молоді. Незважаючи на певні успіхи у дослідженнях статево-гендерних проблем (Т. Булавіна, Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді, Д. Колесов, А. Мудрик та інші), у педагогіці недостатньо висвітлені особливості гендерної та сексуальної соціалізації дітей, особливо в умовах сім'ї. Саме аналізові цих особливостей і присвячена дана стаття.

Соціалізація – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду. В умовах недиференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, розмивання кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями статева соціалізація здійснюється стихійно, без належної педагогічної уваги, в результаті чого виховання статеворолової поведінки серйозно ускладнюється, а в деяких випадках набуває спотвореного, деструктивного характеру. Розглядаючи процес соціалізації дітей за статтю, ми вивчаємо дві його складові: гендерну соціалізацію і сексуальну соціалізацію. При цьому під гендерною соціалізацією ми розуміємо процес засвоєння, прийняття й відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки в суспільстві, а під сексуальною соціалізацією – процес організованих і стихійних впливів на особистість, що допомагає їй стати повноцінним чоловіком чи повноцінною жінкою в сексуальному житті, навчитись управляти своєю сексуальністю і зберігати репродуктивне здоров'я, підготуватись до сексуального партнерства.

Соціалізація в сім'ї здійснюється різними шляхами й відбувається в двох основних напрямках: в результаті цілеспрямованого процесу виховання і соціального научіння. Найважливішими завданням статевої соціалізації в сім'ї визначені: формування правильної статевої ідентифікації дитини і гетеросексуальної установки; виховання жіночності і мужності; статева просвіта та сексуальне виховання, формування досвіду настатової любові; підготовка до виконання численних подружніх ролей у майбутній власній сім'ї.

Сім'я вносить вагомий вклад у процес статеворолової ідентифікації дитини, в процесі якої вона засвоює визначену статеву роль і правила поведінки. Батьки з раннього дитинства конструюють гендерну роль дитини різними способами: соціальними маніпуляціями, наприклад, вибором одягу, іграшок; вербалною апеляцією – підкреслюванням властивостей, що відповідають гендерним стереотипам, відповідно до яких вони прагнуть розвивати свою дитину; номінацією, коли батьки акцентують увагу дитини на усвідомлення своєї статевої належності; демонстрацією та очікуванням відповідних видів домашньої діяльності; диференційним підсиленням та наслідуванням; тендерним маркуванням предметів, дій; ініціюванням статево-відповідної поведінки тощо.

У багатьох дослідженнях описані механізми й детермінанти, що зумовлюють прийняття стереотипів гендерної поведінки. Передовсім це стосується внутрішньосімейних взаємин з батьками та іншими референтними дорослими, які служать моделлю образу чоловіка чи жінки. Дитина, ідентифікуючись з одним з них, оволодіває навиком засвоєння соціальної ролі представника певної статі, включаючи у самосвідомість програму обраного типу поведінки. У цьому випадку механізми розвитку статевої самосвідомості розглядаються як: пізнання своєї подібності й відмінності з представниками різної статі; типізація й індивідуалізація, емоційна оцінка себе як представника певної статі; самоствердження свого „Я” у спілкуванні й діяльності.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Формування позитивної гендерної ідентичності, що відповідає своїй статі, залежить від батьківських очікувань. Батьки хочуть знати наперед статі дитини, оскільки від цього буде залежати, як вони її назватимуть, який одяг, іграшки і прикраси будуть купувати, чим будуть з нею займатись. Іноді батьки не задоволені статтю своєї дитини й своїм розчаруванням розвивають в ній комплекс неповноцінності. Якщо статі дитини не співпадає з планами батьків, то в багатьох випадках дорослі спотворюють образ статі своєї дитини. Хлопчиків виховують за типом жіночої поведінки, а дівчатка долучаються до цінностей чоловічого світу, засвоюючи чоловічий тип статеворолової поведінки. І в одному, і в іншому випадку такі діти, а в майбутньому – дорослі, неадекватно реагують на представників і своєї, і протилежної статі. А це пізніше вимагає психологічної корекції та підтримки.

Диференційований підхід у вихованні дітей різної статі проглядається вже у придбанні іграшок. Існує думка, що технічні іграшки цікаві лише хлопчикам. Завдання батьків – дати знання про техніку як хлопчикам, так і дівчаткам. Багато-що тут залежить від теми іграшки, того інтересу, який вона може викликати своєю дією, несподіваним результатом. Скажімо, пральна машина, швейна машина, в'язальний іграшковий верстат, пилосос та інша побутова техніка цікаві дітям незалежно від статі. Дослідження вчених засвідчили, що хлопчики 2,5-3 років грають з побутовими іграшками з таким самим задоволенням, як і дівчатка: працюють праскою, перуть у ванночці тощо.

Батьки продовжують формувати гендерні ролі за допомогою різних типів домашніх обов'язків: дівчатка прибирають у квартирі, хлопчики працюють у дворі біля будинку (Антіл, Гуднов, Рассел, 1996). Дослідження виявило, що батьки в сім'ях середнього класу частіше ставляться до дітей гнучкіше і поблажливіше, тому в таких сім'ях хлопчикам і дівчаткам надається більше свободи вибору (Райд, Келлі, 1995). Таким чином, дорослі поводяться щодо малюків залежно від їх статі, а тому саме в сім'ї діти засвоюють гендерні стереотипи.

Батьки-чоловіки відрізняються від матерів більшою гендерною вибірковістю. В них образи синів і дочок достовірно відрізняються один від одного, в той час як у матерів таких відмінностей немає. Передовсім це стосується тілесно-фізичних характеристик, яких в образах дочок у батьків істотно більше, ніж в образах синів. За даними зарубіжних авторів, батьки, на відміну від матерів, майже не взаємодіють ні з синами, ні з дочками протягом першого року їх життя. Взагалі прояв ніжності, ласки, турботи про дитину багатьом батькам дається важко в силу гендерного стереотипу, що обмежує їх експресивність.

Для батька характерна недооцінка здібностей своєї дитини. Він більше уваги звертає на її соціальні досягнення. У матерів стабільно, від віку до віку, зростає позитивність сприйняття своїх дітей, у батьків же виявляється протилежна тенденція. Матері, на відміну від батьків, дуже непокоються з приводу апетиту дитини. В них яскраво виражене домінантне прагнення нагодувати дитину. Поганий апетит дитини є джерелом численних прикоростей матері. Разом з тим зустріти батька, в якого зіпсував настрій з приводу відсутності у дитини апетиту, досить складно.

Три групи дослідників прийшли незалежно до висновків: чим більше батько проявляє любові і ніжності до сина, тим більший вплив він на нього має. Це надзвичайно важлива інформація, яку повинен знати кожний батько. Спільні ігри, секрети, симпатії і прив'язаності між батьком і сином будуть для сина кращою моделлю чоловічої поведінки, ніж прямі жорсткі спроби виховати „справжнього чоловіка”. Виявляється, щире, щедре на ласку батьківське виховання сприяє формуванню більш мужніх хлопчиків і жіночніх дівчат.

Якщо розглянути специфіку соціалізації кожної статі, то можна побачити, що хлопчик перебуває в менш сприятливій ситуації, ніж дівчинка. Про це свідчать дослідження І. Коня [1], Я. Коломінського [2]. Мати традиційно більше проводить часу з малою дитиною, ніж батько, якого дитина бачить набагато рідше і не в таких значущих для неї ситуаціях. У зв'язку з цим як для дівчинки, так і для хлопчика первинною виявляється ідентифікація з матір'ю, тобто фемінінна. Більше того, самі базові орієнтації дитини відносно світу за свою природою фемінні, бо включають такі традиційно жіночі особливості, як залежність, підпорядкованість, пасивність тощо. Таким чином, у плані становлення статевої ідентичності хлопчикові доводиться розв'язувати складніше завдання: змінити первісну жіночу ідентифікацію на чоловічу. Хлопчик, щоб відчути себе повною мірою мужнім, повинен виділяти себе серед

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

інших та усвідомлювати свою відмінність від інших, чого не потрібно робити дівчинці. Таким чином, ідентифікація у хлопчиків проходить значною мірою через заперечення. У процесі ідентифікації хлопчик повинен відкинути залежність від матері і прив'язаність до неї, придушити в собі якості, які він вважає жіночими, нехтувати і занецінювати жінок і все те, що він вважає жіночим у соціальному світі.

За даними російського педагога Ю. Набіуліної, незадоволена потреба у спілкуванні з батьками своєї статі приводить до ідентифікації з батьком іншої статі. Для дівчат атмосфера в сім'ї є сприятливішою, ніж для хлопчиків, у яких частіше не задовольняється потреба в близьких стосунках з батьками і потреба в безпеці. Ідентифікація у дівчат протікає успішніше: 43 % дівчат проти 8 % хлопчиків мають, за даними автора, високий ступінь ідентифікації з батьками своєї статі. У хлопчиків найчастіше зустрічається неадекватна чи нечітка ідентифікація, пов'язана з відсутністю батька в сім'ї. Хлопчики, котрі фактично з моменту народження живуть без батька, орієнтуються в чоловічих заняттях більше на взаємодію з уявним батьком.

Сім'я є головним джерелом і сексуальної соціалізації дітей. У проведенню нами опитуванні батьківської громадськості відповіді на питання „Які канали отримання інформації з питань сексуального життя Ви вважаєте найбільш прийнятними та ефективними?” розподілились так:

- спеціальний навчальний курс у школах, навчальних закладах – 41,3%;
- спеціальна науково-популярна література – 36,4%;
- спеціальні науково-популярні фільми, спеціальна науково-популярна програма телебачення – 29,2%;
- консультації в лікарів-спеціалістів – 25,7%;
- бесіди з батьками – 14,7%;
- обговорення проблем сексуального життя з однолітками – 4,1%;
- не було відповіді, або вона була негативною (просвіта молоді з питань сексу не потрібна) – 13,6%.

Типові помилки батьків у сексуальному вихованні: 1) неврахування вікових особливостей дітей (нерозуміння їх), а значить і неправильний підбір виховних засобів; 2) інструментальний добір матеріалу в бесідах з дітьми на сексуальну тематику, що зводиться до контрацепції, запобігання небажаній вагітності, переривання вагітності тощо; 3) педагогіка “заликування”, що в своїй основі має заликування наслідками сексуальних контактів, що призводить до формування різноманітних комплексів; 4) виховання у дітей надмірної соромливості; 5) неправильні реакції батьків на такі дії дітей, як підглядання, оголення, мастурбація, інтерес до порнографії тощо; 6) ігнорування впливів на дитину неформальних груп та асоціального оточення; 7) шпигування за дитиною, за її щоденником, листами, прогулянками, надмірний контроль за вільним часом, друзями тощо.

У ході констатуючого експерименту ми намагались вивчити ще недостатньо висвітлену тему в сексуальному вихованні особистості – ставлення до оголеного тіла. Адже саме в дитячому віці голизна тіла сприймається природно. Як підкresлюють німецькі вчені Р. Нойберт [3] і З. Шнабль [6], можливість у ранньому дитинстві споглядати голизну тіла матері чи батька, братів і сестер, відсторочить ранні статеві потяги, які зумовлюються насамперед цікавістю до того, що ретельно приховується одягом.

Ранній інтерес маленької дитини до свого тіла чи тіла інших людей абсолютно нормальний. Йї приємно гратися зі своїми статевими органами, вона відчуває при цьому задоволення і заспокоєння. Якщо батьки поставляться до нього спокійно, як до нормальної поведінки, а не як до приводу для хвилювання і тривоги, то значно менш ймовірно, що дитина стане тим, чого батьки так побоюються – опаїстом, збоченцем, гіперсексуальною людиною тощо.

Вивчаючи проблеми сексуального виховання, варто зупинитися на одній із складових еротики – на підглядуванні. Метод підглядування – це і є практичне сексуальне виховання дітей. Чимало картин відомих художників народилося під впливом випадкового чи спеціального підглядування. І якщо вихователі спрямовано користуються цим прийомом для своєчасного інформування дитини про сексуальні цінності, то нічого аморального в її підглядуванні за ними вже не буде. До того ж, таке статеве виховання принесе користь не лише

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

дитині, але й самим батькам, позаяк оголеність у природних умовах допоможе молодим батькам подолати надмірну соромливість і дитині не передасться насторожене ставлення батьків до голого тіла.

Якщо батьки розкажуть дитині про “інтимні частини тіла” і навчать її дотримуватись інтимності в деяких питаннях, то це пізніше допоможе їм, коли вони зіткнуться з неминучими сексуальними експериментами, які дитина буде проводити зі своїми друзями (“Гра в лікаря”, “дочки-матері”). Корисні, на наш погляд, рекомендації дає на цей випадок експерт по роботі з дітьми Е. Лежан (США) у своїй книзі “Якщо ваша дитина зводить вас з розуму”: “Я знаю, що ти хочеш вивчити своє тіло, але ти ж знаєш, що, коли дорослі ходять у гості один до одного, вони ніколи не роздягаються там догола”. Треба показати дитині, що батькам зрозумілій її інтерес, що вони з радістю дадуть відповіді на всі її питання, але роздягатись при чужих людях некрасиво, це треба робити на самоті. Такий підхід дасть змогу батькам зробити таке правило обов’язковим і створить умови для розмови про сексуальні проблеми, які цікавлять дитину.

Багато хвилювань і тривог виникає в батьків у зв’язку з так званими “сексуальними” іграми дітей. Вони повинні знати, що такі ігри є показником нормального розвитку дитини, позаяк містять елементи пізнання оточуючого світу, а також свого тіла. Батькам варто знати, що такі ігри в дошкільників не викликають статевого збудження. І в жодному випадку не можна вдаватися до тілесних покарань, бо покарання за “сексуальні” ігри умовно-рефлексторно пов’язують статеві органи і страх. Тоді все інтимне може асоціюватися в мозку дитини із забороною чи болем.

Батьки мають бути дуже деликатними у випадку заняття дитини онанізмом. Будь-яка заборона звички, що приносить певне задоволення, викликає негативні емоції, реакцію опору. Тому треба остерігатися нотацій, що принижують дитину. Залякування, висміювання, погрози, фізичні покарання недопустимі: дитина може втратити віру в себе і довір’я до оточуючих. Ще більшу шкоду батьки можуть спричинити дитині, якщо, заставши її в момент заняття онанізмом, починають її бити. Співпадання специфічного оргастичного відчуття з бальовим, за механізмом імпрінтінгу (“закарбовування”), може утворити дуже стійкий зв’язок, і в майбутньому ця людина зможе відчувати сексуальне задоволення лише у випадку, коли її б’ють, мордують тощо (мазохізм).

Підсумовуючи дані досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, ми запропонували батькам модель поведінки з дитиною, що займається мастурбацією: знайти причину і ліквідувати її; не вдаватися до допитів та оглядів; не соромити, особливо в присутності сторонніх; у жодному випадку не сварити і не залякувати; тим більше не карати фізично; намагатися приділяти дитині максимум уваги; відрегулювати харчування дитини; одягати вільний одяг; у режимі дня зробити акцент на водних процедурах, прогулянках на свіжому повітрі; створити можливість спілкування з однолітками; любити і розуміти дітей; вимагати дотримання дітьми правил особистої гігієни; коли причина мастурбації невідома – звертатися до фахівця-уролога, гінеколога, андролога, психоневролога, психолога; проявити, в разі необхідності, готовність відповісти на будь-які питання підлітка; дати можливість дитині проявити себе, виразити свої відчуття і бажання, щоб мастурбація не стала звичним способом позбавлення від проблем і негативних емоцій, не тиснути авторитетом на дитину, не закривати її рот, перед сном доцільно розповідати казку, читати книжку; постійно пам’ятати, що мастурбація – це лише один з етапів на шляху сексуального розвитку підлітка.

Важливе значення має психологічна підготовка дівчинки-підлітка до початку менструального періоду. Занепокоєння батьків повинні викликати відсутність менструації (аменорея), тривалі затримки або ж вторинна відсутність, яка може свідчити про серйозні захворювання або про вагітність. Матір повинна навчити дівчинку вести календар місячних або, в крайньому випадку, виробити звичку запам’ятувати дату початку міцулі менструації.

Суттєвим у підготовці дітей до самостійного дорослого життя є відповіді на їх численні різноманітні питання, що стосуються міжстатевих зносин, сексуальної тематики, проблем шлюбу і сім’ї. Відповіді на запитання анкети “Характер статової поінформованості школярів” засвідчили, що в пересічній сім’ї цій проблемі приділяється недостатня увага. Вважаємо ненормальним, що 68,2% з опитаних 646 школярів різного віку вперше взнали про „таємницю дітонародження” в 10 років і пізніше, причому лише 7,4% з них – від батьків. До настання

менструацій не мали відповідної інформації про них 72,8% дівчат. У хлопців, які вперше пережили полюції, не володіючи інформацією про їх природу, частка ще більша – 94,2%. Лише 29,6% школярів до 14 років володіли інформацією про інтимні стосунки статей, яку 92,8 % з них отримали від старших друзів чи з випадкових джерел.

Західні дослідники вважають, що якщо до чотирьох років дитина не запитує, звідки вона взялася, значить їй хтось вже це розповів. Малюку потрібний загальний принцип, а не деталі. Звісно його не треба обманювати – розповідати байки про лелеку, капусту чи магазин. Чим більше інформації в дитини, тим вона краще буде захищена від негативного впливу, в тому числі розпусників і педофілів, від впливу вулиці. Недоцільно все переводити на жарт, відмахуватись, тим більше карати дітей за ці питання. Адже те саме питання про те, „звідки я взяся”, не має яскраво вираженого гендерного забарвлення. Наши дослідження дали можливість вивчити еволюцію дитячих уявлень про механізм репродуктивної функції людини, виділивши при цьому три етапи:

1. Казково-міфологічна модель задоволення цікавості дитини.
2. Формування стихійно-матеріалістичних уявлень про перебування дитини перед народженням у животі матері і механізму виходу на світ.
3. Засвоєння інформації про сексуальний механізм зачаття.

Оскільки школярі часто піддаються спонтанній сексуальній стимуляції, батькам необхідно знати основні її фактори. Вона виходить з: розмов дорослих; сексуальних ігор з однолітками; експериментування зі своїми геніталіями і порівняння їх з геніталіями інших людей; аморальної поведінки окремих дорослих (обійми, флірти, анекdotи тощо); цинічних надписів і малюнків, непристойних жартів; плакатів санітарної освіти; випадково виявлених жіночих гігієнічних пакетів чи контрацептивів; спостерігання копулюючих тварин; спеціальної літератури; зустрічей з гомосексуалістами, педофілами тощо. Ці фактори підштовхують дітей до задавання питань.

При цьому доцільно враховувати думку П. Блонського про те, що ряд питань для дитини не мають сексуального характеру. Неправильні відповіді батьків нерідко, як відзначає П. Блонський, збуджують питання вже небажаного характеру [7].

Як відзначав американський психолог і медик Б. Спок [4], хвилюватись варто не тоді, коли діти задають питання, а коли вони чомусь їх довго не задають. Учені класифікують питання дітей таким чином: до 2-3 р. цікавить власне тіло, в тому числі статеві органи. При цьому з'ясовуються ознаки відмінності хлопчиків і дівчаток (материнські груди, різні пози сечопускання); до 3-4 р. – цікавлять питання, звідки беруться діти? хто їх приносить? чому в жінок виростають животи? до 5-6 р. – як потрапляють діти в живіт до матері, яким чином звідти виходять? як вони ростуть там і розвиваються? у 6-8 р. – яка роль батька в появі в сім'ї дітей? чому діти бувають схожими на своїх батьків? чи можуть народитися діти у дітей? чому тьоті і дяді одружуються і цінуються? А ось ті, котрим уже минуло 10-12 років, часто ставлять батьків перед складними проблемами: “Що таке справжня дружба?” – “Чи можуть дівчатка дружити з хлопчиками? Якщо можуть, то чому над ними сміються дорослі?” – “А правда, що у мене зовсім непогана фігура?” – “Чому дорослі забороняють хлопцям палити, а самі смалять?...”

Для того, щоб повніше використати виховні можливості відповідей на питання дитини, батькам необхідно: по-перше, вважати законним правом дитини задавати будь-які питання, якими б “непристойними” вони не видавалися, і своїм обов’язком відповідати на будь-яке з цих питань; по-друге, цінувати той факт, що дитина з такими питаннями звертається саме до них; по-третє, використовувати кожну відповідь в інтересах сексуальної соціалізації.

Відповіді, на нашу думку, мають бути: за своїм змістом – правдивими; за обсягом інформації і формою її подачі – на рівні, доступному розумінню дитини, вичерпними, щоб дитина була задоволена і не шукала інших джерел; цікавими, щоб дитина з ‘чєрковим’ запитанням звернулася саме до батьків; коректними, навіть якщо запитується щось не зовсім пристойне з точки зору педагогіки; спонукаючими до пізнання чогось нового; з використанням наукових термінів, що стосуються інтимних стосунків; позбавленими менторства і грубих залякувань; спокійними за тоном, доброзичливими за характером.

Для деяких батьків несподіванкою стають опосередковано-сексуальні питання, задані підлітками. Дочка, наприклад, може запитати, чому хлопці так дивно дивляться на її збільшенні

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

груди? А не розуміючи еротичності свого молодого тіла, але, отримуючи задоволення від підвищеної уваги, дівчина може своєю поведінкою спровокувати юнаків і чоловіків на сексуальну агресію. І обов'язок матері роз'яснити їй це, адже такі знання самі не приходять. Дівчина – вчорашия дитина – не може знати про еротичну привабливість свого тіла.

Причиною підвищеної уваги до себе може стати й облягаючий одяг, в сексуальності якого часто не орієнтуються не тільки самі дівчата, але й їх батьки. І в цьому випадку, якщо батьки не зуміли привчити дівчину скромно і зі смаком одягатися, то вона буде пізніше копіювати цей стиль “вільних” жінок, що зробить її об'єктом підвищеної сексуальної уваги. Якщо дівчина хоче досягти цього свідомо – це її справа, але тих, які не мали цього на увазі, подібне може привести до трагедії. І тут, безсумнівно, є вина батьків.

Картину відповідей на запитання “Чи можеш ти розмовляти з матір'ю (батьком) на сексуальні теми?” відображену у таблиці:

Таблиця 1.

### *Бесіди з батьками на сексуальні теми*

Характер бесіди	Наявність сексуального досвіду				Відсутність сексуального досвіду			
	Бесіди		Бесіди		Бесіди		Бесіди	
	з батьком	з матір'ю	з батьком	з матір'ю	з батьком	з матір'ю	з батьком	з матір'ю
Зовсім розмовляли	хл. 86,4	д. 95,4	хл. 79,0	д. 74,4	хл. 45,3	д. 66,2	хл. 31,9	д. 19,4
Непрямо	10,3	4,6	15,8	18,2	24,5	10,2	29,0	34,1
Вільно	3,3	–	5,2	7,4	30,2	23,6	39,1	46,5
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

Дані таблиці засвідчують: як юнаки, так і дівчата зі сексуальним досвідом майже не спілкуються з батьками на сексуальні теми. Розмови ж з батьками у юнаків і дівчат близько сексуального досвіду відверті. До того ж матері – як хлопцями, так і дівчатами – віддається перевага у відвертості. Але все ж таки значна частина дітей лишається поза увагою батьків, які самі не отримали у своїх батьківських сім'ях відповідного виховання, не можуть або не вміють дати це своїм дітям. Як показало опитування, більшість з них не володіє знаннями з питань сексуального розвитку, не мають методичних вмінь розв'язання цього питання зі своїми дітьми. Некомпетентність у цих сферах і породжує неправильне ставлення до цього аспекту життя.

В ідеалі будь-який дорослий повинен уміти відповісти на дитячі запитання, що стосуються статі і гігієни. Але батьки часто вважають, що „з хлопчиками повинен говорити батько, а з дівчатками – матір”. Це неправильна установка. Кожний з батьків повинен уміти вільно говорити з дітьми обох статей. Немає ніяких причин, через які батько не може пояснити дочці сутність менструації, а матір синові – про полюції. Батьки не мають права сказати: “Я не знаю, тому що я іншої статі”. Достатньо взяти книжку, інші матеріали, попросити когось пояснити суть проблеми і поділитись набутими знаннями зі своєю дитиною.

Велике значення для статевої соціалізації має досвід спілкування дитини з дітьми іншої статі. У цей час, у період юнацьких захоплень і закоханостей, молоді люди “програють” і створюють той стиль взаємин, який перенесуть потім у свою сім'ю. Вони вчаться налагоджувати стосунки, сперечаються, ревнують, ображаються й миряться. Обов'язок дорослих – допомогти їм оволодіти непростою науково спілкування, підказати, що можна, а чого не можна робити і говорити, коли хочеш зберегти дружбу, зберегти любов.

Батькам не варто обходити мовчанням приклади неправильної поведінки юнаків і дівчат, особливо випадки нестриманості, демонстрування „на публіку” своїх почуттів, прилюдних обіймів, девальвації почуттів дівочої честі і чоловічої поваги до жінки тощо. Необхідно розповісти дитині про небезпеку раннього початку статевого життя, навчити дівчину говорити “ні”, коли хтось проти волі підштовхує її до вступу в інтимні стосунки, навчити обережності, щоб дівчинка не стала жертвою згвалтування. Якщо ж з дитиною трапиться щось серйозне і їй буде потрібна допомога батьків, вона має знати, що вони її, як і раніше, люблять, не дивлячись ні на що, і завжди готові прийти на допомогу.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Підліткова вагітність сьогодні не така вже й рідкість. Якщо батьки рішуче налаштовані проти продовження вагітності, у них часто з'являється спокуса переконати дочку зробити аборт. Хоч аргументи можуть бути достатньо вагомі, дочка ніколи не вибачить їх, якщо буде вважати, що її примусили до цього. Але якщо прийнято рішення про аборт, то воно повинно бути виконано якомога швидше. Роль батьків полягає в тому, щоб підтримати дочку морально, особливо після аборту, коли у дівчат часто наступає період реактивної депресії.

Знання дітей про інтимні стосунки є й засобом їх захисту. Не випадково, люди, що чинять сексуальне насилля, вибирають жертву серед тих, хто не володіє відповідною інформацією, хто не зможе нічого розповісти. Мовчання з боку батьків служить для них твердою вказівкою на те, що про це говорити не можна. Так що, з огляду на це, батьки не повинні робити зі своєї дитини мішенні. Неінформована дитина погано захищена і перебуває в небезпеці.

Для того, щоб діти могли захиstitи самі себе від сексуальних домагань і насилля вони повинні: а) знати і розуміти, що таке сексуальне насилля; б) вміти контролювати своє власне тіло при обміні фізичними знаками прив'язаності; в) вміти сказати комусь, щоб він чи вона його (її) не чіпали; г) бути впевненими в тому, що дорослий, якщо йому розповісти про те, що сталося, повірить їм і захистить їх.

У випадках, коли дитина стала жертвою сексуального насилля поведінка батьків має бути деслікатною. Тут треба діяти за принципом “Пс нашкодь!”, оскільки негативна реакція батьків призводить до страшних психотравм. Батьки повинні висловити донощі своє співчуття і підтримку. Навіть, якщо вони вважають, що дочка сама винна, не варто говорити їй цього, адже вона вже достатньо покарана за свою легковажність. Часто підлітки приховують випадки сексуального насильства від батьків, боячись, що при цьому виясниться: вони робили те, що їм не дозволялось. Треба дати зрозуміти, що вони на стороні дитини незалежно ні від чого – для дитини це буде великим полегшенням.

Проведення дослідження дає підстави для наступних висновків:

1. Статева соціалізація дітей відбувається успішніше за умови диференційованого підходу до двох її складових: тендерної та сексуальної соціалізації.
2. Ефективність соціалізації дітей різної статі в сім'ї визначається замученістю до неї обох батьків, особливо з огляду на різну тендерну вибірковість батька й матері.
3. Як сексуальні просвітителі батьки не особливо ефективні передовсім через недостатній рівень теоретичної і практичної підготовки, закомілексованість, суб'єктивне ставлення до сексуальності тощо.
4. Для успішної статевої соціалізації дітей необхідна серйозна підготовка батьків, що може здійснюватись у різних формах: лекторії, тренінги, відвідування різноманітних курсів, самоосвіта тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 296 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
3. Нойберт Р. Что я скажу своему ребелку. – М.: Просвещение, 1971. – 37 с.
4. Спокк Б. Разговор с матерью – М.: Політиздан, 1988. – 588 с.
5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
6. Шнабль З. Мужчины и женщины: интимные отношения. – Кишинев, 1982. – 242 с.
7. Блонский П. П. Отношения между полами // Избр. пед. произведения. – М.: АПН, 1961. – С. 521-524.

Тетяна БРАНІЦЬКА

## ЗМІСТ, МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Сучасні культуротворчі процеси в Україні, що формуються на основі багатовікових вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності громадянського суспільства,

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

зумовлюють потребу переосмислити концептуальні засади художньо-естетичного виховання дітей і молоді.

Серед різноманітних засобів впливу на дітей і молодь чи не найвищий виховний потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, емоційно-почуттєву та вольову сферу, моральне і навіть фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний виховувати не просто людину розумну, а людину духовну. У “Концепції художньо-естетичного виховання учнів в загальноосвітніх навчальних закладах України” [4] зазначено, що серед основних принципів і завдань соціальної політики є стимулювання загальноестетичного розвитку учня засобами мистецтва, його творчих здібностей та мислення, здатності до художнього самовираження, рефлексії, що є не менш важливим, ніж загальна художня ерудиція.

У контексті цих положень особливої гостроти набувають проблеми формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час, адже саме в цей період з'являється прагнення до творчого самовираження, розвиваються музичні здібності й уподобання, закладається підґрунт стійких світоглядних орієнтацій.

У попередніх наших публікаціях висвітлювалися окремі аспекти проблеми формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час, а саме: педагогічна сутність поняття “музичний інтерес”: роль народно-інструментальної музики у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів: особливості формування музично-пізнавальних інтересів молодших школярів у позаурочний час, деякі питання розвитку музично-творчої активності молодших школярів у процесі колективної музичної діяльності та педагогічні умови реалізації методики формування інтересу до народно-інструментального виконавства в молодших школярів у позаурочний час.

*Метою статті* є висвітлення змісту, етапів та методів організації процесу формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час.

Відповідно до розробленої програми експериментального дослідження на першому етапі здійснювалося впровадження у навчальний процес експериментальної групи молодших школярів творчих завдань, що передбачали комплексне поєднання музики, літератури і образотворчого мистецтва.

Специфіка методики полягала в охопленні загальних естетичних понять, елементів художньої мови, спільніх для різних видів мистецтва (наприклад, рух, ритм, час, симетрія, контраст, форма, композиція тощо).

На нашу думку, творчі завдання можуть не тільки забезпечити досягнення поставленої дидактичної мети, а й сприяти формуванню якостей і властивостей кожного учня. Разом з тим, вони мають бути для всіх дітей незвичайними та новими.

Так, у ситуації “Коли б я був композитором” дітям пропонувалось продумати виражальні засоби (характер мелодії, темп, тембр) для музичних творів за певною програмою (зокрема “Сумний настрій”, “В акваріумі”, “Ведмедик”, “Пташина полька”) і відтворити свій задум на інструменті.

Низку творчих завдань було спрямовано на розвиток художньо-естетичних уявлень учнів. Так, після прослуховування твору П.Чайковського ”Хвороба ляльки” учні відповідали на запитання: “Який колір відповідає настрою, представленаому в творі”? Слухаючи твір К. Сен-Санса “Карнавал тварин”, вони зосереджували увагу на зображеннях інтонаціях музики. Таким чином, спостерігаючи світ кольорів і звуків, учні ставали уважнішими, вчилися застосовувати набуті знання у різних ситуаціях.

Такі завдання було застосовано різних комбінаціях в першому півріччі майже на кожному уроці протягом 3-5 хвилин. Практика довела, що діти із задоволенням наспівують мотиви улюблених пісень, беруть активну участь у вирішенні різноманітних питань музично-естетичного спрямування.

Відповіді могли бути правильними і неправильними, досить повними і неповними. Важливо, що на заняттях тривала невимушена бесіда, в ході якої можна було ставити як прямі, так і опосередковані запитання. Якщо дітям важко було відповісти, їм надавали підказку, яку вони могли використати у своїй відповіді. Внаслідок цього учні прийшли до висновку, що

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

мелодія, гармонія, ритм, темп, динаміка – це головні засоби виразності музики. Саме через них композитор розкриває образ, передає свої почуття й думки.

Слід підкреслити, що розвиток музично-слухових уявлень, які сприяють формуванню інтересу до музикування, здійснювався на основі інтенсивного оволодіння знаннями з музичного мистецтва, вироблення умінь і навичок виконавської діяльності. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загально-професійних знань, можна говорити про самостійне осмислення і відтворення музичних творів, що й становить процес музикування.

Виконавська діяльність на цьому етапі здійснювалася через залучення учнів до гри в ритмічному “оркестрі”. До його репертуару було включено невеличкі дитячі п’еси з різним ритмічним малюнком. Критерієм відбору творів слугували художні якості матеріалу, його яскравість і різноманітність, а також доступність для розуміння дітей та відповідність можливостям оркестрантів. Гра в “ритмічному оркестрі” поєднувалася з вже знайомими для учнів видами роботи – спів, рух під музику, слухання музичних творів.

Далі учням ми пропонували поділитися на партії: одні учні грали ритмічний малюнок партії, інші на звуковисотних інструментах – мелодію. Було помічено, що учні виявляють жваву зацікавленість до такого виконання, намагаються вчасно і правильно виконувати завдання, прагнуть внести емоційний настрій у виконавську діяльність колективу. При цьому вчитель допомагав учням своєю грою на одному з народних інструментів, регулюючи тим самим виконання. Відтак учасники ансамблю легко включались у виконання нескладних музичних творів.

Опрацьовуючи музичні твори, ми продовжували використовувати метод довільного дублювання голосом (співу вголос) інструментального мелосу. Учням пропонували також створити власну пісеньку спочатку на трьох звуках, а потім, із збільшенням досвіду, на чотирьох, п’яти звуках та в діапазоні всієї октави.

Цікавими для маленьких учнів було й таке завдання: зіграти пісеньку “Два коти” від одного звуку в різних регістрах, а також підібрати її від різних звуків.

Після прослуховування “Мелодій” М. Скорика у виконанні оркестру українських народних інструментів учням було запропоновано вибрати музичний інструмент, на якому вони хотіли б навчитися грati. Ми виходили з того, що право вільного вибору сприяє підвищенню відповідальності дітей під час діяльності, а також з того, що при досягненні успіху у виконавстві школярі перебувають у стані емоційної задоволеності. Завдяки цьому створюються сприятливі умови для зростання інтересу, прихильності до діяльності.

Для досягнення синхронності навичок ми застосовували спів та сольфеджування пісень з одночасним перенесенням уявних рухів безпосередньо на музичний інструмент, але без звуковидобування. При цьому відзначимо такий психологічний момент: уявні рухи пальців рук та імітування гри на інструменті під час співання мелодій приваблювали учнів, підвищували їхній інтерес і увагу до заняття. Підвищувалася зацікавленість дітей характером і змістом музичного твору.

Активізуючи ритмічну пам’ять дітей, ми використовували метод В. Буко, який, працюючи з початківцями, писав на дощі окремі ритмічні формули (без звуковисотних відношень) знайомих пісень з репертуару ансамблю. За цими схемами гуртківці вчилися розпізнавати знайомі пісні. Для підготовки до ансамблової гри В. Буко пропонував учням відстукувати олівцем ритм своєї партії. Потім він завдання ускладнював: двома руками треба було відобразити ритм двох інструментів із партитури. Застосовуючи цей метод, ми звернули увагу, що таке завдання є досить складним на першому етапі навчання, тому більшість дітей з ним не може впоратися. Виконання цього завдання для дітей стає певною вершиною, якої вони прагнуть досягти.

Другий метод, запропонований В. Буко, тобто метод порівняльної характеристики, виявився більш доступним. Наприклад, при виконанні п’ес “Я лисичка, я сестричка” і “Ой, за гаем, гаем” діти помітили, що ритм у цих п’есах є одинаковим, а мелодійні лінії дещо відрізняються. Після написання вчителем на дощі обох мелодій учні відмітили місця, де змінюється їхня звуковисотність.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

---

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи тривав розвиток окремих компонентів визначененої структури і розширювалися можливості відтворення набутих умінь і навичок у цілісному виконавському процесі.

Основну увагу було приділено виконанню завдань першого і другого типу. Характеризуючи цю роботу, можна відзначити, що найскладнішим для учнів був підбір на слух знайомих пісень. Так, підбираючи їх на інструменті, учні не завжди відчували розвиток мелодійної лінії або інтервал, на який мелодія рухається; підбір коротких мелодій був для них легшим, ніж довгих.

Враховуючи недоліки в розвитку слухових образів, учням пропонували такі завдання: чергування в ході розучування твору мелодійних фраз, які виконують вокально, із фразами, що їх виконують на інструменті; проспівування одного голосу двоголосної фактури з одночасним виконанням другого голосу.

Як навчальний матеріал ми використовували українські народні пісні “Ой, ти дівчина, зарученая”, “Іхав козак за Дунай”. Учням рекомендувалося програвати по черзі кожен із голосів твору, виявляти їхню індивідуальну характеристику.

Але найбільш дієвим засобом формування музично-слухових уявлень, як показав наш досвід, є підбір гармонічного супроводу до різних мелодій, оскільки цей метод розкриває гармонічну “дію” як процес і водночас виявляє виражальні функції окремих гармонічних з’єднань. Учням пропонували зіграти мелодію, а потім підібрати до неї акомпанемент у мажорі або мінорі, а також за різною фактурою.

У процесі занять було помічено, що мелодичний слух учнів помітно стимулюється і поліпшується в ході виконання кантиленної музики, а також поліпшується в процесі художньої інтерпретації різнохарактерних за своєю тематикою п’ес. У нашій практиці було використано такі методи: відтворення мелодії на тлі полегшеного за фактурою, реконструйованого у вигляді гармонічної схеми акомпанементу; виконання акомпанементу з одночасним проспівуванням мелодії вголос або “про себе”; проспівування від початку до кінця основних, найбільш важливих тем і мотивів музичного твору перед тим, як відтворити їх на інструменті.

Під час роботи ми звертали увагу на фактурні зміни музичного матеріалу, зміни штрихів, динаміки, темпу. Наприклад, учням ставили такі запитання: “Із скількох фраз складається мелодія? Як змінюється її характер? Чи можна змінити у п’есі акомпанемент і що з цього вийде? Які перетворення можна зробити з п’есою? Якою звучністю іратимемо різні частини танцю? Якого характеру надають танцю акценти?”

У процесі вивчення музичних творів учні сприймали акордову вертикаль не тільки як звукову структуру, абстрактне гармонічне з’єднання, але, передусім, як естетичне переживання його колористичної функції, естетичний відгук на його своєрідність. Втілюючи на інструменті акордові або тональні послідовності, вони емоційно реагували на ладогармонічні особливості, які виражають певний образний смисл. У цьому полягала специфічна риса гармонічного слухового виховання в ансамблі.

Ми також намагалися сформувати внутрішньослухову настанову учнів, виконавську орієнтацію їх на відповідну темброву забарвленість, колорит, живописно-зображенальну характеристику, оскільки ці ефекти (навіть якщо і є іллюзорними) стають своєрідним стимулом, активізують тембродинамічний пошук, розширяючи тим самим діапазон його дії.

Для розвитку музично-слухових уявлень ансамблістів було використано такі методи, як підбір музики на слух і транспонування мелодій; виконання п’ес навчального репертуару у помірному темпі з настанововою на попереднє слухання наступних музичних фраз.

Експериментально доведено, що застосування цих методів у виконавській діяльності позитивно впливає на музичний розвиток школярів, оскільки вимагає від них ясних і чітких слухових уявлень.

Увагу учнів було спрямовано на відмінності в характері музики, її змісту, настроях. Найлегше це виявити в п’есах контрастного характеру. Тому під час вивчення кожного нового твору ми аналізували засоби його художньої виразності.

Складнішими для учнів були завдання, які стосувалися п’ес, близьких за характером. Так, марші П.Чайковського, Р.Шумана, М.Лисенка передають чіткість, пружність та енергію руху. Але в кожному з них можна почути щось своє: підкresлену механічність руху, що

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

супроводжується барабанним дріботінням, – у П.Чайковського, радість – у Р.Шумана і М.Лисенка, наспівність – у Гречанінова. Саме тому ми вважали за потрібне показати учням відмінність в однотипному творі і, разом з тим, підкреслити неповторність кожного твору і його деталей.

До визначення цих особливостей було залучено кожного учня окремо під час занять і в процесі репетицій перед концертами, коли всі учні збиралися разом. Так само було спрямовано розвиток сприйняття гостро ритмічних п'ес із певними ритмічними закономірностями (вальси, польки, мазурки). На уроках ми показували ритми цих танців, допомагали учням визначати їхні особливості. Такий аналіз музичних п'ес сприяв свідомому сприйняттю музики, розвиткові активності мислення учнів.

Як відомо, необхідною умовою осмисленого, виразного виконання твору є розвинуте сприйняття його форми. Враховуючи це, з учнями постійно працювали над її визначенням. Так, ми показували їм, як музична фраза може поділятися на мотиви, як фрази утворюють речення, а останні, в свою чергу, об'єднуються в періоди. Учням пропонували простежити розвиток мелодії, її тяжіння до кульмінаційної точки, сіміслового акценту, звертали увагу на початок і кінець фрази, на роль цезур. Учні мали відчути, що музика подібна до людської мови, що вона є осмисленою і виразною. З цією метою в процесі опрацювання твору учням пропонували визначити у п'есі динамічні відтінки.

Під час експерименту було помічено, що свідомий елемент у діяльності учнів проявляється головним чином у ході розбору тексту і технічної роботи над ним, при виконанні домашнього завдання. Відтак ми намагалися дати учням лише загальні положення, які є обов'язковими навіть на початковому етапі розуміння творів. Це, наприклад, такі: “мелодія має звучати яскравіше, ніж акомпанемент”, “кожен голос потрібно вчити окремо” тощо.

Розглядаючи порушену проблему, ми враховували одну дуже істотну для педагогічної практики обставину: міра і ступінь слухової атрофії пов'язані з автоматизацією дій технічного апарату. Вона, як правило, залежить від рівня музично-слухового розвитку учня, його загальної музично-слухової обдарованості. Чим вищою є остання, тим менш помітною є руйнівна сила моторних штампів, і навпаки.

Працюючи над формуванням технічного апарату учнів, ми дійшли висновку, що автоматизація ігорих навичок, хоча і є необхідним компонентом музично-виконавського процесу, зумовлює не тільки позитивний, а й негативний результат. Вплив її є подвійним, суперечливим. Багаторазові повторення твору, що його вивчають, внаслідок однакового гучного звуку та концентрованої уваги можуть привести до механічного повторення і, як наслідок, до пасивності музичного слуху. З'являється заштампованистю виконавського задуму, його емоційна байдужість через надмірну, гіпертрофовану рухово-моторну автоматизацію і супутню слухову бездіяльність. Деякі звуки, а іноді й цілі голоси випадають з ланцюга звучань, внаслідок чого відбувається мов би часткове змертвіння гри; гра набуває механічного характеру.

Повсякденна робота з учнями в цьому напрямку здійснювалася у двох видах: перший передбачав постановку музичного завдання і становлення його виконавського вирішення; другий – втілення задуму. При цьому ми враховували, що для учнів на початковому етапі навчання другий вид занять є переважаючим, тобто технічна робота над твором через кількість витраченого часу та енергії стає першорядною. У цьому разі відсутність або незначний розвиток технічних вмінь спричиняє кількісну диспропорцію “технічного” і “музичного” виду діяльності.

Щоб процес розвитку учнів не був однобічним, ми намагалися поєднати обидва види, наповнюючи музичним змістом роботу над технікою. Тому в учнів виховувалося ставлення до техніки як до засобу досягнення музичної мети. Наприклад, їм пояснювали, що павітъ перші технічні навички формуються не самі по собі, а для виразного виконання простих мотивів.

Вимагаючи від учнів точного виконання всіх штрихів, ми пов'язували їх з відповідним виражальним смыслом музики, з настроєм. Тим самим в уявленні учня виникала залежність втілення змісту від артикуляції, наприклад: *legato* – спокійно, плавно, м'яко, *staccato* – весело, граціозно, гостро, сердито. Інакше кажучи, загальний процес музичного навчання здійснювався так, аби у свідомості учня ставали нероздільними зміст – настрій у музиці і технічні прийоми,

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

за допомогою яких можна цей зміст втілити (наприклад, учні визначали відмінності в їхньому емоційному забарвленні, особливості динаміки, темпу штрихів).

На цьому етапі велике значення мало формування в учнів уміння слухати себе під час виконання твору. Таке уміння включає: детальне вслуховування в тканину музичного твору; емоційну насищеність гри; усвідомлення якості виконання і відповідної виконавської реакції.

Під час навчання враховувалося, що вивчення музичного твору для виконавця полягає в послідовному наближенні до якісного виконання. Цей процес здійснюється за такими етапами: граючи, виконавець слухає музику, почувши її – відчуває, думає, набуваючи виконавських побажань; знову грає і відчуває глибше та повніше. Порівнюючи реальне звучання з тим, що саме виконавець хоче почути, він оцінює якість своєї гри і отримує стимул для подальшої роботи. Таким чином, існують дві важливі функції слуху: 1) активний вплив слухання свого виконання на внутрішні музичні уявлення, які вже існують в уявленні учня і мають сформований вигляд, і 2) функція слуху, яка критикує, коригує і контролює.

Спостереження за учнями показало, що не всі школярі (навіть із високим рівнем розвитку рухових навичок) вміють себе слухати і розуміють значення цих слів. Зважаючи на цей недолік, перед учнями ми постійно ставили конкретні звукові завдання, реалізація яких неможлива поза слуханням своєї гри. При цьому пояснювали роль і важливість вміння слухати себе для результатів виконання.

Систематизація процесу слухового вивчення твору здійснювалась у такій послідовності: слухання мелодії, її темброве забарвлення, виразність і плавність; вміння віднайти співвідношення сили звуку в різних мотивах; слухання мелодії і супроводу разом, зіставляючи силу і тембр звуку мелодії й акомпанементу; вслуховування в гармонічну структуру твору, в його наскрізний гармонічний розвиток; слухання поліфонічних елементів музичної тканини – підголосків, контрапунктичного супроводу, діалогічних побудов фактури і співвідношення голосів у творах; слухання всього твору при виконанні. При цьому великого значення ми надавали вмінню розподілити увагу, спрямовувати її на деталі, які були прослухані раніше; учням пропонували зіставити власні внутрішні слухові уявлення зі справжнім виконанням.

З метою формування вміння слухати себе слухову увагу учні ми зосереджували на виконанні твору у повільному темпі, оскільки це сприятлива, а часом й необхідна умова, що сприяє докладному ознайомленню з музичним матеріалом та зміцненню умовно-рефлекторних зв'язків (навичок), виробленню автоматизму рухових дій, а також синхронному виконанню, вмілому використанню динаміки і штрихів.

Особливе значення мало вивчення фрагментів твору. Граючи окремо мотив, послідовність акордів, учні, вивчивши їх, отримували часткові слухові уявлення, які потім неважко було усвідомлювати при цілісному виконанні. Працюючи над елементами тканини твору, ансамблісти активно впливали на їхнє реальне звучання, змінювали темброве забарвлення. Таким чином, у процесі постійної слухової активності формувалося вміння аналізувати виконання окремих деталей твору.

Після такої попередньої роботи під час цілісного виконання твору учні спочатку у повільному темпі, а потім й у задуманому могли стежити за деталями, за їхніми співвідношеннями, впливаючи на характер виконання. Отже, активне слухання під час заняття стало основою визрівання художнього задуму, коригуючи і контролюючи його конкретне звукове втілення.

Важливу роль відігравав і зв'язок руху (фізичної дії) зі слуханням виконання. Завдяки спрямованості слухового сприйняття учні віднаходили технічні прийоми, які давали змогу прослухати й уявити собі кінцеву мету. До таких прийомів належать спеціальні рухи рук, які мов би створюють нерозривний слухо-зорово-дотиковий комплекс (наприклад, виконання широких інтервалів, викопання яких вимагає заповнення уявленням *glissando*). За їхньою допомогою учні навчилися краще слухати мелодію, виразніше зазвучали інструменти. Отже, учнів було підготовлено до рухових процесів, які вони застосують у майбутньому, при виконанні більш складних творів.

На цьому етапі експерименту діти вивчили 12 нових музичних творів, розширили свої знання завдяки вивченю творів різноманітних жанрів, стилів і напрямків. Оцінюючи результати їхньої діяльності, слід зазначити, що гармонійний розвиток усіх структурних

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

компонентів розвинув інтерес учнів до музикування. Діти, які на початку експерименту виявляли лише зацікавленість до занять і не мали бажання вчити домашні завдання, почали займатися окремими видами музичної діяльності, глибше переживати музику, поліпшили якість виконання домашніх завдань. Використання різних типів творчих завдань підвищило потребу в музикуванні і виконанні творів на високому рівні.

З метою розвитку структурних компонентів розвитку інтересу учнів до музикування на цьому етапі значну увагу було приділено прослуховуванню в аудіозапису різних музичних творів у виконанні народних ансамблів і оркестрів, визначеню звучання окремих музичних інструментів та груп. Учні також слухали музичні твори у виконанні симфонічного оркестру й оркестру народних інструментів, прослуховували незнайомі народні пісні, щоб визначити, якому народу належить мелодія, тощо.

У процесі виконавської діяльності було прослухано музичні уривки, виконані на одному інструменті різними учнями, після чого словесно вони характеризували звучання цього інструмента в руках того чи іншого виконавця. Таким чином, організація музичної діяльності у різних формах – масових групових та індивідуальних – була звичайним явищем у проведенню експериментальному дослідженні.

Завдяки тривалому педагогічному спостереженню вдалося також встановити, що в більшості учнів експериментальної групи підвищився рівень розвитку емоційних реакцій, зокрема емоційного відгуку на різні музичні твори, розвинулось вміння передавати образний зміст музики. Зміст творчих завдань був таким: а) визначити характер незнайомого музичного твору і дати йому приблизну назву; б) показати та відтворити на інструменті найвиразніші й кульмінаційні моменти твору, що його вивчали; в) виконати музичний твір і дати естетичну оцінку свого виконання. Головними критеріями оцінювання рівня сформованості емоційних реакцій ми вважали відчуття характеру музики та естетичне задоволення від її виконання. За цими показниками практично всі учні експериментальної групи досягли достатнього і високого рівня розвитку.

Виконання завдань щодо визначення характеру твору, вміння виявити в ньому смислові відтінки і визначити основні засоби художньої виразності, досягнення відчуття емоційного піднесення під час виконання – все це свідчило про високий рівень інтонаційної активності внутрішнього слуху учнів і розвинену чуттєву реакцію їх на музику.

Таким чином, формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час як динамічна система передбачає варіативне багаторівневе навчання, набуття музичних знань, виховання особистісних якостей учнів. Апробована нами експериментальна методика свідчить про те, що включення молодших школярів до системи позаурочної музично-виконавської діяльності ефективно впливає на становлення їхньої комунікативності, ініціативності та творчої активності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Брылин Б.А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников – М.: Просвещение, 1990. – 109 с.
2. Жуков С.М. Формирование интереса к музыкальному исполнительству младших школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 18 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали, реалії: Науково-метод. посібник. – К.:МАУП, 2000. – 312 с.
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – К., 2002. – №9 – С.1-15.
5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навчальний посібник. – Тернопіль, 2000. – 156 с.

Леся ОЛЕКСЮК

## МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Перехід із століття в століття, із тисячоліття в тисячоліття позначається певною кризою цивілізацій, усього людства. У духовній кризі свідомість суспільства перебуває і в наш складний час.

“Незважаючи на прояви аморалізму та штурмові атаки низькопробної моралі, Україна має усі підстави для розвіту високочесної моралі. Ці підстави – у незнищенні вічних основ загальнолюдської моралі, що вироблялась віками” [7, 9].

Останнім часом рівень моральної культури громадян нашого суспільства викликає серйозні побоювання. Егоїзм в особистих стосунках активно тіснить колективізм і гуманізм. Рівень моральної культури як окремої особистості, так і суспільства в цілому різко знизився. І тому активне звернення до ідейних джерел християнства усвідомлюється науково як реальний вихід з кризового стану. Серед дослідників, які займаються морально-релігійною проблемою, можна назвати О. Вишневського, С. Карпенчука, І. Беха, В. Жуковського, І. Кліминенка, В. Кухарського, А. Морашкевича, М. Мельничука, О. Огірка, М. Сагача, В. Карагодіна та інших.

*Мета статті:* дослідити взаємозв’язок моралі і релігії; проаналізувати рівень моральності серед студентської молоді; розглянути вплив ідеалу на формування свідомості молодої людини.

“Проблема співвідносин моралі і релігії, цих двох форм суспільної свідомості, має важливе значення в етиці, оскільки вона безпосередньо пов’язана з питанням про критерії моральності. Прихильники релігійного обґрунтування моральності висувають такі аргументи: історично перші моральні норми сформульовані в релігії: моральні норми мають смисл лише при передбаченні абсолютної безапеляційності їх, тобто визнанні їхнього божественного походження. Світська філософія розглядає проблему в контексті співвідносин загальної значущості вимог і автономії моралі: мораль зберігає свою специфіку лише в тому випадку, якщо вона не залежить ні від яких уявлень, що проникають ззовні” [6, 85].

Опитування, яке проводилося серед студентів всіх курсів (495 чол.) Бучацького інституту менеджменту і аудиту, ставило за мету дослідити взаємозв’язок моралі і релігії. У результаті 48,7 відсотка студентів вказали на те, що у своїх вчинках вони постійно спираються на морально-релігійну основу; 21 відсоток респондентів відповіли, що інколи задумувались над цією проблемою; 20,3 відсотка молодих людей не вірять у цілопущу силу морально-релігійних законів. Так і хочеться пригадати слова Г. Ващенка, що “мораль – це голос совісті, свідомість свого морального обов’язку і зв’язана з нею оцінка своїх і чужих вчинків” [4, 34].

З метою виявлення морально-релігійних поглядів студентам були запропоновані питання такого змісту.

1. Чи вважаєте ви себе моральною людиною?
2. Чи можна назвати наше суспільство моральним?
3. Чи потрібна молодій людині мораль?
4. Чи потрібна молодій людині релігія?
5. Чи впливають морально-релігійні погляди на наше здоров’я?
6. Чи існує зв’язок між мораллю та екологією?
7. Чи може людина, яка займає високу посаду, бути моральною?
8. Чи зміниться світ на краще, якщо всі люди будуть жити за морально-релігійними законами?
9. Чи взаємодіє мораль з іншими формами суспільного життя?
10. Чи присутня мораль у глобальних проблемах сучасності?

З огляду на наше дослідження, бачимо, що потребу у духовному розвитку відчуває не кожна людина. Молодь повинна усвідомити не обов’язковість залучення до морально-релігійних цінностей, а потребу. Через відсутність духовного розвитку відчувається деградація особистості, повернення її на низькі, егоїстичні рівні свідомості.

К.Ушинський писав: “Ми сміливо висловлюємо переконання, що моральний вплив становить головне завдання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі” [9,17].

Отже, робимо висновки, що мораль потрібна всюди і завжди, і тому важливо знати, у яких сферах нашого суспільства найвищий рівень моральності. Результати даної проблеми ми можемо спостерігати у таблиці 1.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Таблиця 1

*Визнання найвищого рівня моральності серед студентів*

Варіанти відповідей	І курс			ІІ курс			ІІІ курс			ІV курс			V курс		
	Ранг	К-сть студ.	%	Ранг	К-сть студ.	%	Ранг	К-сть студ.	%	Ранг	К-сть студ.	%	Ранг	К-сть студ.	%
Релігії	2	33	34,3	1	38	36,2	1	44	43,1	1	51	49,2	1	44	51,2
Освіті	1	48	48,5	3	49	47	3	22	17,3	2	32	31,3	2	22	24,8
Культурі	3	10	10,2	4	9	8,8	4	9	14,6	3	15	14,5	4	9	10,5
Не дали відповіді	4	9	7	2	8	8	2	11	26	4	5	5	3	11	13,5

Зміст ідеалу залежить, насамперед, від рівня розвитку духовно-моральних цінностей у даному суспільстві. Ідеал людини виразно виступає регулятором суспільної свідомості, підтримуючи особистість на вдосконалення. В.Сухомлинський, розмірковуючи про ідеал, писав: “Щоб моральний ідеал став реальністю, треба вчити людину правильно жити, правильно ставитися до людей і самого себе” [8, 150].

Без напруження духовних сил, властивих активності та процесу творчості, людина ніколи не зрозуміє моральних істин і принципів, які свідчать про високу моральну культуру. “Моральний ідеал є органічною єдністю раціонального та емоційного. Він може виявиться через оцінні судження (духовний рівень); через емоційно-вольові пробудження, прагнення, наміри (духовно-моральні відносини); через дії та вчинки (практичні відносини)” [2, 305]. Лише знайшовши в собі сили і переборовши земні прагнення, людина здатна здобути істинне духовне життя, стати духовно довершеною. “Такі християнські максими відтворено в образах, які стали конкретизацією ідеалу, реально існуючого у сфері абсолютної духовності. Отже, не залишається сумніву, що справжня моральність має місце лише у божественній сфері, адже вона властива лише Богові. А людина здатна реалізувати її у своїй діяльності настільки, наскільки вона наближена до Бога і може сприймати його моральні заповіді як даність” [1, 181].

Закони моральності виступають як об’єктивна основа гармонії, змінювати яку люди не мають права, тому що це є сфера, над якою вони не мають влади. Неповага до цих законів веде до втрати релігійних ідеалів і відповідно до морального занепаду суспільства.

“Ідеал – це уявлення про найвищу досконалість, котра як взірець, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини” [5, 117].

Аналізуючи теоретичне поняття ідеалу, можна виробити узагальнену характеристику:

- 1) ідеал – це уявлення особистості про мету і чистоту помислів, про необхідні для неї завдання, норми й засоби діяльності;
- 2) ідеал не відокремлений від установок, які є базовими у відтворенні моралі;
- 3) ідеал розкривається через ідею. Ідея формує ідеал;
- 4) ідеал утворюється в свідомості на основі морально-релігійних якостей.

Розвиток моральних ідеалів та переконань, які починають своє формування в підлітковому віці, пов’язаний з інтеграцією моральних якостей і втіленням їх у риси та якості конкретної особистості – історичного діяча, літературного героя чи відомого сучасника.

З метою виявлення ідеалу у молодої людини ми провели дослідження серед студентської молоді Бучаччини. На запитання: “Чи потрібен тобі в житті ідеал?” – ми одержали такі відповіді (таблиця 2).

Як свідчать результати, більшість молодих людей не прагне духовного розвитку, а тому поняття ідеалу для них не існує. Зосередження особистості на матеріальних благах затушлює у них моральне прагнення вдосконалення.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Таблиця 2.

### *Необхідність ідеалу в молодіжному середовищі*

Варіанти відповідей	БІМА %	Агроколедж %	Випускники гімназії %	Випускники школи №1	Випускники сільської школи %	ПТУ26 %
Так	12,8	7	13	10	2,6	4,8
Ні	11,2	14,3	11,8	14	47	49
Не задумувались	76	78,7	75,2	76	50,4	76,2

З даних дослідження виникає наступне запитання: “Хто із найбільш відомих людей світу може бути зразком моральності для молоді?” (Рис. 1).



*Рис. 1. Ідеали студентів*

Отже, 47 відсотків молоді своїм ідеалом обрали Ісуса Христа. Невіруючі студенти (12 відсотків) свій ідеал знайшли в сучасних артистах та співаках рок – та поп-музики. Приємним є той факт, що ігумен Бучацького монастиря о.о. Василіан о.І.Майкович своїми духовними проповідями зумів проникнути у серця студентів. Ідеалом його вбачають 9 відсотків.

У нашій демократичній державі глибоко поважається право молодої людини на свободу думки, совісті і релігії. Педагогічні дослідження, проведенні у вузі, виявили різні підходи до релігії серед студентів всіх курсів (табл. 3).

Таблиця 3

### *Ставлення молоді до релігії*

Варіанти	Студенти БІМА									
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс					
Віруючий і практикуючий	12	15,8	11	12,3	13	13	22	21,5	25	28,5
Віруючий, але не практикуючий	47	44,8	53	52	47	45,8	51	49,8	41	48
Не віруючий	10	9,4	6	6,7	6	6	4	3,5	4	4,5
Байдужий	5	5	3	3	2	2,2	–	–	–	–
Не визначився	26	25,4	31	30	34	33	26	25,2	16	19

Насамперед, зауважимо невеликість активності респондентів. Зазвичай молодь заявляє про свою віру, але справами її ніяк не підкріплює. Як ми знаємо, віра без діл – мертві. Прикро, що багато студентів не визначились у вірі, ігнорують її, проявляючи байдужість. Звідси виникає наступне запитання: “Як часто ви ходите до церкви?”. 70 відсотків відповіли “дуже рідко”, 15 відсотків – “приблизно один раз в місяць”, а 10 відсотків – “майже ніколи”. Звичайно, були й такі, які стверджували, що бувають у церкві щонеділі (5 відсотків). Щодо функцій, які повинна виконувати релігія, то студенти висловлювали такі думки: релігія мас спонукати людей замислитися над своїм життям, робити людей добрими, згуртовувати народ, стримувати бажання до самогубства і пропагувати мир.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Цікавий погляд атеїста на релігію висвітлюється в оповіданні Леоніда Жуковицького “Молитва атеїста”.

“Я атеїст, сповнений здорового глупа. Але саме здоровий глуп змушує замислитися: чому ж все-таки стільки віков мільйони людей моляться й моляться? Народ же хто завгодно, тільки не дурень. Якби не було у молитвах хоча б найменшого сенсу, не натруджували б коліна, не били б поклонів, не шепотіли б покаянні слова чи прохання.

Моляться – значить для чогось це потрібно. Мені здається ось для чого.

Молитва – це робота людини над власною душою. І чим частіше людина молиться, тим душа її чистіша, спокійніша й здоровіша. Бо кожний свій значний крок людина виносить на вищий суд – якщо не Бога, так власної совісті” [10, 42].

Ця розповідь зацікавила нас на ще одне дослідження віровизнання християнської релігії, яке ми провели серед студентів-випускників вузу (27 чол.).

Таблиця 4

### Віровизнання студентів

Віровизнання християнської релігії	Кількість студентів	%
Греко-католик	7	27,5
Римокатолик	2	6
Православний	4	25,5
Баптист	1	3
Свідки Єгови	1	3
Євангеліст	1	3
Не віруючий	3	11
Атеїст	2	6
Не визначились	7	25

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити певні *висновки*. Характерними недоліками щодо морально-релігійного виховання є:

1. Знання морально-релігійних законів у молодих людей поверхові, студенти про них знають, але їх не використовують.

2. Розглядаючи проблему морального виховання, ми переконуємося, що це завдання всього суспільства. Передусім, у полі зору повинні перебувати ті цінності, що мають всеохоплюючий, загальний характер.

Вищезгаданий аналіз взаємодії моралі і релігії у сучасному світі дозволяє зробити висновок, що дана категорія виступає як пріоритет над усіма іншими, і на ній базується життя суспільства з його політичними, правовими, економічними, морально-релігійними законами.

3. Необхідна цілісна система виховної роботи у вищих навчальних закладах, яка передбачає наявність нової нормативної бази продуктивної системи науково-методичного забезпечення, створює передумови для активної діяльності молоді, спрямованої на розвиток моралі.

4. Необхідна серія соціологічних досліджень для оцінки регіональних особливостей духовного процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко А. Природа духовності. – Харків: “Факт”, 2004. – 301 с.
2. Бартенева І. та ін. Педагогіка вищої школи. Навч. пос. ПДПУ ім.. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 344 с.
3. Березнюк О. та ін. Духовно-моральне виховання підлітків. Метод. реком. На допомогу вчителям, студ. пед. навч. закладів. – Житомир, 2002. – 79 с.
4. Вашченко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 190 с.
5. Діденко та ін. Людина ісвіт. – К.: Вища школа, 2001. – 227 с.
6. Карпенчук С. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 303 с.
7. Сідак В., Валько І. Мораль і безпека особи, нації, держави. Історико-філ. нариси. Монографія. – К.: 2001. – 220 с.
8. Сухомлинський В. Том 2. – К.: Рад. шк., 1976. – 653 с.
9. Ушинський К. Про сімейне виховання. – К.: Рад. школа, 1974. – 152 с.
10. Щербань П. Педагогіка почуттів. – К., 1992. – 47 с.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Людмила МІХЕЄВА

## ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАЦІ І ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Аналіз практики викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі показав, що підручники, навчальні посібники та методичні розробки, які використовуються в процесі навчання, ще недостатньою мірою враховують роль і значення мотиваційної сфери студентів, динаміку смыслоутворюючих мотивів учіння, міру та характер взаємозв'язку мотиваційної готовності до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння. Тому нами проведено дослідження, присвячене визначенню умов та способів формування мотивів учіння студентів вищих навчальних закладів на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

Ставлячи перед собою перспективне завдання обґрунтuvання шляхів та методів формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання та виходячи із принципу єдності формування мотивів та їх вивчення [3; 4; 5], вважаємо доцільним проаналізувати вихідний стан мотивів навчальної діяльності студентів. Нами досліджувалась оптимальна структура мотивів учіння з метою її подальшого цілеспрямованого формування та розвитку. Було проведено математичний аналіз отриманих даних, спрямований на встановлення зв'язку між рівнем сформованості мотивів учіння, структурою мотивації учіння та виділеними нами такими параметрами формування мотивів учіння, як дієвість і усвідомленість. Розв'язанню цих завдань був присвячений перший, констатуючий, етап дослідження.

Формування мотивації, на думку А. Маркової, будеться на основі виявлення її наявного рівня та якісних зрушень у ній, проміжних етапів її розвитку. У цьому плані мотивацію слід вивчати і як передумову навчальної діяльності, і як її результат, новоутворення [5, 24].

У процесі аналізу змісту мотиваційної сфери студентів ми орієнтувались на основні її параметри – структура мотивів, їх усвідомленість і дієвість, які виділяються такими дослідниками, як Л. Божович, А. Маркова, В. Ковалев, О. Леонтьев та ін.

Стосовно структури мотиваційної сфери особистості варто звернути увагу на думку Л. Божович, яка писала: “В основі спрямованості особистості лежить виникаюча в процесі життя і виховання стійко домінуюча система, в якій основні провідні мотиви, підпорядковуючи собі всі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини” [1, 7]. Мотиваційна сфера має достатньо складну структуру. При цьому, як стверджує В. Ковалев [2, 55], мотиви видаштовуються в певну ієрархію не тільки всередині кожного виду діяльності, але й відбувається ранжування мотивів різних видів діяльності. Полімотивованість, структурність та ієрархічність мотивів – важливі характеристики мотиваційної сфери особистості. Мотиваційна сфера різних особистостей відрізняється одна від одної за змістом мотивації, її структурою, ієрархією, силою і стійкістю мотивів.

Вивчення мотивів учіння передбачає змістовий та формально-динамічний аналіз [2]. Перший має на меті виявлення змісту системи наявних мотивів, їх структури та ієрархії. Другий – головним чином, вимірювання сили та стійкості мотивів, визначення змін, що відбулися в мотиваційній сфері досліджуваних, її динамічності.

Для відбору адекватних методів дослідження принципового значення набуває питання про співвідповідність мотивів і свідомості. У свою дослідженії ми виходимо з того, що мотиви учіння студентів відмінні за ступенем їх усвідомлення. Але характерним для навчальної діяльності є те, що вони будуть мати найвищу дієвість за умови їх повного усвідомлення.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Усвідомленість – ступінь розуміння, ясності, осмисленості і обґрунтованості студентами своїх спонукань у їх взаємозв'язку. З рівнем усвідомленості пов'язаний і перехід мотиву із безпосереднього спонукання в опосередковане. У процесі усвідомленості мотиви поведінки і діяльності ранжується за певною ієархією, одні з них займають у структурі більш значуще, інші – менш значуще положення. Саме тому таким важливим є завдання вивчення усвідомлених мотивів учіння.

Таким чином, *метою нашого дослідження* було вивчення змістової сторони усвідомлених мотивів учіння студентів професійного і трудового навчання.

Структура мотивів навчальної діяльності студентів досліджувалась на базі Хмельницького технологічного університету Поділля. Об'єктом дослідження виступили студенти спеціальності “Професійне навчання” і “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” гуманітарно-педагогічного факультету. Дослідженням було охоплено 170 студентів 1-5 курсів.

Важливе значення при дослідженні мотиваційної сфері студентів має виявлення структури – переліку і співвідношення мотивів, що відіграють провідну і другорядну роль в ієархії мотивів.

Беручи до уваги той факт, що вивчення початкового рівня навчальної мотивації студентів виступає важливою передумовою ефективної організації навчальної діяльності (обґрунтування основних завдань цілеспрямованого формування мотивів навчальної діяльності студентів, визначення оптимальних форм і методів навчання), ми спрямували своє дослідження на виявлення домінуючих мотивів навчальної діяльності студентів, на ступінь ієархізованості мотивів. Нами досліджувалась динаміка мотивів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. З цією метою проводився порівняльний аналіз мотивів навчальної діяльності студентів професійного і трудового навчання різних курсів.

Запропонована А. Реаном і В. Якуніним методика “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” включала 16 потенційних мотивів навчальної діяльності (професійний мотив; почуття обов'язку; мотив самоутвердження; інтерес до знань; мотив уникнення неприємностей; мотив самовипробування; демонстрація власних можливостей; почуття власної гідності; мотив самовдосконалення; вимоги викладачів; мотив досягнення; мотив уникнення осуду; мотив уникнення невдачі; пізнавальний мотив; прагматичний мотив; престижний мотив). Дано методика складалась з двох варіантів. У першому варіанті студентам пропонувалось із 16, наведених у списку мотивів навчальної діяльності, вибрати п'ять найбільш значущих для них. У другому варіанті необхідно було оцінити за 7-балльною шкалою наведені в списку мотиви навчальної діяльності за їх значущістю для них. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній.

Визначивши кількість вибору кожного із 16 мотивів і проранжувавши їх, можна зробити висновок, що домінуючими мотивами для студентів трудового і професійного навчання є: для першокурсників – професійний мотив, мотив самовдосконалення, мотив досягнення, мотив самоутвердження і пізнавальний мотив; для студентів другого року навчання – престижний мотив, прагматичний мотив, професійний мотив, мотив досягнення і самовдосконалення (переважають мотиви зовнішньої позитивної мотивації); для третьокурсників – мотив самовдосконалення, професійний мотив, пізнавальний мотив, мотив досягнення, а також престижний мотив (переважають мотиви внутрішньої і позитивної зовнішньої мотивації); для студентів четвертого року навчання – мотив самовдосконалення, пізнавальний мотив, мотив досягнення, престижний мотив і на п'ятому місці професійний мотив; для студентів п'ятикурсників – мотив самовдосконалення, мотив досягнення, пізнавальний мотив, почуття власної гідності, мотив самоствердження.

На рис.1. у графічній формі представлені результати ранжування мотивів вивчення педагогічних дисциплін студентами 1-5 курсів спеціальності “Професійне навчання”, “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”.

За другим варіантом методики підраховувалась сума балів та визначались середнє арифметичне і стандартне відхилення по кожному мотиву. На основі цих даних визначали структуру мотивів навчальної діяльності студентів 1-5 курсів спеціальності “Професійне навчання”, “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”.

Порівнявши структуру навчальної діяльності студентів трудового і професійного навчання 1-5 курсів під час вивчення педагогічних дисциплін, можна виділити наступні тенденції розвитку їх мотивації:

– по-перше, спостерігається поступове зниження дієвості позитивної мотивації учіння (професійний мотив, пізнавальний мотив, прагматичний мотив, почуття обов'язку, мотив досягнення), особливо ця тенденція простежується у студентів 2-5 курсів;

– по-друге, спостерігається зростання вираженості негативної мотивації учіння у процесі професійної підготовки майбутніх учителів праці і професійного навчання (мотив уникнення осуду, мотив уникнення неприємностей, мотив уникнення невдачі).

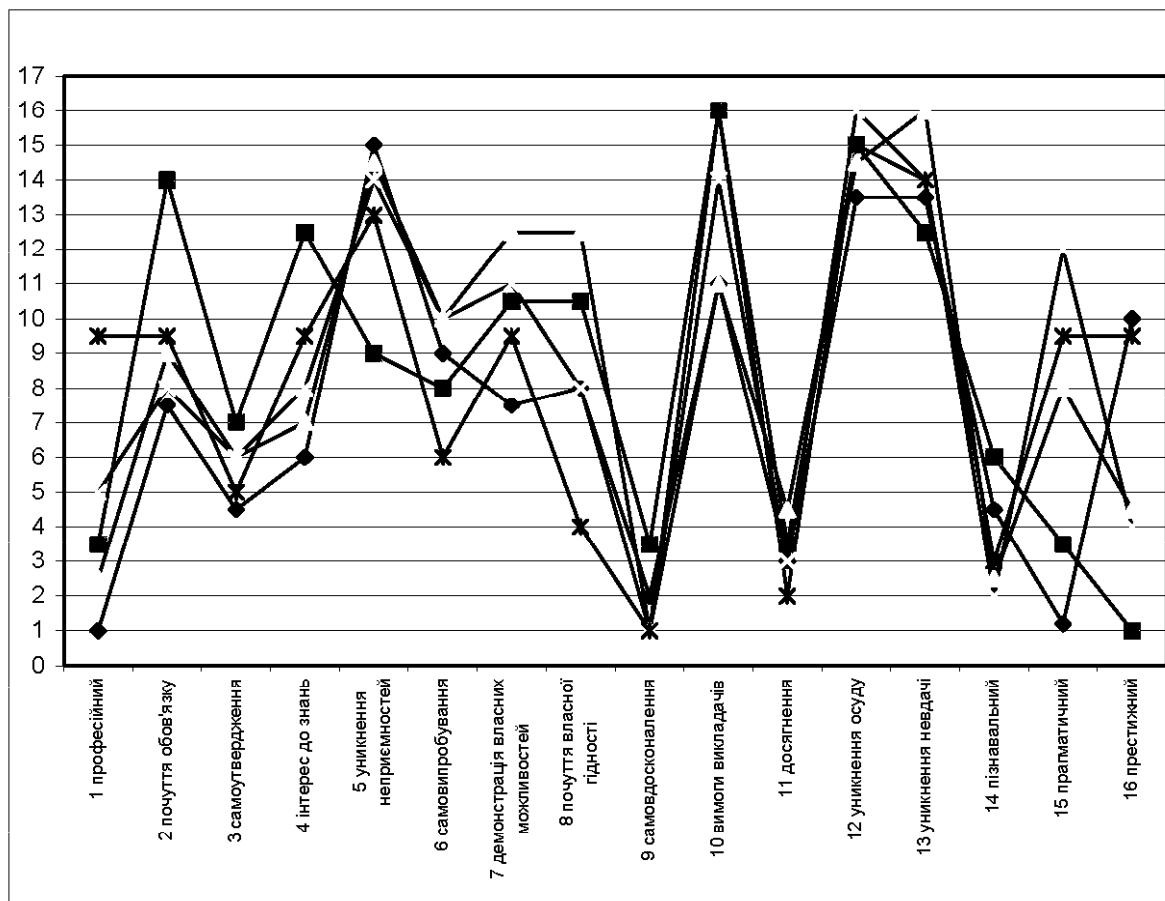


Рис. 1. результати ранжування мотивів вивчення педагогічних дисциплін студентами 1-5 курсів спеціальності “Професійне навчання”, “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”

З метою виявлення показників вираженості внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації, зовнішньої негативної мотивації і їх співвідношення була проведена методика К. Замфрі у модифікації А. Реан, що включала сім мотивів професійної діяльності, які студентам необхідно було оцінити за 5-балльною шкалою за їх значущістю для них. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 5 балів – максимальній.

Підрахувавши показники вираженості внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ), визначили мотиваційний комплекс студентів трудового і професійного навчання, що є співвідношенням трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що:

1) у студентів першого курсу навчання переважає оптимальний мотиваційний комплекс: ВМ > ВПМ > ЗНМ і ВМ = ВПМ > ЗНМ;

2) у студентів 2-5 курсів трудового і професійного навчання спостерігається поступове зниження внутрішньої мотивації. Про це свідчать низькі показники вираженості внутрішньої мотивації і мотиваційний комплекс: ЗПМ > ВМ > ЗНМ;

3) від курсу до курсу зростає показник вираженості зовнішньої негативної мотивації і мотиваційний комплекс: ЗНМ > ВМ > ЗПМ, ЗНМ > ВМ = ЗПМ, ЗПМ > ВМ = ЗНМ.

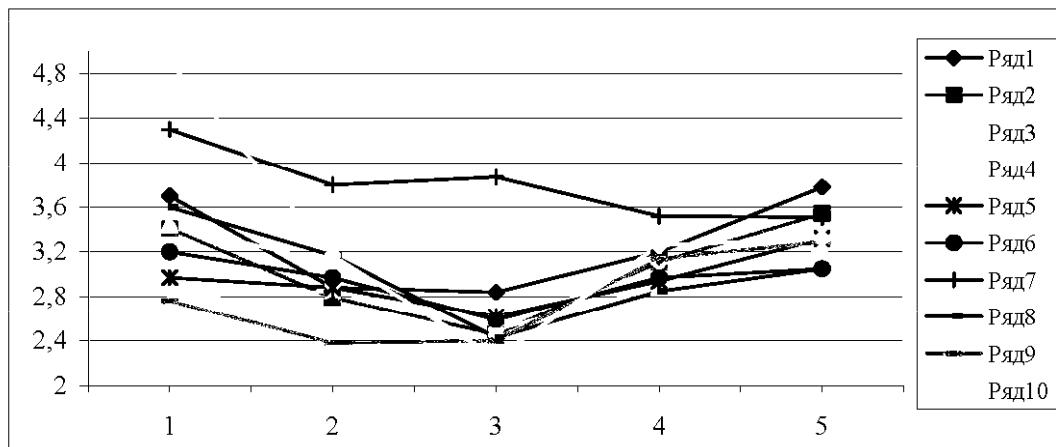
Формуванню мотивації вивчення педагогічних дисциплін і її розвитку, підвищенню її стійкості сприяє усвідомленість мотивів студентами трудового і професійного навчання. Виникнення мотивів навчальної діяльності студентів можна зобразити наступним чином: виникнення потреби – її усвідомленість – трансформація потреби в мотив і її усвідомленість. П. Якобсон стверджував, що “справжні двигуни поведінки і вчинків досягають більшої сили, а тому вони завжди переступають “поріг” свідомості і усвідомлюються людиною” [6, 66]. Мотиви навчальної діяльності студентів розгортаються на різних рівнях усвідомленості і вирізняються великим розмаїттям. Чимвищий рівень усвідомленості, тим більшої значущості набувають навчальні мотиви студентів. Проаналізувавши відповіді студентів на запитання анкети (“Яка Ваша найближча мета?”, “Чому Ви хочете здобути вищу освіту?”, “Як Ви ставитесь до вивчення педагогічних дисциплін?”), ми виділили наступні рівні усвідомленості мотивів навчальної діяльності:

1. *Високий рівень усвідомленості* – характеризує студентів, які на запитання анкети відповіли: “Бажання дізнатися більше цікавого у вибраній галузі знань”, “Хочу досконало оволодіти своєю майбутньою спеціальністю”, “Прагну бути корисним”, “Інтерес до конкретних дисциплін, що вивчаються на факультеті” – 53,5%.

2. *Середній рівень усвідомленості* – характеризує студентів, які відповіли: “Хочу справити на оточуючих гарне враження”, “Бажання зайняти певне місце в студентській групі”, “Прагнення посісти певне місце в суспільстві”. У відповідях студентів переважають престижні мотиви – 36,5%.

3. *Низький рівень усвідомленості навчальної діяльності* – характеризує студентів, які відповіли: “Потрібний диплом спеціаліста з вищою освітою”, “Робота за фахом добре оплачується”, “Прагну здати заліки та іспити”. В основному у відповідях таких студентів переважають прагматичні мотиви – 10%.

З метою визначення факторів, які впливають на зниження позитивної мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми учителями праці і професійного навчання, нами було проведено анкетування, результати якого представлені на рис.2. Студентам трудового і професійного навчання 1 – 5 курсів пропонувалось за 5-ти бальною шкалою оцінити кожен з 10 чинників, які впливають на зниження позитивної мотивації.



*Рис.2. Фактори, які знижують позитивну мотивацію під час вивчення педагогічних дисциплін майбутніми учителями праці і професійного навчання:*

ряд 1 – не подобається процес навчання; ряд 2 – не подобається обрана професія; ряд 3 – відсутність заохочень за старанність; ряд 4 – брак можливостей для вияву ініціативи і творчості; ряд 5 – відсутність умінь і навичок навчальної діяльності; ряд 6 – непосильність навчального матеріалу; ряд 7 – власна лінія; ряд 8 – особиста безвідповідальність; ряд 9 –

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

низький професійний рівень викладачів; ряд 10 – байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов’язків.

Отже, домінуючими факторами, що знижують позитивну мотивацію при вивченні педагогічних дисциплін у студентів професійного і трудового навчання виступають: відсутність інтересу до навчання, байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов’язків, відсутність умінь та навичок навчальної діяльності і власна лінъ.

Констатуючий етап дослідження дозволяє виділити три рівні сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін, в яких мотиви по-різному виявляються в навчальній діяльності студентів.

1. *Студенти трудового і професійного навчання з низьким рівнем сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін.* Цей рівень характеризується байдужим, незацікавленим, а в деяких випадках і негативним ставленням до навчальної діяльності. Спонуками до навчання в основному виступають жорсткі вимоги, систематичний контроль, мотиви уникнення неприємностей (покарань, дорікань з боку викладачів). До цього рівня відносяться студенти із слабко вираженими внутрішніми і зовнішніми мотивами.

2. *Студенти трудового і професійного навчання з середнім рівнем сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін.* До цього рівня відносяться студенти, в яких переважає один із видів мотивації: або внутрішня, або позитивна зовнішня.

Студенти з високим рівнем розвитку внутрішніх мотивів характеризуються бажанням вчитися, оволодіти певним колом знань, умінь і навичок у процесі навчання, прагненням пізнати все нове. Внутрішня мотивація спонукає студентів до прагнення долати труднощі інтелектуального порядку, шукати нетипові розв’язки навчальних проблем, які вимагають ініціативності, творчого підходу і самостійності. Проте низький рівень сформованості зовнішньої позитивної мотивації, особливо професійної мотивації, стримує професійне становлення майбутніх учителів праці і професійного навчання.

Студенти з високим рівнем сформованості зовнішніх позитивних мотивів характеризуються усвідомленням важливого значення навчання для отримання професії, вбачанням у навчанні користі для задоволення в майбутньому матеріальних та інших потреб, прагненням зняти певну позицію, статус у стосунках з ровесниками і викладачами, досягти авторитету, самоствердитись у суспільстві. Проте низький рівень сформованості внутрішніх мотивів у студентів з високим рівнем розвитку позитивних зовнішніх мотивів стримує їх загальний пізнавальний розвиток. Як правило, такі студенти виявляють інтерес до вивчення професійно-спрямованих дисциплін і не зацікавлені у вивчені загальноосвітніх дисциплін.

3. *Студенти трудового і професійного навчання з високим рівнем сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін.* Це студенти, які характеризуються високим показником сформованості як внутрішніх мотивів, так і позитивних зовнішніх, тобто внутрішні мотиви (пізнавальний, самовдосконалення) органічно доповнюються позитивними зовнішніми мотивами (професійний, самоствердження, прагматичний, престижний та ін.).

Таким чином, ми бачимо, що без спеціальної організації формування мотивації учіння, без активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, без використання викладачами активних методів навчання не можливий розвиток дієвих та усвідомлюваних мотивів вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. Ред. А.А.Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 132 с.
5. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 191 с.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

## САМООРГАНІЗАЦІЯ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ЗАСІБ ЇХНЬОГО ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ

Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до реалізації завдань освітньої галузі “Технологія” повинна враховувати сучасні соціально-культурні та професійні вимоги до теоретичної, методичної та практичної її складових. Проектно-технологічна діяльність студентів у навчальному процесі є диференціюючим елементом у цій підготовці. Вона допомагає поєднати професійну підготовку з різних предметів в один творчий навчальний процес, в якому можна застосувати сумісну творчу діяльність студентів і викладачів, що забезпечить розкриття творчого потенціалу студентів, іх особистісний ріст, приріст знань та умінь. Проектно-технологічна діяльність в особистісно-орієнтованому освітньому процесі забезпечує формування у студентів умінь самоорганізації учіння, що сприяє їх особистісному росту та соціалізує здобуті знання і уміння, робить їх власне-особистісними.

Проблема самоорганізації учіння в професійній підготовці майбутніх учителів трудового навчання потребує додаткового вивчення, особливо в нинішній час, коли до професійної проектно-технологічної підготовки поставлені серйозні вимоги глобального характеру – підготувати творчо мислячого вчителя, який би постійно працював над своїм удосконаленням і зміг би розвивати в учнів творчі задатки.

Вивченням проблеми самоорганізації учіння займались: А. Адлер, А. Асмолов, М. Берулава, Є. Бондаревська, Р. Грановська, В. Зінченко, Є. Ільїн, А. Марков, А. Мослоу, К. Роджерс, В. Сериков, В. Франкл, В. Шадриков, І. Якиманська, Є. Яковлев та ін.

Переважно вони вивчали самоорганізацію учіння учнів в особистісно-орієнтованому освітньому процесі. *Метою нашої статті* є вивчити особливості самоорганізації і самоактуалізації учіння студентів – майбутніх учителів трудового навчання в процесі проектно-технологічній підготовки.

Особистісний ріст студента, враховуючи практико-орієнтований характер проектно-технологічної підготовки, будемо розуміти багатоаспектно: як постійне оволодіння практико-орієнтованими, особистісно-значимими знаннями та уміннями; як послідовне задоволення “високих” потреб на основі досягнутих базових (А. Мослоу); як вибудова життєвої лінії власними можливостями та силами особистості; як прагнення людини стати більш здібним і компетентним (К. Роджерс); як наближення людини до її внутрішньої суті; як набуття конкретного смислу життя даною особистістю в даний момент (В. Франкл). У практиці проектно-технологічної підготовки особистісно-орієнтованого освітнього процесу своє місце знаходить кожна із вказаних граней особистісного росту студента на різних етапах його професійного навчання. Всі вони взаємопов’язані, взаємообумовлені та мають за мету професійний, емоційний, когнітивний, фізичний, соціальний і моральний розвиток особистості студента.

В якості об’єкта розвитку прийняті такі педагогічно інтерпретовані характеристики особистості, яка самоактуалізується і саморозвивається, що інтегрально виражаються в її індивідуальності і творчості. Особистість, яка самоактуалізується і саморозвивається, а її інтегральними властивостями є індивідуальність і творчість, покладена в основу розробованої нами концепції проектно-технологічної підготовки особистісно-орієнтованого освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

На даному етапі дослідження одним із завдань є розробка таких способів самоактуалізації і самоорганізації учіння і їх особистісного засвоєння, які б змогли стати практико-орієнтованою методологією особистісного росту студентів та професійно-особистісного росту викладачів.

Особистісний ріст студентів, їх творчу самореалізацію в освітньому процесі, що відповідно проявляється у створенні особистісних освітніх продуктів, на наш погляд, можна розглядати як один з передбачуваних результатів проектно-технологічної підготовки особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

Педагогічними механізмами особистісного росту студентів, ми вважаємо, можуть стати особисто засвоєні в різноманітній діяльності сучасні способи розвитку і саморозвитку людини:

способи розвитку рефлексивних здібностей, пізнавальних здібностей; різні творчі процедури такі, як прийоми розвитку творчого мислення, теорія розв'язку винахідницьких задач, нейролінгвістичне програмування, прийоми роботи з літературою; прийоми та способи самоорганізації студентів. Орієнтація на особистість у педагогічній науці пов'язана, перш за все, з розробкою способів реалізації особистісно-орієнтованих цілей навчання і виховання (В. Краєвецький). Засвоєння цих способів повинно здійснюватись не інакше, як в різноманітній діяльності студентів, так що, по суті, це повинно здійснюватись не інакше, як в різноманітній діяльності студентами.

Людям, мабуть, генетично властива потреба самореалізації себе як особистості, “потреба стати значним” (Д. Карнегі), намагання досягти свого “акме”. Навчальна діяльність студентів і є одним із засобів такої самореалізації. Знання і уміння з предмета необхідні, про до зневагу предметних знань не може бути й мови (розвитку в чистому вигляді, на наш погляд, не існує), але вони необхідні не тільки і не стільки як цілі, не як самоцінність, а як найважливіший засіб, інструмент самоактуалізації, самоорганізації, самореалізації, саморуху, самовизначення студента, його становлення, арешті, як засіб самореалізації особистості, особистісного росту.

У професійно-педагогічній освіті недостатньо концентрувати зусилля викладачів і студентів на здобуванні спеціальних знань, умінь і навичок. Мова повинна вестись про безперервний розвиток особистісних, світоглядних якостей, їх збагачення конкретними можливостями проспективно-технологічної підготовки. Таким чином, не йдеться про протиставлення одержання знань і розвиток особистості, мова йде про зміну акцентів. Знання, зберігаючи свою значимість в освітньому процесі і певне самостійне значення для включення в організовану трудову діяльність, перестають бути її кінцевою метою, а стають умовою і засобом самоактуалізації, самоорганізації і самозміни особистості. Знання потрібні для самозміни, самоорганізації особистості, а не особистість потрібна для того, щоб її наповнювали знання, як порожню посудину.

Орієнтація на нові цінності потребує перегляду змісту освіти. Змістом проектно-технологічної підготовки особистісно-орієнтованої освіти повинні стати не тільки конкретні предметні знання та уміння, і навіть не тільки способи розв'язування типових предметних задач та виконання навчальних проектів, але і способи самоорганізації учіння, самозміни, саморозвитку студентів – ці істинно особистісні надбання.

Для самоорганізації учіння, самозміни, саморозвитку важливий не тільки прагматичний результат, але, перш за все, сам процес руху до цього результата, особистісний ріст і “побічні продукти” діяльності. Саме чуттєвість до “побічних продуктів” діяльності відрізняє, за Я. Пономарьовим, творчу людину від звичайної [2, 157]. Процес роздумів, процес відтворення, спосіб дій розкривають індивідуальні особливості бачення студентом проекту, що виконується, і світу в цілому. Як студент зможе навчитись творчості, коли шлях до творчості прихований від нього? Іще Гегель говорив, що результат повинен бути обдуманим лише разом з процесом його отримання. До того ж, “прив’язаність до результатів праці робить зовсім неможливим творчу працю. Саме тому для досягнення повного захоплення самим процесом діяльності необхідно внутрішньо відмовитись від очікування таких її результатів, як підвищення престижу, одержання винагороди, оцінка з боку товариша” [5, 264]. Як здійснити такі зміни у змісті освіти? Не просте це питання, але загальний напрямок відповіді на основі проведеного дослідження є таким: предметні знання повинні бути в органічній єдності з методологічними, рефлексивними знаннями, в єдності з суб’єктним досвідом студента і викладача, а виконавча діяльність в єдності з творчою. Саме ці надпредметні знання дозволяють змінити акценти у змісті освіти з цінностей кінцевого результату у вигляді предметних знань і умінь на цінності процесу їх отримання, на механізм самоорганізації учіння, самозмін та саморозвитку студентів. “Якщо зробити рішучий крок і вважати оволодіння механізмом самозміни, саморозкриття змістом навчання і освіти, то тоді весь ішний зміст, розглянутий раніше, стає лише ланками або умовами засвоєння цього механізму” [1, 17].

Студент, озброєний методами, засобами самоорганізації і самореалізації – це людина, яка ніколи не заспокоюється на досягнутому, людина постійного руху і самозмін (такий вид активності польський психолог З. Петрасинський називає автокреацією).

Розвиток, особистісний ріст студента, як би не впливав на нього педагог, завжди залишається самозміною. Гегель вважав, що будь-який розвиток є саморозвитком. Педагог

може лише сприяти бажаним для студента змінам, створювати умови для розкриття природного потенціалу. У протилежному випадку приходить відчуження навчальної діяльності і педагогічного впливу. Якщо педагог не вирошує новий стан у тих кого навчає, а насаджує їм суб'єктивно чуже, “продавлює” свою мету, завдання, плани, то з цього нічого путнього не вийде. У нинішній час змін, як зауважує О. Анисимов, “не отримання знань і навіть не володіння знаннями стає ціннішим орієнтиром освіти, а формування здібності до саморозвитку в навчальній, професійній діяльності, здатність до особистісного росту, самозміни і саморозвитку” [1, 121-122]. На перший план розвитку здібностей до самоорганізації виходять способи, схеми, моделі діяльності, а самі знання стають вторинним продуктом саморозвитку особистості, особистісного росту студента.

Варто зауважити, що під самоорганізацією учіння будемо розуміти свідому роботу студента над собою з метою вдосконалення пізнавальних, практичних, емоційних, моральних і вольових здібностей та рис характеру, а не тільки засіб досягнення окремих цілей навчання. Самоорганізований студент, як будь-яка інша самоорганізована система, більш автономний. “Підвищення рівня самоорганізації підсилює автономістичну систему, зростає роль внутрішніх джерел пристосування до змін середовища. Система набуває більшої стійкості, у ній починають працювати механізми саморегуляції з використанням культурних норм та образів” [4, 88]. Самоорганізація – серйозний крок людини до волі, до самостійного керування своїм життям. Рефлексивну саморегуляцію відносять до основного механізму людської психіки, який забезпечує найвищі результати в діяльності [4, 6].

Для студента самоорганізація означає, перш за все, осмислення організації його головної роботи – навчання, яка є основою побудови власної траекторії освіти. “Потенціальні можливості людини можуть повністю проявитись і реалізуватись при раціональній самоорганізації навчальної діяльності” [7, 303-304]. Практично самоорганізація учіння означає уміння студента працювати на заняттях, у бібліотеці, вдома самостійно без систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку викладача, організовувати свою навчальну діяльність в цілому.

Особистісно-орієнтоване учіння в проектно-технологічній підготовці студентів повинно, на наш погляд, включати в себе такі компоненти:

а) осмислення, розуміння і сприйняття студентом навчального завдання, навчального проекту, в результаті чого вони стають особисто значимими для нього, що випливає із логіки його власної активності, з'являються надважливі питання;

б) перетворення, кодування навчального матеріалу: зміна, порівняння, моделювання, систематизація і класифікація;

в) самоконтроль і самооцінка.

У даному випадку ми спираємося на встановлені нами факти: ті із випробовуваних студентів, які розв'язували задачі більш успішно, витрачали відносно більше часу на планування, вибір стратегії і кодування умови задачі і дуже мало – на її виконання.

Аналізуючи в деталях компоненти повноцінного учіння, ми прийшли до висновку, що навчити самоорганізації в учінні означає:

- створити і підтримувати у студентів націленість на самоорганізацію учіння, самовдосконалення, розвиток своїх здібностей. Рушійною силою розвитку здібностей є потреба в пізнанні, а механізмом – різні види діяльності;

- навчити студентів розуміти і сприймати сформульовані викладачем завдання проекту, висловлювати до них своє ставлення, визначати і перевизначати їх для себе; самостійно ставити перед собою завдання, бачити проблеми. Інакше виходить так, що студенти розв'язують завдання під час роботи над проектом, але їх бажання до того, щоб самостійно поставити свої завдання, виникає далеко не завжди. Правильна постановка завдання, як відомо, – половина успіху в розв'язанні проекту. Це відноситься, перш за все, до проектів в технічних умовах яких пояснення дані не повністю, не визначені до кінця, а такими є більшість життєвих проектів;

- навчити студентів систематизувати отримані знання, знаходити порядок у безпорядку.

Для цього необхідно на вступних заняттях розкрити структуру курсу, розділу. “Неправильно буде викладати науки з самого початку з усіма подробицями, замість того, щоб дати спочатку простий, загальний огляд” [3, 256]. Це можна зробити за допомогою структурно-логічних схем. В основу структурування курсу необхідно покласти основні, провідні його ідеї, поняття, закони

та закономірності, принципи, правила, відділити їх від емпіричного матеріалу – фактів, прикладів, ілюстрацій, дослідів. Все це дозволить студентам бачити особливості очима всеохоплюючого, принципового, бачити конкретне в загальному;

- уміти переробляти навчальний матеріал: складати план, порівнювати, добавляти, критично переосмислювати, подавати в зручній для себе формі, знаходити те спільне, що дозволить класифікувати його;

- згортати і розгортати інформацію (проводити аналіз і синтез). Це уміння розділяти навчальний матеріал на смислові частини, виділяти в них головне, відділяти “зерно від пилу” і, навпаки, розкривати зміст тези, наповнюючи її конкретним змістом. Це і складання плану, робота за планом, складання опорних конспектів та опорних сигналів, і підкріplення теоретичних положень власними прикладами;

- бачити альтернативу у розробці проекту. Перш ніж розв'язувати проблему першим-ліпшим способом, що прийшов до голови, необхідно подумати, які інші способи рішення цієї проблеми можливі (спектр відповідей), не поспішаючи відкидати ті, які з першого погляду здаються непридатними. Спробувати багато варіантів рішення, порівняти їх;

- орієнтувати на пошук спільніх способів дій, на повернення до способу рішення після одержання результату, на уміння відділяти процес дій від результату;

- самостійно переносити раніше засвоєні знання та уміння в нову ситуацію. Наприклад, відомий спосіб, і потрібно подумати, де б його можна використати. Другий приклад – пошук аналогій;

- бачити проблеми в знайомій, звичній ситуації, уміння знайти питання там, де все здається зовсім зрозумілим, засумніватись у загальнонормальному, заохочувати до уміння трактувати по-новому добре відоме, уміння дивуватись. Всяка істина, до певної міри, нова, коли студент висловлює її властивим тільки юному стилем;

- бачити нові можливості використання проекту. Об'єкт як результат проектної діяльності, який звичнно використовується, де його іще можна використати, які нові властивості, окрім звичних у ньому можна знайти? Як він буде поводити себе в нових умовах?;

- володіти спеціальними методами і прийомами. Студенти оволодівають основними процедурами творчого мислення: метод мозкового штурму, метод фокальних об'єктів, прийоми розвитку творчого мислення та ін.;

- володіти методами розвитку, самоаналізу і самооцінки, способами розвитку рефлексивних здібностей. Вони допоможуть студентам виробити особистісно-усвідомлене ставлення до матеріалу, що вивчається, до процесу навчання, до самого себе.

Виділені компоненти самоорганізації учіння студентів відіграють роль основи, на яку орієнтуються для підбору способів їх реалізації. Головними для нас в цьому були особистісний контекст способів та практико-орієнтований їх прояв. І те, і інше – результат теоретичного осмислення тривалої дослідно-експериментальної роботи у вищих навчальних закладах.

Закінчуючи розгляд самоорганізації учіння як засобу особистісного росту студентів, відмітимо, що К. Роджерс вважав процес учіння вищим від процесу викладання, при цьому цінним і осмисленим він вважав тільки учіння, що ґрунтуються на самодіяльності, саморегуляції та самопізнанні [6, 404].

Важливою проблемою в проектно-технологічній підготовці студентів, на яку варто звернути увагу в подальшому, на наш погляд, є розробка методів, здатних підтримати в усіх студентів без винятку здорову зацікавленість і бажання вчитись, які могли б замінити будь-які штучні мотивації учіння.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.В. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
2. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // Философия образования. – М., 1996. – С. 54-75.
3. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34-39.
4. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманитарного образования. – 1995. – Вып. 2. – С. 67-103.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

5. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

Євген ЛОДАТКО

### ПРАГМАТИЧНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Прагматична складова математичної культури – це комплекс уявлень індивіда про застосування математичних методів до розв’язання широкого кола прикладних задач (зокрема управлінських, економічних, інформаційних), професійних знань про цілі, об’єкти, засоби та інші компоненти педагогічної діяльності, функціональних умінь аналітичного, адаптаційного, узагальнюючого та прогностичного характеру, зорієнтованих на застосування у навчанні математики, особистісних якостей, що дозволяють керувати процесом навчання математики та отримувати очікувані результати.*

Слід відзначити, що прагматична складова математичної культури майбутнього вчителя на сьогодні є малодослідженою, хоча окремі питання, якоюсь мірою пов’язані з нею, розглядалися в окремих дисертаційних дослідженнях (С. Григор’єв, О. Мордкович) та роботах (О. Анісімов, О. Габриелян, Б. Гнedenko, В. Левін, О. Савченко, В. Тестов, А. Ходусов та інші).

В одній з ранніх авторських робіт [6] (ідея цієї праці знайшла підтримку В. Мішина – укладача навчального посібника з методики викладання математики в середній школі [8]) була побудована функціональна модель вузівського курсу методики викладання математики, в межах якої відстежувалися умови збалансованості компонентів фахової методичної підготовки студентів. Питання, розглянуті в цій роботі, безпосередньо стосуються професійної компетентності вчителя початкових класів та формування його математичної культури.

Недостатня дослідженість питань, що пов’язані з забезпеченням розвитку прагматичної складової математичної культури майбутнього вчителя початкових класів, перешкоджає її повноцінному формуванню відповідно до освітньої парадигми та соціокультурних потреб суспільства. Цим визначається актуальність даної роботи.

*Метою статті* є загальна характеристика прагматичної складової математичної культури майбутнього вчителя. Йдеться про сучасний погляд на поняття математичної культури [5] як ключ до розв’язання багатьох педагогічних проблем, пов’язаних з навчанням математики. Усвідомлення її особливостей відкриває шляхи для розробки механізмів впливу на процес формування елементів не тільки математичної, а й професійної культури вчителя ще під час його підготовки в університеті.

Полемізуючи з приводу вимог до викладання математики в школі, відомий радянський математик О. Ляпунов – батько перших систем машинного перекладу та один із засновників структурної лінгвістики – підкреслював, що “характерною рисою розвитку людської культури протягом XX століття є широка експансія математичної думки у різні сфери інтелектуальної діяльності” [7, 153]. Можливо, півстоліття тому з цією думкою погоджувалося не так багато фахівців, але в сучасному інформаційному суспільстві її можна з упевненістю віднести до “соціокультурних аксіом” ХХІ століття.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, засобів цифрових комунікацій, різноманітних комп’ютерних систем, інтернет-інфраструктури та інформаційних послуг став можливим не тільки в результаті інженерних і технологічних досягнень, а й завдяки розробці і широкому застосуванню в інформаційних процесах математичних моделей. На базі таких моделей створювалися різного роду алгоритми<sup>1</sup>, і в більшості випадків їх основу складали суть обчислювальні процедури, тобто переважно використовувався математичний апарат.

<sup>1</sup> Наприклад, словникові алгоритми стискання тестової інформації, фрактальні алгоритми стискання графічної інформації, криптографічні алгоритми тощо.

Останнім часом нікого не дивують комп'ютерні системи обробки зображення, звуку, розпізнавання образів (зокрема тексту), цифрові комунікаційні системи і т.п., які активно застосовуються в тих напрямках діяльності людини, що не мають безпосереднього відношення до математики. Основу подібних систем складають саме математичні моделі та алгоритми, про які користувачі можуть взагалі нічого не знати, навіть про сам факт їх існування. Але математика є тим досить універсальним інструментом, який забезпечує розвиток багатьох інших областей знань відповідно до об'єктів їх дослідження.

Виходячи з цього, відомий російський філософ математики О. Кричевець пропонує *розділення в рамках сучасної культури* принаймні три математики – математику професійних математиків, математику інженерів і математику фізиків [2, 387-388].

Цю точку зору підтримує В. Шапошников, вважаючи за доцільне "...розділяти математику через переважне тяжіння до певної суміжної області культури: так у нас будуть з'являтися не тільки математика чи фізиків, інженерів, але і математика філософів, математика художників, математика поетів і т.д. ...

Переважний зв'язок з тією чи іншою областю культури, так само як і установка на уникнення такого зв'язку, накладає певний відбиток на стиль математичного мислення, характерний для даної "математики". Можна ... дивитися на подібне ділення математики як на розрізнення стилів мислення *par excellence*" [11, 139-140].

Не виключення у цьому відношенні і математика, яка є навчальним предметом у початковій (загальноосвітній) школі та входить до складу програми підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Ця математика має власну, досить специфічну сферу застосування – у навчальній діяльності, діяльності, яка "повинна допомагати дітям переноситися з кола найближчих речей, з якими вони зіштовхуються у повсякденному житті, в іншу область, де, за виразом М. Хайдегера, "являється суще саме по собі"; де навіть те, що і колись було відкрито людині, тепер представляється по-іншому – "інакше непотаєнним". Це, – як наголошує Т. Кудряшова, – цілком погоджується із сучасними особистісно-орієнтованими підходами в освіті, заснованими на розумінні того, що навчити істині не можна, вона повинна відкритися людині в житті та діяльності і її потрібно зrozуміти, пережити самому, на основі особистісних цілей і смислів. Головним стає не знання явищ, а явище знань – як неприхованість, як переживання, як підстава нашого буття, а також створення в освітньому просторі умов для такого "явища знань"..." [3, 46].

Тому майбутній вчитель початкових класів повинен бути підготовлений до викладання математики на такому рівні, щоб забезпечувати усвідомлене сприйняття учнями навчального матеріалу, аби вони якомога краще сприймали математичні ідеї, моделі, методи, те "потаємне", що відкривається в предметі, яке зустрічається навколо нас.

Треба сказати, що у структурі фахової підготовки вчителів початкових класів існує курс математики, зміст якого спрямований на оволодіння майбутніми вчителями теоретичними аспектами тих математичних питань, що викладаються в початковій школі. У різні часи зміст цього курсу змінювався, але кожна зміна спричиняла, як правило, скорочення навчального часу, що планувався на вивчення математики майбутніми вчителями початкових класів. Окремі програмні питання і теми з математики вилучалися як такі, що не мали безпосереднього відношення до початкового курсу математики. Деякі теми звужувалися, бо вважалися достатньо відомими студентам з курсу математики загальноосвітньої школи, і їх реалізація в початковому курсі математики оцінювалася як несуттєва. Звичайно, забезпеченням ідейної цілісності та методологічної довершеності курсу математики увага практично не приділялася. В основу його чергової змістової модернізації зазвичай покладалися априорні уявлення про те, що з більшістю питань студенти знайомі зі шкільного курсу математики.

Але проти такої позиції заперечував ще В. Левіцький, стверджуючи, що не можна покладатися на те, "...що студент знає матеріал шкільного курсу математики, тому що він сам закінчив школу і вивчав його там. ...Кожен, хто має хоча б малий досвід викладання, знає, що для викладання потрібна зовсім інша якість знань, ніж та, що досягається при первісному вивченні предмета. Студент знає шкільний курс як колишній учень, а не як майбутній учитель, і між цими двома рівнями знань лежить безоднія, яку необхідно заповнити в педінституті" [4, 83].

У результаті декількох трансформацій курс математики для вчителів початкових класів набув досить скромного (у теоретичному плані) змісту, що суттєво ускладнило не тільки формування у студентів знань, зорієнтованих на застосування в майбутній професійній діяльності, а й обмежило можливості розвитку їх математичного світогляду і математичної культури.

Певний внесок у поширення цих негативних процесів був зроблений Л. Стойловою та А. Пишкалом: їх посібник [9] з основ початкового курсу математики довгий час широко застосовувався при вивченні математики майбутніми вчителями початкових класів, оскільки вітчизняні видавництва не змогли (і не можуть ще й зараз запропонувати) нічого на противагу цьому виданню. У цьому посібнику автори, зокрема, поєднали з математичними питаннями методичні завдання, дидактична цінність яких вельми сумнівна хоча б тому, що математика починає вивчатися студентами з першого курсу. Крім того, свідома відмова авторів від необхідних обґрунтувань математичних фактів і тверджень на користь розгляду генетичних джерел їх походження звела математичний матеріал посібника до рівня утилітарного літопису, на змісті якого майже не можливо реалізувати як принципові, важливі математичні ідеї, так і простежити “роботу” математичних методів.

Хибна і доволі розповсюджена теза, “що загальний математичний розвиток, який студент дістає в результаті вивчення ... математики, робить його здатним без праці, самостійно усвідомити собі усс, що відноситься до питань шкільної математики” [4, 83-84], також не витримує ніякої критики.

“Якщо, певною мірою, і справедливо те, що математично розвинений студент набагато легше сприймає науковий зміст шкільного курсу математики й опановує його як навчальний предмет, то не можна забувати і того, що сам математичний розвиток студента в період його навчання в інституті дуже часто не встигає досягти того ступеня, який тут передбачається. Крім того, професійне навчання, яким є підготовка вчителя в педагогічному інституті, не може миритися з фактом самостійного доучування фахівця в період його практичної діяльності. Основи володіння ... [математикою] повинні бути закладені в процесі професійного навчання, бо однією з цілей загального математичного розвитку студента є створення основної передумови, що робить можливим глибоке і міцне засвоєння майбутнім учителем ... свого предмета в стінах педінституту”, – стверджує В. Левін [4, 84], і з цим важко не погодитися.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів важливе місце припадається оволодінню комплексом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, що концентруються в курсі методики викладання математики, а також умінням їх практичного застосування в умовах масового навчання. Але, справедливості заради, слід відзначити, що на загальному тлі *потенційної логічності*, доказовості і (в певному розумінні) завершеності традиційного курсу математики статус курсу методики викладання математики, що читається для вчителів початкових класів, залишається усе ще не високим.

Рецептурність у викладенні матеріалу, досить жорстка його прив’язка до структури і змісту діючих шкільних підручників математики, нехтування детальним розглядом дидактико-математичних питань, занадто слабка орієнтація на забезпечення методичної наступності з курсами математики 5-6 класів, алгебри та геометрії – ось далеко не повний перелік причин, що стають на перепоні *системної методичної підготовки* майбутніх вчителів початкових класів. Вони також істотно обмежують можливості варіативного розгляду найважливіших тем і питань, утруднюють ознайомлення студентів з результатами нових досліджень у галузі методики викладання математики і створюють постійно зростаючий запас, що не використовується.

Ці причини також перешкоджають формуванню у майбутніх вчителів найважливіших якостей творчої особистості, здібностей до свідомого, безупинного підвищення рівня своєї методичної кваліфікації і, як наслідок, готовості до самостійної методичної роботи в умовах можливих змін програм і навчальної літератури для початкової школи, впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій [6, 67].

“Молоді поповнення вчителів мали бстати носіями найбільш передових методичних ідей у школі, здійснюючи живий зв’язок між математичною наукою і шкільним викладанням математики. Вони покликані до того, щоб відігравати таку важливу роль на основі отриманої ними...

математичної освіти, але не завжди виявляються на висоті свого покликання в результаті неповноцінної методичної підготовки і слабкого знання предмета свого викладання” [4, 85-86].

Тому в методичній підготовці майбутнього вчителя початкових класів (окрім фахово затребуваних знань) важливе місце повинне приділятися формуванню у студентів функціональних умінь аналітичного, адаптаційного, узагальнюючого та прогностичного характеру, зорієнтованих на застосування у навчанні математики. Володіння уміннями такого роду разом з дієвими знаннями про цілі, зміст, методи, форми й інші компоненти навчальної математичної діяльності у початковій школі та середній ланці загальноосвітньої школи є визначальною передумовою професійної компетентності завтрашніх вчителів початкових класів.

На це звертає увагу і М. Фіцула: “Щоб повноцінно здійснювати процес викладання, вчитель має усвідомлювати загальну мету освіти і місце свого предмета в її реалізації, – тут і далі курсив авт., Є. Л. – Виходячи із загальної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, – він визначає загальну освітню, виховну і розвиваючу мету свого предмета і кожного уроку.

Учитель повинен глибоко знати предмет на сучасному науковому рівні. А. Макаренко справедливо зауважив, що учні вибачать своїм учителям і суровість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачать поганого знання своєї справи” [10, 86-87].

Це вимагає від курсу методики викладання математики, як структурної одиниці циклу професійно-орієнтованих дисциплін, такого методологічного, змістового наповнення і такої побудови, щоб у процесі опрацювання його матеріалу студенти отримали можливість (виходячи з цілей та задач математичної підготовки вчителя початкових класів) усвідомлювати сутність його функціональних характеристик та природу структурно-логічних зв’язків основних методичних схем, побудов, конструкцій з відповідними математичними і психолого-дидактичними фактами, положеннями, теоріями.

Останнє зумовлює необхідність глибокого переосмислення змісту і якості реалізації міжпредметних зв’язків у циклі психолого-педагогічних дисциплін. Реалізація міжпредметних зв’язків у процесі навчання математики (як і інших предметів) потребує від учителя певних знань із суміжних дисциплін, зокрема мови та природознавства. Знання зі свого предмета (математики) безсумнівно необхідні вчителю, але цього замало, бо треба вміти зробити їх надбанням учнів, причому на відповідному (!) науково-методичному рівні. Розв’язання цієї задачі багатократно ускладнюється з огляду на ідеальний характер математичних понять і відношень, високий рівень абстрагування при оперуванні ними, інтенсивність мислительних процесів на основі операцій аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, володіння зв’язним і логічно прийнятним усним та писемним мовленням.

Тому міцні знання не тільки з математики і методики її викладання, а й з когнітивної психології, педагогіки, професійне володіння навичками мовлення є запорукою успішного вирішення навчальних задач у процесі викладання математики в початкових класах, підгрунтам формування професійної компетентності і педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Як відзначав Б. Гнеденко, “учитель повинен так розробити методику викладання і спілкування з учнями, – курсив авт., Є. Л., – щоб вони самим ходом справи були змушені не зазубрювати, а вникати в суть справи; самостійно шукати підходи до вирішення виникаючих у них питань, а не просто брати з пам’яті вже готові рецепти” [1, 8].

Вирішення цієї комплексної методичної задачі вимагає від учителя володіти функціональними уміннями аналітичного та адаптаційного характеру, які є тим інструментарієм, що дозволяє від бачення і розуміння дидактичних та методичних проблем, які виникають при розробці окремих математичних тем і навчального курсу в цілому, рухатися в напрямку їх прийнятного розв’язання в межах обраної методичної концепції на тому математичному змісті, з яким доводиться працювати.

Крім того, “для успішного виконання функції викладання вчитель повинен добре знати особливості учнів. Це є запорукою управління їх пізнавальною діяльністю (учитель може правильно обрати тон і стиль спілкування з учнями, управляти увагою як своєю, так і вихованців, знаходити потрібний темп навчально-пізнавальної діяльності тощо).

Діяльність учителя в процесі викладання охоплює планування діяльності (тематичне й поурочне); організацію навчальної роботи; організацію діяльності, стимулювання активності

учнів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, коригування. У цій справі, безумовно, не обійтися без аналізу результатів своєї діяльності” [10, 87].

Разом з цим, не менш важливе місце у навчанні математики (й інших предметів) посідають вміння узагальнюючого та прогностичного характеру, функціональна спрямованість яких слугує передумовою фахової компетентності майбутнього вчителя.

Методика викладання математики (як напевно, і методики викладання інших предметів) не є сталою структурною одиницею в системі фахово-орієнтованих дисциплін. Вона відрізняється змістовою відкритістю і топічністю в тому розумінні, що вона покликана постійно враховувати результати новітніх методичних і технологічних досліджень, звертатися до передового педагогічного досвіду, апробації нових педагогічних концепцій і дидактичних підходів, відчувати на собі вплив тих педагогічних процесів, що відбуваються у навчанні в реальному часі і в реальному освітньому просторі. Зрозуміло, що це зумовлює необхідність постійної корекції наявного методичного змісту в межах діючої парадигми початкової математичної освіти та суспільно значущих соціокультурних чинників, приведення його у відповідність до вимог часу.

Методична діяльність такого роду відповідає сучасним вимогам до рівня підготовки фахівців, оскільки у сьогоденному суспільстві плин соціальних процесів суттєво прискорився і працюючому вчителю доводиться постійно стикатися з принципово новими педагогічними задачами, аналогів яких або взагалі не існувало, або їх віддаленість у часі не дозволяє скористатися ними в сучасних умовах.

Тому сподіватися на те, що такою діяльністю можна оволодіти під час опрацювання матеріалу фахово-орієнтованих дисциплін у вищому закладі освіти навряд чи можна. Динамічний і мінливий характер цієї діяльності в майбутньому часі не дає можливості сформувати у сьогоднішніх студентів відповідні уміння з розрахунку на їх перенос у майбутні, не відомі зараз педагогічні умови: фахівців треба готувати сьогодні, але працювати вони будуть завтра.

Внутрішня системна суперечність реальних навчальних можливостей майбутнім вимогам школи до фахової підготовки вчителів початкових класів зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців функціональних умінь узагальнюючого та прогностичного характеру, володіння якими дозволило б враховувати в реальній навчальній діяльності динамізм педагогічних процесів. В основу таких умінь може бути покладена модель *інформаційної взаємодії в динамічних системах рівноважного стану*<sup>1</sup>.

Підсумовуючи сказане, варто відзначити, що підняті питання мають безпосередній зв’язок не тільки з математичним, методичним та педагогічним забезпеченням фахової підготовки, а й із загальнокультурним надбанням суспільства. Вони дають уявлення не тільки про прагматичну складову сучасної математичної культури вчителів початкових класів, а й про засоби її розвитку як фахового необхідного утворення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гнedenko B. B. О развитии мышления и речи на уроках математики // Математика в школе. – 1976. – № 3. – С. 8-13.
2. Кричевец А. Н. Четыре шага интуиции в математике // Школа диалога культур. – Кемерово: “Алеф”, 1993. – С. 387-405.
3. Кудряшова Т. Б. Познание и образование // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. – Выпуск 23. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 43-54. – [http://anthropology.ru/ru/texts/kudryashova/educphil\\_04.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kudryashova/educphil_04.html).
4. Левин В. Н. О подготовке учителей математики в педагогических институтах // Математическое просвещение: Выпуск 4. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1959. – С. 77-88.
5. Лодатко С. О. Змістово-структурна характеристика поняття математичної культури // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2004. – №10 (78). – С. 155-161.
6. Лодатко Е. А. Функціональна модель вузовського курса методики преподавання математики // Вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: Сб. науч. статей. Вип. 1 / Сост.: Е. А. Лодатко, В. К. Сариенко. – Славянськ: БІТ, 1994. – С. 67-75.
7. Ляпунов А. А. О роли математики в среднем образовании // Математическое просвещение: Выпуск 4. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1959. – С. 152-154.

<sup>1</sup> Сутність і механізм функціонування цієї моделі є предметом розгляду в іншій статті.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

8. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А. Я. Блох, В. А. Гусев, Г. В. Дорофеев и др.; Сост. В. И. Мишин. – М.: Просвещение, 1987. – 416 с.
9. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 “Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.”. – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
11. Шапошников В. А. Математическая мифология и пангеометризм // Стили в математике: социокультурная философия математики / Под ред. А. Г. Барабашева. – СПб: РХГИ, 1999. – 139-161.

Оксана КАРАБІН

### ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інформатизація і комп’ютеризація сучасного суспільства призводять до значного підвищення ролі інформатики як навчальної дисципліни. Різко збільшуються обсяги інформації, яку необхідно сприймати і переробляти людині як у процесі професійної діяльності, так і в повсякденному житті. Інформація стає реальною продуктивною силою, від її кількості та якості залежить результат багатьох виробничих і невиробничих процесів. Комп’ютер став масовим засобом професійної діяльності не тільки в інженерній і природничо-науковій сфері, але й у гуманітарній галузі, бізнесі, економіці, створеній системі комунікацій. Комп’ютерні технології швидко стають невід’ємною частиною повсякденного життя сучасної людини. Унаслідок цих факторів істотно змінилися вимоги до сучасного фахівця, до його особистісних і професійних характеристик. Поряд із професійною компетентністю основними якостями, що забезпечують конкурентоздатність на ринку праці, стали мобільність, гнучкість до адаптації, критичне мислення, орієнтація в інформаційному просторі, уміння працювати з інформацією, комунікаційність, комп’ютерна грамотність.

Сучасна система освіти значно трансформується змістовно і організаційно. Сьогодні вона повинна озброювати знаннями, формувати потреби в безперервному самостійному оволодінні ними, розвивати уміння і навички самоосвіти. Провідним стає принцип: “освіта через усе життя”. Крім того, кардинально міняється й інформаційне середовище освіти. Основним елементом навчального процесу стає формування знань та вміння опрацьовувати їх з одержуваної інформації. Ці тенденції свідчать, що знання, уміння і навички в роботі з інформацією варто формувати і розвивати цілеспрямовано, що підтверджує нагромаджений у світі позитивний досвід освітньої сфери.

В умовах інформатизації навчального процесу у вищій школі в педагогів з’являються нові можливості керування пізнавальною діяльністю студентів. Зростають вимоги до інтелектуального, наукового, культурного рівня вчителя, його професійної майстерності та творчих здібностей. Через це одним із важливих критеріїв професіоналізму сучасного вчителя є його підготовка в галузі інформатики й інформаційних технологій. Виникає необхідність вирішувати по-новому питання про обсяг, якість, кількість і способи одержання й подачі навчальної інформації студентам; вимагають переосмислення існуючі підходи до проектування, конструювання та реалізації інформаційних технологій навчання, що використовуються сьогодні у вузах.

Одним з перспективних напрямків удосконалення якості навчального процесу у вищій школі розглядається його інформатизація, покликана значно підвищити рівень підготовки професійних кадрів і забезпечити формування в студентів інформаційної культури. Тут інформатизація виступає не тільки як процес оволодіння інформаційними технологіями, але і як одна з людських цінностей сучасного суспільства, що представляє собою необхідну складову удосконалення системи вищої професійної освіти в цілому. Навчання у вищій школі повинне бути орієнтоване на досягнення стратегічної мети – підготовки у вузі не тільки фахівця-виконавця, але і творчо мислячої й діючої особистості, здатної до постійного самовдосконалення і саморозвитку.

Удосконалення системи освіти є однією із складових відродження інтелектуального і духовного потенціалу народу, умовою виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень. У проекті Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено головну мету вітчизняної освіти – створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації кожного громадянина, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності народу [14, 23-25]. Згідно з Законом України “Про Вищу освіту”: “Вищі навчальні заклади повинні посилити роль науково-дослідної роботи у підготовці фахівців з вищою освітою. Слід всіляко сприяти активній участі науково-педагогічних працівників у новітніх наукових розробках, у тому числі з метою вдосконалення змісту навчання у форматі “наука – освіта – технології...”, “...ефективним засобом підвищення ефективності навчального процесу є запровадження інтерактивних методів та сучасних інформаційних та телекомуникаційних технологій навчання...” [7, 4-5].

*Метою статті* є вивчення поняття “інформаційна культура вчителя”, а також необхідність формування інформаційної культури майбутнього вчителя.

Формування інформаційної культури майбутнього вчителя визначається такою необхідністю [12; 15; 16]:

1. У світовому просторі відбулося усвідомлення ролі інформації для суспільного розвитку. У широкому соціокультурному контексті розглядаються такі феномени, як: інформаційне суспільство, інформаційне середовище, інформаційні ресурси, інформаційна культура як різних груп, так і окремої особистості.

2. Розроблено імітаційні моделі інформаційної культури й алгоритми оптимальної інформаційної поведінки для представників різних спеціальностей, окрім шкільних учителів. Крім того, останнє видання стандартів вищої освіти вчителів різних спеціальностей не визначає інформаційну культуру як найважливіший компонент професійної компетенції вчителя.

3. Розвиток видавничого, книготорговельного, інформаційного сегментів ринку призвів до багаторазового збільшення потоку освітньої літератури на традиційних і електронних носіях.

4. Модернізація змісту шкільної освіти вимагає творчого підходу педагогів як до визначення напрямків навчання, так і до високого рівня наявності у них інформаційної культури для повноцінного виконання навчально-освітніх завдань сучасної школи. Окрім того, індивідуалізація навчання в рамках базового компонента і за його межами жадає від майбутнього вчителя вільної орієнтації у всій повноті освітніх ресурсів, умінь і навичок, у доборі, оцінці, переробці і поширенні інформації.

Процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, висувають на перший план соціокультурні аспекти інформаційних технологій і роблять особливо актуальним завданням формування *інформаційної культури майбутніх вчителів*. Позитивні тенденції в цьому напрямку вже намітилися. Почався процес переосмислення вихідних положень і категорій інформатики як наукової і навчальної дисципліни, у тому числі робляться численні спроби більш чіткого визначення терміна “інформаційна культура”, уточнення її змісту і структури з урахуванням реалій нашого часу.

Як стверджують В. Лазарев і Н. Коноплина, модель випускника педагогічного вузу повинна визначати вимоги до його підготовки як суб’єкта мінімум чотирьох видів діяльності: педагогічної, інноваційної, самоврядування колективом, саморозвитку. Результативність їх в умовах інтенсивного зростання кількості знань не можуть бути забезпечені тепер без володіння сучасними інформаційними технологіями. Отже, однією з першочергових задач удосконаловання якості підготовки фахівців у вузі сьогодні доцільно розглядати формування в студентів інформаційної культури.

В експломічному словнику [1] під інформаційною культурою пропонується розуміти: знання і навики ефективного використання інформації, різностороннє вміння пошуку необхідної інформації і її використання. На наш погляд, це досить обмежене визначення цього терміна.

Термін “інформаційна культура” вперше використовується в роботах А. Єршова, який зробив спробу визначити його основні компоненти:

- навички грамотної постановки завдань, що виникають у практичній діяльності, для їх розв’язання за допомогою ЕОМ;

- навички формалізованого опису поставлених завдань, елементарні знання методів математичного моделювання та вміння будувати прості математичні моделі завдань;
- знання основних алгоритмічних структур та вміння застосовувати їх для побудови алгоритмів, розв'язування задач за математичними моделями;
- розуміння будови і функціонування ЕОМ та елементарні навички побудови програм за сконструйованим алгоритмом на одній із мов програмування високого рівня;
- навички кваліфікованого використання основних типів інформаційних систем для розв'язання за їхньою допомогою практичних завдань і розуміння основних принципів, які лежать в основі цих систем;
- уміння грамотно інтерпретувати результати практичних завдань за допомогою ЕОМ і застосовувати ці результати в практичній діяльності [4, 7-8].

Зміст поняття “інформаційна культура” є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних учених: Н. Апатова, К. Беркита, А. Верлань, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Ключка, О. Комісарова, Ю. Машбиць, В. Михалевича, Н. Морзе, Ю. Рамського, І. Следзінського, О. Удода, П. Шеремета, М. Шкіля, Є. Ющенка та ін. Такої ж позиції щодо необхідності формування засобами навчально-освітньої діяльності “інформаційної культури” особистості через впливи на світогляд, його ціннісні виміри, стиль мислення, культуру спілкування тощо дотримувалися й зарубіжні дослідники, серед яких зазначимо В. Алад'єва, М. Арісаву, В. Безпалька, С. Бешенкова, Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, Д. Джонассена, Р. Джонстона, А. Ершова, В. Житомирського, В. Зінченка, В. Касatkіна, Г. Клеймана, О. Кузнецова, М. Лапчика, В. Ледньова, К. Макліна, Д. Мічі, В. Монахова, М. Мойсеєва, В. Розумовського, А. Суханова, Н. Тализіну, В. Шолоховича, Т. Еременка, Т. Полякова, Г. Позднякова та ін.

Інформаційна культура розглядається дослідниками [17; 19] у широкому і у вузькому розумінні [2; 3; 6; 13; 18] – в плані історичного розвитку і в плані досягнутого, зробленого в розвитку інформаційної картини світу.

Інформаційна культура в широкому змісті відіграла велику роль у розвитку людської цивілізації, тому що її активний характер сприяв практично-перетворюючій діяльності людини.

Інформаційна культура у вузькому змісті – це рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреби людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збору, збереження, переробки і передачі інформації. У той же час це і діяльність, спрямована на оптимізацію усіх видів інформаційного спілкування, створення найбільш сприятливих умов для того, щоб цінності культури були освоєні людиною, увійшли органічно в її спосіб життя. Інформаційна культура створюється не сама по собі і не заради себе самої, вона виступає інструментом у руках людини для її всебічного розвитку, виявлення її творчих талантів. Інформаційна культура містить у собі такі моменти, як необхідний і достатній обсяг повідомлень, їхня оптимальна надмірність, високі естетичні переваги, соціальна значимість, пізнавальна, моральна цінність та ін. Отже, ядром інформаційної культури є інформаційна діяльність людей. Ця діяльність виявляє себе як двоїстий процес: з одного боку, це користування нагромадженою інформацією, що виробляється, а з іншого боку – її створення і закріплення на різного роду матеріальних носіях. Тоді інформаційна культура виявляється як уміння використовувати інформаційний підхід, аналізувати інформаційну атмосферу і робити інформаційні системи більш ефективними. Інформаційна культура, основи якої закладаються вже сьогодні, дасть новий імпульс економічному і соціальному прогресові.

Сьогодні інформаційна культурологія [3; 17; 19] активно розробляє теоретичні, історичні, організаційно-методичні, технологічні аспекти проблеми. Як приклад, можна навести дослідження останніх років, зокрема [2; 9; 13; 17; 19] у розробці понятійної системи. Так, наприклад, інформаційна культура визначається як галузь культури, зв'язана з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості. У рамках цього поняття стали розглядатися уміння працювати з обчислювальними та інформаційними системами, уміння здійснювати збір, пошук необхідної інформації, використовуючи для цього бази і банки даних, інформаційні мережі й ін. [10; 11; 13]. Так, І. Хангельдієва стверджує, що “інформаційна культура – якісна характеристика життєдіяльності людини у сфері одержання, передачі, збереження і використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності” [19, 2]. Е. Медведєва доводить:

“Інформаційна культура – рівень знань, що дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні і сприяти інформаційні взаємодії” [13, 59]. Б. Семеновкер вважає: “Інформаційна культура – сукупність інформаційних можливостей, що доступні фахівцеві в будь-якій сфері діяльності в момент розвитку цивілізації” [17, 12]. Е. Семенюк говорить, що: “Інформаційна культура – ступінь досконалості людини, суспільства або визначеної його частини у всіх можливих видах роботи з інформацією: її одержанні, нагромадження, кодування і переробці будь-якого роду, у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі, практичному використанні” [18, 3]. Отже, вчені і практики сходяться на тому, що інформаційна культура – явище багатокомпонентне.

Науковці доводять, що інформаційна культура пов’язана із соціальною природою людини. Вона також вбирає в себе знання тих наук, які сприяють її розвиткові і пристосуванню до конкретного виду діяльності (кібернетика, інформатика, теорія інформації, математика, теорія проектування баз даних і низка інших дисциплін), є продуктом різноманітних творчих здібностей і в сукупності з професійно значимими властивостями учителя будь-якої предметної орієнтації виявляється в таких аспектах:

- 1) висока комунікативна культура;
- 2) розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку інформаційного суспільства;
- 3) володіння основами аналітичної переробки інформації;
- 4) уміння працювати з різною інформацією;
- 5) знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності;
- 6) ефективна робота з масовими інформаційними технологіями;
- 7) уміння витягати інформацію з різних джерел: як з періодичної преси, так і з електронних комунікацій, представляти її в зрозумілому виді і вміти її ефективно використовувати;
- 8) у конкретних навичках використання технічних пристройів;
- 9) володіння всіма жанрами учебово-методичної літератури;
- 10) володіння засобами (методами) психолого-екологічного захисту від негативної інформації.

Підтримуючи погляд О. Козлова і Н. Ходякова, вважаємо, що інформаційна культура майбутнього вчителя може бути представлена набагато ширше – як відносно цілісна підсистема загальної професійної культури людини, що складається з декількох взаємозалежних структурних компонентів:

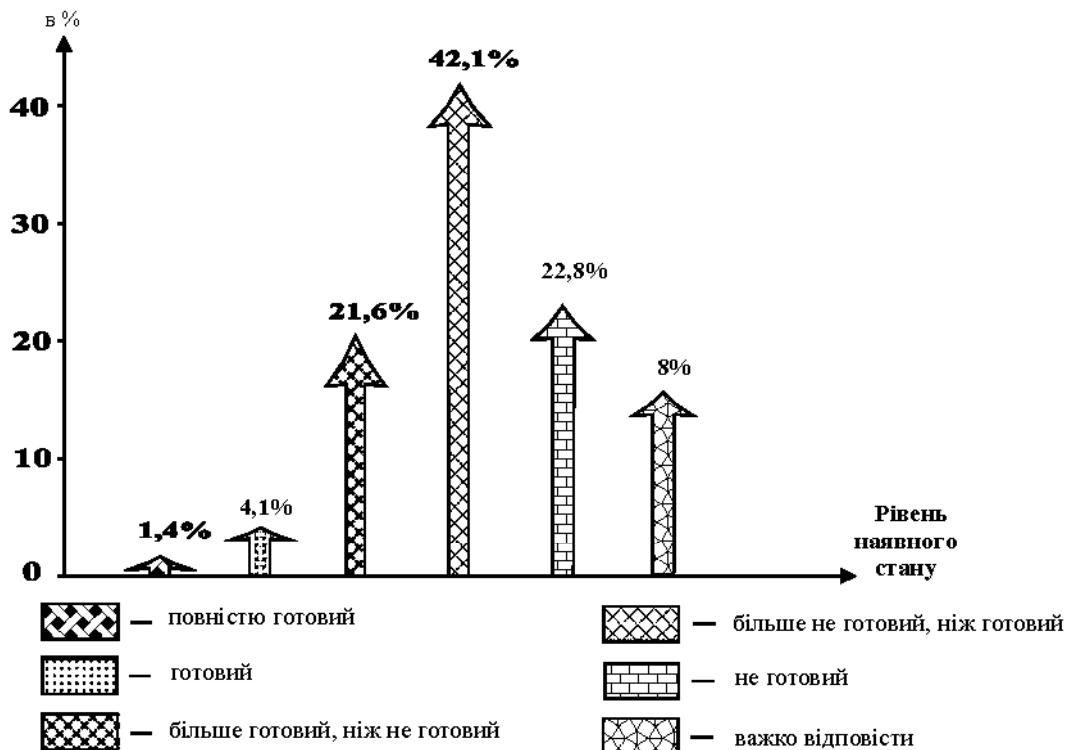
- аксіологічного, що припускає прийняття на особистісному рівні гуманістичної цінності інформаційної діяльності людини;
- комунікативно-етичного, який характеризується культурою спілкування і співробітництва в області інформаційних контактів, ефективним використанням можливостей телекомунікацій для міжособистісної і колективної взаємодії, моральним поводженням у сфері інформаційних відносин;
- пізнавально-інтелектуального, що містить у собі компетентність і вільну орієнтацію в сфері інформаційних технологій, гнучкість і адаптивність мислення;
- прогностичного, що припускає передбачення можливих наслідків інформаційної діяльності, професійно-соціальну адаптацію в постійно оновлювальних інформаційних умовах;
- прикладного, який характеризується використанням інформаційно-технологічних можливостей для найбільш ефективного рішення навчальних і професійних задач, звільнення студента від виконання рутинних операцій;
- правового, що передбачає знання і виконання основних правових норм регулювання інформаційних відносин, усвідомлення відповідальності за дії, вчинені з інформаційними ресурсами.

З метою вивчення підготовленості інформаційної культури майбутніх вчителів нами опитано 467 студентів ТНПУ та 235 вчителів Тернопільської області.

Під час анкетування вивчався ступінь підготовленості майбутніх вчителів: основна частина респондентів наявний ступінь своєї інформаційної культури оцінюють як задовільний. Значний відсоток опитаних (25,8%) вказує на незадовільний рівень та лише 10,2% дають відповідно достатню і високу оцінку.

Студенти-випускники вказують на 32,6% достатню і високу оцінку, 11,8% на незадовільний рівень, а решту – на задовільний.

З огляду на завдання започаткованого нами дослідження інтерес виявляється у такому контексті проблеми: якою мірою можна стверджувати факт наявності практичної готовності інформаційної культури вчителів та який її рівень за судженнями самих вчителів. Деталізуємо набуті діагностичні матеріали:



*Рис. 1 Рівень практичної готовності інформаційної культури вчителів  
(за самосудженнями вчителів)*

Відтак, набутий матеріал та його аналіз сприятиме визначенню, корегуванню дослідно-експериментальної роботи, бо вони певною мірою віддзеркалюють очікування в означеному напрямку, простежують резервні можливості удосконалення роботи в логіці системи безперервної освіти педагогів.

**Висновок.** Стремічний розвиток нових інформаційних технологій виступає могутнім фактором росту значення інформаційної культури як в освіті, так і в цілому в будь-якій сфері діяльності інформаційного суспільства. У вищій школі кількість і розмаїття інформаційних ресурсів швидко збільшується, і разом з ними ростуть обсяг та рівень складності знань і умінь інформаційної культури. У той же час розвитком інформаційної культури вищої школи не займається цілеспрямовано жодна структура як на рівні країни або регіону, так і в рамках окремо узятого університету, що актуалізує науковий пошук шляхів вирішення проблеми формування інформаційної культури в студентів у процесі їхнього навчання у вузі.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Борисов А.Б. Большой экономический словарь. – М.: Книжный мир, 2003. – 895с.
- Вохрышева М. Г. Формирование науки об информационной культуре //Проблемы информационной культуры: Методология и организация информационно – культурологических исследований /Науч. ред.: Ю. С. Зубов, В. А. Фокеев. Сб. ст. – Вып. 6. – Магнитогорск, 1997. – 57 с.
- Гречихин А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения //Проблемы информационной культуры: Сб. ст./Под. ред. Ю. С. Зубова, И. М. Андреевой. – М., 1994. – С. 15.
- Ершов А. П. Информатизация: От компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. – 1988. – № 2. – С. 82-92.
- Ершов А. П. Школьная информатика в СССР: От грамотности к культуре //Информатика и образование. – 1987. – №6. – С. 11.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

6. Зинов'єва Н. Б. Інформаціонна культура личності. Введення в курс: Учеб. посібник для вузов культури и искусства / Под ред. И.И. Горловой. – Краснодар: Краснодар. гос. акад. Культуры, 1996. – 141 с.
7. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – 2003. – №17. – С. 4-5.
8. Козлов О. А. Использование информационных технологий обучения в образовательном процессе технических вузов //Машиностроитель. – 2001. – № 2. – С. 51-55.
9. Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деяльністний подход к формуванню контенту педагогічного образування. – Москва: Педагогика, 2000. – №3. – 45 с.
10. Лапчик М. П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования. – Омск: Издательство Омского госпединиверситета, 1999. – 89 с.
11. Лапчик М. П. О стандартах образования и компьютерной грамотности учителя //Новые информационные технологии в педагогическом образовании. – Тезисы докладов X Республиканской научно-практической конференции. – Омск: РЦ НИТО, 1993. – 55 с.
12. Лебедем М.О., Старовойтова О.Р., Позднякова Г.И. Концепция организации информационного обслуживания на базе автоматизированных центров коллективного использования педагогической информации. – СПб: СПБГУКИ, 1997. – 87 с.
13. Медведева Е. А. Основы информационной культуры: Программа курса для вузов //СОЦИС. – 1994. – № 11. – С. 59-65.
14. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 23 с.
15. Позднякова Г.И., Лебедев М.О., Старовойтова О.Р. Концепция информационного обеспечения учителей на базе автоматизированного центра коллективного пользования: Результаты исследования. – СПб.: СПБГАК, 1997. – 131 с.
16. Позднякова Г. И. и др. Концепция информационного обеспечения учителей на базе автоматизированного центра коллективного пользования. – СПб., 1997. – 106 с.
17. Семеновкер Б. А. Информационная культура: От папируса до компактных оптических дисков //Библиогр. – 1994. – №1. – С. 12.
18. Семенюк Э. Л. Информационная культура общества и прогресс информатики //НТИ. Сер.1. – 1994. – №7. – С. 3.
19. Хангельдиева И. Г. О понятии «информационная культура» //Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар. – Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. – Краснодар, 1993. – С. 2-7.

Людмила ДУДОРОВА

## ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Проблемі збереження здоров'я, формування здорового способу життя, попередження шкідливих звичок майбутніх вчителів присвячені педагогічні дослідження М. Віленського, С. Лапаєнко, Г. Цибіза, Т. Глазько, Р. Купчинова, І. Беха та інших, в яких одним з найбільш розроблених аспектів є фізкультурно-оздоровча робота з молоддю. Дані Міністерства охорони здоров'я свідчать про те, що на здоров'я населення впливає багато чинників: спадковість, екологічна ситуація, соціально-економічні умови, рівень медичного обслуговування, але основним є нездоровий індивідуальний спосіб життя. Тому постає необхідність усвідомлення майбутніми учителями цінності здоров'я, його збереження, розуміння визначальної ролі здорового способу життя. Серед глобальних кризових явищ сучасності – поширення захворювань молоді, наркоманія, алкоголізм є найнебезпечнішими за своїми наслідками, оскільки становлять реальну загрозу існуванню людства й народу України. Реакцією на негативні тенденції в суспільному житті є Указ Президента “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України”, де сказано, що “діяльність... навчальних, культурно-просвітницьких закладів... повинна бути зосереджена на впровадженні у суспільну свідомість переваг здорового способу життя, формування національного культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатої особистості” [1, 2, 3, 4, 5].

Формування ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей молоді досліджувались С. Лапаєнко, Т. Глазько, Р. Купчиновим, І. Бехом та ін.

Вищесказане визначає актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя [1, 3, 4].

*Мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя в процесі навчання у ВНЗ.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури вивчити стан дослідження проблеми в педагогічній науці та практиці; визначити теоретичні основи формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя.

2. Теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити педагогічні умови ефективного формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались методи теоретичного та емпіричного дослідження: узагальнення передового педагогічного досвіду з проблем формування здорового способу життя майбутніх учителів; анкетування; тестування; діагностичні бесіди; спостереження; педагогічний експеримент.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась впродовж 2002-2004 років на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Всього дослідженням було охоплено 250 студентів.

На першому етапі дослідження – попуковому (2002-2003 pp.) – з'ясовувався зміст поняття “циннісні орієнтації на здоровий спосіб життя” у психолого-педагогічній літературі.

На другому – констатуючому (2003 р.) – розроблялася програма і методика дослідження; вивчався стан дослідженості проблеми в педагогічній практиці; визначалися критерії та показники, за якими здійснювалася діагностика рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя.

На третьому – формуючому (2003-2004 pp.) – здійснювалося теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя; експериментально перевірялася їх ефективність.

Останнім часом у зв'язку з посиленням уваги до проблем збереження здоров'я людей у науково-педагогічній літературі спостерігається тенденція до розуміння здорового способу життя не тільки як комплексу санітарно-оздоровчих заходів (медико-гігієнічний підхід), а як способу, стилю життя, форм життєдіяльності людини (загально-науковий підхід). Особливість його полягає в тому, що здоровий спосіб життя стосується не лише психофізіологічного, але й духовного здоров'я і є тісно пов'язаним з поняттями “збалансований розвиток суспільства”, “екологія людини”, “тармонійне існування” тощо.

Аналіз літератури дозволив охарактеризувати поняття “циннісні орієнтації особистості на здоровий спосіб життя” як психологічну спрямованість на розуміння організацію власного життя, єдність фізичних, психічних і духовних функцій, що максимальною мірою зберігає і зміцнює здоров'я і є основною умовою забезпечення нормального розвитку, продуктивної життедіяльності людини в гармонії з суспільством і природою.

Враховуючи специфіку досліджуваної якості, вікові особливості молоді, їх знання, уміння та навички, було розроблено критерії та показники рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя:

– когнітивний (поняття про здоров'я як цілісність, розуміння впливу навколошнього середовища на життедіяльність людини та ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я; знання основних засад здорового способу життя; наявність інтересу до вивчення цих питань, потреба в поглиблений знань);

– емоційно-мотиваційний (здатність орієнтуватися на загальнолюдські духовні цінності, в тому числі на здоров'я як цілісність; морально-етична та естетична мотивація дотримання правил здорового способу життя; стурбованість станом навколошнього середовища та рівнем захворюваності населення; самооцінка та оцінка поведінки інших стосовно природи, свого здоров'я, здоров'я оточуючих);

– поведінково-діяльнісний (уміння та звички до здорового способу життя, правильної поведінки в природі, навколошньому середовищі; дотримання їх у повсякденному житті; запобігання шкідливим звичкам або їх усунення).

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Відповідно до розроблених критеріїв було виділено три рівні сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя, умовно названих високим, середнім та низьким, що забезпечило можливість здійснення педагогічного діагностування.

На основі узагальнення результатів констатуючого експерименту встановлено, що лише 23% майбутніх учителів мають високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя; 59% – середній рівень, а 18% – низький.

З'ясовано, що причинами такого стану є: дефіцит навчально-методичної бази, невідповідність вузівського та домашнього середовищ, а також режиму навчально-виховного процесу у вузі вимагає здорового способу життя, відсутність цілеспрямованої роботи у вузі щодо формування здорового способу життя майбутніх учителів, недостатній рівень відповідних знань, готовності викладачів та батьків пропагувати здоровий спосіб життя та дотримуватись його норм у повсякденному житті, ігнорування стану здоров'я майбутніх учителів, індивідуальних особливостей; недосконалість виховних методик; недостатнє використання різноманітних форм фізичних вправ тощо.

Виходячи з мети дослідження, ми обґрунтували базові педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя майбутніх учителів:

1. Комплексний виховний вплив на потребнісно-мотиваційну та емоційно-вольову сферу майбутніх учителів забезпечує необхідну корекцію відповідних психологічних структур особистості.

2. Зміст виховання має нести пізнавальне, емоційне та фізичне навантаження, достатнє, щоб привернути увагу майбутніх учителів до проблеми здорового способу життя, актуалізувати потребу в ньому, здійснити корекцію ставлення та розвинути позитивну мотивацію стосовно дотримання здорового способу життя.

3. Педагогічний вплив на майбутніх учителів має бути диференційованим, особистісно зорієнтованим, а методика формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя – варіативною.

4. У зв'язку з тим, що цілеспрямований виховний вплив здійснюють ректорат, деканат, викладачі та ін., їх підготовка до цієї роботи повинна здійснюватися на основі наукової організації праці і передбачати диференційований підхід.

Науково обґрунтований процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя з урахуванням зазначених педагогічних умов перевірений експериментально у навчально-виховному процесі вузу.

Таблиця 1

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя	На початку дослідницької роботи		По завершенні дослідницької роботи	
	E <sub>1</sub>	K <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	K <sub>1</sub>
Високий	12	15	37	20
Середній	51	64	50	64
Низький	37	21	13	16

### Висновки:

- Проблеми збереження здоров'я, формування здорового способу життя майбутніх учителів вимагають негайних заходів у педагогічній науці.
- Вивчення й аналіз вузівської практики дозволив визначити три рівні сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя (високий, середній, низький).
- Визначені педагогічні умови ефективного формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя:
  - комплексний вплив на майбутніх учителів засобами чотирьох сфер (навчальні предмети, виховна робота, залучення фахівців та громадськості, оздоровлення вузівського та домашнього середовищ);
  - збагачення змісту виховання фізичним, психічним та духовним аспектами здорового способу життя;

- використання методики, яка базується на принципі особистісно зорієнтованого виховання та враховує механізм формування ціннісних орієнтацій особистості;
  - підготовка педагогічних кадрів вузу до цього процесу на основі науково обґрунтованого диференційованого підходу.
4. Експериментальне дослідження підтвердило, що обґрунтовані педагогічні умови є ефективними у формуванні ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя майбутніх учителів:
- комплексний виховний вплив сприяв підвищенню рівня ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя за всіма ознаками критеріїв у 25%;
  - розширили свої розуміння сутності здорового способу життя, включаючи до його структури духовний та психічний компонент, – 87% майбутніх учителів;
  - відбулося суттєве оздоровлення стосунків майбутніх учителів з викладачами, мало місце подолання конфліктних ситуацій;
  - виявились ефективними спроби майбутніх учителів започаткувати у своїй сім'ї елементи здорового способу життя, усунути шкідливі звички (32%).

Одержані результати підтверджують ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя майбутніх учителів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали четвертих Костюковських читань (25 вересня 1996 р.). – Т. 1. – К.: ДОК-К, 1996. – С. 57-67.
2. Вілсенський М.Я. Мотиваціонно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования // Теория и практика физической культуры. – 1984. – № 10. – С. 39-42.
3. Глазько Т.А., Купчинов Р.И. Отношение студентов к общечеловеческим ценностям // Проблемы формирования З.О.Ж. населения средствами физической культуры в новых соц.-экономических условиях. – Минск, 1997. – С. 86-88.
4. Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб. наукових праць. – К.: Пед. думка, 1999. – Кн. 2. – С. 176-182.
5. Цібіз Г.Г. Формування здоровової людини у сучасному світі // Республ. конф. Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні. – Луцьк, 1994. – С. 468-470.

Людмила КНОДЕЛЬ

## СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СПЕЦІАЛІСТІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Актуальність даної статті полягає в аналізі становлення й розвитку професійної компетенції спеціаліста туристичної галузі, яка бурхливо розвивається в останні десятиліття. Стреміс зростання обсягів у сфері туризму і розширення зон його активності спричиняє таку ж стрімку появу навчальних закладів, які готують спеціалістів для цієї галузі.

*Мета статті* у тому, щоб дати уявлення про експериментальне дослідження форм і методів професійної компетенції спеціалістів сфери туризму, проведене Університетом Д.Вашингтона, де був вибраний *Метод Дельфі*.

Головне завдання полягало в тому, щоб експерти передивилися точку зору й перспективи, які спочатку вважались недоречними. Потім результати були інтерпретовані в рамках первісно встановлених цілей з використанням чітко поділених методологічних фаз, цілями яких було:

1. Визначити вміння й знання, які вважаються найбільш необхідними для працівників сфери туризму, шляхом узгодження думок членів комісії.
2. Визначити загальну думку підприємців у сфері туризму щодо вмінь, навичок і знань, яких бракує їхнім працівникам.
3. Встановити головні прогалини в якості освіти й підготовки спеціалістів в галузі туризму в різних всесвітніх туристичних регіонах. З метою отримання інформації, чи є якісні упущення в підготовці спеціалістів у сфері туризму притаманними іншим секторам економіки, було проведено опитування спеціально створеної комісії.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

4. Досягнути згоди в питанні, яка освіта найефективніша для адаптації пропозицій з підготовки спеціалістів до змінюваних інтелектуальних умінь, до особистісних і міжособистісних стосунків. Це питання досліджувалося в групах, які функціонують у туристичних організаціях.

5. Досягнути згоди членів комісії з питання загальних тенденцій у сфері туризму у різних його секторах, на різних професійних рівнях та у світових регіонах – які визначально впливатимуть на майбутню освіту й підготовку трудових ресурсів [1].

Необхідно згадати той факт, що в очах підприємців освіта й система підготовки спеціалістів вважаються якісними, якщо вміння і знання працівників дійсно відповідають очікуванням чи потребам своїх підприємців. Інакше з'являються прогалини й недоліки в навчанні, які так чи інакше залежать від розмірів цієї системи.

Мета дослідження полягала у виявленні недоліків і, таким чином, визначені сучасної ситуації, яка склалася в освіті й підготовці спеціалістів сфери туризму, і визначені бажаної ситуації для цього навчання шляхом виявлення пріоритетних умінь і знань, якими, на думку комісії, повинні володіти такі фахівці.

Аналіз прогалин в якості навчання й освіти у сфері туризму в процесі розвитку дав такі результати: якісне упущення вважається наявним, якщо більше 25% від загальної кількості членів комісії згадували дане вміння і 25% членів комісії вважали це вміння суттєвим для своїх працівників. До складу експертної комісії входило 100 експертів, зв'язок з якими був встановлений шляхом послідовних раундів переговорів [3].

*Аналіз прогалин в якості освіти*

$$G \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} SN > 0.25 TPN \\ SL > 0.25 SN \end{array} \right\}$$

де:

G = Прогалини в навчанні.

SN = Члени комісії, які повідомляють про необхідні вміння.

SL = Члени комісії, які повідомляють про відсутні вміння.

TPN = Загальна кількість членів комісії.

Пunkти із звітів про дослідження на трьох різних засіданнях з підприємцями у сфері туризму були класифіковані за трьома сферами навчання, що включають всі базові вміння, потрібні при влаштуванні на роботу, знання “як робити” і “яким бути”. Ця система основана на класифікації Т.Пауерса і Е.Ригеля:

*Базове навчання.* Воно відповідає набору знань на академічному курсі навчання, який може бути перенесений на різні технічні спеціальності (маркетинг, стратегічне планування, ділові якості тощо).

*Технічна підготовка* (знання “як робити”). Ця підготовка дозволяє оволодіти вміннями й технічними навичками для різноманітної роботи (здатність спілкуватися іноземною мовою, знання комп’ютера тощо).

*Особистісні якості* (знання “яким бути” і “як поводитись”). Йдеться про особистісні характеристики. Вони включають таке ставлення, яке сприяє якісним міжособистісним стосункам і приймає форму типів поведінки (мотивація, ухвалення рішень чи здатність бути лідером тощо) [2].

Таблиця 1

Складання комісії для втілення методу Делфі

Композиція експертної групи Методу Делфі		
Рівень освіти	Стать	Стаж роботи у сфері туризму
Без освіти 6%	чоловіча 77%	
Диплом бакалавра 34%		
Диплом магістра 30%		1 – 20 років
Докторський ступінь 20%	жіноча 23%	

## Циклічність досліджень [1]

Огляд досліджень	Процент відповідної реакції	Спад у відгуках (%)
Попередній цикл (1)	100	—
Перший цикл досліджень (2)	66	44
Другий цикл досліджень (3)	44	22

Дослідження, проведене під егідою ВТО Університетом Д.Вашингтона, визначило найпомітніші якісні прогалини в ділових і підприємницьких нішах, встановлені на карті професій у туризмі у всьому світі, шляхом порівняння чинних стандартів навчання з тими, які підприємці бажали б бачити в різних секторах туристичної сфери і в різних туристичних регіонах світу.

*Метод Дельфі*, який використовувався в цьому експерименті, дозволив також передбачити тенденції у світовому туризмі, в освіті й підготовці спеціалістів для цієї сфери, подавши, таким чином, динамічний елемент при аналізі пріоритетів і недоліків у підготовці спеціалістів для туризму.

Дане дослідження узагальнило пріоритети стосовно сектора світового туризму і туристських регіонів. Це пріоритети, які визначають базові вміння й знання, суттєві в кожному з 4 розглянутих професійних рівнів і прогалин у навчанні на кожному з них. У зв'язку з цим, важко визначити ступінь задоволення підприємців знаннями і вміннями своїх співробітників у тому випадку, якщо критерій оцінки освітньої системи точно відповідає попереднім очікуванням підприємців і тому є безпомилковим методом вимірювання якості запропонованого навчання.

**1. Ступінь задоволення виконавчою майстерністю на чотирьох професійних рівнях.**

Усі професії у туризмі були поділені на чотири категорії:

*Персонал переднього краю* (FLP). Даний професійний рівень охоплює службовців з вищим ступенем взаємодії з клієнтом (офіціанті, секретарки, портьє та інший персонал).

*Інспектори* (SPV). Професійний рівень, що включає службовців, які розпоряджаються групою працівників, але не відповідають за всець відділ у цілому (мстродатель, сестра-господарка тощо).

*Середня ланка управління* (MLM). Даний професійний рівень охоплює персонал, що відповідає за весь відділ (менеджери з громадських зв'язків в готелі, менеджер з кадрів тощо).

*Вища ланка управління* (HLM). Персонал з повноваженням стратегічних рішень (менеджер з регіонального туризму тощо) [2]

Що стосується чотирьох професійних рівнів, проаналізованих у даному дослідженні, ступінь задоволення комісії був від середнього низького, що, очевидно, відображає брак ентузіазму працівників підприємств (табл. 3).

Таблиця 3

*Задоволення підприємців у туризмі різними професійними рівнями*

Задоволення	FLP	SPV	MLM	HLM
Відсоток підприємців, задоволених знаннями й вміннями своїх працівників	30	31	39	44

Відсоток задоволення членів комісії був трохи вищий для працівників середньої і вищої ланки управління ( $MLM = 39$ ,  $HLM = 44$ ), а найнижчі результати були у працівників переднього краю ( $FLP = 30$ ).

У первісній спробі зазирнути всередину якості послуг, які надаються туристичними підприємствами по всьому світу, професійні градації FLP і SPV виявляються найбільш проблематичними. Ці результати частково збігаються з отриманими даними в подібному дослідженні під егідою WTTC (1994), у якому проводився аналіз усієї системи туризму в цілому на різних професійних рівнях. У результаті консенсусу члени комісії прийшли до визначення 26 спеціальних умінь на різних професійних рівнях.

*FLP професійний рівень*. Результати, отримані в цій категорії, дуже низькі. На всіх проаналізованих рівнях знань і вмінь головні оцінки були нижчими від нейтральних 3 балів, за винятком таких: достатньо ефективне спілкування з людьми (3.2), шанобливість, дружня поведінка (3.2) і функціонування в полікультурному просторі (3.1). Хоча ці оцінки вищі від решти, вони все ж таки низькі, особливо зважаючи на той факт, що працівник цього

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

професійного рівня найчастіше має справу з людьми. Така ефективна взаємодія з клієнтами, шаноблива поведінка і дружні манери тим не менше є найістотнішими вміннями в кінцевому сприйнятті клієнтом якості запропонованих послуг. Тим самим відкривається широкий простір для виявлення прогалин у навченні на цьому професійному рівні в трьох розглянутих районах.

*SPV професійний рівень.* У цій професійній категорії остаточна оцінка трохи вища, ніж в останній групі (2.9 у порівнянні з 2.5). Таким чином, хоча рівень задоволення підприємців все ще низький, виконавча майстерність інспекторів здається значно вищою, ніж у працівників переднього краю. Говорячи загалом, рівень SPV, як видно, має ті ж недоліки в тих сферах навчання, що й проаналізований FLP рівень.

*MLM професійний рівень.* Результати, отримані на цьому професійному рівні, вищі на двох попередніх рівнях, і середній ступінь задоволення (між 3.0 і 3.8) зафіксований для більшості проаналізованих вмінь і знань. Тільки в знанні іноземних мов рівень впав до позначки 2.9. Підприємці все ж таки не виявили ні занадто сильного незадоволення цим професійним рівнем, ні ентузіазму (жодна оцінка не досягла позначки в 4 чи 5 балів).

Це свідчить про те, що деяке покращення все-таки необхідно зробити в освіті і навченні на цьому професійному рівні.

*HLM професійний рівень.* Ступінь задоволення для цієї категорії значно вищий, ніж для інших рівнів. Оцінка тут доходить до позначки 3.7 балів. Проте всі зафіксовані оцінки коливалися між 3.1 (найнижча) і 4.1 (найвища). Це говорить про те, що, хоча певні аспекти проаналізованих трьох сфер навчання можна все ж таки покращити, прогалин у цій групі менше, ніж в інших трьох. Однак, ми не повинні забувати, що більшість членів експертної комісії самі посідають найвищі посади в управлінні, що може дати поштовх до необ'єктивності в оцінках, отриманих в даній професійній категорії (табл. 4) [7].

*Таблиця 4*

*Відгуки, що показують ступінь задоволення підприємців професійними знаннями та вміннями своїх працівників (1 = незадовільно і 5 = відмінно).*

Сфера підготовки	FLP	SPV	MLM	HLM
<b>Базова підготовка</b>				
<b>Комунікативні вміння</b>	2.6	3.0	3.3	3.7
Професійні знання	2.5	3.0	3.7	3.9
Маркетинг	2.8	2.7	3.3	4.0
Адміністрування	2.6	2.8	3.3	3.5
Знання правових питань	2.3	2.7	3.5	3.7
Маркетингове прогнозування	2.9	3.0	3.5	3.9
Знання туристської індустрії	2.0	2.5	3.3	3.7
Стратегічне планування	2.3	2.5	3.5	3.7
Технічна підготовка	2.2	2.4	3.5	3.7
<b>Технічні зв'язки</b>				
Знання комп'ютера	2.9	3.0	3.1	3.1
Знання іноземних мов	2.9	3.0	2.9	3.2
<b>Особистісні якості</b>				
Культурологічні знання	3.1	3.3	3.6	4.1
Мотивація та ініціатива	2.5	3.0	3.3	4.0
Контроль	2.0	3.3	3.6	3.7
Навчання інших службовців	2.2	2.9	3.4	3.9
Робота в команді	2.9	3.0	3.2	4.0
Вірність компанії	2.7	3.2	3.6	3.3
Коректна, дружня поведінка	3.2	3.3	3.8	3.7
Здатність працювати системно	2.3	2.8	3.3	3.8
Гнучкість	2.4	3.0	3.5	3.6
Здатність ухвалювати рішення	3.2	3.4	3.8	4.0
Зведені показники на професійному рівні	2.7	2.8	3.3	3.7

**2. Відомості про попереднє навчання, яке було необхідне для кожного професійного рівня.**

Якщо туристичні компанії шукають працівників, що володіють необхідними основними вміннями, корисними для підприємства, то для розв'язання цього завдання було зроблено спробу визначити тип навчання за думкою членів комісії. Найприйнятніше було б озбройти штат цими вміннями. Більшу частину посад у туристичному секторі займають сезонні працівники з інших економічних секторів.

Підприємці все ж таки прагнуть використати працівників, яким бракує міждисциплінарної підготовки в туризмі.

Це стосується як розвитку особистісних, так і міжособистісних умінь, необхідних для роботи в команді й спілкуванні з туристами, так і базових та спеціальних технічних умінь. Дослідження мало за мету визначити ту важливість, яку підприємці надають первісній освіті та навчанню. Це стосується спеціальних завдань, які працівник повинен виконувати у своїй роботі. Отримані результати підтверджують той факт, що первісна освіта і професійна підготовка є важливим фактором і необхідні на всіх професійних рівнях, особливо на рівнях MLM і HLM. Оскільки підприємці в туризмі вважають освіту й навчання важливими для всіх професійних категорій, під час експерименту досліджувалися певні пріоритетні сфери вивчення (табл. 5).

MLM і HLM. Так туризму віддали перевагу на всіх професійних рівнях ( $FLP = 42$ ,  $SPV = 46$ ,  $MLM = 44$ ), крім HLM, де туризм, хоча й був важливим фактором (35), проте перевершений спеціальною підготовкою в діловому управлінні (44) (табл. 6.).

Таблиця 5

*Важливість попередньої освіти та підготовки*

Важливість	FLP	SPV	MLM	HLM
Дуже важливо	23	35	63	69
Важливо	41	49	30	21
Байдуже	30	12	6	7
Не має значення	6	3	1	2

Це явище пояснюється браком впевненості підприємців у туризмі, у багатогранності туристичних курсів, які пропонуються передовими навчальними закладами. [4]

Таблиця 6

*Сфери освіти, які підприємці визнають кращими*

Сфери (%)	FLF	SPV	MLM	HLM
Бізнес	19	30	38	44
Туризм	42	46	44	35
Гуманітарні	38	22	15	17
Інші	1	2	2	3

Дійсно, спостерігається брак стандартів чи гомогенетичних кваліфікацій у туризмі, які дали б точне визначення того, що викладається, і які спеціальні вміння студенти отримують. Таке становище просто вносить плутанину в умі підприємців, які віддають перевагу кваліфікаціям, ужс визнаним у сфері освіти, тим, які існують у туристичній освіті.

Що стосується типу освітнього фону, який необхідний для озброєння майбутніх працівників базовими знаннями, що є суттєвими для виконання ними своїх функціональних обов'язків, члени комісії віддали перевагу другій освіті і професійній підготовці для FLP і SPV, університетам для MLM та університетам післядипломної перепідготовки для HLM. Не варто забувати, що 6% членів комісії самі не мають університетської освіти, і тому цілком логічно, що вони вважають університет і навіть післядипломну підготовку необхідною для категорій MLM і HLM (табл. 7) [6].

Таблиця 7

*Профіль освіти, які підприємці визнають кращими (%)*

Профіль	FLP	SPV	MLM	HLM
Друга освіта	36	34	12	6
Професійна підготовка	36	36	14	5
Університети	24	25	62	47
Післядипломна перепідготовка	4	4	12	42

Таблиця 8

*Офіційна освіта і попередній досвід*

Важливість	FLP	SPV	MLM	HLM
Офіційна освіта	31	15	14	18
Попередній досвід	23	16	8	4
I те і інше	42	67	75	74

Метою даного дослідження було також визначення того, яке значення надають підприємці офіційній освіті, порівнюючи свій попередній досвід при прийомі на роботу нових співробітників.

Жоден з двох критеріїв не превалював, оскільки підприємці віддали перевагу поєднанню двох для всіх професійних рівнів, хоча для FLP офіційна освіта більш важлива, ніж для інших професійних рівнів. Як показало дослідження, репутація навчальних закладів, які закінчив кандидат на якусь посаду, і її вплив на остаточне рішення підприємця розглядається як вирішальний фактор усіма членами комісії для всіх категорій, крім FLP.

Ці результати підтверджують ту плутанину, яка створена фрагментарністю і низкою спроб навчання в туризмі у зв'язку з браком стандартизації в туристичних кваліфікаціях. У результаті, коли підприємець наймає для своєї фірми новий штат, він дозволяє собі керуватися такими невловимими факторами, як репутація освітнього закладу. У випадку з FLP покладається менше відповідальності у цілому, ніж на інші професійні категорії, і підприємці звичайно вважають, що легше навчати своїх співробітників на підприємстві. Репутація освітнього закладу тим самим відіграє меншу роль. (табл. 9) [7].

Таблиця 9

*Репутація освітніх закладів при наймі на роботу (%)*

Важливість	FLP	SPV	MLM	HLM
Дуже важливо	14	14	27	36
Важливо	27	40	47	41
Байдуже	45	36	24	20
Не має значення	13	10	2	3

### 3. Основні прогалини в трьох сферах навчання, що визначаються професійними рівнями.

Нам слід згадати той факт, що якісні прогалини існують у тому випадку, коли більшість членів комісії (понад 25%) розглядають спеціальні вміння й знання як необхідні і 25% членів комісії вважають ці навички пріоритетними.

*FLP професійний рівень.* Ті вміння, які члени комісії вважають першорядними для FLP категорії, міжособистісні комунікативні вміння (88%) і знання іноземних мов (74%), потім ідуть уміння володіння комп’ютером (56%), знання в галузі полікультурності (49%) і ділові якості (39%). Найзначніші недоліки спостерігаються в галузі міжособистісних стосунків (54%), потім ідуть ділові якості (48%), знання іноземних мов (46%) і вміння в галузі комп’ютерних технологій (42%). Найбільш незначними є прогалини в галузі полікультурності (28%).

У світлі того факту, що FLP – це саме ті працівники, які взаємодіють з туристами, то результати показують нагальну потребу вдосконалювати їх підготовку, яка б сприяла покращенню їхніх умінь міжособистісних комунікацій, саме тих навичок, які підприємці

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

вважають найбільш істотними і яких все ж таки бракує їхнім працівникам. Знання іноземних мов і вміння володіти комп’ютером – ці два пріоритетні напрями, де також визначені серйозні недоліки. Подальшого розвитку вимагає також підготовка спеціалістів у сфері ділових якостей, хоча цьому підприємці віддають менше переваг над іншими вище згаданими навичками і вміннями.

*SPV професійний рівень.* Максимальні пріоритети віддані міжособистісним комунікативним умінням (87%) і вмінням володіти комп’ютером (55%). Потім ідуть ділові якості (49%), управлінські навички (45%), знання іноземних мов (38%) і знання специфіки туристичної сфери (34%). Найсерйозніші недоліки виявлені в галузі міжособистісних комунікативних умінь і управлінських навичок (54%).

Наступними в цьому напрямі є слабкі ділові якості (40%), уміння володіти комп’ютером (36%), знання іноземних мов (35%) і знання специфіки туристичної сфери (35%). Найбільш нагальними в цій професійній категорії є навчальні категорії у сфері міжособистісного спілкування, управління, комп’ютерних технологій і бізнесу.

*MLM професійний рівень.* У цій категорії пріоритетними якостями є менеджмент (67%), ділові якості (56%) і міжособистісне спілкування (53%). Потім іде знання специфіки туристичної сфери (45%), уміння володіти комп’ютером (55%) і маркетинг (36%). Найсуттєвіші недоліки були виявлені в менеджменті (69%) і маркетингу (56%). Найбільш термінові заходи слід ужити у сфері менеджменту.

*HLM професійний рівень.* Стратегічне планування (72%) і менеджмент (68%) є найбільш важливими навичками для цього професійного рівня, що логічно випливає із специфічних функцій цієї категорії. Найсуттєвіші недоліки виявилися в стратегічному плануванні (58%) і ринковому прогнозуванні (45%) (табл. 10) [5].

*Таблиця 10*

*Пріоритети і прогалини в якісному навчанні (%)*

Сфера підготовки	FLP	SPV	MLM	HLM
	пріоритет/ прогалина	пріоритет/ прогалина	пріоритет/ прогалина	пріоритет/ прогалина
<b>Базова підготовка</b>				
Ділові якості	39 / 48	49 / 40	56 / 39	47 / 31
Аналіз впливу факторів	7 / 20	6 / 11	14 / 19	25 / 21
Маркетинг	6 / 28	11 / 22	36 / 56	31 / 42
Адміністрування	0 / 5	2 / 5	9 / 14	22 / 24
Управління	3 / 18	45 / 54	67 / 69	68 / 39
Знання правових питань	9 / 13	17 / 16	20 / 17	18 / 18
Маркетингове прогнозування	2 / 18	15 / 14	27 / 11	29 / 45
Знання туристської індустрії	24 / 28	34 / 35	45 / 31	41 / 36
Стратегічне планування	0 / 5	2 / 6	12 / 29	72 / 58
Культурологічні знання	49 / 28	29 / 19	17 / 22	16 / 21
Наукові дослідження	1 / 5	6 / 5	18 / 25	14 / 18
<b>Технічні знання</b>				
Знання комп’ютера	56 / 42	55 / 36	42 / 39	21 / 30
Знання іноземних мов	74 / 46	38 / 35	19 / 25	14 / 18
<b>особистісні якості</b>				
Міжособистісні стосунки	88 / 54	87 / 54	53 / 33	39 / 28

Також було зроблено спробу отримати спеціальні відгуки членів комісії з приводу технічних умінь, необхідних для розв’язання збільшуваного попиту в галузі туризму. У цьому відношенні був підтверджений той факт, що застосування комп’ютерних технологій надзвичайно необхідне на всіх професійних рівнях, крім *HLM*. (табл. 11.) [6]

Таблиця 11

*Віддання переваги в знанні комп'ютерів (%)*

Знання	FLP	SPV	MLM	HLM
Електронна обробка текстів	51	66	69	58
Графіки	5	13	28	28
Основна база даних	37	57	71	64
Великоформатна таблиця	20	51	56	85
Статистика	1	12	53	45
Інтернет	29	31	37	40

Що стосується іноземних мов, то англійська мова вважається найважливішою для всіх професійних рівнів і всіх професійних категорій (табл. 12) [1].

Таблиця 12

*Віддання переваги в знаннях іноземних мов (%)*

Знання	FLP	SPV	MLM	HLM
Англійська	79	79	79	78
Французька	27	26	29	20
Іспанська	25	26	24	17
Німецька	23	21	22	16
Італійська	6	4	4	5
Японська	21	24	17	17

Таким чином, у результаті наукового дослідження були виявлені основні елементи професійної компетенції спеціалістів у сфері туризму на сучасному етапі. Цей аналіз допоміг сформулювати ті необхідні якості, якими повинен володіти спеціаліст цієї сфері, щоб зробити цю галузь конкурентною у період глобалізації всіх політичних і економічних проблем у світі.

На основі отриманих результатів було створено модель спеціаліста сфери туризму нової генерації, яка допоможе уніфікувати й стандартизувати основні вимоги до туристичних кадрів, що, у свою чергу, підвищить їхню мобільність на світовому ринку праці.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Moeller G. H. and Shafer E. L. The Delphi Technique: A Tool for Long-Range Tourism and Travel Planning, Travel, Tourism and Hospitality Research: A Handbook for Managers and Researchers, John Wiley & Sons, 1987. – 345 p.
2. Powers T. F. “Hospitality: A Look to the Futures”, Hosteur, Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education (CHRIE). – Washington, D. C., Vol. 41 (1). – 1994. – P. 15-20.
3. Ritchie J. R. “New Horizons, New Realities: Perspectives of the Tourism Educator”, World Travel and Tourism Review, CAB International, Vol. 2. – 1992. – P. 257-263.
4. Swedlove W. and Dowler S. “Competency-Based Occupational Standards and Certification for the Tourism Industry”, World Travel and Tourism Review, Vol. 2. – 1992. – P. 283-291.
5. Tanke M. L. “Accreditations: Implications for Hospitality Management Education”, World Travel and Tourism Review, Vol.2. UNESCO: IBE Education Thesaurus. – Paris, 1992. – 456 p.
6. Witt C. A. and Muhlemann A. P. “The Implementation of Total Quality Management in Tourism: Some Guidelines”, Tourism Management, Vol. 15, 6, 1994. – P. 416-424.
7. World Tourism Organization (WTO), An Introduction to TEDQUAL 1-st edition. Madrid, Spain. 1997. – 137 p.

Ярослав ЗОРИЙ

### МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЦІВІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні проблема навчання і виховання майбутніх офіцерів запасу, які б мали високий рівень національної самосвідомості, професіоналізму, творчої активності, стоять особливо гостро. Адже випускники вищих навчальних закладів, з одного боку, – майбутні офіцери, командири та вихователі, а з іншого – майбутні фахівці різних галузей народного

господарства, які братимуть активну участь у політичному та культурному житті своєї держави, впливаючи на думки й переконання молоді та дорослих.

Вирішуючи дослідницькі завдання патріотичного виховання військовослужбовців у цілому і майбутніх офіцерів запасу зокрема, доцільно, на нашу думку, критично осмислити, проаналізувати і узагальнити процес розвитку патріотичного виховання та висловити деякі погляди на оптимізацію виховного процесу саме на кафедрах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів.

На рівні нашого молодого суспільства поки що, на жаль, не дано остаточної чіткої відповіді на запитання, яку людину, з якими ідеалами і пріоритетами, змістовими якостями повинна формувати сучасна національна школа. Недостатньо чітко окреслено, що ми хочемо бачити, так би мовити, на виході, але принаймні уявляємо, які патріотичні якості бажаємо виховати. І це за тих умов, коли патріотизм як якість особистості здатний наповнювати свідомість індивіда додатковими позитивними мотивами, потребами, стимулами, інтересами, ідеалами, які у своїй єдності і підсумку визначально впливають на становлення людини. Психолог М. Борищевський виявив, що вищевказані психологічні механізми розвитку особистості (тобто мотиви, інтереси, потреби тощо) можуть активно функціонувати "...за наявності у свідомості та підсвідомості людини інтегруючого та стимулюючого начала або чинників, у ролі яких виступає певна життєво важлива ідея... Якщо така ідея відзначається соціально позитивним змістом, має морально цінне навантаження, вона спричиняє розвивальний ефект в ... свідомості, а також може конструктивно впливати на .... систему особистості загалом" [2].

З іншого боку, патріотизм є одним із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності. Вияв у діяльності, в повсякденній праці патріотичного мотиву підвищує їхню якість, інтенсивність, ефективність. Безперечно, що працювати високоекспективно, з повною віддачею може передусім людина національно свідома, патріот. Отже, патріотизм опосередковано виявляє функції творчої, продуктивної сили суспільства. Невипадково нації з високим рівнем патріотизму досягли найвищого рівня соціально-економічного розвитку [5].

*Мета статті* – науково обґрунтувати модель військово-патріотичного виховання студентів цивільних вищих навчальних закладів з врахуванням провідної організуючої ролі військової кафедри.

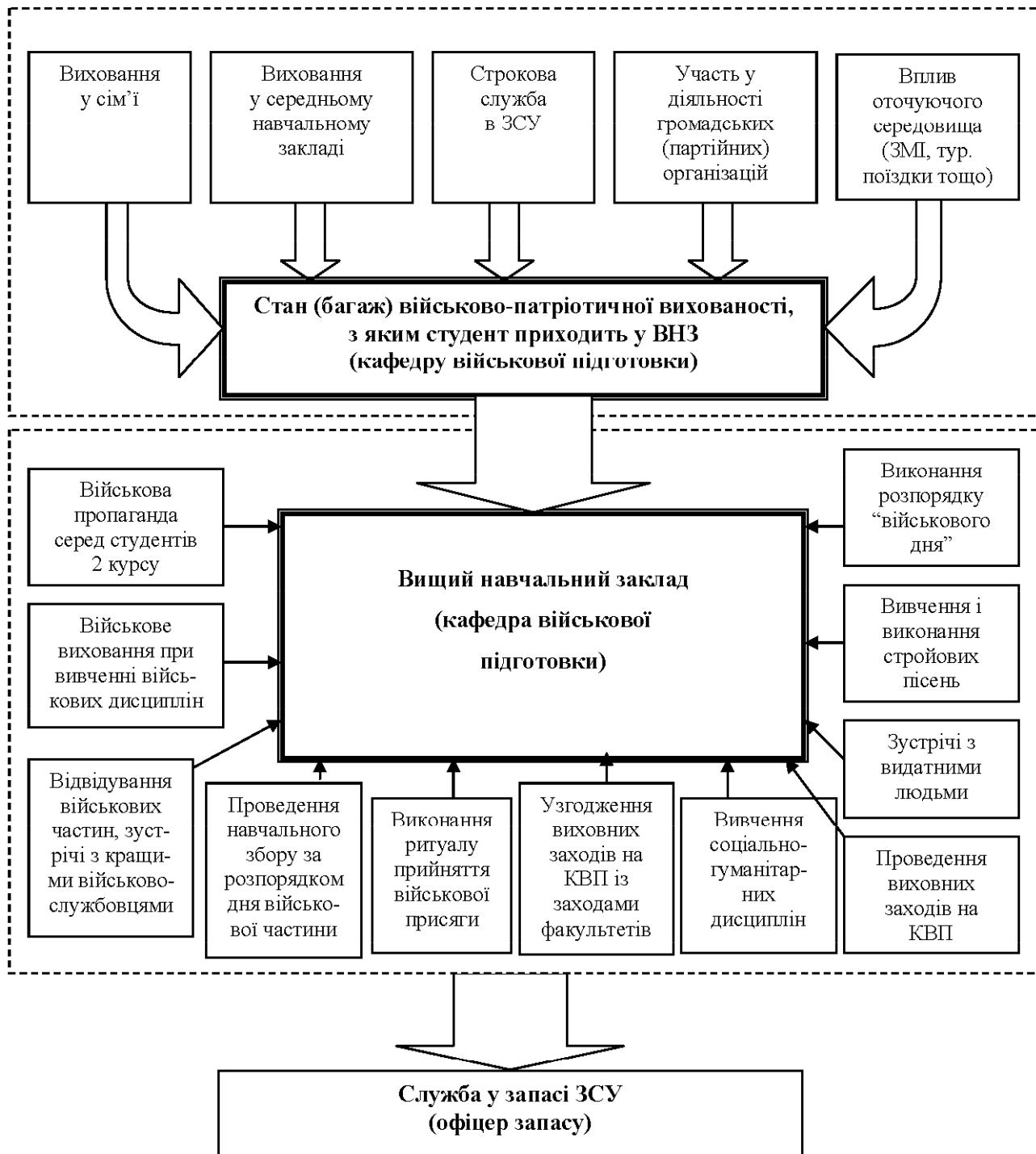
Ю. Бабанський визначає, що суть патріотичного виховання повинна полягати в тому, щоб зовнішні об'єктивні підходи до патріотичного виховання стали внутрішнім змістом особистості студента, керівництвом (поштовхом) до діяльності, до патріотичних вчинків [1].

М. Фіцула вважає, що національні цінності, які є значущими для одного народу, не завжди поділяються іншими народами. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо [8].

Таким чином, розглядаючи патріотичне виховання як соціальну і психолого-педагогічну проблему, аналізуючи і враховуючи історичний досвід, робимо висновок, що суть виховання взагалі і патріотичного зокрема – полягає у тому, щоб зовнішні об'єктивні ознаки заходів, що плануються і проводяться завдяки продуманій методиці, з обов'язковою опорою на знання індивідуальних морально-ділових якостей, стали внутрішніми знаннями і переконаннями особистості, а також керівництвом до практичної діяльності. Звичайно, ця діяльність повинна відповідати і враховувати зміст і структуру військово-патріотичного виховання з участю кафедри військової підготовки цивільного вищого навчального закладу (далі КВП ЦВНЗ) як основної ланки виховного процесу. Саме кафедра може на високопрофесійному рівні організувати роботу щодо аналізу і систематизації чинників, які впливають на формування у майбутніх офіцерів запасу патріотичних якостей, у першу чергу – патріотичної вихованості.

Схематично організацію військово-патріотичного виховання студентів під науково-педагогічним керівництвом з боку кафедри військової підготовки цивільного вищого навчального закладу подано на рис. 1.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА



*Рис. 1 Схема організації військово-патріотичного виховання на кафедрі військової підготовки*

Узагальнюючи сказане, систему патріотичного виховання ми розглядаємо як базову складову педагогічного процесу, що має своєю метою:

- формування почуття любові до своєї Батьківщини; дбайливого ставлення до рідної мови, культури, традицій;
- розвиток національної свідомості, гідності, почуття гордості за належність до українського народу; прищеплення поваги до національних героїв і захоплення героїкою боротьби за незалежність України;

- формування усвідомленої відповідальності за долю свого народу, потреби зробити свій внесок у служіння Батьківщині;
- розвиток інтересу до міжнаціонального спілкування, потреби в дружбі між представниками як різних національних груп, так і різних регіонів держави з огляду на драматичні події кінця 2004 року;
- формування волі, прагнення до суспільно-політичної активності, патріотичної діяльності, праці на благо України.

Необхідно відзначити, що оцінка готовності студента як майбутнього офіцера запасу до захисту інтересів України відбувається постійно в ході навчально-виховного процесу. Наприклад, організаційно-управлінська готовність оцінюється при виконанні студентом обов'язків солдата, молодшого командира, офіцера або при виконанні обов'язків у складі внутрішнього наряду як на кафедрі військової підготовки, так і під час навчального збору у військах.

Розглядаючи патріотичне виховання на КВП ЦВНЗ як органічну і основну частину виховного процесу, на основі аналізу системи виховання як цілісної динамічної системи, на основі системно-діяльнісного підходу [Н.Абрамова, Г.Льогенький] ми виділяємо п'ять основних етапів формування патріотичної вихованості студентів, які навчаються на КВП ЦВНЗ і які охоплюють всю систему їх військової підготовки:

1 етап – конкурсний відбір для зарахування на КВП та перший семестр військового навчання (включення у військово-педагогічний процес);

2 етап – другий семестр військового навчання (формування первинних військово-патріотичних якостей);

3 етап – третій семестр військового навчання (поглиблена формування військово-патріотичної спрямованості особистості командира відділення, обслуги (екіпажу), редактора “Аркуша бойової слави”, члена редколегії стінної наочної агітації роти (батареї));

4 етап – четвертий семестр військового навчання (формування якостей і рис, необхідних майбутньому офіцеру запасу (командиру взводу (групи)) як патріоту держави і її захиснику);

5 етап – навчальний збір у військах (поглиблена формування якостей і рис, необхідних майбутньому офіцеру запасу не тільки як патріоту держави і її захиснику, але і таких, що необхідні для виконання ним своїх посадових обов'язків, у першу чергу тих, що стосуються навчання і патріотичного виховання підлеглих солдатів та сержантів).

Виділені нами етапи склали технологію військово-патріотичного виховання на КВП ЦВНЗ як цілісної системи військово-патріотичного виховання. При цьому, під формуванням особистості ми розуміємо “...процес та результат її розвитку під впливом середовища, спадковості і виховання” [1, 10]. Таким чином, для кожного етапу в процесі військово-патріотичного виховання розробляється методика, що забезпечує формування зазначених якостей і властивостей особистості майбутнього офіцера запасу. У поєднанні з умовами розвитку й протікання військово-педагогічного процесу на кафедрі військової підготовки ЦВНЗ з врахуванням особистісних якостей студентів ця методика на кожному з п'яти етапів утворює *виховне середовище* як засіб військово-патріотичного виховання майбутніх захисників Батьківщини. Під виховним середовищем військово-патріотичного виховання на КВП ЦВНЗ ми розуміємо умови, створені на кафедрі, якими суб'єктивно моделюються безліч відносин і зв'язків, де здійснюється спеціальна діяльність з розвитку й формування військово-патріотичних умінь, якостей і властивостей особистості майбутнього офіцера запасу.

Одним з шляхів дослідження ефективності будь-якої системи є аналіз її моделі, моделювання процесу, явища тощо. Беручи за основу вищесказане, під педагогічним моделюванням ми розуміємо процес безпосередньої розробки і дослідження моделі патріотичного виховання студента кафедри військової підготовки ЦВНЗ. Наше дослідження дозволяє розробити приведену на рис.2 дипам'шу модель військово-патріотичного виховання студентів, що навчаються на КВП ЦВНЗ.

Аналіз моделі військово-патріотичного виховання студента КВП ЦВНЗ свідчить, що патріотичне виховання студентів здійснюється протягом вищеприведених п'яти взаємопов'язаних основних етапів. Ефективність функціонування системи військово-патріотичного виховання як системи цілісної, забезпечується усталеністю і впорядкованістю як міжетапних зв'язків у цілому, так і внутрішньоетапних зв'язків між видами діяльності.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

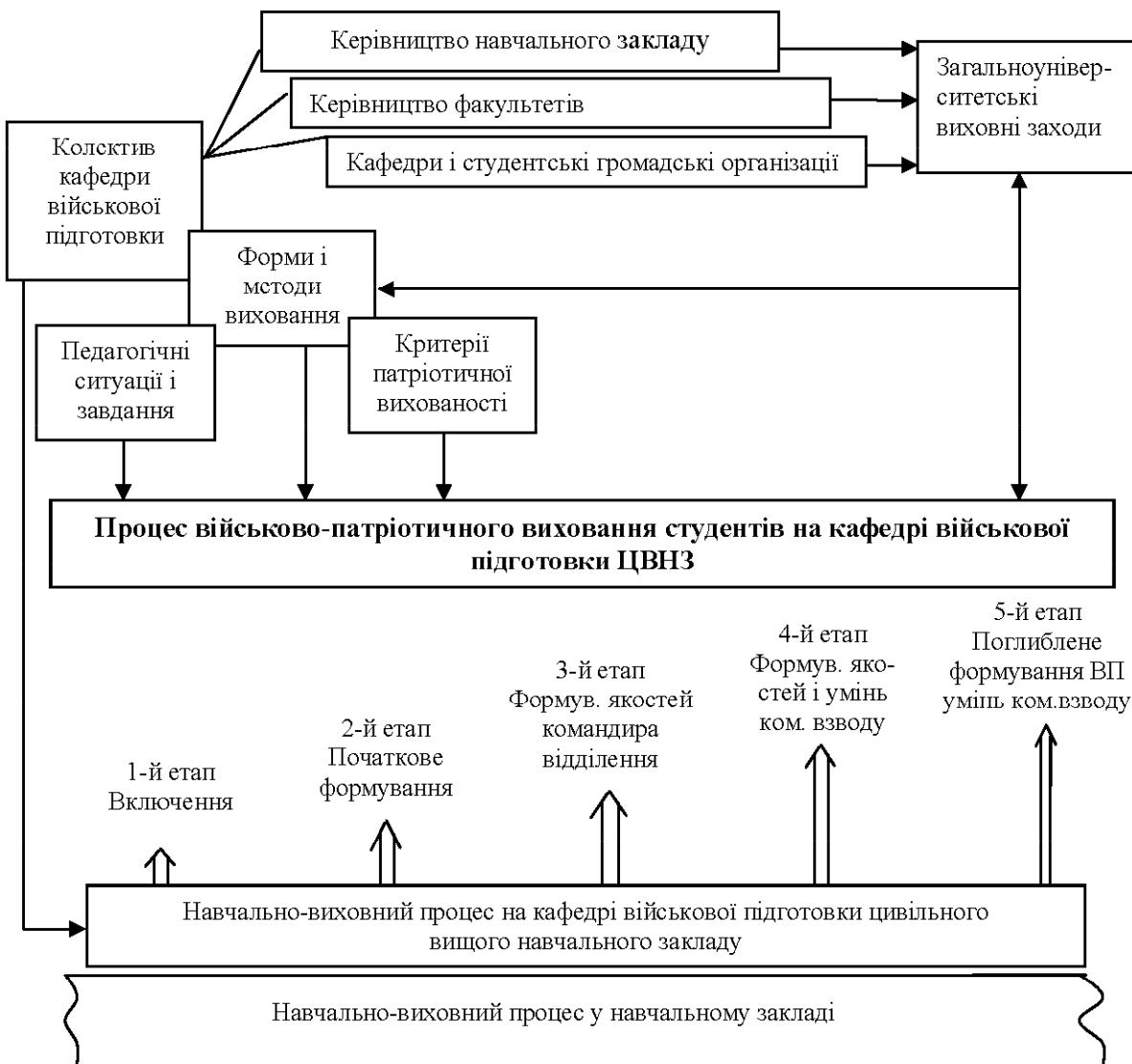


Рис.2 Динамічна модель військово-патріотичного виховання студентів, що навчаються на КВП ЦВНЗ

Усі перераховані нами етапи між собою тісно пов'язані і здійснюють органічний взаємовплив один на одного, чим забезпечується цілісність і керованість системи військово-патріотичного виховання. А для управління процесом формування військово-патріотичних якостей у студентів військових кафедр, вимірювання і оцінки сформованості в них заданих якостей і умінь, повинна розроблятись система відповідних критеріїв та їх показників, які, як стверджують В. Вергасов [3], С. Гончаренко [5], П. Підкастистий [6], та І. Підласій [7], для ефективного виконання своїх функцій повинні відповідати певним вимогам.

Тому, цілком зрозуміло, чому військово-патріотичне виховання молоді визначене як один із напрямків державної молодіжної політики України на етапі переходного періоду та на довгострокову перспективу.

Таким чином, узагальнюючи викладене, можна зробити наступні висновки: патріотичне виховання студентів ЦВНЗ – майбутніх офіцерів запасу – не може розглядатися як щось вузьке, надмірно специфічне, а тим паче як відособлений напрямок виховання. У сучасних умовах воно стає самостійною основою для забезпечення високого морального та патріотичного духу захисника держави. Разом з тим, його зміст тісно переплітається з усіма виховними напрямками й повинен розглядатися як діяльність і як процес.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Педагогика // Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 408 с.
2. Борищевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.29-30.
3. Вергасов В.М. “Активизація познавательной деятельности студентов”. – К.: Вища школа, 1985. – С.10-15.
4. Галузинский В.М. Психология и педагогика // (Методика комплексного изучения), МИНВУЗ УССР. – К., 1989. – 293 с.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – К., 1995. – 45 с.
6. Педагогика// Под ред. П.І.Підкасистого. – 3-е изд.. – М.: РПО, 2001. – 640 с.
7. Підласій І.П. Педагогика. – М.: Просвіщеніс, 1996. – 622 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

Андрій КУЧЕРЕНКО

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ УДОСКОНАЛЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ  
В УМОВАХ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний стан військової освіти можна визначити як пошук нових ефективних шляхів підготовки військових спеціалістів, рівень освіти яких має відповісти потребам соціально-економічної ситуації в країні, призначенню Державної прикордонної служби України. Підвищуються вимоги до творчого аспекту будь-якої діяльності, до розвитку особистісних якостей військових спеціалістів – активності, самостійності, винахідливості.

Удосконалення навчання прикордонників в умовах службової діяльності може здійснюватися як інноваційний процес: заміна застарілих і неефективних технологій, засобів навчання новими більш ефективними для цих умов. Організація і керівництво професійною підготовкою прикордонників ґрунтуються на визначеній базі, яка повинна включати:

- банк педагогічних технологій, інформаційну базу їх концепцій, алгоритмів, навчально-методичного забезпечення;
- критерії вибору педагогічної технології, відправні позиції проектування нової освітньої практики;
- механізми включення (використання, впровадження, засвоєння) інноваційної педагогічної технології в реальний навчально-виховний процес [7].

У сучасному розумінні терміну “педагогічна технологія” існує декілька тлумачень [1; 2; 3]. Для предмету наших досліджень найбільш близьким визначенням педагогічної технології – це є сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона слугує організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4]. Проблема впровадження нових освітніх технологій у навчальний і виробничі процеси завжди була актуальною. Тому *метою нашої статті* є обґрунтування педагогічної технології удосконалення професійної підготовки прикордонників, яка буде сприяти підвищенню рівня їх готовності до службової діяльності .

За даними ЮНЕСКО педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів та їхньою взаємодії, що має завдання оптимізувати форми освіти.

За нашим баченням, поняття “педагогічна технологія” може бути представлене трьома аспектами: науковим, процесуально-описовим, процесуально-діючим. Опис технології припускає розкриття усіх основних її характеристик, що уможливлює її створення. Його можна представити в такій структурі:

1. Ідентифікація цієї педагогічної технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційною системою).
2. Назва технології, що відбиває основні якості, принципову ідею застосованої системи навчання, нарешті, основний напрямок модернізації навчально-виховного процесу.
3. Концептуальна частина (короткий опис керівних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяє розумінню, трактуванню її побудови і функціонування): цільові настанови й

орієнтації; основні ідеї і принципи (основний фактор розвитку, що використовується; наукова концепція засвоєння); позиція того, кого навчають в освітньому процесі.

4. Особливості змісту освіти: орієнтація на особистісні структури: *інформаційні технології* (формування шкільних знань, умінь, навичок із предметів – ЗУН); *операційні* (формування способів розумових дій – СУД); *емоційно-художні* й *емоційно-моральні* (формування сфер естетичних і моральних відносин – СЕМВ); технології *саморозвитку* (формування самокерувальних механізмів особистості – СМО); *евристичні* (розвиток творчих здібностей) і *прикладні технології* (формування діючої-практичної сфери – СДП); обсяг і характер змісту освіти; дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм, форми викладання матеріалу.

5. Процесуальна характеристика: особливості методики, застосування методів і засобів навчання; мотиваційна характеристика; організаційні форми освітнього процесу; керування освітнім процесом (діагностика, планування, регламент, корекція); категорія військовослужбовців, на яких розрахована технологія.

6. Програмно-методичне забезпечення: навчальні плани і програми; навчальні і методичні посібники; дидактичні матеріали; наочні й технічні засоби навчання; діагностичний інструментарій.

Аналіз вище зазначених літературних джерел дозволив висловити авторські міркування з приводу розробки та використання педагогічних технологій у підготовці прикордонників до службової діяльності.

Вибір і подальше проектування педагогічної технології в наших дослідженнях представлений такими етапами:

I. Теоретичне обґрунтування нової технології навчання.

II. Розробка технологічних процесів кожного дидактичного модуля.

III. Розробка методичного інструментарію керівника заняття для кожного дидактичного модуля.

IV. Обґрунтування критеріїв і методів виміру результатів реалізації технологічного задуму в даному дидактичному модулі.

V. Розробка заходів, пов'язаних із культурою засвоєння нової технології навчання.

*Теоретичне обґрунтування нової технології навчання* включає:

– аналіз майбутньої діяльності тих, кого навчають; ціль навчання, характер завдань, особливості вікової групи тих, кого навчають; вибір адекватної цілям і умовам конкретної педагогічної технології, концепції конкретної технології, гіпотези її здійснення; визначення змісту навчання в межах відповідної освітньої галузі, виділення модулів, навчальних елементів, логічна схема їх вивчення (навчальні плани і програми в модульному варіанті); результат навчального процесу в межах конкретної галузі розвитку.

*Розробка технологічних процедур кожного дидактичного модуля.* Виходячи з того, що технологія навчання – категорія процесуальна, вона містить у собі нормативно зафіксовані ланки, послідовність проходження яких складає логіку технології процесу навчання.

Дидактичний модуль – це типове програмування і проектування етапів та елементів навчального процесу як сукупності тимчасових відрізків, у структуру і функції яких закладаються: вибір організаційних форм, найбільш адекватних дидактичному процесу; актуалізація знань і умінь, необхідних для навчальної роботи у відповідному дидактичному модулі, тобто пошуково-підготовча робота і специфіка її організації; підготовка і фіксація готовності кожного, кого навчають, до засвоєння дидактичного модуля; підготовка і збір матеріалів для формування мотиваційного компонента дидактичного процесу і наступне його включення у зміст дидактичного модуля; чітке планування і проектування заняття; пізнання нового через засвоєння навчальних блоків певної інформації і самостійну навчально-пізнавальну діяльність; засвоєння конкретного навчального матеріалу, необхідного для досягнення базисного рівня якості професійної підготовки (базисний рівень вимагає єдиного старту і єдиного фінішу в рамках дидактичного модуля); перевірка обсягу і ступеня навантаження військовослужбовців і гіпотетичний розрахунок необхідного навчального часу для відповідного дидактичного модуля; можливість істотного поглиблення і розширення навчального матеріалу для окремих військовослужбовців (багаторівнева диференціація навчального процесу); фіксація індивідуальних траекторій самостійного пізнання й

засвоєння навчального матеріалу кожним військовослужбовцем (об'єктивність педагогічної інформації для керування навчальним процесом).

Розробка методичного інструментарію керівника заняття для кожного дидактичного модуля. Методичному інструментарію керівника заняття (його дидактичному і методичному наслідочному, систематизації і зображення, професійній спрямованості) надається провідна роль у проектуванні і проведенні навчально-виховного процесу.

За основу такої розробки ми обрали критерії оптимального вибору методів навчання, запропоновані Ю. Бабанським: відповідність методів основним цілям навчання на певному етапі; особливостям змісту навчання; урахування: психологічних можливостей тих, кого навчають, рівня їх освітньої і виховної підготовленості, особливостей груп і колективів, що навчаються, конкретних зовнішніх умов (соціальних, виробничих, географічних та ін.), можливостей педагогів з використання різних методів [6].

Обрані в технології методичні прийоми включають: повторення навчального матеріалу, творчий конспект, контрольні листочки, метод паралельної роботи, метод послідовної роботи, розв'язання завдань із використанням нормативів, проведенням вибору й пошуку помилок у прийнятих рішеннях, взаємозаміни посадових осіб та ін.

Технологія формує в офіцерського складу уявлення про навчальний процес як логічну структуру, яка представлена заняттями, що розбиваються на групи за числом мікроцілів. Кожна мікроціль – це група занять, на яких, по-перше, повинна бути досягнута мікромета, по-друге, це програма розвитку мислення, пам'яті, мови, уваги, інтересу та ін. З цією метою використовуємо технологічні карти. Технологічна карта – свого роду паспорт проекту майбутнього навчального процесу. У технологічній карті цілісно і емко представлені головні параметри навчального процесу, що забезпечують успіх навчання: це цілепокладання, діагностика, дозування завдань для самостійної підготовки, логічна структура проекту, корекція. З оволодіння методики конструювання технологічної карти починається нове педагогічне мислення керівника заняття: чіткість, структурність, ясність методичної мови, поява обґрунтованої норми в методиці.

Технологія припускає формування в офіцерського складу методичного бачення всього навчального процесу. Основний об'єкт проектування в технології – це навчальний предмет – дидактичний модуль. Тривалість занять для різних предметів: мінімальне число – 5-6, максимальне – 12-18. Наши дослідження показали, що саме за такої кількості занять найбільше реальністю виявляються закономірності керованого навчального процесу.

Керівник проектує цілі навчання, він стає співавтором проекту навчального процесу. В одній темі може бути від двох до п'яти мікроцілів. Керівник формує мікроцілі у формі: “знати...”, “уміти...”, “мати уявлення про...”. Ізожної теми проект навчального процесу складається з технологічної карти і набору планів-конспектів на кожне заняття. Цей етап включає також розробку структури і змісту системи навчальних завдань, спрямованих на ефективне розв'язання освітніх завдань і вимог до прикордонників різних спеціальностей, проектування роботи прикордонників на заняттях скоординованої з роботою під час самопідготовки.

Використання на заняттях методичного прийому “змагання” допомагає оптимально залучити до роботи всю навчальну групу, підтримувати безперервний зворотній зв'язок із усією навчальною групою (розв'язання завдань, відпрацювання вступних і т.д.). За допомогою прийому “змагання” ми домагаємося того, що: середній і слабкий тягнуться за сильним військовослужбовцем; розвивається логіка міркувань, доказовість, самостійність мислення; військовослужбовці ставлять себе на місце інших посадових осіб.

Основою стереотипу навчальної діяльності є опорні конспекти (сигнали) – наочні схеми, у яких закодований навчальний матеріал. Опорні схеми, або просто опори – висновки, що народжуються на очах слухачів, у процесі пояснення й оформляються у вигляді таблиць, карток, складальної полотнини, креслення, малюнка. Для військовослужбовців опорні схеми – це природний перехід до умовного наочно-образного уявлення, аналізу елементів завдання, до абстрагування конкретної оперативно-службової діяльності. Важливою умовою в роботі зі схемами-опорами є те, що вони повинні постійно підключатися до роботи на занятті, а не виконувати роль плакатів. Тільки тоді вони допоможуть керівникам заняття краще вчити, а слухачам – легше засвоювати матеріал.

Робота з опорними схемами має чіткі етапи і супроводжується ще цілою низкою прийомів і принципових методичних рішень:

1. Вивчення теорій в аудиторії: традиційне пояснення біля дошки (з наочністю, технічними засобами навчання); повторне пояснення з використанням яскравого плакату – опорного конспекту; короткий огляд плакату; індивідуальна робота військовослужбовців над своїми конспектами; фронтальне закріплення за блоками конспекту.

2. Самостійна робота: опорний конспект + навчальний посібник + допомога офіцерського складу. Пам'ятка: згадай пояснення керівника заняття, використовуючи конспект; прочитай заданий матеріал за навчальним посібником; порівняй прочитане з конспектом; розкажи матеріал навчального посібника за допомогою конспекту (кодування – декодування); запам'ятай конспект як опору розповіді; відтвори письмово конспект і порівняй зі зразком.

3. Оцінювання: військовослужбовець відповідає на запитання керівника заняття, користуючись опорою (читає відповідь), зникають скутість, страх помилки. Схема стає алгоритмом відповіді й доказу, а вся увага спрямована не на запам'ятування або відтворення заданого, а на суть, міркування, усвідомлення причинно-наслідкових залежностей і зв'язків.

*Обґрунтування критеріїв і методів виміру результатів реалізації технологічного задуму у відповідному дидактичному модулі.* Фактично зміст цього етапу зіставляє традиційні програмні вимоги зі знаннями й уміннями прикордонників за розділами предметів навчання пропонованої технології. Для цього необхідна наявність тестів об'єктивного контролю за якістю засвоєння знань і зразків діяльності, що відповідають цілям і критеріям оцінки ступеня засвоєння.

Для контролю й оцінки застосовуються сполучення постійного зовнішнього контролю із самоконтролем і самооцінкою, поетапний контроль кожного, відкриті перспективи для виправлення, гласність результатів, відсутність негативної оцінки, зняття страху перед нею. У технології використано такі форми контролю: письмовий за опорними конспектами, усне опитування, магнітофонний, парний взаємоконтроль, груповий контроль, самооцінка.

Кожна оцінка, одержувана прикордонником, заноситься на відкритий для огляду лист обліку знань. Він представляє ніби послужний список прикордонника, а оцінки набувають значення позитивної зашифрованої характеристики. Публікація такої характеристики відіграє значну виховну роль. Важливою обставиною в цій характеристиці є те, що кожний військовослужбовець у будь-який час може виправити оцінку на вищу. У цьому полягає принцип відкритих перспектив. Кожна оцінка, має бути насамперед стимулом, який обов'язково повинний викликати позитивну реакцію військовослужбовця.

Офіцер проектує зміст діагностики, виходячи зі змісту мікроцілі: дуже важливо диференціювати труднощі і складність завдань. Військовослужбовці, що не пройшли діагностику, стають учасниками роботи з корекції.

*Обґрунтування заходів, пов'язаних із культурою засвоєння нової технології навчання.* У його склад входять блоки, що описують стадії засвоєння: інвентаризація усієї проектно-педагогічної документації; конструктування логічної схеми дидактичного модуля; опис методико-організаційних умов досягнення запланованих результатів навчання; апробація проекту і перевірка завершення навчально-виховного процесу; інтеграційна корекція обраної технології. При цьому необхідно, щоб офіцерський колектив підрозділу органа ДПСУ за своїм культурно-освітнім рівнем і психологічним настроєм був готовий до прийняття авторської педагогічної технології.

Таким чином, використовуючи класифікаційні параметри, запропоновані Г. Селевко [7], обґрунтовану технологію професійної підготовки прикордонників можна охарактеризувати таким чином:

- за рівнем застосування – загально-педагогічна;
- за філософською основою – пристосувальна;
- за основним фактором розвитку – соціогена з допущеннями біогенного і психогенного факторів;
- за концепцією засвоєння – асоціативно-рефлекторна + поетапної інтеріоризації;
- за орієнтацією на особистісні структури – інформаційна – ЗУН;
- за характером змісту – навчальна, загальноосвітня, дидактоцентрична;
- за типом керування – система малих груп + офіцер-керівник заняття;
- за організаційними формами – традиційна, індивідуально-групова;
- за підходом слухачів – співробітництво з елементами дидактоцентризму;
- за переважним методом – пояснівально-ілюстративна з застосуванням практичних занять;
- за категорією слухачів – масова (для категорій військовослужбовців строкової служби, за контрактом, прaporщиків).

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Цільові орієнтації: формування ЗУН; навчання усіх військовослужбовців, з будь-якими індивідуальними даними; прискорене навчання (навчання на протязі 4 місяців у обсязі програми професійної підготовки).

Принципи: багаторазове повторення, обов'язковий поетапний контроль, високий рівень труднощів, вивчення блоками, динамічний стереотип діяльності, застосування опор, орієнтованої основою дій; особистісно-орієнтований підхід; безконфліктність навчальної ситуації, гласність успіхів кожного, відкриття перспективи для виправлення, росту, успіху; поєднання навчання і виховання.

Усі зазначені складові показано на рис.1.



Рис. 1. Технологія удосконалення професійної підготовки прикордонників

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Особливості змісту: матеріал уводиться великими дозами; використовується побочне компонування матеріалу.

Розроблена технологія удосконалення професійної підготовки за своїм змістом є дидактичною. Але при належному рівні організації діяльності тих, кого навчають, за принципом “від роботи до поводження” вона дає ефективні виховні результати: кожний прилучається до щоденної трудової напруги, виховуються працьовитість, воля; виникає пізнавальна самостійність, впевненість у своїх здібностях; формуються відповідальність, чесність, товарискість.

Таким чином, головною особливістю розробленої технології є обґрунтування навчальної діяльності військовослужбовців, що забезпечує досить повну і загальну активність на заняттях. Це досягається створенням визначеного динамічного стереотипу діяльності тих, кого навчають.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей кожного етапу впровадження запропонованої технології, вибір оптимальних методів навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бесpal'ko В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Волков Б.С. К вопросу о развитии мотивов учебной деятельности студентов// Мотивы учебной и общественно-полезной деятельности школьников и студентов. – М.: Московский обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской, 1980. – С.102-109.
3. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения// Педагогика. – 1997. – № 2. – С.21-29.
4. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики // Педагогика. – 1997. – №6. – С.25-29.
5. Монахов В.П. Проектирование и внедрение новых технологий обучения//Советская педагогика. – 1991. – №9. – С.17-22.
6. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности научно-педагогических исследований: дидактический аспект/ – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М. Народное образование, 1998. – 256 с.

# ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Богдан ПРОКОПОВИЧ,  
Олександр ЄМЕЦЬ

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УЧНІВ СПОСОБАМ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ ІНСТРУМЕНТУ ДЛЯ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИННИ

Наукові роботи, пов’язані з вивченням процесу різання, почалися в кінці XIX століття і продовжуються до нашого часу. Вчені відмічають велику складність процесу; разом з тим історично склалося так, що їх дослідження орієнтовані на специфіку, которую диктує деревообробне машинне виробництво, з його високими швидкостями різання і подачі.

У відомих дослідженнях з художньої обробки деревини можна зустріти низку порад щодо підготовки різьбярського інструменту до роботи. Проте недостатньо уваги при цьому приділено теоретичним питанням, котрі стосувалися б особливостей процесу різання деревини саме в різьбярстві, відмінностей між умовами роботи інструменту для художньої обробки деревини і класичного деревообробного інструменту. Оскільки це має безпосередній вплив на якість обробки та продуктивність праці, можна сказати, що методи підготовки різьбярського інструменту ґрунтуються, перш за все, на тому великому і цінному досвіді, який протягом століть формувався поколіннями майстрів шляхом проб і помилок, з передачею від батька до сина відповідних знань.

*Мета статті* – розкрити особливості методики навчання учнів способам підготовки до роботи інструменту для художньої обробки деревини.

З’ясування задекларованої проблеми передбачає наступне:

- виявити відмінності між процесом різання деревини класичним і різьбярським інструментами;
- показати шляхи підготовки інструментарію до роботи.

Різання деревини – складний механіко-фізично-хімічний процес. Його вивченням займалися такі вчені, як професори Тіме, Дешевой, Афанас’єв, Воскресенський, Грубе, Бернадський, Ківімаа (Фінляндія), Маккснзі (США).

За професором Грубе, умови роботи, котрі визначали зміну матеріалу інструменту в історичному плані, можна розділити на такі категорії [3, 20]:

- 1) різання деревини ручним способом;
- 2) різання деревини при малих швидкостях з малою продуктивністю обробки;
- 3) різання деревини при великих швидкостях і високих вимогах до якості і продуктивності обробки;
- 4) різання сучасних дерев'яних матеріалів, котрі інтенсивно зношують інструмент.

Під різанням в художній обробці деревини розуміють отримання на попередньо зроблених і підготовлених заготовках орнаментальних композицій, зображеній людей, рослин тощо. Основним інструментом при цьому є різець, активною частиною якого є клиноподібний ріжучий елемент. Суттєю процесу різання є порушення зв’язків між частинами матеріалу з метою отримання елементів різби певних форм, розмірів і чистоти. Якість поверхні різання при цьому тим вища, чим ближче її шорсткість до природної, залежною лише від анатомічної будови деревини [6, 7]. У класичній деревообробці отримання високої якості поверхні здійснюється шляхом забезпечення якісного стругання деревини з наступним шліфуванням її. Однією з основних особливостей ряду видів художньої різби є те, що їх елементи, після створення відповідним різцем, не шліфуються, бо це технологічно незручно. Дійсно, дивно було б уявити, що “крапки”, “лінії”, “підківки”, “зірочки” яворівської різби або “драбинки”, “смерічки”, “зубці”, “копаниці” гуцульської різби після створення їх різцем ще б оброблялися

шліфувальним матеріалом. Хоча це не означає, що операція шліфування взагалі відсутня в художній обробці, наприклад, в об'ємній різбі вона широко застосовується. Але і тут чистота поверхні залежить від якості різця. Вищевказане висуває перед різьбярським інструментом значні вимоги. В сукупності, оптимальна конструкція його повинна забезпечувати:

- високу якість обробки поверхні деревини;
- високу продуктивність;
- зносостійкість;
- безпечність у роботі;
- тривалий термін, час служби;
- максимальну зручність підготовки інструменту до роботи;
- простоту і точність виготовлення самого інструменту.

Забезпечення вказаних вимог в основному залежить від вибору матеріалу інструменту, відповідної термічної обробки; його кутових, лінійних параметрів і конструктивних форм. У свою чергу, кутові параметри ріжучого інструменту впливають на стружкоутворення і, відповідно, на зусилля різання та якість обробки деревини [3, 11].

Найбільш поширеними у різьбярстві інструментами є ножі: прямий, прорізний, косяк; стамески: плоскі, напівкруглі, жолобоподібні, підрізні; кутиki тощо. Дослідження, проведені нами на базі школ, свідчать про те, що у більшості випадків вчителі пропонують учням такі роботи, які виконуються косяками, півкруглими стамесками і кутиками. Це пов'язано із можливостями майстерень школи щодо забезпечення їх ріжучим інструментом. Ріжуча кромка косяка – пряма і скосена, півкруглої стамески – півкругла, кутика – являє собою дві прямі ділянки, сполучені під кутом. Як бачимо, в останніх двох бічні грані взагалі відсутні.

Для художньої обробки, здебільшого, характерні складні способи різання, в яких поєднані два або три випадки головних видів різання. Наприклад, при різанні “ромба” в геометричній різбі має місце випадок поперечно-повздовжнього різання і різання в торець. Okрім цього, в різьбярстві переважно зустрічається закрите різання, тобто в процесі обробки утворюється не одна, а декілька поверхонь різання. Зазначимо, що форми цих поверхонь можуть бути як пласкими (різання косяком), так і округлими (різання півкруглою стамескою). Наведемо приклади: “трикутник” у геометричній різбі і “листочек” в яворівській різбі.

При зрізанні стружки різець класичного ручного деревообробного інструменту (наприклад, заізко рубанка), контактует з деревиною по грані *abcd* у випадку відкритого різання (рис. 1) або по гранях *abcd*, *afd*, *bec* при закритому різанні.

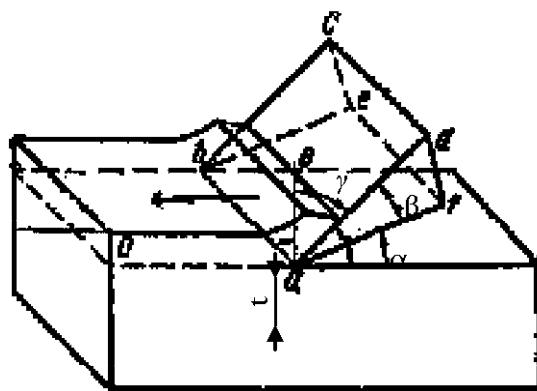


Рис. 1. Геометрія різця і стружки: *abcd* – передня грань; *abef* – задня грань; *ebc*, *fad* – бічні грані;  $\alpha$  – задній кут;  $\beta$  – кут загострювання;  $\gamma$  – передній кут;  $\delta$  – кут різання;  $t$  – товщина стружки

При цьому задній кут  $\alpha$  завжди більший  $0^\circ$ , бо це дозволяє суттєво зменшити тертя задньої грані об матеріал; з іншого боку, не збільшуючи кута загострення  $\beta$  спричинити таке заломлення стружки, щоб, сходячи по грані *abcd*, вона не викликала виникнення випереджаючої тріщини значної величини, що призводило б до погіршення чистоти поверхні [6, 76]. У стругів, поряд з іншим, це забезпечується наявністю льотка особливої форми,

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

підпором волокон деревини близько до ріжучої кромки різця, а у подвійних рубанків, фуганків – ще й наявністю стружколамача. Інша ситуація при обробці деревини різьбярським інструментом. Для прикладу розглянемо процес створення такого елементу, як “нігтик”, який виконується півкруглою стамескою (рис. 2).



Рис. 2. Елемент “нігтик”

Особливістю при цьому є те, що різець безпосередньо контактує з деревиною не лише по попередній грани  $abcd$ , але й по задній грани  $afeb$ . Задній кут при цьому дорівнює нулю. Стружка сходить по передній грani, проте вона не заломлюється так ефективно, як у стругу. Отримання необхідної чистоти поверхні, як бачимо, проходить практично взагалі за відсутності штучного заломлення стружки. Та це й неможливо, адже півкругла стамеска не має тих пристройів, що й струг. Відсутність заднього кута і те, що кут загострення різьбярської стамески малий ( $15^\circ \dots 20^\circ$ ), сприяє виникненню малих деформацій матеріалу, що не може не вплинути позитивно на чистоту отриманої поверхні.

Вплив заднього кута на енергетичні показники дуже суттєвий [6, 87]. Якщо він менший  $4^\circ$ , то при різанні сухої деревини гострим різцем питома робота різання починає різко зростати, і при наближенні значення цього кута до нуля вона прагне до значної величини. Тому у класичного деревообробного інструменту різання за відсутності заднього кута недопустиме. У нашому випадку, як бачимо, умови роботи диктують необхідність відсутності заднього кута взагалі. Наведений приклад стосувався елемента “нігтик”, проте ті ж розмірковування будуть мати місце й щодо переважної більшості інших елементів, які застосовуються у різьбі, – від “ліній” яворівської різьби до “копаниць” гуцульської.

Роботи академіків Кузнецова і Ребіндра, пов’язані з динамікою різання деревини, показують, що робота, затрачена на утворення нової поверхні різання, неспівмірно мала порівняно з роботою, затраченою на тертя, пружні і пластичні деформації матеріалу.

Таким чином, специфіка роботи різця при виконанні елементів художньої різьби вступає у протиріччя з певними основоположними моментами теорії різання класичної деревообробки. Виникає крайня необхідність компенсації зростання питомої роботи різання через тертя задньої грани різця об деревину внаслідок відсутності заднього кута. Якщо збільшити цей кут не можна, то можливо зменшити тертя між сталлю і деревиною способом, вказаним нижче. Дія сил опору різання викликає інтенсивне зношування не лише передньої, але й, у нашому випадку, задньої грани різця, особливо в тій частині їх, що прилягають до леза. При цьому дефекти загострювання ріжучих граней призводять до обламування і викришування окремих частин металу, що також призводить до форсованого зношування інструменту, а це спричинює погіршення чистоти поверхні різання і викликає необхідність значного зростання зусиль. Оскільки реальний різець не є абсолютно гострим, а заокругленим, і радіус заокруглення леза різця згідно робіт професора Грубе є параметром, який домінуюче впливає на динаміку процесу стружкоутворення, то зростання цього радіусу заокруглення при затупленні безпосередньо впливає на чистоту поверхні різання [3, 20].

Отже, особливостями процесу різання деревини в її художній обробці є:

- відсутність у багатьох видів різців для різьби бічних граней;
- при виконанні більшості елементів різьб не відбувається штучного заломлення стружки (так, як це має місце у стругів);
- кут між площею різання і задньою гранню різця (задній кут) практично рівний нулю, що призводить до збільшення тертя сталі об матеріал; це, в свою чергу, спричинює необхідність збільшення зусиль при різанні;
- безпосередній контакт не лише передньої, але й задньої грани різця з деревиною спричинює його інтенсивне затуплення.

Тому, враховуючи вимоги до оптимальної конструкції інструменту і особливості процесу різання деревини при художній його обробці, можна дати такі рекомендації [5, 30]:

- 1) для виготовлення різьбярських різців доцільно застосовувати такі сталі, як:

- вуглецеву інструментальну сталь У8А, покрашену сталь У10А;
- малолеговані інструментальні сталі ХВГ, ШХ12, ШХ15;
- хромистовольфрамованадієві сталі Х6ВФ та 9Х5ВФ, хромокремніеву 9ХС;

2) при проведенні термічної обробки цих сталей доцільно використати режими, наведені у відповідній літературі [5, 43];

3) різці слід заточувати на точильних верстатах, при цьому профіль і кут заточування слід контролювати шаблонами або кутомірами. Обов'язковою рекомендацією саме для різьбярських інструментів є те, що повздовжня вісь різця повинна співпадати з траекторією руху зерен абразивного кругу. Завдяки цьому риски, які залишатимуться на поверхні різців, розміщатимуться вздовж граней, що дозволить зменшити трудомісткість подальшого правлення і доведення. Це матиме в подальшому позитивний вплив на якість обробки деревини. З метою попередження “засинювання” сталі рекомендуються як найменші величини зусилля натиску на інструмент, зняття за один прохід шару металу малої товщини, часте охолодження його водою або содовим розчином. Дуже важливим є правильний підбір твердості кругів. Сухе заточування вимагає більш м'яких кругів, а ніж заточування з охолодженням безпосередньо на верстаті [3, 336]. Крім цього, для загострення інструменту з легованої сталі застосовують м'які круги, з вуглецевої – більш тверді. Якщо у шкільній майстерні є двосторонній заточувальний верстат, то рекомендується встановлення на ньому кругів твердості М2 (м'якого) і Т2 (твірдого) [3, 339]. При односторонньому заточувальному верстаті доцільно встановити середній твердий круг СТ2. Застосовуючи ці круги, можна буде заточувати не лише різьбярський, але й інші інструменти шкільної майстерні. Зернистість круга слід вибирати виходячи з того, що, чим вищий номер зернистості, тим чистіша поверхня заточування. Разом з тим, дрібнозернисті круги швидше засалуються, при цьому зростає небезпека “засинювання” сталі різця і погіршення в подальшому його ріжучих властивостей [3, 334]. Неправильний вибір зернистості і форсований режим загострення обумовлює отримання надто шорсткої поверхні граней, що призводить до збільшення коефіцієнта тертя між деревиною і різцем, зростання зношування інструменту, підвищення зусилля різання. При підготовці інструменту зростуть трудозатрати на правлення і доведення [3, 57];

4) після заточування параметри повздовжньої і поперечної мікрогеометрії різця не є оптимальними. Для усунення заусениць з леза і надання йому більшої гостроти після заточування, інструмент іправиться за допомогою осьолка з карбіду кремнію або електрокорунду. Форма і розміри осьолка залежать від форми інструменту, для правлення якого вони призначенні. При правленні його змочують машинним маслом, яке, маючи певну в'язкість, попереджує забивання мілких металевих стружок у пори, зменшуючи таким чином засалювання.

5. Для подальшого покращення різальних властивостей різьбярського інструменту слід проводити так зване доведення. Призначення його полягає у значному покращенні мікрогеометрії різця завдяки обережному зняттю дефектів, що залишилися після правлення [3, 58]. Доведення здійснюють дрібнозернистими осьолками зернистістю 4...6 з природних абразивів, алмазними кругами (що в умовах шкільної майстерні проблематично) і за допомогою абразивної пасті [5, 221]. На нашу думку, найоптимальнішим варіантом для школи було б правлення різця дрібнозернистим осьолком з наступним доведенням його на вийочному кругі пастою “ГОИ” (так зване полірування). Полірування, виходячи з вищеописаних особливостей процесу різання деревини в її художній обробці, дозволить значно поліпшити чистоту передньої і, що особливо важливо, задньої грані різця. Це призведе, в умовах відсутності заднього кута, до різкого зменшення тертя різця об поверхню деревини, і, як наслідок, до зменшення питомої роботи різання. При цьому значно поліпшується чистота обробленої поверхні і збільшується тривалість якісної роботи різця.

Таким чином, розглянуті деякі особливості процесу різання деревини в художній обробці дають можливість зробити певні висновки щодо їх врахування у методиці навчання способам підготовки до роботи різьбярських інструментів:

1) при виконанні багатьох елементів різьби установлюальні кути, порівняно з класичною деревообробкою, суттєво змінюються. Задній кут практично відсутній, кут різання стає рівним кутові загострення, зростає передній кут;

2) безпосередній контакт задньої грані різця з деревиною обумовлює необхідність:

- правильного вибору матеріалу для виготовлення різця;
- відповідного режиму термічної обробки;
- заточування інструменту з застосуванням абразивних кругів відповідної твердості і зернистості; його ретельного правлення і доведення з обов'язковим досягненням високої чистоти поверхні методом хіміко-механічного полірування за допомогою хімічноактивних паст.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вандерер К.М., Зотов Г.А. Специальный дереворежущий инструмент. – М.: Лесная промышленность, 1983. – 208 с.
2. Виноградов А.Н. Резьба по дереву. – Минск: 2003. – 272 с.
3. Грубе А.Э. Дереворежущие инструменты. – М.: Лесная промышленность, 1971. – 344 с.
4. Гусарчук Д.М. 300 ответов любителю художественных работ по дереву. – М.: Лесная промышленность, 1986. – 208 с.
5. Зотов Г.А., Швырев Ф.А. Подготовка и эксплуатация дереворежущего инструмента . – М. : Лесная промышленность, 1986. – 301 с.
6. Ивановский Е.Г. Резание древесины. – М.: Лесная промышленность, 1975. – 200 с.
7. Матвеева Т.А. Мозаика и резьба по дереву. – М.: Высшая школа, 1989. – 142 с.
8. Тимків Б.М., Кавас К.М. Виготовлення художніх виробів з дерева. – Львів: Світ, 1995. – 176 с.
9. Федотов Г.Я. Энциклопедия ремесел. – М.: ЭКСМО, 2003. – 608 с.
10. Фонкин В.Ф. Справочник мастера-инструментальщика деревообрабатывающего предприятия. – М.: Лесная промышленность, 1977. – 176 с.

Людмила ТАРАСЮК

### ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ З РУЧНОГО В'ЯЗАННЯ ТА МАКРАМЕ

У сучасних умовах освіта виступає важливим фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості, формування національної гідності, що викликає необхідність відповідної переорієнтації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти, зокрема, в педагогічних інститутах.

Розвиток особистості і розвиток нації – це сторони одного поступу суспільства. Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, які зкладаються в свідомість молодих людей, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Тому непересічне значення має процес формування особистості громадяніна України, який здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах. Вони покликані дати насамперед високий рівень фахової освіти, озброїти майбутніх вчителів обслуговуючої праці знаннями та вміннями, сприяти вихованню гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної і естетично сформованої людини, здатної до саморозвитку та самовдосконалення, паділеної глибокою відповідальністю, високими духовними якостями, відчуттям прекрасного, досконалого, людини, що є носієм кращих надбань історії культури.

З іншого боку, система освіти та виховання стає гарантам залучення молоді до загальнолюдських духовно-матеріальних цінностей завдяки вивченю і пізнанню скарбів культури, історії, традицій народів. Адже загальнолюдське існує в національному і через нього виявляється й утверджується. Культурні цінності повинністати для молоді не догмами, а елементами естетичної та національної культури, історії чи сьогодення. У цьому зв'язку величного значення набуває концепція “діалогу культур”, що зараз ефективно починає впроваджуватись у педагогічних закладах освіти.

Із проголошенням незалежності України набула актуальності проблема вивчення матеріальної і духовної культури народу, зокрема мистецтва рукоділля у школах, позашкільних навчально-виховних установах та вищих закладах освіти. Адже через рукотворне мистецтво молодь пізнає не тільки навколоїшній світ, суть життя, але й виробляє цілісне щодо нього ставлення, котре робить його могутнім і важливим фактором виховання високодуховної особистості. Саме в процесі творчої художньо-трудової діяльності найбільш виразно

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

розкриваються здібності, розвивається культура почуттів, творча уява, асоціативне, образне, візуальне сприйняття, які реалізуються в усіх сферах подальшої життедіяльності.

Дослідники традиційних народних ремесел фіксують більше десятка видів цих своєрідних і оригінальних жанрів народної творчості, актуальними серед яких є найдревніші з рукоділь – макраме та ручне в'язання. Сучасні їх напрями продиктовані небачено прискореним ритмом сьогодення, що характеризується значною активізацією творчих процесів та стрімким аксіологічним поступом до переоцінки існуючих орієнтирів. Підтвердженням цього можуть бути численні виставки, творчі зустрічі, вернісажі. Нові умови висунули певні вимоги: заняття рукоділлям повинно бути не надто стомлюючим, мати практичний зміст та інтелектуальний пошук, що спонукає до покращення рівня знань та удосконалення практичних умінь.

Закономірною реакцією на необхідність переорієнтації і оновлення звичної системи трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл став Державний стандарт освітньої галузі “Технологія”. У ньому зазначено, що головна мета полягає у формуванні технічно, технологічно і комп’ютерно освіченості, підготовленої до життя в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Підтримує цю думку і В. Сидоренко: “Нові орієнтири підготовки вчителя трудового навчання окреслюють коло актуальних проблем, які потребують невідкладного вирішення. Зокрема потреба переорієнтації змісту практикумів у навчальних майстернях, основ технічної творчості, загальної методики трудового навчання та комп’ютерного моделювання” [1].

Зрозуміло, що навчання учнів народним ремеслам потребує кваліфікованих спеціалістів, підготовку яких здійснюють педагогічні училища, коледжі, інститути, університети. Така підготовка повинна враховувати теперішній стан вивчення народних художніх ремесел у школі.

*Мета статті* — висвітлити результати діагностичного обстеження студентів педагогічного навчального закладу з метою виявлення окремих параметрів їх підготовки з ручного в'язання та макраме.

Для визначення рівня знань учнів ми розробили методику, що охоплювала теорію та практику навчання народним ремеслам. Питання анкет були спрямовані на виявлення знань з історії, технології виконання виробів та творчої діяльності з вищезгаданих дисциплін. Результати констатуючого експерименту наведено у таблицях.

Таблиця 1.

*Підсумки констатуючого експерименту щодо рівня знань та практичних умінь з ручного в'язання за окремими розділами*

Ручне в'язання						
Рівень знань та умінь у %	50%	98%	15%	68%	87%	10%
Найменування розділу	Історія та сучасність	Технологічна послідовність виконання петель	Майстри рукоділля	Знання якості матеріалів та інструментів, що застосовуються	Робота за схемою	Розробка ескізу виробу

Таблиця 2.

*Підсумки констатуючого експерименту щодо рівня знань та практичних умінь з макраме за окремими розділами*

Макраме						
Рівень знань та умінь у %	53%	90%	20%	63%	86%	19%
Найменування розділу	Історія та сучасність	Технологічна послідовність виконання вузлів	Майстри рукоділля	Знання якості матеріалів та інструментів, що застосовуються	Робота за схемою	Розробка ескізу виробу

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Аналіз отриманих результатів констатуючого експерименту свідчить про відсутність ґрунтовного арсеналу знань з історії розвитку даних ремесел на сьогоднішній день, модними тенденціями, характерними напрямами та багатоваріантністю оздоблень. Дані знання допомогли б краще орієнтуватися у вже досягнутому та прогресуючому і сприяли б розширенню меж для поповнення нововведеннями.

Наступною проблемою є недостатній рівень знань учнів для самостійного виконання виробів, що свідчить про відсутність потрібних знань та вмінь вчителя, а отже про недосконалість змісту програм. Результати проведеного нами анкетування стосовно самооцінки випускниками коледжу вузівської підготовки свідчать, що 85% опитаних констатують існування деяких недоліків у змісті навчальної програми і вносять нижче наведені пропозиції.

*Таблиця 3.*

*Недоліки та пропозиції у змісті і методиці навчання народним ремеслам.*

№ п/п	Недоліки	Пропозиції	
		Макраме	Ручне в'язання
1.	Обсяг навчальної інформації не відповідає стану та можливостям сьогодення	Ввести розділи: "Коронні вузли", "Особливості плетіння кіс"	Ввести теми: "Схрещені петлі", "Охоплюючі петлі"
2.	Практичний зміст не відповідає самовираженню особистості	Збільшити час працюючого для творчих пошуків та створення нових композиційних сюжетів	
3.	Недостатність знань з декоративного оздоблення виробів та композиційного розташування елементів	Демонструвати різні види наочності для кращого формування уявлення композиції	
4.	Невдало підібрані об'єкти праці	Підібрати об'єкти праці, враховуючи інтереси сьогодення та бажання студентів	
5.	Недостатність історичних екскурсів та наочних експонатів	Продумати екскурси та збільшити кількість робіт професіоналів	

На думку опитаних, розширення існуючих тем та введення нових, врахування вищезгаданих недоліків сприяло б поглибленню знань, економії часу та розвитку творчої активності.

Враховуючи труднощі та пропозиції, вводимо у зміст програми з вузликового плетіння "Макраме" такі розділи: [2; 3].

1. Коронні вузли. Особливості виконання коронних вузлів. Китайський вузол (Лотос). Вінок.
  2. Плетіння кіс. Характерні особливості виконання кіс з трьох, п'яти, шести, семи ниток. Квадратна коса із восьми ниток. Варіанти плетіння французької коси.
  3. Подарункові вузли. Багатошаровий бант, бант-розетка, "Жозефіна", бант-квітка.
  4. Засушування рослин. Поради з елементарних питань щодо аранжування рослин. Плюске і об'ємне засушування. Квіткові композиції та їх кріслення. Саморобні вази.
- З ручного в'язання розширюємо зміст програми за рахунок введення таких тем: [4; 5].
1. Схрещені петлі, їх переваги та недоліки.
  2. Охоплюючі петлі і способи їх виконання.
  3. Ірландське в'язання. Мотиви та їх з'єднання. Обв'язка квітами та рівним краєм. Вив'язування фону.
  4. Брюссельське в'язання. Тасьма: кругла, квадратна, подвійна, хвиляста. Вив'язування овалу та вісімки.
  5. Імітація тканого полотна. Фон. Протягування ниток за допомогою вишивальної голки та в'язального гачка.

Оскільки при вивчені досвіду роботи колег, випускників було виявлено спільній недолік – недостатність знань для самостійної розробки ескізів виробу і реалізації їх у житті, то особливу увагу зосереджуємо на творчій, індивідуальній роботі, збільшуємо час для індивідуальних пошуків та створення композицій за власним задумом. Адже створюючи декоративно ужиткові вироби, студенти водночас розвивають щось нове у собі і, насамперед, – здатність творити. Через творчу працю, яка дає максимальну можливість розкрити всі сторони

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

внутрішнього світу майбутнього педагога, проходять найактивніші процеси творчої матеріалізації його духу, самовияву і самоствердження. Творчий художньо-технічний потенціал майбутньої особистості досліджували наші співвітчизники – Л. Виготський, В. Моляко, О. Савченко, В. Паламарчук, О. Клепікова, А. Майданова.

Особливо цінними і корисними у розв'язанні проблеми розвитку творчих здібностей школярів у процесі трудової підготовки, створення умов для розвитку їхніх уподобань є настанови великих педагогів-практиків, талановитих учених-теоретиків А. Макаренка і В. Сухомлинського.

Шляхи розвитку творчих здібностей школярів вивчали Д. Говен, Є. Фром, М. Уітті. Вони довели, що розвиток творчих здібностей особистості неодмінно вимагає організації їх диференційованого навчання, тобто забезпечення особистості права вибору проблеми для вивчення за власним бажанням і відповідно до власних природних задатків, уподобань. Досвід роботи деяких учителів, керівників гуртків, наставників молоді свідчить, що ефективне керівництво розвитком творчих здібностей підлітків можливе у тому разі, коли сам учитель володіє необхідними рисами творчої особистості. Тому в реалізації завдань удосконалення системи трудової підготовки школярів згідно з Законом України “Про освіту” і Національною доктриною освіти в Україні, де окреслено стратегічні завдання випереджувальної інновації розбудови національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави (Напрям 3.1. Вища педагогічна освіта. Теоретичні засади розвитку творчої індивідуальності вчителя. Професійне становлення особистості інженера-педагога та педагога професійного навчання.), набувають особистої значущості удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя обслуговуючої праці, розвиток його творчого потенціалу, про що свідчать такі дані.

Для студентів якість освіти з даних дисциплін насамперед пов'язана з отриманням прикладних знань (96%), більше половини студентів вважають, що якісна освіта – це фундаментальні знання (62,2%), половині студентів знання потрібні як умова саморозвитку особистості (51,6%), трохи більше половини студентів розглядають їх як засіб адаптації до умов ринку (43,9%).

Аналізуючи отримані результати, можна виділити певні важливі моменти:

1) у межах організації навчального процесу формування змісту предметів не може бути незалежним від думки студентів, їх оцінок суджень з цього приводу;

2) логіка викладання дисциплін має бути органічно включена в логіку професійного становлення студента.

Навчання і виховання в галузі декоративно-ужиткового мистецтва стимулює розвиток творчого потенціалу особистості, розвиває у студентів творче ставлення до праці як першої життєвої необхідності, передбачає використання творчості у майбутній педагогічній діяльності, і результатом такого попереднього накопичення знань, на думку Г. Єрмаша [6], є виникнення задуму або кількох задумів майбутніх творів. Трудові процеси, які лежать в основі творчої роботи студентів, викликають прояви продуктивної уяви, фантазії, без яких не існує емоційної культури людини, формують країці риси характеру і почуття власної гідності, наполегливість у подоланні труднощів, цілеспрямованість, вміння пізнавати явища життя у всіх його складнощах і протиріччях. Творчий процес виготовлення декоративно-ужиткових виробів підтверджує крилату фразу: “труд переростає у красу”.

Необхідною умовою успішної реалізації практикуму з ручного в'язання та макраме є продуманий підбір об'єктів праці для практичних робіт. Так, вибір об'єкта повинен супроводжуватися врахуванням інтересів студента, розвитку мистецтва на сьогоднішній день та практичним використанням у побуті.

Звичайно, що за даними анкетування не можна говорити про стовідсоткову точність та ефективність майбутніх програм. Але з огляду на вище зазначені показники з впевненістю можна говорити про наявність негативних моментів і потребу їх подальшого вивчення і, що головне, – усунення.

На питання, “що ускладнює усунення недоліків?”, 99% рецензентів відповіли про низький рівень об'єктивних умов. Отже, основною лінією у реалізації зовнішніх об'єктивних

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

---

умов є розробка змісту навчальних програм, відображення рекомендацій та фактів у підручниках і посібниках.

Зрозуміло, що для реалізації суб'єктивних умов основним поштовхом є впровадження у дію умов досконалих, об'єктивних.

Проаналізувавши основні недоліки об'єктивних умов, зокрема зміст програм з вищезгаданих дисциплін та рівень фахової підготовки у педагогічних вузах, здійснивши деякі зміни та поповнення, можемо говорити про готовність впровадження програм для перевірки позитивних змін та ефективності навчального процесу. Це дасть можливість у майбутньому фіксувати нові плюси чи вбачати наступні проблеми в оптимізації навчального процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / Трудова підготовка в закладах освіти. – К., 2004. – №2.
2. Кузьмина М.А . Азбука плетenia. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 253 с.
3. Терешкович Т.А. Учимся плести макраме. – Мн.: Хэлтон, 2000. – 336 с.
4. Максимова М.В. Азбука вязания. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 210 с.
5. Волшебный клубок: 700 новых узоров для вязания крючком. – М.: 000 “Издательство АСТ”: 000 “Издательство Астрель”, 2003. – 237 с.
6. Ерман Г.Л. Творческая природа искусства. – М.: Искусство, 1997. – 320 с.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Валентина КАЛЬКО

## ЗАСТОСУВАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА”

Нині у вищих навчальних закладах України йде активна робота над освоєнням педагогічних інновацій і впровадженням їх в освітній процес, що спричинено прагненням підвищити якість підготовки спеціалістів, здатних кваліфіковано і творчо вирішувати складні і різноманітні професійні завдання. Необхідність покращення ефективності навчального процесу, розробка прогресивних методів навчання зумовлюється подальшим розвитком освітньої системи в Україні. Оновлення змісту освіти, створення нових навчальних програм, зорієнтованість на гармонійне зростання особистості потребують удосконалення традиційних методів і прийомів навчання. На сьогодні одним із альтернативних напрямів навчання є модульно-рейтингова технологія освіти. Її специфіка полягає в тому, що основна увага фокусується на навчально-пізнавальній діяльності студентів, тобто відбувається повна індивідуалізація змісту, послідовності, темпу оволодіння новим матеріалом [5, 27].

Зарубіжний і вітчизняний досвід упровадження модульно-рейтингової системи підтверджує можливість досягнення високого рівня підготовки спеціалістів. Так, наприклад, застосування цієї технології навчання в Алтайському державному університеті зумовило зростання таких показників: якості успішності – на 40-50%; якості освіти – на 10%; міцності знань – на 10%; загальної ефективності навчально-виховного процесу – на 70% [2]. В Україні сьогодні теж зростає інтерес до цієї системи освіти. Основні засади модульно-рейтингової технології навчання та стратегії її впровадження розроблено у працях українських дидактів В. Бондаря, А. Алексюка, О. Мороза, В. Семиченко та ін. У педагогічній літературі існує кілька підходів до визначення поняття “рейтинг”. Так, С. Гончаренко трактує його як “суб’єктивну оцінку якогось явища за заданою шкалою” [3, 285]. На нашу думку, більш адаптованим до контролю за навчальною діяльністю є інтерпретація рейтингу як “комплексного кількісного показника, який ураховує здобутки студентів у всіх видах занять і самостійної роботи з конкретною дисципліною протягом семестру, навчального року і всього періоду навчання” [1, 36]. Рейтингова оцінка, на відміну від традиційної чотирибальної, дозволяє більш диференційовано характеризувати якість підготовки студента зі спеціальністю. Вона допомагає виявити всі індивідуальні здібності особистості, сприяє розвиткові розумових і творчих можливостей індивіда, стимулює самостійну роботу студентів, створює мотиваційне підґрунтя для активізації навчальної діяльності. В основі рейтингової системи лежить ідея накопичення всіх поточних оцінок, які отримують студенти впродовж періоду вивчення дисципліни.

*Метою статті* є відображення практичного досвіду впровадження модульно-рейтингової системи на прикладі одного із мовознавчих курсів. Оскільки ця технологія навчання у науково-методичній літературі висвітлена в основному стосовно природничих, математичних, технічних, історичних вузівських дисциплін, то характеристика її використання при читанні лінгвістичних курсів містить елементи новизни.

У Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького з 1998 року вивчення курсу “Вступ до мовознавства” здійснюється за модульно-рейтинговою технологією, яка спрямована на підвищення рівня оволодіння знаннями. Використання цієї інноваційної технології дас можливість виділити такі переваги:

- активізація у студентів інтересу до навчання, формування у них професійних умінь, навичок та особистих якостей;

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

- забезпечення цілеспрямованої, творчої і максимально самостійної роботи студентів;
- стимулювання наукового пошуку, розширення пізнавальної діяльності;
- підвищення контролюючої функції викладача, оскільки при рейтинговому обліку знань збільшується частота контролю, його системність і систематичність.

Застосування рейтингового контролю суттєво поліпшило відвідування занять, мобілізувало студентів на послідовну роботу, оскільки балами оцінюють не лише виконані завдання, а й присутність студента на практичному занятті чи семінарі. Це пояснюється тим, що, слухаючи виступи товаришів, намагаючись знайти відповідь на поставлені питання, студент певним чином активізує і поповнює свої знання. Звичайно, бали за відвідування не виставляються студентам, які під час заняття відволікаються на вирішення питань, не пов'язаних із темою семінару або виявляють повну пасивність і незацікавленість. Рейтингова система контролю не виключає можливості відпрацювання матеріалу пропущених занять, але бали за цей вид діяльності на порядок нижчі, щоб заохотити студентів до регулярного відвідування. Наша система рейтингового навчання містить і комплекс заохочувальних балів, які студенти набирають за додаткові види діяльності. В. Бондар цілком слушно пропонує в рейтинговій системі враховувати будь-яку форму діяльності студентів, а не лише ступінь засвоєння знань. Це може бути рівень мислення, здатність до творчого самовираження, інтелектуальний потенціал, якість самостійно виконаної роботи [1, 40]. Для стимулювання самостійної роботи студентів під час вивчення курсу “Вступ до мовознавства” їм дається можливість одержати додаткові бали шляхом виконання додаткових творчих завдань, напр., написання реферату із подальшим його захистом, укладання словничка лінгвістичної термінології, підготовка наукового повідомлення. Загалом таблиця рейтингових балів із “Вступу до мовознавства” має такий вигляд (табл. 1):

Таблиця 1.

№ п/ п	Прізвище, ініціали	Кількість балів за заняття					Підсумкова контрольна робота	Тематика пропущених занять	Генеалогічна класифікація мов світу	Самостійна робота							
		1	2	...	...	8				Колоквіум № 1	Колоквіум № 2	Колоквіум № N	Лінгвістичний цитатник	Словник	Індивідуальні завдання	Реферат	Відвідування занять

Студенти з першого ж заняття ознайомлюються із специфікою рейтингової системи оцінювання і контролю знань. Кожен із них має можливість стежити за своїми успіхами упродовж семестру, порівнювати їх із результатами одногрупників і таким чином робити необхідні висновки про рівень своєї успішності. Унаслідок цього зростає зацікавленість та активність студентів у міжсесійний період, більшість прагне оптимально використати потенціал як аудиторної, так і позааудиторної роботи для отримання максимального рейтингового балу, що забезпечив би “автомат” або високий рейтинг як аванс високої оцінки на іспиті.

Рейтинговий бал кожного студента із курсу “Вступ до мовознавства” формується упродовж семестру, акумулюючи поточні бали за різні види роботи (див. табл. 2).

Варто зауважити, що рейтингова технологія оцінювання знань діє паралельно із прийнятою нині чотирибалльною системою, тому для встановлення відповідності оцінок нами розроблена шкала переведення підсумкового рейтингу за курс вивчення “Вступу до мовознавства” у традиційну оцінку. У педагогічній літературі описано кілька варіантів визначення відповідності рейтингової та чотирибалльної оцінки. Ми послуговуємося таким співвідношенням:

- |                            |                   |
|----------------------------|-------------------|
| 100%-90% S <sub>max</sub>  | – “відмінно”;     |
| 89%-80% S <sub>max</sub>   | – “добре”;        |
| 79%-50% S <sub>max</sub>   | – “задовільно”;   |
| менше 50% S <sub>max</sub> | – “незадовільно”. |

Таблиця 2.

## Рейтинг балів із курсу “Вступ до мовознавства”

№ п/п	Вид роботи	Кількість балів	Кількість видів	Загальна кількість балів
1.	Відвідування та конспектування лекцій	0,5	12	6
2.	Словник лінгвістичних термінів (мінімум 100 термінів)	5	1	5
3.	Лінгвістичний цитатник (мінімум 25 цитат, 5 – напам’ять)	5	1	5
4.	Відповідь на практичному занятті	3-5	3	15
5.	Доповнення, робота біля дошки	2	2	4
6.	Знання генеалогічної класифікації мов світу	10	1	10
7.	Відповідь на колоквіумі	5	4	15-20
8.	Контрольна робота	4-5	3	12-15
9.	Підсумкова контрольна робота	10	1	8-10
10.	Реферат	10	1	10
Разом (Smax)				100

Підсумкова оцінка із “Вступу до мовознавства” враховує кожен бал студента, отриманий протягом вивчення курсу. Оцінювання знань студентів здійснюється завдяки застосуванню різних видів контролю: усне опитування, самостійні і контрольні роботи, тестові завдання, індивідуальні завдання тощо.

Об’єктом модульно-рейтингової системи навчання є змістовий модуль як логічна сукупність навчального матеріалу, що розглядає одне з фундаментальних понять або групу споріднених понять, об’єднаних певними закономірностями [6, 54; 7, 13]. Модуль включає в себе лекції, семінарські заняття, колоквіуми й завершується контролем рівня засвоєння знань програмного матеріалу певної частини курсу. У кожному модулі чітко визначені цілі навчання, завдання і рівні освоєння навчального матеріалу, вказані знання і уміння. Як і в програмованому навчанні, в модульній системі все заздалегідь запрограмовано: послідовність вивчення тем, рівень засвоєння та контроль за якістю знань. Наприклад, курс “Вступ до мовознавства” відповідно до логічної структури навчальної програми включає чотири модулі: “Мова як загальнолюдський феномен та його вияви в багатомовному світі”, “Фонетико-фонологічна система мови”, “Лексико-семантична система мови”, “Граматична система мови”.

На думку П. Юцявичене, яка ще у 80-х рр. ХХ ст. обґрунтувала значення модульного навчання і запропонувала методику побудови модульних програм для гуманітарної вищої освіти, модуль є не лише джерелом навчальної інформації, а й знаряддям управління [11, 153]. П. Юцявичене виділяє два типи модулів:

- модулі пізнавального типу, які розробляються для цілей фундаментальної (теоретичної) освіти;
- модулі операційного типу, які створюються для опанування теоретичними методами і практичними способами діяльності.

Цілі модульного навчання за концепцією дослідниці повинні формуватися у визначеності методів діяльності (розумової або практичної) та способів дій [11]. Деяло по-іншому трактує модульне навчання П. Сікорський, ставлячи завдання змоделювати таку навчальну систему, що дозволятиме досягти оптимальних результатів у засвоенні знань. З огляду на те, що процес засвоєння знань є завершальним циклом зі своїми психолого-педагогічними вимогами, модуль інтерпретується дослідником як логічно завершена сукупність теоретичних знань і практичних дій, спроектована на структуру процесу засвоєння знань і адаптована до індивідуальних особливостей студентів. “Тобто, виходячи зі структури процесу засвоєння знань, добираємо таку сукупність навчального матеріалу, яка була б посильною для засвоєння конкретними суб’єктами (учіння) за визначений час” [10, 320]. За такого розуміння модульної технології алгоритм засвоєння знань є первинним, а логічно завершена сукупність навчального матеріалу (змістовий компонент) – вторинним [10, 321].

Використовуючи модульне навчання, викладач має можливість впливати на хід оволодіння знаннями, тобто, по суті, виступає як суб’єкт, що керує процесом навчання.

Модульна основа – це не тільки нова форма організації навчання, а й новий підхід до його змісту. Викладання навчального матеріалу, як правило, здійснюється великими блоками з обов'язковим опрацюванням викладеного, виробленням навичок застосування набутих знань у стандартних і нестандартних ситуаціях. Якщо мета традиційного навчання – засвоєння результатів наукового пізнання, озброєння студентів знаннями, прищеплення їм умінь і навичок, то модульна технологія ставить за мету засвоєння процесу одержання навчальних результатів, що передбачає вироблення у студентів навичок розумових операцій та дій, творчої уяви тощо. Кожен змістовий модуль завершується поточним контролем знань та одержанням рейтингової оцінки за різні види навчальної діяльності, для цього нами розроблено перелік основних теоретичних понять та систему практичних завдань.

У процесі вивчення кожного модуля ми застосовуємо такі види контролю – вхідний поточний, проміжний і підсумковий. Вхідний контроль дає можливість перевірити рівень знань, який необхідний для засвоєння матеріалу, визначити ступінь володіння основними поняттями та їх усвідомлення. Цей контроль виконує також певним чином навчальну функцію і сигналізує про рівень знань студентів, що дозволяє коригувати їхню діяльність. Унаслідок цього викладач одержує зворотну інформацію про хід процесу засвоєння знань і, відповідно, має можливість втручатися: давати індивідуальні завдання студентам, додатково пояснювати певний матеріал, наводити приклади, у випадку виявлення помилкових міркувань спрямовувати логіку мислення студентів.

На практичних заняттях із “Вступу до мовознавства” найзручнішим видом вхідного контролю є тести як “сукупність спеціально підібраних завдань для виявлення знань студентів, що потребують відносно коротких і однозначних відповідей” [9, 14]. Основна мета тестової перевірки полягає у визначені рівня ефективності процесу засвоєння знань, виявленні прогалин у сприйнятті, усвідомленні, осмисленні, запам'ятовуванні. Ми використовуємо такі види тестового контролю: індивідуальні завдання, лінгвістичні диктанти, тренінг-вправи.

Наприклад, при вивчені теми “Фонетика” використовуються лінійні програми та лінгвістичні диктанти. Лінійна програма полягає в тому, що дидактичний матеріал поділяється на незначні дози і має пропуски, які студент повинен заповнити. З метою уникнення механічного запам'ятовування одна і та ж думка повторюється в різних варіантах [8, 241]. Студентам пропонується заповнити необхідні пропуски в тексті, напр., “За акустичною ознакою приголосні звуки у мовах світу поділяються на \_\_\_\_\_ та \_\_\_\_\_. У \_\_\_\_\_ приголосних голос переважає над шумом. До них належать українські \_\_\_\_\_, англійські \_\_\_\_\_. У \_\_\_\_\_ приголосних шум переважає над голосом. Вони в свою чергу поділяються на \_\_\_\_\_ та \_\_\_\_\_. ”. Лінгвістичні диктанти при вивчені цього модуля спрямовані на визначення фонеми (звука) за описом її акустично-артикуляційних ознак.

Особливе місце під час вивчення курсу “Вступ до мовознавства” займає модуль “Граматична система мови”, який є дещо складним для студентів першого курсу з огляду на їхні психологофізіологічні особливості та рівень загальної підготовленості. Так, рівень засвоєння теоретичного матеріалу контролюємо шляхом тестової перевірки. Наприклад:

1. Грамема – це:

- а) елементарне граматичне значення;
- б) слово, вжите у певній граматичній формі;
- в) формальне вираження граматичного значення.

2. Утворення граматичних форм одного й того ж слова від різних коренів або основ – це:

- а) внутрішня флексія;
- б) редуплікація;
- в) суплетивізм

3. Заповніть таблицю “Способи та засоби вираження граматичних значень у мовах світу” самостійно дібраними прикладами, зазначивши в дужках, яка саме грамема виражена відповідним способом.

*Способи та засоби вираження граматичних значень у мовах світу*

Спосіб	Засіб	Приклади
Синтетичний	Флексія	
	Суфікс	
	Префікс	
	Постфікс	
	Інфікс	
	Конфікс	
	Трансфікс	
	Наголос	
	Суплетивізм	
	Чергування звуків	
Аналітичний	Редуплікація	
	Зміна тону	
	Прийменник	
	Частка	
	Артикль	
	Допоміжне слово	
	Словопорядок	
	Інтонація	
	Синтаксичний зв'язок	

Практичні знання та вміння перевіряються системою тестів та їх логічним завершенням граматичним розбором слова. Кожне з тестових завдань, присвячене одному із засобів вираження граматичного значення, наприклад,

1. У якому рядку (рядках) є словоформи, засобом вираження окремих грамем у яких є наголос?

- а) записував би, брата, закидай, нікого, шести;
- б) перебіг, пересипав, проїзд, на полі, ясних;
- в) літшому, пройшли, атаکував, екранізуйтє, мука.

2. У якому рядку (рядках) всі словоформи включають до свого складу службові слова, що є граматичними засобами вираження певних грамем?

- а) на честь, не запізнююся, ні з ким, взяв би, переді мною;
- б) будь з ким, буду вчитися, при матері, to play, з вами;
- в) у метро, хай щастить, більш почесний, не знали б, die Deutsche.

2. Реалізація якої граматичної категорії залежить у поданому реченні від інтонації?

*Надзвичайно захотила його розповідь учителя.*

3. Реалізація якої граматичної категорії залежить у поданому реченні від порядку слів:

- 1) роду; 2) числа; 3) відмінка; 4) часу; 5) виду; 6) способу; 7) перехідності?
- Поле навідує море.*

Безумовно, описаний досвід застосування модульно-рейтингової системи не претендує на універсальність та оптимальність, оскільки таке застосування узалежнене специфікою факультету, кафедри, навчального плану, але разом із тим засвідчує, що ця система забезпечує нову якість навчання та підвищення його ефективності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики): Навч. посібник. – К.: Вид-во НПУ ім. Драгоманова. – 49 с.
2. Галочкин А.И., Базарнова Н.Г., Маркин В.И. Модульно-рейтинговая технология обучения по курсу органической химии (опыт применения в вузе и школе) // Модульно-рейтинговая технология обучения: Сборник статей. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 1993. – С. 2-59.

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
4. Денисенко С.І. Рейтинг как комплексное средство контроля учебной деятельности студентов // Инновации в образовании. – 2002. – № 1. – С. 86-95.
5. Корсунська Н. Модульне навчання: принципи організації та фактори ефективності // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 1. – С. 26-29.
6. Коханко О. Доцільність застосування модульно-рейтингової технології навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 51-57.
7. Методичні рекомендації для викладачів: “Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів історичного факультету” / Упорядн. Н.І. Миронець, С.Ф. Пивовар. – К.: ВПЦ “Київ. ун-т”, 1997. – 16 с.
8. Окоń В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
9. Розенберг Н.М., Сердюк А.В. Черінський В.В. та ін. Тестова перевірка знань учнів. – К.: Радянська школа, 1973. – 167 с.
10. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: Спалом, 2000. – 421 с.
11. Юцівчинс П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швісса, 1989. – 272 с.

Оксана СЕРНЯК

### НАВИЧКИ ЕМПАТИЙНОГО СПРИЙМАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНИХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Мотиваційний компонент – один з головних структурних компонентів готовності молодого вчителя іноземної мови до майбутньої професійної діяльності.

Розробляючи загальну концепцію мотивації особистості, сучасні вітчизняні і зарубіжні дослідники Р. Асеев, В. Давидов, В. Кан-Калик, А. Леонтьєв, А. Маркова, Т. Матіс, В. Сухомлинський, С. Рубінштейн особливу увагу звертають на колективну навчально-пізнавальну діяльність. Зокрема, вивченю таких важливих аспектів мотивації навчально-виховного процесу як пізнавальні інтереси та емоції, присвячені дослідження Г. Балла, Л. Божовича, В. Бондаревського, В. Горшкової, А. Джидарьяна, А. Здравомислова, В. Іванова, В. Липника, Ю. Орлова, Г. Щукіної.

Наприклад, Г. Щукіна, наголошуючи на єдності чуттєвого та логічного як основи пізнавального акту, зазначає, що “...виключення емоцій з навчально-пізнавального процесу знебарвлює діяльність школяра, значно знижуючи його мотивацію до навчання” [8, 89].

Г. Балл, А. Джидарьян вказують, що емоційне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності зумовлює активну позицію того, хто вчиться, що сприяє високій результативності його дій, створює умови його стійкої мотивації до власного розвитку [1].

Вивченю ролі емоційно-поведінкових аспектів міжособистісного спілкування, власне, емпатії (емоційного співпереживання), а також дослідженю механізмів міжособистісної комунікації, таких як комунікаційна атракція (привабливість у спілкуванні), рефлексія (усвідомлення самого себе), експресія (вираз внутрішнього стану невербалним шляхом (жестами, мімікою тощо) присвятили свої дослідження Л. Долинська, І. Комарова, А. Ліненко, О. Созонюк, І. Зайцева, А. Первушина, В. Шейнов.

Наприклад, О. Созонюк вказує на те, що наявність позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності, “...включення почуттєвої сфери у процес її здійснення є важливим чинником готовності вчителя до професійної діяльності” [6, 28].

Про актуальність проблеми мотивації у процесі вивчення іноземної мови свідчить значна кількість наукових робіт В. Бухбіндер, М. Васильєвої, І. Зимньої, Г. Китайгородської, М. Кудашової, А. Леонтьєва, Г. Рогової, Н. Симонової, В. Скалкіна, Н. Скляренко.

Так, наприклад, І. Зимняя наголошує, що “перед учителем іноземної мови стоїть складне завдання врахування всієї структури мотиваційної сфери школяра в загальній структурі його навчальної діяльності, основою якої є захоплення спільною творчою діяльністю, дружні взаємовідносини учителя та учнів, взаємне емоційне співпереживання цього процесу” [2, 59].

Таким чином, важливою умовою мотивації поряд з комунікативністю є емпатійність, яку вчені розглядають як схильність особистості проявити емоційне співпереживання до проблем іншої людини. Так, наприклад, за визначенням американського дослідника Дж. Пірсона, “...

емпатія є здатністю людини крізь призму своїх відчуттів сприймати навколоїшній світ і проблеми інших осіб як свої власні” [8, 66].

Вітчизняні дослідники А. Капська, А. Первушина визначають емпатію як “...здатність особистості до пізнання емоційного стану іншої людини у формі співчуття, співпереживання, емоційного відгуку на її потреби та проблеми” [4, 14, 5].

Емпатійність – одна з необхідних професійних якостей педагога. Ось чому формування і розвиток цієї риси у майбутніх вчителів іноземної мови є актуальною проблемою вузівської підготовки фахівців.

*Мета статті* виявити шляхи ефективного розвитку у майбутніх вчителів іноземної мови навичок емпатійності, власне, навичок емпатійного слухового сприйняття.

Як професійна риса учителя емпатійність, звісно, тісно пов’язана з перцепцією – психічним процесом, який дозволяє особистості сприймати те, що доступно органам чуття. Саме за допомогою перцепції досягається розуміння індивідом самого себе, інших людей та різних соціальних явищ [2].

Ми поділяємо думку тих вчених, які розглядають перцепцію як феномен, що характеризується активністю, коли те саме явище по-різному сприймається окремими людьми. Перцепція у сучасному розумінні є також явищем творчим, коли людина сприймає те, що бачить, творчо доповнюючи дані своїх органів чуття [10].

Одним із аспектів перцепційного сприймання навколоїшнього середовища є слухове сприймання, аудіювання, тобто процес отримання та усвідомлення звукових стимулів, розумова інтерпретація людиною того, що вона чує, спосіб, за допомогою якого ми вчимося розуміти інших.

Нам відається доцільним наведення цифр класичного дослідження американських вчених, яке засвідчило, що у процесі комунікативної діяльності у шкільному класі 55% часу витрачається на слухове сприймання (аудіювання), а 13% і 8% відповідно на читання і письмо [12].

Отже, слухання у класі є фундаментальним компонентом комунікативного процесу, який неможливо недооцінити, беручи до уваги той факт, що навчально-пізнавальний процес у сучасній школі, переважно, здійснюється шляхом усного спілкування учителя з учнівським колективом.

Яскравим підтвердженням важливості слухання/аудіювання як невід’ємної частини комунікативного процесу у шкільному класі як для учня, так і для учителя можуть стати слова видатного українського педагога В. Сухомлинського: “Уміння слухати дитину – велике педагогічне мистецтво” [7, 605].

Сучасна психологія виділяє 3 види слухового сприймання: активне, емпатійне та критичне, які відрізняються між собою тим, що мають різну мету, комунікативну установку, передбачають різну поведінку того, хто слухає [11].

Активне слухання є слуховим сприйманням, спрямованим на певну мету, йому притаманне неодмінне зачленення того, хто слухає, до комунікації. Метою емпатійного слухання є намагання слухача досягти повного розуміння того, хто говорить. Критичне слухання тим нерозривно пов’язане з критичним мисленням, що є частиною критичного осмислення отриманого повідомлення, а саме чіткості, правдивості, значущості отриманої інформації для слухача у плані подальшого застосування.

Не ставлячи собі за мету у рамках однієї статті розглянути критичне слухання, зосередимо увагу на активному та емпатійному слуховому сприйманні.

Активному слуханню, на відміну від пасивного, коли слухач, як правило, виступає органом пасивної перцепції звукових сигналів, притаманна присутність у слухача засікавленості та особистого ставлення до отриманого повідомлення. Активне слухання передбачає рух, зміни у поведінці, а також вербалну і певербалну реакцію слухача як учасника комунікативного процесу на висловлювання носія інформації. Тобто це тип слухового сприймання, що передбачає наявність зворотного зв’язку.

Психологи розуміють зворотний зв’язок як інформацію, що містить реакцію реципієнта на поведінку комунікатора. Мета зворотного зв’язку – допомога партнеру по спілкуванню зрозуміти, як сприймаються його вчинки, які почуття вони викликають у інших людей [3, 18].

На нашу думку, саме активне слухання з його характерними рисами має широко застосовувати учитель під час міжособистісного спілкування з учнівським колективом.

Активне слухання дозволяє учителеві контролювати його спілкування з учнем, сприяє уникненню багатьох непорозумінь, оскільки учень, який висловлюється, може підсилити, виправити чи змінити своє попереднє висловлювання, споглядаючи, оцінюючи та інтерпретуючи реакцію учителя, своїх товаришів.

Безумовно, реакція слухача на висловлювання того, хто говорить, буває як позитивною, так і негативною. Перша з них включає невербальну поведінку або окремі реакції: прихильний вираз обличчя, посмішку, доброзичливий сміх, нахил тіла вперед у напрямку того, хто говорить, тощо. Вона також включає різного роду позитивні вербалні висловлювання, які підтверджують розуміння слухачем проблеми мовця, зацікавленість його у повідомленому. Позитивна реакція учителя на висловлювання учня сприяє збільшенню тривалості висловлювання учня, зменшенню лінгвістичних помилок та сприяє покращенню плавності мовлення учня, позбавляє його почуття сором'язливості, страху верbalного контакту.

Негативна реакція характеризується різними показниками: похмурий вираз обличчя, зовнішнє відсторонення від слухача, фокусування уваги на сторонніх речах, а не на особі співрозмовника, зниження зорового контакту з мовцем чи загальна відсутність будь-якої реакції. Вербалними прикладами негативної реакції є висловлювання, що демонструють нерозуміння слухача або небажання зрозуміти те, що повідомляють. Відомим є той факт, що прямо пропорційно до наявності негативної реакції слухача у мовця знижується бажання продовжувати своє висловлювання, збільшується кількість помилок у висловлюванні тощо.

Важливість обох видів реакції – очевидна: той, хто говорить, повинен зрозуміти реакцію слухача, більше того, він повинен бажати прийняти цю інформацію і бути готовим діяти відповідно до неї.

Розуміння вчителем усіх аспектів активного слухання безумовно спонукатиме його до забезпечення ефективної реакції на висловлювання учня, до підбору адекватних висловлювань і, як наслідок, досягнення розуміння учнем реакції вчителя. Учитель повинен допомогти учневі сприйняти інформацію, враховуючи його почуття, ставлення до різних явищ, життєвих цінностей, дати учневі можливість обстояти свій погляд, який не мусить співпадати з учительським. Важливим є забезпечення учня можливістю висловлювати свою думку та адекватно реагувати на зворотну реакцію вчителя.

Окрім активного слухання, особливий інтерес, на нашу думку, викликає і емпатійне слухання, яке є слуховим сприйманням, що має на меті повне розуміння того, хто говорить [11].

Враховуючи те, що емпатійність є основою комунікативного процесу і метою досягнення комунікативної компетентності [9], молодий учитель повинен розвивати свої навички емпатійного слухового сприймання. Проте, в процесі усного спілкування з учнями учитель має розуміти, що емпатійність слухання не завжди означає відчууття тих самих емоцій, які є в учня. Емпатійне слухання, перш за все, вимагає не простого співчууття учителя до проблеми учня, а його зміння проявити таку чутливість і розділити емоції учня, показати, що вчитель розуміє і сприймає почуття учня, якими вони б не були.

Особливо важливим емпатійне слухання є у процесі конфлікту учителя з учнем, який виникає через розбіжності точок зору учителя та учня. Тут учителеві слід взяти до уваги той факт, що педагогічний конфлікт – це, насамперед, невміння чи небажання дорослого рухатись з потребами та розвитком учня.

У процесі розв'язання конфлікту особлива роль належить емоційним зв'язкам, які сприяють побудові позитивних міжособистісних відносин. Співпереживання, емпатія дозволяє учителеві як учаснику конфлікту побудувати міжособистісний діалог з учнем, що стане основою розв'язання конфлікту.

У процесі міжособистісного діалогу вчитель повинен продемонструвати учневі своє бажання зрозуміти його погляди, позицію, хоч і не завжди погодитися з нею. У даному випадку володіння учителя навичками емпатійного слухання сприятиме його проникненню у світосприйняття учня, допоможе встановити належний контакт з учнем.

При цьому учитель повинен пам'ятати, що емпатія – це розуміння, а не оцінка, незалежно від того, чи є вона позитивною чи негативною. Важливість емпатії полягає у тому, що, з одного

боку, слухач, якому не нав'язують чужої думки, а уважно вислуховують його власну точку зору, емоційно розвивається, але і мовець, з іншого боку, також збагачується [10].

Отже, емпатійне слухання є надзвичайно позитивним фактором міжособистісного спілкування для обох сторін – учителя та учнів.

Як наголошують американські дослідники Дж. Пірсон та П. Нелсон, реакція учителя в процесі емпатійного слухання може бути оцінкою, інтерпретивною, підтримуючою, такою, яка вимагає доповнюючої інформації від мовця, та реакцією повного розуміння [10]. На наше переконання, уміння учителя адекватно використовувати кожний із згаданих різновидів емпатійної реакції дасть йому змогу ефективно здійснювати процес спілкування з учнівським колективом.

Оціночна емпатійна реакція вчителя (як прояв адекватної оцінки вчителя на висловлювання і позицію учня), є найбільш поширеною у комунікації учителя та учня.

Інтерпретивна реакція вчителя демонструє учневі, як його висловлювання трактувалось учителем, і дає йому змогу підтвердити або заперечити це трактування у подальшому спілкуванні.

Що ж до підтримуючої емпатійної реакції вчителя, то вона, природньо, сприяє всілякому заохоченню та підбадьоренню учня до висловлювання. Відсутність підтримуючої емпатійної реакції позбавляє учителя можливості спонукати учня до наступного обговорення, до продовження дискусії та подальшого прагнення учня виявляти свою точку зору.

Реакція повного емпатійного розуміння вчителем висловлювання є найбільш бажаною для учня, але проявляється у практиці спілкування, на жаль, не так часто.

Ми поділяємо думку тих вчених, які вважають, що озброєння майбутніх учителів іноземної мови лише теоретичними основами знань про перцепцію та емпатію у комунікативному спілкуванні з учнями в процесі навчально-пізнавальної діяльності у класі не є достатнім, а також те, що емпатійність не є лише вродженою психологічною рисою особистості, її можна і треба розвивати у майбутніх педагогів ще в процесі навчання у вузі, оскільки емпатійність є однією з необхідних професійних рис учителя.

З метою забезпечення ефективного дидактичного спілкування з учнем учитель іноземної мови повинен, насамперед, оволодіти навичками активного та емпатійного слухання.

Узагальнені методичні рекомендації щодо практичного розвитку навичок емпатійного слухання, на нашу думку, сприятимуть вирішенню цієї складної психолого-педагогічної проблеми під час засвоєння учнями іноземної мови.

- Учитель англійської мови повинен спонукати учня до продовженого висловлювання за допомогою вербальних висловлювань “Go on”, “What else?”, “How did you feel about that?”, та інших спеціальних мовленнєвих одиниць, таких, як неповні речення або еліпси, заповнювачі мовчання та стягнені форми.
- Доцільним є застосування прямих запитань стосовно деталей учнівської розповіді, що є одним із ефективним прийомів спонукання учня до подальшого висловлювання.
- Учителеві слід урізноманітнювати свою реакцію на висловлення учня: замість незмінного “Yes” використовувати фрази типу “Right”, “I see”, “Go on”.
- Учитель має усвідомлювати, що його мовчазна реакція на висловлювання учня має негативний вплив на учня.
- Учитель мусить уникати домінування у розмові з учнем і дозволити йому заглибитись у деталі, не перебиваючи його.
- Перефразування висловлювання учнів дозволяє учителеві продемонструвати його розуміння того, що було висловлено учнем, а також забезпечує більш чітке формування висловлювання учня.
- Педагог не повинен поспішати з висновком щодо висловлювань учня, а дати йому можливість завершити думку.

Невербалний аспект розвитку емпатійного слухання враховується у таких методичних рекомендаціях:

- Наявність адекватних рухів та жестів у поведінці вчителя – прояв того, що вчитель сприймає учнівське повідомлення.

- Легкий нахил у напрямку до учня, який висловлюється, демонструє зацікавленість учителя у тому, що говорить учень.
- Правильна постава учителя не повинна бути надто напруженою, це може бути проявом нервозності. Вона не має бути й надто розслабленою, таким чином демонструється незацікавленість чи байдужість. У той же час експресійні руки часто демонструють ворожість.
- Приємний вираз обличчя учителя (посмішка, доброчесливий сміх, підняття брів) позитивно впливає на спілкування з учнями.
- Безпосередній зоровий контакт з учнем і намагання учителя не відволікатись на сторонні речі має важливe значення для забезпечення ефективної комунікації учителя й учня.

Ми переконані, що висловлені рекомендації стануть практичною порадою молодому вчителеві іноземної мови, який усвідомлює важливість емпатії у професійній діяльності учителя і прагне розвинути навички емпатійного слухового сприйняття.

**Висновки.** Активне та емпатійне слухове сприймання вимагає від учителя великої кількості енергії і чутливості до проблем учнів. Розвиток емпатійності у майбутніх вчителів є передумовою успішної практичної професійної діяльності і важливим фактором становлення майбутнього фахівця.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Джидарян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности: Сб. Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – 128 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. Пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.
4. Капская А.И. Основные тенденции развития мастерства слова педагога: Учеб. пособие/ Отв. ред. А.В. Киричук. – К.: изд-во КГПИ, 1988. – 48 с.
5. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2002. – 248 с.
6. Созонок О.С. Структурний аналіз психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського університету імені К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ, 2000. – Вип.7-8. – С. 213-219.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К.: Радянська школа, 1976. – 624 с.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.
9. Williams S. Howell. The Emphatic Communicator. – Bellmорт, CA: Wadsworth, 1982.
10. G.C. Pearson, P.I. Nelson. Understanding and Sharing: An Introduction to Speech Communication. – Brown & Benchmark Publishers, 1994. – 472 p.
11. Carl R. Rodgers. Freedom to learn. – Columbus, OH; Charles E. Merrill, 1969. – 237 p.
12. Elyse K. Werner. A Study of Communication Time. Master's thesis, University of Maryland, 1975. – 24 p.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Володимир МАЗУРОК

## ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН СТАРШОЇ ШКОЛИ

Світова спільнота прагне до сталого розвитку, головною умовою досягнення якого є можливість цілеспрямованого конструювання майбутнього, гармонійного соціально-економічного й екологічного розвитку з урахуванням інтересів і потреб не тільки нинішніх, але і майбутніх поколінь людей. Однак, людина, суспільство, виробництво і природа, знаходячись у постійній взаємодії, усе більше і більше ставлять під сумнів можливість побудови стійкого майбутнього. Уже зараз ми бачимо наслідки цієї взаємодії, що приводять людство до нестійкого розвитку, а в остаточному підсумку – до його зникнення.

В останні роки створилася ситуація протистояння екології й економіки. Чим інтенсивніше розвивається економіка, тим більш негативними є наслідки цього розвитку, що відбуваються на стані оточуючого людину середовища. Однак, цього протистояння бути не повинно.

Розв'язання будь-яких екологічних проблем тісно пов'язано з проблемами економічними. Причому, зв'язок цей двосторонній – нераціональне природокористування веде до суттєвих економічних витрат, стримує розвиток виробництва, а недостатність засобів заважає впоратися з екологічними труднощами. Протиріччя між інтересами екології й економіки посилюються психологією технократичного суспільства, що дісталася нам у спадок.

Досягнення рівноваги екології й економіки неможливе без зміни світорозуміння, психології людей, їхнього ставлення до праці, до природи як багатоаспектної цінності.

Останнім часом з'явилася низка публікацій, присвячених проблемі удосконалення змісту загальної освіти. Одним із аспектів цієї проблеми є екологічне та економічне спрямування змісту освіти.

Розробка основних принципів екологічної освіти здійснена в роботах І. Зверева, А. Захлебного, І. Сураветіної, С. Алексеєва та інших авторів. І. Лаптев, А. Волкова, Т. Кучер, К. Філатова та інші вчені у своїх дослідженнях розкрили сутність окремих принципів екологічної освіти. Поки що перебудова загальноосвітньої школи мало внесла до скарбнички екологіко-економічної освіти. Аналогічна ситуація склалася і у вузах. Зазвичай там обмежуються курсом загальної чи соціальної екології, у кращому випадку, для технічних спеціальностей викладають екологічний спецкурс. На думку Г. Швебса, загальна і неперервна екологічна освіта і виховання в масштабах країни поки що не реалізована [8, 4-9].

*Метою статті* є розкриття змісту екологіко-економічної освіти в системі природничих дисциплін старшої школи, визначення системи принципів екологіко-економічної освіти на основі аналізу діючих програм із природничих та економічних дисциплін.

Потреба удосконалення екологіко-економічного спрямування змісту освіти в загальноосвітній школі і вузі посилюється вимогами суспільства. Адже таке спрямування освіти виражається у формуванні ставлення молоді як до природи, так і до людини. Набуття молодими людьми знань екологіко-економічного змісту та усвідомлення ними екологічних проблем (як глобальних, так і місцевих), на нашу думку, сприятиме в подальшому становленню їхнього природоохоронного мислення і, що надзвичайно важливо, спонукатиме молодь до екологічно-природоохоронної діяльності.

Враховуючи той факт, що в даний час екологія як навчальний предмет в загальноосвітніх школах не викладається, питання про впровадження екологіко-економічного компонента в

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

загальноосвітні предмети виходить на перший план. Обґрунтуванню цієї проблеми і присвячується наша стаття.

Педагоги-практики, розуміючи значення екологічної реформи освіти, пропонують конкретні заходи, серед яких і введення нових навчальних дисциплін, і вдосконалення змісту традиційних предметів, і зв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю, а також спеціальна підготовка вчителя як засіб реалізації поставленої мети [1; 6; 8; 9].

I. Зверев та I. Суравегіна у своїх дослідженнях підкреслюють, що зміст екологічної освіти містить у собі узагальнені форми знання (біології, фізики, хімії, географії, геології та ін.), і розглядають поряд з науковими, естетичними (музикою, живописом), моральними, правовими, практичними сторонами відносин суспільства й окремої людини до природи. У результаті, інтеграція цих узагальнених форм знання виступає як один із основних способів підвищення якості, мобільності змісту екологічної освіти [6; 8].

Розвитку та вдосконаленню змісту і форм екологічної та економічної освіти у руслі окремих дисциплін присвячені роботи О. Бутрій, Н. Буринської, Л. Величко, А. Вербицького, А. Степанюк, О. Падалки, В. Щепотька, О. Плахотнік, А. Ясінська.

У Концепції екологічної освіти України, затвердженої у 2001 році, говориться про те, що загальноосвітньому навчальному закладу відводиться провідна і найважливіша роль в скологочній освіті і вихованні учнівської молоді, оскільки не всі її випускники можуть одержати вищу освіту. Метою загальної середньої і спеціальної освіти визначено формування особистості з екоцентричним типом мислення, високим ступенем екологічної культури [4, 3-23].

Як бачимо, компоненти екологічної та економічної освіти все частіше стають предметом наукового дослідження. Зауважимо, що елементи змісту екологічної та економічної освіти є взаємозалежними. Не можливе здійснення будь-якого виду діяльності без елементарних знань і умінь, а уміння неможливі без практичної діяльності, без її мети. Засвоєння людиною всіх елементів соціального досвіду дозволяє їй не тільки легко інтегруватися в середовище, але і намагатися змінити його. У світлі концепції змісту освіти великого значення набуває використання комплексного потенціалу еколого-економічних знань.

Основні принципи добору змісту, форм і методів еколого-економічної спрямованості освіти узгоджуються із загальними принципами дидактики і відбувають специфіку освіти в цій галузі. Доповнена нами система принципів еколого-економічної освіти буде мати такий вигляд (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Система принципів еколого-економічної освіти.

Принципи	Зміст	Педагогічний ефект
Гуманізації	Орієнтація змісту освіти на здоровий спосіб життя і покращення стану навколошнього середовища на основі ресурсозбережувальних технологій. Ставлення до природи як до унікальної цінності. Відповідальність людини за результати і наслідки своєї діяльності.	Виховання особистої відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності. Виховання культури людських потреб, здорового способу життя, усвідомлення соціальних норм і їх виконання.
Науковості	Космос – Земля – біосфера – ноосфера як етапи еволюційного розвитку. Екосистемна будова середовища існування. Різноманітність і складність зв'язків людства з біосферою і космосом.	Залучення до інтегративного світозуміння і глобального мислення. Стійке спрямування до отримання знань і освіти. Оволодіння і вільне оперування науковими поняттями.
Прогностичності	Основи прогнозування можливих шляхів розвитку людини і біосфери. Концепція сталого розвитку на основі гармонізації відносин суспільства і природи.	Виховання потреб прогнозувати і проектувати своє майбутнє і майбутнє розвитку життя на Землі. Розвиток уміння встановлювати асоціативні зв'язки.
Інтеграції	Виокремлення системи базисних міжпредметних ідей, що об'єднують всю сукупність еколого-економічних знань.	Усвідомлена взаємодія теорії і практики в різних видах діяльності.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Рівневості	Поєднання факторів глобального, локального і регіонального рівнів, образів світової культури і культури рідного народу.	Взаємодія емоційної, інтелектуальної і вольової сфер особистості.
Практичної спрямованості	Участь кожного у розв'язанні еколого-економічних проблем.	Становлення еколого-економічної грамотності як риси особистості. Інтеграція особистості з мікро- і макросередовищем.
Диференціації	Засвоєння знань, що мають узагальнений теоретичний характер, розкриття системи провідних міжпредметних ідей.	Побудова індивідуально-особистісних моделей екологічно і економічно грамотної поведінки і діяльності людини в соціумі. Вибудова моделі своєї діяльності в рамках майбутньої професії.
Систематичності	Система цілей, задач, змісту, методів, прийомів, способів, засобів і форм навчання.	Екологічно і економічно грамотна особистість, яка здатна вибирати і приймати рішення.
Розкриття глобальних, регіональних локальних еколого-економічних проблем	Випливає із особливостей сприйняття еколого-економічних проблем різного рівня. Усвідомлення причин і наслідків місцевих еколого-економічних проблем потребує розуміння їх взаємозв'язку з регіональними та глобальними проблемами.	Здійснення інтеграції з мікро- і макросередовищем. У процесі виявлення і розв'язання еколого-економічних проблем учні реалізують внутрішній особистісний потенціал.
Єдності пізнання, переживань і дій	Покликаний забезпечувати формування ставлення до навколошнього середовища та свого здоров'я.	Виховання почуття відповідальності, співчуття, співпереживання з метою змінити споживацьке ставлення до природи в ім'я екологічних інтересів суспільства. Формування стійких мотиваційних основ діяльності.
Неперервності	Спрямований на організацію навчання, виховання і розвитку на всіх етапах освіти.	Забезпечує сталий розвиток суспільства. Виховання особистості, яка вибудовує свої відносини у рівновазі із інтересами суспільства, природи, наслідуючи закони збереження природного простору.

Незважаючи на зростання ролі еколого-економічної компетентності особистості в її успішній професійній діяльності, істотно змінити зміст підільної освіти за рахунок введення нових курсів і спецкурсів поки не видається можливим. Власне кажучи, основним способом надання змісту шкільної освіти бажаної спрямованості залишається включення планованих нововведень у базисні дисципліни.

Тому необхідним є збагачення державного стандарту змісту освіти еколого-економічними знаннями, які в силу своєї специфіки інтегруються в загальний зміст освіти.

Освіту еколого-економічної спрямованості ми розглядаємо як варіант змісту базової освіти, що реалізує, крім цілей загальної середньої освіти, задачі економічної та екологічної освіти та виховання молоді. В еколого-економічній спрямованості загальної освіти відбувається соціальна роль екологічних і економічних знань, які покликані ввести учнів у сучасну екологічну та економічну культуру, сформувати функціональну еколого-економічну грамотність і на цій основі природоохоронну готовність, позицію дбайливого господаря, відповідального за землю, на якій живе.

Відповідно до такого розуміння змісту еколого-економічної освіти ми подаємо систему його цілей у розгорнутому і конкретизованому вигляді:

1. Формування і становлення загальної, екологічної та економічної культури особистості, вироблення адекватних уявлень про суть еколого-економічних явищ і процесів.
2. Формування у молоді функціональної екологічної та економічної грамотності.
3. Розвиток здібностей до самоосвіти і саморозвитку.
4. Орієнтація учнів у системі еколого-економічних цінностей.

5. Вироблення навичок господарської діяльності різних видів у нових соціально-економічних і екологічних умовах.
6. Формування професійно значимих якостей особистості в сфері діяльності, що обирається.
7. Професійне самовизначення.
8. Формування системи цінностей і розвиток індивідуальності.

Безперервність еколого-економічної освіти повинна забезпечуватися: посиленням еколого-економічних аспектів загальноосвітніх дисциплін, внесенням еколого-економічної інформації в ті навчальні предмети, у яких вона раніше була відсутня, введенням спецкурсів, посиленням еколого-економічної спрямованості змісту позакласної виховної роботи з учнями, організацією соціальної практики учнів у рамках додаткової освіти, стимулюванням еколого-економічної самоосвіти.

“Стикування” двох елементів системи освіти – загального й еколого-економічного – здійснюється інтеграцією останніх у державний стандарт змісту загальної освіти. Виходячи з розуміння інтеграції як процесу взаємопроникнення і взаємозбагачення предметних знань, що супроводжується ростом їхньої узагальненості і комплексності, ущільненості й організованості, не стільки їх кількісною, скільки якісною зміною, ми виділяємо наступні рівні інтеграції: синхронного, рівнобіжного з базисним матеріалом повідомлення сколого-економічної інформації (рівень конвергенції, зближення різних, але таких, що мають спільні властивості, елементів знань); її взаємозв'язку з досліджуваним програмним базисним матеріалом при розгляді загальних понять, наскрізних законів, загальних проблем, фактів і т.п. (рівень взаємодії); синтезу еколого-економічних і загальноосвітніх знань і способів діяльності в процесі вивчення інтегрованих спецкурсів (рівень інтерференції – злиття, єднання елементів і частин).

При розробці змісту еколого-економічної спрямованості освіти потрібно виходили з наступних показників важливості еколого-економічних знань і способів діяльності: об'єктивної пізнавальної і практичної їхньої цінності; їх значимості для учнів; можливості реалізації з їхньою допомогою освітньої, розвиваючої і виховної функцій освіти; можливості на їхній основі розвитку якостей, необхідних для самовизначення і самореалізації учнів в умовах соціального середовища.

Учнівська молодь повинна вміти пояснювати та оцінювати вплив природних умов на людську діяльність і її вплив на природу, розуміти суть екологічних та економічних проблем і знати принципи раціонального природокористування й охорони навколошнього середовища, застосовувати правила природоохоронного поводження в повсякденній діяльності. У цьому плані навчальні курси загальноосвітніх дисциплін природничого та економічного циклів покликані дати досить повне, глибоке і цілісне уявлення про природу, еколого-економічні проблеми, демографічне становище і господарство своєї країни. Такі комплексні знання набувають особливого значення як для старшокласників, які стоять перед вибором майбутньої професії, так і для учнів спеціалізованих навчальних закладів – коледжів, які вже визначилися із своїми професійними уподобаннями.

Нами були проаналізовані діючі програми із природничих та економічних дисциплін для старших класів загальноосвітньої школи щодо наявності в них тем і понять еколого-економічного змісту.

1. Економічна і соціальна географія світу. Відзначимо, що безпосередньо теми “Використання природних умов і ресурсів та їх охорона” та “Глобальні проблеми людства та їх прояв на території України” відповідно до програм вивчається у 8 та 9 класах. У процесі їх вивчення в учнів формуються поняття “навколошнє середовище”, “антропогенний вплив”, “господарська діяльність”, “охорона природи”, “раціональне використання і перетворення природних ресурсів”, “екологічні проблеми”, “екологічний прогноз”, “природоохоронне законодавство”, “природоохоронна поведінка”. Формування цих понять відбувається не стільки на теоретичному рівні, скільки з прив’язкою до конкретної території.

Можна вважати, що вивчення проблем раціонального використання природних ресурсів і охорони природи в курсі фізичної географії України і економічної та соціальної географії України служить сполучною ланкою з навчальним курсом економічної і соціальної географії світу. Цьому сприяє поєднання екологічних і економічних компонентів у змісті досліджуваних

понять, формуванні первинних економічних умінь: давати оцінку господарської діяльності людини на певній території, прогнозувати подальші зміни екологічної обстановки в різних регіонах у результаті антропогенного впливу і. т.д.

При наступному вивчені курсу економічної і соціальної географії світу відбувається розширення обсягу уже введених понять при характеристиці окремих галузей господарства і принципах їхнього розміщення, а також при вивчені окремих економічних районів.

Згідно із вимогами програми учні повинні насамперед уміти встановлювати зв'язки між розміщенням населення, господарства та природними, економічними, екологічними, соціальними умовами. Для цього потрібно вміти оперувати рядом екологічних, географічних й економічних понять. Проте, у програмі не виявлені екологічні поняття, що повинні розвиватися в даному курсі, не вказані і конкретні екологічно-економічні уміння, які повинні використовуватися учнями при розгляді проблем екологічного характеру. Немає і чіткого трактування самих проблем. Це може говорити про деякі недоліки програми, з однієї сторони. З іншого боку, з'являється можливість для спільної творчості вчителя й учнів при визначенні цих проблем і пошукувів шляхів їхнього розв'язання з опорою на підручник та інші методичні посібники.

Безумовно, у програмі розкриваються зв'язки природи і суспільства, але головне завдання полягає в тому, щоб окреслити нові додаткові напрями в цій сфері. Потрібно орієнтувати вивчення курсу економічної і соціальної географії на ідею природокористування в її сучасному розумінні. Оскільки природокористування полягає не тільки в освоєнні, використанні і переробці природних ресурсів, а й у забезпеченні заходів щодо охорони довкілля від забруднення і руйнування, збереження виробничого потенціалу природних комплексів, тому потрібно змалечку привчати людину жити в гармонії з природою.

На думку О. Бугрій, методичний підхід повинен розглядати взаємозв'язки природи і суспільства з точки зору цілей виробничої діяльності. Це передбачає вивчення тих змін, яких зазнає природа під впливом господарської діяльності, й механізмів цих змін, зворотний їх вплив на перспективи розвитку економіки, суспільного виробництва [1].

У навчальній програмі досить повно розкривається роль природи в житті суспільства: подано характеристику різних видів природних ресурсів, показано їх розташування. Однак, недостатньо розкриті поняття, які відображають економічні, соціальні функції природних систем. До таких понять відносяться: “природні ресурси”, “природні умови”, “якість природного середовища”, “продуктивність природних систем”, “господарська оцінка природних умов і ресурсів”. У програмі відсутня класифікація природних ресурсів з точки зору їх відновлюваності, а це має велике значення для розуміння стратегії раціонального користування. Природні комплекси розкриваються в основному як системи, що вміщують ресурси; відсутні знання про їхню ресурсовідтворювальну функцію, а також функцію творення довкілля.

Питання екологічно-економічного змісту мають місце в темах “Населення світу”, “Взаємодія суспільства і природи. Світові природні ресурси”, “Світове господарство”, “Глобальні проблеми людства”, але надто загальні формулювання не дають конкретного уявлення про зміст цих розділів.

Положення програми в основному орієнтовані на знання фактів про зміни природи під впливом діяльності людини. Але залишається останньо висновок про те, що зміни природи в результаті господарської діяльності людини можуть привести як до її загибелі, підтримуючи продуктивності природних систем, розвитку небезпечних явищ, так і до більш повного задоволення матеріальних і духовних потреб людства. Так, в програмі відсутнє положення про те, що людина за умов розумного використання природних багатств може стати фактором розвитку природи.

Відзначимо, що включення поняття “природокористування”, яке лежить в основі розуміння проблем взаємодії природи і суспільства та дозволяє узагальнити й інтегрувати знання про природу, є помітним зрушенням в процесі екологізації освіти. Але визначаючи вимоги до знань і умінь учнів, програма обмежується лише вимогою знання прикладів раціонального або нераціонального природокористування. Таки чином, потрібно змінити підхід до вивчення проблем природокористування. Необхідно ставити питання про розуміння причин

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

нерационального природокористування в окремих регіонах, країнах, а також умов, які забезпечують можливості для його раціоналізації.

У викладанні економічної і соціальної географії принцип екологізації змісту освіти вимагає не стільки включення додаткових понять у навчальний предмет, скільки проявів нових аспектів у системі понять еколого-економічного змісту, яка буде забезпечувати поглиблення і розширення змісту суперечкою економічних і географічних понять. Такий погляд на вивчення навчального матеріалу дозволить одночасно підвищити практичну спрямованість навчання та його теоретичний рівень, оскільки вимагатиме великої уваги до прояву механізмів взаємозв'язків і взаємозалежностей.

2. Загальна біологія. У проекті концепції шкільної біологічної освіти зазначено, що основною її метою є розкриття ролі біологічних знань у сфері промисловості і культури, створення свідомої мотивації на здоровий спосіб життя, засвоєння норм і правил екологічної етики, формування дбайливого ставлення до природи [8].

У системі загальної середньої освіти курс біології відіграє велику роль у розвитку і вихованні особистості учня, формуванні його загальної культури. Біологічна грамотність стає соціально необхідною, адже в наш час гостро постали питання: як вижити, як поводитися з природою, щоб не заподіяти їй шкоди, піклуватися не лише про себе, а й про оточуюче середовище, як зупинити техногенний вплив, що загрожує руйнуванням природному середовищу.

Екологізація курсу біології відбувається в основному за рахунок розділу “Основи екології”, який створює підґрунтя для вивчення розділів “Людина і біосфера”, “Основи еволюційного вчення”. У цих розділах формується цілісне уявлення про взаємодії в системі “людина-суспільство-природа” і розвиток навиків раціонального природокористування.

При розгляді вище названих розділів поглибується вивчення понять еколого-економічного змісту, які розглядались в курсі економічної і соціальної географії світу. Так, учні закріплюють вже відомі поняття “природоохоронні території”, “екологічні проблеми сучасності”, “демографічна проблема”, “забруднення довкілля”, “заходи по охороні природи”, “альтернативні джерела енергії” тощо. Відбувається також розгляд вже відомих еколого-економічних понять з погляду біологічної науки. Так, згідно з вимогами до знань і умінь учні повинні знаходити можливі шляхи подолання кризових явищ біологічними методами, пояснювати роль природоохоронних територій у збереженні рівноваги в біосфері, обґрунтовувати вплив діяльності людини на середовище життя та наслідки цього впливу, вбачати еколого-економічне значення збереження біологічного різноманіття, необхідність застосування альтернативних джерел енергії.

Важливими є знання учнів про функції екосистем, популяцій для проектування дій в справі охорони природи, визначені стратегії і тактики своєї поведінки в сучасних умовах довкілля. Великого значення набуває вміння майбутнього спеціаліста прогнозувати результати впливу людини на екосистеми, розуміння нею наслідків дисбалансу в системі “людина-природа”.

Межі застосування еколого-економічних знань, набутих в курсі загальної біології, не обмежуються тільки професіями біолога та еколога. Вони стануть у потребі майбутнім лікарям, технологам, інженерам, економістам. Тому, з огляду на мету і завдання екологічної освіти і виховання, програма потребує розширення обсягу еколого-економічних понять, суттєвого доопрацювання згідно з принципами системності, інтегративності та практичної спрямованості освіти. Необхідне зміщення акцентів, переорієнтація суперечкою екологічних знань, умінь, мотивів, цінностей у бік їх еколого-економічного спрямування, враховуючи принцип міждисциплінарності в екологічній освіті.

Таким чином, навчальні програми з природничих дисциплін визначають стратегію вивчення питань еколого-економічного характеру. Поняття еколого-економічного змісту входять у змістовний компонент сучасних програм навчання, їхнє засвоєння є необхідним для розв'язання завдань еколого-економічної освіти молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бугрій О. Екологізація курсу географії як умова підвищення теоретичного рівня навчання. // Рідна школа. – 2002. – №1. – С.53-55.
- Вербицький А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. – 1997. – № 6. – С.31-35.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

3. Гнилуша Н.В. Неперервна екологічна освіта як соціально-педагогічна проблема // Рідна школа. – 1998. – №4. – С.55-57.
4. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №7. – С.3-23.
5. Організація екологічного образования в школе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1990. – 214 с.
6. Падалка О., Шепотько В. Актуалізація економічної освіти // Рідна школа. – 2002. – №3. – С.67-70.
7. Плахотнік О.В., Безносюк О.О. Професійна підготовка педагогів-геоекологів: навчально-методичний посібник. – К.: “ЕксоВ”, 2001. – 248 с.
8. Степанюк А.В. Нові підходи до визначення мети і змісту біологічної освіти школярів// Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С.28-34.
9. Швебс Г.И. Пути формирования экологического мышления // Экология и учебный процесс: Темат. сб. науч. трудов / Редкол.: В.И. Толмачев (отв. ред.) и др. – К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1990. – 100 с.
10. Ясінська Н. Екологічна культура і освіта // Рідна школа. – 2001. – №8. – С.24-25.

Ірина КОЦЮК

### ТЕКСТОВА ЗАДАЧА З МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Принципові зміни в економіці, науці і техніці, у соціальних відносинах та суспільній думці зумовлюють зміни в змісті загальної середньої освіти, вимагають знань, які є потребою сьогодення. Це свідчить про необхідність формування у юніх громадян нашої держави не тільки таких рис, як діловитість, підприємливість, а й головне – економічної культури, що ґрунтуються на певному мінімумі систематизованих економічних знань.

Теоретичні і практичні аспекти формування основ економічних знань учнів як споживачів представліні в дослідженнях таких педагогів-економістів, як І. Шебулдаєв, Г. Горленко, І. Пархоменко. Ознайомлення з азами економічної грамотності, вироблення економічного мислення у школярів і здатності орієнтуватись у повсякденному житті висвітлюють Т. Гельберг, Н. Цибульов.

Методи і прийоми засвоєння основних характеристик ринкової економіки та навичок підприємницького мислення, що базується на математичних розрахунках, описують І. Радіонова, З. Ватаманюк, С. Панчишин, З. Варналій, В. Сизоненко, В. Бойко.

Я. Орищак і М. Стєбло рекомендують використовувати у практиці навчання багатий цифровий матеріал, що описує різні аспекти економічного життя, в тому числі під час розв'язування задач економічного змісту.

Вивчення економічних категорій за роками навчання концентрично за модульними принципом пропонує Т. Власенко.

Складовою даних досліджень є використання фактичного цифрового матеріалу для мотивації та обґрунтування економічних явищ і процесів, які необхідно на відповідно адаптованому рівні використовувати в економічному навчанні молодших школярів на уроках математики.

При всій різноманітності пошукув, що ведуться з питань економічної освіти школярів під час вивчення шкільних предметів (і математики зокрема), проблема економічного навчання у початковій школі висвітлена досить мало.

Це вимагає від вчителя початкових класів знання основ економіки, творчого осмислення навчального матеріалу, виявлення економічного потенціалу у змісті математичних понять, у відношеннях та залежностях, вміння активізувати можливості розумової діяльності молодших школярів, зокрема, можливості в оволодінні дещо абстрактними для них економічними поняттями.

*Мета статті* – показати прийоми формування економічних знань учнів 1-4-х класів на уроках математики у процесі розв'язування текстових задач з економічним змістом.

У чинних підручниках з математики для початкової школи у прямій формі не закладено вправ і завдань економічного змісту, проте більшість текстових задач є з відповідною фабулою. Економічні відомості у цьому випадку, правильно подані вчителем, допоможуть дітям краще зрозуміти особливості праці у промисловості, сільському господарстві, у сфері торгівлі тощо, і крім того, усвідомити важливість професій робітника, хлібороба, комерсанта та інших.

Формування інтересу молодших школярів до розв'язування задач здійснюється в основному через цікаву (захоплючу, надзвичайну, несподівану і т. і.) фабулу задачі або через

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

способи її розв'язування. Можна йти першим шляхом, увівши економічні поняття в задачу. Однак цей прийом має недоліки. По-перше, зацікавленість учнів такого роду задачами є чисто зовнішньою (математична суть задачі часто тривіальна, а економічні поняття введені у текст штучно); по-друге, задачі такого змісту не є (і це правомірно) характерними для повсякденної навчальної діяльності школярів. Тому більш продуктивний для формування економічних знань дітей під час розв'язування задач – вдумливий підхід учителя до організації творчої роботи над задачею на завершальному етапі.

Розглянемо задачу: “Робітник повинен виготовити 30 деталей за 10 годин, але він, економлячи час, виготовляв одну деталь за 15 хвилин. Скільки деталей понад норму виготовить робітник за рахунок зекономленого часу?”

Методика роботи над задачею зводиться до пошуку різних способів розв'язання:

### I спосіб

$$600 : 15 = 40 \text{ (дет.)} - \text{виготовив за 10 год};$$
$$40 - 30 = 10 \text{ (дет.)} - \text{виготовив понад норму}.$$

### II спосіб

$$15 \cdot 30 = 450 \text{ (хв)} - \text{затрачено на виготовлення деталей};$$
$$600 - 450 = 150 \text{ (хв)} - \text{зекономлений час};$$
$$150 : 15 = 10 \text{ (дет.)} - \text{виготовив понад норму}.$$

### III спосіб

$$600 : 30 = 20 \text{ (хв)} - \text{час на виготовлення деталі за нормою};$$
$$20 - 15 = 5 \text{ (хв)} - \text{час, зекономлений при виготовленні деталі};$$
$$5 \cdot 30 = 150 \text{ (хв)} - \text{час, зекономлений при виготовленні усіх деталей};$$
$$150 : 15 = 10 \text{ (дет.)} - \text{виготовлено понад норму}.$$

Розв'язування задачі різними способами має позитивний вплив на засвоєння математичних знань, на загальний розумовий розвиток, на формування інтересу в школярів до розв'язування задач у цілому. У процесі проведеної роботи над задачею, незважаючи на те, що у ній йде мова про економічні поняття (продуктивність, норма виробітку, час роботи), економічний аспект описаної в задачі ситуації, як правило, не обговорювався. Для його підсилення необхідно провести додаткову роботу над задачею після її розв'язання. Доцільно запропонувати учням запитання, пов'язані з підвищенням продуктивності праці. Доречною у цій ситуації буде розмова про додатковий заробіток робітника. Додаткове розв'язування кількох простих задач сприятиме закріпленню економічних термінів.

– Скільки грошей отримає робітник за виготовлення деталей, якщо за кожну деталь йому платили 2 гривні?

– На скільки більше гривень отримає робітник за рахунок зекономленого часу?

Розв'язуючи задачі, пов'язані з господарством, учні усвідомлюють зміст підприємницької діяльності і окремих її видів, таких як виробнича, комерційна. Окремо звертається увага на діяльність фермерських господарств. Молодші школярі вчаться розрізняти, про які галузі виробництва (промисловість, сільське господарство, будівництво) йдеться у задачі. Отримують уявлення про соціальну інфраструктуру (галузі освіти, культури, охорони здоров'я, інші). Учні вчаться оперувати такими поняттями, як товар, гроші, фермер, оренда, бартер, заробітна плата, кредит, податок тощо. При цьому економічна освіченість формується як через фабулу задачі, так і при її розв'язуванні та аналізі результатів розв'язання. Задачі такого типу вчитель може дібрати з відповідних збірників або скласти самостійно.

Як приклад, наведемо декілька задач такого виду:

- 1) Урожайність часника – 20 кг з однієї сотки ( $100 \text{ м}^2$ ). Яка маса часника, зібраного з ділянки, довжина якої 50 м і ширина 40 м? Який прибуток отримав фермер, якщо часник було продано за ціною 5 гривень за кілограм, а на закупівлю насіння він витратив 800 гривень?
- 2) Андрійко та Івась допомагали батькові – фермеру вести господарство. Андрій виростив 20 кролів, а Івась – 60 курчат. На ринку кролик коштує 18 гривень, а курча – 10 гривень. Хто з дітей заробив для сім'ї більше і на скільки?

У текстові задачі включаються нові поняття: сімейний бюджет, доходи сім'ї (постійні, тимчасові, одноразові), видатки сімейного бюджету. Через задачу молодший школяр засвоює терміни: заробітна плата, стипендія, пенсія, премія, спадщина та інші [6].

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Ведеться підготовка учнів з молодшого шкільного віку до самостійного життя в якості члена суспільства, сім'янина, особи в умовах ринкової економіки. Формуються вміння зіставляти свої потреби з економічними можливостями сім'ї. Виховується позитивне ставлення до трудової діяльності як основного джерела доходів сім'ї. Змалечку дитина набуває таких рис, як діловитість, підприємливість. Вчиться самостійно приймати рішення, знаходити важливу інформацію. Головна увага – до формування практичних умінь розв'язувати задачі з економічним сюжетом, оскільки економічні знання не відносяться до категорії простих.

У задачі, пов'язані з сімейною економікою, варто включати дані про кошти, затрачені на купівлю предметів повсякденного користування, про економію коштів сімейного бюджету тощо. Як приклад, можна розглянути задачі такого змісту:

- 1) Мінімальний прожитковий мінімум для непрацездатних осіб в Україні становить 284 гривні 69 копійок. Пенсіонер отримує пенсію у розмірі 320 гривень. Скільки йому необхідно додаткових грошей для існування, якщо за ремонт взуття і одягу він заплатив 24 гривні, за заготівлю овочів на зиму – 76 гривень?
- 2) Зарплата батьків 960 гривень у місяць на трьох членів сім'ї. Скільки в середньому на місяць припадає на одного члена родини?
- 3) У саду було посаджено 18 кущів смородини, але незабаром виявилось, що п'ять з них не прийнялись. Які витрати понесла сім'я, якщо за покупку кущів було заплачено 216 гривень?
- 4) Двері під'їзду багатоповерхового будинку внаслідок дитячих пустощів були зіпсовані. Батькам цих дітей довелось купити нові двері, за які вони заплатили 450 грн., а за їх встановлення – ще 70 грн. Яку суму внесла кожна з 13 сімей?

Розв'язування задач із сімейної економіки сприяє вихованню у маленьких громадян рис господарності, бережливості, економності, раціональності у використанні ресурсів. Разом з тим, вчитель має готовувати дітей до життя, показуючи його як позитивні, так і негативні сторони, вчити розуміти справжню ціну грошей.

**Висновки.** Як видно, при розв'язуванні текстових задач школярі засвоюють економічні поняття, які є ключовими, а самі задачі і арифметичні розрахунки за своїм змістом і логікою максимально наближені до умов реальної дійсності, з якою їм доведеться зустрічатися у житті. Крім того, розв'язування задач з економічним змістом вносить різноманітність в урок, допомагає активізувати мисливську діяльність учнів, збагачує їхній соціальний досвід, розширяє уявлення про оточуючий світ, поповнює словниковий математичний та економічний запас, сприяє розвитку якостей особистості. Ці знання мають пропедевтичний характер для освоєння математичних методів дослідження соціальних явищ у цілому.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у дослідженні шляхів формування економічної грамотності учнів початкових класів сільських шкіл з опорою на економічні відомості про фермерські господарства та агропромислові підприємства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бирман А.М. Задания для самостоятельной работы по основам экономических знаний. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
2. Глейзер Г.Д. Повышение эффективности обучения математики в школе. – М.: Просвещение, 1989. – 185 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальній середньої освіти// Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
4. Ковальчук Г.О. Економіка: Підручн. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. – К.: Навч. книга, 2003. – 352 с.
5. Колягин Ю.М. Преподаваніс математики в сельській школі: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 190 с.
6. Радіонова І.Ф. Основи економіки: Пробний підручник для 11 класу. – К.: Зодіак-СКО, 1995. – 220 с.

Ігор МИЩУК

## ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Інформатизація освіти є одним із засобів реалізації нової освітньої парадигми, у межах якої проходить переорієнтація мети: з вузькоспеціалізованої на формування фундаментальних міждисциплінарних знань. Нові освітні завдання вимагають нових технологічних розв'язків.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Так, створюються концепції проектування і використання комп'ютерних технологій навчання; набори прикладних програмно-методичних засобів, орієнтованих на вивчення різних навчальних дисциплін; експериментальні, експертно-консультативні системи (Г. Бордовського, С. Гайдука, М. Жалдака, В. Ізвозчикова, Л. Конашевського, А. Кондратьєва, Ю. Машбіца, І. Теплицького та ін.).

Із розширенням сфери застосування нових інформаційних технологій використовується термін “нові інформаційні технології навчання” (НІТН). Їх ознаками є формування специфічного освітнього середовища і пов’язаних з ним компонентів: технічного (вид техніки, що використовується); програмно-технічного (програмні засоби підтримки технології навчання, що реалізується); організаційно-методичного (інструкції учням і викладачам, організація навчального процесу); предметної сфери знань.

Психологи відзначають, що напрям розвитку мислення із застосуванням комп’ютеризації характеризується розширенням сфери евристичної діяльності в ході розв’язання найрізноманітніших завдань і формуванням якостей когнітивних структур, до яких належать: саморегуляція евристичного пошуку, системність логічних операцій, розвинута інтуїція, взаємодія формальних і змістовних компонентів у пошуку розв’язків. Розвиток таких когнітивних структур передбачає гнучкість кодових переходів думки і участь образної логіки у виборі та реалізації стратегії пошуку. Це сприяє нагромадженню і апробації нових методів та форм навчання в усіх системах освіти з застосуванням НІТН.

Мета статті – висвітлити можливості застосування дослідницьких комп’ютерних завдань у процесі вивчення фізики в педагогічному коледжі.

Результати наведеного психолого-педагогічного аналізу і проведеного нами пілотажного експерименту зі студентами різних груп Бродівського педагогічного коледжу показують, що одним із ефективних методів є робота у проблемно-орієнтованому освітньому середовищі, яке мобілізує мислительну активність майбутніх педагогів і удосконалює застосування змістовних компонентів дослідницького пошуку. Дані, отримані у пілотажному експерименті, показали: студенти різного рівня розвитку можуть не просто грati у розмайті ігри на комп’ютері і радіti з цього, але й розв’язувати за його допомогою різноманітні творчі дослідницькі завдання. При цьому у майбутніх педагогів під час пошуку розв’язку простежується висока позитивна мотивація, інтерес до розв’язання нетривіальних складних завдань.

Відзначимо, що для творчого студента важливим моментом є не тільки оволодіння широким арсеналом могутніх сучасних обчислювальних засобів і методів, але й уміння самостійно знайти та підібрати необхідні засоби.

Серед множини сучасних програмних продуктів можна виділити назване вище проблемно-орієнтоване освітнє середовище рівня кінцевого користувача. Гнучкий інтерфейс з елементами штучного інтерфейсу впливає на сферу педагогічної технології. Працюючи у середовищі кінцевого користувача, викладач фізики поєднує традиційні професійні прийоми програмування, використовуючи переваги готового програмного забезпечення та вводить нові форми індивідуального навчання і контролю знань студента педколеджу, використовуючи методи розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Специфіка розгортання предметного змісту в рамках вивчення фізики за комп’ютерними технологіями під час педагогічного експерименту визначила послідовність роботи, яка була спрямована на формування мислительних операцій на основі засвоєних знань студентів з фізики і подана у нас етапами розв’язання навчальних завдань. При цьому, кожне попереднє навчальне завдання диктувало необхідність наступного, яке було його логічним розвитком, що потребувало серйозних трансформацій у способах організації навчальної діяльності.

Ми використовували адаптовані до нашого дослідження види комп’ютерних задач (за В. Ізвозчиковим): за розрядистю біт (4, 8, 12, 16); за можливостями парошування (нарошуvalні, ненарошуvalні); за наявністю прямого доступу до пам’яті; за поколіннями (перше, друге, третє); за способами реалізації команд (макропрограми, мікропрограми); за можливістю переривань (з перериванням, без переривання); за призначенням (спеціалізовані, універсальні).

Крім цього, кожне навчальне заняття, де проходило вивчення фізики за комп’ютерними технологіями, включало навчальні завдання (за Д. Толлінгеровою), які сприяли підвищенню

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

ефективності втілення даної організації навчального процесу. Завдання поділені на п'ять класифікаційних груп відповідно до завдань нашого дослідження.

1. Завдання, що передбачали відтворення знань з фізики: на відновлення; на відтворення окремих фактів (даних, понять); на відтворення визначень (норм, правил); на відтворення тексту.

2. Завдання, що передбачали прості мислительні операції: на визначення фактів (розв'язання простих задач); на перелік і опис фактів (спісок, перелік); на перелік і опис процесів і прийомів діяльності; на аналіз і синтез; на порівняння і розрізнення; на впорядкування (класифікація, категоризація); на визначення відношень (причина, наслідок, мета, засіб, вплив, функція, користь, спосіб і т. д.); на абстракцію, конкретизацію, узагальнення; на розв'язання простих завдань, що передбачають маніпуляцію з невідомими величинами і їх пошук за правилом, формулою.

3. Завдання, що передбачали складні мислительні операції: завдання на трансформацію (вираження знаків у словах); завдання на інтерпретацію (пояснення сутності, значення); на індукцію і дедукцію; на аргументацію (доведення правильності, верифікація); на оцінку.

4. Завдання, що передбачали узагальнення знань і творення: на складання огляду (конспекти, резюме); на створення звіту; на самостійні проекти.

5. Завдання, що передбачали продуктивне мислення: застосування на практиці; розв'язання проблемних ситуацій; постановку цілей і постановку питань; евристичний пошук на базі спостереження і конкретних емпіричних даних; свристичний пошук на базі логічного мислення.

Технологічна організація вивчення фізики за комп'ютерними технологіями передбачала, що одні завдання ставилися частіше, інші – рідше. Під час експерименту ми дослідили, що оптимальними є три послідовні за часом етапи розгортання введення проблемних завдань за даною педагогічною технологією.

На першому етапі ми визначили основні завдання: розвиток у студентів культури розв'язання завдань з фізики, вироблення орієнтуальної основи дій у невизначеніх ситуаціях, засвоєння прийомів пізнання. На цьому етапі організовувалося розв'язання типових задач за алгоритмами, що привело до успішного формування визначених логічних схем розв'язку.

Питання про доцільність широкого використання алгоритмів у курсі фізики вирішувалося нами на основі двох положень. По-перше, аналіз психолого-педагогічної літератури допоміг нам зробити висновок про те, що тривале застосування у навчальному процесі чітких схем, стереотипів і шаблонів стало гальмом у розвитку студентів, сприяло формуванню стійких інерційних бар'єрів минулого досвіду. По-друге, багато завдань характеризувалося тим, що при їх розв'язанні не можливо завчасно передбачити і побудувати достатньо надійний алгоритм їх розв'язку. Можна лише вказати на деякі підходи до розв'язання.

На другому етапі ми організовували завдання, які б сприяли перетворенню алгоритмів у “розмиті” правила, тобто здійснювали перехід від чітко регламентованої діяльності студентів до розв'язків, що регламентуються окремими пізнавальними орієнтирами. Розв'язання задач на цьому етапі проходило на основі евристичних завдань з властивостями широкого переносу, не “прив'язаними” до конкретного типу завдання.

Третій етап був пов'язаний з розв'язанням різних типів високопроблемних завдань, що проектували формування творчої спрямованості особистості і стилеутворюючих рис діяльності.

Становлення теоретичного типу мислення під час експерименту у студентів проходило переважно через формування мислительних операцій: аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення, абстрагування і конкретизації. З цією метою пропонувалися спеціальні завдання, що сприяли розвитку інтелекту студентів. Так, наприклад, вміння порівнювати виникало при виконанні наступних і аналогічних до них завдань: порівняти, визначивши риси подібності і відмінності, заповнити порівняльну таблицю. Стосовно фізики: порівняти рівномірний і рівнозмінний рух, тертя кочення і тертя ковзання; розв'язування задач-порівнянь.

Вміння аналізувати формували завдання типу:

- вибрати з переліку запропонованих об'єктів або параметрів процесу один (наприклад, вибрати матеріал, який забезпечує збереження тепла);
- визначити в навчальному матеріалі головну думку, математичний висновок, приклади тощо;
- вказати у фізичному процесі, який вивчається, причину і наслідок;
- скласти план дослідження, визначивши найважливіші етапи.

Формуванню логічної операції синтезу сприяли завдання типу:

- з окремих дослідів, в яких розглядаються різні аспекти явища, сформулювати загальний висновок;
- підготувати розповідь за опорним конспектом;
- написати доповідь, узагальнюючи відомості з декількох джерел.

Умінню класифікувати об'єкти вивчення сприяли також завдання:

- із запропонованих графіків вибрати ті, які характеризують певний процес;
- розкласти подане обладнання, відібравши в одну групу вимірюальні прилади, в іншу – фізико-технічні засоби.

Вміння узагальнювати розвивали завдання типу:

- сформулювати висновок зі серії експериментів або спостережень (наприклад, про ознаки якого-небудь фізичного явища або умови його виникнення);
- із наведених фактів з однієї проблеми зробити висновок.

Для розвитку конкретизації корисними були такі завдання:

- використовуючи теорію..., передбачити, як себе буде поводити тіло, якщо...  
Наприклад, орієнтуючись на молекулярно-кінетичну теорію, передбачити, що відбудеться з металевим тілом, якщо його нагріти;
- використовуючи теорію, висловити свою пропозицію: як після процесу, якщо замість..., буде...

Отже, особливе місце в методиці викладання фізики займають дослідницькі комп’ютерні задачі, які за своєю структурою відповідають творчим і експериментальним задачам. Якраз дослідницькі комп’ютерні задачі формують у студентів педагогічного коледжу певний рівень і стиль фізичного мислення. Нами було визначено, що процес розв’язання і постановки дослідницьких комп’ютерних задач здатний сформувати дослідницький стиль мислення, різко підвищуючи тим самим рівень фізичної освіти, ефективність навчання, інтерес до фізики.

Від звичайних тренувальних задач комп’ютерні відрізняються використанням гнучкої логіки виконання роботи, відсутністю чіткого плану, свободою у виборі методів дослідження і деякою непередбаченістю кінцевого результату. Завершальним станом такого дослідження є обговорення і аналіз його результатів, формування нових проблем, що виникають. Студент може вибирати найбільш прості і ефективні способи вивчення системи, змінити прийоми і методи впливу на систему, що вивчається, залежно від її реакції. Комп’ютерна реалізація дослідницьких задач фактично тільки починається. До переваг комп’ютерних дослідницьких задач потрібно віднести можливість змінювати параметри фізичної системи у дуже широких межах (практично у будь-яких розумних, з точки зору фізики), можливість вимірювання даних у будь-яких діапазонах, не ризикуючи вимірюальними приладами, можливість швидких змін, наприклад, експериментальної установки для завдань лабораторного типу, для дослідження локальних і глобальних властивостей системи фізичних знань.

Проаналізувавши результати експерименту, ми визначили критерій відбору дослідницьких задач, які можуть ефективно використовуватися для розвитку навиків дослідницької діяльності. Перш за все, вибрана проблема повинна бути достатньо сучасною, бо зміст розвитку дослідницьких навичок полягає в оволодінні сучасними методами наукових досліджень. Бажано, щоб розв’язання вибраної проблеми спрямовувалося на розвиток вміння постановки нових завдань, бо весь розвиток науки переконливо демонструє той факт, що здатність до постановки актуальних наукових проблем зустрічається рідше, ніж добре розвинуті здібності розв’язування сформульованих проблем. Отримання конкретних наукових результатів розв’язання проблеми необхідне для створення стійкого фону позитивних емоцій, необхідних для формування і закріплення умінь, що вимагаються. Підкреслюємо, що сказане ніяк не применшує значення вивчення класичних методів дослідження. Однак, потрібно враховувати тезу про необхідність практичного використання отриманих знань за ступенем їх нагромадження.

Проблема, що досліджується, може перебувати на межі двох або декількох сфер знань. Однак, завжди повинна враховуватися дидактична вимога доступності. Вказана властивість вибраної проблеми відповідає можливості її роз’єднання у конкретніших завданнях, що відносяться вже до визначенії сфери знань. Якщо розв’язки цих завдань вже відомі в науці, то реалізовується можливість комплексного аналізу проблеми з диференційованим підходом до дослідницької

## **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

---

діяльності студентів. Комплексний характер наукової проблеми є головною відмінністю цього підходу до розвитку навичок дослідницької діяльності у порівнянні з традиційними методами розвитку творчих здібностей на основі розв'язання навчальних завдань у визначеній сфері знання. У результаті створюються умови для успішної реалізації моделі наукового дослідження.

У наш час розроблено багато навчаючих, демонстраційних програм з фізики, однак, для їх широкого застосування в навчальному процесі потрібно проводити дослідження у таких напрямах: визначення загального принципу побудови і однотипності інтерфейсу; переборення фрагментарності матеріалу, наявності неточностей і фізичних помилок при добре розробленому інтерфейсі; створення багатих за змістом електронних підручників; розвиток мультимедійного освітнього програмного продукту в цілому.

Отже, з одного боку, підвищенню ефективності навчання, якісному осмисленню фізики сприяє використання нових комп’ютерних технологій, з іншого – вибір у якості розвиваючого навчального матеріалу завдань дослідницького типу на усіх ступенях вивчення фізики підвищує рівень розвитку мисливських операцій студентів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бордовский Г. А., Горбунова И. Б., Кондратьев А. С. Персональный компьютер на занятиях по физике. – С.-П.: СПб, 1999. – 262 с.
2. Гайдук С. Впровадження комп’ютерного експерименту при вивченні окремих питань фізики // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 46-48.
3. Извозчиков В. А. Дидактические основы компьютерного обучения физике: Учебное пособие. – М, 1987. – 324 с.
4. Комп’ютерне моделювання та інформаційні технології в природничих науках: Зб. наук. праць. – Кривий Ріг: Кр. пед-ун., 2000. – 462 с.
5. Конашевський Л. Л. Дослідження особливостей застосування комп’ютерних технологій в навчальному процесі педагогу (на матеріалі курсу фізики). – К, 1997. – 25 с.
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителя. Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін. – К.: ІЗМІ, 1998. – 190 с.
7. Скафа О. Задача як форма і засіб формування евристичної діяльності // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 43-47.
8. Теплицький І. О. Комп’ютерне моделювання в системі шкільної освіти // Рідна школа. – 2003. – №1. – С. 54-56.

# **ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Марія КУЧМА

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

Інформаційна природа сучасної цивілізації зумовлює необхідність інтеграції України у світові процеси створення та використання інформаційних технологій (ІТ), які повинні стати потужним інструментом перетворення країни на високотехнологічну державу. Метою інформаційного суспільства є комплексний та органічний розвиток людини, створення умов для її духовного та розумового збагачення.

Вагомий внесок у дослідження проблеми адаптації комп’ютерних технологій у вивчені іноземних мов та розробки методик їх впровадження у навчальний процес зробили Н. Бориско, Л. Владімірова, Б. Гершунський, С. Зелінський, Є. Полат, Д. Тілер, Дж. Хармер та Р. Грей.

*Мета публікації* — обґрунтувати методику використання новітніх інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання іноземних мов у закладах освіти, що сприятиме як формуванню пізнавальної активності учнів, так і підготовці юнацтва України до життя у сучасному інформаційному суспільстві.

В системі показників розвитку інформаційного суспільства велике значення має розвиток ІТ у галузі освіти. Під цими технологіями маються на увазі комп’ютери, мережа Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв’язок.

У кінці ХХ століття виникає новий освітній термін – електронна освіта. Це вид освіти, коли у навчальному процесі використовується електронний зв’язок через Інтернет, Інtranet та Екстранет повністю або частково. Web-освіта є піввидом електронної освіти. При Web-освіті у навчальному процесі використовуються Інтернет-раузири (наприклад, Netscape та Internet Explorer) [10].

Оскільки Web-мережі охоплюють майже всі країни світу, а Web-матеріали є реальними, автентичними найновішими й актуальними зростає інтерес до того, як завдяки використанню комп’ютера та Інтернета можна підвищити ефективність навчання іноземних мов на всіх ступенях навчання.

За останні десятиліття мета навчання англійської мови змінилася. У недалекому минулому вважали, що знання мови потрібні для того, щоб мати змогу автентичну літературу. Кілька років тому на знання іноземної мови дивилися як на засіб комунікації з носіями мови. На сучасному етапі розвитку суспільства основна роль іноземної мови полягає у можливості спілкуватися з людьми з різних країн світу. Проте глобальні інтеграційні процеси, ріст міжнаціональних зв’язків вимагає якісно нового спілкування.

Розглянемо прийоми спілкування за допомогою комп’ютерних технологій, які ще називають електронними дискусіями, та можливості їх використання у навчальному процесі в загальноосвітній середній школі.

Електронні дискусії поділяються на два види: синхронні (on-line conferences і chats) та асинхронні (e-mail, forums, threaded discussions). Під час синхронних дискусій учні мають можливість спілкуватися через Інтернет майже так само, як вони це роблять завдяки телефонному зв’язку. В асинхронних дискусіях спілкування представлено у вигляді обміну листами, що відбувається значно швидше ніж за допомогою послуг звичайної пошти.

Особливої уваги заслуговують навчальні проекти пов’язані з електронною поштою, оскільки вони дозволяють застосовувати отримані мовні та мовленнєві знання, навички та

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

вміння в реальній ситуації спілкування, і є, порівняно, нескладною формою писемного спілкування. Ці засоби спілкування є природними, а не навчальними.

В рамках служби e-mail, за допомогою “різноманітних технологій” письма, учні на базі шаблону можуть досягти елементарної комунікативної компетенції, а саме: навчитися заповнювати нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; написати привітальну листівку з будь-якої нагоди; повідомити фактичну інформацію, висловлюючи при цьому свою думку; запросити необхідну інформацію; написати листа зарубіжному ровеснику тощо. Листування, обмін повідомленнями можливе між окремими учнями і між цілими групами чи класами, між учбовими закладами різних міст та країн.

Важко переоцінити роль Інтернету як мотивуючого чинника. Незважаючи на те, що тексти, отримані по електронній пошті, можуть представляти для учнів певні труднощі у рецепції, учні зацікавлені швидше їх подолати, щоб зрозуміти зміст тексту і скласти відповідь на отримане повідомлення. Учні також можуть працювати в придатному для них режимі: комп’ютер їх не обмежує в часі, а терпляче очікує, поки вони самі впораються із завданням чи текстом. Крім того, комп’ютер знімає багато психологічних бар’єрів: страх оцінки і помилки, страх здатися смішним; допомагає розвивати самостійність та ініціативність.

Використовуючи E-mail вчитель може реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у навчанні англійської мови, які, як зазначають вітчизняні методисти, охоплюють всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачають комплексне врахування і цілеспрямованій розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням [5, 249].

Загалом під індивідуальним підходом мається на увазі навчання учнів іншомовного мовлення у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей.

Диференціації та індивідуалізації можна досягти, наприклад, розсилаючи на електронну адресу кожного учня його персональне завдання. Вправи для таких завдань, без надмірних зусиль, можна знайти на великій кількості Інтернет-сторінок, які пропонують граматичні ([www.better-english.com/grammar.htm](http://www.better-english.com/grammar.htm); [www.a4es.org/glh/grammar.htm](http://www.a4es.org/glh/grammar.htm)), лексичні ([www.plumbdesign.com](http://www.plumbdesign.com)) вправи чи тести, завдання з різних видів мовленнєвої діяльності ([www.latrobe.edu.au/www/education/sl/sl.html](http://www.latrobe.edu.au/www/education/sl/sl.html); [www.studyweb.com](http://www.studyweb.com); [www.paradeclasse.com](http://www.paradeclasse.com)). Комп’ютер проводить диференційований аналіз помилок і оцінює виконані вправи.

Проте слід зазначити, що використання Інтернету у навчанні англійської мови не є альтернативою традиційним підручникам. Це лише новий технічний засіб навчання. Мета уроків з використанням Інтернету – створення творчої атмосфери, впровадження диференційованого та індивідуального підходів до навчання учнів з різним рівнем успішності, а також формування навичок та вмінь самостійної роботи з отриманим завданням.

На нашу думку, перспективним видом навчання є комплексне. Воно відноситься до тих моделей навчання, які поєднують традиційну шкільну практику з аспектами електронного навчання. Чітко та правильно розроблене і впроваджене в дію навчання на основі ІТ пришвидшує оволодіння знаннями, формування навичок та вмінь, і стане безпосередньою мотивацією учнів до навчання протягом їх життя, про що наголошується у конвенції Болонського процесу.

Подаємо порівняльний аспект використання новітніх інформаційних технологій у навчанні іноземних мов та традиційного навчання (див. табл. 1).

Як видно з таблиці обидва види навчання іноземних мов доповнюють один одного, забезпечуючи досягнення головної мети, яка полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя. Тому, на нашу думку, не лише доцільно, але й необхідно вже з молодших класів вводити у навчальний процес елементи використання ІТ.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*Таблиця 1.*

### *Особливості традиційного та комп’ютерного навчання*

<b>№ п/п</b>	<b>Традиційне навчання</b>	<b>Комп’ютерне навчання</b>
1.	Лінійний текст (лише текст без інших додаткових джерел)	Мультимедійний текст (відео, аудіо можливості, зв’язок з великою кількістю різноманітних джерел)
2.	Можлива відсутність мотивації і зацікавленості у навчанні	Висока мотивація і зацікавленість у навчанні
3.	Обмежена кількість інформації, обмежений вибір, інколи застарілі дані	Необмежена кількість свіжої автентичної інформації, широкий вибір
4.	Контроль вчителя	Самоконтроль і координація навчального процесу вчителем
5.	Спілкування з вчителем	Можливості спілкування (синхронного/асинхронного) з носіями мови, знайомство з культурою їхніх країн
6.	Процес навчання обмежується рамками уроку і домашнього завдання	Значне збільшення часових меж процесу навчання при наявності вільного доступу до Інтернету
7.	Комуникативні ситуації враховують психофізіологічні особливості та інтереси вікової групи учнів	Створення комунікативної ситуації, особистісно важливої для кожного учня
8.	Чітко структурований матеріал	Автентичні культурно-мовні матеріали розміщені хаотично і неорганізовані в навчальних цілях
9.	Індивідуалізація та диференціація процесу навчання	Інтенсифікація самостійної роботи кожного учня, індивідуалізація та диференціація процесу навчання

Звичайно, успіх роботи в Інтернеті багато в чому залежить від вчителя. Тільки він може створити методику роботи конкретного учня чи групи. Тому перш ніж використати Інтернет на уроці вчитель повинен для себе відповісти на такі запитання:

1. Чого навчається учні виконуючи цей вид діяльності?
2. Чому ви хочете, щоб для цього виду діяльності був залучений Інтернет, а не інші засоби інформації?
3. Як довго цей вид діяльності буде тривати: частину уроку, декілька уроків, цілий навчальний рік?
4. З ким ваші учні будуть спілкуватися: один з одним, з іншим класом своєї школи, з іншою школою в своєму місті, із студентами з іншої країни, з носієм мови, з іншою організацією?
5. Ви плануєте використовувати цей вид діяльності з більше ніж одним класом і/чи рівнем?

Вчитель повинен проаналізувати матеріал з підручника і вибрати той, який не викликає в учнів інтересу, який вони засвоюють найважче. Аналіз недоліків тих чи інших видів діяльності часто підказує яку із чотирьох служб інтернету, WWW (Web), Forum чи Chatrooms, необхідно залучити для заохочення учнів до виконання завдання. Листи, які не мають адресата, підготовка міжкультурних “проектів” монологічної промови, взаємне коригування, передбачають використання e-mail. Застарілі дані або обговорення фільмів, яких учні ніколи не бачили використання Web, оскільки Web дас доступ до актуальної і автентичної інформації будь-якого виду з будь-якої теми. На цьому сервері зазвичай використовують вправи та тексти для ознайомлювального, вивчаючого чи переглядового читання, добирають додаткові матеріали до навчально-методичного комплексу з наступним виконанням вправ. Обговорення будь-якої теми або проблеми (монологічне мовлення та оглядове/вивчаюче читання) передбачає використання Forum або UseNet (телефонференції). Говоріння та аудіювання в діалозі, розмови в реальному часі, участь у спілкуванні (у формі діалогу або полілогу) – використання Chatrooms або IRS.

Спілкування “online” – це чудова можливість проникнення в автентичне культурно-мовне середовище, але воно хаотичне і не організоване в навчальних цілях. Тому, коли вчитель визначив для якого виду діяльності він буде використовувати Інтернет, наступним кроком є вибір сайту: Web Site, Chatroom чи e-mail.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Тоді необхідно розробити критерії за якими можна буде оцінювати навчальні компоненти: зміст, відповідність вашим цілям, доступність, зрозумілість (ясність).

Лише після цього треба розробити план впровадження елементів використання Інтернету в уроки.

Не має смислу залучати Інтернет до виконання тих видів діяльності, які чудово розроблені в підручнику. Неправильне використання даного засобу навчання може бути демотивуючим як для вчителя, так і для учнів. Справжня користь для учнів починається тоді, коли забезпечується реальна аудиторія для спілкування і вирішується питання взаємодії як в місцевому, так і міжнародному масштабі. Тільки в цьому випадку учні вчаться: оцінювати, порівнювати, робити огляд, вести переговори, творити, експериментувати, грati і т.п.

Наведемо приклади використання Інтернету для навчання лексики, граматики та 4-х видів мовленнєвої діяльності.

**Приклад 1:** ([www.forgottenhouses.freeserve.co.uk/mframe.htm/](http://www.forgottenhouses.freeserve.co.uk/mframe.htm/))

*Focus:* revision of housing lexis.

*Session:* 20 minutes with elementary level teens.

*Speaking:* describing photo.

*Reading:* scanning for information.

*Listening:* critical listening for details, asking for clarification.

*Writing:* writing descriptions.

*Your teacher is going to tell you how to open some pages on the Web. Choose different houses and fill in the chart below with the missing information.*

House 1	What type?	Where is it?
House 2		
House 3		
House 4		

*Now choose two of the houses and write short descriptions of them:*

I've found a...	We've just moved to a...
-----------------	--------------------------

Можна використати такий прийом: один учень зачитує опис, інший – заповнює таблицю, а потім шукає на Web site описаний будинок.

**Приклад 2:** ([www.teenadvice.org](http://www.teenadvice.org) (або [teenadviceonline.org](http://www.teenadviceonline.org)))

*Focus:* introduction/revision of giving advice.

*Session:* 30 minutes, with intermediate level.

*Speaking:* discussion of real dilemmas, and solutions.

*Reading:* reading for detail, skimming a scanning.

*Writing:* defining problems, sharing opinions or asking for advice.

1. Поділіть групу на 2 підгрупи.

2. Дайте кожній підгрупі по 1-3 теми з архіву і поясніть, що це є справжні проблеми, написані підлітками, яким необхідні поради. (These are real problems, written by teenagers who want advice).

### I підгрупа

- Not the same person anymore
- Age gap matters
- Big brother type

### II підгрупа

- Getting over him
- Mom's new husband
- Grounded

3. Перед тим, як учні почнуть працювати в Інтернеті, вони, в підгрупах, повинні обговорити в чому суть проблеми. Питання, подані нижче, допоможуть ім:

1. Who are the people involved?
2. What is their relationship?
3. What exactly is the problem?

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

4. What advice would you give this person?
4. Після обговорення учні go online до архіву і порівнюють свої думки, відповіді на запитання із справжнім змістом тексту.
5. Після цього виду діяльності учні можуть:
  - а) зісканувати (роздрукувати) текст;
  - б) вписати сленги або ідіоми, які траплялися в тексті;
  - в) вписати фрази, які вживалися для того, щоб дати або попросити поради.

Наприклад:

What you need to do is....

So, the best thing you can do is....

You may even want to....

г) скласти речення з вписаними ідіомами чи фразами;

д) прочитати текст уважно ще раз, звертаючи увагу на деталі;

е) 1) визначити, що саме говориться в тексті у зв'язку з проблемою.

2) виділити основну думку.

3) виразити своє ставлення до прочитаного.

4) скласти 3-4 запитання до тексту з проблемою і обговорити їх у своїй підгрупі.

5) вибрати з оцінюючих суджень те, які відповідає думці читця про прочитану проблему;

6) зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом.

6. Використовуючи e-mail, учні за бажанням можуть:

а) дати свою пораду з приводу однієї з проблем;

б) поділитися своєю проблемою і попросити поради.

7. Накінець, коли робота з Інтернетом завершена, учні можуть поділитися з усією групою інформацією про проблеми, які вони розглядали і для яких шукали рішення, та обговорити подібні ситуації з іхнього життя чи з життя їх знайомих.

Як показує досвід роботи із застосуванням комп’ютера, однією з передумов, що забезпечує успіх в роботі є методично правильно організована діяльність.

Приступаючи до роботи з комп’ютером, слід також поставити перед учнями конкретне і, обов’язково, вмотивоване завдання. Вони повинні чітко уявляти, які операції потрібно виконати, і який результат потрібно отримати, як поводитися у разі виникнення труднощів.

Звичайно, успіх роботи в Інтернеті, як вже зазначалося, багато в чому залежить від вчителя. Тому, на нашу думку, важливe значення має підвищення якості освіти вчителів у відповідності до вимог інформаційного суспільства, підвищення кваліфікації викладацького складу. Особливої уваги потребує вирішення проблеми розробки відповідної новітньої навчально-методичної літератури. Формування інформаційного суспільства потребує також введення у школах курсів медіа-освіти, з метою підготовки юнацтва до життя у сучасних інформаційних умовах.

**Висновки.** Матеріали даної публікації уповні не вичерпує цієї багато аспектної проблеми. Інновації у навчанні іноземних мов у закладах освіти шляхом впровадження ІТ є одним з ефективних методів усвідомлення та засвоєння програмного матеріалу. Застосування Інтернету створює потужну мотиваційну базу у навчанні школярів.

Перспективою подальшого дослідження є: наукове обґрунтuvання концептуальних основ використання ІТ у процесі навчання; розробка методичного забезпечення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) // Иностранные языки. – М.: Высшая школа, 2001. – №3. – С.20-21.
2. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – М.: Высшая школа, 2002. – №3. – С.39-41.
3. Гершунський Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М: Педагогика, 1987. – 276 с.
4. Зелицкий С.Э. Интернет для каждого. К.: Педагогика, 2001. 349 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/кол. авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

6. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки. – М.: Высшая школа, 2001. – №2. – С.14-18.
7. Jung, I., “Issues and Challenges of Providing Online In-service Teacher Training: Korea’s Experience”, available from <http://irrodl.org/ontent/v2.1/jung.pdf>: accessed 4 August 2002.
8. Richmond, Ron. Integration of Technology in the classroom: An Instructional Perspective. SSTA Research Centre Report # 97-02.
9. Harris, Judi, “First Steps in Telecollaboration”, available from <http://ccwf.cc.utexas.edu/~jbharris/Virtual-Architecture/Articles/First-Steps.pdf>.
10. Bl Burton, C., “New Directions of ICT-Use in Education” and Perraton, H. and C.Creed, “Applying New Technologies”.

Руслан КОРНЕВ

### **РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ “ІНФОРМАТИКА” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТА АГРАРНОЇ СФЕРИ**

Потужний вплив науки інформатики на аграрний сектор економіки, створення автоматизованих робочих місць та інтелектуальних систем спеціалістів усіх профілів сільського господарства (фермера, бухгалтера, економіста, агронома, зоотехніка, механіка, землевпорядника та ін.) на базі сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій породжує необхідність вдосконалення освітньої галузі інформатики в системі вищої аграрної освіти. Як зазначається в працях О. Ключко [1], О. Глазунової [2], Ю. Красюка [3], це ставить перед навчальною дисципліною інформатики в аграрних закладах освіти такі вимоги до її методичної системи викладання, як: 1) фундаменталізація на основі єдності інформаційних процесів в системах різноманітного походження; 2) випереджувальний характер та націленість на проблеми інформатизації аграрної сфери; 3) розвиток творчих здібностей особистості пляхом використання комп’ютерно-орієнтовних систем навчання, 4) підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних до професійної самоосвіти та професійної мобільності. В таких умовах, підкresлює С. Симонович, для викладання інформатики необхідно розширити взаємодію між навчальними програмами фундаментальних, професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін та програмою курсу інформатики.

Ці обставини, а також вдосконалення дидактичних можливостей інформаційних та телекомунікаційних технологій на сучасному етапі інформатизації системи аграрної освіти породжує необхідність аналізу впливу навчального предмету інформатики на професійну підготовку фахівця агропромислового комплексу.

*Мета статті* – розкрити точку зору професорсько-викладацького складу деяких аграрних вузів на роль навчального предмету інформатики у професійній підготовці майбутніх спеціалістів сільськогосподарського профілю в аграрних закладах освіти. Нам було цікаво довідатись, чи стає ця навчальна дисципліна однією з найважливіших складових системи аграрної освіти, чи забезпечує активну життєву позицію молодим аграрникам, чи дає можливість підвищення рівня готовності до самоосвіти і слугує засобом професійного самовдосконалення?

Для вивчення впливу навчального предмету інформатики на оволодіння професійними знаннями, вміннями майбутніми спеціалістами-аграрниками в освітніх закладах сільськогосподарського профілю було проведено анкетування, як засіб педагогічної експертизи [5] для отримання колективної думки викладачів інформатики різних аграрних навчальних закладів, методистів, спеціалістів з питань інформатики та методики її викладання, спеціалістів-аграріїв, які використовують в своїй щоденній професійній діяльності інформаційні та телекомунікаційні технології.

Цей метод педагогічного дослідження був запропонований в чотирьох аграрних закладах освіти в різних регіонах України: Національному аграрному університеті, м. Київ, Вінницькому державному аграрному університеті, Білоцерківському аграрному університеті, Бережанському агротехнічному інституті (див. таб.1). Відбиралися ті вузи, в яких підготовка майбутніх аграріїв ведеться для різних аграрних спеціальностях, і знаходяться в різних інформаційно забезпечених регіонах, що дало змогу зіставляти відповіді різноманітних експертів.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Таблиця 1.

*Репрезентативність фахівцями навчального предмету інформатики в аграрній галузі.*

Навчальний заклад	Фахівці навчального предмету інформатики			
	Викладачі	Методисти	Спеціалісти-агарні	Всього
1. НАУ, м.Київ	12	3	2	17
2. Вінницький ДАУ	10	1	2	13
3. Білоцерківський ДАУ	11	2	1	14
4. Бережанський агротехнічний інститут	12	2	4	18
Всього:	45	8	9	62

Анкетовано 62 фахівців навчального предмету інформатики в галузі аграрної освіти. Можна вважати, що було досягнуто достатню репрезентативність та достовірність соціологічної інформації.

Перед відповідями на самі питання анкети кожному експерту було запропоновано ознайомитись з метою та завдання цього педагогічного дослідження, його можливостями та значенням для навчального предмету інформатики в аграрних закладах освіти. Після поінформованості про користь цієї педагогічної експертизи виявлялась роль професійної підготовки з інформатики. Для цього використовувалась анкета, що включала в себе питання: “Яку роль виконує інформатика, як навчальний предмет у професійній підготовці спеціаліста аграрної сфери?”. Метою цього етапу дослідження було те, щоб фахівцям були чітко зрозумілі питання, і вони могли спокійно на них відповісти. Ці відповіді фіксувались на самій анкеті, так як такий спосіб був зручним для проведення висновків експертизи.

Переважна кількість респондентів 66,7% висловлюють думку, що предмет інформатики в аграрних закладах освіти є потужним засобом підготовки майбутніх спеціалістів-агарнів до майбутньої професійної діяльності. Це пояснюється тим, що експерти вважають, що підготовка висококваліфікованих аграріїв в умовах інформаційного суспільства напряму залежить від володіння ними інформаційними та телекомуникаційними технологіями.

Для 22,6% опитаних фахівців навчального предмету інформатики він виконує загальноосвітні функції, відображає в собі найбільш загально значимі, фундаментальні поняття, які розкривають суть науки, озброюють студентів знаннями, вміннями та навиками, необхідними для вивчення інших наук в аграрних вузах. Експерти цієї групи вказують на необхідність умови використання студентами-агараріями нових інформаційних технологій в їхніх предметних галузях, що стосується вивчення видів, властивостей інформації, способів її запису і співвідношення з матеріальними об'єктами.

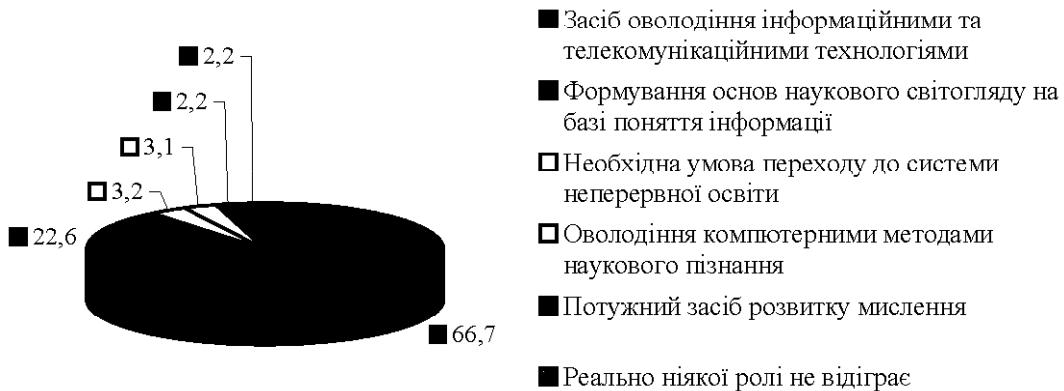
З точки зору невеликої кількості респондентів (3,2%) навчальний предмет є необхідною умовою для переходу до самоосвіти. Вони схиляються до думки, що пройшовши курс інформатики, студентами зможуть використовувати інформаційні та телекомуникаційні технології для дистанційної професійної діяльності та освіти, яка забезпечуватиме систему безперервного професійного самовдосконалення.

В незначній кількості анкет (2,2%) фахівці навчального предмету інформатики розділяють думку сучасних психологів, щодо впливу цієї навчальної дисципліни на розвиток творчого, теоретичного мислення, на формування нового типу мислення, так званого операційного мислення.

Лише деякі експерти (3,1%) у своїх відповідях на перше питання анкети відповіли, що в процесі вивчення інформатики майбутні аграрії оволодівають такими сучасними методами наукового дослідження, як формалізація, моделювання, комп'ютерний скеперимент.

Окремі респонденти (2,2%) зауважили, що на сьогоднішній день для деяких аграрних спеціальностей навчальний предмет інформатики реально ніякої ролі не відіграє у зв'язку з неправильним розміщенням цього предмету в навчальних планах серед інших дисциплін та недостатньою кількості аудиторних годин, а також незадовільного рівня забезпеченості сучасною комп'ютерною технікою та прикладним програмним забезпеченням.

**Висновки.** Як видно з рис.1, значна більшість опитуваних викладачів, методистів навчального предмету інформатики вважають основною роллю цієї навчальної дисципліни підготовку майбутніх аграріїв до професійної



*Рис. 1. Роль навчального предмету інформатики.*

діяльності в умовах інформатизації сільського господарства, вироблення навичок використування інформаційних та телекомунікаційних технологій в своїй повсякденній праці, забуваючи про те, що найбільшого ефекту у виробленні готовності фахівця застосувати інформаційні технології при вирішенні завдань аграрного виробництва досягнуть лише ті молоді спеціалісти, в яких буде високий рівень сформованості інформаційної складової світогляду та інформаційного підходу при дослідженні навколошнього світу.

Лише третина респондентів вбачають в навчальному предметі інформатики роль загальноосвітньої, виховної та розвиваючої навчальної дисципліни, яка здатна дати кожному молодому аграрію фундаментальні основи науки інформатики, розкрити значення інформаційних процесів у формуванні сучасної картини світу, а також роль інформаційних технологій та комп’ютерної техніки в розвитку сільського господарства, розвивати мислення та творчі здібності.

Такий стан справ в навчальному предметі інформатики можна характеризувати як небезпечноістю поширення “технологізації” змісту навчання інформатики в шкоду розвитку загальноосвітніх, фундаментальних зasad цієї навчальної дисципліни. Ця ситуація зумовлена певними причинами, серед яких, як не дивно, природний хід поширення в різноманітних галузях сільського господарства інформаційних технологій, які реалізуються на персональних комп’ютерах, а також закономірний інтерес молодих аграріїв та їх батьків до освіти в галузі практичних навиків використання інформаційних технологій. Але ці позитивні, по суті, процеси привели до того, що досить прагматичні підходи стали досить упереджено впливати на зміст програм та посібників, написаних викладачами інформатики для студентів аграрних спеціальностей. В результаті утворилася загроза витіснення фундаментальних питань інформатики, втрати світоглядного потенціалу предметом, зникнення важливого значення для реалізації дисципліною міжпредметних зв’язків з іншими аграрними науками, а для деяких аграрних спеціальностей предмет інформатики при недостатній кількості навчальних годин виконує досить мізерну роль в підготовці спеціаліста аграрної галузі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кличко О.В. Прикладна спрямованість навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів: Автореф. дис. ... кан-та пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
2. Глазунова О.Г. Методика навчання майбутніх фахівців аграрного профілю засобами комп’ютерної графіки: Автореф. дис. ... кан-та пед. наук: 13.00.02. Нац. аграр. ун-т. – К., 2003. – 20 с.
3. Красюк Ю.М. Методика навчання інформатики студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... кан-та пед. наук: 13.00.02. Нац. аграр. ун-т. – К., 2004. – 20 с.
4. Інформатика: Базовий курс. / С.В. Симонович и др. / Под ред. С.В. Симоновича.- СПб.:Пітер, 2002. – 640 с.
5. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

# ЗА РУБЕЖЕМ

Лариса КОНОВАЛ

## МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СПІЛЬНОТАХ ТУРБОТИ В США

Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується її реформуванням з метою інтеграції у світову спільноту. Сьогочасні реалії вимагають формування національної освітньої системи, здатної виховувати високоморального громадянина, якому притаманні загальнолюдські цінності, готовність до існування у полікультурному просторі та співпраці з представниками інших культур. У цьому контексті важливого значення набуває вивчення та осмислення досягнень зарубіжної педагогічної теорії та практики, в якій нагромаджений досвід морального виховання молоді на принципах поваги до особистості, її самостійності й оригінальності, свободи самовизначення. Особливе значення для гуманізації й демократизації виховного процесу в школах України має врахування багаторічного досвіду практичної реалізації принципів демократії та гуманізму у вихованні учнівської молоді в школах США.

З-поміж широковідомих американських теорій морального виховання заслуговує на увагу концепція виховання учнів у спільнотах турботи (*caring community*). Теоретичні засади цього підходу обґрунтовані в працях американських педагогів У. Хьюїта (W. Huitt), Д. Соломона (D. Solomon), М. Уотсона (M. Watson) і В. Батистича (V. Battistich) [1; 2; 3; 9; 10; 11; 12]. На жаль, у вітчизняній педагогіці цей напрямок американської теорії морального виховання залишається малодослідженим. Водночас у ньому обґрунтовано оригінальну практикоорієнтовану систему морального виховання молоді, яка має значний педагогічний потенціал і може бути адаптована для застосування в сучасній українській школі.

*Мета статті* – проаналізувати основні теоретичні положення розробленої американськими педагогами концепції морального виховання у спільнотах турботи, з'ясувати її ефективність і можливості використання у вітчизняній педагогічній практиці.

Теорія виховання в спільнотах турботи ґрунтуються на ідеї про недостатність осмислення та логічного аналізу соціальних норм для формування у дітей моральних цінностей. Крім цього, необхідно організувати реальну повсякденну, моральну активність дітей, яка б ґрунтувалася на усвідомлених моральних принципах. Обґрунтоване у контексті аналізованого підходу поняття «моральна активність» означає самостійне і свідоме прагнення людини до діяльності на користь інших, участь у боротьбі за утвердження моральних цінностей в оточуючому середовищі. Основне завдання педагогів має полягати у створенні умов, за яких діти могли б діяти відповідно до засвоєних цінностей, активно впроваджуючи їх у життя [3].

Прибічники цього підходу вважають, що оволодіння такими соціальними цінностями, як справедливість, толерантність, турбота та повага до інших, є чимось більшим, аніж просте засвоєння окремих складових елементів, оскільки цінності не можуть бути «деконтекстualізованими». Їх формування можливе лише у процесі набуття особистісного досвіду [10].

Вчені Д.Соломон, Е.Шапс, М. Уотсон і В. Батистич вважають марними сподівання, що учні оволодіватимуть моральними цінностями у вакуумі. Вони повинні мати можливість бачити і реалізувати їх у повсякденному шкільному житті. Однак для того, щоб цінності, які дитина практикує у школі, були прийняті нею, вона має переживати сильне почуття відданості шкільному колективу. Це можливо лише за умови задоволення колективом її головних потреб, зокрема, потреби у приналежності до референтної соціальної групи, у відчутті власної компетенції, у самовизначенні, у розумному керівництві з боку дорослих [10]. Школи, що постійно задовольняють зазначені потреби дітей, являють собою «спільноти турботи», в яких кожен учень є шанованим членом і робить свій внесок у загальну справу.

Для впровадження концепції “спільнот турботи” у виховну практику американськими педагогами було розроблено “Проект розвитку дитини” (“Child Development Project”), який передбачав внесення змін у: 1) зміст та організацію навчання; 2) методи співпраці вчителів з батьками; 3) загальну шкільну атмосферу, що впливає як на учнів, так і на вчителів [1]. Основна мета проекту полягала в перетворенні школ у спільноти, які дають учням відчуття того, що про них турбуються. У такій психологічній атмосфері діти вчаться дбати про інших, розвивають практичні навички продуктивної громадської роботи, засвоюють моральні знання та інтелектуальні уміння, необхідні для гуманної та мудрої поведінки [1], [10]. Проект також покликаний допомогти вчителям виховувати у дітей доброту, міжособистісне розуміння, вміння узгоджувати власні та чужі інтереси, внутрішню мотивацію навчальної діяльності.

“Проект розвитку дитини” складається з п’яти компонентів, які ґрунтуються на трьох взаємопов’язаних принципах: а) формування теплих, стійких, підтримуючих взаємин серед дітей; б) увага до соціальної та моральної значущості навчання; в) повага до внутрішньої мотивації дітей. Перші три компоненти розраховані на реалізацію в межах шкільного класу.

*Компонент 1. Літературні читання та мистецтво мовлення (literature-based reading and language arts).* Цей компонент спрямований переважно на усвідомлення дітьми соціальних і моральних питань шляхом читання літературних творів під керівництвом вчителя та проведення семінарів. Такі форми роботи стимулюють роздуми учнів над прочитаним, розвивають їхню емпатію, здатність розуміти моральні цінності, покликані керувати їхнім життям. Як правило, у рекомендованих для читання книгах розповідається про життя людей, що діють відповідно до загальноприйнятих моральних норм та цінностей і викликають симпатію у дітей.

Пропонується використовувати такі методи роботи: “читання вголос”, що дозволяє всім учням, навіть тим, хто не дуже гарно читає, почути виразно прочитану розповідь; “читання за ролями”, що сприяє розвиткові емпатії; відкрите обговорення прочитаного з поясненням і обґрунтуванням власної позиції, що розвиває мовні та когнітивні навички [1].

*Компонент 2. Кооперативне навчання у класі (cooperative or collaborative classroom learning).* Проект розвитку дитини наголошує на таких умовах впровадження кооперативного навчання: 1) інтенсивна взаємодія усіх членів групи; 2) співпраця, спрямована на досягнення групової мети; 3) розподіл праці серед членів групи; 4) взаємодопомога; 5) використання пояснень та обґрунтувань; 6) чітке визначення та обговорення цінностей, властивих групі; 7) виховання справедливого, турботливої, відповідального ставлення до інших та розвиток навичок такої поведінки; 8) використання особистісно значущих і цікавих завдань; 9) опора переважно на внутрішні спонуки (пояснення та обговорення важливості тієї чи тієї діяльності), а не зовнішні стимули (нагороди, погрози, покарання) [10].

Як засіб морального виховання кооперативне навчання вчить дітей співпрацювати з однолітками, виховує у них повагу та чуйність до інших, здатність знаходити компроміси. У процесі спільнотного обговорення проблем учні досягають глибшого розуміння сутності тих чи тих питань, аніж під час індивідуальної роботи. Для забезпечення оптимальних умов співпраці та її продуктивності, необхідним є контроль групової роботи з боку вчителя.

*Компонент 3. Розвиваюча дисципліна (developmental discipline).* Мета цього компоненту – розвивати загальну культуру та почуття спільноти у класі, формувати стосунки взаємної турботи та поваги між учнями, застосовуючи для стимулування відповідальності метод обговорення проблем (problem-solving approach), а не нагороди чи покарання. Завдання вчителя полягає у створенні спільноти, всі члени якої (учні, вчителі) реально турбуються про благополуччя як усієї групи, так і кожного її учасника.

Вчитель має забезпечити у класі дисципліну, яка допомагає дітям розвинути навички моральної поведінки, а не виступати лише засобом контролю. Для цього дітей слід залучати до визначення норм поведінки у класі, допомогти їм зрозуміти, що норми – це не обмеження, встановлені наділеними владою дорослими, а стандарти, необхідні для досягнення загального блага. Вчитель має також допомогти учням оволодіти методикою спільнотного розв’язання конфліктів, яка передбачає врахування цінностей, необхідних для гуманного життя у групі. Цьому сприяють ігрові диспути, під час яких учні вчаться розуміти потреби інших членів групи і вирішувати проблеми без використання насилля. Уникаючи зовнішніх стимулів (нагород,

покарань), учитель тим самим вчить дітей керуватися власними переконаннями, коли мова йде про справедливість, добро, відповідальність, а не діяти виключно за власними інтересами. У процесі формування розвиваючої дисципліни важливо навчити дітей запобігати виникненню проблем шляхом передбачення можливих наслідків власної поведінки. Якщо ж проблема вже виникла або учень вдався до неприпустимої поведінки, учитель разом з ним визначає джерело проблеми, розмірковує над альтернативними способами її розв'язання і намагається з'ясувати, як вони вплинути на інших.

Інші два компоненти “Проекту розвитку дитини” виходять за межі класної кімнати.

*Компонент 4. Залучення батьків (parent involvement).* Пропонуються два напрямки роботи з батьками: визначення навчальним планом видів роботи, які передбачають залучення членів родини та членство батьків у координаційній групі [1].

Основною формою взаємодії з батьками є їх залучення до виконання дітьми завдань, які полягають у дослідженні сімейних традицій. Наприклад, завдання “Сімейний фольклор” для учнів п’ятого класу передбачає розпитування дітьми батьків про історію сім’ї з подальшим обговоренням отриманої інформації під час уроку.

Такі види роботи, спрямовані на підтримку теплих стосунків між батьками і дітьми, Н. Ноддігінс розглядає як важливий засіб морального виховання [4]. Вони сприяють вихованню у дітей поваги до сімейних традицій, забезпечують батьків інформацією про шкільне життя, а вчителів – про сімейні умови учнів.

*Компонент 5. Позаурочна діяльність (Schoolwide activities).* Ця складова програми спрямована на включення учнів у спільноту турботи, послаблення конкуренції між ними та формування цінностей взаємодопомоги. Автори програми стверджують, що на початку роботи у школі були вражені рівнем конкуренції, яка проникла у всі сфери шкільного життя (дитина проти дитини, клас проти класу, вчитель проти вчителя). Для подолання такої ситуації шкільними координаційними командами під керівництвом членів проекту розвитку дитини були розроблені різні види програм, зокрема: 1) програма “Друзі” (“Buddies Program”), згідно з якою учні старших класів керуються духом турботи та відповідальності, регулярно зустрічаються з молодшими школолярами, організовуючи читання, подорожі, роботу на шкільний присадибній ділянці; 2) програма “Сімейні читання” або “Сімейний фільм”, що передбачає проведення вечорів, де разом збираються діти та батьки для читання книг чи перегляду фільмів з подальшим їх обговоренням [1]. Учням пропонувалося також допомагати дорослим в офісі, їдальні, бібліотеці, комп’ютерних класах, доглядати за чистотою у школі після проведення певних заходів, брати участь у вдосконаленні інтер’єру школи тощо.

У позаурочний час учні залучаються до виконання громадської роботи, яка сприяє розвитку почуття відповідальності і готовності допомагати іншим: 1) допомагає дітям із неблагополучних сімей (наприклад, забезпечення їх необхідними речами); 2) відвідування будинків престарілих; 3) збирання грошей чи речей для допомоги постраждалим від природних катастроф [10].

Результати реалізації цієї програми засвідчили, що задіяні у ній учні частіше виявляють навички кооперативної взаємодії, турботу, підтримку, чуйне ставлення до інших. Вони демонструють вищий рівень компетентності у розв’язанні соціальних проблем, прихильніше ставляться до демократичних цінностей і погоджуються з тим, що всі члени групи мають право брати участь у прийнятті групових рішень [3].

Для визначення ефективності “Проекту розвитку дитини” його автори періодично вимірювали почуття спільноти у класі та у школі взагалі за допомогою опитування. Учням пропонувалося оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з твердженнями: “Члени класу турбується один про одного”; “Я відчуваю, що можу поговорити з учителями школи про речі, які мене турбують”; “Мої однокласники піклуються про мене так само, як і про себе”; “Моя школа – це моя сім’я”.

Дослідження “Центру дослідницького розвитку” [7] засвідчили, що формування в учнів почуття спільноти підвищує внутрішню мотивацію учіння, поліпшує міжособистісні стосунки в класі, підвищує довіру та повагу до вчителів, збільшує час, який діти проводять у школі.

Організація шкільного життя на принципах спільнот турботи може запобігти формуванню девіантної поведінки учнів. У 1997 році М. Резнік опитав 12 тисяч учнів 7-12

класів стосовно того, чи вживають вони наркотики і алкоголь, палять, вдаються до насилия, переживають емоційний стрес тощо. Дітей також запитували про фактори, які, на їхню думку, могли б завадити поширенню згубних звичок та аморальної поведінки. Результати дослідження виявили два основні фактори, найбільш тісно пов'язані з вищезгаданою поведінкою. Перший із них стосується сім'ї: почуття близькості з батьками та рідними, турботливе ставлення з їхнього боку. Чим більше учні відчували зв'язок із сім'єю, тим менш схильними вони були до асоціальної поведінки. Другим фактором виявилось почуття зв'язку зі школою: відчуття справедливого ставлення з боку вчителів, усвідомлення себе частиною шкільного колективу [5]. Звісно, на стосунки у сім'ї вчитель має обмежені можливості впливу. Однак він може посприяти формуванню в учнів почуття спільноти (*sense of community*), тобто усвідомлення того, що тебе цінують, ти є впливовим членом групи, покликаної дбати про благополуччя і розвиток кожного [6].

Високо оцінюючи виховний потенціал спільнот турботи, автори програми водночас застерігають від їх неправильного впровадження у діяльність школи. Необдумані кроки можуть не лише завдати шкоди учням, але й дискредитувати цей напрямок морального виховання. Щоб цього не сталося, необхідно зважати на низку застережень [8]:

1. В американських школах часто протиставляють поняття “турбота” і “вимогливість”. М. Уотсон і К. Льюїс стверджують, що школа може бути одночасно турботливою та вимогливою, але це потребує значних зусиль від учителів і шкільного керівництва. Практика свідчить, що вчителі, прагнучи побудувати дружне, турботливе шкільне середовище, нерідко занедбують навчальний процес. Дослідження, проведені у п'яти американських школах, де протягом чотирьох років формувалися спільноти справедливості, виявили, що всі вони досягли успіхів у соціальному та моральному розвиткові вихованців, проте лише у двох із них було поліпшено академічні досягнення.

2. Згідно з концепцією організації спільнот турботи, вчителям пропонується активніше заливати учнів до планування і проведення уроків. Завдяки цьому вчитель переходить від ролі “мудреця на сцені” до ролі “наставника (консультанта)”. Надання учням більшої автономії має великий виховний ефект, сприяє розвиткові їх пізнавальної самостійності, внутрішньої мотивації учіння.

3. Виховний потенціал спільнот турботи значною мірою залежить від того, яка частина вчителів впроваджує цю методику у своїх класах. Обов'язковою умовою ефективного функціонування спільнот турботи у школах є зачленення більшої частини вчителів до формування нового виховного середовища. Якщо ж у реалізації програми бере участь половина чи менше вчителів, то спілкування учнів експериментальних і звичайних класів не тільки не принесе користі, але й може завдати шкоди.

Узагальнюючи погляди прибічників концепції виховання учнів у спільнотах турботи, можна виділити низку умов, необхідних для формування моральних орієнтацій дітей:

- стосунки взаємопідтримки між дорослими та дітьми;
- створення можливостей для практичної реалізації моральних цінностей і моделей просоціальної поведінки;
- роз'яснення підстав для моральних дій;
- допомога дітям у розвитку самоконтролю, турботи про однолітків;
- спонукання дітей до аналізу та обговорення моральних проблем;
- подолання дитячого егоцентризму та формування емпатії, тобто здатності розуміти інших, сприймати ситуацію з точки зору іншої людини.

Аналіз концептуальних основ методики виховання особистості в спільнотах турботи дає змогу зробити висновок, що більшість її положень узгоджується з думками вітчизняних педагогів щодо забезпечення єдності між моральною свідомістю і поведінкою вихованців. А. Макаренко і В. Сухомлинський неодноразово підкреслювали, що важливою умовою ефективності виховання є організація досвіду моральної поведінки дітей, зачленення їх до реальних справ, які вимагають напруження вольових зусиль і утвердження власних етичних принципів. У розробленій американськими педагогами концепції спільнот турботи пропонуються конкретні методичні шляхи, детальні рекомендації щодо організації досвіду моральної поведінки вихованців у різних сферах шкільного та громадського життя. На наш

погляд, обґрунтовані у руслі цього виховного підходу ідеї та практичні розробки за умови певної адаптації можуть знайти ефективне застосування у вітчизняних школах.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Battistich V., Solomon D., Watson M. Sense of Community as a Mediating Factor in Promoting: Children's Social and Ethical Development. – American Educational Research Association, San Diego, CA, April 1998. – 234 p.
2. Battistich V., Solomon D., Watson M., Schaps E. Caring school communities // Educational Psychologist. – 1997. – №32. – P. 137-151.
3. Huitt W. Moral and Character Development // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>
4. Noddings N. (1994). Conversation as moral education // Journal of Moral Education. – 1994. – №22. – P. 107-118.
5. Resnick M. Protecting Adolescents From Harm, Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health // Journal of the American Medical Association. – 1997. – №278. – P. 823-832.
6. Schaps E. Risks and Rewards of Community Building // Thrust for Educational Leadership. – 1998. – №28. – P. 6-9.
7. Schaps E., Battistich V. Solomon D. School as a caring community: A key to character education / In A. Molnar (Ed.), The Construction of Children's Character, Part II, 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education. – Chicago: University of Chicago Press, 1997. – P. 123-168.
8. Schaps E., Lewis C. Perils on an Essential Journey: Building School Community // *Phi Delta Kappan*. – Nov. – 1999. – Vol. 8. – P. 215.
9. Solomon D., Battistich V., Kim D., & Watson, M. Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community // Social Psychology of Education. – 1997. – № 1. – P. 235-267.
10. Solomon D., Schaps E. Watson M., Battistich V. Creating Caring School and Classroom Communities For All Students // In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, S. Stainback. From restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1992. – P. 84-106.
11. Solomon D., Watson M., Battistich V., Schaps E., Delucchi K. Creating classrooms that students experience as communities // American Journal of Community Psychology. – 1996. – №24. – P. 719-748.
12. Solomon D., Watson M., Delucchi K., Schaps E., Battistich V. Enhancing children's prosocial behavior in the classroom // American Educational Research Journal. – 1988. – №25. – P. 527-554.
13. Solomon D., Watson M., Schaps E., Battistich V., Solomon J. Cooperative learning as part of a comprehensive program designed to promote prosocial development / In S. Sharan (Ed.). Cooperative learning: Theory and research. – New York: Praeger, 1990. – P. 231-260.

Володимир ПАСІЧНИК

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ  
В ПОЛЬСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ**

Останнім часом в польській історичній освіті відбуваються значні позитивні зміни. Це стосується, в першу чергу, як методики викладання навчальних дисциплін, так і їх змісту. Модернізація навчання історії пов'язана з триваючою з 1999 року реформою школи на всіх її рівнях.

**Мета статті:** показати напрями розвитку історичної шкільної освіти в Польщі останніми роками (1999-2004 рр.); визначити зміст реформування викладання предмета "Історія" в польських середніх школах.

Реформа школи проходить у двох основних напрямах. Перший напрям пов'язаний з визначенням цілей освіти (приділення більшої уваги формуванню креативних вмінь, у зв'язку з цим певні зміни змісту навчання та методів співпраці з учнями, модернізація навчальних програм). Другий напрям спрямований на визначення трьох етапів навчання: 1 етап – основна школа; 2 етап – гімназія; 3 етап – 4-ри річний технікум, 2-о річна професійна школа, або 3-и річний загальноосвітній профільний ліцей.

Структурне реформування відбувається у два етапи. Перший етап стосувався основної загальноосвітньої школи (1-6 класи) 1 вересня 1999 року і завершився весною 2002 року. Другий етап стосується середніх шкіл, він розпочався 2002 року.

У новій системі навчання на рівні середньої загальноосвітньої школи освітнім локальним адміністраціям надана можливість вибору широкого спектру навчальних програм.

Відповідно з прийнятим у 2001 році Міністерством Національної Освіти і Спорту документом “Стандарти програм навчання для основних та середніх шкіл” на викладання предмета “Історія”, відведено не менше 2-х годин щотижня. Програми з історії побудовані так, щоб уникнути перевантаження учнів фактографічним матеріалом. У них звернено увагу на надання історичній освіті проблемного характеру і розвитку в учнів креативних вмінь і навиків.

Зміст навчальних програм з історії у гімназіях також скеровано на формування в учнів почуття патріотизму і релігійної толерантності. Навчальні програми, як правило, побудовані на засадах дотримання рівноваги між викладанням політичної історії з матеріалом з історії розвитку цивілізацій. Політична історія є загальним фоном у проблематиці виникнення, становлення і розвитку релігійних рухів, ідеологічних доктрин, напрямів в архітектурі та образотворчому мистецтві. Особлива увага звернена на висвітлення щоденного життя різних прошарків населення, їх побуту, свят, поглядів. Важливим завданням предмета історії в гімназії є удосконалення і поглиблення отриманих на попередніх етапах навчання вмінь аналізу і синтезу історичних знань з різних джерел, формування власних гіпотез на підставі отриманих учнями методологічних знань.

Відмітимо, що сучасний вчитель історії у Польщі має значну автономію в питаннях організації навчально-виховного процесу, широкого вибору (понад 15) затверджених Міністерством Національної Освіти і Спорту авторських програм навчання.

Достатньо швидко відреагував на зміни в навчальному процесі видавничий ринок. Польський вчитель історії має сьогодні до вибору більше десяти підручників з історії окремо для кожного етапу навчання в основній та середній школі. Науково-методичний рівень їх, на думку багатьох вчителів, є високий. Крім цього створилась значна конкуренція, яка панує на ринку видавництв, вона вимагає постійного вдосконалення як форми, так і дидактичного змісту матеріалу з історії.

Історична освіта в середніх школах Польщі доповнена т. зв. “освітніми стежками” (європейська освіта, регіональна спадщина культури, вибрані аспекти європейського права). “Освітні стежки” стали інтегральною частиною предмета “Історія”.

До головних завдань навчання історії в гімназії відноситься:

- опанування учнями знань про основні етапи історії Польщі, Європи і світу;
- вміння аналізувати і синтезувати історичний матеріал;
- навчання учнів умілої інтерпретації історичних джерел;
- удосконалення учнями різноманітних форм вербальної комунікації і письмової відповіді;
- розвиток в учнів умінь пошуку і систематизації, використання різноманітної інформації.

Учень гімназії повинен оволодіти наступними знаннями та вміннями під час вивчення історії:

- оперування основними історичними категоріями: час, простір, змінність, закономірність;
- самостійне оцінювання історичних подій і фактів;
- вміння визначити місце людини в історичному часі, у стосунку до природи та суспільства.

У ліцеї навчання предмета “Історія” проходить у двох варіантах. Відповідно до вибраного учнем типу навчання в ліцеях: 1) в ліцеях профільних передбачено узагальнення, підведення підсумків і завершення вивчення основного матеріалу; 2) в ліцеях загальноосвітніх з перевагою предметів гуманітарного циклу навчальний процес скерований на більш поглиблену історичну підготовку, з розвитком в учнів передусім методологічних знань і умінь.

На навчання історії для ліцеїв загальноосвітніх виділено відповідно – 3-4 год. щотижня. Натомість для ліцеїв профільних, у яких відбувається спеціальна гуманітарна підготовка, на предмет “Історія” виділяється до 6 навчальних годин щотижня. Головними цілями навчання історії в ліцеях профільних (з гуманітарним спрямуванням підготовки) є:

- розвиток в учнів практичних вмінь, пов’язаних з використанням різноманітних історичних джерел;

- підготовка учнів до використання опанованих знань з історії у своїй майбутній професійній та суспільній діяльності.

Крім того, програми з історії в ліцеях з гуманітарним напрямком підготовки скеровані на розвиток у учнів наступних умінь:

- розуміння розвитку і змінності господарчої, культурної, суспільної діяльності людини у минулому;
- уміння поєднувати історичну інформацію, отриману з різних джерел в єдину цілісну картину минулого (вміння проведення операцій синтезування матеріалу);
- уміння використовувати і застосовувати набуті знання у суспільному житті та в професійній діяльності;
- уміння локалізації історії регіону в контексті історії Польщі;
- уміння поєднання подій світової історії з історичними подіями у Польщі.

Важливим аспектом модернізації історичного навчання в середніх школах Польщі є піднесення рівня активізації праці учнів на уроках та їх самостійності у вирішенні поставлених завдань. Перевага при цьому відається навчанню, яке розвиває передусім творчість і самостійність учнів.

У порівнянні з 70-80-ми роками значно зросло застосування нових методичних прийомів і технологій, дидактичних засобів, а головна стала вищою якість навчання. Так у польських середніх школах на уроках історії значна увага приділена праці з історичними джерелами. Варто зазначати, що польська шкільна історична освіта має сьогодні значну кількість методичних посібників з джерельним матеріалом із світової і польської історії, які повністю відповідають сучасним освітнім вимогам. Серед широкого вибору методичних посібників у галузі джерельної історичної літератури потрібно відмітити 5 томів посібника видавництва Варшавського Університету “Методичний збірник практичних занять з історії для вищих середніх шкіл”, який був виданий у 2002 році. Зміст цього посібника підібраний так, щоб учні поступово набували вмінь аналізу і критичного відбору інформації, розвивали свої здібності логічного осмислення історичних явищ. Також слід відзначити методичний посібник авторів М. Собанської-Бондарук і Л. Леонарда “Практичні заняття з історичним джерельним матеріалом” (Варшава 2002 рік). Автори цього посібника не тільки знайомлять учнів з основами дослідницької праці, а й пропонують широкий вибір методологічних прийомів з проведенням аналізу історичних текстів. Формування практичних вмінь і навичок в учнів протягом роботи з першоджерелами автори намагаютьсяся досягнути також за допомогою вмілю підібраних вправ і задач, поданих у цікавій і доступній формі.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що польська шкільна освіта є сьогодні в стані глибокої перебудови, головною метою якої є пристосування її, як і в цілому всієї системи освіти, до вимог стандартів європейської шкільної освіти. Відмітимо також, що незважаючи на значні відмінності, які існують у процесі сучасного реформування систем шкільної освіти України і Польщі, вони мають багато спільного, в тому числі і щодо модернізації змісту навчання історії в школі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Górczyński W. Analiza cwiczeń źródłowych WSiP S. A. dla gimnazjum // Wiadomości Historyczne. – 2002. – № 3. – S. 145-152.
2. Górczyński W. Ku nowej formie podręcznikowego wykładu historii w szkole podnagimnazjalne // Wiadomości Historyczne. – 2002. – №2. – S. 21-25.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. // Dziennik Ustaw. – № 61. – S. 4271-4366.
4. Sobańska-Bondaruk M., Leonard St. Ćwiczenia źródłowe dla szkół średnich. – Warszawa: WSiP, 2002. – S. 91.
5. Sobczak J. Drugi etap reformy edukacji w polskiej oświatie // Wiadomości Historyczne. – 2002. – №1. – S. 12-14.

**ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ  
НЕДЕРЖАВНИМИ ОСЕРЕДКАМИ БЕЗПЕРЕВНОГО НАВЧАННЯ  
(ДОСВІД ЦЕНТРУ М. ГЛОГУВ, ПОЛЬЩА)**

В теорії і практиці напрацювано дуже багато різноманітних методів управління (керування). У наших осередках найчастіше застосовуються такі методи організації й управління: інтуїтивний, прогресивний, автократичний, метод керування, бюрократичний, ідіократичний, демократичний. Не можна не згадати й інші методи організації й управління: метод Г. Надлера – IDEALS, метод Кернера-Трега, квантитативні методи, неквантитативні методи, симулятивні методи, мережеві методи, ситуаційний метод, евристичні методи та ін.

*Інтуїтивний метод.* Це свідомий спосіб поведінки, в якому керівник спирається, в основному, на власні відчуття і узагальнений досвід, а не на зібрану й відповідно опрацьовану інформацію. Багато керівників у недержавних осередках безперервної освіти застосовують у своїй роботі власне інтуїтивний метод. Вони, як правило, є хорошиими спеціалістами в певній галузі діяльності. Однак інтуїтивний метод слід щораз рідше застосовувати, зокрема в теперішній ситуації, коли окрім осередків мають сучасне обладнання (комп'ютери, мережі, системи), а також у зв'язку зі змінами, що відбуваються в осередках зі вступом до Євросоюзу. Треба розвивати більш сучасні методи управління.

*Прогресивний метод.* Означає, що керівники, застосовуючи на практиці цей метод, не тільки самі цікавляться усіма новинками, але й змушують підлеглий персонал докладно вивчати і застосовувати на практиці найновіші розв'язання питань, що стосуються організації й управління. Використання цього методу сприяє впровадженню до управлінської практики різноманітних інновацій.

*Автократичний метод.* Полягає в тому, що керівник установи вважає – діколи завдяки своїм здібностям – що тільки він похідників приймати керівні рішення і видавати рекомендації й накази, а підлеглі повинні йому підкорятися, оскільки не можуть з ним зрівнятися у знаннях і здібностях. Такий керівник дуже часто незадоволений своїми співпрацівниками, оскільки результати його вказівок не відповідають його очікуванням. Цей метод є придатним в особливих ситуаціях, доволі рідко, в акціях запровадження дисципліни, в ситуаціях, коли тільки одна людина повинна вирішувати. Застосовуючи цей метод, ми свідомо відмовляємося від співпраці й ініціативи співпрацівників.

*Метод керування.* Полягає у створенні керівним суб'ектом відповідного психічного відношення до піденної і безпосередньої праці з підлеглими. Застосовуючи цей метод, керівник, як правило, не наказує, а швидше обговорює з підлеглими і співпрацівниками конкретну ситуацію, створюючи атмосферу рівноправ'я й повного розуміння, а не зверхності й підпорядкування. Керівник представляє конкретну проблему таким чином, щоб мати впевненість, що визначене ним розв'язання працівники сприймуть як цілісність. Співпрацівник, обговоривши з керівником комплекс проблем, приступає до виконання конкретного завдання. Психічні стимули змушують його якнайкраще виконати завдання згідно його власних переконань. Детальне обговорення завдання з керівником дозволяє працівникові краще пізнати обставини й можливості реалізації завдання й зменшити можливий ризик, що може це завдання супроводжувати. У випадку, коли керівник не передбачив якогось фрагменту дій, підлеглий, знаючи наміри керівника, знатиме і те, чого не треба, і те, що зробити слід, аби досягти найкращих результатів у даній ситуації, раціонально використовуючи наявні для розпорядження засоби.

*Бюрократичний метод.* Це свідомий спосіб поведінки керівника, який у своїй праці керується передовсім правилами, розпорядженнями, законодавством, не проявляє при цьому власної ініціативи і зацікавленості людськими справами. Керівники, що застосовують цей метод, не користуються великим авторитетом, не проявляють творчої ініціативи, уникають відповідальності, не довіряють співпрацівникам, їм бракує зв'язку із середовищем. Вони дбають про власні посади, почиваються більш залежними від свого керівництва, ніж це є насправді. Однак керівники з такими рисами можуть бути придатні в діях, що вимагають досвіду, в навчанні і під час контролю.

*Ідіократичний метод.* Це визначений спосіб поведінки, в якому керівник цікавиться індивідуальністю підлеглих, при чому прагне до явної фаворизації деяких працівників, а до решти йому байдуже. При застосуванні цього методу в керівництві фаворизовані конкурують за прихильність керівника, замість того, щоб займатися конкретною й творчою працею. Цей метод може бути ефективним тільки у випадку висококваліфікованого персоналу. А з практики керування недержавними осередками навчання цей метод слід виключити.

*Демократичний метод.* Він виражається активною й постійною участю співпрацівників (чи представників працівників) в опрацюванні найважливіших рішень (завдань) та їх реалізації, що сприяє виникненню почуття спільноти інтересів між керівництвом і працівниками осередку. Цей метод дозволяє розвивати відповідальність й ініціативу працівників, злагоджено керувати людьми й речами, а також ефективно виконувати завдання. Застосування цього методу дає хороші результати в навчанні й розвитку керівних кадрів. Однак цей метод є малопридатним у ситуаціях, коли необхідне негайне рішення.

*Метод "адвоката".* Проявляється тоді, коли в альтернативній ситуації перед прийняттям рішення ми зіставляємо аргументи й контрагументи варіанту, якому надаємо перевагу.

*Кібернетичний метод "чорної скриньки".* Метод полягає у спостереженні даного укладу "виходів" системи установи з одночасною диференціацією імпульсів на його "вході", і на цій підставі – у формуванні висновків про трансформації на даному підприємстві.

*Метод визначень.* Використовується формулювання понять, формалізація завдань для підвищення злагодженості функціонування осередку.

*Феноменологічний метод.* Полягає в ізоляції досліджуваної проблеми від контексту без врахування його зв'язків.

*Історичний метод.* Експонує залежність актуальних станів, що існують в організації й оточенні, від минулих станів.

*Метод поступового наближення.* Передбачає наближення до мети на основі чергових кроків.

*Критичний метод.* Полягає у критичному розгляді рішення спеціалістами з метою виявлення можливих помилок.

*Метод локалізації.* Зараховує існуючу проблему до інших проблем, схожих у просторі й часі.

*Метод моделювання.* Полягає у побудові або створенні моделі організаційної системи.

*Метод обмежень.* Передбачає необхідність відбору інформації.

*Метод дихотомічного поділу.* Застосовує формальну логіку, роблячи черговий вибір в ряду альтернативних вирішень шляхом надання однієї з двох можливих відповідей (так або ні) на відповідно сформульоване питання.

*Метод прикладів.* Рекомендує розповсюдження вірних вирішень шляхом обміну досвідом.

*Метод рекодифікації.* Застосовує припущення, що якщо досліджуваний об'єкт буде упорядковано з якоєсь точки зору, то його упорядкування з іншої точки зору може викликати нові корисні асоціації.

*Метод залишків.* Застерігає від необдуманої відмови від ідей, думок, які ще можуть бути ефективно використані.

*Метод ревізії гіпотез.* Передбачає перед формулюванням кінцевого рішення (результату дослідження) ревізію основних гіпотез й експериментальних даних, яка може виявити можливі дилеми, парадокси й помилки, автоматично підказуючи відповідні виправлення й доповнення.

*Метод деталей ("детектив").* Шукає такої деталі, яка б дозволила в цілому заперечити існуюче або пропоноване вирішення.

*Типологічний метод.* Це систематичне застосування спосіб впорядкування елементів, що дозволяє виділити типи, необхідні для детального опису.

*Метод перестановки.* Це запровадження в організації змін, які не спричиняють зміни принципів її функціонування.

*Метод використання помилок.* Застосовує припущення, що неправильна гіпотеза не може бути потенційним джерелом позитивного відкриття.

*Метод Надлера.* IDEALS (з англ. Ideal Design of Effective and Logical Systems). Це концепція проектування й налагодження організації, яка полягає у систематичному одночасному дослідженні придуманих ідеальних систем і дійсних існуючих систем з метою переходу від недосяжної ідеальної системи до найкращої системи, яку можна реалізувати на практиці. Цей метод складається з таких етапів:

1) розгляд проектованого (удосконалованого) об'єкту як системи, складовими елементами якої є функції системи, входи, виходи, розподіл кроків перетворення входів у виходи, оточення системи, фізичні каталізатори, люди;

2) застосування процедури проектування, головна ідея якої полягає у пошуках ідеального вирішення і конкретизації цього вирішення до форми, яку можна буде реалізувати на практиці;

3) поведінки щодо припущення участі в процесі проектування людей, яких стосується це проектування. Наочною ілюстрацією принципів, на яких базується метод Надлера, є т.зв. трикутник коштів.

*Метод Кернера-Трега.* Це один з інтегрованих методів прийняття рішень. Основними принципами цього методу є:

1) комплексність аналізу вирішальної ситуації з детальним підкресленням причин появи проблеми і наслідків прийнятого рішення;

2) систематичність мислення і дій під час аналізу проблеми і її вирішення;

3) постійне співставлення аналізу з дійсністю, зберігаючи позитивність мислення в загальних категоріях. Основними етапами реалізації цього методу є: аналіз проблеми, пошук і вибір вирішення, аналіз потенційних проблем, а також запровадження і контроль реалізації прийнятого рішення. Цей метод застосовується передовсім у вдосконаленні керівних кadrів.

*Квантитативні методи.* Це математичні процедури і техніки, які застосовується у розв'язанні складних проблем керування. Межі придатності цих методів залежать від можливостей вираження конкретних практичних проблем за допомогою математичних символів і залежностей (моделей). До найбільш відомих квантитативних методів зараховують: оптималізацію запасів, лінійне програмування, динамічне програмування.

*Неквантитативні методи.* В організації її управлінні це всі процедури й техніки, що застосовують надбання соціології й психології для потреб керування суспільними явищами.

*Симулятивні методи.* Це методи дослідження властивостей об'єктів, що полягають у наслідуванні дійсних процесів шляхом відповідно сконструйованої аналогічної моделі чи цифрової моделі (комп'ютерна програма). Для формулювання цифрових моделей найчастіше застосовують спеціальну симулятивну мову, яка має відповідні механізми, що дозволяють дати визначення елементам модельованого об'єкту, зв'язкам між тими елементами, подіям і процесам, які відбуваються на об'єкті (в осередку). Дає можливість легко врахувати виступаючі в моделі різні стохастичні явища. Симулятивні методи в принципі не моделюють процесів чи явищ, а тільки їх лімітують. Ці методи застосовуються, як правило, у випадку відсутності можливостей аналітичного вирішення завдань, що виникають при дослідженні властивостей об'єкту. Вадою цих методів часто є необхідність багаторазового повторювання процесу симуляції з метою отримання залежності вихідних параметрів від вхідних.

*Мережеві методи.* Це, в принципі, детальні аналітично-графічні техніки, що служать для опису й аналізу процесів, для визначення термінів початку й закінчення окремих пов'язаних із собою елементарних дій, які становлять складну справу, таку як планування і контроль різних організаційних заходів. Основними техніками тут є: метод критичної стежки (англ. Critical Path Method), процедура оцінки й перегляду способу поведінки (англ. PERT-Program Evaluation and Review Technique), оцінювання найменших коштів і визначення розкладу часу (англ. LESS-Least Cost Estimating and Scheduling) та ін. Спільною рисою мережевих методів є використання мережевого графіка заходів.

*Ситуаційний метод* (ang. case method). Це активний метод навчання й вдосконалення керівного персоналу різних рівнів управління. Метод було започатковано в Harvard Business School; він полягає в індивідуальному аналізі кожним з учасників ситуації, типової для діяльності даного підприємства, а згодом на спільному її обговоренні під керівництвом інструктора. Учасники навчання оцінюють фактичний стан, вишукають проблему, що

міститься в ситуації, аналізують причини її виникнення і в результаті пропонують найвідповідніші розв'язання з точки зору прийнятих критеріїв. Основою занять, що проводяться ситуаційним методом, є ситуаційний опис, який представляє об'єктивно аналізовану ситуацію й містить усі необхідні дані для прийняття рішення. Добір ситуації повинен залежати від мети, поставленої на заняттях. Аналізована цим методом ситуація повинна бути настільки складною, щоб можна було її розглядати з багатьох точок зору й враховувати різні позиції. Основною перевагою ситуаційного методу є розвивання вміння аналітичного підходу до проблеми й прийняття на цій основі відповідних рішень; цей метод також ознайомлює з колективною практикою.

*Евристичні методи.* Це свідомі й систематичні способи поведінки, що ведуть до творчого розв'язання проблем (між іншим, вирішально-керівних), використовуючи неповну індукцію й аналогію, а також узагальнення досвіду діючого суб'єкта; ці методи, в принципі, є описовими процедурами (мисленнєвими операціями) творчого вирішення як пізнавальних проблем (які розв'язуються під час дослідження), так і практичних (що випливають з практичних стандартних ситуацій). Евристичні рекомендації, які відіграють, в основному, психологічну роль, звертають увагу на очевидні справи, які власне через їхню очевидність обминають чи легковажать ними; до таких, між іншим, належать: мисли творчо, знищуй, твори, вдосконалуй, шукай ідей колективно, з однаковою увагою трактуй кожну думку, уникай негайній оцінки ідей, уникай упередженої позиції (виробленої думки), бери до уваги думку інших, пам'ятай про перешкоди, використовуй найкращі джерела інформації.

Основними рисами, що характеризують евристичні методи, є: універсальність, прагнення до формування бажаних творчих позицій суб'єкта діяльності, поділ і відмінність фази пошуку й фази оцінки вирішення, посилення на аналогію й індукцію як основні форми вірогідних умовиводів, а також труднощів оцінки результативності застосування. До придатних евристичних методів можна зарахувати: сократівський діалог, метод Декарта, метод Полі, семінар розв'язування завдань, метод рекурсії, за і проти, метод питань, морфологічний метод, "мозковий штурм", інвектику, гру слів, синектику, суттєву суперпозицію, IPID алгоритм розв'язування завдання-відкриття, системний метод, евристичне програмування та інші. Морфологічний метод полягає, наприклад, на запровадженні багатьох складників розв'язання, а згодом на розгляді можливих їх комбінацій. Така поведінка робить можливим упорядкування за багатьма критеріями одночасно не тільки методів, що вже застосовуються на практиці, але й теоретично опрацьованих і можливих до використання, й навіть методів, невідомих в теорії й не застосовуваних на практиці.

Саме ознайомлення з характеристиками цих методів може стимулювати творчу винахідливість теоретиків і практиків, яка стосуватиметься не тільки оригінальних розв'язань проблеми, що розглядається, але й створення нових організаторських методів. І в цьому, власне, полягає одна із найстотніших рис методу морфологічного аналізу. В цьому методі проявляється зіставлення на одній площині детально уточнених проблем, а також відомих й передбачуваних розв'язань (методів), а потім проведення синтезу, в результаті якого виникає можливість вирішення проблеми або створення нового методу.

Варто висловити спостереження, що тенденцією в еволюції методів управління є перехід від загальних методів з високим рівнем еластичності й малим рівнем зв'язності до детальних, раціоналізованих методів, врешті – до програм (алгоритмів), які можна реалізувати автоматично.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Antoszewski J. Metody heurystyczne. – Warszawa, 1990.
2. Encyklopedia organizacji i zarządzania. – Warszawa, 1981.
3. Fayol H. Administracja przemysłowa i ogólna. – Poznań, 1926.
4. Fic M., Fic D. Miniprzewodnik zarządzania. – Zielona Góra, 1995.
5. Fic D., Żukowski P. Zarządzanie przedsiębiorstwem przemysłowym (podejście systemowe). – Zielona Góra, 1994.
6. Muszyński A. Marketing w instytucjach edukacyjnych, w: II Konferencja Naukowa. Problemy zarządzania i finansowania w instytucjach edukacyjnych w okresie transformacji systemowej w Polsce w perspektywie integracji europejskiej. – Zielona Góra, 2002.
7. Muszyński A. Funkcjonowanie niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego. – Zielona Góra, 2003.

- 
8. Penc J. Strategie zarządzania. – Warszawa, 1995.
  9. Pszczołowski T. Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy. – Warszawa, 1969.
  10. Żukowski P. Podstawy organizacji zarządzania. – Szczecin, 2001.
  - 11) 11. Żukowski P. Podstawy zarządzania organizacją. – Opole, 2002.
  11. Żukowski P., Muszyński A., Frąś J. Zasady organizacji pracy i zarządzania. – Koszalin, 1997.
  12. Żukowski P., Muszyński A. Podstawowe metody organizacji pracy i zarządzania. – Koszalin, 1997.

Галина ЛЕЦЬУК

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ФРАНЦІЇ

Оскільки робота соціального працівника передбачає постійну й безпосередню взаємодію з різними категоріями людей, то питання організації практичного навчання майбутнього професіонала стоять досить гостро. В Україні, де система підготовки соціальних працівників ще перебуває в процесі становлення і в той же час наша держава прагне до інтеграції в Європу, в тому числі і в галузі освіти, різnobічне вивчення зарубіжного досвіду є просто необхідним. У Франції практичній підготовці соціальних працівників приділяють особливу увагу, тому звернення до французького досвіду в питаннях організації та керівництва практичною підготовкою соціальних працівників є закономірним і, безумовно, корисним для вітчизняної педагогічної науки.

Різні аспекти підготовки соціальних працівників закордоном аналізували у своїх працях А. Дащкіна, О. Горшкова, І. Зверева, Л. Коваль, А. Капська, В. Поліщук, В. Сидоров та ін. У нашій статті ми частково опиралися на результати їхніх досліджень, але в основному звертались безпосередньо до першоджерел: публікацій французьких науковців П. Бешпера, Ж.-К. Оттогалі, навчальних програм підготовки соціальних працівників французьких шкіл соціальної роботи.

*Метою статті* є розгляд основних засад організації практичної підготовки соціальних працівників у Франції, особливостей керівництва практикою, аналіз змісту підготовки керівників практики.

Під навчанням практиці соціальної роботи в Європі розуміють навчальний процес, організований на базі соціальних агенцій, основне завдання якого можна сформулювати як вдосконалення фахових навичок студентів-практикантів, незалежно від місця їхнього навчання [2]. Безумовно, що в кожній країні та кожному окремому навчальному закладі соціальної роботи практична підготовка соціальних працівників має свої особливості, але на міжнародному рівні організації соціальної роботи здійснюють спроби законодавчо врегулювати її визначити зasadничі принципи практичної підготовки фахівців соціальної роботи.

У лютому 2004 року Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР) спільно з Міжнародною асоціацією соціальних працівників (МАСП) підготувала документ під назвою “Міжнародні норми якості навчання і підготовки в галузі соціальної роботи.” У пункті 3 цього документу викладені норми та правила організації стажування та практичної підготовки соціальних працівників:

3.2. Навчальний заклад чітко планує організацію, перебіг і систему оцінювання практичної та теоретичної частин навчальної програми по підготовці соціальних працівників.

3.6. Практика повинна мати достатню тривалість і передбачати сукупність таких завдань, поставлених перед практикантаами, які б забезпечували максимальну готовність студентів до професійної діяльності.

3.7. Навчальні заклади та бази практики повинні співпрацювати, їхня діяльність повинна координуватись.

3.8. Для кураторів і керівників практики повинні проводитись настановчі заняття.

3.10. Навчальні заклади, бази практики (в міру можливості) та професійні заклади беруть спільну участь у прийнятті рішень щодо практичної підготовки соціальних працівників та оцінювання її результатів.

3.11. Для кураторів і керівників практики повинні бути укладені методичні посібники, де вказані норми, процедури та цілі практичної підготовки соціальних працівників.

3.12. Навчальний заклад повинен володіти усіма ресурсами, необхідними для виконання програми практики [6].

Підготовка соціальних працівників у Франції побудована за принципом почергового навчання, коли періоди теоретичного навчання чергуються з періодами стажування у різноманітних навчальних закладах, соціальних службах, установах та організаціях. Обидві складові підготовки фахівців соціальної роботи реалізуються за єдиною навчальною програмою, мають єдину мету і оцінюються за чітко визначеними критеріями. Суттєвою відмінністю між французькою та українською системами підготовки спеціалістів у галузі соціальної роботи є обов'язкова наявність практичного досвіду роботи для вступу на переважну більшість існуючих у Франції спеціальностей соціального профілю. Про те, що практичний підготовці приділяється особлива увага свідчить і той факт, що у Франції практична підготовка становить 55-65% від загальної тривалості навчання, що є одним із найвищих показників у Європі [3].

Таблиця 1

*Співвідношення практичної підготовки із загальною тривалістю навчання [5]*

Назва спеціальності	Загальна тривалість підготовки	Тривалість практичної підготовки
Аніматор (Animateur)	3 роки	16 місяців
Аніматор-технік із питань народної освіти і молодіжних питань (Animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse)	8 місяців-2 роки	2-4 місяці
Асистент соціальної служби (Assistant de service social)	3 роки	14 місяців
Спеціалізований вихователь (Educateur spécialisé)	3 роки	15 місяців
Помічник в соціальному житті (Auxiliaire de vie sociale)	9 місяців-3 роки	4 місяці
Вихователь дітей дошкільного віку (Educateur de jeunes enfants)	1 рік 3 місяці	9 місяців
Наставник-вихователь (Moniteur-éducateur)	2 роки	7 місяців
Технік із соціального та сімейного втручання (Technicien de l'intervention sociale et familiale)	1, 5-2 роки	8 місяців

Принцип почергового навчання – це не просто введення періоду практики в процес навчання. Насамперед, це можливість для студента проявити себе і в умовах майбутньої професійної діяльності, і в умовах теоретичної підготовки, що сприяє розвитку здібностей, мобілізації знань та формуванню навичок їх використання на практиці. Такий підхід вимагає застосування методів активної педагогіки, запровадження роботи у малих групах та індивідуального підходу до кожного студента. Навчальні плани підготовки соціальних працівників складаються таким чином, щоб забезпечити ефективну і скоординовану взаємодію в процесі навчання трьох сторін: навчального закладу (інституту, школи соціальної роботи тощо); студента; бази практики.

Таким чином, для підготовки соціальних працівників у Франції є характерною тісна взаємодія навчальних закладів, де здійснюється теоретична підготовка, та підприємств, що стають базами для практичної підготовки. Це відкриває можливості для численних експериментів у сфері розробки нових форм, змісту й напрямків безперервної освіти: дистанційна підготовка, вечірня форма навчання, система почергового навчання, самопідготовка та ін.

Сьогодні почергове навчання трактується як такий спосіб підготовки, за якого дві групи її учасників (викладачі та керівники практики), перебуваючи в різних місцях (у навчальному закладі, на підприємстві, в соціальному закладі), підтримують динамічний і структурний зв'язок, а також спільними зусиллями сприяють розвитку знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної роботи. Навчання, побудоване за принципом почерговості – це також навчальний

процес, в ході якого студент, перебуваючи почергово в умовах теоретичного навчання та практичних ситуаціях, що педагогічно взаємопов'язані, має можливість розвивати свої здібності, мобілізувати знання, застосовуючи їх у конкретних практичних ситуаціях. У процесі підготовки, коли вона проходить без попереднього й поглибленого контакту з базою практики, у студента не формуються практичні навички поведінки в реальних проблемних ситуаціях, що в майбутньому знижує ефективність його роботи в умовах професійної діяльності. Практична підготовка необхідна для того, щоб студент міг простежити свої реакції в тій чи тій складній ситуації, визначити свої особистісні риси, які домінують чи, навпаки, відсутні у його поведінці в умовах практичної діяльності, помірювати над власною участю та особистим відношенням до конкретної ситуації тощо.

Тісна співпраця центрів підготовки та освітніх і соціальних закладів, які виступають базами практики і, відповідно, чергування теорії та практики в навчальному процесі, в майбутньому значно полегшує входження молодого спеціаліста у професійну діяльність. Крім того, серед соціальних працівників, які отримують таку різnobічну підготовку і складають високу конкуренцію на ринку праці, практично немає безробітних.

Кожен навчальний заклад у Франції, де готують соціальних працівників, вносить у програму практичної підготовки певні корективи та доповнення, зумовлені специфікою соціальних спеціальностей і особливостями регіону. Наприклад, у Регіональному інституті досліджень і навчання в сфері соціального втручання (IREIS) департаменту Рона-Альпи практична підготовка соціальних працівників базується на таких принципах:

- студенти можуть висловити свої побажання та окреслити перспективи проходження практики відповідно до індивідуального плану підготовки. Таким чином, практика стає об'єктом укладання педагогічного контракту між студентом, базою практики та навчальним закладом. При оцінюванні результатів стажування враховується різниця між завданнями, поставленими перед практикантом і включеними в програму практики, з одного боку, і рівнем реалізації цієї програми, з іншого;

- при організації стажування та в ході його допускаються відступи від основної програми практики, передбачені регламентом навчального закладу і зумовлені особливостями індивідуального плану проходження практики студентом, специфікою діяльності бази практики тощо;

- за наявності відповідної згоди навчального закладу можливе введення інноваційних форм проходження практики: стажування за кордоном, практика при частковому працевлаштуванні студента, що дає можливість практиканту безпосередньо включитись у професійну діяльність і відігравати ефективну роль у розробці та реалізації проектів всередині соціальних чи соціально-освітніх структур. Французькі студенти та вже дипломовані спеціалісти в галузі соціальної роботи мають можливість пройти стажування в країнах – членах Європейського Союзу. Багато центрів із підготовки соціальних працівників у Франції практикують обміни студентами з аналогічними навчальними закладами у Європі. Такий досвід розширяє можливості працевлаштування та забезпечує взаємообмін спеціалістами;

- студенти мають можливість повною мірою скористатись перевагами навчання, побудованого за принципом почерговості в умовах професійного середовища.

Завершується практика, як правило, складанням звіту чи щоденника практики, або складанням проекту. У будь-якому випадку захист практики входить до випускних іспитів більшості соціальних спеціальностей. При виконанні випускної наукової роботи студенти також повинні опиратись на досвід, отриманий на практиці.

Важливим моментом у практичній підготовці соціальних працівників є керівництво практикою. У Європі практична підготовка соціальних працівників, зазвичай, здійснюється при тісній взаємодії трьох сторін: керівника практики, який представляє навчальний заклад, студента та викладача практики, який представляє базу практики і має спеціальний сертифікат "викладач практики." У Франції кожен студент протягом усього періоду навчання перебуває під опікою керівника-референта (*formateur référent*), з одного боку, та керівника практики (*formateur de terrain*), з іншого. Одним із значущих елементів такого супроводу є налагодження взаємодії навчального закладу із базою практики. Керівник-референт, який супроводжує студента в ході підготовки ним звіту з практики (проекту практики), налагоджує тісний контакт

із керівником практики. У рамках цієї співпраці керівник-референт разом із керівником практики складає узгоджену робочу програму практики. Як правило, керівником-референтом студента призначається один із викладачів навчального закладу, керівником практики ж може стати лише особа, яка пройшла спеціальну підготовку. У Франції підготовці керівників практики приділяють особливу увагу, адже від них переважно залежить, як буде організована та реалізована програма практики, які знання зможе засвоїти студент у процесі стажування, наскільки вони йому придадуться в майбутньому. Метою навчання є підготовка соціальних працівників (за їх бажанням) до функції супроводу студентів під час проходження ними практики у освітніх чи соціальних закладах і службах. Підготовка керівника практики забезпечує засвоєння теоретичних і практичних знань, необхідних для здійснення цієї педагогічної функції. Навчання відбувається в рамках безперервної професійної освіти і завершується національною атестацією, виданою префектом регіону. Підготовка керівників практики відкрита для осіб, які вже мають диплом, що засвідчує III рівень підготовки в галузі соціальної роботи:

- диплом асистента соціальної служби;
- диплом спеціалізованого вихователя;
- сертифікат спеціалізованого вихователя-техніка;
- диплом аніматора;
- диплом вихователя дітей дошкільного віку;
- диплом радника з питань соціальної та сімейної економіки.

Також кандидат уже під час отримання атестації повинен засвідчити 3 роки професійного досвіду згідно з наявним дипломом. Крім того, кандидат повинен здійснювати керівництво одним чи кількома студентами-практикантами в процесі власної підготовки.

Підготовка може тривати, за вибором кандидата, 1 або 2 роки, і в обох випадках передбачає вивчення двох навчальних модулів, кожен з яких включає 3 навчальні курси:

Теорія та практика супроводу в процесі підготовки (120 годин):

- різномисціпінарний підхід до підготовки;
- підготовка за принципом почергового навчання;
- практика як засіб підготовки.

Функція керівника у кваліфікаційному плані (120 годин):

- націями політики у сфері соціальної діяльності і професійні практики;
- професійна підготовка дорослих;
- курс на вибір.

Вивчення кожного модуля закінчується перевіrkою засвоєних знань:

Модуль 1 – презентація та захист письмового звіту за результатами керівництва практикою студентів.

Модуль 2 – презентація та захист наукової роботи.

До 240 модульних годин додаються 40 годин практики (коли керівник практики опікується студентом-практикантом). На основі обґрунтovanих побажань кандидата дирекція центру підготовки може скорочувати час навчання в межах 80 годин. Кандидатам, які успішно пройшли обидва модулі, присвоюється національна атестація.

Таким чином, керівництво практикою може здійснювати лише висококваліфікований спеціаліст, який пройшов спеціальну підготовку і засвідчив свою професійну компетентність на практиці.

**Висновки.** Підготовка соціальних працівників як спеціалістів практичного профілю діяльності неможлива без введення у процес навчання періоду стажування. Франція є однією із провідних європейських країн, де приділяється особлива увага практичній підготовці майбутніх соціальних працівників. Обов'язкова наявність практичного досвіду діяльності для вступу на більшість соціальних спеціальностей, найвища частка практики стосовно загальної тривалості навчання порівняно з іншими європейськими країнами, тісна взаємодія між навчальними закладами та базами практики, висока увага до керівництва та контролю за ходом практичної підготовки є характерними рисами французької системи підготовки спеціалістів соціальної роботи.

**Перспективи подальших досліджень.** Вивчення досвіду Франції у сфері підготовки соціальних працівників не обмежується лише вивченням питань організації та проведення практичної підготовки. Цікавим і перспективним для української педагогіки може стати дослідження усієї системи підготовки спеціалістів соціальної роботи у Франції, яка відрізняється багаторівневим характером, широким можливостями доступу до підготовки і є однією з найбільш ефективних у світі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л.Г., Зверєва І.Д., Хлебік С.Р. Соціальна підагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
2. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под ред. Ш. Рамон, И. Сарри. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 157 с.
3. Сидоров В. Навчання практиці соціальної роботи в Україні: шлях до Європи / Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 3, 4. – С. 15-25.
4. Bechler P. Ottogalli J.-C. Le projet de formation initiale partagée: Educateurs spécialisés. Assistants de Service social. Moniteurs-Educateurs. Mode d'emploi. – Firminy, 2003. – 26 p.
5. Formation de Formateur de Terrain / [www.irts-lorraine.fr](http://www.irts-lorraine.fr).
6. Métiers sociaux / [www.aforts.com](http://www.aforts.com).
7. Normes internationales de qualité pour l'éducation et la formation en travail social / [www.iassw.soton.ac.uk](http://www.iassw.soton.ac.uk).

Валентина ЛОМАКОВИЧ

### ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ОСВІТИ У ФЕДЕРАЛЬНИХ ЗЕМЛЯХ НІМЕЧЧИНІ

Вивчення екологічних проблем відбувається неоднозначно, про що свідчать різні підходи та погляди на сучасну екологію. Зокрема, це те, що екологія визнається конкретно-науковою дисципліною біологічного профілю (В. Бровдій, О. Гіляров, М. Голубець, Р. Дажо, Ч. Елтон), інша група вчених надає екології статус комплексної програми, в реалізації якої повинні брати участь всі фундаментальні науки як природничого, так і гуманітарного профілю (А. Арманд, М. Будико, Р. Гарковенко, Е. Гірусов, А. Горелов, І. Забелін, М. Кисельов, І. Крутъ, В. Крисаченко, М. Макарчук, О. Плахотнік та ін.). Екологічна освіта в Німеччині здійснюється комплексно, вона координується за допомогою земельних міністерств культури й освіти. У кожній землі прийняті моделі стандартизації екологічного змісту з урахуванням рекомендацій федерального рівня і регіональної специфіки, тому існують типові розходження у підходах до проблеми стандартизації у кожній федеральній землі.

Предметом нашого дослідження є екологізація змісту шкільної освіти другого ступеня першого порядку (5-(9)10 кл).

*Метою статті* є виявлення специфіки форм реалізації екологічної освіти на прикладі нормативних документів трьох федеральних земель, порівняння їх структурних елементів побудови, визначення загальних рис та відмінностей.

Стандарт з екологічної освіти федеральній землі Баварії (Richtlinie für die Umwelterziehung, 1980 р.) – це нормативний документ [1], який являє собою інструкції з цього питання земельного міністерства освіти і культури для різних типів шкіл і всіх ступенів навчання. Стандарти носять проблемно-орієнтований характер на міжпредметній основі.

Основні елементи стандарту являють собою структурні елементи екологічної освіти школярів. Це мета, завдання, тематичні блоки, зміст, методичні положення, методи і форми роботи, рамкові умови для вивчення навколошнього середовища в школі.

В освітньому стандарті Баварії мета і завдання екологічної освіти виходять із завдань освіти, закріплених у Конституції даної федеральній землі “Усвідомлення відповідальності перед природою і навколошнім середовищем”.

У стандарті передраховуються принципи і форми роботи, які рекомендують використовувати при досягненні даної мети, а також рекомендується вивчати екологічний зміст не за чітко визначенним тематичним планом, а в рамках конкретних тематичних блоків:

1. Біорізноманітність, неповторність і краса природи.

2. Значення й історія культурних ландшафтів, цивілізація як фактор навколошнього середовища.
3. Основи екології.
4. Система взаємин: навколошнє середовище – суспільство – держава – економіка.
5. Види і наслідки забруднення навколошнього середовища.
6. Екологічні проблеми як виклик науці і техніці.
7. Взаємини: людина – навколошнє середовище як етичний виклик.
8. Життєдіяльність особистості (споживання) і навколошнє середовище.
9. Історія екологічних проблем (аналіз ідеології процесу, поведінка в навколошньому середовищі в історичному аспекті і т.д.) [3].

Виділені тематичні блоки є основою змісту шкільної екологічної освіти в школах Баварії. Їхнє вивчення проходить на всіх ступенях навчання і пронизує зміст усіх шкільних предметів від початкової школи до закінчення середньої чи профшколи включно.

У стандарті землі Баварії даються методичні рекомендації з екологічної освіти. У них сформульовані основні принципи екологічної освіти і їх опис при відповіді на питання “Як краще навчати?”, “Що потрібно формувати і до чого прагнути?”, “Де навчати?”. При цьому були виділені наступні основні напрямки в методичній роботі:

- скологічна освіта йде шляхом ціннісно-орієнтованого виховання;
- ситуативний підхід до навчання з урахуванням актуальності інформації на основі краєзнавчого потенціалу;
- діяльнісний підхід, визначення сфер діяльності;
- міждисциплінарний підхід [1, 29].

Специфіка екологічної освіти визначена в стандарті в залежності від ступеня навчання і типу школи. Тут даються короткі рекомендації про особливості викладання окремих тематичних аспектів екологічної освіти в залежності від віку тих, кого навчають і різних типів шкіл, а також визначені обов’язкові умови для екологічної освіти.

Таким чином, освітній стандарт федеральної землі Баварії являє собою нормативний документ, у якому обумовлюється мета, завдання і зміст екологічної освіти школярів у цій землі. Так, особливістю побудови змісту є визначення основних тематичних блоків. У кожному блокі виділені аспекти вивчення від двох до шести тем. У такий спосіб у стандарті визначені: а) орієнтаційні напрямки роботи; б) рамкові умови; в) відповідальні за його реалізацію. При цьому освітній стандарт у Німеччині носить рекомендаційних характер. Конкретне тематичне планування повинно здійснюватись на місцях, у школі. Як правило, це відбувається на піврічних чи річних зборах учителів-предметників (Fachkonferenz), або ж усіх учителів школи. Вибір тем найчастіше роблять, виходячи з особливостей даного регіону (краєзнавчий принцип).

Стандарт екологічної освіти землі Баварії є одночасно коротким посібником для учителів-предметників, що допомагає їм орієнтуватися у виборі форм і методів навчання. Він є документом, який визначає відповідальність учителів, директорів шкіл, обслуговуючого персоналу і директивою Міністерства освіти і культури землі Баварії, положення якої повинні бути враховані при розробці навчальних програм з шкільних предметів і при підвищенні кваліфікації учителів у галузі екологічної освіти.

Федеральна земля Нижня Саксонія розробила рекомендації з екологічної освіти під назвою “Мислити глобально – діяти локально”, які являють собою три структурних взаємозалежніх розділи [2].

Перший розділ включає аспекти, тенденції в галузі екологічної освіти у світлі екологічної політики, висвітленої в тезах виступів Міністра освіти і культури Нижньої Саксонії Хорста Хермана (липень, 1989 р.) “Про екологічну освіту” і Міністра з навколошнього середовища Нижньої Саксонії Вермера Реммерса (липень, 1989 р.) “Про екологічну політику” [2].

Другий розділ називається “Екологічна освіта і школа”. Він включає розкриття наступних організаційно-змістовних питань реалізації екологічної освіти для різних типів шкіл:

- 1) понятійний апарат, а саме, роз'яснення питань “Навколошнє середовище”, “Екологія”, “Екологічна освіта”;
- 2) завдання екологічної освіти школярів;
- 3) освітні стандарти з суміжною з екологічною освітою тематикою;

- 4) школа як “екогосподарство”;
- 5) заходи у екогосподарстві школи, можливості практичної роботи;
- 6) форми співробітництва в школі та поза школою з питань економічної освіти;
- 7) природоохоронна тематика в межах освітніх стандартів –огляд в залежності від типу школи і навчального предмету;
- 8) екологічна освіта як європейське завдання [2, 2-55].

У третьому розділі розглядаються методико-дидактичні питання з екологічної освіти на допомогу учителям-предметникам. Цей розділ називається “Біржа ідей з екологічної освіти” [2, 56-88].

Мета екологічної освіти сформульована у формі викладу думок Міністра освіти і культури землі Нижньої Саксонії Х. Херманна і Міністра з питань навколошнього середовища землі Нижньої Саксонії В. Реммерса, що являють собою не набір чітких правил до виконання, а швидше, міркування і поради директорам і вчителям шкіл. Аналізуючи їхні виступи, можна виділити такі основні питання з метою реалізації екологічної освіти у федеральній землі Нижньої Саксонії:

- екологічна освіта не повинна мати риси ідеології, не можна ставити абстрактну мету і формувати, виходячи з цього, готовність школярів до активних дій;
- головним завданням екологічної освіти школярів є формування морально-сстстичного світу школяра, готовності школяра брати на себе відповідальність за свої вчинки та виховання цінностей;
- завдання екологічної освіти повинні враховувати її специфіку;
- необхідно формувати готовність школяра до вивчення та розуміння екологічних закономірностей в межах конкретної теми даної проблеми і тільки потім буде готовність до усвідомлення компетентної діяльності;
- використання проектно-орієнтованих форм роботи на міжпредметній основі при вивченні конкретної теми або проблеми в цілому, які орієнтовані на діяльнісний підхід, щоб досягти формування екологічної поведінки.

В. Реммерс розглядаючи проблему діяльнісного підходу в навчанні, стверджує, що “діяльнісний підхід на уроках є характерною рисою вдалої екологічної освіти в школі, яка здійснюється за принципом цілісності та активності школярів” [2, 13-20].

У розділі “Екологічна освіта і школа” розроблені практичні поради для директорів і вчителів шкіл. У параграфі “Школа як екогосподарство” розкривається важливий аспект необхідності взаємозв’язку екологічної освіти з повсякденною діяльністю. Екологічна освіта повинна через одержані знання і розвиток відповідних поглядів та позицій сприяти розвитку здібностей, готовності учнів працюти до екологічно-усвідомленої і проблемовирішуваної діяльності [2, 3-5].

У рекомендаціях земельного Міністерства освіти і культури Нижньої Саксонії виділений параграф “Екологічна освіта: форми співробітництва всередині школи та поза школою”.

У параграфі рекомендацій “Теми охорони навколошнього середовища в освітніх стандартах” для вчителів-предметників пропонується навчальна програма-план з екологічної освіти школярів на міжпредметній основі. Навчальний план складений таким чином, що зазначено предмети, які вивчаються на цьому ступені навчання й у цьому типі шкіл, та підібрані до них екологічні теми.

Отже, плани, навчальні програми, інші методичні матеріали з екологічної освіти школярів від 1989 р. землі Нижньої Саксонії є інтегрованим освітнім стандартом, що враховує різні ступені навчання, типи шкіл та їхню специфіку. В ньому відбиті особливості побудови планів, навчальних програм з екологічної освіти школярів. Крім того, він містить міждисциплінарну навчальну програму для основної школи другого ступеня навчання першого порядку (7-9 кл.), де акцент робиться на формуванні екологічної компетентності на практиці і на відповідальній поведінці школярів.

У федеральній землі Північного Рейну-Вестфалії освітні стандарти та навчальні програми (Richtlinien und Lehrpläne, NRW, 1992-1994) [3] з групи предметів, що відносяться до одного циклу наук (природничі науки, гуманітарні і т.д.), видаються однією книгою. Вона містить

## ЗА РУБЕЖЕМ

додаток – навчальну міжпредметну програму-план з екологічної освіти школярів для різних ступенів навчання.

У додатку до навчальних програм визначено аспекти для вивчення, зокрема для реальних шкіл пропонуються такі аспекти: “Вторинна переробка відходів”, “Кругообіг речовин”, “Енергія” і т.д. Кожна тема складається з декількох підтем. Так тема “Ліс” (з аспекту “Екосистема”) включає вивчення підтем: “Ліс як економічний фактор”, “Біоценоз лісу”, “Причини та наслідки впливу на ліс природних і антропогенних факторів”, “Забруднення лісу”, “Клімат і ліс” і т.д. [3, 24-26].

Далі в програмі показується на прикладі конкретної теми можливість вивчення її в межах різних шкільних предметів, які являють собою в сукупності так звану “стільникову” конструкцію, де кожен “стільник” представляє конкретну дисципліну з характерним для неї питаннями.

У “стільниковій конструкції” існують “стільники” не заповнені, що дозволяє проявляти ініціативу вчителям і школярам, не обмежуючи навчальний процес чіткими межами.

Міністерством освіти і культури землі Північного Рейну-Вестфалії вчителям шкіл пропонуються дидактичні посібники з різноманітних тем, конкретні практичні розробки тем уроків, спеціальні журнали, у яких висвітлюються питання, пов’язані з методикою реалізації екологічної освіти.

В освітні стандарти та навчальні програми федеральної землі Північного Рейну-Вестфалії з усіх предметів включена екологічна тематика; додатково введений розділ методики одержання екологічних знань на міжпредметній основі з урахуванням краєзнавчого, цілісного підходу при вивченні дисциплін; вчителям пропонуються додатково тематичні методико-дидактичні посібники.

Отже, виходячи з вищевикладеного аналізу формування екологічного змісту освіти у федеральних землях Німеччини зробимо наступні *висновки*:

- кожна федеральна земля визначає сама нормативні документи на основі рекомендацій Постійної конференції міністерств освіти і культури Німеччини;
- нормативні документи земель конкретизують загальні рекомендації КМЖ, виходячи з особливостей освітньої системи землі, а також орієнтують директорів шкіл і вчителів на реалізацію ідей екологічної освіти в школі;
- найкращим варіантом для вчителя-практика, на наш погляд, є досвід землі Нижньої Саксонії у виданні інтегрованого, нормативного посібника, що включає в себе елементи освітнього стандарту, навчальної програми і методико-дидактичних розробок з екологічної освіти;
- аналіз моделей стандартизації екологічної освіти, на прикладі Баварії і Північного Рейну-Вестфалії та Нижньої Саксонії свідчить, що фактор наявності стандарту в системі нормативного керування різних федеральних земель не є вирішальним при реалізації екологічної освіти на практиці.

Подальше дослідження специфіки екологізації навчальних програм та підручників для середнього ступеня шкіл Німеччини допоможе розкрити організацію та структуру екологічної освіти в школах Німеччини.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Umwelterziehung an den bayerischen Schulen. Richtlinien. – München, 1990. – 37 S.
2. Empfehlungen zur Umwelterziehung an allgemeinbildenden Schulen. – Hannover, 1989. – 88 S.
3. Richtlinien und Lehrpläne, NRW, 1992-1994. – 34 S.

Любов ЗАБЛОЦЬКА

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Об’єднання Європейських держав у єдиний Європейський Союз, створення спільного ринку, монополізація та інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність та багатомовність – все це зумовило значне зростання інтересу населення всього континенту до вивчення іноземних мов та потребу у їх вивченні.

*Мета статті* – простежити тенденції вивчення іноземних мов на сучасному етапі, в період реформування освіти та наближення її до єдиних європейських норм і стандартів.

У документах Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти, Ради культури співробітництва зазначається, що “цілеспрямоване навчання однієї, а в перспективі й кількох іноземних мов повинно стати загальним пріоритетом розвитку педагогічної освіти. Проект Ради Європи “Сучасні мови” пропонує підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема за рахунок збільшення часу, відведеного на їх вивчення, та введення предмета “Іноземні мови” у програму початкової школи” [13, 41].

Питання про доцільність вивчення іноземних мов, починаючи з початкової школи, знайшло відображення й на шпальтах найпопулярніших газет Великобританії.

У газеті “Індепендент” Р.Лоуренс, відстоюючи думку про раннє вивчення іноземних мов, пише: “Французькі та німецькі послі у Британії переконують уряд розпочати навчання іноземних мов п’ятирічних дітей, щоб уникнути думки про те, що Об’єднане Королівство лінгвістично неспроможне, нездатне до вивчення іноземних мов. Великобританія – одна серед європейських країн, яка не ввела навчання сучасних іноземних мов у навчальний план початкової школи” [10, 6].

В популярній англійській газеті “Твордіан” Дж. Петерсон наводить дані останніх соціологічних досліджень, за якими “став відомим факт про те, що наша володіння іноземними мовами є найгіршим у Європі. Друга третина британців абсолютно не володіє будь-якою іншою мовою, окрім англійської” [7, 4].

С.Коллер, аналізуючи у своїй статті сучасний стан мовної політики у Великій Британії, пише: “Довго припускалося, а тепер стало офіційним фактом те, що володіння британцями іншими мовами, окрім їхньої власної, є найгіршим у Європі. На противагу їм, більш як половина континентальних європейців може розмовляти однією, а іноді і двома іноземними мовами... 66% британського населення абсолютно не володіють будь-якою іноземною мовою, окрім рідної, у той час, коли 41% континентальних європейців стверджують, що здатні спілкуватися англійською мовою” [10, 6].

Розповсюджене раннє вивчення іноземних мов у країнах Європи зумовлене рядом психолого-фізіологічних, дидактико-когнітивних та соціально-політичних факторів. “Важливими аргументами на користь раннього засвоєння мов з погляду фізіології та психології молодшого школяра, на думку вчених, є практично завершене нейрофізіологічне дозрівання мозку, локалізація мовних функцій не тільки у лівій, але й частково у правій півкулі мозку. Добре розвинута уява, задатки до творчості, здатність наслідувати та імітувати, дитяча безпосередність – усе це сприяє швидкому засвоєнню мов, а також високому ступеню комунікативності дітей” [13, 42].

Питання про вивчення іноземних мов у початковій школі сприяло проведенню ряду експериментів у 60-і, а потім у 80-і та 90-і рр. в Росії, Німеччині, Австрії, Франції, Швеції, Данії, Італії та інших країнах Європи. У Великобританії та Сполучених Штатах також проводилися такі експерименти з метою запровадження предмету “Іноземна мова” в навчальні плани початкової школи. Було створено спеціальні програми, які опиралися на біхевіористські принципи. Згодом ці програми були забуті через те, що вони не призводили до негайного успіху. У Канаді схожі програми засвоювалися краще.

Вивчення предмету “Сучасні іноземні мови” включене до Національного навчального плану Великобританії на рівні Key Stage 2 (7-11 років). Практично воно здійснюється на цьому рівні однією з п’яти початкових шкіл. Більшість початкових навчальних закладів розпочинають вивчення цього предмета на рівні Key Stage 3, коли учням виповнюється 11-14 років.

Джулі Левтон пропонує інформацію, зведену у таблицю, про частотність шкіл, де відбувається вивчення іноземних мов починаючи з рівня KS2. Вона пише: “Із 68 місцевих освітніх асоціацій тільки 55 володіє інформацією про кількість шкіл, де учні вивчають іноземні мови на рівні Key 2 і кількість тих шкіл, де вивчення сучасних іноземних мов має місце. Всього загалом у 55 місцевих освітніх організаціях кількість шкіл, де учні навчаються на рівні Key Stage 2, налічується 9.548, з них 1.497 (або 15,68 %) вивчають іноземну мову” [11, 4].

*Частота вивчення іноземної мови на рівні KS2 за даними  
55 місцевих освітніх організацій Сполученого Королівства*

<b>Відсоток шкіл за даними місцевих освітніх асоціацій, які вивчають сучасні іноземні мови на рівні KS2</b>	<b>Кількість місцевих освітніх асоціацій</b>
Ні одна школа	15
Менше як 10%	15
Між 10-19%	10
Між 20-29%	5
Між 30-39%	3
Між 40-49%	0
Між 50-59%	2
Між 60-69%	0
Між 70-79%	0
Між 80-89%	1
Між 90-99%	1
Всі школи	3
<b>Разом</b>	<b>55</b>

Ті школи, які забезпечують вивчення предмету “Сучасні іноземні мови”, ставлять за мету розвивати такі мовні вміння як: слухання, говоріння, читання і письмо; інші – впливати на мовну впевненість учня. Формування позитивного ставлення до іншомовної культури, почуття задоволення від здобутої можливості спілкуватися ще однією мовою, є дуже важливими чинниками, які впливають на подальше вивчення іноземної мови. Деякі школи намагаються поєднати ці дві мости.

В Англії існує велика кількість моделей раннього навчання іноземних мов. В одних школах дітям пропонуються короткотривалі заняття, які називаються “tasters”, в других організовуються вступні підготовчі заняття з метою поїздки школи за кордон; в інших організовуються добровільні, позаурочні мовні клуби. Важливо відзначити, що дуже багато шкіл до кінця рівня KS2 (7-11 років) обов’язково включають у навчальний план вивчення іноземної мови.

У ході проведення експериментів з метою запровадження вивчення предмета “Іноземні мови” було помічено переваги та недоліки, що стосуються різних вікових груп.

Психологи спостерігають, що пізнавальна мотивація учнів під час першого року вивчення іноземної мови позитивно впливає на засвоєння мови і отримуються хороші результати. На початку вивчення іноземної мови учні “беруть гарний старт”, а надалі прогрес уповільнюється. Результативність учнів залежить від вчительського планування і обраних ним методів навчання. Учні нещогано імітують мову, і якщо вивчення мови підкрішується регулярними вправами для слухання, розвивають правильну вимову. Із застосуванням відповідних допоміжних наочних матеріалів їм легше засвоїти розмовну мову у знайомому контексті. Заучування і повторення віршів, скоромовок, пісень, рифмовок впливає на ефективність заняття та швидке запам’ятовування іншомовного тексту, дозволяє більш спонтанно пристосуватися до ситуації, використовуючи іноземну мову. На ранніх стадіях діти початкової школи легко та швидко засвоюють запас таких слів, як: числа, кольори, іменники, що означають назви предметів та іграшок). На вміло спланованих уроках завдання побудовані від простіших до більш складніших, поступово учні розширяють запас слів, використовують сталі вирази. Все це ми можемо віднести до переваг щодо раннього вивчення іноземних мов.

Серед недоліків найчастіше трапляється проблема змішування слів або мовних звичок (наприклад: побудова речення за тим зразком, який існує у рідній мові). Вивчаючи іноземну мову, учні початкової школи не ставлять перед собою мети, що стосуються процесу опанування іноземною мовою, настільки свідомо, скільки це роблять дорослі. Необхідно також зазначити, що на вивчення предмета, як правило, затрачається велика кількість часу, яка не завжди пропорційна результатам.

## ЗА РУБЕЖЕМ

*Таблиця 2.*

*Переваги та недоліки у ході вивчення сучасних іноземних мов різними віковими групами [9, 3].*

Вік	Переваги	Недоліки	Заслуги
Початковий рівень 3-10	Відповідно до нейропсихологічних процесів мозку. Позитивна реакція. Добра вимова. Розвиток інтелекту. Формується лінгвістична пам'ять для майбутнього вивчення та поглиблення знань.	Можливе змішування мовних звичок із першою мовою. Сумніви при переході з однієї мови на іншу. Не усвідомлення процесу вивчення мови. Затрата великої кількості часу.	Де дві мовні спільноти, які тісно поєднані: двомовна сім'я, багатомовна країна...
Підлітковий 11-17(18)	Зростає можливість оцінити різні аспекти мови та культури. Достатньо часу, щоб отримати високий рівень. Покращення пам'яті. Розвиток інтелекту. Добре навички з рідної мови.	Більш продуктивний період, ніж на ранньому етапі. Успіх вимагає зусиль. Самоусвідомлення. Можлива відмова від заучування. Досвід показує часто погані результати; Перенасичення навчального плану і спеціалізація у навчанні (переважання певних предметів)	Загальний та культурний внесок до середньої освіти. Можливість усвідомленого переходу до вивчення інших іноземних мов у майбутньому
Дорослий вік Зрілість	Специфіка мети; Усвідомлена мотивація	брак часу, інші заняття, або робота, що зумовлюють нерегулярність вивчення іноземної мови.	найбільший обсяг у найменший проміжок часу

Одним із недоліків, який також стосується якості навчання іноземних мов, є те, що дуже часто ці уроки проводяться вчителем, який не є кваліфікованим спеціалістом. У такому випадку учні будуть наслідувати свого вчителя, імітуючи вимову, інтонацію та його помилки. Якщо ж такий вчитель буде опиратися значною мірою на рідину (англійську) мову, то можливості оволодіти іноземною мовою будуть залишатися для учнів надзвичайно низькими.

Дж. Левтон, аналізуючи стан забезпечення початкових шкіл Великої Британії спеціалістами іноземних мов, зазначає: “54 місцеві освітні асоціації повідомляють про те, які штатні працівники школи залучаються до проведення уроків сучасної іноземної мови.

*Таблиця 3.*

*Залучений штат працівників школи до проведення уроків іноземної мови [9,5].*

Залучений штат	Кількість місцевих асоціацій
Вчителі початкової школи із мовою підготовкою	37
Мовні спеціалісти, які в основному спеціалізуються як учителі рівня KS2	23
Дорослі або інші вчителі	21
Вчителі-спеціалісти середньої школи	13
Вчителі початкової школи без мової підготовки	13
Асистенти вчителів іноземної мови	11
Мовні клуби	10
Непостійні (що мандрують) мовні спеціалісти	5
Вчителі з італійського консульства	3
Порадники / вчителі-радники	2

Дослідження показують, що залучення некваліфікованих учителів майже вдвічі перевищує кількість кваліфікованих учителів у процесі навчання іноземної мови в початковій школі” [9, 5].

Щоб забезпечити викладання іноземної мови на рівні KS2, початкова школа часто звертається за допомогою до середньої школи, де це можливо, з метою забезпечення кваліфікованими кадрами. В результаті такого співробітництва відбувається не тільки обмін учительського штату, але й обмін цікавими ідеями, матеріалами, джерелами. Такі контакти ведуть до зміцнення відносин, заохочення співпраці початкової школи та середньої.

Існує ще одна проблема, яка пов'язана з вивченням сучасних іноземних мов у початковій школі. Справа в тому, що в початковій школі діти переважно вивчають французьку мову як іноземну, а потім, у середній школі їм пропонується вивчення зовсім інших іноземних мов, таких, як німецька або іспанська. Таким чином у процесі вивчення іноземних мов порушений принцип наступності. Ось чому співробітництво між початковою та середньою школою заслуговує неабиякої уваги.

Національний навчальний план, який вперше в історії країни було введено згідно із новим законом про реформу освіти у 1988р. з метою об'єднання розмаїття планів і програм, що існували, у єдиний варіант для всіх державних шкіл, нічого не передбачає для покращення вивчення іноземної мови на рівні KS2. У Dearing Report (1993 р.) даються рекомендації до ведення цього предмета ще в початковій школі. Серед них справді заслуговує уваги застосування завдань, які сприяють підвищенню інтересу вивчення іноземної мови, а також подається ідея “вивільнення” 20% навчального часу із чинного на даний період навчального плану”[5, 17].

Французька мова трапляється в початковій школі у три рази частіше і, в основному, вона пропонується на рівні KS2. Це пояснюється тим, що переважна більшість вчителів отримала кваліфікацію вчителя французької мови.

У Шотландії в результаті успішного проведення проекту “Сучасні іноземні мови у початковій школі” було вирішено ввести предмет “Іноземні мови” у навчальні програми, а також підтримати фінансово програму підготовки вчителів-спеціалістів.

П. Даф і С. Поліо, розповідаючи у своїй статті про цей експеримент, зазначають, що “головним у цьому проекті було виявлення інтересу до іноземної мови в учнів початкових класів та його розвиток, у процесі реалізації завдань, які впливають на почутия радості і приносять задоволення та усвідомлення від досягнених успіхів. В основі таких завдань - спів, танець, міміка, гра” [6, 62].

У зв'язку з цим проектом було створено в 1989 р. спеціальні курси підготовки вчителів іноземної мови для початкової школи. Серед основних завдань цих курсів – надання можливості майбутнім спеціалістам ознайомитися з методикою раннього навчання іноземних мов. У ході роботи курсів збиралися цікаві навчальні матеріали, проводився перегляд та аналіз фрагментів відеоуроків, удосконалювалася компетенція вчителів з іноземної мови в ході рольових ігор та навчальних ситуацій. Тривалість курсів 27 днів. За час діяльності курсів було підготовлено приблизно 2900 спеціалістів. Ставилося за мету забезпечити кожну початкову школу Шотландії хоча б одним кваліфікованим учителем іноземної мови. За цим проектом діти розпочинали вивчення іноземної мови (в основному французької), починаючи з 10-11 років. На її вивчення відводилося 150 год. в рік, тобто 10 хв. щодня.

Порівняно недавно (приблизно три роки тому) у Шотландії проводився ще один проект, який значною мірою відрізнявся від попереднього і також заслуговував уваги. Це проект “раннього часткового залучення” (EPI “early partial immersion”). Визначальним у ньому було те, що іноземна мова викладалася вчителями, для яких ця мова є рідною. Річард Джонстон, описуючи і даючи аналіз цьому проектові, наводить для прикладу школу (Walker Road Primary School) у м. Абердин, де вивчення французької мови розпочиналося на Р1 рівні, коли учням виповнювалось п'ять років. За проектом “раннього часткового залучення” діти закінчуючи навчання у початковій школі, виконали 15000 год. відповідно до навчального плану [9,15].

Хоч цей проект с у стадії розвитку і вимагає багато доробок та уточень, проте дас позитивні результати та учнів і вчителів.

У 2002 р. Харріс та Конвей дали аналіз експериментальній програмі “національний пілот” (national pilot), яка проводилася у 1998 р. у Північній Ірландії. Відповідно до цієї програми учням пропонувалося вивчення на вибір однієї з таких іноземних мов, як: французька, німецька, англійська або італійська у 5-6 класі. Експеримент проводився у 347 початкових школах. На навчання відводилося 1,5 годин на тиждень [8, 224].

Серед основних завдань експерименту:

- формування позитивного ставлення до вивчення іноземних мов;
- встановлення та зміцнення співпраці між початковою та середньою школою;
- можливість вибору іноземної мови;
- залучення більшої кількості дітей з різних типів шкіл до вивчення іноземної мови на початковому рівні.

Для оцінки експерименту використовувалася інформація, яка надходила від спостерігачів за організацією навчального процесу та розповсюдженням проекту національного пілоту. До уваги брався практичний досвід учителів, їхні методичні підходи до навчального процесу, учнівська реакція. Всього експеримент проводився у 22 класах. Серед основних завдань проекту – розвиток комунікативних навичок учнів початкової школи з іноземної мови, визначення ставлення учнів до предмета “Іноземна мова”, створення найбільш ефективних моделей уроку.

Більшість учителів відчули, що для них особисто, їх школи та учнів цей проект приніс корисні та відчутні результати: діти розпочали вивчати іноземні мови у початковій школі, досягнули значного прогресу у розвитку навичок та розуміння іншої мови, показали здатність усно спілкуватися на елементарному рівні. Мета цього проекту полягає не стільки у тому, щоб розвивати компетентність учнів у володінні іноземною мовою, скільки у тому, щоб розвивати “чуттєвий підхід до мови, це допомогло б учням розвивати металінгвістичну та міжнаціональну впевненість, яка б забезпечила більш успішне вивчення мови на середньому рівні” [4, 17].

Підводячи підсумок усього сказаного у цій статті, можна зазначити, що уряд Тоні Блера визначає освіту як “один із пріоритетних напрямів своєї політики. Головним завданням вважається підвищення її якості. Уряд спрямовує освітні ініціативи на підвищення освітніх стандартів та навчальних досягнень учнів, забезпечення більшої рівності в освіті, створення нових джерел та можливостей для її здобуття, вдосконалення системи підготовки вчителів” [12, 110].

У суспільстві Великої Британії назріла потреба у вивченні сучасних іноземних мов. Проведені експерименти з метою введення предмета “Сучасні іноземні мови” у початкових школах країни свідчать про те, що ідея вивчення цього предмета охоче підтримується вчителями, учнями та їх батьками.

Важливо розпочинати вивчення іноземних мов саме у початковій школі, коли психологічний та фізіологічний розвиток дитини сприяє точній імітації звуків, а також сприяє якісному запам'ятовуванню нових слів і понять.

І хоча існує ще багато недоліків та проблем, але визначаються першочергові завдання, спрямовані на їх подолання з метою успішної реалізації вивчення іноземної мови саме у початковій школі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Atkinson D. Teaching in the target language; a problem with current orthodoxy // Language Learning Journal. – 1993. №8. – P.2-5.
2. Assessment of Performance Unit. Foreign Language Performance in Schools: Report on 1984 Survey of French, German and Spanish. – London: NCTE, 1986. – 12 p.
3. Британська Рада. Педагогічна освіта у Сполученому Королівстві // Іноземні мови. – 2000. – №7. – С.44-46.
4. Collins P. The moving target // The Language Forum. – 1993. – №1. – P.16-18.
5. Department for education and skills. Languages for all. Languages for life. A strategy for England. – London: DfES, 2002. – 20 p.
6. Duff P.A., Polio C.C. How much foreign languages are there in the foreign language classroom? // Modern Language Journal. – 1990. – №72. – P.154-166.
7. Peterson J. European languages and Britain // Guardian. – 20.02.2001. – P.4.
8. Harris J. and Convey M. Modern languages in Irish primary schools. An education of the National Pilot Project. – Dublin: Institiud Ieangeolaiochta Eireann, 2002. – 250 p.
9. Johnston R. Evidence-based policy: early modern language learning at primary schools // Language Learning Journal. – 2003. – №28. – P.14-21.
10. Collier S. The current language policy in Great Britain // Independent. – 9.07.2002. – P.6.
11. Lawton G. Modern languages in the primary school investigating present practice // Language Learning Journal. – 1996. – №3. – P.2-6.
12. Levashova V.A. Schools and schooling in Britain today // Иностранные языки. – 2002. – №3-4. – С.110-115.
13. Паршикова Е. А. Современные тенденции в развитии методики раннего обучения иностранным языкам в Европе // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.41-47.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Євген КУЛИК

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Підготовка підростаючого покоління до майбутньої професійної діяльності не можлива без інноваційних вирішень кризових явищ в освіті. Одним із шляхів виходу з кризи є підготовка вчителів нової генерації із суттєвим зростанням питомої ваги творчих компонентів цієї підготовки.

Основи психолого-педагогічної підготовки вчителів повинні закладатись під час їх навчання у вищому навчальному закладі і продовжуватись протягом всього періоду їх професійної діяльності.

Потреби педагогічної практики свідчать про необхідність набуття майбутніми вчителями компетенцій творчого характеру завдяки формуванню навчально-дослідницьких умінь.

Аналіз реального навчально-виховного процесу у педагогічному університеті та наші діагностичні обстеження засвідчують, що на сьогодні недостатньо досліджено особливості формування готовності майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності (ПДД) [3], саме тому ця проблема є актуальною.

*Метою статті* є аналіз експерименту по формуванню готовності майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності.

Професійна педагогічна діяльність – багатогранний об'єкт дослідження, який відображає об'ективно існуючу різноманітність вияву її специфічних особливостей. Одночасно цей об'єкт має статус міжнаукового дослідження, оскільки взаємопов'язаний з різними дисциплінами суспільствознавства і людинознавства (філософією, історією, загальною, віковою та педагогічною психологією, етнографією, етнопедагогікою та ін.).

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус професійної педагогічної діяльності приводить до необхідності розглядати її в системі координат, що задається різними рівнями методології науки. Поняттю педагогічної дослідницької роботи вчителя у педагогічній літературі присвячено багато робіт, у яких наводиться його визначення та розглянуті найбільш суттєві характеристики педагогічної діяльності, її структура, а також запропоновані різноманітні класифікації видів діяльності та ін. У контексті нашого дослідження ми будемо розглядати педагогічну дослідницьку діяльність не з позицій персоніфікацізму, а з загальnofілософських позицій.

Для вчителя трудового навчання сучасної школи велике значення має перевірка взятих з наукових джерел або набутих в результаті самостійної аналітичної роботи над теоретичними положеннями та узагальненнями педагогічних фактів. Шкільна практика дуже багата, вона постійно народжує нові наукові педагогічні факти, тому вчитель повинен уміти з маси педагогічних явищ і ситуацій, які він спостерігає або вивчає, відібрати лише такі, які відображають основні тенденції та закономірності розвитку школи і є не випадковими, а найбільш типовими і характерними. Тоді ці факти підтверджують вибрану наукову парадигму і тим самим розвивають саму науку. Співвідносячи теорію з повсякденною педагогічною практикою, вчитель має можливість вирішувати для себе питання про істинність і практичну значущість цих або інших теоретичних положень і в залежності від цього визначати необхідність їх використання в своїй педагогічній діяльності. Методологічною основою цього є історизм науки. Творчо працюючий вчитель не тільки спирається на досягнення педагогічної науки, а разом з цим збагачує педагогічну теорію. Аналізуючи та узагальнюючи реальні процеси, які він спостерігає або вивчає, вчитель виявляє закономірності і визначає шляхи їх

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

вдосконалення, у нього розвивається наукове прогнозування результатів своєї діяльності. Таким чином, його діяльність має всі ознаки дослідницької. Очевидно, не викликає сумніву теза про те, що навчання повинно поєднуватися з дослідженням цього процесу. Таке дослідження припускає систематичну варіацію засобів стратегії та тактики навчання і оцінку ефективності утворюваних варіантів.

Участь учителів трудового навчання у науково-дослідницькій роботі сприяє також розвитку в них творчого підходу до педагогічної діяльності, стимулює пошук ефективних засобів та прийомів навчання і виховання. Педагогічна система функціонує при наявності дуже великої кількості компонентів (елементів). Відомо, що жодна з існуючих систем не може оптимально виконувати свої функції без зворотного зв'язку, тобто об'єктивної інформації про те, наскільки успішно і відповідно з існуючими планами реалізується завдання, яке стоїть перед системою. Школа не є винятком. Педагогічні та психологічні дослідження дають можливість керівництву школи і педагогічному колективу, крім традиційно прийнятих джерел (статистична звітність, облік успішності, суспільно корисна активність, позакласна робота), за якими звіряється робота школи з вихідними планами і завданнями, мати додаткову багату інформацію, що дозволяє, крім кількісних параметрів, проаналізувати якісну сторону роботи будь-якої ланки ланцюга і вчасно здійснити ті чи інші коригуючі дії. Педагогічний та психологічний експерименти дають можливість вихователю, вчителю проводити модифікування ситуацій, оцінювати перспективність, доцільність та необхідність цих або інших форм та методів педагогічного діяння, оптимально спланувати свою подальшу діяльність, свідомо і цілеспрямовано здійснювати індивідуальний підхід до учнів, впроваджувати інноваційні підходи до розв'язування нестандартних ситуацій. Так, наприклад, педагог, який недостатньо уважно ставиться до дослідницької роботи, навіть при умові налагоджених емоційних взаємовідносинах з класом, не може досягти успіху. Уроки і позакласні заходи, які проводить цей педагог, будуть малоінформативні і неефективні у виховному і розвиваючому напрямах. Філософською основою цього є співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті і науці.

Педагог, спостерігаючи протягом навчального року за змінами, які відбуваються з окремими учнями і з класом в цілому, не завжди може зрозуміти, під впливом яких саме факторів або діянь сталися ці зрушенні, і що їх зумовило. Якщо він не може виділити основне від другорядного, щоб дати вичерпну відповідь на ці питання, необхідно доповнити досвід та інтуїцію науковими знаннями. Дослідницька діяльність – це вияв дійсних взаємозв'язків між певними педагогічними діяннями та їх результатами.

Оцінку готовності, рівні сформованості готовності до цього виду діяльності згідно з вибраними критеріями ми висвітлили в інших наших працях [2, 3].

Зіставивши результати констатуючих зразків, ми впевнилися в тому, що технологія, яка була пропонована, утворює необхідні умови для підвищення рівня готовності студентів. Досвід її використання говорить про динаміку основних показників готовності, тобто переход на більш високий рівень.

Визначення ефективності впливу вищезгаданих педагогічних умов, розгляд їх як системоутворюючих факторів в загальному контексті формування готовності до педагогічної дослідницької роботи і було покладено в основу дослідження.

Нами була розроблена програма дослідження, яка включала в себе використання: спостереження, опитування, бесіди, анкетування, педагогічного порівняльного експерименту.

Експеримент базувався на положеннях методики і програми формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної дослідницької діяльності.

Порівняльний експеримент проходив в чотири етапи. У дослідженні були визначені експериментальна група (ЕГ,  $n = 80$ ) і контрольна група (КГ,  $n = 80$ ) студенти інженерно-педагогічного факультету ДДПУ. Всього експериментом було охоплено 160 студентів.

Констатуючий зразок експеримента був здійснений в 6 семестрі 2002 навчального року. У процесі дослідно-експериментальної роботи студентам було запропоновано виконати ряд завдань. Метою завдань було визначення існуючого рівня: а) мотивації; б) знань; в) педагогічних дослідницьких умінь. Завдання мали характер: 1) обґрунтувати актуальність

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

проблеми дослідження згідно з одним із напрямків психолого-педагогічного циклу наук; 2) скласти план дослідження з обраної теми; 3) наукові узагальнення – зміст реферату.

Зміст завдань давав можливість визначити рівень мотивів і знань, які необхідні для здійснення педагогічної дослідницької діяльності, а також визначити рівень окремих дослідницьких умінь.

Студенти експериментальної і контрольної груп були поставлені в рівні умови самостійного вибору проблеми дослідження, часу виконання завдань і забезпечені спеціальною літературою.

Перелік тем психолого-педагогічних досліджень, який був запропонований під час констатуючого зりзу, був схвалений експертами (9 викладачів) і рекомендований для проведення діагностики. Цей перелік мав теми, різні за напрямками і ступенем розробки, а також теми з різними вимогами до практичної частини. Студентам були запропоновані теми, які ми умовно розподілили на репродуктивні і дослідницькі. Репродуктивні вимагали роботи тільки з літературою, а дослідницькі передбачали і проведення елементарних спостережень або анкетування на практиці.

Характерним для вибору тем було те, що студенти прагнули обрати теми, які не пов’язані з проведенням елементарних досліджень на практиці. Зі студентами проведена бесіда, метою якої було з’ясувати ставлення їх до педагогічної дослідницької діяльності, а також оцінити знання загальні і в галузі основ педагогічних досліджень. Бесіди мали незначні зміни, але взагалі зміст відповідав единому плану, а саме: 1. Яка тема Вашого дослідження? 2. Чим Ви керувались при виборі теми? 3. Наскільки актуальна тема, яку Ви обрали? 4. Який ступінь її розробки? 5. Хто з вчених, педагогів – новаторів займався вивченням цієї теми? 6. Які існують точки зору на можливі шляхи її вирішення? 7. Які перспективи в дослідженні цієї проблеми? 8. Які цілі ставите Ви перед собою у вивчені цієї проблеми? 9. Які результати плануєте?

Відповіді студентів фіксувались викладачами-експертами. Така форма оцінки дала можливість схарактеризувати ставлення студентів до педагогічної дослідницької діяльності. Так, у кожній групі перевага віддавалась темам, які не потребують дослідження на практиці: 90 % (144 ч.) студентів обрали теми, які вимагали аналізу літератури, і лише 10 % (16 ч.) обрали теми, які потребують проведення на практиці спостереження або анкетування. Ці результати свідчать про те, що студенти не мають чіткого позитивного ставлення до проведення дослідницької роботи в умовах школи. Дуже цікавими для нас були відповіді студентів на питання: “Чим Ви керувались при виборі теми?” Так, 50% студентів відповіли, що керувались своїми можливостями опрацювати літературу; 40% керувались рівнем своєї підготовки з дисциплін психолого-педагогічного циклу; 10% студентів не дали чіткої відповіді. Як ми бачимо, вибір теми багатьма студентами пов’язується з їхніми можливостями і підготовкою. У результаті аналізу бесід зі студентами ми дійшли до висновку, що більшість з них, а саме 60%, не мають позитивних мотивів проведення елементарної дослідницької роботи в умовах школи і відповідної підготовки. Констатуючий зріз показав, що обрані експериментальна і контрольна групи мають приблизно рівноцінну попередню підготовку і рівень мотивів, але необхідна процедура зрівняння, бо в подальшому нам необхідно буде порівняти експериментальну і контрольну групу за рядом показників. Тому ми звернулись до методу конструювання, тобто добору випробуваних за певними критеріями, який рекомендується Ю. Гільбухом і М. Дробноходом для використання у професійних педагогічних дослідженнях [1, 71].

На другому – заключному етапі експерименту 2003 року – реалізація експериментальної програми, яка включала вивчення курсу “Основи наукових педагогічних досліджень” для підготовки до виконання курсової роботи з методики трудового навчання.

Курс був прочитаний студентам експериментальної групи до початку педагогічної практики і викопання курсової роботи. Якщо цей курс читати після викопання курсових робіт з психолого-педагогічного циклу, то виникає “запізнення” інформації.

При вивченні кожної теми студенти виконували завдання для самостійної роботи, що знаходили актиалізацію під час практичних занять. Завдання передбачали поетапну розробку теми дослідження.

Для поточного контролю засвоєння знань в дослідженні використовувалась система контрольних питань.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Програма курсу була доповнена експериментальними матеріалами у вигляді додатків, які призначені для практичного використання студентами в процесі педагогічних досліджень і включали: зразки бібліографічного оформлення літературних джерел, цитат і зносок; збірники анкет, тестів; інформаційні добірки для статистичної обробки; приближний перелік тем; список літератури до тем. Одним із самостійних завдань для студентів експериментальної і контрольної групи було виконання вступу до курсової роботи. Аналіз оцінки вступу показав, що більшість студентів експериментальної групи виконали самостійне завдання, з них 50% отримали оцінку добре, 10% – відмінно.

Заслуговує уваги і те, які методи дослідження обирали студенти експериментальної і контрольної груп.

Студенти експериментальної групи показали більш широкий діапазон обраних методів. Серед обраних методів ми бачимо: а) частковонаукові; б) загальнонаукові; в) спеціальні.

У той час студенти контрольної групи обмежилися: а) спостереженням; б) констатуючим експериментом.

Педагогічна практика була проведена в межах програми педагогічного дослідження і встановила ефективність попереднього вивчення курсу “Основи науково-педагогічного дослідження”, а також його необхідність для виконання курсової роботи.

Про зростання інтересу до педагогічної дослідницької діяльності свідчать результати підсумкового зりзу, в ході якого студенти повторно висловили своє ставлення до педагогічної дослідницької діяльності.

Виходячи зі змісту готовності, ми повинні були забезпечити студентам достатній рівень знань з основ наукових педагогічних досліджень для реалізації педагогічної дослідницької діяльності. Ми виходимо з того, що приріст знань розуміється як зміна обсягу знань у процесі навчання. Для виявлення приросту знань удосліджені ми використовували методику, аналогічну методиці дослідження росту знань, яка була запропонована А. Киверялгом [4, 193-198]. За кожну відповідь виставлялася оцінка.

Розраховувалась середньоарифметична оцінка групи для визначення кожного з 7 понять [4, 125]. У кінці експериментальної роботи ці дії виконувалися ще раз. Результати експерименту показали, що є приріст знань.

Розрахований коефіцієнт Стюдента дорівнює:  $t_{emp1} = 2.65$ .

$$t_{emp2} = 2.7 \quad t_{emp3} = 2.75 \quad t_{emp4} = 2.25 \quad t_{emp5} = 2.3 \quad t_{emp6} = 2.35$$

Результат експерименту можемо вважати цілком вірогідним, так як виконується  $t_{emp} > t_{krit}$  [4, 269-271].

$$t_{krit5\%} = 1.98; t_{krit1\%} = 2.62.$$

У нашому випадку не можна припустити, що результат є випадковим, бо розбіжність на рівні вірогідності 99% є достовірною (суттєвою).

Таким чином, результати порівнюючого експерименту підтвердили нашу гіпотезу і вели ефективність запропонованої технології формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

- Гільбух Ю.З., Дробнохол М.І. Інноваційний експеримент у школі: на допомогу початковочому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
- Кулик Є.В. Оцінка готовності вчителів до педагогічної дослідницької діяльності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців. // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А. Зязюн. – Київ-Вінниця, 2004. – С.156-163.
- Кулик Є.В. Педагогічна дослідницька діяльність: аналіз стану проблеми підготовки майбутніх учителів трудового навчання // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ. Вип. 9: Педагогіка. – Дрогобич: Вимір, 2004. – С. 38-49.
- Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 331 с.

## ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ СЕРЕДОВИЩ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Основою комп'ютеризації, яка заполонила практично усі сфери діяльності людини, є освіта. Сьогодні дедалі частіше можна зустріти комп'ютери на учнівському столі будь-якого навчального закладу, саме там, де формується майбутній спеціаліст. Тому перед методистами постає важлива проблема модернізації шкільних предметів з метою дидактично обґрунтованого застосування у навчальному процесі персональних комп'ютерів. Мова іде про забезпечення доцільних взаємозв'язків комп'ютерних технологій із традиційними засобами навчання, їх гармонійне поєднання з усталеними принципами та закономірностями навчального процесу.

Аналізуючи ряд досліджень, можна сказати, що недостатньо вивчене ще питання використання в практиці школи навчально-інформаційних середовищ. Тому виділимо наступні завдання:

- 1) проаналізувати відповідні наукові дослідження;
- 2) переконатись у необхідності нововведень у системі навчання;
- 3) виділити основні переваги і недоліки використання навчально-інформаційних середовищ у навчальному процесі.

*Метою статті* є розгляд переваг і недоліків використання навчально-інформаційних середовищ у навчальному процесі. Під навчально-інформаційним середовищем розуміємо систему інформаційно-комунікаційних та традиційних засобів, які спрямовані на організацію та проведення навчального процесу, орієнтованого на особистісне навчання в умовах інформаційного суспільства.

Дана проблема має безпосереднє відношення до вдосконалення системи освіти, забезпечення всебічного розвитку особистості в умовах науково-технічного прогресу, методичного обґрунтування введення інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес.

Виходячи з даного раніше визначення навчально-інформаційного середовища, розглянемо переваги і недоліки його використання в навчальному процесі. Зупинимось спочатку на перевагах, адже вони сприяють розвитку особистості учня, формуванню його світогляду і здібностей, а також є дієвим засобом озброєння новими знаннями і вміннями.

Важливим позитивним моментом при використанні навчально-інформаційних середовищ, на нашу думку, є забезпечення індивідуалізації навчання. Завдяки такому середовищу можна підбрати навчальний матеріал відповідно до особистих інтересів, а також психологічних особливостей, можливостей та здібностей учнів. З'являється можливість: самостійно обирати темп подання інформації на екрані, послідовність вивчення теоретичного матеріалу, а також переходити до режиму виконання контрольних завдань; повернутись до повторного або поглибленого вивчення будь-якої складової частини навчального матеріалу; звернутись до підказок, а також викликати додаткову інформацію; отримувати вказівки для подальших дій, а також допомогу під час розв'язування завдань з урахуванням характеру виявлених труднощів або характеру повторних помилок. Саме такі вимоги ставляться в до комп'ютерних навчальних програм [6, 33].

Швидкість сприймання інформації є неоднаковою для кожної дитини. На основі комп'ютерних телекомунікацій можна спланувати роботу учнів так, щоб всі були зайняті відповідно до своїх можливостей, оскільки матеріал може містити додаткові відомості.

Враховувати особливості учнів при побудові навчально-інформаційних середовищ можна шляхом ширшого використання меню. Невпевнені у своїх знаннях діти готові виконувати всі вказівки програми та сприймати її як ведучого партнера. У такому випадку доцільно використовувати точні та однозначні вказівки, ілюструвати їх графічною інформацією.

При використанні навчально-інформаційних середовищ забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, причому не тільки між вчителем і учнями, а й між учнями. Як зазначає Т. Зайцева, ефективне формування розумових дій учнів досягається при наявності оперативного зворотного зв'язку між учнями і вчителем, який дозволяє контролювати проміжні і кінцеві результати навчання, порівнювати їх з метою і на цій основі своєчасно вносити

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

необхідні корективи [3]. Виконання цієї вимоги потребує психолого-педагогічного аналізу комплексу питань, що охоплюють такі проблеми, як вияв ефективних критеріїв сформованості розумових дій саме з даного предмету, визначення раціональної частоти контролю, розробка механізмів оперативного відображення результатів контролю у змісті, методах та організаційних формах навчання.

Використання мультимедія (колір, звук, мультиплікація, відеосюжети) розширяють можливості подання інформації, що дозволяє застосувати додаткові механізми її засвоєння. Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють важливу роль у навчальній діяльності, то використання їх при поясненні та обґрунтуванні теоретичних понять є досить ефективним.

Поєднання різних видів інформації у навчально-інформаційних середовищах не лише підвищує ефективність її сприймання, а й дозволяє збільшити обсяг засвоєного навчального матеріалу. Як відомо, час засвоєння учнями звукової інформації триває більше, ніж зорової. Працюючи в середовищі, у випадку необхідності учень може зосередити свою увагу на найзручнішій формі змістового наповнення навчального матеріалу.

Робота з навчальним матеріалом у середовищі організована у формі дружньо-нейтрального діалогу. Особливою позитивною рисою використання комп’ютера є його “витримка” і “спокій”, “приязність” по відношенню до користувача. Комп’ютерні програми дозволяють кожному учневі отримати результат незалежно від його наявного рівня знань, уникнути можливих негативних наслідків людського спілкування [4, 72].

Для розвитку творчості в інформатиці необхідно ставити нечіткі прикладні задачі, що розвивають уяву та логіку [1, 48]. Доцільним є розширення їх видів та способів розв’язання, що стає можливим при використанні навчально-інформаційних середовищ.

Наявність необхідної інформації про структуру середовища, простий та зручний інтерфейс користувача, забезпечення подальшої роботи програми після будь-якої відповіді учня сприяє підвищенню ефективності навчання, набуття навичок самостійної роботи.

Використання навчально-інформаційних середовищ дозволяє підібрати оптимальний режим роботи, збільшити кількість учнів, які залучені до самостійної роботи, адаптувати навчальний матеріал відповідно до рівня навчальних досягнень конкретного учня, дає можливість за менший проміжок часу виконати великий обсяг навчальної роботи, розширюючи межі уявлень учнів про сучасний світ [2].

Систематично зібрана в гіпертекстовому середовищі інформація може застосовуватися для:

- додаткового ознайомлення учнів з навчальним матеріалом;
- формування основних понять у цільноті і взаємозв’язку;
- первинного і підсумкового закріплення й повторення навчального матеріалу;
- відпрацювання основних умінь і навичок;
- самоконтролю.

Окремі технології розробки гіпертекстових середовищ дозволяють розміщувати їх в мережі Internet, а також ефективно проводити дистанційне навчання.

Використання комп’ютера підвищує рівень мотивації навчального процесу, він може одночасно бути і засобом навчання, і засобом підвищення інтересу учнів до предмету [2], а також дає можливість суттєво активізувати навчально-пізнавальну діяльність, зосередити увагу на найважливіших аспектах матеріалу, що вивчається [4, 72].

Робота з гіпертекстовим середовищем сприяє виробленню навиків самостійної роботи, вміння самооцінки та отримання задоволення від роботи. Розглянемо окремі потреби особистості, що задовольняються завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій [1, 43-47] (табл. 1).

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Таблиця 1

<b>Формулювання потреби</b>	<b>Обґрунтування в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій</b>
Бути особистістю	Може бути проявлено через стиль діяльності програмування із захистом від помилок, лаконічність, особливу ефективну систему позначенень і т.д.; а також в оригінальноті виконання завдань. До цього має відношення потреба у самоповазі та повазі, самооцінка.
Самовираження (психофізіологічна)	Тут важливий контекст творчості: програма або інформація, створена учнем, є витвором інтелекту його автора, матеріально-ідеальним носієм його мислення і діяльності. Чим більше зацікавленості проявив учень до роботи, чим більше він доклав зусиль, тим важливіший для нього результат як спосіб самовираження.
Потреба у задоволенні (психофізіологічна)	Є безліч шляхів до отримання задоволення від роботи на персональному комп'ютері: самостійне розв'язання складної задачі, перемога в грі, гарний узор на екрані, важливість результату роботи, заслужена похвала. Загалом, задоволення – результат вдоволення інших потреб.
Потреба у свободі (соціальна)	Потреба у свободі виділяється у: бажанні переміщуватися по аудиторії, щоб дізнатися результати інших; можливості вибору темпу вивчення, рівня складності матеріалу, самого способу розв'язання (особливо на олімпіадах). Хоч, звичайно, свобода може вступати у протиріччя із безпекою.
Самоствердження	Ця потреба може проявитися як у допомозі слабшому учневі, так і у створенні перешкод лідеру, у змаганні. Самоствердження реалізується і у розв'язанні непростої та суспільно значимої проблеми, хоча б у межах даного колективу. Складність комп'ютерного світу надає учневі, що прагне самоствердитись, унікальний шанс зробити це, дізнавшись про те, що невідоме класу і особливо вчителю. Звичайно, можливе і надмірне захоплення, що є шкідливим для особистості.

Учень, самостійно користуючись інформаційним середовищем, довільно вибирає необхідний матеріал і може пропустити незрозуміле чи вимагатиме пояснення. Використання мультимедійних можливостей може відволікати увагу учнів, розсіювати її. Вони можуть “перестрибувати” через “нецікаве”, таким чином втрачаючи зміст, а, отже, розуміння матеріалу. Але правильна організація роботи допоможе реалізувати основні виховні та навчальні цілі з найкращим результатом.

Важливою проблемою розробки навчальних комп'ютерних програм є неоднорідність аудиторії, що буде нею користуватися, відсутність досвіду роботи з ПК деяких дітей. Страх, невпевненість у своїх діях і знаннях на початковому етапі використання комп'ютера як засобу навчання дещо перешкоджають нормальній роботі, адже втрачається доволі багато часу і сил на, здавалось би, прості операції.

Можна зустрітись і з протилежною проблемою. Часто учні, реалізуючи свою природну потребу у пізнанні навколошнього світу, бажанні самому знайти спосіб керування програмним середовищем без інструкцій чи вказівок вчителя, можуть здійснювати некваліфіковані дії. Заборона тут матиме негативний вплив, тому необхідно захистити дані, а також визначити однозначний шлях подачі матеріалів для уникнення розгубленості. Складнішою проблемою є випадок, коли учень планомірно намагається пошкодити середовище, в якому працює, натискуючи клавіші, що непередбачені в даному випадку, намагається обманути систему, тощо. В такому випадку підвищуються вимоги до принципів побудови гіпертекстового навчального середовища, його захищеності та стійкості, а також необхідні виховні дії вчителя.

При живому діалозі зміст слова доповнюють і емоції, що виявляються у жестах, міміці та інших невербальних елементах. З метою збагачення емоційного спілкування через комп'ютер можна застосовувати піктограми запитання, наголосу, заборони і т. д. окремі слова виділяти кольором або відмінним написанням символів, різним кольором оформлення вікна. Та і в цьому випадку перелічені засоби лише дають підставу до встановлення певного контакту. Надмірна строкатість, зайві текстові пояснення, різні форми подання, графічні прикраси, тощо можуть відволікати і, як наслідок, погіршити сприйняття, і навпаки, однотипність сторінок. Організація

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

легкості у пошуку сприяють зручному користуванню. Тому необхідно прагнути до оптимального варіанту, шукати “золоту середину” [5].

Для ефективної роботи з навчальним гіпертекстовим середовищем необхідно провести підготовчу роботу для здобуття певних навиків.

Як правило, не повною мірою реалізуються можливості використання персонального комп’ютера. Це стосується способів спілкування, розпізнавання помилок та їх причин, врахування індивідуальних особливостей. Багато чого можна пояснити недостатнім вивченням психолого-педагогічних проблем навчання та психічного розвитку школярів, а також низькою ефективністю існуючих програм.

Використання всіх електронних середовищ можливе при організації ефективної роботи технічних систем. Ю. Машбиць виділяє три типи обмеженого користування ЕОМ:

- недоліки ЕОМ як технічної системи;
- недоліки, обумовлені недосвідченістю програмістів-розробників;
- недоліки, пов’язані з неповною реалізацією можливостей ЕОМ, в тому числі через помилку вчителя.

*Таблиця 2*

<b>Помилка програмістів</b>	<b>Недоліки самої системи</b>	<b>Неповна реалізація можливостей</b>
В діалоговому режимі часто вказується факт неправильної відповіді і не розкриваються причини, що її породжують.	Робота будь-якої ЕОМ не застрахована від збоїв, що, як правило, приводить до великої втрати навчального часу.	Надзвичайна захопленість учнем комп’ютером може відірвати його від дійсності, а також в якісь мірі приводить до психологічної деградації.
Реакція комп’ютера на відповідь, як правило, детермінована розробником і часто робить неможливими нестандартні розв’язки завдання.	Навчальна програма не може не мати помилок і бути бездоганно захищеною від довільних випадкових дій учня.	Багато автоматизованих навчальних систем просто автоматизують деякі дії вчителя на звичайному рівні, так як будуються на принципі “управління за відповіддю”.
Перенасичення гіпертекстовими системами або допоміжними задачами, що наводять на правильну відповідь, можуть заплутати учня, віддаляючи його від початкової задачі.	При навчанні на комп’ютері відсутнє особистісне спілкування, що може послабити виховне значення навчального процесу.	
В програмі можуть бути порушені загальні психологічні принципи побудови діалогу “учень-комп’ютер”: неправильно вибраний колір і форма повідомлень, звукові супроводи, способи відповідей учнів, соціальна дистанція та ін.	Тривале використання ЕОМ приводить до втоми учня, а в подальшому до погіршення фізичного і психічного здоров’я.	
	Обмежений об’єм змісту автоматизованих навчальних систем і труднощі оперативного оновлення навчальної інформації.	

На жаль, і у нас, і за кордоном розробка навчальних програм випереджує дослідження психолого-педагогічних проблем комп’ютерного навчання. До того ж більшість “комерційних” навчальних програм створюються людьми, які не мають серйозної психолого-педагогічної підготовки. Таким чином, є дуже важливим педагогічне обґрунтування навчальних комп’ютерних програм.

Робота з персональним комп’ютером вимагає дотримання певних правил поведінки, техніки безпеки. Проблема створення безпечних умов на уроках інформатики чи в Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2005. – №2.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

комп'ютерному класі взагалі є досить широкою, оскільки учень, працюючи в комп'ютерному середовищі, мимовільно створює уявно-ігрову модель свого буття [1, 41]. В цьому розумінні особиста дискета або місце на класній дошці виконують роль “сховища”, де можна зберегти результати своєї праці, частинку себе.

**Висновок.** Ефективне навчання можливе при введенні елементів нових інформаційних технологій навчання на етапах, коли навчальний матеріал не дозволяє повною мірою використовувати традиційні методики. Проаналізувавши відповідні наукові дослідження і виділивши основні переваги та недоліки використання навчально-інформаційних середовищ, можна сказати, що переваги вагомі, а негативні наслідки можна значно послабити, застосовуючи відповідні методики навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкин А. И. Методика преподавания информатики: Учеб. пособие. – Мн.: Высш. шк., 1998. – 431 с.
2. Гончарова О. М. Формування основних компонентів інформаційної культури учнів при вивченні інформатики в старших класах з використанням середовища електронного підручника: Дис. канд. пед. наук. – Сімферополь, 1999. – 179 с.
3. Зайцева Т. І. Розвиток розумової діяльності старшокласників у процесі вивчення алгебри та початків аналізу з використанням інформаційних технологій: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – Київ, 2001. – 215 с.
4. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К: Выща школа. Головное изд-во, 1989. – 184 с.
5. Пидкасистый П. И., Тышченко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения. // Педагогика. – 2000. – № 5. – С.7-13.
6. Христянинов О.М., Ващук О.В. Вимоги до навчаючих комп'ютерних програм у контексті активізації пізнавальної діяльності учнів. //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №1. – С.31-33.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Іван СЕГ

### ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЕВОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКОЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ

Ідеал цивілізованого суспільства – гармонійно розвинена творча особистість. Досягнення особистістю високого рівня розвитку залежить від багатьох умов, серед яких не останнє місце займає освіта та виховання. Важливе місце в системі освіти України належить позашкільним закладам.

Відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” позашкільні навчальні заклади віднесені до системи загальної середньої освіти, як навчальні заклади для виховання дітей та задоволення їх потреб у додаткових знаннях, вміннях і навичках за інтересами (наукових, технічних, художньо-естетичних, економічних, правових, тощо)

Прийнятий Верховною Радою України в серпні 2000 р. Закон “Про позашкільну освіту” визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні, виховні умови для одержання дітьми та молоддю позашкільної освіти.

Таким чином, ми бачимо, що законодавство України враховує необхідність умов для розвитку творчих інтересів дітей та молоді. Саме система позашкільної освіти в ідеалі покликана забезпечити кожній дитині можливість у вільний час всебічно розвинуті власні здібності, цілеспрямовано й повноцінно організовувати дозвілля дітей та молоді. Практика свідчить, що залишаються нереалізованими тисячі дитячих талантів і обдарувань. А це приводить до зниження мотивації до процесу навчання, росту дитячої злочинності, наркоманії та алкоголізму, дитячої проституції та ранньої вагітності. За останніми даними статистики на Україні налічується близько 800 тис. юних наркоманів та алкоголіків, не краще ситуація із дитячою злочинністю та ін.

Перед сучасними позашкільними навчальними закладами стоїть завдання по залученню до освітньо-виховної діяльності якомога більшої кількості дітей та молоді, особливо учнів старших класів. Саме позашкільний навчальний заклад сьогодні має свою власну яскраво виражену специфіку впливу на дітей. Це, передусім, добровільна участь дітей у позашкільній освіті, диференціація її за інтересами і спрямованістю на певний, конкретний вид діяльності, реалізація практичних завдань перед кожним вихованцем, оволодіння знаннями та уміннями в індивідуальній формі та інші.

Відмінною рисою і особливістю позашкільної роботи визначається зміст діяльності позашкільних закладів. Позашкільна робота охоплює такі галузі знань і практичної діяльності, які виходять за межі уроку, навчального плану школи. Плани і програми на відміну від стабільних шкільних навчальних програм мають рекомендаційний характер, керуючись якими керівник гуртка складає конкретні, власні програми з урахуванням місцевих традицій і умов, а головне – інтересів і творчого потенціалу дітей. Набуло широкого розвитку складання авторських та індивідуальних програм для гуртківців, особливо, для обдарованих дітей.

Помітний внесок у розробку проблеми виховання старшокласників зробили І. Бех, Г. Ващенко, А. Мудрик, Н. Соломко, В. Білоусова та ряд інших. Їхні дослідження стосуються концептуальних положень та методики виховання учнів старшокласників, планування роботи з ними.

Сьогодні змінилася система поглядів на виховання як педагогічний процес. Вони відбивають потреби розвитку суспільства, що змінюються, і самої людини. Тобто зазнала значних змін філософія виховання. Зараз особливої актуальності набуває проблема створення

умов для формування особистості, яка здатна до самореалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства.

В позашкільній роботі значна увага повинна приділятися вихованню в молодої людини творчого самостійного мислення, загальноприйнятих норм поведінки, активного відношення до суспільних подій.

Вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної та позакласної роботи зробили наукові розвідки В. Сухомлинського, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та інших.

Педагогічна наука визначила чітко вікові межі учнів-старшокласників, як особливої категорії дітей. У цьому віці відбувається інтенсивний ріст моральних сил людини, визначаються риси її характеру, відбувається становлення учня-старшокласника як повноцінного громадянина України.

Важливо відмітити, що учні-старшокласники починають давати самооцінку власним діям, подіям, що відбуваються навколо. Психологі-педагогічна практика свідчить, що інколи старшокласники завищують свою самооцінку. Проте є випадки протилежні, коли вони недооцінюють себе, вважають свою особистість сірою, непомітною.

Є. Коваленко відзначає, що “старший шкільний вік – це становлення громадської зрілості, вік романтики, великих дерзань, юнацьких мрій, пов’язаних з усвідомленням сенсу життя, з прагненням віддати свої сили якісь всликий справі, реалізувати свої творчі потенції” [1, 8].

На нашу думку, при вихованні, навчанні учнів-старшокласників у позашкільному закладі потрібно враховувати наступні особливості цієї вікової групи:

1. Інтереси зрілі, стійкі, міцніші, тривалиші як у інших вікових груп;
2. Характеризуються більшою самостійністю на заняттях;
3. Мають більший словниковий запас;
4. Починається розвиток абстрактного мислення;
5. Виявляється здатність узагальнення подій, явищ, з об’єктів;
6. Збільшується обсяг інформації, покращується здатність орієнтуватися в ньому;
7. Прояв умінь застосовувати набуті знання на практиці;
8. Здатність вирішення складних нетрадиційних завдань та проблем;
9. Вміння оцінювати процес і результати діяльності;
10. Старшокласники – це період першої закоханості;
11. Формуються професійні інтереси.

Тому при плануванні виховної роботи педагог позашкільного закладу повинен звернути увагу на такі напрямки:

1. Формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати для держави;
2. Готовність захисту державних інтересів;
3. Формування творчої працелюбної особистості; виховання цивілізованого господаря;
4. Художньо-естетичну культуру особистості, бачення оточуючого світу;
5. Формування екологічної культури, підготовка до участі у вирішенні глобальних проблем сучасності;
6. Забезпечення повноцінного фізичного розвитку учнів, охорони та зміцнення їхнього здоров’я;
7. Здійснення профільності навчання та виховання;
8. Активізацію роботи з обдарованими дітьми, покращення роботи МАН, наукових товариств учнів;
9. Проведення заходів сімейного типу;
10. Орієнтація па пріоритети підготовки та виховання, що існують в соціумі і визначаються соціальним замовленням суспільства, дітей і їх батьків.

В. Білоусова вважає, що “провідною рушійною силою педагогічного процесу є протиріччя між рівнем вимог, що висуваються до особистості і готовністю їх виконувати. На різних етапах розвитку це протиріччя набуває різного змісту й характеру” [2, 164]. Це особливо відчувається в діяльності позашкільних закладів.

Далі для продовження виховних завдань, які лежать перед сучасними позашкільними закладами, необхідно постійно вдосконалювати професійну майстерність, широту кругозору, культурно-інтелектуальну ерудицію педагогічних працівників.

Педагог-вихователь має бути яскравою, інтелектуальною, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, має прагнути до втілення в собі людського ідеалу, постійного самовиховання, духовного зростання.

Майбутнє держави буде залежати від того, як швидко ми зуміємо розвинути у підростаючого покоління потребу реалізації, позбутись впливу патології страху, духовного рабства, дати правильне розуміння поняття чесності, совісті, гордості, соціальної активності, утвердження гідності людини, що відкриває її шлях до вдосконалення через творчість.

Браховуючи те, що позашкільний заклад, згідно свого статуту, забезпечуючи створення умов для творчого розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, є тільки одним із джерел підвищення якості та інтенсивності вирішення завдань суспільства в галузі суспільства, доповнюючи діяльність інших освітніх закладів у вихованні та становленні творчої особистості старшокласників. До специфіки діяльності позашкільних навчальних закладів слід віднести, в першу чергу, особисту зацікавленість учня у відвідуванні занять, вибраних за його уподобанням та інтересом в тому чи іншому об'єднанні (гуртку, клубі, товаристві, тощо), де він може задовольняти свої потреби в діяльності, застосовувати свої фізичні та розумові здібності.

В основі формування активної життєвої позиції старшокласника, на нашу думку, лежить праця, як розумова так і фізична, яка створила людину і є серцевиною творчості. Організація спільної праці, поділ на професії змінює організацію суспільства. Наука, мистецтво, спорт та ін. Зазнають на собі впливу праці, її технічних досягнень. Наша свідомість зростає переважно в досвіді праці. З другого боку, всі винаходи в царині праці (знаряддя, машини) зроблені на основі трудового досвіду, тому сучасна техніка завдячує своєю появою праці. Отже, працелюбство, яке забезпечується зацікавленістю до праці, її привабливістю, вмінням її виконувати і бажанням подальшого удосконалення певних умінь і навичок є первинною базою для формування творчої особистості старшокласника, який вміє не тільки говорити, але і реалізовувати свої задуми, бажання в реальних конкретних умовах, в конкретному витворі. Розвиваючи почуття радості від особистих трудових зусиль вихованця, керівник гуртка має можливість розширювати мотиви працьовитості від особистого задоволення старшокласника до праці на користь колективу (гуртка) в якому він працює, а в майбутньому і суспільства.

Творча праця сприяє громадянському самовизначенню, яке виступає невід'ємним атрибутом людського життя, характеризує міру можливостей дитини ставити, приймати і реалізовувати самостійні рішення, нові завдання в сфері своєї діяльності. Вона є рушійним чинником життя, і визначає його смисл як домінанту спрямованості особистості на реалізацію загальнолюдських цінностей, зокрема, таких як обов'язок, дисциплінованість, патріотизм, моральність, лицарство та інших.

До почуття обов'язку (перш за все перед собою) старшокласника привчає вже саме відвідування занять у позашкільному закладі. Роль педагога, який враховує, що учень, добровільно прийшовши до позашкільного закладу, має свої особистісні психологічні, антропологічні, біологічні характеристики, свій спектр особистісних та інших проблем, полягає в розвитку виховання почуття обов'язку шляхом постійного зацікавлення вихованця науковим пізнанням, практичною діяльністю, спілкуванням у колективі. У подальшому робота спрямовується на усвідомлення необхідності відповідних знань, набуття практичних умінь і навичок, постійне їх поповнення, розуміння своєї багатосторонньої відповідальності перед педагогом, товаришами з якими працює в групі, об'єктивності, принциповості, чесності. Будучи ознайомленим із шкільною програмою з різних предметів, педагог позашкільного закладу має можливість забезпечити поглиблене розуміння учнями своїх обов'язків перед суспільством, державою, надати своїм вихованцям додаткових знань, орієнтуючись на попит ринку, соціальний попит батьків. Адже батьки старшокласників дивляться саме затим, щоб діти були соціально готовими до життя.

В свою чергу обов'язковість спонукає як до дисциплінованості, до дотримання вимог і порядку, традицій, що вироблялися і виношувалися у спілкуванні, поведінці між товаришами, в колективі позашкільного закладу (що визначені прийнятими правилами, статутом), так і до тих

вимог, що є загальноприйнятими в суспільстві. Дисциплінованість сприяє виробленню, стандартів поведінки, що допомагає індивіду існувати і функціонувати в міжособистісних відносинах, формувати громадські якості поведінки та якості громадянина, патріота України. Зрозуміло, що основою дисциплінованості є розумність, як принцип побудови людського життя, що осягає світ речей, відносин, подій за логікою речей.

Отже, вихованню працьовитості, обов'язковості, дисциплінованості старшокласників сприяють можливості позашкільного закладу щодо широкого поєднання колективних, групових, індивідуальних форм організації навчально-виховного процесу, варіативність програм і методів проведення занять різновікових груп.

Працюючи над удосяоналенням навчально-виховного процесу педагогічний колектив позашкільного закладу мусить виходити як зі змісту освіти взагалі, так і специфіки позашкільного закладу як вихователя творчої особистості. Педагоги позашкільного навчального закладу мусять постійно знати інтереси, запити сучасних учнів старшокласників, використання ними вільного часу. На підставі анкетування, спостережень, бесід, розмов із старшокласниками педагогічний колектив позашкільного закладу може створити психолого-педагогічний та соціальний портрет гуртківця “Який ти – сучасний старшокласник?” Саме від взаєморозуміння між педагогами та вихованцями, творчого ставлення до спільної праці залежить термін навчання старшокласника в гуртку і позашкільному закладі взагалі. Сучасний підліток намагається знайти своє місце, однодумців саме в позашкільному закладі. Тут старшокласники об'єднуються в групи за інтересами, отримують первинні знання з майбутніх професій, раціонально використовувати вільний час, вчаться протистояти життевим негараздам.

Велику роль вчителя у вихованні дитини відводив В. Сухомлинський. Він високо підносив професію вчителя, вважав її надзвичайно важливою: “...В наших руках найбільша з усіх цінностей світу – Людина. Ми творимо Людину як скульптор творить свою статую з безформенного шматка мармуру: десь у глибині цієї мертвої брили лежать прекрасні риси, які потрібно добути, очистити від усього зайвого” [3, 478].

Велику, вирішальну роль вчителя у вихованні учнів відводив і А. Макаренко. “Ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або повчаєте її, показуєте їй. Ви виховуєте її в кожний момент вашого життя...” [4, 341]. В позашкільних закладах, де учні навчаються добровільно, за інтересами роль вчителя є незаперечною.

Щоб збудити і підтримати інтерес учнів-старшокласників до позашкільної роботи потрібно урізноманітнювати зміст і форми організації занять, розширювати засоби наочності, технічні можливості навчання та практичної користі від виконуваної роботи. Необхідно виховувати в учнів інтерес до своєї безпосередньої діяльності, який під час заняття повинен переростати в інтерес до навчання предмету як науки, в зацікавленість до самого процесу розумової діяльності, прагнення до здобуття нових знань.

Для досягнення поставленої мети, в рамках національної системи освіти, необхідно позашкільні заклади поступово перетворити в комплексні навчально-виховні та виробничі заклади. Це дозволило б не тільки розширити їх навчально-виховні функції, прискорило б інтеграцію позашкільного закладу й школи, а й поступово перевести їх на госпрозрахункову основу з самофінансуванням основних напрямків діяльності. При цьому основну увагу потрібно акцентувати на виховній роботі з учнями. Ця діяльність може мати вигляд:

- позашкільний навчальний заклад проводить виховну та гурткову роботу в межах виділених коштів з бюджету та коштів, зароблених самостійно (пріоритетний вид діяльності);  
педагоги і гуртків-старшокласника піддають послуги технічного, юридичного, психолого-соціального, економічного, інформаційно-технічного характерів підприємствам, організаціям, населенню;
- позашкільний навчальний заклад організовує платні курси для вступу учнів-старшокласників у вищі навчальні заклади;
- позашкільний навчальний заклад організовує платні курси, консультації для бажаючих учнів з дефіцитних у сільській місцевості спеціальностей (комп’ютерна техніка,

ремонт складної електронної побутової техніки, перукарські, швейні, кулінарні послуги).

Такий функціональний підхід до означеної проблеми розширить можливості позашкільних закладів, допоможе розв'язати питання пов'язані з їх фінансуванням, покращить зайнітість учнів старшокласників у вільний від навчання час, надасть їм можливість самостійно заробляти гроші.

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетними у діяльності позашкільних навчальних закладів повинні стати: "Школа юного фермера", "Юного підприємця", "Юного менеджера", "Юного програміста".

Приймати до таких шкіл необхідно приймати всіх бажаючих, які пройшли відбіркові тури, що складаються з кількох етапів: I – тестування з предметів, II – виконання творчих завдань, та групові заняття, III – співбесіда.

Зміст діяльності таких шкіл повинен складатися з трьох основних напрямків: навчально-виховна, масова, організаційно-прикладна діяльність. Заняття в них необхідно проводити з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей. В практику діяльності таких шкіл необхідно ввести такі предмети: основи економіки, менеджмент, інформатики, ділова англійська мова, ділова німецька мова, історія світової культури, діловодство, реклама та дизайн, бухгалтерський облік, основи всесвітнього виробництва, українська мова, стика, право. Для ведення занять в школах необхідно запрошувати працівників податкової інспекції, працівників міліції, юристів-практиків, дизайнерів, бізнесменів, бухгалтерів, які б дали старшокласникам практичні поради для виробу життєвої стежки.

Заняття в таких школах необхідно організовувати спільно з бізнесовими структурами, заводами сільгоспідприємствами, рекламними агенціями. Це дало б можливість старшокласникам у вільний час виконувати прості виробничі операції для згаданих структур.

Для успішного виховання молоді необхідна чітка інтеграція школи й позашкільних навчальних закладів. Це допоможе у взаємодії та диференціації виховних сил, у спільному вихованні, проведенні масових форм дозвілля, аналізі й прогнозуванні ефективних методів позакласної й позашкільної роботи, створенні банку даних обдарованих дітей.

Важливу роль у реалізації завдань по формуванню активної життєвої позиції старшокласника відіграє взаємодія позашкільного закладу і сім'ї. Вона дає змогу забезпечити, з одного, індивідуальний підхід вихованця, а з другого боку – зачути батьків до спільних форм дозвілля, піднести їх авторитет серед власних дітей. Крім того, спільна робота дозволяє батькам краще пізнати своїх дітей, запобігає конфліктним ситуаціям і непорозумінням, що виникають у родині через обмеженість спілкування, особливо з учнями – старшокласниками.

Для успішного формування активної життєвої позиції старшокласника необхідно позашкільну роботу зосередити на:

- геройко-патріотичному вихованні;
- формуванні духовності;
- релігійному вихованні;
- трудовому вихованні;
- фізичному вихованні;
- екологічному вихованні;
- моральному вихованні;
- формуванні мовної культури;
- роботі з обдарованими дітьми (МАН, наукові товариства)

Система роботи повинна бути орієнтованою на розвиток індивідуальних здібностей і таланті молоді, забезпечення умов їх самореалізації.

При проведенні роботи з старшокласниками в умовах позашкільних навчальних закладів слід враховувати такі соціальні та економічні особливості регіону:

- етнічні особливості населення краю;
- географічне положення в центрі Європи;
- тісне співробітництво з країнами східної Європи, в тому числі в освітянській сфері;
- врахування особливостей і специфіки трудової діяльності корінних жителів різних національностей;

- особливостей прикладних народних промислів Закарпаття (лозоплетіння, гончарство, ткацтво, різьба по дереву, виробництво спеціальних народних інструментів, виробів для вівчарства і тваринництва);
- високий рівень сезонної міграції населення, особливо, гірських районів;
- міжнаціональну повагу, толерантність до релігійних звичаїв і традицій;
- природні багатства краю, формування чуйного ставлення до них;
- багатий досвід виховання та освіти.

У березні 1998 року почало працювати Закарпатське обласне відділення Малої академії наук України. Метою його роботи є пошук, відбір і навчання здібної, обдарованої учнівської молоді в межах області. Складається обласне відділення з 36 секцій, навчається тут близько 1,0 тис. учнів, в т.ч. майже 500 – із шкіл м. Ужгорода.

До роботи з обдарованою молоддю заличені провідні вчені області – викладачі та професори УжНУ.

Вже перший обласний конкурс – захист учнівських науково-дослідницьких робіт, який відбувся 19-20 лютого 1999 року і на який зібралося близько 150 членів учнівських наукових товариств, засвідчив, що в навчальних закладах області є здібна, талановита молодь, яка за умови свого сумлінного ставлення до поглиблого опанування обраною галуззю знань і повсякденного керівництва цим процесом з боку кращих науковців області здатна вже в недалекому майбутньому зробити оригінальні внески в розвиток прикладних і фундаментальних наукових досліджень.

Значну роботу по реалізації національної програми “Діти Всесвіту” проводить Закарпатська регіональна організація “Сузір’я” під керівництвом В. Михайлєця. Тут проводяться різноманітні конкурси, вікторини, колоквіуми, фестивалі, екскурсії, виставки. Добру славу в дітей та учнівської молоді здобули обласний та державний конкурси “Космічні фантазії”, на який представляють не тільки результати спостережень з астрономії, саморобні телефони, ракето-космічну техніку, а й вірші та короткі оповідання про освоєння та вивчення космосу, дитячі малюнки, фотографії, що відображають реальні космічні явища та фантастичні сюжети космічного простору.

Такі конкурси, крім того що на них юні конструктори і науковці можуть реалізовувати свої здібності, почуті і побачити багато нового, спілкуватись з такими ж захопленими авіацією і космонавтикою юнаками інших районів області, порівнювати свої роботи з іншими роботами дають змогу змістово відпочивати, розважатись після захисту робіт, позмагатися за гарний приз. І ще така деталь. Розповіді його учасників після повернення в творчі дитячі колективи про експонати, які були представлена, обговорення результатів захисту, – все це викликає неабиякий інтерес у гуртківців, сприяє пошуку нових ідей, нових варіантів розробок і підвищує у дітей інтерес до обраної справи, стимулює активність.

Педагогічні колективи позашкільних навчальних закладів краю виявляють розуміння того, що вся освітня і виховна робота з підлітками має бути на задоволення природних інтересів учнів, їхній інтелектуальний розвиток, розвиток здібностей, формування активної життєвої позиції в суспільстві. Старшокласнику треба допомогти знайти, вибрати саме те, що необхідно йому, – тільки за цієї умови він буде комфортно почуватись у закладі.

Завдання педагогів полягає в тому, щоб виявляти та реалізовувати виховний потенціал учебового матеріалу з метою формування гуманних якостей особистості, добирати зміст навчального матеріалу, принципи, форми, засоби та методи навчання, які б якнайбільше впливали на емоційну сферу гуртківців, розвиваючи у них добре почуття, прагнення. Удосконалення навчально-виховної роботи з гуртківцями має вестися з орієнтацією на повноцінного розвитку і особистості з нашої країни і Закарпаття, потреби в інтелектуальних, професійно-грамотних особистостях, в людях, добрих, чесних, справедливих, розумілих, вихованих, дбайливих господарях та стійких патріотах. В. Кремень, відмічає, що у процесі навчання та виховання “дитина заличується до національної і культури, оволодіває способами мислення і здатностями, за допомогою яких людство впродовж багатьох віків досягло світової цивілізації” [5, 20].

Отже, позашкільні навчальні заклади краю займають активну позицію у вихованні старшокласників. Вони є дієвою ланкою у загальному процесі навчання, виховання і освіти.

Саме в позашкільних закладах максимально враховується принцип особистісно орієнтованого навчання. Тут формується активна життєва позиція учня-старшокласника.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко Є.І. Орієнтовний зміст виховання в національній школі. – К.: ВПОЛ, 1996. – 135 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. – К.: ВПОЛ, 1997. – 190 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи: Вибр. тв. в 5 тт. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – 638 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: Собр.соч. в 8 тт. Книга для родителей. – Т.5. – М.: Педагогіка, 1985. – 336 с.
5. Кремень В.Г. Сучасна освіта у контексті реформування // Учитель. – 1999. – №11-12. – С. 18-21.

Олена КАРПЕНКО

### СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ, ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Загострення низки глобальних проблем життедіяльності людини у сучасному світі висунуло на повітську дня питання щодо масової підготовки спеціалістів у галузі соціального захисту, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної підтримки різних груп населення. Це спонукало науковців і практиків до популювання пляхів навчання таких спеціалістів на основі оптимізації стратегії соціальної освіти, глибокої спеціалізації і технологізації.

Особливе значення стосовно проблеми підготовки професійного становлення спеціалістів у галузі соціальної роботи мають наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема: В. Бочарової, Л. Гуслякової, І. Зверевої, А. Капської, І. Миговича, Л. Міщик, А. Мудрика, В. Сластионіна, С. Толстоухової та ін.

Загальні закономірності соціальної взаємодії, детермінуюча роль соціального середовища у процесі становлення особистості, формування якостей людини, взаємозв'язок універсальної, загальнолюдської місії освіти розкрито у працях філософії В. Андрушченко, І. Зязюна, Г. Кременя, І. Коня, В. Шадрикова та ін.

*Мета статті* полягає у висвітленні досвіду реалізації методичних підходів до вирішення проблем підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи в контексті формування в них професійно значущих якостей.

Соціальна робота – це професія, метою якої є забезпечення чи відновлення повноцінної взаємодії окремих людей суспільства заради поліпшення якості життя кожного. У зв'язку з цим вимальовуються три взаємопов'язані завдання соціальної роботи:

- 1) забезпечення, відновлення, підтримка функціонування окремих людей груп;
- 2) планування, розвиток реалізація соціальної політики, соціальних служб, ресурсів і програм;
- 3) розвиток і накопичення знань і умінь, що мають відношення до соціальної практики, утвердження цінностей соціальної роботи (гідності, соціальної справедливості, самовизначення, задоволення основних людських потреб, захист прав людини).

Така багатогранність завдань соціальної роботи потребує від майбутніх спеціалістів оволодіння професійно значущими якостями, які б дозволяли найбільш ефективно і результативно вирішувати основні завдання соціальної практики згідно з певною кваліфікацією. Вивчення й узагальнення досліджень провідних спеціалістів у даній галузі (Р. Вайполі, Т. Дмитренко, І. Козубовської, І. Мигович, І. Пспи та ін.) дозволили визначити основні професійно-значущі якості, як домінуючими, й інтегруючими у практиці спеціаліста:

1. Професійна компетентність, яка визначається не як сума знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, організаціям чи суспільству, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних якостей і психологічних характеристик.

2. Типологічний підхід до вирішення професійних завдань, що характеризується рівнем професійного автоматизму під час аналізу конкретної ситуації, вирішення проблем клієнта, захисту його інтересів та інших адекватних способів взаємодії з людьми, котрі потребують допомоги.

3. Міцність засвоєння професійних цінностей, таких, як гуманість, справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація, безкорисність і чесність у професійній діяльності.

4. Усвідомлене і продуктивне використання власних особистісних якостей та диференційоване застосування навичок спілкування з професійною метою.

5. Відповідальність і самодисципліна, визнання і прийняття того факту, що професіонал не завжди може бути зрозумілим іншим спеціалістом і тому йому доведеться відстоювати свою позицію в інтересах клієнта на різних рівнях і в різних професійних ситуаціях.

6. Глибока і щира зацікавленість у вирішенні проблем клієнта і позитивних результатів роботи.

7. Наявність стійких особистісних якостей, що дозволяють викликати до себе довіру, бажання співпрацювати, допомагати, але не дозволяти маніпулювати собою, пригнічувати себе як особистість і спеціаліста.

Досвід роботи зі студентами, аналіз сфери практичної діяльності соціального працівника свідчать, що спеціалісту для вирішення проблем клієнта необхідні різні уміння. Звичайно, чимало робиться, щоб студент, оволодіваючи загальними знаннями й уміннями, міг їх потім удосконалювати у процесі практичної діяльності, виконуючи при цьому низку соціальних функцій: діагностично-прогностичну, організаційну, комунікативну, охоронно-захисну, посередницьку, управлінську та ін.

Нам імпонує думка педагогів вищої школи про те, що для роботи в соціальній сфері має бути відібрана особливо зорієнтована молодь [3, 30].

На нашу думку, їм необхідно:

а) достатня попередня підготовка в галузі гуманітарних і природничих наук, які мають безпосереднє відношення до розвитку навичок безпосередньої взаємодії, а також сформований інтерес до обраної професії;

б) попередній досвід роботи у якості добровольців-волонтерів або помічників у соціальній роботі з людьми за оплату;

в) особисте обґрунтування абітурієнтом причини вибору same цієї професії, мети професійної кар'єри, бажання працювати з контингентом людей, котрі потребують уваги, турботи, захисту, допомоги.

Помітну роль мають відігравати рекомендації викладачів, адміністрації установ соціальної сфери, наявність сертифікату помічника соціального педагога, соціального працівника у різних соціальних заходах. При цьому не менш значущими є високі інтелектуальні показники, хороше здоров'я, моральні якості та зрілий світогляд.

Визначивши вимоги до характеристики майбутнього спеціаліста, ми можемо застосувати тести, співбесіди, що дозволяє при рівних балах відбирати абітурієнта, який об'єктивно зорієнтований уже на роботу у соціальній сфері.

Поступове входження абітурієнтів у соціальну роль студента, дозволяє здійснювати формування моральних принципів професій, сприяти засвоєнню професійних цінностей, у результаті чого у студента розвивається почуття принадлежності до професії.

На жаль і сьогодні в Україні ще жодним соціальним інститутом, асоціацією, лігою не прийнято професійно-етичного кодексу, що певною мірою дозволяє працівникам вищої школи по-своєму тлумачити які професійні якості повинні бути притаманні випускнику даних спеціальностей.

З метою певного упорядкування вимог щодо характеристик професійно значущих якостей, ми склали їх перелік з тим, щоб вони могли стати своєрідним інтегруючим стрижнем навчального плану галузевого стандарту, основою подальшої оцінки практичного навчання студентів НПУ імені М.П.Драгоманова.

До таких професійно-значущих якостей ми відносимо:

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

- характеристики фізичного психічного здоров'я (за результатами щорічних медичних оглядів);
- усвідомленість професійного вибору (інтерес до професії, мотивація щодо її отримання, альтруїзм, усвідомлення складності професії, готовність до емоційного дискомфорту, адекватність знання змісту професійної діяльності);
- ціннісні орієнтації особистості (гуманізм, чесність, порядність, щирість, справедливість, милосердя);
- психологічні властивості особистості (емпатійність, цілеспрямованість, самодисципліна, сміливість, співучасть, незалежність, ініціативність, ввічливість та ін.).

Таким чином, принциповим визначенням підходу до оцінки готовності майбутніх спеціалістів до діяльності в галузі соціальної роботи. На нашу думку, в ідеалі в університетах мають функціонувати спеціальні психологічні служби, які повинні мати у своїх арсеналах пакети тестів, анкет, питальників, методик. Це все може бути використано на різних етапах навчання студентів. Навчання студентів у ВНЗ дозволяє за досить короткий проміжок часу здійснити корекцію власних установок, цінностей, професійних якостей. Цьому сприяє тривала практична робота із студентами, яка передбачає формування у студентів професійних умінь і навичок.

Розробляючи освітньо-кваліфікаційну характеристику бакалавра за спеціальністю “Соціальний працівник” (напрям “Соціологія”), ми визначили перелік професійних умінь, які повинні формуватися у студентів через їх залучення до різних видів практичної діяльності:

- приймати інформацію від інших з розумінням цілеспрямовано;
- зібрати факти, необхідні для створення соціальної історії, оцінки ситуації;
- спрогнозувати організаційну взаємодію у вирішенні проблеми;
- визначити критерії, показники зміни особистості в результаті надання підтримки і допомоги;
- активізувати зусилля клієнтів (груп, громад, спільноти) на вирішення власних проблем, домогтися їх довір'я;
- вирішувати гострі проблеми, обговорювати їх у позитивному емоційному тоні;
- розробляти технології вирішення різного типу проблем і питань;
- виступати посередником і забезпечувати відносини між індивідами і групами, які вступили в соціальний, психологічний контакт;
- налагоджувати міжінституціальні зв'язки.

Концептуальною і нормативною базою оцінки професійної готовності соціального працівника мають стати кваліфікаційні стандарти які готовуються за розпорядженням МОН України при Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова; затверджені ДАК України МОН України освітньо-кваліфікаційні характеристики і освітньо-кваліфікаційні програми з підготовки соціального працівника за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”; історичний і сучасний досвід теоретичного і практичного вирішення проблем профорієнтації, професійного відбору, розвитку й атестації соціального працівника; досвід практичної підготовки соціальних працівників за рубежем; матеріали емпіричних досліджень вчених і методистів; матеріали тематичних конференцій, “круглих столів” і семінарів з проблем підготовки соціальних працівників.

На нашу думку, у системі професійної підготовки соціальних працівників формування професійних умінь і навичок найбільш ефективно здійснюється в умовах практичної діяльності.

На стадії практичного навчання одночасно проявляються складові мотиваційних теорій, які ставлять за мету виявити ті внутрішні сили особистості, які спонукають її до певної професійної поведінки. Згідно з цими теоріями, провідну роль у виборі професії і професійного життя належить різним формам потреб. А звідси можна сказати, що тип професійної поведінки кожного індивіда визначається його потребами, розвитком, оточенням.

Питанням вивченю професіональності індивіда присвячені теорії індивідуальності і самоусвідомлення. Головну увагу вони зосереджують на самому індивіді, його розвитку, уявленні про самого себе і своєї ролі у світі праці. Професійний розвиток трактується як процес формування і зміщення самоусвідомлення, а професійні переваги індивідів і типи кар’єр як спроби реалізувати ті якості, які склалися в уяві цього індивіда.

Практична підготовка з точки зору теорії соціального навчання, поведінки людини є результатом не лише зовнішніх впливів, але й пізнавальних процесів. Адже поведінка формується під впливом безпосереднього досвіду, в результаті наслідування інших [2, 47]. Переносячи теорію навчання на сферу практичної підготовки соціальних працівників, організатори-методисти інтерпретують навчання як результат наслідування студента і його соціального оточення. Це обумовило вибір трьох видів практик: ознайомлювальної, виробничо-технологічної, стажистська.

Ознайомлювальна практика стимулює розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння володіти собою у певній ситуації, здійснювати само установку: уміння виявляти й характеризувати основні особливості закладів та установ, які здійснюють соціальну і соціально-педагогічну роботу.

Виробничо-технологічна практика передбачає формування досить різнопланових професійних умінь і навичок, зокрема: проектувати діагностичну роботу і розробляти програму дій разом з клієнтом, що звернувся за допомогою; уміння збирати, аналізувати, відсівати, використовувати інформацію і факти, необхідні для оцінки ситуації, її змін, динаміки позитиву; уміння спостерігати та інтерпретувати вербалну і невербалну поведінку клієнтів, застосовувати знання з теорії особистості, діагностувати модель поведінки, прогнозувати її зміну; уміння всти відповідну документацію даної установи; уміння розробляти впроваджувати різні проекти, програми, сценарії; уміння активізувати зусилля клієнтів на вирішення їхніх власних проблем; залучати до роботи волонтерів, вмотивовуючи на конкретний вид діяльності.

Стажистська практика сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок щодо позитивного сприйняття реальних дій практичної діяльності; уміння застосовувати теоретичні знання й набуті уміння у новому середовищі, з новим клієнтом, здійснювати переход від умінь до навичок; уміння розробляти, організовувати і проводити різноманітні заходи, здійснювати аналіз їх ефективності; уміння здійснювати саморегуляцію своїх знань і умінь, що може сприяти посиленню науково-пошукової діяльності; уміння інтерпретувати результати дослідження у практичній роботі; здійснення пошуків нових технологічних підходів до вирішення окремих гострих проблем та відстоювати свої позиції за умови їх правомірності.

Запропоновані нами вимоги щодо блоку професійно-значущих якостей, умінь і навичок, сприятиме студентам професійному виконанню у майбутньому виробничих функцій і об'єктивній оцінці ними своїх можливостей, своїх досягнень.

Це свідчить, що проблеми навчання соціальній роботі не можуть вирішуватися відмежовано від самої практики соціальної роботи. Тому останнім часом, все частіше розглядаються проблеми навчання і професійного розвитку соціальних працівників провідних університетів і шкіл соціальної роботи у більшості країн світу.

Навчання соціальної роботи не може пасивно відображати соціальний розвиток, має активно вестися пошуки вирішення проблем, що постають перед суспільством.

Тому, на думку дослідників даної проблеми, зміст підготовки спеціалістів має включати такі компоненти:

- глибокий аналіз соціального розвитку й оцінки соціальної політики;
- сучасні моделі і форми практики соціальної роботи;
- науково обґрунтовані моделі практичного навчання і професійного становлення спеціаліста.

У цьому контексті практика студентів як соціально-педагогічна умова професіоналізації розглядається нами у контексті системоутворюючого, провідного структурного елементу цілісної системи професійної підготовки у вищій школі, пріоритетною формою навчальної діяльності і виступає засобом формування у студентів професійних умінь і навичок.

Власне дані міркування послужили чинником модифікації змісту, організаційних форм практик, групових практичних занять у НПУ імені М.П.Драгоманова.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Масленникова В.Т. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего социального образования. – Казань: КГУ, 1995. – 95 с.
2. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

3. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы /Под ред. Д.Доэла и С.Шардлоу. Пер. с англ. Под ред. Ю.Б.Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
4. Социальная работа накануне 2000 года: пути и цели профессионального становления. – М.: Берлин: Институт соц. работы. – 1998. – 77 с.
5. Соціальна робота: деякі аспекти соціальної роботи з дітьми та молоддю. – К.: ДЦССМ, 2004. – 365 с.
6. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. /За ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – 264 с.
7. Технології соціальної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.
8. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. – М.: Союз, 1993. – 110 с.

Наталя МЕЛЬНИК

### СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПАРАТИВНОГО МЕТОДУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ

У світлі сучасних державотворчих, націєтворчих процесів особливо актуально постають проблеми викладання філологічних дисциплін у системі освіти.

Як зазначають методисти, сьогодні особливо важливим є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвиткові особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчого, інтегрованого мислення [3, 59].

Загальновідомо, що продуктивність навчально-педагогічного процесу залежить від взаємозв'язку, взаємодії двох творчих начал: особистостей вчителя та учня. Тому створена учителем власна система викладання, кожен урок, побудований з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових особливостей учнів, відповідно до інтелектуального, творчого потенціалу викладача, є в цьому сенсі інноваційними, оскільки передбачають постійне оновлення технологій навчання та перебудови особистісних установок учителя.

Спираючись на власні спостереження, аналіз результатів педагогічного експерименту, проведеного студентами Криворізького державного педагогічного університету у школах Кривого Рогу, ми розробили ряд методичних порад щодо використання компаративного методу в процесі викладання української та зарубіжної літератури в школі.

Враховуючи “взаємозв'язки і взаємопливі, або й типологічні сходження в різних літературах, що виникають внаслідок відомого “здорового глузду” чи інтуїції, які в усіх народів мають однакову природу розвитку й виводять їхні літератури на однакові історичні шляхи” [2, 7], на заняттях із української та зарубіжної літератур ми використовуємо порівняльний аналіз образів, символів, мотивів, сюжетів, конфліктів, що є близькими за смысловим наповненням та формами втілення у творах, які представляють різні історико-мистецькі періоди та національні літератури. Ми прагнемо осмислити українську літературу як рівнозначну складову світового літературного контексту, що має яскраво виражені національні особливості.

Започаткована у фольклористиці О. Потебнею, М. Драгомановим, М. Дашкевичем, П. Чубинським, підтримана М. Грушевським, Д. Чижевським, компаративістика давно стала важливим чинником дослідження художніх текстів, оскільки саме завдяки такому підходу досягається цілісне, глибинне осмислення творів з урахуванням інтертекстуальних зв'язків.

Українська література, як і кожна національна література, – не ізольована, не замкнена художня система, тому сучасні науковці вважають важливим шляхом підвищення ефективності вивчення її в навчальних закладах взаємопов'язане опрацювання літератур [1, 126].

На уроках вивчення творів зарубіжної літератури ми застосовуємо модульно-розвивальну систему навчання, прагнучи цілісного осмислення системи знань з даного курсу.

Наприклад, вивчаючи у 5 класі “Міф про Прометея”, використовуємо елементи компаративного вивчення, наголошуємо на основних сюжетних колізіях твору, провідних ознаках образу Прометея, досліджуємо специфічні особливості його трансформації у творах Есхіла, Вольтера, Гете, Байрона, Лесі Українки, Т.Шевченка, М.Рильського, А.Малишка, які, спираючись на відому фабулу, по-своєму окреслюють проблематику, наповнюють своїм світосприйняттям, а вивчаючи міф про Орфея та Еврідіку, наголопуємо на семантичній

близькості образів твору з персонажами тексту Райнера-Марії Рільке “Орфей. Еврідіка. Гермес”.

Під час вивчення у 7 класі “Пісні про Роланда” ми застосовуємо елементи порівняльного аналізу, звертаючи особливу увагу на ідейну близькість цього твору і давньоукраїнського “Слова про похід Ігорів”. У процесі аналізу цих текстів разом із учнями ми приходимо до висновку про спільність прийомів зображення центральних персонажів, ідейну близькість названих творів, що носять популяризаторський характер, формують суспільну ідеологію: у французькій “Пісні про Роланда” – утвердити думку про місіонерську роль Франції у справі поширення християнства серед язичників-маврів; у давньоукраїнському “Слові про похід Ігорів” – закликати до об’єднання всії удільні князівства на чолі з київським князем. Ідейний зміст цих творів визначив і прийоми змалювання образів, які є підкреслено ідеалізованими та героїзованими (Роланд, Карл, Святослав). Автори обидвох творів використали історичну канву в ідеологічних цілях. При вивченні цієї теми ми, як правило, застосовуємо інтегрований урок (література та історія).

Під час аналізу твору Е.Т.Гофмана “Малюк Цахес на прізвисько Циннобер”, акцентуємо увагу на глибинності проблематики твору, оскільки пізніше її буде поширено у літературних творах модернізму, надано філософського змісту (В.Гюго “Собор Паризької богоматері”, Л.Фейхтвангер “Потворна герцогиня Маргарита Маульташ”) та постмодернізму (П.Зюскінд “Парфуми”): зовнішній та внутрішній вияв красивого і потворного в людині; осмислення та сприйняття суспільством цих категорій; роль непересічної людини, іноді злого генія, здатного повести за собою інших.

Технологію концентрованого навчання, яка передбачає глибоке осмислення сутності тієї культурної доби, в яку написано твір або про яку в ньому йдеться, ми використовуємо при вивченні теми “Розквіт китайської лірики у VIII ст. Творчість Лі Бо та Ду Фу” (8 клас).

Без бодай побіжного ознайомлення з культурною традицією епохи Тан неможливо зрозуміти зміст творів цих поетів, оскільки тексти носять виразно філософський характер. Витоки китайської лірики VIII ст. – у “Книзі пісень” Конфуція, провідними темами якої є осмислення смерті як логічного завершення людського життя та змалювання долі, внутрішнього світовідчува правителя. Людина у Китаї мислиться рівною землі і небу, разом з ними утворює трійцю – основу світобудови. Людина невіддільна від природи, тому поезія про природу, пейзажні замальовки – це поезія про людину, навіть якщо вона відсутня у вірші. Провідним є мотив дороги, бо поет – чиновник, державний службовець, який змушений постійно подорожувати. Дорога у творі має символічне значення, життя – це теж подорож. Символом розлуки з другом постає зламана гілка верби (в житті Лі Бо та Ду Фу були близькими друзями). Тема кохання відсутня, натомість наявна тема подружньої вірності. Лише після такого пояснення ми залучаємо учнів до аналізу творів названих поетів. Після такої підготовчої інформації можемо використовувати компаративний аналіз на рівні сюжету (своєрідного відзеркалення внутрішнього світовідчува авторів, їх філософських поглядів), порівнюючи твори названих поетів.

Цю ж технологію ми застосовуємо при вивченні творчості Ф.Петрарки, В.Шекспіра, Данте Алігієрі (8 клас), звертаючи особливу увагу на культурно-історичні особливості доби, а також визначаючи, що спільногого і що відмінного у авторському осмисленні сутності гуманістичної ідеології.

Особливо складними для учнівського осмислення, на нашу думку, є твори, які дослідники відносять до модерністського та постмодерністського напрямків. Це передовсім пов’язано з “відсутністю чітко означених рис цих явищ” у світовому та українському літературознавстві, наявністю великої кількості рис, що є водночас літературними, філософськими і сутто естетичними” [2, 7]. М. Насіко визначає основний поняття, якими оперус постмодернізм: “світ як текст”, “світ як хаос”, “свідомість як текст”, “криза авторитетів”, “інтертекстуальність”, “фрагментарність оповіді”, вказуючи на можливість їх використання й при аналізі модерністських творів. Дослідник радить сприймати постмодернізм і модернізм, спираючись на думки одного з теоретиків – Умберто Еко, як “не фіксоване хронологічне явище, а своєрідний духовний стан”, розмаїття стилів, відсутність системності як у змісті, так і у формі”. “Інакше кажучи, – продовжує науковець, – це змістова характеристика буття, яка в

художній творчості виявляє себе за допомогою багатьох стилів, незрідка – за принципом “навпаки”, але вона ще ніяк не означилась у своїй своєрідності й завершеності такою мірою, як... класицизм і романтизм, романтизм і реалізм тощо” [2, 8].

На заняттях з вивчення творів модернізму та постмодернізму ми намагаємося, перш за все, визначити первинну семантику образів, символів, мотивів, проблем, конфліктів творів-джерел, а потім простежити змістові та формальні трансформації у досліджуваному творі. Наприклад, при вивченні роману П.Зюскінда “Парфуми” ми наголошуємо на спорідненості і в той же час відмінності образу Грена із образами світової літератури: Цахеса, чарівника Чіпполо, Квазімода та на особливостях авторської інтерпретації досліджуваних проблем. Використовуємо пошукові методи навчання (дискусія), залучаючи учнів до активного обговорення (аналіз художнього тексту на межі з іншою галуззю гуманітарного знання – філософією), приходимо до висновку про творче переосмислення у творах постмодернізму культурного досвіду людства.

Як справедливо зазначають методисти, “процес викладання літератури близький до художньої творчості, духовного руху”, він може бути прогнозованим, але ці прогнози не завжди стовідсотково справджаються, адже література завжди відкрита до нових прочитань. А людина – до нового її осмислення. Тому логічним і корисним для вчителя є шлях імпровізації, шлях обрання тих методик, які йому підказує творчий пошук [3, 40].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л.Г. Міжпредметні зв’язки української і зарубіжної літератур у процесі вивчення вітчизняної лірики // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін. Збірник наукових праць. – Херсон, 2003. – С.125-129.
2. Наєнко М. Дискурс модерного літературознавства // Дивослово. – 2002. – №11. – С.4-9.
3. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури // Дивослово. – 2002. – №10. – С.39-46; № 11. – С.59-63.
4. Смирнов И. Чистый голос поэзии // Светлый источник. Средневековая поэзия Китая, Кореи, Вьетнама. – М.: Правда, 1989. – С.461-471.

## АВТОРИ НОМЕРА

БРАНІЦЬКА Тетяна Ромуальдівна	викладач Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
ДУДОРОВА Людмила Юріївна	старший викладач кафедри олімпійського і професійного спорту інституту фізичного виховання і спорту ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЄМЕЦЬ Олександр Павлович	старший викладач кафедри методики трудового навчання та технічних дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту (КОГПІ) ім. Тараса Шевченка
ЗАБЛОЦЬКА Любов Михайлівна	старший викладач кафедри англійської мови Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕПО)
ЗОРІЙ Ярослав Богданович	здобувач кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, начальник предметно-методичної групи кафедри військової підготовки Чернівецького національного університету ім. Ю.Федьковича, підполковник
КАЛЬКО Валентина Володимирівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського мовознавства Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
КАРАБІН Оксана Йосипівна	асистент кафедри інформатики Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
КАРПЕНКО Олена Георгіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та управління Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету (НПУ) імені М.П. Драгоманова
КНОДЕЛЬ Людмила Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом
КОНОВАЛ Лариса Іванівна	асpirантка кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
КОРНЕВ Руслан Степанович	асpirант кафедри методики навчання Національного аграрного університету
КОЦЮК Ірина Михайлівна	викладач-методист математичних дисциплін, заступник директора з навчальної роботи Чортківського обласного педагогічного училища імені Олександра Барвінського
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, ректор ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## АВТОРИ НОМЕРА

КУЛИК Євген Володимирович	кандидат технічних наук, доцент кафедри основ виробництва Дрогобицького державного педагогічного університету
КУЧЕРЕНКО Андрій Аркадійович	здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького, начальник штабу Західноукраїнського прикордонного округу
КУЧМА Марія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської філології ТЕПО
ЛЕЩУК Галина Василівна	асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛЕЩУК Світлана Олексіївна	асистент кафедри інформатики та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛОДАТКО Євген Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури, м. Слов'янськ
ЛОМАКОВИЧ Валентина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри німецької мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МАЗУРОК Володимир Григорович	декан гуманітарного факультету КОГП ім. Тараса Шевченка, здобувач Волинського державного університету ім. Лесі Українки
МЕГЕМ Євген Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри трудового навчання та креслення НПУ імені М.П. Драгоманова
МЕЛЬНИК Наталя Георгіївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри Криворізького державного педагогічного університету
МИЦУК Ігор Ярославович	викладач Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича
МІХЕЄВА Людмила Василівна	викладач кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету
МУШИНСЬКІ Адам	директор навчального центру в м. Глогові (Польща)
ОЛЕКСЮК Леся Степанівна	здобувач кафедри гуманітарних дисциплін Бучацького інституту менеджменту і аудиту
ПАСІЧНИК Володимир Романович	викладач Свентокрижської педагогічної академії (м. Петрков-Трибунальський, Польща)
ПРОКОПОВИЧ Богдан Антонович	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики трудового навчання та технічних дисциплін КОГП ім. Тараса Шевченка
СЕГ Іван Іванович	директор загальноосвітньої школи I-III ст. №14 м.Ужгорода Закарпатської області
СЕРНЯК Оксана Михайлівна	викладач кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТАРАСЮК Людмила Михайлівна	асpirантка кафедри трудового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## ЗМІСТ

<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>3</b>
<i>Кравець Володимир.</i> Особливості статевої соціалізації дитини в умовах сім'ї .....	3
<i>Олексюк Леся.</i> Морально-релігійні аспекти виховання студентської молоді .....	9
<i>Браніцька Тетяна.</i> Зміст, методика та організація формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час.....	15
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>20</b>
<i>Міхеєва Людмила.</i> Характеристика сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін у майбутніх учителів праці і професійного навчання.....	20
<i>Мегем Євген.</i> Самоорганізація учіння студентів у проектно-технологічній підготовці як засіб їхнього особистісного росту .....	25
<i>Податко Євген.</i> Прагматична складова математичної культури майбутнього вчителя початкових класів.....	29
<i>Карабін Оксана.</i> Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти .....	34
<i>Дудорова Людмила.</i> Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя .....	39
<i>Кнодель Людмила.</i> Становлення і розвиток професійної компетенції спеціалістів сфери туризму.....	42
<i>Зорій Ярослав.</i> Модель військово-патріотичного виховання студентів цивільних вищих навчальних закладів .....	49
<i>Кучеренко Андрій.</i> Педагогічна технологія удосконалення професійної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності .....	54
<b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА.....</b>	<b>60</b>
<i>Прокопович Богдан, Ємець Олександр.</i> Особливості методики навчання учнів способам підготовки до роботи інструменту для художньої обробки деревини .....	60
<i>Гарасюк Людмила.</i> Педагогічна діагностика підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці з ручного в'язання та макраме .....	64
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>69</b>
<i>Калько Валентина.</i> Застосування модульно-рейтингової технології навчання під час вивчення курсу "Вступ до мовознавства" .....	69
<i>Серняк Оксана.</i> Навички емпатійного сприймання як фактор професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищій педагогічній школі .....	74
<b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....</b>	<b>79</b>
<i>Мазурок Володимир.</i> Формування змісту еколого-економічної освіти в системі природничих дисциплін старшої школи .....	79
<i>Коцюк Ірина.</i> Текстова задача з математики як засіб засвоєння економічних понять учнів початкових класів.....	85
<i>Мицук Ігор.</i> Використання дослідницьких комп'ютерних завдань у процесі вивчення фізики в педагогічному коледжі .....	87

## ЗМІСТ

---

<b>ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ</b>	<b>92</b>
<i>Кучма Марія.</i> Використання інформаційних технологій для навчання іноземних мов у загальноосвітній середній школі .....	92
<i>Корнєв Руслан.</i> Роль навчального предмету “Інформатика” у професійній підготовці спеціаліста аграрної сфери .....	97
<b>ЗА РУБЕЖЕМ</b> .....	<b>100</b>
<i>Коновал Лариса.</i> Моральне виховання учнів у Спільнотах турботи в США .....	100
<i>Пасічник Володимир.</i> Модернізація історичної освіти в польських середніх школах .....	104
<i>Мушинські Адам.</i> Загальні методи організації управління недержавними осередками безперервного навчання (досвід центру м. Глогув, Польща) .....	107
<i>Лещук Галина.</i> Особливості організації практичної підготовки соціальних працівників у Франції .....	111
<i>Ломакович Валентина.</i> Формування екологічного змісту освіти у федеральних землях Німеччини .....	115
<i>Заблощук Любов.</i> Сучасні тенденції вивчення іноземних мов у початкових школах Великобританії .....	118
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ</b> .....	<b>124</b>
<i>Кулик Євген.</i> Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності .....	124
<i>Лещук Світлана.</i> Практика використання навчально-інформаційних середовищ у старшій школі.....	128
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД</b> .....	<b>133</b>
<i>Сег Іван.</i> Формування активної життєвої позиції старшокласників у позашкільних навчальних закладах Закарпаття .....	133
<i>Карпенко Олена.</i> Сформованість професійно значущих якостей, практичних умінь як умова успішної діяльності майбутніх соціальних працівників .....	139
<i>Мельник Наталя.</i> Специфіка реалізації компаративного методу в літературній освіті учнів .....	143
<b>АВТОРИ НОМЕРА</b> .....	<b>146</b>
<b>ЗМІСТ</b> .....	<b>148</b>



---

Здано до складання 15.02.2005. Підписано до друку 18.03.2005. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 14,1. Обліково-видавничих аркушів — 19,3. Замовлення №318.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилонаса, 2

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.*