ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – №4. – 241 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від *18 квітня 2006 року (протокол № 9)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко — 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, 2006

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Оксана БОДНАР

МОДЕЛЬ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Всі процеси, об'єкти і суб'єкти загальноосвітньої школи охоплені метасистемою навчально-виховної діяльності, якість якої визначається не тільки соціальними чинниками, але й рівнем розвитку її складових. Управління якістю навчально-виховної діяльності (НВД) можливе через прийняття ефективних рішень з використанням методів експертного оцінювання, об'єктивність якого залежить від раціональної структуризації змісту НВД та вибору моделі оцінювання. Актуальність пошуку нових моделей зростає і пов'язана з необхідністю мінімізації похибок в експертному оцінюванні.

Метою статті є обґрунтування змістової структури НВД та побудова алгоритмічної моделі її експертного оцінювання. Відповідно в цій площині лежать завдання статті, що передбачають розкриття сутності та структури діяльності загальноосвітнього навчального закладу, опис її характеристик; визначення відмінностей між освітньою, педагогічною, навчальною та навчально-виховною діяльностями; аналіз відомих моделей діяльності; побудову алгоритмічної моделі експертного оцінювання НВД.

Школа є соціально-педагогічним закладом, який повсякденною практикою допомагає учням усвідомити цілісність людської діяльності, зорієнтувати їх на вибір професійної спеціалізації згідно з потребами суспільства [8, 85].

Виділяють такі основні характеристики діяльності: раціональність, доцільність; цілеспрямований характер, продуманість, структурованість, результативність; цілісність [9, 44, 55, 115]; усвідомленість мети, наявність засобів її досягнення, спрямованість та інтенсивність [12, 11, 41]; необхідність, доцільність, предметна направленість, реальна дійова забезпеченість [13, 52].

Щодо структури діяльності в науці існують різні підходи. Основними компонентами діяльності є суб'єкт, мета, засіб реалізації мети, результат діяльності [7, 98; 13, 52], цілепокладання, цілездійснення і цілеодосягнення [4, 37], крім того процес пізнання [14, 144], організаційні форми [6, 73].

В. Безпалько структуру діяльності вписує у формулу: "Д = Од + Вд + Кд + Кор, де Од — орієнтовні дії: осмислення умов задачі, пригадування і вибір способу дії, інструменту тощо; Вд — виконавчі дії: власне виконання операцій, які забезпечують рішення задачі, здійснення діяльності; Кд — контрольні дії: перевірка результатів діяльності на його відповідність еталону; Кор. — коректівні дії: поворот на етапи Од чи Вд в залежності від знайдених помилок на етапі Кд, продовження діяльності і знову її контроль" [1, 80]. Г. Єльникова пропонує замінити останній етап у ланцюжку діяльності — коректівні дії — прогнозуванням, оскільки, на її думку, "дії, які відбулись у часі, повернути не можна", відтак "перехід від одного ланцюжка дій до наступного супроводжується удосконаленням виконавчого етапу за рахунок більш повного осмислення цих дій на основі аналізу додаткової (суб'єктивно нової) інформації" [11, 183]. Автор також виокремлює інтуїтивну та усвідомлено скеровану, примусову і добровільну діяльності [11, 140].

Педагогіка школи розрізняє такі види діяльності: освітню, виховально-освітню, практично-освітню; педагогічну, навчальну; навчально-виховну.

Освітня діяльність вписується в освітній процес, бо являє собою "спеціально організовану взаємодію педагогів і вихованців, направлену на вирішення освітніх задач", відтак "освітній процес можна розглядати як зміну стану системи діяльності учасників цього процесу"

[19, 17]. Об'єктами освітньої діяльності навчального закладу є навчально-виховна, методична, позакласна, експериментальна і науково-дослідна роботи.

Педагогічна діяльність сприймається передусім як професійна діяльність педагогів, яка визначається термінальними, інструментальними та операціональними функціями [15, 14-20]; вона завжди суспільно доцільна і суспільно направлена [13, 53]. За визначенням В.Бондара, педагогічна діяльність включає в себе, "навчально-виховний, навчально-дослідний і управлінський аспекти, які вимагають "не тільки описово-пояснювального розкриття, а й діагностування, проектування, прогнозування, конструювання аспектів дослідження" [5, 37–38]. Предметом педагогічної діяльності є діяльність учня та вчителя [13, 54]. Педагогічна діяльність має такі компоненти: цілі, мотиви, взірці, об'єктно-суб'єктні відношення, умови, засоби, результат, корекція [15].

Навчальна діяльність полягає в засвоєнні певного кола знань, в отриманні умінь і навичок самостійного навчання та застосування знань на практиці і репрезентована у всіх видах діяльності учня: інтелектуальній, ціннісно-орієнтаційній, виробничо-перетворювальній, комунікативній, естетичній, фізкультурно-спортивній тощо [13, 55].

Педагогічний процес мислиться як синонімічне поняття до навчально-виховного процесу, разом з тим педагогічний процес трактується як "цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання" [7, 253], а навчально-виховний процес як "система, в основі якої — органічна єдність і взаємозв'язок викладання та учіння, спрямована на досягнення цілей навчання", "цілісний процес, який поєднує навчання, виховання і розвиток", "компонентами є мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми взаємодії педагогів і вихованців, результат" [7, 223].

У нормативно-правових актах законодавства з питань освіти прописується діяльність навчального закладу взагалі, педагогічна діяльність, навчально-виховна робота, навчально-виховна діяльність [10]. Найповніше регламентований та директивно закріплений навчально-виховний процес. Зміст і напрямки діяльності загальноосвітнього навчального закладу обумовлюються завданнями загальної середньої освіти, які підкріплені законодавчими актами [10], а оцінка проводиться згідно з Орієнтовними критеріями оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (Наказ МОН № 99, від13.02.2005р.).

Навчально-виховна діяльність розглядається нами як складова навчально-виховного процесу, бо всяка діяльність процесуальна: вона розгортається в просторі і часі. Алгоритмічні моделі експертного оцінювання діяльності навчальних закладів представлені в ряді робіт українських науковців. Г. Дмитренко, Г. Єльникова, О. Ануфрієва пропонують кваліметричні моделі оцінювання діяльності навчальних закладів. А. Єрмола, Л. Москалець, О. Суджик, О. Василенко для побудови моделей експертного оцінювання застосували систему протоколів за основними напрямками експертизи. В окремих роботах наголос робиться на використанні інструментарію оцінювання [17]. Разом з тим, необхідно розробляти такі моделі оцінювання НВД, які включають алгоритми вибору системи показників, з чим і пов'язане наше дослідження.

Навчально-виховну діяльність трактуємо як цілісну взаємоузгоджену і раціональну педагогічну метасистему, детерміновану структуризованою сіткою взаємообумовлених, з різною силою домінування та з різним рівнем паритетності, зв'язків (суб'єктно-суб'єктних, суб'єктно-об'єктних, об'єктно-суб'єктних, об'єктно-об'єктних), які піддаються управлінню та регуляції і за законом відображення якість метасистеми знаходить своє вираження в якості соціально значимих результатах.

Далі розглянемо алгоритмічну модель експертного оцінювання НВД, в основу якої покладені такі концептуальні положення:

Положення 1. Про формування базових визначень.

Під експертним оцінюванням розуміємо процес отримання експертних висновків щодо стану та перспектив навчально-виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, детермінованих заданими (генеральними) або вибраними (емпіричними) експертами критеріями.

Положення 2. Система показників оцінювання.

При формування системи показників повинні враховуються принципи:

– діяльності;

– розвитковості.

Крім того, задовольняються такі вимоги:

– система повинна відповідати специфікації об'єкта;

– генеральні показники залишаються незмінними, а структура похідних показників може змінюватися в динаміці.

Положення 3. Процес прийняття експертних висновків включає такі етапи:

– вибір самооцінки;

– вибір індивідуальних експертних оцінок;

– формування репрезентативної експертної оцінки.

Положення 4. Прийняття рішення в системі експертної оцінки, що передбачає:

– оцінку рівня освітньої діяльності в межах атестаційної експертизи;

– складання прогнозу розвитку навчального закладу;

– переведення навчального закладу в інший статус.

Положення 5. Формування теоретичних та практичних рекомендацій.

При формуванні рекомендацій повинна переслідуватися мета всебічної підтримки і розвитку усіх без винятку шкіл, при цьому пріоритет рейтингу нівелюється.

Алгоритмічна модель НВД складається з таких **блоків:**

Блок 1. Опис об'єкту експертного оцінювання (ОЕО);

Блок 2. Формування оцінки об'єкта;

Блок 3. Експертні висновки щодо ОЕО.

Кожний з блоків моделі включає низку модулів, для реалізації яких використовуються різні засоби опису, методи і моделі. Розглянемо зміст модулів цих блоків.

Основним призначенням **першого блоку** є формування системи показників навчально-виховної діяльності школи. До його складу входять такі модулі:

$M_{1.1}$ — вибір ОЕО;

$M_{1.2}$ — відбір експертів та формування експертної групи;

$M_{1.3}$ — формування апробаційної системи показників ОЕО;

$M_{1.4}$ — статистична перевірка системи показників ОЕО;

$M_{1.5}$ — апріорний аналіз системи показників;

$M_{1.6}$ — скорочення множини ознак ОЕО;

$M_{1.7}$ — формування репрезентативного списку показників ОЕО.

Вибір ОЕО (модуль $M_{1.1}$) здійснюється двома шляхами: за схемою державного контролю (планової атестаційної експертизи, або в системі моніторингових досліджень) та за ініціативою регіональних органів управління освітою (попередня, повторна експертиза або самоекспертиза).

Детальний опис модуля $M_{1.2}$ висвітлений у публікаціях [2; 3].

Система показників модуля $M_{1.3}$ повинна задовольняти такі вимоги:

– показники відображають специфікацію об'єкта;

– базові (комплексні) показники залишаються незмінними, а структура похідних (одиничних та інтегральних) показників може варіюватись.

При формуванні системи показників об'єктів експертного оцінювання (ОЕО) враховуються принципи діяльності та розвитковості.

При виборі об'єктів для укладання апробаційної системи показників (АСП) методом експертних оцінок установлюються параметри, які б задовольняли будь-який об'єкт кластерної групи ОЕО. На основі запропонованої системи параметрів експерти відбирають параметри стійкості та надійності, що відображають принцип діяльності, та параметри оптимальності та мутабельності, які відповідають принципу розвитковості.

Створення апробаційної моделі показників передбачає такі кроки:

- експертну оцінку документаційного забезпечення експертних процедур;
- планування процесу розробки показників;
- інформаційна-методологічна підтримку процесу розробки показників;
- навчання та підвищення метрологічної кваліфікації експертів;

– вибір номенклатури параметрів компонентів ОЕО;
– вибір можливих числових значень показників;
– експертизу процесу вироблення АСП;
– первинна експертизу апробаційної моделі показників іншою групою зовнішніх експертів.

Статистичний метод перевірки показників у модулі $М_{1.4}$ полягає у доборі таких кількісних показників, які б репрезентували регіональну модель якості навчально-виховної діяльності з дотриманням заданих принципів та параметрів. Статистична перевірка АСП базується на усередненні показників кількох типових навчальних закладів та укладання на їх основі нормативних моделей показників.

Для об'єктивної оцінки сформованої апробаційної моделі показників модуля $М_{1.5}$ можна використати апріорний аналіз та метод комісій для узгодження поглядів експертів щодо АСП.

Для скорочення множини ознак ОЕО модуля $М_{1.6.}$ застосовуємо методи фільтрування та багатовимірного аналізу.

Список репрезентативних показників ОЕО модуля $М_{1.7}$ розкриває зміст генеральних (результативність та ефективність) та похідних (оптимальність, стійкість, надійність, мутабельність, ергономічність) параметрів.

Генеральні показники навчально-виховної діяльності є комплексними, утворюють ієрархічну структуру, яку можна записати у вигляді графа-дерева.

Розгалуження кожного комплексного чи інтегрального показника можна продовжувати, поглиблюючи процес поділу, або обірвати на якомусь рівні за пропозицією експерта, застосовуючи інструментарій експертного вимірювання (тести, анкети, бесіди, спостереження тощо).

Основним призначенням **другого блоку** є розробка методики та формування експертної оцінки НВД. Цей блок містить такі модулі:

$М_{2.1}$ –формування кластерних груп шкіл;
$М_{2.2}$ — формування гіпотетичної оцінки характеристик ОЕО;
$М_{2.3}$ — формування самооцінки ОЕО;
$М_{2.4}$ — методика отримання експертної оцінки ОЕО;
$М_{2.5}$ — формування репрезентативної оцінки ОЕО.

У модулі $М_{2.1}$ класифікація загальноосвітніх шкіл здійснюється за допомогою двох підходів: монотетичного та політетичного. У другому підході характерним є використання методів кластерного аналізу.

Для дослідження динаміки поведінки класифікованих об'єктів на початковому кроці використовуються прогностичні методи оцінки за апробаційною моделлю, які складають зміст модуля $М_{2.2}$.

Формування самооцінки (модуль $М_{2.3}$) здійснює кожен навчальний заклад в апріорі, застосовуючи регіональні стандартні моделі оцінювання.

Модуль $М_{2.4}$ передбачає формування методики отримання експертної оцінки ОЕО. При цьому можуть застосовуватись алгоритми та методи, які передбачені у факторно-критеріальних моделях оцінювання, процедурні алгоритми та методи, які використовуються в теорії вимірювання та суто експертні методи оцінювання. Після проведення експертних процедур варто провести аналіз та нормоконтроль з метою виділення еталону процедур та орієнтовних методик. Оцінюючи ефективність та результативність навчально-виховної діяльності враховуємо передусім позитивну динаміку розвитку НВД, починаючи від визначених стартових умов.

При узгодженні групових експертних оцінок для вироблення репрезентативної оцінки ОЕО (модуль $М_{2.5}$) використовується метод парних порівнянь, метод рангової кореляції тощо за таким алгоритмом: вибір правил обробки експертних оцінок; вибір правил проведення опитування експертів; визначення ступеня узгодженості думок експертів; вибір та обчислення репрезентативних оцінок.

Основним призначенням **третього блоку** є надання рекомендацій, формування експертних висновків та прогнозування шляхів розвитку навчального закладу. До складу блоку входять такі модулі:

$М_{3.1}$ — формування пакетів альтернативних рекомендацій;

$М_{3.2}$ — вибір пакету рекомендацій;

$М_{3.3}$ — оцінка вибраного пакету.

Реалізація модулів третього блоку дає змогу здійснити діагностику можливих критичних ситуацій, окреслити ефективні управлінські рішення щодо подолання негативних тенденцій у розвитку навчально-виховної діяльності.

Пакет рекомендацій складають конструктивні та технологічні рішення. Він повинен містити експертні висновки щодо оцінки НВД навчального закладу, пропозиції щодо усунення чи розв'язання критичних ситуацій (точок), можливий екстраполяційний прогноз щодо кількісних показників НВД та генераційний з варіантами прогностичних моделей розвитку НВД. Кожен експерт подає свій пакет.

Формування експертних висновків можливе при дотриманні таких умов, як:

– наявність оптимальної кількості експертної інформації, яка характеризує НВД за генеральними показниками;

– структурованість та впорядкованість інформації згідно з критеріями оцінювання;

– пропускна здатність інформації;

– чіткість та виразність інформації для прийняття експертних висновків;

– циркулювання інформації проходить або по колу експертів із взаємним обговоренням та аналізом, або за зірковим циклом: від експерта до керівника експертної групи.

Вибираємо пакет рекомендацій (модуль $М_{3.2}$) з позицій раціонального, діяльнісного, результативного та ефективного підходів за допомогою індивідуальних та групових експертних оцінок пакетів методом ранжування. Спочатку на основі інформаційної моделі кожен експерт пропонує свій пакет рекомендацій, враховуючи передусім ресурсний баланс ЗНЗ, можливість залучення позабюджетних коштів, нематеріальних активів регіону, концепцію закладу освіти, потреби регіону та прогностичну модель розвитку самого ЗНЗ. Експерти намагаються вибрати такі управлінські рішення, які допоможуть закладу якнайшвидше досягнути цілей.

Вибір пакету рекомендацій здійснюється шляхом опитування експертів методами інтерв'ю, аналітичних експертних оцінок, а також морфологічним методом. Узгодження експертних оцінок відбувається з використанням методу комісій. При цьому здійснюється вибір не цілого пакета, а окремих пропозицій. Статистична обробка результатів опитування експертів проводиться шляхом обчислення статистик центральної тенденції і вибору генерального пакету.

Оцінка вибраного генерального пакету (модуль $М_{3.3}$) передбачає узгодження цілей експертного оцінювання, його гіпотетичного результату, прогностичної моделі розвитку ЗНЗ на основі критеріїв оптимальності, ефективності та раціональної економічності. Всі експерти оцінюють пакет, кожну позицію зокрема і методом комісій обговорюють процедуру фільтрування пропозицій та рішень, беручи до уваги реальність здійснення. Далі цей пакет оцінює колектив та дирекція ЗНЗ. У разі незгоди з більшістю позицій на основі вагомих аргументів, назначаються повторна експертиза, або за участю тих самих експертів, або за участю експертів-аудиторів.

Висновки. Запропонована алгоритмічна модель експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл, в основі якої лежать концептуальні положення, що відображають базові визначення, принципи, вимоги, етапи, прийняття рішень та формування рекомендацій. Структуру моделі складають три блоки. Дана модель сприятиме об'єктивізації оцінювання при локальній та комплексній експертизі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Боднар О. Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їх компетенцій // Освіта і управління. — 2005. — т.8. — №1. — С.114 –119.
3. Боднар О. Формування експертної групи та підготовка експерта в освіті// Освіта на Луганщині. — 2005. — №2(23). — С.42–47.
4. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. — К.: ФАДА, ЛТД, 2000. — 191 с.
5. Бондар В. Дидактика. — К.: Либідь, 2005. — 261 с.
6. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение // Советская педагогика. — 1989. — №12. — С.68–74.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
8. Дзуцев Э.С. О педагогическом содержании категории “деятельность” // Советская педагогика. — 1987. — №8. — С.84–86.
9. Деятельность: теория, методология, проблемы. — М.: Изд-во политической литературы, 1990. — 366 с.
10. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань освіти і науки: Офіц. Вид. — К.: Парламентське вид-во, 2004. — 404 с.
11. Єльникова Г.В.Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні. Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — 303 с.
12. Іваськевич І.О. Ергономіка: Навчальний посібник — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 168 с.
13. Кичитинов Л.П. Деятельность как педагогическое явление //Советская педагогика. — 1984. — №2. — С.52–56.
14. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высшая школа, 2004. — 512 с.
15. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник. — К.: Вища школа, 2004. — 335 с.
16. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 368 с.
17. Сохрин В.Г., Абрамова Т.В., Дудин Л.И. Технология аттестации образовательного учреждения. — Челябинск, 2001. — 96 с.
18. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Науково-методичний посібник /Єрмола А.М., Москалець Л.Г., Суджик О.Р., Василенко О.М., під заг.ред. А.М. Єрмоли. — Харків: Пошук, 2000. — 260 с.
19. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студентов высших пед. учеб заведений / Т.И. Шамова, Т.М.Давыденко, Т.Н. Шибанова; Под ред. Т.И.Шамовой. — М.: Изд. Центр “Академия”, 2002. — 384 с.
20. Фурман А.Теорія освітньої діяльності як метасистема //Психологія і суспільство. — 2002. — №3–4 С.20–58.

Леонід БІЛИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ ПРИВАТНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

З метою ефективного здійснення реформи вищої освіти в Україні, використовуючи зарубіжний досвід та інтегруючи й удосконалюючи власний, слід зосередитись на тих напрямках і проблемах, що стосуються саме освіти для суспільства перехідного періоду.

Зазначимо, що будувати нову систему управління у приватних вищих навчальних закладах дещо простіше, ніж у освітніх закладах інших форм власності, адже вони є більш самостійними і автономними. Хоча і до цієї особливості приватних ВНЗ треба підходити діалектично та самокритично.

Інша принципова обставина, що має суттєвий вплив на систему, — зміст управління професійним ВНЗ, пов’язана саме зі специфікою такого управління. Управління вищим навчальним закладом — це головним чином управління соціальне, пов’язане з педагогічним, а не організаційним впливом. Щоб забезпечити його дієвість, результативність, необхідні знання сутності та механізмів дії соціальних законів взагалі. Це дозволить передбачити та спланувати розвиток ВНЗ відповідно як до потреб окремих особистостей, так і суспільства в цілому.

Людське суспільство трансформує у природу феномен свідомої активності людини і, використовуючи природні закономірності, здійснює формотворчу діяльність з “перетворення” природних процесів, властивостей, пристосовуючи їх до своїх інтересів і потреб. Без і поза діяльністю людини немає і не може бути ніяких соціальних законів. Таким чином, соціальні закони є синкретичною єдністю природного і соціального, “першої” і “другої” природи, реконструйованої людиною [3, 21].

У реальній практиці суб’єкт управління має справу не з самим соціальним законом безпосередньо, а з його проявами, конкретними соціальними явищами та процесами. Саме тому і є важливим знання ним соціальних законів, закономірностей їх реального практичного прояву, дії.

Щодо основних теоретико-концептуальних підходів до управління професійним ВНЗ, то більш-менш однозначних точок зору стосовно цих питань в сучасній науці не існує. Вони ще мало досліджені та часто подаються в загальному описовому вигляді та без належного теоретичного й методологічного обґрунтування.

Щодо концептуального загального підходу до управління освітою в Україні досить слушною є думка В. Гальперіної про те, що для України важливою політичною проблемою є визначення саме параметрів її децентралізації. Йдеться про своєрідні кордони ефективності, в межах яких різні керівні та управлінські ланки здатні ефективно здійснювати свої функції, а повноваження, передані їм центральною владою, будуть легітимними [2, 11]. У приватному ВНЗ це питання має принципове значення тому, що досить часто безпосередні керівники навчального закладу є його засновниками, організаторами, а інші члени колективу працюють у ньому за контрактом і залежать безпосередньо від керівництва та його власної позиції.

Ряд авторів (Н. Корогодов, П. Корогодов та ін.) наголошують також на тому, що у багатьох країнах на межі 80–90-х років XX століття спостерігалася (і донині фактично існує) криза педагогічних і організаційно-методичних основ в освіті [9, 151]. Найперше, на їхню думку, ця криза торкається комунікативної системи у вигляді такого ланцюга: джерело інформації — передача — аналіз — переробка — використання інформації. Щодо вищих навчальних закладів, то останнім часом у них з'явилися фактори, які принципово по-іншому впливають на побудову комунікативних відносин. Це: конкуренція навчальних закладів, приватна власність, світоглядний плюралізм [9, 152].

Український дослідник проблем управління вищою школою А. Ятченко, розглядаючи нинішню ситуацію в управлінні освітою в Україні загалом, справедливо зазначає, що "управлінська практика в галузі освіти залишається на теоретичному рівні 30-х років, коли домінуючою була теорія "адміністративного управління" [9, 85]. Він доводить, і багато в чому небезпідставно, що нова модель управління освітою в Україні "має ввібрати в себе кращі доробки, напрацьовані в рамках таких управлінських теорій, як "теорія людських відносин", системні теорії управління, ситуаційні теорії, теорії організаційного розвитку тощо" [9, 86].

В. Гальперіна [2], Л. Карамушка [4], В. Козленко [5], Н. Коломінський [6], Г. Щокін [10]] у своїх працях розглядають питання, що безпосередньо стосуються керівництва вищим навчальним закладом, механізмів психолого-педагогічного впливу керівництва на підлеглих. Значно менше акцентується при цьому увага на особливостях педагогічного управління у професійних ВНЗ недержавної форми власності.

Мета статті полягає в тому, щоб дати характеристику основним умовам, засадам та принципам соціальних парадигм та моделей управління вищим приватним навчальним закладом.

Існує декілька соціологічних парадигм управління, кожна з яких має відповідне пояснення і обґрунтування. Серед них є дві — найсуттєвіші та найголовніші, які слід брати до уваги у нашому дослідженні:

– школа соціальних систем (Л. фон Бертланді, Ч. Бернард). Це — теорія організації і управління, яку називають цілісною та комплексною. У ній має місце координація дій багатьох осіб, суб'єктів управління тощо. На думку вчених, така система є найбільш впорядкованою та дієздатною;

– концепція ситуаційного підходу (Р. Моклер, М. Старро, Д. Міллер). Дана парадигма доводить — успіх в управлінні залежить від глибокого, послідовного аналізу та поетапного вирішення будь-яких питань і проблем [7, 202–206].

Якщо аналізувати системи управління сучасним приватним професійним вищим навчальним закладом, то такі системи є фактично поєднанням згаданих вище парадигм. З одного боку, ВНЗ вже сам по собі є складною соціальною системою з відповідною ієрархією відносин, а з іншого — ситуативний підхід в управлінні ВНЗ є найбільш поширеним і прийнятним.

Саме по собі управління, в тому числі і ВНЗ, може здійснюватися у двох основних формах:

1) безпосереднє управління. Це — функціонально (найперше за рахунок права, як делегована діяльність) забезпечена діяльність. Така діяльність притаманна перш за все ректору

(директору) ВНЗ, проректорам, деканам тобто тим керівникам, які мають у своєму підпорядкуванні конкретні колективи. При цьому функції та завдання цих керівників конкретно обумовлені законодавчо, визначені в положеннях про вузи, факультети, відділення, лабораторії, у посадових інструкціях тощо;

2) опосередковане управління. Це — участь об'єкта управління у підготовці, прийнятті і навіть у практичній реалізації рішень у результаті делегування йому прав, функцій та завдань. опосередковане управління як самоуправління в реальній суспільній практиці стає майже безпосереднім, хоча воно і суттєво контролюється з боку суб'єкта управління. Опосередковане педагогічне управління у професійному ВНЗ є функцією усіх викладачів (які не мають формально встановлених, визначених посад), працівників, які забезпечують навчально-виховний процес, утримують і обслуговують матеріальну базу вузу. Вони представлені у колегіальних органах вузівського управління, в різних громадських організаціях і об'єднаннях.

Це, однак має найбільш суттєве значення вже в самому процесі управління, але, коли йдеться про суть педагогічного управління колективом професійного ВНЗ, то воно, на нашу думку, має базуватися перш за все на теорії наукового управління М. Вебера та інших класиків управлінської науки, а саме: на засадах теорії соціальної дії, згідно з якою основу соціального порядку у суспільстві становлять лише соціально орієнтовані і раціональні (цілезорієнтовані і ціннісно-орієнтовані) дії. Звідси, зрозуміло, що основним завданням членів вузівської організації слід вважати глибоке і свідоме розуміння ними власних цілей та наступну за цим оптимізацію власної діяльності. Практична ж система управління ВНЗ має реалізовуватися як система людських відносин. В її основі лежать: задоволення основних потреб членів організації (умови праці, релаксації, відпочинку і відновлення сил); організація вільного часу; забезпечення демократичних відносин між керівництвом і підлеглими тощо.

Коли ведуть мову про управління ВНЗ загалом, то максимально враховують особливості принципового характеру, відмінності вузівського колективу від будь-якого іншого. Однією із таких особливостей вузу є його динаміка, діяльнісний та інноваційний характер тощо. Діяльнісну суть інституту освіти, навчання, виховання як суспільного феномену найбільш адекватно виражають такі його характерні функції:

1) соціального відтворення (репродуктивна функція);
2) функція соціальної мобільності;
3) комунікативна функція;
4) культурно-репродуктивна функція;
5) селективна функція;
6) функція соціального регулювання і контролю;
7) інструментальна функція [1, 21].

До цієї принципової особливості ВНЗ як керованої системи варто додати й іншу, що обумовлює його автономність, незалежність від певних впливів як всередині вузу, так і з боку зовнішніх аспектів, суб'єктів впливу, хоча, здавалося б, таку автономність зберегти надто складно. І ця особливість, — автономність, — у приватному професійному ВНЗ видається надто помітною. Помітною настільки, що часто у таких вузах є досить гострі як внутрішні, так і зовнішні конфлікти, які потребують відповідного врегулювання.

Дійсно, у багатьох країнах світу управління освітою, ВНЗ, зокрема, є достатньо автономним, без особливого втручання ззовні, найперше, — держави та її органів. Так, у США вищі навчальні заклади є своєрідними незалежними корпораціями, що не підвладні контролю з боку влади. Керують ними правління, піклувальні ради навчальних закладів. Такі ради мають у своєму складі представників бізнесових структур, релігійних, громадських та інших організацій [9, 162–163]. Зрозуміло, що це додає вузівському управлінню значного демократизму.

Є необхідність особливо акцентувати увагу саме на тому, що вищий навчальний заклад має навчати, готувати фахівця і фактично не бути осередком політичної діяльності. Так, відповідно до законів України у ВНЗ не можуть створюватися організації політичного характеру і спрямування. Це, однак зовсім не означає, що студентство та викладачі не мають права займати ту політичну і суспільну позицію, яку вони обирають у відповідності зі своїми духовними, ідейними уподобаннями, переконаннями. Інша справа, що безпосередньо займатися такою діяльністю у ВНЗ закон забороняє, і це положення є цілком об'єктивним і

обґрунтованим. Врешті, це і є умовою забезпечення того світоглядного плюралізму, що є справжньою засадою демократизму. Вона забезпечує в управлінні ВНЗ пріоритет педагогічних, демократичних принципів. Проте, слід зазначити, що "вберегти" навчальний заклад від політики, елементів її безпосереднього прояву в реальному житті, видається надто складно, а почасти і неможливо. Такий феномен пояснюється досить просто — управління і політичне керівництво, політична діяльність у діяльності будь-якої суспільної структури розділяються і розрізняються надто складно, а в багатьох випадках зробити такий розподіл фактично неможливо.

Наявність і ступінь розв'язання такої проблеми пояснюється головним чином тим, яким за своїми якостями (рівень освіти, культури, професійної підготовленості до управління тощо) є управлінець, керівництво вищим навчальним закладом.

Тепер охарактеризуємо основні моделі управління професійними ВНЗ і вкажемо на особливості педагогічного аспекту управління у них. У XX столітті, особливо у ВНЗ європейських країн, управління освітою здійснювалося на моделях, що базувалися на двох критеріях — економічної і педагогічної ефективності. Їх суть полягає у наступному.

Модель управління, заснована на критеріях економічної ефективності, виходить з того, що навчальний заклад є значною мірою закритою, самодостатньою, раціональною системою управління, в якій передбачається максимальне забезпечення її економічної ефективності. Така модель домінує в багатьох стабільних, економічно міцних країнах Європи, Америки та інших континентів. Йдеться не просто про максимальну самодостатність ВНЗ, але й про те, що навчальні заклади видають власні дипломи, займаються розподілом фахівців на основі договорів про співпрацю з регіональними фірмами, установами, закладами. За таких обставин конкуренція на освітньому полі має місце саме між освітніми закладами, що, врешті, примушує їх постійно займатися суттєвим вдосконаленням навчального процесу, аби зробити чи втримати власні документи про освіту на рівні відповідного суспільного соціального попиту.

Модель управління, яка базується на критеріях педагогічної ефективності, побудована на ідеях психосоціальної школи управління, на принципах біхевіоризму. Ця модель є більш складною, оскільки в її основі знаходяться максимально демократичні, колективістські форми організації діяльності і управління професійним ВНЗ. Запровадження таких форм, їх ефективність обумовлені рівнем колективістських взаємозв'язків між працівниками ВНЗ, ступенем професіоналізму, педагогічної підготовленості безпосереднього керівництва ВНЗ, його структурних підрозділів.

На нашу думку, в сучасних умовах можна говорити хіба що про певне домінування або перевагу рис тієї чи іншої моделі управління, оскільки і модель економічної ефективності, і модель, що базується на критеріях педагогічної ефективності мають бути практично присутніми, як поєднані в управлінні будь-яким професійним ВНЗ. Інша справа, що ні теоретично, ні практично у жодному приватному вищому навчальному закладі України, за нашими даними, управління на вказаних засадах не розбудоване. На жаль, з боку органів освіти, зокрема Міністерства освіти і науки України, увага до моделювання, вдосконалення управління ВНЗ практично відсутня. Фактично з часу проголошення незалежності України в цьому напрямку немає суттєвих зрушень, а також і в теорії управління вищими навчальними закладами, якщо не рахувати окремі публікації з цих питань.

У другій половині XX ст. (70–80-і рр.) досить популярними стали моделі управління, засновані на так званих критеріях гнучкості і релевантності, які отримали також назву гнучких моделей управління. Прибічники цієї теорії управління освітою окремим ВНЗ виходять і виходили з того, що ВНЗ як навчальна структура є складною, багатомірною, відкритою, адаптивною системою, управління якою вимагає гнучкості та врахування конкретних суспільних ситуацій. З цим теоретичним підходом до визначення моделі управління професійним недержавним ВНЗ ми майже згодні.

З-поміж багатьох концептуальних підходів щодо основних критеріїв і показників управління вищою школою на сучасному етапі її розвитку, на наш погляд, найоптимальнішими є ті, що детально розглянуті у спеціальному виданні, присвяченому питанням реформування вищої освіти у процесі демократизації українського суспільства [8]. За умов якісних і кількісних змін, що відбуваються у вищій освіті України у процесі демократичного

реформування, — справедливо зазначають автори вказаної праці, — все більш нагальним стає розподіл функцій між різними суб'єктами управління, який сприяв би демократизації відносин цих суб'єктів і плідному об'єднанню зусиль, спрямованих на підвищення ефективності роботи вищих навчальних закладів. Не слід нехтувати при цьому й відповідним закордонним досвідом, що є результатом постійного пошуку оптимальної моделі управління, яка б найбільш адекватно відповідала запитам освіти сьогодення. Помітною також є тенденція конвергенції централізованих і децентралізованих систем управління, кожна з яких має свої позитивні й негативні аспекти залежно від соціально-економічних імперативів у країні та у світовому співтоваристві [8, 151–152].

Автори згаданої монографії слушно виділяють наступні критерії і показники управління вищою освітою та окремим навчальним закладом, що значною мірою визначають рівень ефективності та дієвості такої освіти:

1. Наскільки суб'єкт управління професійним ВНЗ є відкритим і демократичним: інформованість, комунікативні зв'язки на різних щаблях управління; комунікативні зв'язки управління та суб'єктів освіти.

2. Наскільки демократичною є процедура обирання керівника професійного ВНЗ на всіх його щаблях.

3. Наскільки модель управління професійним ВНЗ відповідає синергетичному підходові (тобто наукове використання принципів внутрішнього розвитку, самоорганізації, введення нових ланцюгів управління, які сприяють її демократизації).

4. Наскільки суб'єкти управління забезпечують розвиток і функціонування студентського самоврядування у професійному ВНЗ.

5. Наскільки адміністрація професійного ВНЗ дотримується меж адміністративної й методичної функцій в управлінні закладом і навчально-виховним процесом.

6. Наскільки демократично суб'єкт управління забезпечує реалізацію рішень, які він сам і приймає: а) у плануванні; б) у доборі та підготовці професорсько-викладацького складу; в) у створенні умов для демократичного функціонування навчально-виховного процесу (застосування новітніх технологій і т. ін.); г) стосовно формування необхідної матеріально-технічної бази.

7. Наскільки науково обґрунтовано суб'єкт управління ставить цілі щодо демократичних перетворень навчально-виховного процесу [8, 152].

Отже, без додаткових наукових аргументів стає зрозумілим, що вдосконалювати управління в окремому ВНЗ абсолютно неможливо без глибокого, комплексного дослідження вище перерахованих складових.

Висновки. Таким чином, у процесі дослідження ми з'ясували, що умови і засади, на яких базується управління сучасним професійним і особливо недержавним професійним ВНЗ, є завжди не стільки загальними (соціально-економічними, політичними, організаційними тощо), скільки конкретно-ситуативними, пов'язаними з діяльністю окремого професійного ВНЗ.

По-друге, принципи управління у приватному професійному ВНЗ хоч і мають здебільшого загальний характер у їх теоретико-методологічному визначенні, але є одночасно абсолютно предметними у їх практичному використанні і відмінними від тих, що використовуються у ВНЗ інших форм власності і головним чином державних.

По - третє, ефективність керування закладом освіти залежить від індивідуального підходу керівника — його стилю. Під стилем керування ми розуміємо особливості взаємодії керівника з колективом, які стабільно проявляються і формуються як під впливом суб'єктивних, так і об'єктивних умов керування, від індивідуально-психологічних особливостей керівника. Такий стиль здебільшого є унікальним, неповторним. Ефективне управління ВНЗ при цьому максимально передбачає гнучку систему керування, а не реалізацію якогось одного зі стилів керування в чистому вигляді. Стиль керування завжди повинен бути співвіднесений з особливостями діяльності конкретного колективу та його психологічними особливостями. Досить часто в реальному житті це мало враховується.

Подальше дослідження вбачаємо у дослідженні шляхів підвищення професійної компетенції управлінців вищим навчальним закладом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алиев Мусаиб Салах оглы. Функциональный статус института образования в переходном обществе (теоретико-методологический и практический аспекты /Автор. дис. док. филос. в области социологии. — К.: МАУП, 2002. — 23 с.
2. Гальперіна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально філософський аналіз / Автор. дис. к. філос. наук. — К., 2003. — 31 с.
3. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні проблеми управління" / Уклад.: Б.В. Новіков, В.А. Гайченко та ін. — К.: МАУП, 2001. — 351 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Милениум, 2003. — 344 с.
5. Козленко Н.Н. Деловые игры в принятии управленческих решений. — М.: Экономика, 1992.– 411 с.
6. Коломінський Н.Л. Актуальні проблеми психологічної підготовки керівників установ нового типу // Школы нового типа: опыт становления, технологии и перспективы: Сб. докл. и сообщ. межрегин. науч.-практ. конф. (Запорожье, 12-15 мая 1993 г.). — Запоріжжя, 1993. — С. 91-93.
7. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. — К.: МАУП, 1997. — 224 с.
8. Реформування вищої освіти у процесі демократизації українського суспільства: Монографія / За ред. Б.А. Головка. — К.: Вища освіта, 2004. — 315 с.
9. Структура освіти в регіоні: Проблеми оптимізації. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Харків, 1996. — 431 с.
10. Щекин Г.В. Теория кадровой политики: Монография. — К.: МАУП, 1997. — 321 с.

Надія ШАГАЙ

ПОЗАШКІЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Проблема виховання молодого покоління завжди була в центрі уваги суспільства, а сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку з загостренням соціальних негараздів, зростанням насильства, злочинності. Розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, можливе за умов, які б не лише підвищили ефективність виховного впливу на підростаюче покоління, а й сприяли творчому зростанню та духовному вдосконаленню школярів. Саме тому слід звернутися до позашкільного середовища, де діти мають більше можливостей для самовираження, духовного становлення і, зрештою, для виховання повноцінного громадянина.

Зважаючи на те, що саме у молодшому шкільному віці закладаються світоглядні позиції, починає формуватися поведінка, погляди та переконання, ми вважаємо доцільним розглянути педагогічний процес у позашкільних навчальних закладах як систему формування особистості молодшого школяра.

Проблему позашкільної освіти та виховання аналізує багато науковців. Зокрема, актуальним для нашої роботи є дослідження Г.Пустовіта, який зробив значний внесок у розвиток теорії і методології позашкільної освіти і виховання. Він вважає, що позашкільна освіта — це самостійний і самодостатній різновид освіти, який не можна замінити школою, оскільки "чим вищий якісний рівень шкільної освіти, тим ширшим стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості" [6, 14].

Важливим є те, що Г.Пустовіт із сучасних теоретико-методологічних підходів і напрямів модернізації системи національної освіти обґрунтував понятійно-категоріальний апарат діяльності сучасних позашкільних навчальних закладів, розробив класифікацію учнівських творчих об'єднань за різними рівнями розвитку інтелектуальних, творчих, духовних і фізичних задатків: початковий, основний, вищий, реабілітаційно-відновлювальний та рівень додаткової освіти.

Процес виховання у позашкільних закладах став предметом дослідження О.Сухомлинської, яка зазначає, що "логіка розвитку сьогоднішнього шкільництва дедалі більше свідчить про тенденцію перенесення центру виховної роботи зі школи, яка перетворюється в інституцію, що тільки навчає, в родину, у позашкільні заклади й установи" [7, 28].

У свою чергу Н.Ганнусенко простежує особливості розвитку та становлення позашкільної освіти, а також визначає сучасний стан проблеми та перспективні шляхи її вирішення [1; 2]. До проблеми виховання школярів у позашкільних закладах неодноразово звертається науковець Т.Цвірова, яка зазначає, що позашкільні заклади не лише надають

додаткові знання, а й допомагають "відновити моральний та фізичний стан дітей та молоді" [9, 53]. Визначаючи сучасні тенденції окресленої проблеми, науковець також здійснила її аналіз в історичному аспекті. Важливу роль позашкільних навчальних закладів вона вбачає у так званому соціальному вихованні, оскільки в наш час нагальної соціальної допомоги потребують десятки тисяч дітей.

Дослідження Р.Науменко інноваційних процесів у позашкільних навчальних закладах дало змогу визначити зміст позашкільного навчально-виховного процесу на сучасному етапі, який розглядається як система процесів реалізації функцій двох груп: навчальної та соціально-педагогічної [3].

Отож, ми з впевненістю констатуємо той факт, що у педагогічній теорії є ряд досліджень, які пов'язані із проблемами виховання, роботою позашкільних навчальних закладів, водночас, ми стикнулися з недостатністю фактичної психолого-педагогічної літератури, результатів наукових досліджень, а також методичних розробок з проблеми виховання молодших школярів у позашкільних закладах. Ось чому цей аспект ми обрали предметом цієї статті.

Розгляд проблеми позашкільного педагогічного процесу охоплює специфічну сферу життєдіяльності молодшого школяра — дозвілля та відпочинок, а також творчої праці. Головними ознаками цієї сфери є, насамперед, невимушена, неформальна обстановка, яка надає можливість школярам реалізувати власні здібності та розкрити внутрішній потенціал, шляхом залучення до улюблених занять, можливістю обрати форми та засоби діяльності, які відповідають віковим та індивідуальним характеристикам дитини.

На думку Н.Ганнусенко, в роботі позашкільних закладів чітко проглядаються такі особливості: "автономність і компенсаторність діяльності щодо інших інститутів виховання у прилученні учнів до духовних і матеріальних цінностей, організація неформального спілкування, вільний вибір форм і засобів діяльності відповідно до внутрішніх мотивів" [2, 7].

Таким чином, можна справедливо вважати позашкільні навчальні заклади своєрідним центром організованого позашкільного виховання, оскільки саме тут дитина має можливість поринути в різні сфери життя: культуру, мистецтво, техніку тощо, які знаходяться за межами школи.

Метою роботи позашкільних навчальних закладів є створення умов для творчого, морально-етичного, інтелектуального та фізичного розвитку особистості у вільний від навчання час; впровадження якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності учнів, задоволення їхніх освітніх потреб шляхом участі у науково-дослідницькій, технологічно-конструктивній, художній, образотворчій, екологічній, туристсько-краєзнавчій та інших видах діяльності. Це дуже важливо для молодших школярів, оскільки їх головна особливість — це зміна соціальної позиції, провідного виду діяльності (гра замінюється навчанням); обмеженість досвіду, потреба задовольнити власні інтереси.

У наш час реалізація позашкільної освіти здійснюється позашкільними освітньо-виховними закладами різних типів, а також іншими закладами освіти, які виконують позашкільну роботу в позаурочний час: загальноосвітні школи, гімназії, коледжі, ліцеї, різноманітні об'єднання, асоціації, молодіжні клуби та товариства. Звичайно, що така різноманітність закладів потребує класифікації. Так, Г.Пустовіт диференціює позашкільні освітньо-виховні заклади за чотирма рівнями розвитку інтелектуальних, творчих, духовних і фізичних задатків дітей:

1. Початковий. Це заклади пропедевтичного та загальнорозвиваючого спрямування, метою яких є виявлення та розвивання здібностей та нахилів дітей.

2. Основний. Мета об'єднань цього рівня полягає у розвитку та стимулюванні творчого і духовного потенціалу, надання додаткової освіти.

Під поняттям "додаткова освіта" мається на увазі освіта, яку може отримати дитина в позашкільному навчальному закладі завдяки участі у різноманітних гуртках (наприклад, технічного чи художньо-творчого профілю).

3. Позашкільні заклади, які належать до третього (вищого) рівня — це творчі науково-дослідницькі об'єднання, які займаються пошуком та підтримкою юних талантів, тобто головним завданням їх діяльності є формування творчої і наукової еліти держави.

4. Додаткова освіта. Науковець зараховує до цього рівня загальноосвітні чи нові типи навчальних закладів, які створюються на базі позашкільних закладів і повинні сприяти професійному самовизначенню, допрофесійній підготовці особистості та надавати їй додаткову освіту [5, 13].

Повне уявлення про позашкільний педагогічний процес можна отримати, звернувшись до категоріального апарату позашкільної педагогіки. Так, Т.Сущенко зазначає, що її пріоритетними категоріями є насамперед такі поняття, як "співтворчість", "захоплення", "дослідництво", "психологічний комфорт", "діалог", "самовизначення", "обдарованість", "всебічний розвиток тощо" [7, 45].

Співтворчість, наприклад, реалізується через впровадження в роботу педагогів позашкільних закладів методик колективної діяльності: спільне вирішення поставлених проблем, виконання творчих робіт усіма вихованцями гуртка чи студії, участь у спільних виставках, колективних творчих справах тощо. Варто зазначити, що наразі актуальним є впровадження інтерактивних методів та прийомів роботи, що підвищують ефективність педагогічного процесу.

Заняття будь-якою справою, як відомо, може проходити лише в умовах психологічного комфорту, що, відповідно, вимагає від вихователя значних зусиль та вміння. Варто відзначити, що для позашкільного навчального закладу пріоритетною є творча діяльність. Це, зокрема, творення нових форм та речей (гуртки з різб'ярства, робота із природним та штучним матеріалом), пошук нових кольорових гам, створення неповторних образів (студії образотворчого мистецтва) тощо.

Лише під час заняття улюбленою діяльністю можливий процес самовизначення молодшого школяра, відкриття юних талантів і, відповідно, повноцінний розвиток особистості. Тоді у позашкільних закладах реалізується так звана неформальна освіта. Однак, як свідчить проведене дослідження, саме вони найбільше впливають на формування світогляду школярів, на їх прагнення та мотивацію до діяльності, безперервно та цілеспрямовано здійснювати духовне становлення особистості, виховують працьовитість, дисциплінованість, старанність...

Такий значний виховний вплив позашкільних закладів на дітей можна, на нашу думку, пояснити можливістю вихованців цих закладів обрати заняття за інтересами, розкрити свій потенціал, задовольнити цікавість, здобути базову професійну підготовку. Наведені вище факти дають підстави вважати, що позашкільні заклади не просто покликані організовувати дозвіллєву діяльність школярів, зайняти їх у вільний від навчання час, а вони природно добудовують, коригують та підсилюють педагогічний процес.

Зокрема, Т.Сущенко вважає, що "позашкільний педагогічний процес у загальній системі освіти виконує не додаткову, а випереджаючу і прогностичну функцію" [8, 45]. З чим ми, безперечно, погоджуємось, адже маючи статус "необов'язкових" позашкільні навчальні заклади гідно представляють інтереси дитини, швидше реагують на її потреби та можливості, а тому мають більше можливостей виховувати її.

Як показав аналіз досвіду роботи окремих закладів, а також проведене дослідження, позашкільний педагогічний процес відрізняється від шкільного тим, що об'єктом уваги педагогів завжди залишається не певна галузь знань, принципи, методи, прийоми і, відповідно, зміст навчального матеріалу, а особистість школяра, його потреби та інтереси. Тобто найважливішим завданням роботи позашкільних закладів є не певна сума знань, умінь та навичок, якими володіють діти з різних предметів, а сам процес становлення особистості школяра, залучення його до творчої праці, активізація процесу самовиховання та самовдосконалення.

Варто відмітити, що такий підхід до виховання не новий. Це ідеальна модель сьогодення. Звісно, що для шкільного педагогічного процесу така модель є перспективою майбутнього, а от для позашкільного середовища — це головна запорука його існування.

Навчально-виховну діяльність позашкільного закладу, за переконанням Н.Ганнусенко, слід розглядати як "поле-простір (культурне середовище, в якому можливий саморозвиток, що залежить від навколишніх умов); спосіб організації — діяльність або довільне, пасивне сприйняття довкілля; рівень діяльності — культуротворчість, яка має стати духовною основою дозвілля, головним стимулом розвитку учнів" [1, 45].

Таким чином, позашкільний педагогічний процес будується на основі особистісно орієнтованого підходу, відмовляючись від шкільного авторитаризму у стосунках між педагогами та вихованцями. Такий підхід реалізовується за рахунок того, що дитина самостійно обирає середовище, в якому формується її поведінка та ставлення до оточуючих.

Позашкільний педагогічний процес є цілісною системою виховання особистості молодшого школяра, який протікає в особливій сфері його життєдіяльності — у дозвіллі. Для дитини, провідною діяльністю якої донедавна була гра, повернення до цієї сфери є надзвичайно важливим, оскільки у молодшому шкільному віці починає формуватися ядро поведінки, світогляд, переконання, які засновані на основі пережитого, почутого.

Позашкільний педагогічний процес охоплює різноманітні галузі знань: гуманітарну, мистецтво, спортивно-туристичну, краєзнавчу, фізико-технічну та багато інших. Варто зазначити, що позашкільні навчально-виховні заклади, на відміну від шкіл, не працюють за стабільними планами та програмами. Ці документи є своєрідними рекомендаціями, настановами до роботи із дітьми певного регіону, можуть навіть розроблятися для окремої обдарованої дитини, не мають обов'язкових вимог і є переважно авторськими.

Значною різноманітністю вирізняються форми організації педагогічного процесу у позашкільних закладах, адже вони спрямовані на створення умов для виховання повноцінної особистості, розвиток творчості та ініціативності, активне залучення школярів до суспільного життя за принципами співробітництва, самоорганізації та демократизації. Зокрема, діти відвідують секції, гуртки, студії, спецкурси, центри, "школи". Важливою ознакою, що особливо вирізняє позашкільний педагогічний процес, є також об'єднання школярів за спільними інтересами, відповідно до їх можливостей та потреб, а не за віковою чи іншою ознакою. Необхідно згадати про важливість так званого взаємовиховання, яке має чималі перспективи. Перебуваючи в колективі старших, молодший школяр краще засвоює норми та правила поведінки, включається в активний творчий процес, стає дисциплінованим та самостійним. Особливо у цьому випадку спрацьовує сила прикладу, що є дуже важливою у цьому віці. Однак, для успішності виховного впливу слід пам'ятати, що такий приклад має бути позитивним та бажаним.

Варто відзначити гнучкість структури позашкільного навчального закладу, різноманітність сфер діяльності і спілкування, а також суб'єкт-суб'єктні відносини на основі взаємодопомоги та підтримки, що, безперечно, приваблюють дітей та молодь. У наш час педагогічний позашкільної процес визначається насамперед економічними та соціальними чинниками. Посиленню потреби особистості у додатковій освіті сприяють пануючі ринкові відносини, конкурентність в усіх галузях життя, можливість обрати напрям діяльності.

На жаль, активне використання потенціалу позашкільного середовища може суттєво ускладнитись через невідповідність вимог, які висувають до дитини школа, позашкільні заклади та батьки. Ось чому, на наше переконання, говорити про цілісність системи виховання особистості молодшого школяра можна в перспективі, оскільки позашкільні заклади добудовують, продовжують шкільний педагогічний процес.

Актуальною наразі залишається проблема матеріального та кадрового забезпечення позашкільних навчальних закладів, а також стійкого зв'язку загальноосвітніх навчальних закладів із установами позашкільної освіти, що має вирішити питання безперервності всього організованого педагогічного процесу. Лише при вирішенні означених проблем можна говорити про позашкільний педагогічний процес як цілісну систему виховання особистості молодшого школяра.

Отже, позашкільний педагогічний процес має наступні особливості:

- об'єктом уваги педагогів завжди залишається особистість школяра, його потреби та інтереси, тобто цей процес будується на основі особистісно орієнтованого підходу, який передбачає врахування потреб та інтересів кожної окремої дитини і є цілісною системою виховання особистості молодшого школяра, який протікає в особливій сфері його життєдіяльності — у дозвіллі;
- гнучкість, варіативність навчальних планів та програм надає перспективи для розвитку творчості як педагогів так і вихованців;

- важливою ознакою є також об'єднання школярів за спільними інтересами, відповідно до їх можливостей та потреб, а не за віковою чи іншою ознакою, що сприяє "взаємовихованню".

Наразі актуальною для дослідження залишається проблема зв'язку шкільної та позашкільної освіти, а також адекватного ставлення до дитини з боку педагогів всіх навчально-виховних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганнусенко Н. Позашкільна освіта: минуле та сьогодення // Педагогічна газета. — 2003. — №6 (червень). — С. 7.
2. Ганнусенко Н.І. Позашкільна освіта: стан і стратегія розвитку // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. — 2003. — №1. — С. 38–49.
3. Науменко Р.А. Інноваційні процеси у позашкільному закладі відповідно до Закону України "Про позашкільну освіту"// Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. — Рівне 2001. — Вип. 17. — С. 62–64.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. — 2001. — 11–18 липня. — С. 2–6.
5. Пустовіт Г. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. — 2000. — №2. — С. 11–15.
6. Пустовіт Г. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа. — 2003. — №2. — С. 14–18.
7. Сухомлинська О.В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів // Початкова школа. — 1995. — №1. — С. 28–30.
8. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання // Початкова школа. — 1996. — №2. — С. 43–45.
9. Цвірова Т. Роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей та підлітків // Рідна школа. — 2002. — №10. — С. 52–55.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Любов КАРТАШОВА

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ НАВЧАННЯ

Ефективність використання інформаційних технологій (ІТ) у процесі навчання іноземних мов (ІМ) у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) визначається готовністю учителя до застосування цих технологій. Дослідження показали, що рівень знань, умінь і навичок з інформаційних технологій студентів лінгвістичних ВНЗ — майбутніх вчителів ІМ не завжди відповідає вимогам сьогодення. Розв'язання проблеми формування готовності учителя іноземної мови до застосування ІТ у професійній діяльності ускладнюється тим, що на вивчення відповідної навчальної дисципліни у лінгвістичному педагогічному навчальному закладі виділяється дуже обмежена кількість навчальних годин, а рівень початкової підготовки студентів є дуже різним — від вільного володіння ПК до відсутності навіть елементарних знань та умінь.

Мета статті пов'язана із необхідністю обґрунтування особистісно-орієнтованої системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до використання інформаційних технологій в контексті індивідуальної траєкторії навчання кожного суб'єкта навчання.

Аналіз педагогічних технологій, які базуються на принципах максимальної індивідуалізації та диференціації навчання, показує, що найбільш доцільним, на нашу думку, є використання модульного навчання, запропонованого педагогом і філософом Р. Штайнером ще на початку XX-го століття та широко використовуваного за кордоном. Воно також називалося модульною організацією, що не суперечить суті, тому що система навчання — це упорядкований набір елементів, а також зв'язків і залежностей між ними. У дослідженнях А. Дікунова пропонується виділяти змістову структуру блочної організації навчання та її організаційну складову. За словами науковця "...можна припустити, що наявність варіативної частини блоку буде робити найбільш істотний вплив на активізацію самостійної роботи студента і забезпечить диференціацію навчання" [3].

Теорія поетапного формування розумових дій, яка базується на гіпотезі про принципово спільну будову зовнішньої і внутрішньої діяльності людини вказує на можливість і необхідність структурування як змісту навчання так навчальної діяльності суб'єкта навчання. За П. Гальперіним нова розумова дія, наприклад: уявлення, розуміння, мислення, наступає після відповідної зовнішньої діяльності, у якій можна виділити три напрямки: орієнтувальний; виконавчий; контрольний [2].

Орієнтувальна частина не є діяльністю, а є системою вказівок як необхідно виконувати певні дії. Орієнтувальна частина — це ознаки та властивості об'єктів, які враховуються у дії, на які свідомо або несвідомо орієнтується студент, який виконує дію з об'єктом. Виконавча частина діяльності зводиться до виконання послідовності кроків для перетворення об'єкта діяльності. Контрольна частина потребує від студентів спостереження за ходом діяльності і при виявленні відхилення результатів діяльності від зразка — проводити відповідне коригування орієнтувальної та виконавчої частин діяльності.

В своїх наукових дослідженнях В. Беспалько [1] виділив кілька рівнів діяльності щодо розв'язання дидактичних задач:

1-й — рівень "ознайомлення", акт наочно-дійового мислення, характеризується тим, що студент вміє тільки впізнавати та розрізняти об'єкти серед інших подібних об'єктів;

2-й — рівень знань-копій, акт вербального мислення, репродуктивна діяльність, характеризується діями відтворення інформації про об'єкт вивчення, про його властивості на рівні пам'яті або розуміння;

3-й — рівень знань-умінь, акт діяльності на рівні вміння; характеризується певним ступенем оволодіння вміннями застосовувати засвоєну інформацію у практичній сфері та для отримання нової інформації;

4-й — рівень знань-трансформацій, акт переходу до пошукової діяльності, формування творчого мислення, характеризується таким рівнем оволодіння інформацією, за якого студент отримує здатність проектування знань на нові об'єкти та ситуації.

Такі рівні відображають природний процес формування поведінки людини та характеризують послідовність оволодіння і можливості засвоєння змісту навчального предмету. За твердженням В. Беспалько, вони можуть бути індикаторами якості засвоєння знань. При плануванні пізнавальної діяльності студентів, також при доборі навчальних задач слід враховувати різні рівні діяльності. Через діяльність, яку виконує студент на основі отриманої інформації, можна визначити рівень засвоєння. Таким чином, рівні або етапи діяльності щодо розв'язання дидактичних задач, сформульовані вище, повинні бути виділені на етапі планування навчально-виховного процесу і таке його структурування може бути використане для ефективного управління навчальним процесом.

На думку Н. Талізіної [8], найбільш раціональним є наступний підхід до структурування змісту навчального предмету:

1) виділяються об'єкти засвоєння;
2) вказується метод, засвоєння якого на деяких певних явищах даної галузі забезпечить студентам подальшу самостійну орієнтацію в усіх інших явищах;
3) самостійні об'єкти засвоєння включають до системи пізнавальних дій;
4) виділяється система логічних прийомів розумової діяльності;
5) послідовність вивчення матеріалу визначається з логіки предмету та з логіки формування пізнавальних дій студентів.

Розвиваючи класифікацію прийомів розумової діяльності психолога Е. Кабанової-Меллер, В. Паламарчук у своїх дослідженнях наголошує на тому, що головним показником засвоєння знань є уміння ними користуватися в новій обстановці. Він пропонує систему прийомів розумової діяльності, яка зображена на рис. 1.

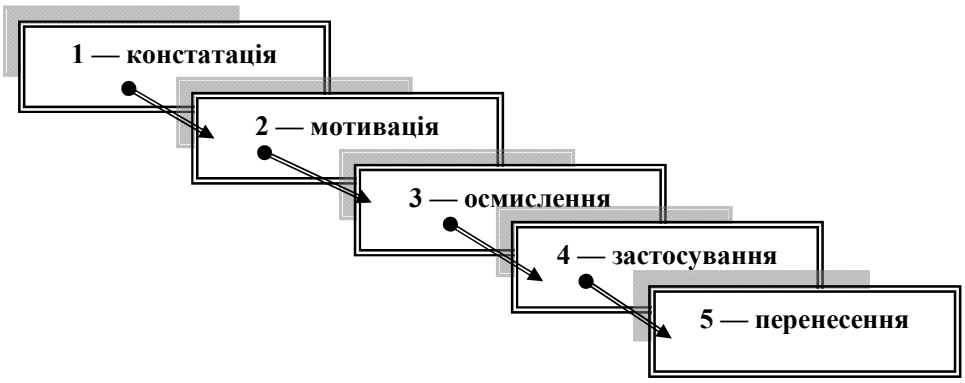


Рис.1. Система прийомів розумової діяльності

Такий підхід дає можливість розробити апарат критеріїв для визначення завершеності певного етапу навчальної діяльності з урахуванням як цілей навчання взагалі, так і цілей, які реалізуються на конкретному етапі.

Виходячи з результатів аналізу даних пошукового експерименту та спираючись на викладені вище результати, отримані іншими дослідниками [1–3; 6–8]. було сформульовано загальнодидактичні та спеціальні методичні вимоги до процесу навчання основ ІТ у лінгвістичному ВНЗ. Вибір форм та методів навчання виконувався з урахуванням необхідності

реалізувати також і виховні впливи, формування професійно спрямованих якостей особистості. Основними було визнано такі умови [4]:

1. Система навчально-виховних впливів повинна забезпечувати більшу ефективність, ніж традиційна.

2. Зміст навчання повинен відповідати вимогам, сформульованим на основі аналізу професійної діяльності передових вчителів ІМ.

3. Розподіл навчального матеріалу за блоками має забезпечувати, з одного боку, певну самостійність блоків, а з іншого — цілісність, систематичність навчання ІТ.

4. Структурування навчального матеріалу всередині кожного блоку повинне забезпечити його доступність студентам з різними рівнями початкової підготовки у галузі ІТ.

5. Інваріантна складова кожного блоку повинна містити професійно значимі знання і забезпечувати достатній рівень сформованості умінь і навичок.

6. Варіативна частина кожного блоку повинна містити дві складові, перша з яких має виконувати компенсаторну функцію, забезпечувати доступність інваріантної складової для студентів з меншим рівнем підготовленості, а друга — забезпечувати формування перспективних ліній розвитку (професійного і загального) особистості студента.

7. Формулювання змісту навчальних блоків повинне передбачати можливість перевірки рівня навчальних досягнень.

8. Навчальні елементи кожного блоку мають містити відповідні засоби як моніторингу навчання, так і створення орієнтаційної основи навчальної діяльності студента, сприяти рефлексії, самоконтролю студентами власного рівня навченості.

Основною вимогою до сучасного навчального процесу є його адаптивність. Управління навчанням, яке може забезпечити пристосування темпу навчання і, до певної міри, змісту навчання, до індивідуальних особливостей кожного студента, можливе тільки за умови розробки та впровадження такої системи управління навчальним процесом, яка забезпечує дієвий моніторинг навчання. При застосуванні блочної структури змісту навчання враховується рівень знань та попередньої підготовки студента з даної дисципліни, тому тривалість процесу навчання для кожного студента може залежати від темпу засвоєння ним матеріалу, який в свою чергу, залежить від особистісних характеристик самого студента. Тобто процес навчання буде здійснюватися в такому темпі, який є доступним студентові. Прийняття рішення про вибір темпу подання навчального матеріалу виконується як викладачем, так і студентом [3].

Враховуючи вимоги до рівнів знань, умінь та навичок з ІТ майбутніх вчителів ІМ та особливості блочної організації, виконано поділ змісту ІТ на 10 змістових блоків. Кожен навчальний блок містить інваріантну (основну) та варіативну (додаткову) частини (рис.2).

Інваріантна частина блоку є обов'язковою для виконання, варіативна — надає студентам право вибору, виходячи з його індивідуальних здібностей, інтересів та готовності.

Основна частина передбачає: відвідування занять, виконання практичних завдань, виконання тестових завдань, оцінювання знань студента. Додаткова — надає студентові можливість вибору індивідуальної траєкторії діяльності; здійснити самоаналіз знань з використанням тестів, тобто в деякій мірі здійснювати управління навчанням.

Проектування кожного етапу навчального процесу передбачає обов'язкове врахування складових пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, структура якої у відповідності до роботи автора (Карташова) сформована і показана на Рис.3.

Застосування комплексу підходів до структурування змісту навчання за П. Гальперіним і структурування процесу навчання, разом із підходом В. Беспалько до визначення рівня завершеності етапу навчання покладено в основу педагогічної технології, яка відрізняється від інших таким рівнем індивідуалізації навчання, який дозволяє твердити про формування дійсно індивідуальної траєкторії навчання.

Рис. 2. Структурування змісту навчання всередині блоку

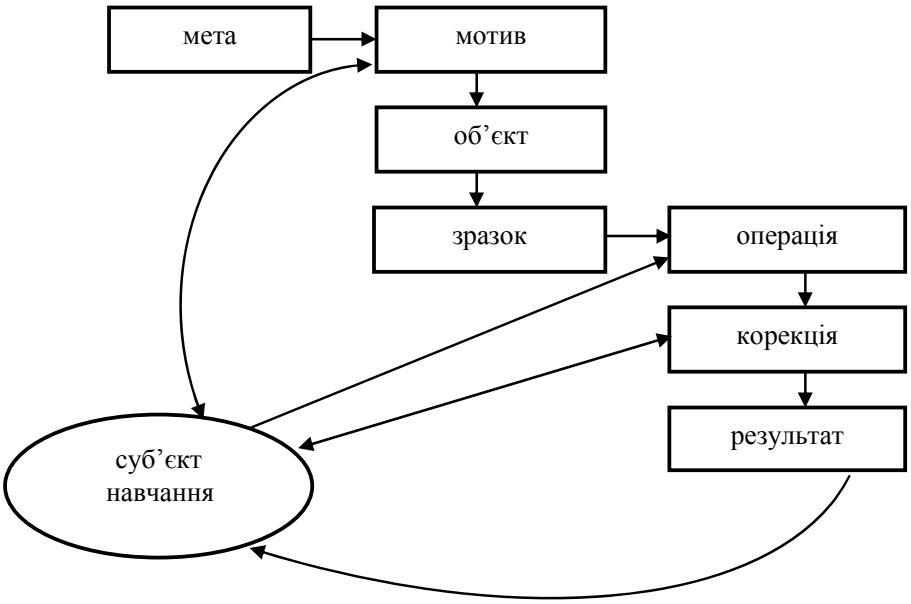


Рис. 3 Структура пізнавальної діяльності суб'єкту навчання (показано складові, суттєві для особистісно орієнтованої системи)

На рис.4 продемонстровано схему управління навчальним процесом і утворення індивідуальної траєкторії навчання. Можна припустити, що саме наявність змінної частини змісту навчання чинитиме найбільш істотний вплив на активізацію самостійної роботи студентів та забезпечить диференціацію навчання.

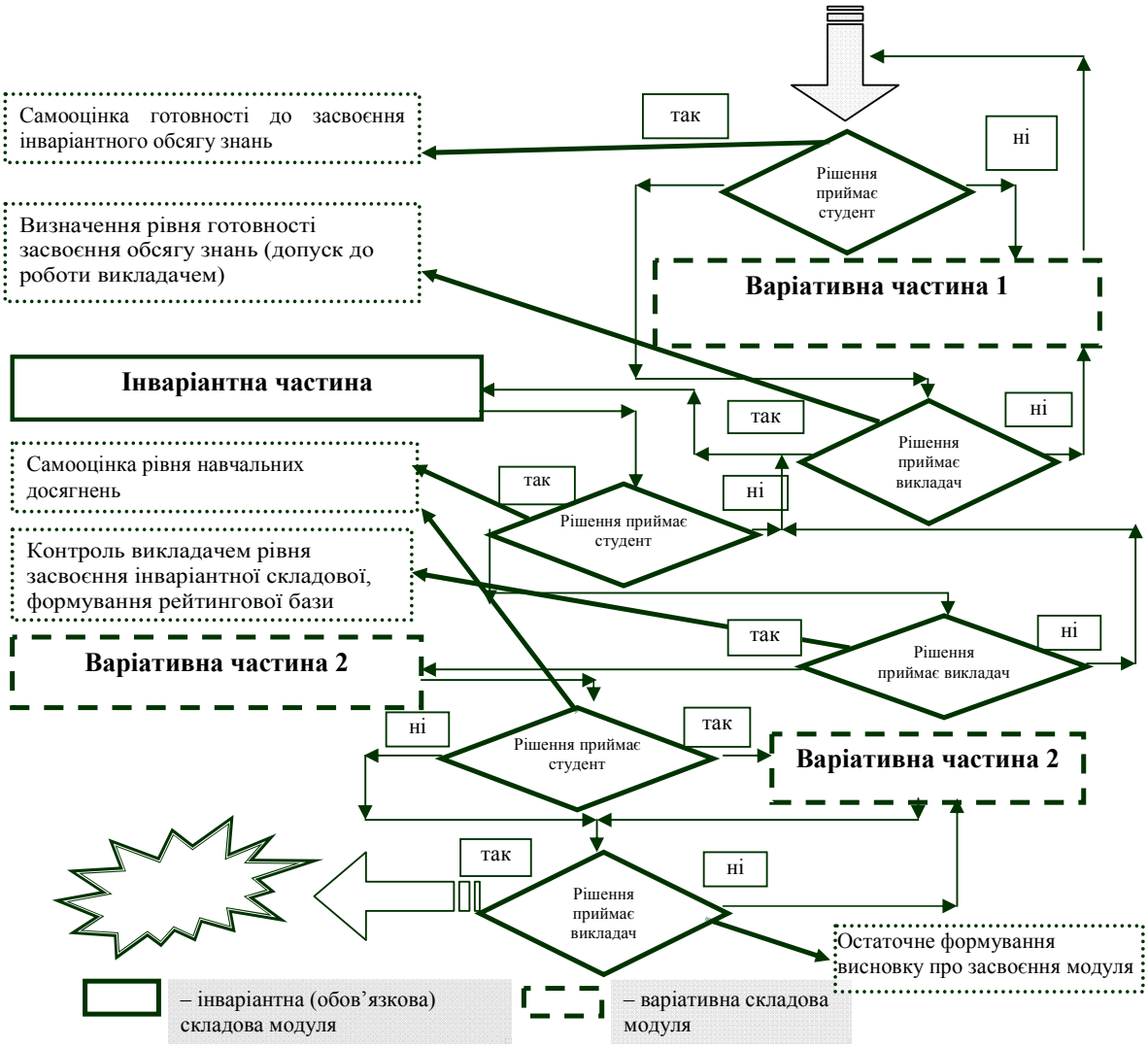


Рис. 4. Схема управління навчальним процесом і утворення індивідуальної траєкторії навчання

Висновки. Запропонована система відрізняється від систем і педагогічних технологій, розроблених і описаних раніше тим, що передбачає:

- інтенсивне застосування засобів і методів ІТ як у якості елементів технології навчання, так і у якості об'єктів вивчення;
- органічне поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності студентів.

В запропонованій системі поєднуються як нові підходи до навчання, так і традиції, накопичені з моменту виникнення вивчення ІТ як навчальної дисципліни. Система передбачає таку організацію навчальної діяльності, за якої студент бере участь в оперативному управлінні змістом, що, безумовно, веде до більш свідомого засвоєння навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. — Воронеж: Изд-во Вор. ун-та, 1977. — 304 с.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1995. — Т.1. — С. 441–469.
3. Дикунов А.М. Перспективы модульной технологии педагогического контроля // Теория и практика физической культуры. — 1997. — № 12.

4. Карташова Л.А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. — Київ, 2004. — 233 с.
5. Лапінський В.В., Карташова Л.А. Реалізація модульно-рейтингової системи навчання інформаційних технологій студентів мовних спеціальностей лінгвістичних вищих навчальних закладів // Уманський державний педагогічній університет імені Павла Тичини. Зб. наук. праць. — К.: "Міленіум", 2005. — Спеціальний випуск. — С. 288–293.
6. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1979. — 144 с.
7. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеях. Навчально-методичний посібник. — Л.: "Академічний Експрес", 1997. — 96 с.
8. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. — М.: МГУ, 1980. — 46 с.

Вікторія НОВАКОВА

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи. Механізмом здійснення адаптації вищої освіти України до системи ECTS як інструменту реалізації принципів Болонського процесу є запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) [1, 3], яка передбачає скорочення аудиторних годин у навчальному навантаженні студента та збільшення кількості годин, що відводяться на позааудиторну самостійну роботу. Одним із засобів організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу, зокрема коледжу, виступають індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ) — особистісно-орієнтовні навчально-дослідницькі проекти, що відрізняються за змістом, рівнем складності та функціями в навчальному процесі. Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання в умовах КМСОНП розглядається як складова залікового кредиту, що виконується студентом самостійно і під керівництвом викладача. При цьому змінюється зміст роботи викладача в процесі навчання: зменшується вагомість інформуючої та контролюючої функцій, перевага надається консультативної, корегуючої, діагностичної, прогностичної та стимулюючої функціям. В європейських країнах та в США ці функції в навчальних закладах виконують тьютори, досвід яких доцільно вивчати і, по можливості, використовувати в Україні. Учасником КМСОНП в Україні виступає куратор [1, 286]. У цьому випадку — куратор навчально-пізнавальної діяльності окремого студента, а не виховної роботи, як це досі було у ВНЗ, що створює труднощі в організації роботи в умовах КМСОНП. Про якого куратора йде мова, не завжди зрозуміло.

У контексті основних положень впровадження КМСОНП в останні роки з'явилися праці, в яких висвітлюються: методологічні проблеми застосування КМСОНП (Я. Болюбаш, В. Грубінко, М. Степко, В. Шинкарук та ін.); ефективність інноваційного підходу до організації навчального процесу — модульно-тьюторського навчання (О. Попович); американські концепції щодо ролі і місця тьютора у навчальному процесі (Л. Смалько); функції тьютора у навчальному процесі (Т. Койчева); коло компетенцій тьютора-консультанта (Г. Скок); технологія самостійної роботи, яка передбачає впровадження тьюторіалів (Л. Кайдалової, О. Попович); теорія і практика консультування (Р. Нельсон-Джлунс, Ф. Бурнард), особистісні якості консультанта (К. Роджерс).

Але сьогодні відсутнє визначення шляхів та умов адаптації західного досвіту роботи інституту тьюторства в системі освіти в Україні.

Саме тому ***метою статті*** є визначення методів всебічної допомоги студентам при виконанні ними індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, а також ролі, функцій, компетенцій тьютора-консультанта в цьому процесі з урахуванням найкращих надбань західного досвіду. Завданням публікації є розкриття змісту, структури, класифікації індивідуальних тьюторіалів.

Тьютор як учасник КМСОНП — викладач-консультант, який організовує, веде навчальний процес конкретного студента, а також здійснює консультативну та методичну

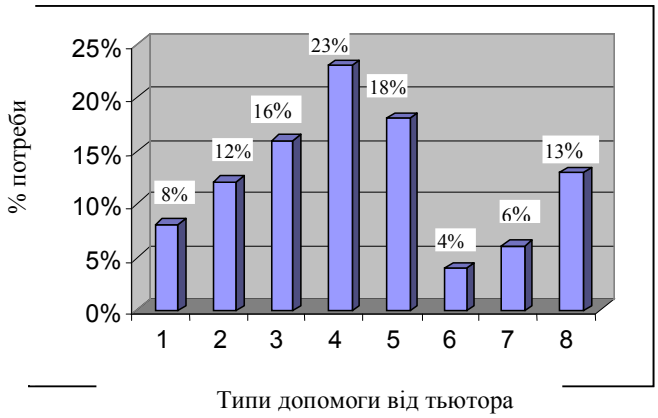
допомогу в межах навчально-дослідницької діяльності на усіх її етапах і в усіх формах, у тому числі й щодо самостійної студентів. Це нова спеціалізація діяльності викладача [3;9].

Основні завдання тьютора в навчальному процесі коледжів західних країн та України мають деякі розбіжності, але консультаційно-корегуюча роль тьютора, в порівняних системах освіти, є домінуючою (рис. 1).

Таким чином, завдання тьютора-консультанта в умовах КМСОНП є чітко визначеними (студент отримує певну кваліфіковану допомогу), але "однобокими" (відсутня педагогічна підтримка особистості, співчуття). Виникає питання: навіщо студенту потрібно спілкуватися з тьютором-консультантом, якщо, наприклад, ознайомитися з нормативно-методичними матеріалами він може за допомогою електронних ресурсів? Ми запропонували 252 студентам дати відповідь на це запитання (рис. 2).

Аналіз результатів анкетування студентів І курсу коледжу НФаУ дозволів визначити, що у більшості респондентів виникли труднощі при адаптації до умов КМСОНП, які пов'язані з невмінням студентів раціонально організовувати власну навчальну діяльність поруч із соціальною та побутовою зайнятістю. Тому завданням тьютора-консультанта нинішнього дня вбачається педагогічна підтримка і допомога студентам в організації навчальної та інших видів діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та в позааудиторний час [1, 244].

Рис. 1. Порівняльна характеристика основних завдань т'ютора у навчальному процесі західних і вітчизняних коледжів



1. Допомагати глибше розуміти предмет;
2. Аналіз/відгук про мій прогрес у розумінні предмета;
3. Психологічна підтримка;
4. Поради про стратегії роботи над ІНДЗ;
5. Розвиток моїх умінь, для більш самостійного навчання;
6. Допомога з визначення моїх сильних та слабких сторін як студента;
7. Практика розвитку вмінь аргументувати свої позиції;
8. Розвиток пошуково-дослідницьких вмінь

Рис. 2. Результати анкетування 252 студентів-першокурсників коледжу НФаУ щодо їх бачення завдань тьютора

Кредитно-модульна система передбачає розподіл суто тьюторських функцій та функцій "експерта" по предмету. В даному випадку тьютор-консультант повинен гарно знати зміст та структуру навчального курсу та навчально-методичних матеріалів, але не бути їх автором-розробником.

В умовах КМСОНП в українських ВНЗ тьютор щодо організації самостійної роботи студентів по виконанню ІНДЗ, виконує одночасно ролі [3, 9]:

– *індивідуального консультанта*, який конкретизує ІНДЗ, допомагає у виборі способу продуктивної діяльності, спонукає студента до самостійних дій при його розв'язанні;

– *фасілітатора* — людини, яка розвиває, стимулює, створює умови для найповнішої реалізації особистості студента, не спрямовано впливає власною особистістю на особистість студента;

– *менеджера*, що організує поетапну роботу студента над ІНДЗ, здійснює контроль за виконанням ІНДЗ, корегує подальшу діяльність.

Функції тьютора при організації самостійної роботи студентів реалізуються через впровадження в навчальний процес системи тьюторіалів.

Під тьюторіалами Л.Г. Кайдалова розуміє спеціально побудовані заняття, які проводяться з метою організації та контролю самостійної роботи студентів [2, 132], у тому числі і по виконанню ІНДЗ. Попович О.В. визначає тьюторіал як серію тьюторських занять, кожне з яких побудовано з декількох фаз: вступного слова викладача (3–5 хв.), тестування (15 хв.), дискусії (від 40–50 хв.), підведення підсумків (до 10 хв.) [4, 10].

У вищій школі США, де немає КМСОНП, існує досконало розроблена методика проведення тьюторіалу і побудови консультаційного діалогу, яка включає такі позиції [6,11]:

1) діагностика навичок навчання, когнітивних можливостей, мотивації студента;

2) дослідження стратегій самостійного здобуття інформації і виявлення відмінностей між ними у співставленні з цілями навчання;

3) надання студентові допомоги в набутті чи переорієнтації індивідуально-соціальних навичок, покращенні адаптації до мінливості навчальних ситуацій;

4) відпрацювання навичок вирішення проблем і самостійного прийняття рішень.

Побудова тьюторіалу за американським зразком надає тьютору більше консультативних функцій. Тьюторіали можуть бути груповими та індивідуальними. На основі аналізу теоретичних джерел [2, 132] з проблеми можна виділити такі форми проведення індивідуальних тьюторіалів:

"Запитання-відповідь". Студент самостійно формулює запитання, які можуть торкатися методики, етапів організації роботи над ІНДЗ; пов'язані з уточненням експериментальних даних, науково-теоретичних положень, способів розв'язання задач тощо, а тьютор-консультант дає вичерпні відповіді.

Бесіда-дискусія. Тьютор-консультант виступає ініціатором побудови консультативного діалогу по найбільш важливим проблемним питанням.

Інструктаж. Студент отримує від тьютора-консультанта чіткі вказівки по виконанню ІНДЗ. Вибір тьютором-консультантом форми проведення індивідуального тьюторіалу повинен залежати від особистісних якостей студента, його мотивів, рівня самоконтролю, темпу навчальної діяльності, креативного підходу до виконання ІНДЗ. Залежно від змісту допомоги тьютора-консультанта, індивідуальні тьюторіали можна поділити на:

– *евристичні* (тьютор-консультант допомагає в зміні стратегії розв'язання ІНДЗ, висуванні гіпотез, зміні поглядів про шляхи розвязання);

– *практичні* (тьютор-консультант спонукає студента до самостійних дій у виконанні ІНДЗ, складання алгоритму здійснення вибору можливих варіантів дій, оцінки наслідків цих варіантів);

– *інформаційні* (передбачають передачу тьютором-консультантом інформації, напрямків її пошуку для виконання ІНДЗ).

За формою спілкування (безпосередня, опосередована) тьютора-консультанта зі студентом можна розрізнити наступні індивідуальні тьюторіали:

– *аудиторні* (планомірний відкритий консультативний діалог між тьютором-консультантом та студентом з питань виконання ІНДЗ);

– *дистанційні* (спілкування проходить за допомогою новітніх телекомунікаційних технологій);

– *телефонні* (консультування студента здійснюється завдяки мобільному та телефонному зв'язку).

За суб'єктами спілкування індивідуальні та групові тьюторами можуть бути:

– *внутрішніми* (тьюторами-консультантами виступають викладачі-предметники, викладачі інших дисциплін певного навчального закладу);

– *зовнішніми* (тьюторами-консультантами являються фахівці з певної професійної галузі, роботодавці, науковці, спеціалісти-практики та інші професіонали, які не працюють в даному ВНЗ); такі тьюторіали можливі під час практики, читанні спецкурсів, роботи над case-study.

За результатами анкетування 252 першокурсників коледжу НФаУ невміння працювати з науковою та довідковою літературою визнали 46% опитаних; відсутність навичок пошуково-дослідницької роботи визначили 58% студентів, навичок конспектування — 26%; не мають досвід публічних доповідей 36% першокурсників, 13% респондентів ніколи самостійно не писали реферативні роботи; 41% студентів не вміють користуватися послугами Інтернет. Таким чином, виникає необхідність впровадження в навчальний процес коледжу групових тьюторіалів у вигляді майстер-класів, спецкурсів, спецсемінарів і т.п., метою яких є підготовка студентів до виконання ІНДЗ, подальшої науково-дослідницької діяльності.

Групові тьюторіали повинні проводитися з оглядом на закордонний досвід, за окремими програмами, адаптованими до профілю ВНЗ (рис.3).

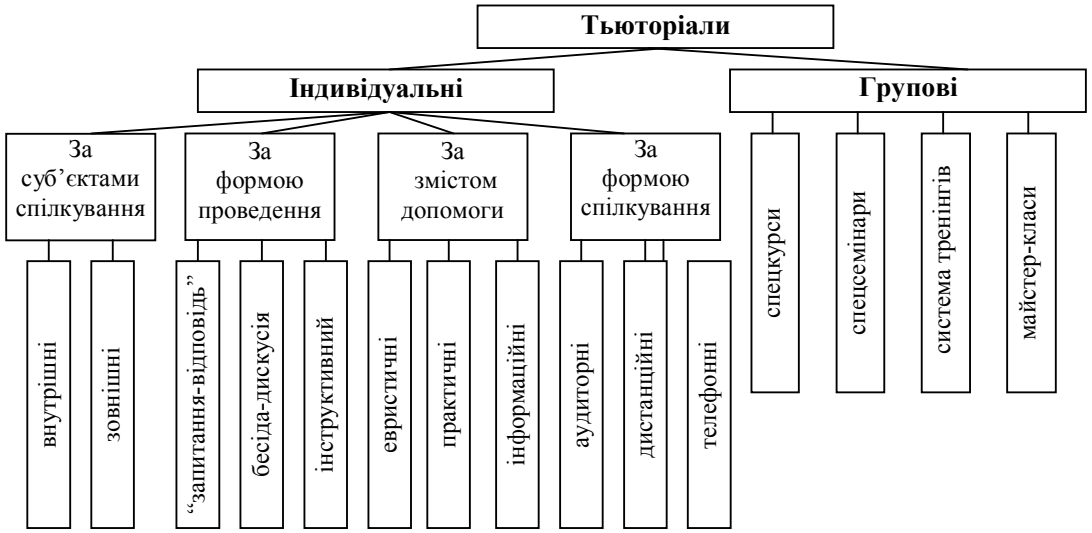


Рис. 3. Класифікація тьюторіалів при організації роботи студентів над ІНДЗ в умовах КМС

Тому організація та проведення тьюторіалів в коледжах вимагає від викладачів серйозної науково-методичної підготовки, а від керівництва навчального закладу — її спеціальної організації.

Особливі вимоги ставляться до тьютора-консультанта [5, 15], серед яких російські вчені виділяють вимоги до:

– *загальнокультурної підготовки викладача* (толерантність, здатність до емпатії, вміння аналізувати та корегувати власну педагогічну діяльність, навички самопрезентації тощо);

– *психолого-педагогічної підготовки викладача* (вміння добирати та розробляти навчально-методичні матеріали, оцінювати їх якість з точки зору сучасних вимог; вміння використовувати в навчальному процесі сучасні педагогічні технології; вміння здійснювати допомогу та підтримку тих, хто навчається; створювати мотивацію; розв'язувати конфлікти; співпрацювати та ін.);

– *підготовки в області сучасних інформаційних технологій* (вміння застосовувати сучасні інформаційні технології для організації взаємодії учасників навчального процесу).

Висновки. Викладач як учасник КМСОНП, повинен бути консультантом з предмету, тьютором, який організовує навчальний процес, фасилітатором студентам в межах навчально-дослідницької діяльності на усіх її етапах. Це новий напрямок діяльності викладача, що ставить до педагога нові професійні вимоги, потребує його спеціальної підготовки.

Функції тьютора при організації самостійної роботи студентів по виконанню ІНДЗ реалізуються через впровадження в навчальний процес системи індивідуальних та групових тьюторіалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. — К.: Освіта, 2004. — 384 с.
2. Кайдалова Л.Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу: Дис…канд..пед.наук: 13.00.04. — Х., 2003. — 207 с.
3. Койчева Т.Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис…канд..пед.наук: 13.00.04./ Південноукр. Держ. пед. ун-т. — Одеса, 2004. — 20 с.
4. Попович О.В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання: Автореф. дис…канд..пед.наук:13.00.01./ Київський Нац. ун-т. — К., 2001. — 23 с.
5. Скок Г.Б. Компетентностный подход при внедрении кредитной системы. // Проблемы высшего технического образования. Внедрение системы зачетных единиц в учебный процесс: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А.С. Вострикова. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004. — Вып. 2(27). — С.13–17.
6. Смалько Л.Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США: Автореф. дис…канд..пед.наук: 13.00.09./ Київський Нац. ун-т. — К., 2000. — 20 с.

Зоряна ФАЛИНСЬКА

МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Зміни, які відбулися у нашому суспільстві упродовж останнього десятиріччя, зумовили загострення старих і виникнення нових суспільних проблем. Вони пов'язані з життєдіяльністю людини, потребують нагального вирішення у сфері соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки особистості, сім'ї, різноманітних груп населення. Саме тому виниклу потребу підготовки соціальних педагогів високого рівня кваліфікації задовольнити можна лише за умови оптимізації стратегії соціальної освіти, її спеціалізації і технологізації.

На сьогодні науковцями частково розроблено базові положення інтегративного підходу до змісту практичної підготовки соціального педагога, обґрунтовано важливе значення психолого-педагогічної підготовки до практичної діяльності, проведено дослідження історичних передумов виникнення і розвитку інституту соціальних педагогів, проаналізовано досвід підготовки соціальних педагогів за кордоном. У працях С.Архипової [1], І. Беха [2], А. Капської [3], О. Кузьменка [4], І. Миговича [5], В. Оржеховської [6] виявлено суперечності соціальної дійсності, позначені проблемами сучасного соціуму, та з'ясовано окремі аспекти їх

вирішення соціальними педагогами і соціальними працівниками. ***Метою статті*** є визначення результативності впровадження моделі неперервної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

У процесі дослідно-експериментальної роботи під час обґрунтування видів практик, змісту і технологій їх організації та проведення ми врахували такі чинники: державні нормативні документи, державний стандарт підготовки фахівців зі спеціальності "Соціальна педагогіка", зміст і сфера професійної діяльності соціального педагога, головні функції соціального педагога, концепції підготовки спеціаліста у конкретному вищому навчальному закладі. Зважаючи на невідкладність виправлення ситуації, що склалася, завдання неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів набуває ваги і стає одним із найактуальніших для кожного вищого навчального закладу в межах встановлених прав і повноважень. Тому у нашій моделі, розробленій і запровадженій на психолого-педагогічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, значно модифіковано зміст, організаційні форми практик, аудиторних і самостійних, групових практичних занять, що дає змогу частково виправити становище із практичним компонентом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

У розробленій моделі практична підготовка соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності розпочиналася з першого семестру навчання. Саме в цей період, на наш погляд, закладаються основи практичних умінь і навичок, професійних якостей особистості і ставлення до професії. Практика першокурсників триває 108 годин і поділяється на ознайомлювальну, що виконується в першому семестрі, і благодійну (волонтерську) — у другому.

Основною метою ознайомлювальної практики є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, ознайомлення з діяльністю соціальних служб різної відомчої приналежності (з державними, релігійними і громадськими); засвоєння навичок соціального спостереження, спілкування, впливу і надання допомоги клієнтам. У кожному із відвіданих соціальних закладів студенти повинні ознайомитись із його структурою, змістом і формами діяльності, контингентом користувачів соціальних послуг.

З метою організації практики і контролю за ефективністю її проведення кафедра призначає керівника. Координатор практики від факультету за тиждень до початку узгоджує графік її проведення з керівниками соціальних служб. За спеціально розробленим графіком студенти групами у кількості 5-8 чоловік відвідували усі передбачені програмою соціальні служби і заклади. Після завершення практики на підставі написаного звіту, записів у щоденнику і обов'язкового відвідування усіх соціальних служб студентам виставляється недиференційований залік. Звіт студента після проходження цього виду практики, поруч із розмірковуваннями й аналізом діяльності відвіданих соціальних служб, включав аналіз двох установ за такою схемою:

- історія та передумови виникнення соціальної служби (агентства, закладу, організації);
- характеристика вертикальної та горизонтальної структури закладу;
- мета і завдання діяльності конкретної соціальної служби;
- головні форми і методи соціальної роботи цього закладу;
- характеристика клієнтів (користувачів соціальних послуг);
- завдання і уміння, потрібні спеціалістам цієї установи для успішного виконання професійних обов'язків;
- роздуми, враження, побажання студента щодо діяльності конкретної соціальної служби чи закладу.

У кінці звіту студенти обов'язково аргументували, в якій соціальній службі і з якою категорією клієнтів вони хотіли б працювати у наступному семестрі під час волонтерської практики.

Головною метою волонтерської практики є залучення студентів до безпосередньої роботи, надання ними посильної практичної допомоги клієнтам соціальних служб та людям, котрі її потребують. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості, як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати і надавати посильну допомогу конкретній людині. Місцем проходження

благодійної практики студенти найчастіше обирають дитячі сиротинці, кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, молодіжну біржу праці, відділ у справах сім'ї та молоді, центр соціальних служб для молоді. Кожна з вище названих установ має свою специфіку роботи. Наприклад, робота у будинку для дітей-сиріт, де перебувають діти від 4 до 14 років, за змістом і формами волонтерської допомоги відрізняється від роботи у кримінальній міліції у справах неповнолітніх. Якщо у будинку для дітей-сиріт волонтерська робота полягає в турботі, допомозі в навчанні, опіці, тестуванні, прогулянках, то в кримінальній міліції в справах неповнолітніх це, передовсім, профілактична робота з правопорушниками у школах, училищах, конкретна робота з дітьми, які вступили у конфлікт із навколишніми чи законом.

Саме цей вид практики, за свідченням студентів, дає їм змогу визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Виконана під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються як із керівником практики, так і під час проміжної і звітної конференцій. У своєму звіті студенти описували шість актуальних ситуацій надання ними конкретної волонтерської допомоги, аналізували проблеми, з якими вони зіткнулися під час виконання певних завдань і використані ними способи їх розв'язання. Окрім цього, студенти виконували творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем служби, що виступила ґрунтом для конкретної практики).

На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику. Головним її завданням є ознайомлення студентів із найпоширенішими формами, методами роботи організаторів дозвілля з різними категоріями населення, особливо з неповнолітніми у клубах за місцем проживання та літніх таборах праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до цієї практики є такі дисципліни соціально-педагогічного циклу, як "Соціальна педагогіка", "Правові основи захисту дитинства", "Молодіжний і дитячий рух в Україні", "Основи самовиховання та саморозвитку", "Основи педагогічної творчості", "Організація дозвіллєвої діяльності", "Вікова психологія". Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, детальним аналізом двох виховних заходів, які готував і проводив студент (від етапу планування, підготовки, безпосереднього проведення — до аналізу результативності). Груповий керівник практики подає характеристику на роботу кожного студента-практиканта.

Упродовж третього року навчання студенти згідно з навчальними планами проходять профілактичну соціально-педагогічну практику. У ході цієї практики вони відпрацьовують методи і прийоми профілактичної роботи з різними категоріями населення. Теоретичною основою цієї практики виступають курси "Соціальна педагогіка", "Теорія і практика соціальної роботи", "Технології соціальної роботи" та ін. Програми цих курсів передбачають ознайомлення студентів зі змістом, формами, методами і технологіями як індивідуальної, так і групової соціальної роботи. Іншими словами, навчання соціальної роботи ведеться на мікро- та макрорівнях.

Для студентів експериментальних груп четвертого курсу навчальним планом передбачено реабілітаційну соціально-педагогічну практику. Остання проходила у медико-реабілітаційних, кризових центрах, кримінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у виховно-трудових колоніях для неповнолітніх. Головною метою цієї практики було формування умінь надавати професійну допомогу особам, які вчинили правопорушення чи злочин, допомогу соціальним службам і установам, які займаються проблемами реабілітації та адаптації, вивченням і застосуванням на практиці прийомів роботи з особами, схильними до девіантної поведінки.

На завершальному етапі навчання згідно з майбутньою спеціалізацією, проводилася переддипломна кваліфікаційна практика в регіональних структурах соціального захисту, обласних, районних, міських соціальних службах. Переважно ця практика проходила в тих організаціях, де передбачалося працевлаштування випускників. Завершенням цілісного процесу підготовки майбутніх фахівців є виконання і захист дипломної роботи чи складання комплексного кваліфікаційного екзамену. Тому у ході дослідно-експериментальної роботи практична підготовка майбутнього соціального педагога здійснювалася на підставі диференційовано-варіативного підходу до відбору її змісту та організації. Наводимо структуру моделі змісту професійного навчання та практичної підготовки соціальних педагогів (рис.1).

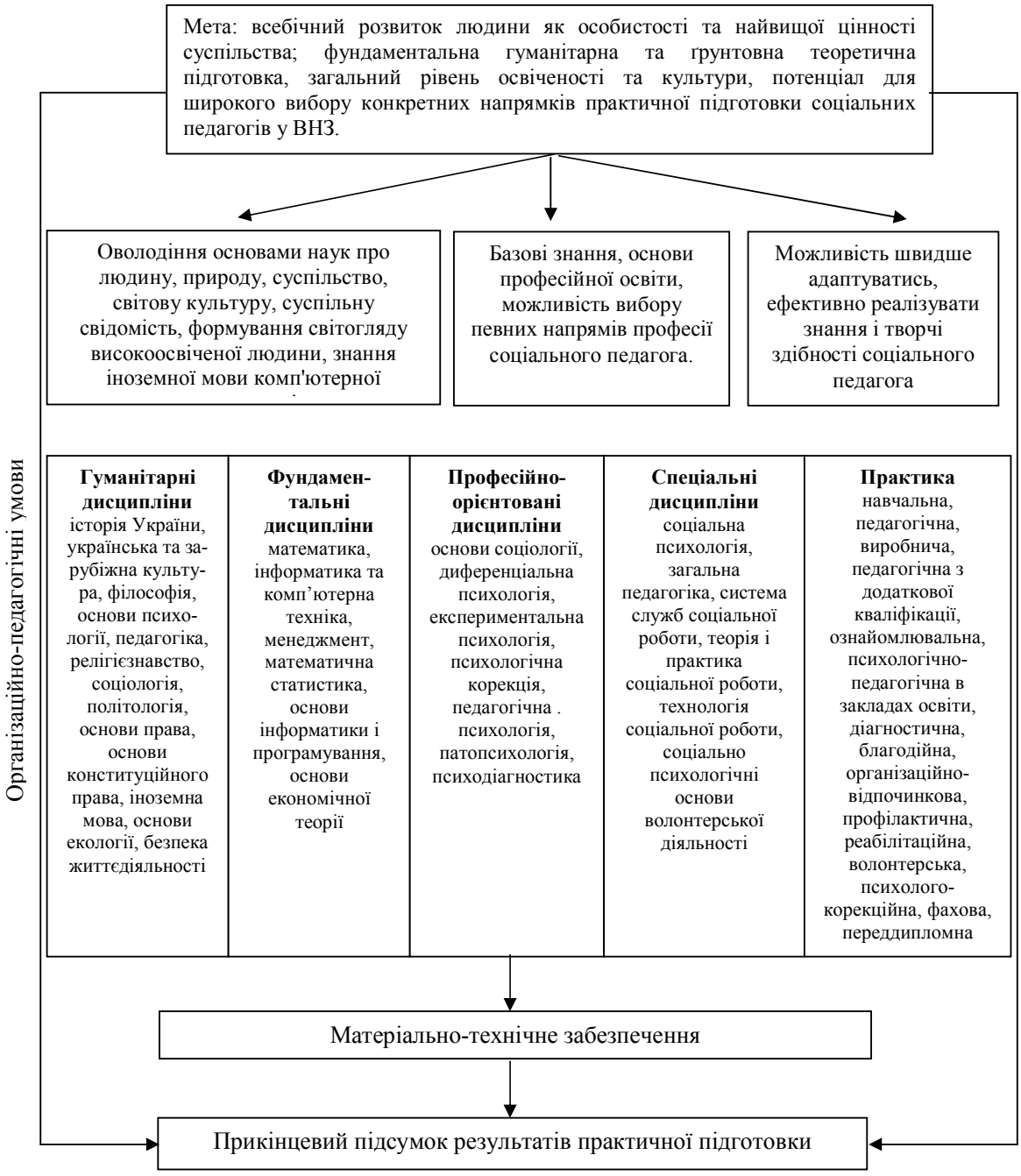


Рис. 1. Структура моделі змісту професійного навчання та практичної підготовки соціального педагога

У таблиці 1 подані завдання і зміст усіх видів практики, які ми використовували під час практичної підготовки соціальних педагогів

Таблиця 1

Основні завдання і зміст різних видів соціально-педагогічних практик (на прикладі Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, спеціальність 7.010105 — "Соціальна педагогіка")

Види практики	Зміст і основні завдання практики
Ознайомлювальна (перший семестр, два тижні)	Ознайомлення з діяльністю соціальних служб (організацій, установ); виявлення специфіки їх соціально-педагогічної роботи; вивчення правових норм захисту інтересів клієнтів; ознайомлення з документацією, кабінетами і їх обладнанням
Благодійна (другий семестр, два тижні)	Відпрацювання професійних умінь і навичок соціального педагога, організація і надання соціотерапевтичної допомоги клієнтам; надання допомоги підліткам і молоді в період їхнього соціального визначення, посильна допомога службам (установам, організаціям) у реалізації поставлених завдань
Організаційно-відпочинкова (четвертий семестр, чотири тижні)	Виявлення специфіки соціально-педагогічної діяльності у період канікул, відпочинку; з'ясування специфіки планування соціально-педагогічної роботи в тимчасовому колективі; вивчення сучасних технологій виховної роботи і відповідних методик.
Профілактична (шостий семестр, два тижні)	Інформування неповнолітніх з питань їх прав, навчання, дозвілля та відпочинку, надання (у міру можливостей) соціальної допомоги клієнтам; спільно з органами освіти, внутрішніх справ, соціального захисту населення, соціальними службами для молоді та за участю громадськості виявлення неповнолітніх, які залишилися без батьків, неповнолітніх, які мають батьків (усиновителів) або опікуна (піклувальника), а також сімей, які не забезпечують належних умов проживання, навчання та виховання дітей; неповнолітніх, які потребують допомоги у працевлаштуванні; проведення спільної з органами освіти роботи з правового виховання, попередження правопорушень тощо; допомога у здійсненні контролю за дотриманням законодавства про працю неповнолітніх; вивчення умов утримання і виховання неповнолітніх у спеціальних установах, організації виховної роботи у навчально-виховних і позашкільних закладах за місцем проживання; формування громадської думки про державну політику з питань соціального та правового захисту неповнолітніх, боротьби з антигромадськими проявами у їх середовищі; спостереження за охороною здоров'я дітей і організацією оздоровчих заходів, створення безпечних умов для їх навчання і праці; участь у правовому вихованні неповнолітніх.

Для визначення ефективності впровадження моделі неперервної практичної підготовки у навчальний процес майбутніх соціальних педагогів, ми провели експеримент, результати якого визначалися за показниками рівнів сформованості професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців, зацікавленості студентів у вивченні фахових дисциплін, професійної придатності студентів до розв'язування практичних завдань.

Експериментом було охоплено 687 студентів. Дослідження підтверджує, що студенти молодших курсів більше, ніж старшокурсники, виявляють зацікавлення новою професією, надією на добре працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу, упевненість у своїх силах. Професійно важливою характеристикою цих студентів є професійна компетентність та інтелектуальність. Студенти 5 курсу більше замислюються над потребою вироблення таких якостей, як толерантність, наполегливість, ініціативність. Результати експерименту (втрата упевненості в собі) спонукали викладацький склад до удосконалення системи підготовки майбутніх соціальних педагогів (під час розроблення теоретичних курсів лектори враховують перелік умінь, потрібних соціальному педагогу; тематика лабораторних, практичних, контрольних, курсових, дипломних робіт тісно пов'язується з практикою; залучення студентів до активної громадської роботи, участі у різних конференціях соціально-педагогічної тематики). Порівняльний аналіз показників 1-го і 5-го курсів посідає чільне місце в системі організації навчальних практик. У дослідженні залежності рівня зацікавлення студентів у вивченні фахових дисциплін від ступеня залучення їх до практичної діяльності брали участь експериментальні групи, в яких теоретичне навчання проводилось паралельно із

практикою (починаючи з 1-го курсу), і контрольні групи, що навчались за традиційною системою (практика розпочиналась з ІІІ-го курсу).

Визначали високий, середній, низький і мінімальний рівні сформованості професійних умінь і навичок у студентів експериментальних і контрольних груп. В експериментальних групах було отримано кращі результати, не зважаючи на майже однакові вихідні показники (у студентів з'являється краща мотивація до засвоєння нових знань, стимул до поглибленого вивчення навчальних дисциплін). Практична підготовка спеціалістів стала якіснішою, розширилася змога надання кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги, що сприяє підвищенню професійної готовності студентів до майбутньої практичної діяльності. З метою вивчення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до виконання практичних завдань було здійснено дослідження (через інтерв'ю, бесіди, анкетування та практичні завдання). Ми визначали динаміку рівнів сформованості ставлення студентів до навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки вважаємо, що практична підготовка студентів має починатися з їх зацікавленості у підвищенні рівня знань саме з цих дисциплін. У тій частині експериментального дослідження брали участь студенти експериментальних груп, в яких теоретичне навчання проводилось починаючи з 1 курсу, паралельно із практикою, та контрольні групи, що навчались за традиційним навчальним планом (практика була передбачена починаючи з третього року навчання). Результати дослідження подано у таблиці 2.

За мінімальний рівень ми брали пасивно-негативне ставлення до знань з фундаментальних дисциплін психолого-педагогічного циклу (у студентів відсутня система психолого-педагогічних знань і, як наслідок, відсутня готовність діяти на їх основі; педагогічні завдання виконуються на інтуїтивному рівні).

Таблиця 2

Рівні сформованості у студентів ставлення до знань із дисциплін психолого-педагогічного циклу (у %)

Рівні	**Групи**			
	Експериментальні		**Контрольні**	
	До эксперим.	**Після эксперим.**	**До эксперим.**	**Після эксперим.**
Мінімальний	5	–	–	–
Низький	27	22	25	20
Середній	47	43	56	58
Високий	21	35	19	22

Низький рівень можемо назвати ще й ситуативним, оскільки для студентів з таким рівнем характерними є розрізнені, несистематизовані знання, що використовуються лише через зовнішню орієнтацію.

Для середнього рівня (пасивно-позитивного) характерними є більш систематизовані знання, які студенти автоматично застосовують на практиці. Негативною для цього рівня є низька творча активність.

Високим (активно-позитивний) ми вважаємо рівень, при якому студенти систематично одержують нові знання, котрі використовуються творчо.

У групах, де здійснювався експеримент, були отримані кращі результати. Це можна пояснити тим, що у студентів експериментальних груп з'являється краща мотивація для засвоєння нових знань, стимул до поглибленого вивчення навчальних дисциплін. Таким чином, професійна підготовка спеціалістів стала якіснішою за рахунок уведення удосконалених програм з модифікованим змістом матеріалу та розширення можливостей надання кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги.

Виходячи зі ставлення студентів до знань із базових дисциплін психолого-педагогічного циклу, можемо говорити про їхню готовність виконувати професійні обов'язки. Звичайно, професійна готовність спеціаліста визначається не стільки ставленням до знань, скільки їх наявністю, а також умінням застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Одночасно визначали динаміку рівнів професійної готовності соціальних педагогів до практичної діяльності. Під професійною готовністю ми розуміємо спрямованість особистості,

яка ґрунтується на потребах, переконаннях, поглядах, вольових та інтелектуальних якостях, знаннях і вміннях. Це є складником загальної готовності, яка передбачає наявність як професійно важливих особистісних якостей, так і розвиток таких умінь та навичок, як організаційні, гностичні, комунікативні, конструктивні.

Для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до виконання практичних завдань ми провели дослідження через використання анкетування та тестування серед студентів передвипускного та випускного курсів. Результати проведеного дослідження зафіксовано в таблиці 3.

Експериментальна група студентів проходила соціально-педагогічні практики упродовж усього періоду навчання; студенти контрольних груп проходили практику традиційно — на передвипускному та випускному курсах.

Для дуже високого рівня готовності фахівця характерним є володіння міцними знаннями, уміння успішно використовувати їх у практичній діяльності, наявність вираженого наукового потенціалу для розробки власного наукового підходу до вирішення конкретної професійної проблеми. Про високий рівень іде мова, коли майбутньому спеціалісту притаманна здатність вирішувати складні завдання, що з'являються у практичній діяльності, а також здійснювати корекційну та консультативну роботу.

Таблиця3

Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до практичної діяльності (у %)

Рівень	**Групи**			
	Експериментальні		**Контрольні**	
	До експерим.	**Після експер.**	**До експерим.**	**Після експер.**
Дуже високий	3	10	3	5
Високий	10	20	8	10
Достатній	44	50	37	40
Середній	37	20	45	42
Низький	6	–	7	3

Достатній рівень свідчить про здатність майбутнього фахівця самостійно організовувати свою діяльність, успішно проводити психолого-педагогічне діагностування. Студентам із середнім рівнем готовності властивий недостатній запас знань і умінь, практична діяльність здійснюється за керівництва методиста. Студентам із низьким рівнем готовності, внаслідок досить низького рівня знань та професійних умінь і навичок, взагалі не рекомендується працювати у соціально-педагогічній сфері.

На всіх рівнях за професійною готовністю на початковому етапі досліджень спостерігалися однакові значення у студентів контрольних і експериментальних груп. Після закінчення експерименту у 2 рази збільшився відсоток студентів на високому рівні в експериментальних групах та зменшився їх відсоток на середньому рівні в 1,8 разів. У контрольних групах суттєвих змін не спостерігалося.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів дослідження дав змогу зробити висновки про ефективність запропонованої моделі неперервної підготовки майбутніх соціальних педагогів та організаційно-педагогічних умов, які забезпечують дієвість цієї системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П., Майборода Г. Я. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний посібник. — Черкаси — Ужгород: "Мистецька лінія", 2002. — 268 с.
2. Бех І. Д. Концепція виховання особистості // Радянська школа. — 1989. — № 5. — С. 40–46.
3. Капська А. Й. Професійна підготовка студентів педвузів до виховної роботи. Монографія. — К.: ІЗМН, 1996. — 120 с.
4. Кузьменко О. А. Соціально-педагогічні умови становлення особистості у мікросередовищі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 186 с.
5. Мигович І. І. Основи соціології. — Ужгород: УДУ, 1996. — 190 с.
6. Оржеховська В. М., Хілько Т. В., Кириленко О. В. Посібник з самовиховання. — К.: ІЗМН, 1996. — 192 с.

Олександра ЯНКОВИЧ

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Останні декілька десятиріч розвитку освіти як за кордоном, так і в Україні характеризуються запровадженням технологічного підходу. Про посилений інтерес до цієї проблематики свідчить той факт, що на сучасному етапі існує понад 300 визначень тільки самого поняття "педагогічні технології", що є складовими освітніх (Л. Буркова). У другій половині XX ст. їм присвятили свої роботи В. Безпалько, Т. Ільїна, В.Кларин та ін. Не менш важливою проблемою є класифікація освітніх технологій. Г. Селевко за різними ознаками серед педагогічних технологій виділяє аж 97. Він створив також структуру педагогічної технології, що включає наступні складові:

а) концептуальна основа;

б) змістова частина навчання

в) процесуальна частина — технологічний процес.

На думку В.Кукушиної компонентами технологій навчання є такі:

а) цілі навчання;

б) зміст навчання;

в) засоби педагогічної взаємодії;

г) організація навчального процесу;

д) учень, вчитель;

е) результат діяльності.

Таким чином, як саме поняття "освітні технології", так і класифікація, і структура технологій не мають однозначного трактування.

Дослідники освітніх технологій в Україні (О. Пєхота, А. Кіктенко, О. Любарська, К. Нор) пояснюють небувалий інтерес до технологічного підходу в освіті потребою запровадження особистісно орієнтованої педагогіки, а також недоліками сучасної школи (середня тривалість навчального дня учнів (9–11 кл. — 14–16 год., тільки 10% учнів можна вважати відносно здоровими; провідним мотивом навчальної діяльності у 70% учнів є страх отримати погану оцінку).

До недоліків сучасної школи слід також віднести прогалини у підготовці випускників, які зазвичай не є готовими до вибору справи свого життя, а в майбутньому виявляються неконкурентноспроможними на ринку праці. Слід врахувати, що великі *знання не завжди призводять до успіху*: сучасне життя ставить перед людиною безліч непередбачуваних, нестандартних проблем, де володіння інформацією виявляється недостатнім фактором для їх розв'язання. Отже *завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учня давати собі раду з інформаційними потоками, вміти їх використовувати для успішної діяльності*. Таким чином, виникає потреба у запровадженні ще однієї освітньої технології — "Організація успішної діяльності", як до навчально-виховного процесу школи, так і до навчального курсу майбутнього вчителя "Освітні технології", що зумовлює актуальність дослідження даної проблеми. Актуальність використання технології "організація успішної діяльності" пояснюється необхідністю здійснювати у навчально-виховному процесі школи особистісно-орієнтований підхід, готувати конкурентноспроможного спеціаліста, який би вмів професійно організувати свою діяльність. Виконання цього завдання стане ще одним кроком на шляху до усунення соціальних бід — безробіття, низький рівень життя в порівнянні з європейськими державами.

Мета статті: висвітлити основні концептуальні положення та зміст технології "Організація успішної діяльності"; показати доцільність її запровадження у педагогічну підготовку майбутнього вчителя.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові положення теорії пізнання; діалектичний принцип взаємозв'язку, взаємозумовленості й цінності явищ об'єктивної дійсності, філософські ідеї та висновки щодо організації навчально-виховного процесу в середній школі як сприяння активності особистості; наукові засади системного, суб'єктно-діяльнісного, комунікативного, особистісного, процесуально-динамічного й синергетичного підходів.

У процесі дослідження проблеми впровадження освітніх технологій у навчальних закладах України джерел про використання технології "Організація успішної діяльності" не виявлено. Дуже поширеною на сучасному етапі є педагогічна технологія "Створення ситуації успіху" (за А. Бєлкіним). Проте сама назва технології вказує про її ситуативний, а не тривалий

характер. До того ж, "ситуація успіху" передбачає його імітування, навіть, якщо успіху немає, для заохочення школяра до праці. Технологія "Організація успішної діяльності" передбачає досягнення вагомих здобутків у суспільно значимій сфері людського буття. Безперечно, ці дві технології дуже відрізняються своїм характером. Проте у технології "Організація успішної діяльності" можна на певних етапах використовувати "ситуації успіху".

Проблема організації діяльності не є новою серед пріоритетних напрямків досліджень зарубіжних вчених. Серед авторів, які внесли суттєвий внесок в розробку проблем, пов'язаних з удосконаленням практичної діяльності людини, — І. Кант, Г. Гегель, І. Фіхте, К.Маркс, Д. Дьюї, Ж. Піаже, М. Вебер, П. Толкотт, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Т. Котарбинський і багато інших [5, 11]. Зокрема, професор Тадеуш Котарбинський (ПНР) створив науку, що вивчає загальні основи успішної діяльності, яка називається праксеологією. На її основі було розроблено схему організованої, раціональної діяльності, що передбачає три основні фази: 1) підготовку; 2) виконання; 3) контроль. Важливо зазначити, що ці фази властиві як індивідуальній, так і колективній діяльності. Вони складаються з окремих компонентів діяльності.

1. Підготовка:

а) визначення мети;

б) вивчення умов діяльності;

в) планування;

г) підготовка умов діяльності та її організація.

2. Виконання:

а) виконання операцій;

б) поточний контроль;

в) усунення непередбачених перешкод.

3. Підсумковий контроль:

а) оцінювання підсумкового результату;

б) оцінювання перебігу діяльності;

в) розроблення пропозицій на майбутнє [3, 148–149].

На думку С. Карпенчука ця схема є відповідним орієнтиром для організації різних видів діяльності. Саме тим, що на практиці окремі організаційні фази ігноруються чи здійснюються абияк, зумовлюється значне зниження ефекту діяльності [3, 149].

Якщо проаналізувати фази та компоненти організованої діяльності, запропоновані Т. Котарбинським, то не важко помітити, що вони нагадують структуру педагогічної технології, де також є цілі, способи їх реалізації та результат і корекція.

У запропонованій нами технології "Організація успішної діяльності" компоненти «визначення мети, вивчення умов діяльності" відносяться до початкової фази організації діяльності. Натомість ми пропонуємо як підготовчу фазу — "створення психологічних передумов та діагностику особистих якостей". Далеко не кожна особистість здатна успішно працювати у будь-якій сфері життєдіяльності. Як стверджують спеціалісти, лише 3-5% людей можуть успішно займатись бізнесом. Напевно, приблизно так само можна говорити про науковців, письменників тощо.

На сучасному етапі ґрунтовно розробляються праксеології певних галузей знань, зокрема, педагогічна праксеологія (Колесникова, Є. Титова). Проте потребує подальшого розвитку наука про організацію успішної діяльності взагалі, окрім конкретних сфер життєдіяльності.

Якщо у науці "Технології організації успішної діяльності" розроблені недостатньо, то в науково-популярній літературі — це одна із найбільш поширених тем [2, 10, 11, 12], що свідчить про потребу її ґрунтовної розробки і на науковому рівні.

Мета технології "Організація успішної діяльності" — формування особистості, яка володіє знаннями та вміннями професійно організовувати свою діяльність і добиватись вагомих результатів у суспільно значимій сфері людського буття.

Завдання технології:

1. Навчання постановці життєвих цілей та складанню планів щодо їх реалізації.

2. Здійснення діагностики особистих якостей та формування рис, необхідних для вибраного роду діяльності.

3. Формування високого рівня мотивації вибору роду діяльності.

4. Ознайомлення із особистими технологіями успішної діяльності визначних особистостей у різних сферах людського буття.

5. Формування вміння долати перешкоди, що виникають на життєвому шляху.

6. Вивчення складових іміджу особистості та набуття вміння створювати власний імідж.

7. Обґрунтування взаємозв'язку між успішною діяльністю та матеріальною незалежністю.

Концептуальні положення

Сутність технології успішної діяльності — формування особистості, яка вміє добиватись успіху, жити професійно, а не пливти за течією.

Дуже часто ми аналізуємо рівень економічного розвитку нашої держави та зарубіжних країн і шукаємо причини відставання України від провідних держав світу. Цілком можливо, що один із чинників криється у вихованні. На шкільній лаві учням даються ґрунтовні знання, виховуються моральні якості, але зазвичай не формується прагнення до першості. Українська література створила образ українця як глибоко нещасної бідної людини, яка в оточуючих викликає співчуття і потребу допомогти. Українська народна мудрість зазвичай закликає дотримуватись золотої середини: "Ані вперед не вдавайся, ані ззаду не мішайся, тільки в самім середочку, як барвінок в горордочку". Уперед не варто прагнути, тому що "хто високо літає, той низько падає".

Технологія успішної діяльності покликана формувати особистість, яка прагне до першості, бере на себе відповідальність за свою долю і свідомо нею керує.

Дуже часто ми аналізуємо, чому одна людина успішніша, популярніша від іншої. Чому один науковець має суттєвіші відкриття від іншого? Чому один письменник популярніший від іншого і його твори більше читаються? Чому одним щастить у бізнесі, а інші розорюються? Де криються причини таких явищ? Очевидно, відіграють роль спадкові фактори і здатність грамотно налагодити свою діяльність. Вміння працювати покликана прищепити технологія організації успішної діяльності.

Однією із найгостріших соціальних проблем нашої держави є проблема подолання бідності. Оволодіння технологію успішної діяльності сприятиме формуванню соціально активної особистості, яка прагне стати матеріально незалежною, не чекати підтримки від держави.

Зміст технології

Основними структурними компонентами технології організації успішної діяльності є такі:

1. Підготовчий етап (може бути відсутній, коли є тверда переконаність у правильно вибраному роді майбутньої діяльності):

а) діагностика особистих якостей;

б) психологічні передумови (формування високого рівня мотивації, зміна способів мислення, ознайомлення із психологію особистості "переможця", створення емоційного фону, формування впевненості, що задумане за будь-яких обставин буде виконане.

2. Початковий етап:

а) постановка мети діяльності;

б) складання плану реалізації мети;

в) визначення кола осіб, які здатні допомогти у виконанні завдань.

3. Виконання:

а) реалізація початкового плану;

б) усунення непередбачуваних перешкод;

в) корекція початкового задуму (при потребі).

г) залучення додаткових ресурсів.

4. Результат.

Підготовчий етап діяльності є необхідним у тих випадках, коли в особистості занижена самооцінка або у неї чітко проявляється психологія невдахи. Для підняття самооцінки доцільно виконувати вправи із формування віри у власні сили.

Найбільш характерною у даному відношенні є вправа "Перший мисливець". Цю вправу виконують тоді, коли відчувають у собі неспроможність кинути виклик обставинам: саме з цієї

причини чимало людей бояться брати участь у змаганнях, проводити презентації, організовувати наради тощо. Завдяки цій методиці комусь вдавалось за місяць, а декому й за тиждень здійснити небувалий прорив, добиваючись мети, якої не міг досягнути роками…

“Отже, зручно вмостіться у кріслі, розслабтесь, закрийте очі. Повільно і глибоко вдихніть, так само повільно видихніть. Уявіть, що ви поринаєте в сон. Згадайте, як вас охоплювала дрімота, як ставало тепло і затишно. Ви поступово засинаєте…

І опиняєтеся у печері з первісними людьми! Ви також — дикун. Навколо сидять діти, старці, жінки і чоловіки. Ви — мисливець. Біля ваших ніг складені сокири, списи, стріли. Цілком можливо, що ви не найсильніший і не найдосвідченіший. Проте ви — найхоробріший!

Зненацька тишу біля входу в печеру розриває страхітливе завивання звіра. Воно належить гігантському шаблезубому тигру. Все плем’я здригається від страху. Люди притискаються один до одного, кидають гілки у вогнище, щоб полум’я розгоралось яскравіше. Навіть досвідченим і сильним мисливцям якось не по собі. Адже чимало з них вже зустрічались із страшним хижаком, їх тіла вкриті шрамами. А хтось вже ніколи не прийде назад у печеру з полювання… Тигр з’їв їх і тепер вимагає собі нову жертву.

І тоді ви підіймаєтесь, берете свій спис і йдете до виходу. Ви не повертаєтесь і не кличете нікого за собою. Адже всі знають, що ви тут не найсильніший і не найдосвідченіший. Проте ви — найхоробріший. Ви — Перший Мисливець племені! Так, вам боязко. Але ви вперто йдете вперед.

Біля входу в печеру ви віч на віч стикаєтесь із гігантським тигром. Страшну пащу освітлює відблиск вогнища з печери. Ще можна втекти! Однак ви навіть не оглядаєтесь. Ви — Перший! І за вами неодмінно підуть досвідченіші і сильніші. Просто вони не настільки хоробрі, щоб стати першими. Але тепер вони підіймаються, хапають списи. Ви чуєте кроки, які наближаються. І не очікуючи інших, не оглядаючись, ви кидаєтесь на хижака!

Все плем’я також бере участь у поєдинку. Знову і знову нападає, і врешті-решт в добиває звіра. Проте саме ви нанесли перший удар, вам і дістається шкіра тигра.

Знову ви сидите біля вогнища, але тепер — наодинці, на шкірі шаблезубого тигра, і відчуваєте на собі захоплені погляди. Ще б пак! Адже ви Перший Воїн в племені, найхоробріший мисливець.

Цілком очевидно, що в реальному житті у вас також приховані гени того самого, Першого Мисливця. Просто вам ще тільки треба відкрити їх і реалізувати себе” [2, 171–173].

Для “невдах” важливо змінити свою психологію, взявши на себе відповідальність за власну долю. З цією метою також використовуються тренінгові заняття.

Будь-яка діяльність розпочинається з постановки мети. Дуже часто, мета має бути діагностична. Не завжди особистість знає, чи є у неї задатки до обраного виду діяльності. Не рідкісні випадки, коли не вибрана сфера майбутньої діяльності. Саме тоді мають стати у пригоді найрізноманітніші методики для діагностики особистих якостей або анкети для вибору життєвих цілей. Взагалі існує свого роду наука про постановку мети. І кожній людині варто ще до початку діяльності ознайомитись із її основними положеннями.

При складанні плану реалізації мети необхідно обумовити чіткі терміни виконання певних дій. Особистість рідко привчають до контролю часових втрат. Іноді саме невміння розпорядитись часом може стати на заваді виконання наміченого. Як мету, так і заплановані завдання слід написати на папері. Саме фіксація у письмовому вигляді спонукає до ґрунтовнішого виконання роботи. Існують вправи для тих, хто не вміє розпоряджатись своїм часом. На них слід звернути увагу тим, у кого невисока продуктивність праці.

Не слід недооцінювати роль іміджу при намаганні досягти максимуму у житті. Є наступні складові іміджу: одяг, обличчя, жести і пози; голос, стиль бесіди; настрій. Для діагностики елементів іміджу існують певні методики, які дозволять вчасно звернути увагу на недоліки зовнішнього вигляду. Якщо в роботі науковця імідж важить не багато, то в роботі менеджера, консультанта, продавця тощо він є тим одним із основних факторів, що зумовлюють успіх.

На другому етапі — виконання — важливо пам’ятати, що під час роботи завжди трапляються непередбачувані перешкоди. Для роботи з перешкодами існують спеціальні методики. Перешкоду можна: пробити, обійти, усунути, домовитися з перешкодою, підключити інших людей, щоб допомогли усунути перешкоду; використати перешкоду як

опору для відштовхування; змінити проміжну мету; змінити кінцеву мету. Отже, на другому етапі може відбуватися корекція першочергового задуму. Дуже часто, як на підготовчому етапі важлива психологічна підтримка правильності виконання задуманого. Саме тут важливим є "створення ситуації успіху" з боку впливової людини. Наявність таких людей має бути передбачена на стадії "визначення кола осіб, які здатні допомогти у виконанні завдань" у підготовчому етапі.

Виконання наміченого — результат — має супроводжуватись відпочинком та оздоровленням, оскільки здорова людина потенційно може бути успішнішою, ніж та, у якої слабке здоров'я.

Висновки. На сучасному етапі в освітніх закладах широко запроваджуються освітні технології, які дають змогу реалізувати особистісно-орієнтований підхід, а також уникнути негараздів сучасної школи — перевантаженість учнів, ослаблення здоров'я, підготовка неконкурентноспроможного на ринку праці випускника тощо. Подолати існуючі проблеми покликана технологія "Організація успішної діяльності". Набуті вміння учні можуть використати як у навчальній діяльності у стінах школи, так і в майбутньому у вибраній сфері життєдіяльності. Таким чином, у вузівському навчальному курсі "Освітні технології" доцільно запровадити вивчення технологій організації успішної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М:. Пед. общество России, 2000. — 256 с.
2. Вагин И.О. Практический сталкинг: путь к успеху / И. Вагин, П. Рипинская. — М.: ООО "Издательство АСТ": "Издательство Астрель": ЗАО НПП "Ермак", 2004. — 279 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2005. — 343 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. — М.: Изд. центр "Академия", 2005. — 256 с.
6. Коссак Г.М. Формування особистісного досвіду старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Автореф. дис. на здобуття наук. ст. кандидата пед. наук. — Тернопіль. 2005. — 20 с.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. — К.: Просвіта, 2000. — 368 с.
8. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.
9. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей /Под общей ред. В.С. Кукушина. — Серия "Педагогическое образование". — Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н\Д: Издательский центр "МарТ", 2004. — 336 с.
10. Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В. Законы успеха, или Как найти свое место в жизни. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. — 336 с.
11. Трейси Б. Достижение мамсимума /Пер. с англ. В.Ф. Волченок. — 2-е изд. — Мн.: ООО "Попурри", 2002. — 368 с.
12. Щербатых Ю.В. Психология успеха. — М.: Изд-во Эксмо, 2004. — 384 с.

Людмила КНОДЕЛЬ

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Актуальність пропонованої статті полягає в тому, що в період становлення освітньої системи у сфері туризму важливою умовою її реалізації є конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста. Саме ця характерна особливість стає основним показником якості вузівської підготовки. Рівень підготовки випускників вищих навчальних закладів, де критерієм виступає професійна компетентність, розглядається з позиції рекомендацій ЮНЕСКО.

Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання — сформувати у студента вміння вчитись. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із

сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них — ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти у європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: а) спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; б) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "здатність застосовувати знання й уміння" (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях.

В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004 р.).

На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки, 2004 р.), дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах — ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.

Компетентність — поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу.

При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Починаючи з 80-х років Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розпочала свої дослідження в цьому напрямі. Фахівці цієї організації протягом декількох років збирали й аналізували дані про освіту в різних країнах з позиції їх результативності та ефективності, що дало змогу визначити систему освітніх індикаторів. Саме країни-члени ОЕСР відзначили, що від 90-х років у світі бракує досліджень щодо теоретичних та концептуальних знаннєвих засад, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою.

Організація економічного співробітництва та розвитку детально розглядає та спрямовує нині свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти. [1, 2, 3,5]

Метою статті є розкриття суті концептуальних вимог до професійної компетентності спеціаліста сфери туризму, які зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних безпосередньо для підвищення продуктивності праці у галузі туризму й у сфері життєдіяльності в цілому.

На цьому етапі відбувається заміна понять трудових виробничих знань, умінь і навичок повною гамою знань, умінь і навичок, у тому числі таких, які необхідні для а) охорони і покращення здоров'я, б) демографічного розвитку, в) збереження, розвитку традицій і культури, д) раціонального використання природних ресурсів, е) захисту навколишнього середовища, зниження екологічного

ризику, ж) виконання активної громадянської ролі і з) конкурентоспроможності на ринкові праці. Усе це означає всебічність урахування інтересів індивідуума і підтримці його в процесі розвитку.

На думку видатного філософа Д. Хабермаса однією з характерних рис концепції компетентності людини є підвищення ролі суб'єктів соціальних перетворень та вдосконалень її здатності зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливу на їхній хід ринкового підходу до спеціаліста.

Серед різноманітних потреб ринкової економіки суспільство насамперед цікавлять потреби в інтелектуальному, культурному, фізичному, моральному розвиткові і самореалізації особистості, а також потреби окремих підприємств, організацій та суспільства в цілому у висококваліфікованій робочій силі, у накопиченні та використанні науково-технічного і культурного потенціалу [4].

Поняття "конкурентоспроможність" спеціаліста, на наш погляд, має достатній ступінь конструктивності і може бути покладено в основу проектування всієї освітньої діяльності. При цьому за основоположні властивості слід прийняти: 1) чіткість цілей і ціннісних орієнтирів; 2) працелюбство, 3) творче ставлення до справи, 4) здатність до ризику; 5) незалежність; 6) здатність бути лідером; 7) спроможність до безперервного саморозвитку; 8) здатність до професійного безперервного зростання; 9) прагнення до високої якості кінцевого продукту; 10) стресостійкість.

Конкурентоспроможність спеціаліста, на думку багатьох авторів, асоціюється з успіхом як у професійній, так і особистісній сферах. І дійсно, головна психологічна умова успішної діяльності у будь-якій галузі — це впевненість у своїх силах, принцип — "упевненість — запорука успіху".

Основні напрями, за якими виробляється впевненість у собі: а) освоєння і вдосконалення професійної майстерності, б) адекватна поведінка в різних ситуаціях людського спілкування; в) підтримка й зміцнення здоров'я і працездатності; д) створення сприятливого зовнішнього вигляду, власного іміджу.

Ці рекомендації орієнтовані на підвищення індивідуальної конкурентоспроможності, що досить актуально в умовах, коли альтернативою для кожного може стати безробіття. Робоча сила зараз — реальний товар на ринкові праці, де все більше утверджується принцип конкуренції, і цей товар, щоб відповідати попиту, повинен бути конкурентноспроможним, тобто мати гарне оформлення і гарну рекламу (чи саморекламу).

Базові елементи моделі конкурентоспроможності майбутнього спеціаліста і структура базової моделі підпорядковуються такій логіці: 1) об'єкти засвоєння в процесі підготовки; 2) вимоги до особистісних якостей майбутнього спеціаліста; 3) вимоги до вмінь, навичок і здатності спеціаліста до діяльності.

На сучасному етапі розвитку галузі туризму в результаті нашого дослідження можна чітко виявити модель професійної компетентності спеціаліста сфери туризму, яка включає 3 основні категорії: *базова підготовка* (комунікативні вміння, професійні знання, маркетинг, порядок ведення діла, знання правових проблем, маркетингове прогнозування, знання особливостей туристської галузі та її тенденцій, стратегічне планування, технічна підготовка), *технічні вміння* (знання комп'ютера, знання іноземних мов) та *особистості якості* (коректна дружелюбна поведінка, здатність приймати рішення, зводні показники на професійному рівні) (рис. 1).

Усі професії у сфері туризму поділені на чотири категорії.

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

Інспектори (SPV). Професійний рівень, який включає службовців, які розпоряджаються групою працівників, але не відповідають за весь відділ у цілому (метрдотель, сестра-господарка тощо).

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

Вища ланка управління (HLM). Персонал з повноваженням стратегічних рішень (менеджер з регіонального туризму тощо) [6].

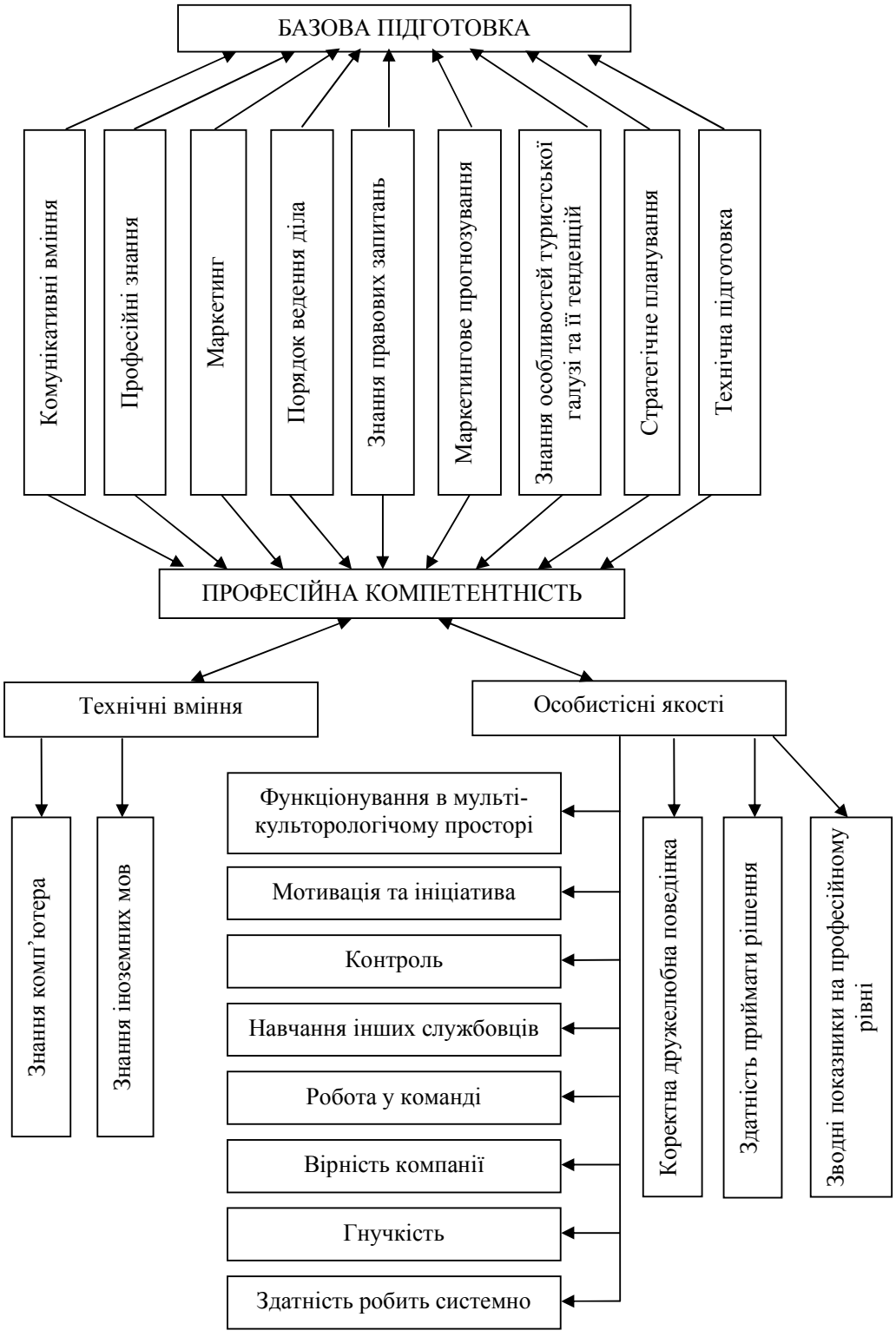


Рис.1 Модель професійної компетентності фахівця в сфері туризму

Підприємці-експерти в туризму ідентифікували головні тенденції в туристській освіті. Дані, отримані в результаті досліджень, поділені на 3 групи:

1. Тенденції в розвитку спеціальних умінь працівників

Дослідження дозволили визначити основні тенденції спеціальних умінь працівників туристського сектора. Значення отриманих результатів: від 2 = незгода і 5 = одностайність.

Таблиця 1.

Тенденції в розвитку спеціальних умінь працівників

Менеджерам потрібно краще розвивати вміння у сфері управління кадрами, особливо там, де необхідно знання того, як мотивувати робочу силу.	4,76
У зв'язку з постійною інтернаціоналізацією бізнесу всім зусиллям менеджерів потрібно більше практики в міжнародному просторі і полікультурному полі.	4,56
Обізнаність із засобами охорони навколишнього середовища та технікою захисту стануть суттєвою частиною туристської освіти на всіх професійних рівнях.	4,37
Розширення участі в транснаціональних компаніях сприятиме появі потреби в міжнародних стандартах в якості обслуговування і, зрештою, у вміннях і знаннях працівників.	4,04
Збереження загальнонаціонального здоров'я і добробуту стане суттєвою частиною туристської освіти на всіх рівнях.	3,96
Представникам управлінського апарату потрібно навчитися вищого рівня управлінських умінь, таких, як ринкове прогнозування і стратегічне планування.	3,92

Таблиця 2.

Тенденції у туристській освітній системі

Навчальні заклади у сфері туризму потрібно зміцнювати частково курсом навчання, пов'язаним з діловими навичками (практичними)	4,33
Незмінні технологічні зміни впливатимуть на традиційні методи навчання, такі, як дистанційне навчання, діалогове навчання тощо.	4,04
Індустрія нестиме збільшувану відповідальність за виховання своїх службовців на всіх рівнях.	3,79
Компанії будуть все більше й більше полегшувати продовження навчання, щоб гарантувати службовцю права й обов'язки.	3,62
Міжнародний обмін програмами на всіх рівнях зайнятості стане загальноприйнятим явищем.	2,92

Таблиця 3

Тенденції відносно робочих місць

Службовці, що мають повну освіту й досвід роботи, стоятимуть вище.	4,56
Робота службовця, як і інші критерії, визначатимуть оплату праці.	4,54
Групи, наприклад, жінки, які традиційно недостатньо представлені на організаторських рівнях, відіграватимуть важливішу роль.	4,16
Зміна стилю життя вимагатиме від компанії упровадження інших більш прийнятних методів роботи.	3,87
Тенденції відносно зменшення маси (персоналу), уповільнить (зменшить) можливості службовців у просуванні по службі.	3,70
Для збільшення якості наданих послуг, стимули (заохочення) стануть стандартами для компаній.	3,69
Кількість дипломованих спеціалістів сфери туризму буде більшою, ніж зараз.	3,47
Підприємства з безперервною роботою (24 години) стануть нормою в системі зайнятості.	3,29
Диплом магістра ділового адміністрування стане первісною вимогою для вступу і просування на управлінський рівень компанії.	2,64
Індустрія віддаватиме перевагу службовцям з ліберальним світоглядом.	2,50

Як показало дослідження, повсюдно підприємці вважають якість умінь, навичок і знань своїх співробітників слабкою, особливо в категорії *FLP*. Крім того, ця категорія має менший доступ до навчальних можливостей, як випливає з результатів теперішніх ініціатив, які зараз у стадії реалізації з метою покращення навчання працівників сфери туризму. Підприємці формують штат співробітників з урахуванням професійної освіти та попереднього досвіду. Отже, існує необхідність у спеціальних навчальних програмах, які б комбінували в собі теоретичні знання з практичним досвідом (застосування теорії на практиці).

Підприємці у сфері туризму бачать єдність теорії і практики як основу професійного навчання як важливу складову на всіх професійних рівнях. Найприйнятніший рівень освіти – професійне навчання для FLP и SPV, беручи до уваги, що підприємці віддали б перевагу ще й післядипломному університетському курсу для менеджерів.

Частіше вибирані галузі навчання — певні навчальні програми з туризму, що поєднують у собі комерційну діяльність і гуманітарні дисципліни, що передбачають потребу підприємців шукати трудові ресурси, навчені за допомогою багато дисциплінарної підготовки, яку можна було б пристосувати до певних функцій кожної професійної категорії.

Підприємці туристської сфери також ідентифікували свої пріоритети для базових і технічних знань і персональні навички, які вони вважають необхідними для кожного професійного рівня. Особливий інтерес, проте, викликає низька оцінка позначених пріоритетів, яка є дивовижною, якщо ми припустимо, що рівні задоволення підприємців відносно низькі, як показано вище. Цей феномен повинен стать предметом подальшого вивчення в майбутньому.

Міжособистісні комунікативні навички виділилися в ролі специфічної доречності на FLP і SPV рівнях, тоді як здатність управління і стратегічного планування були першорядними на управлінському рівні. Найбільш придатна сфера для набуття навичок і знань, які необхідні для виконання завдань, пов’язаних з кожною сферою діяльності, бажане поєднання теорії і практики, що передбачає тісну взаємодію організаторів освіти і підприємців сфери туризму в складанні програм навчання.

У більшості регіонів головними тенденціями є передбачуване зростання в індустрії туризму і зміна курсу на нові ринки. Основна ж проблема полягає в потребі кваліфікованих трудових ресурсів (потенціалу), здатних гарантувати потрібні умови якості туристських послуг, тобто якість, яка створює умови досягнення конкурентоспроможності.

Крім того існує поширена угода про те, що діловий туризм повинен відіграти важливу роль у практичному навчанні та освіті своїх службовців. Цей факт демонструє розумний підхід до підсилення певної культури кожної компанії.

У світлі вищевикладеного детальніше врахування пріоритетів і прогалин в якості навчання повинне стати частиною глибших досліджень, які могли б допомогти систематизувати й стандартизувати майбутні програми навчання у сфері туризму, у відповідності всіх залучених у систему навчання у сфері туризму. Усі прогнози вказують на те, що в ході наступного десятиліття туристська активність досягне нових висот і тому продовжить робити значний внесок у створення робочих місць і збільшення добробуту суспільства. Туризм також може стати важливим фактором у збереженні природних і культурних ресурсів, їхнє вигідне, але збалансоване і життєздатне використання.

Утім, ділова парадигма масового туризму, чи туризму за А.Фордіаном, тепер поступається новим обставинам і професійним правилам гри, які беруть під сумнів лінійність (безперервність) умов, що керують попитом і пропозицією.

Віра, з якою прості робітники і професіонали туристського сектора можуть просто працювати в інтуїтивній манері чи, імпортуючи основні знання й методи інших галузей економіки, більше не мають переваг в утворюваній парадигмі Нового Століття Туризму [8].

Освіта і навчання трудових ресурсів в туристській індустрії може стати критичним, нерентабельним, оскільки у всьому світі інформація, творчий потенціал і “ноу-хау“ стали найважливішим джерелом створення багатства. І в той же час освіта й навчання все ще є предметом правил конкурентоспроможної гри: 1) вони не можуть розвиватися окремо від потреб і очікувань користувачів і 2) вони повинні брати на себе оптимальне використання своїх ресурсів.

Головне, що необхідно утвердити як ціль — якість і ефективність туристської освіти для того, щоб гарантувати якість і ефективність в індустрії туризму. У цьому контексті нам необхідно рухатися до належного визначення того, що складає якість туристської освіти і запропонувати широко прийнятні вільні стандарти. Це і є головне завдання Всесвітньої туристської організації, утілене в нашому дослідженні.

Отже, головні підсумки дослідження вказують на необхідну потребу в побудові якісних систем туристської освіти. Кожне підприємство, завданням якого є розвиток туризму, кожна складова індустрії туризму планується і стратегічно вивчається (чи то в країні, регіоні, чи то на

курорті). Велика увага приділяється крокам, які мають бути зроблені для покращення трудових ресурсів. Але це не повинно здійснюватися шляхом повторного винаходу колеса.

На сьогоднішній день багато методів стандартизовано, і Всесвітня туристська організація повинна, може й хоче допомогти розв'язати це завдання. Для створення нового якісного підходу ми повинні насамперед визначитися з процедурами, у відповідності до яких можна визначити потреби й очікування підприємців, професіоналів та інших користувачів туризму, що навчаються.

Наступний крок — взаємодія з питаннями, пов'язаними з продуктивністю систем, програм та навчальних закладів, де вивчають туризм.

Різні регіони також мають відмінності, іноді навіть протиставлення в потребах. Східна Азія та Океанія страждають від суттєвої нестачі людських ресурсів, необхідним чином навченого персоналу для туризму, а увага Європи більше зосереджена на просуненні продовження навчання, що дозволить більшій кількості працівників сфері повторно навчатися.

Крім проблеми якості освіти, є, очевидно, також проблеми оптимального використання ресурсів, вкладених в навчання. Виявлення, аналіз і черговість потреб і дефіцитів на карті туристських професій полегшують виконання навчальних методів, навчальних планів і програм, які відповідатимуть очікуванням попиту на трудові ресурси. Це може також допомогти в їхній стандартизації і, у свою чергу, покращити міжсекторну і міжнародну координацію. Проте однієї якості недостатньо для того, щоб досягти конкурентоспроможності в системах освіти сфери туризму. Також необхідно враховувати рівень вищої продуктивності та ефективності навчання.

У цьому контексті інспекції на основі методології "Туризм — освіта — якість" можуть стати резервом, у якому зводяться в одну точку різні ініціативи з напрямів розвитку та покращення професійної підготовки спеціалістів туристської сфери при координації всіх питань засобами ВТО [7].

На шляху до досягнення цілі існує багато проблем стосовно оптимізації системи підготовки кадрів, розв'язання яких залежить від зусиль, спрямованих на них. У дійсності зміст та об'єм навчального плану повинні відповідати різними очікуванням в попиті системи навчання в туризмі. Згідно з положенням М.Хейвуда і К.Макі, де роботодавцями підкреслюються практичні навички студентів, загальними і схильними до змін очікувань, викладачі схиляються до написання туристської літератури більш теоретичного характеру [6].

З іншого боку, студенти зацікавлені в отриманні якісної освіти. Важливо розпізнавати очікування і реальні потреби в системі туристської освіти, іншими словами, усвідомлювати складності при визначенні змісту та обсягу освіти.

Таким чином, сьогодні загальне усвідомлення необхідності отримання освіти у сфері туризму робить його конкурентоспроможним і сприяє утворенню міждисциплінарної теоретичної дисципліни з туризму у вищих навчальних закладах усього світу. Така координація є першорядною для того, щоб зробити міжнародний потік трудових ресурсів мобільним на фоні збільшуваної глобалізації на туристському ринкові, а також стандартизації процесів, технологій і бізнесових стосунків у сфері туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пустовіт Г.П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем // Педагогіка і психологія №3 (28) Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. — Київ: Педагогічна думка, 2000. — С. 53–59.
2. Education for all for learning to live together: contents and learning strategies — problems and solutions / 46-th Session of the International Conference on Education. — Geneva, 5–8 Sept., 2001. Educational Courses in Britain and America. — Vol. 19. — n. 5. — P. 22–24.
3. Field J. European networking; strategies and benefits for adult education // Adults learning. — Vol. 5. — n. 10. — Jun. 94. — P. 267–268.
4. Habermas J. Knowledge and Human Interests. 2nd edn. — London, 1972. — 365 p.
5. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. — Bonn, HRK, 2000. — 77 p.
6. Haywood M.K., Maki "A Conceptual model of the Education Employment Interface for the Tourism Industry", World travel and tourism Review, CAB International, Vol. 2, 1992. — P. 237–241.
7. Witt C.A., Muhlemann A.P. "The Implementation of Total Quality Management in Tourism: Some Guidelines", Tourism Management, Vol. 15, 6, 1994. — P. 416–424.

8. World Guide to Higher Education. A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications. – London: UNESCO Publishing. 1999. — 571 p.
9. World Tourism Organization (WTO), An Introduction to TEDQUAL 1-st edition. — Madrid, Spain, 1997. — 137 p.

Юрій СЕМКІВ

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОДУЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТА ПРАКТИКИ УЧНІВ ПРОФТЕХУЧИЛИЩ ЗА КОМП'ЮТЕРНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ

Стан української освіти сьогодні є складним. Стає очевидним, що вона вже не здатна підготувати людину до успішного життя в сучасному світі. Нове суспільство потребує людей, котрі можуть приймати критичні рішення, можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки у реальності. Самореалізації особистості упродовж життя — стратегічний напрямок розвитку освіти в Україні (Національна доктрина розвитку освіти).

Реальна педагогічна дійсність розвивається набагато швидше ніж педагогічна теорія, що приводить до необхідності аналізувати та розробляти моделі педагогічних систем (в даному випадку виробничого навчання та практики учнів комп'ютерних спеціальностей, аналіз і моделювання яких в педагогічній літературі практично не проводиться).

У філософській та психолого-педагогічній літературі є різні трактування практики. Поняття "практика" тлумачать як "діяльність", "процес", "конструктивний принцип пізнання", "самореалізація". Поняття "практики" передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю та унікальністю. Виняткову роль при цьому відіграють: уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба особистості в самореалізації і розкритті творчих можливостей, що швидко змінюється.

Аналізуючи підготовку та організацію виробничого навчання та практики учнів комп'ютерних спеціальностей можна відмітити ряд невирішених проблем:

- організація практики відстає від нових завдань освіти і не забезпечує в повному обсязі її стратегічної мети;
- існує суперечність між обсягами інформації (стандартами, вимогами ринку праці) та можливостями її засвоєння у відведений для цього час;
- не зрозуміло, що є вирішальним в досягненні мети практики;
- які елементи практики мають бути засвоєні репродуктивно, а які продуктивно;
- суперечність між фронтальними формами навчання та індивідуальним темпом навчальної діяльності кожного учня;
- між пояснювально-ілюстративним способом викладання і необхідністю діяльного характеру практичних знань;
- тенденція до гнучкої організації процесу професійної підготовки і строгої регламентації навчального часу.

Метою статті є розробка сучасної моделі процесу виробничого навчання учнів комп'ютерних спеціальностей. З погляду фізіології "практика", "практичне знання" — це процес пізнавальної діяльності, яка базується на фізіологічних процесах, які вивчаються асоціативно-рефлекторною теорією. Психологічну теорію практики, практичної діяльності психологією розроблено ще недостатньо. Основні досягнення в цьому напрямі:

- структура практичної діяльності містить орієнтований, виконавський, контролюючий, корекційний, мотиваційний етапи;
- учень не є суб'єктом навчально-виробничої практики, завдання вчителя, майстра виробничого навчання перетворити учня з об'єкта навчання в суб'єкт. Це досягається через домінуючий мотив (мотив визначається потребою практичної діяльності, яка в свою чергу виступає джерелом активності суб'єкта);
- домінуючий мотив усвідомлюється як мета, яка поділяється на ряд проміжних завдань.

Існуюча нині традиційна система навчання потребує докорінних змін та модернізацій. Традиційне навчання передбачає домінування вчителя на уроці, тобто є суб'єктно-об'єктним. Учитель "завжди правий". Він керує роботою учнів, оцінює результати навчання на уроці, у кінці семестру, навчального року. За змістом традиційне навчання спрямоване на засвоєння знань, умінь, навичок, а не на розвиток особистості. Тобто воно є "школою знань", а учень — об'єктом навчальних дій. Він не має можливості спілкуватися на уроці з іншими учнями, висловлювати свою точку зору. У його роботі відсутня самостійність, він працює репродуктивно.

Нова парадигма відношення до освіти і практичного навчання зокрема, стверджує, що учень повинен вчитися сам, а вчитель та майстер виробничого навчання — здійснювати мотиваційне керівництво, організацію, контроль, консультацію. Це потребує переведення навчання на суб'єкт — суб'єктну основу.

У центрі суб'єкт-суб'єктного навчання є особистість, яка хоче максимально реалізувати свої можливості, здатна зробити вмотивований вибір у різних життєвих ситуаціях. А вчитель є "художником", "архітектором", "творцем" навчально-виховного процесу [5]. Навчання — це спілкування між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Спосіб спілкування (у парах, у групах) і визначає форму навчання (парна, групова, фронтальна (колективна). Такий тип навчання вимагає зміни організації навчально-виховного процесу та введення інтерактивних методик.

Ця технологія передбачає розгляд учня як суб'єкта своєї навчальної діяльності. Вона вміщує прийоми педагогічного спілкування, систематизовані щодо принципів ціннісних відносин, суб'єктності і толерантності в навчальному процесі. Практична діяльність визначається метою та характером дій, в основі яких лежить певний тип мислення — це визначає два види практичної діяльності: репродуктивну та продуктивну. Метою репродуктивної діяльності є засвоєння типових знань та умінь, використання їх в типових ситуаціях. Продуктивна діяльність — генерування нових знань, створення нового продукту і способів практичної діяльності, які учень не отримав в готовому вигляді.

Але для того, щоб навчання з репродуктивного перетворилося на продуктивне, щоб розвивати творче мислення, уміння самостійно здобувати знання, необхідна мотивація пізнавальної активності та інтересів учнів. На уроці мотиваційно-пізнавальну діяльність потрібно провести так, щоб:

- викликати в учнів бажання не тільки пізнати суть поняття, а й захоплюючі сфери пізнавальної діяльності;
- учні відчули здивування, що це "не так уже й важко", "як я раніше цього не знав?";
- мета вчителя була сприйнята учнем;
- учень оволодів компетентністю для організації самонавчання;
- спрямувати учнів на вирішення суперечностей;
- пробудити бажання подивитися на явище (завдання) з іншої точки зору;
- зорієнтувати на застосування знань у нових умовах;
- розвивати уяву.

Для цього варто скористатися такими методичними прийомами, як залучення індивідуального досвіду учня, проблемно-мотиваційні завдання.

Формування творчої особистості залежить ще й від позитивних мотивацій, зокрема потреби у вирішенні певної проблеми. Відсутність такої мотивації практично не залишає шансів на успіх. Основними напрямками активності суб'єкта в мотиваційному самовизначенні є інтеграція, внутрішня узгодженість мотиваційної сфери, усунення суперечностей, а також перевірка можливостей і доцільності життєвої мети, що формуються. Навчання має бути побудоване так, щоб учень увесь час відчував себе його суб'єктом, розвивав свої кращі здібності, виховувався творчою повноцінною особистістю. Якщо вчитель правильно узгодить зміст і форми навчання з інтересами учнів, то тим самим перетворить учнів на суб'єктів навчально-виховного процесу; узгодить темп, ритм і складність навчання з можливостями учнів — вони відчують свою значимість, і самі захочуть її підкріпити.

Основою формування творчої особистості є проблема індивідуальності. У це поняття А. Макаренко включав вияв соціальної своєрідності людини. Тому Національна доктрина розвитку освіти в центр уваги ставить проблему формування творчої особистості, її національних та загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень,

здібностей, уваги, волі, почуттів; забезпечення умов для розвитку самоствердження і сформованості її особистості. Для цього майстер виробничого навчання має в будь-якій навчальній дії надавати учневі свободу вибору. Цей вибір учень здійснює свідомо, самостійно, у співпраці з однокласниками. Допомагають у цьому методи комунікативно-діалогічного навчання. Вони дають можливість залучити учнів до активних досліджень, результати яких можуть стати для них відкриттям нового, невідомого. Таке навчання через відкриття, "новий погляд", допоможе у розв'язанні проблем повсякденного життя. Завдання майстра виробничого навчання — сформувати практичне мислення учня. Під практичним мисленням розуміють таке соціальне й самостійне мислення, яке базується на вихідній особистій інформації, починається з пошуку, формулювання та усвідомлення проблем, а завершується самостійним їх розв'язанням, що обгрунтовується переконливими аргументами. Зрозуміло, що сформувати критичне мислення в умовах суб'єкт-об'єктного навчання неможливо. Розвиток критичного (практичного) мислення вимагає організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників процесу навчання. Тому виникла потреба розробити необхідні технології.

Таблиця 1.

Рівень сприйняття навчального матеріалу з комп'ютерних предметів

Види занять	**Рівень запам'ятовування навчального матеріалу з комп'ютерних предметів**
Лекція	15%
Практичне заняття	45%
Виробниче навчання	70%
Практика	90%

Таблиця 2.

Порівняння традиційного і суб'єкт — суб'єктного методів навчання

Традиційні	**Методи навчання**	**Суб'єкт — суб'єктне навчання**
мета освіти нав'язується учням	мета освіти	мета освіти відображає сподівання учнів
узгоджені	навчальні завдання.	обговорені
авторитаризм	роль майстра виробничого навчання, вчителя	зобразити в проблемній формі дійсність, яку учні повинні аналізувати
знання подаються в готовому виді, і все навчання зводиться до запам'ятовування	добування знань	активне, стимулює діалог, творчість
запрограмовані	Навчальні заняття	гнучкі
наявність проблеми означає недолік в роботі	Помилки, проблеми	проблема стимулює пошук шляхів її розв'язання
на зміст	Зосередження уваги	на процес

Ще 400 років тому Я. Коменський висловив ідеї про технологічні напрями в освіті. Він вперше запропонував правильно визначити засоби, підходи в досягненні педагогічної мети і тому в контексті реорганізації професійно — технічної освіти необхідно впроваджувати нові технології практичного навчання. Педагогічна технологія (визначення ЮНЕСКО) — це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, що своїм завданням ставить оптимізацію форм освіти. Такою технологією і є модульне навчання (система модульного навчання офіційно прийнята на Конгресі ЮНЕСКО в Токіо в 1972 р. Питання про розвиток модульного навчання розглядається в "Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні", обговорення на сторінках журналу "Професійно-технічна освіта" [1; 2; 3; 4]. До цього часу не існує загальноприйнятого визначення модуля. В роботі [4], з посиланням на літературні джерела, дається аж п'ять визначень. Модулі дають можливість перенести навчання на суб'єкт — суб'єктну основу. В технології критичного мислення виділяють у ній три фази: виклик, осмислення змісту і рефлексію, тобто "учень у процесі навчання сам конструює цей процес, виходячи з реальних і конкретних цілей, сам відстежує напрям свого розвитку, сам визначає кінцевий результат".

Головне в навчанні практичного мислення — учити спілкування у співпраці з усіма учнями. Так, завдяки спілкуванню в малих групах вибудовується ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків (посилка — причина — наслідок). Спілкування у великих групах забезпечує вміння формувати власну думку.

Інструментом критичного мислення є рефлексія. На уроках виробничого навчання та практики процес рефлексії може проводитися двома напрямами:

– по-перше, внутрішній аналіз досягнутих результатів порівняно з еталоном (очікуваними результатами);

– по-друге, внутрішній аналіз шляхів його досягнення з метою вироблення процесуальних навичок, успішних продуктивних дій. Рефлективні знання про власні можливості є основою вміння вчитися. Завдяки рефлексії учень активно формує в собі творчий потенціал. Цей процес супроводжується як позитивними емоціями учнів (радість, цікавість, упевненість у своїх діях).

Таблиця 3.

Структура модуля виробничого навчання та практики в логіці етапів засвоєння знань.

Зорове відображення програмного середовища	1. Сприйняття інформації: – уявлення; – сприйняття	Уявлення про інтерфейс програми
	2. Розуміння інформації: – розпізнавання окремих елементів.	– трансляція; – інтерпретація; – передбачення
Абстрактне мислення: – порівняння; – аналіз; – синтез	3. Запам'ятовування інформації – багаторазове повторення; – багаторазове виконання; – зведення до логічних основ	Зберігання інформації в пам'яті при наступному відображенню
Вербалізація знань (вищі психологічні процеси на основі логічних операцій)	4. Узагальнення та систематизація: – зв'язки; – поняття; – системи понять; – класифікація	
Практика	5. Виробниче навчання та практика.	Застосування знань та умінь для роботи з комп'ютерними системами.

Таблиця 4.

Компоненти модуля практики

Компонент практики	**Етап**	**Практична діяльність учнів**
Організаційно-мотиваційний	Орієнтаційний	розуміння навчально-проблемної ситуації; активізація опорних знань
	Формування мотивів практики	позитивний настрій на діяльність; визначення мети діяльності.
	Організаційний	планування діяльності.
Виконавчий	Поопераційний	залучення необхідної інформації; виконання дій; контроль результатів
Контрольний	Контрольний	перевірка отриманого результату; порівняння результатів і критеріїв; виявлення невідповідностей
Корекційний		планування корекційних дій; виконання корекційних дій.

Таблиця 5.

Основний принцип побудови модульної програми виробничого навчання та практики

<table>
<tr><td colspan="4">Комплексна дидактична мета:
– рівень засвоєння учнем навчального матеріалу;
– застосування навчального матеріалу в навчально-виробничому навчанні та практиці;
– формування нової моделі особистості, позитивного мислення, вміння думати і діяти нестандартно.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Модуль №…</td><td colspan="2">Інтеграційна дидактична мета.</td><td rowspan="4">вхідний контроль знань та умінь учнів; поточний та проміжний контроль наприкінці кожного навчального елемента; вихідний контроль (тематичні атестації); модульно-рейтингова система оцінки</td></tr>
<tr><td colspan="2">Окремі дидактичні завдання.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Навчальний елемент № ….</td></tr>
<tr><td>Навчальний матеріал із переліком практичних завдань.</td><td>Інструкційні, програмні матеріали по вивченню програмного забезпечення.</td></tr>
</table>

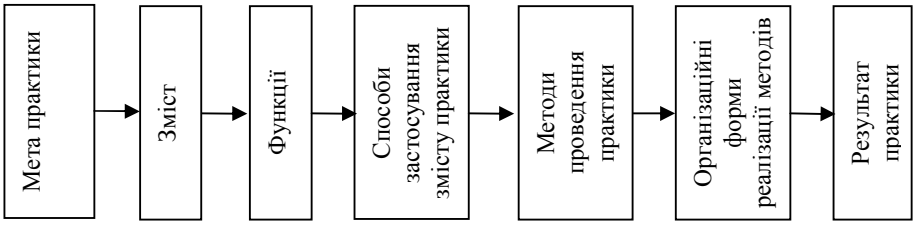


Рис. 1. Модель організації виробничого навчання та практики в єдності розвивальної, виховної та освітньої функції (методи навчання визначаються організаційними факторами)

Рис. 2. Модель організації виробничого навчання та практики де методи, прийоми та засоби знаходяться в залежності від форми навчання.

Отже, модель процесу виробничого навчання та практики Рис.1, 2; Табл. 3, 4, 5 має відображати структуру основних компонентів педагогічної системи, нормативну частину педагогічної теорії, відображати дійсність такою, якою вона має бути відповідно до педагогічних закономірностей, повинна допускати примінення сучасних педагогічних теорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку професійно — технічної освіти в Україні.// Професійно-технічна освіта. — 2004. — №3. — С.2-5.
2. Експеримент у професійній школі. // Професійно-технічна освіта. — 2004. — №3. — С.6-11.
3. Корсунська Н. Модульне навчання: принципи організації та фактори ефективності // Професійно-технічна освіта. — 2000. — №1. — С.26.
4. Пекельна В. Модульне навчання у професійно — технічних навчальних закладах // Професійно-технічна освіта. — 2001. — №1. — С.21.
5. Підласий І.П. Сучасна педагогіка. — Харків, 2000.

Руслан КОРНЄВ, Уляна БУРДАШ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Перетворення, що відбуваються в секторі аграрної економіки, інтелектуалізація праці, швидкий прогрес в комп'ютерній техніці та інформаційно-телекомунікаційних технологіях, вплив запровадження ринкових відносин викликають нагальну необхідність всебічного розвитку інформаційної підготовки майбутніх економістів-аграрників в освітніх аграрних закладах, приведення її до відповідності вимогам інформатизації агропромислового комплексу [9, 11].

Аналіз наукових праць свідчить про наявність теоретико-практичних досліджень щодо проблеми інформаційної підготовки спеціалістів-аграрників, серед яких слід виокремити: процес інформатизації аграрної сфери (В. Дерлеменко [5], М. Кропивко [12], Д. Мельничук [14], М. Швиденко [19]); науково-методичне забезпечення інформатизації професійної підготовки (В.Биков [1], І. Булах [2], Р. Гуревич [4], Ю. Дорошенко, В. Лапінський [6], В. Клочко [10], Ю. Машбіц [13], Н. Морзе [15], В. Сумський [16]).

Проведене дослідження сучасних вимог до інформаційної діяльності в органах управління АПК, сільськогосподарських підприємств та службах сервісу до професійної підготовки економістів сільськогосподарського профілю у роботі з інформаційними ресурсами, здійсненню аналізу інформаційних процесів в аграрній галузі, використанні інформаційних та телекомунікаційних технологій в їх професійній діяльності, дало змогу виявити існуючу невідповідність між рівнем інформаційної підготовки в аграрних закладах освіти та вимогами сучасного процесу інформатизації аграрної галузі економіки. Ця невідповідність породжує ряд суперечностей між:

– стрімким розширенням можливостей сучасних інформаційних, телекомунікаційних технологій та готовністю раціонального, свідомого їх використання молодими економістами аграрної сфери в умовах реального сільськогосподарського виробництва;

– наявним науково-методичним обґрунтуванням змісту інформаційної підготовки в системі аграрної освіти та сучасними вимогами інформатизації агропромислового комплексу до цієї підготовки випускників вищих навчальних закладів сільськогосподарського профілю;

– існуючою дидактичною системою підготовки до інформаційної діяльності у вищих аграрних навчальних закладах та сучасною динамікою розвитку методів, форм, засобів та технологій реалізації навчального процесу, потребами навчальних закладів аграрного профілю у застосуванні інноваційних технологій реалізації навчального процесу.

Метою статті є вирішення цих суперечностей шляхом визначення особливостей інформаційної підготовки майбутніх економістів-аграрників для наукової переорієнтації цілей курсу інформатики в аграрних закладах освіти, обґрунтованого оновлення його змісту, чіткого визначення структури та організації навчання.

У своєму дослідженні ми припускаємо, що підготовка майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності буде ефективною, якщо при її проектуванні буде прийнятий до уваги не тільки практичний досвід інформаційної підготовки економістів різних галузей народного господарства, але в першу чергу, враховано специфіку опанування студентами аграрних ВНЗ фундаментальними засадами науки інформатики (основ теорії інформації, математичних засад інформатики, основ інформаційного моделювання) та особливості формування у них інформаційного підходу до аналізу явищ, фактів, процесів саме у сфері аграрної економіки, а також оволодіння навиками та вміннями використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології у своїй професійній інформаційній діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури та вивчення програмно-нормативних документів про інформатизацію АПК та освіту фахівців-аграрників у галузі інформатики, на наш погляд, дають можливість виділити такі основні групи особливостей підготовки економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності (див. рис. 1).

Особливості підготовки першокурсників аграрних ВНЗ із шкільного курсу інформатики. На перший курс вищих аграрних закладів освіти приходять студенти з досить різним рівнем оволодіння предметом "Основи інформатики та комп'ютерної техніки". Більшість випускників сільських шкіл (серед студентів вищих аграрних закладів їх близько 75 % [17]) мають дуже

слабку підготовку з інформатики та інформаційних технологій. Випускники міських шкіл також не завжди мають належний рівень оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками з інформатики [3, 11].

Вплив специфіки інформаційної діяльності фахівця в аграрній галузі на його підготовку з інформатики. При підготовці майбутніх спеціалістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності обов'язково в основу її змісту повинно бути покладено основні функціональні інформаційні обв'язки фахівця-аграрника та при його конструюванні повинні враховуватись особливості інформаційної діяльності в аграрному виробництві, що зобумовлені перш за все його специфікою. Вони такі:

– систематичне використання технічних та програмних засобів комп'ютерних мереж, масової інформації, радіотелефонного та супутникового зв'язку тощо через територіальну розосередженість аграрних господарств (дистанційна інформаційна професійна діяльність);

– застосування лише обмежених можливостей інформаційних технологій для автоматизації виробничих процесів у зв'язку з великим впливом агрокліматичних умов на процеси та результати аграрного виробництва;

– необхідність оперативного виконання інформаційних процедур з метою переналагодження виробництва відповідно до ситуацій, які складаються на ринках сировинних ресурсів та сільськогосподарської продукції;

– вчасне проведення інформаційної діяльності по реалізації сільськогосподарської продукції, оскільки вона відноситься до товарів, що швидко псуються в порівнянні з промисловими товарами [7].

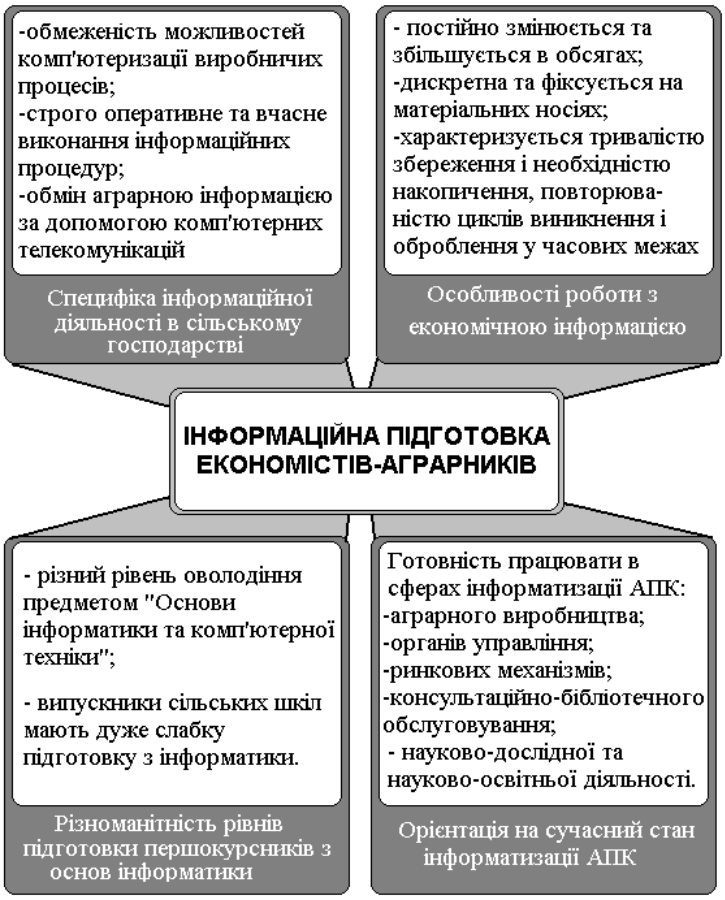


Рис. 1. Підготовка економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності та її особливості

Залежність інформаційної підготовки економістів-аграрників від особливостей роботи фахівця з економічною інформацією. При проектуванні підготовки економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності слід завжди враховувати специфіку використання інформаційно-телекомунікаційних технологій в роботі з економічною інформацією. Економічна інформація як ресурс аграрного виробництва має ряд особливостей, що впливають на способи її збирання, реєстрації та використання [8]. Ці особливості полягають у тому, що, будучи єдиною для всього сільського господарства, вона: має тенденцію до постійної зміни даних та збільшення їх обсягів; відображає різнобічну діяльність аграрного підприємства через систему натуральних, вартісних та інших показників; є цифровою, алфавітною та алфавітно-цифровою, має лінійну форму подання; в основній своїй масі дискретна та фіксується на матеріальних носіях; характеризується масовістю та великими обсягами, тривалістю збереження і необхідністю накопичення, повторюваністю циклів виникнення і оброблення у встановлених часових межах; має складну структуру.

Орієнтація інформаційної підготовки економістів-аграрників на сучасний стан інформатизації агропромислового комплексу. Професійна інформаційна діяльність економіста-аграрника відбувається безпосередньо на підприємствах аграрного виробництва, в органах управління агропромисловим комплексом, різноманітних службах його обслуговування. Вона здійснюється в різноманітних сферах інформатизації АПК [7]: аграрного виробництва; інформаційно-аналітичного забезпечення органів державного управління; ринкових механізмів сільського господарства; інформаційно-консультаційного обслуговування аграрного виробництва; науково-дослідної діяльності; науково-освітньої діяльності; інформаційно-бібліотечного обслуговування. Тому підготовка економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності повинна бути спрямована на сучасний стан інформатизації вітчизняного агропромислового комплексу та повинна мати дещо випереджальний характер.

Висновки. Узагальнюючи аналіз вище наведених особливостей інформаційної підготовки економістів-аграрників слід відзначити тенденцію до посилення вагомості, з одного боку, курсу інформатики в системі аграрної освіти, а з іншого, зміцнення його орієнтації на потреби агропромислового комплексу.

Новизна запропонованої нами концепції полягає в розробці та впроваджені інформаційної підготовки фахівців аграрної економіки, яка ґрунтується на її специфічних особливостях і реалізується в курсі інформатики для економістів-аграрників.

Перспективними напрямами дослідження зазначеної проблеми вважаємо здійснення порівняльного аналізу зарубіжного досвіду щодо інформаційної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних закладах освіти; розробки інформаційної підготовки фахівця будь-якого напрямку сільськогосподарської спеціалізації, коригування її змістового наповнення для різних аграрних спеціальностей на основі специфіки професійної інформаційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрями досліджень // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Україно-польський журнал. Видання ІІ.: ЗАТ “ВІПОЛ”, Київ-Ченстохова, 2000. — С.93–116.
2. Булах І.Є. Теорія і методика комп’ютерного тестування успішності навчання: Дис.... докт. пед. наук. — К., 1995. — 230 с.
3. Воронець Л.П. Інформатизація аграрної освіти: тенденції і перспективи // Науковий вісник Національного аграрного університету / Редкол.: Д.О.Мельничук (відп. Ред.) та ін. Вип.86. — К., 2005. — С. 329–334.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Автореф. дис.... д-ра пед. наук:13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 1999. — 33 с.
5. Дерлеменко В.В. Розповсюдження сільськогосподарської науково-технічної інформації. — К.: ІАЕ УААН, 1999. — 452 с.
6. Дорошенко Ю.М., Лапінський В.В. Концептуальні підходи до створення навчальних програм з інформатики. //За матер. Міжнарод. наук.-прак. кон-ції “Інформаційно-комунікаційні технології у середній та вищій школі”/ Інформатика — 2004. — №31-32. — С. 4-6.
7. Інформатизація агропромислового комплексу: проблеми та шляхи вирішення./ Е.Д.Саблук, В.П.Ситник, М.Я.Дем’яненко, М.Ф. Кропивко. — К.: ІАЕ УААН, 1998. — 92 с.

8. Інформаційні системи і технології в економіці: Посібник для студ. вищих навч. закладів / За ред. В.С. Пономаренка. — К.: Вид. центр "Академія", 2002. — 192 с.
9. Качурівський В.О. Організація самостійної роботи студентів агроколеджів із набуття умінь та навичок практичного застосування комп'ютерної техніки: Автореф. Дис.... канд-та пед. Наук: 13.00.04. Нац. академ. держ. прикордон. служ. України імені Б.Хмельницького. — Хмельницький., 2003. — 20 с.
10. Клочко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі. — Автореф. дис... докт. пед. наук. — К., 1998. — 36 с.
11. Клочко О.В. Прикладна спрямованість навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів: Автореф. Дис.... канд. пед. Наук: 13.00.02. Нац. Пед. Ун-т імені М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 20 с.
12. Кропивко М.Ф. Інформаційне забезпечення агропромислового виробництва України в ринкових умовах. — К.: УААН, ІАЕ, 1996. — 134 с.
13. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компютеризации обучения — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
14. Мельничук Д.О., Проблеми становлення та розвитку ринкової системи розповсюдження сільськогосподарських знань та інформації в Україні / Під ред. Мельничука Д.О., Кропивка М.Ф. – К.: Нац.аграр.ун-т, 2001. — 10 с.
15. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики. / За ред. М.І.Жалдака. — К.: Навчальна книга, 2003. — 254 с.
16. НАУ: навчальні плани та програми підготовки фахівців/ Д.О.Мельничук, А.Г.Сердюк, В.П.Лисенко, І.І.Ібатулін, В.П. Каленський та ін./Під заг. ред. Д.О.Мельничука. — К.: Видавничий центр НАУ, 2000. — 244 с.
17. Сопівник І.В. Студенство як суб'єкт системи громадянського виховання аграрного вищого навчального закладу // Наукові записки Тернопільського національного університету. Серія:Педагогіка. — 2005. — №5. — С. 37–43.
18. Сумський В.І. ЕОМ при вивченні фізики: Навч. посіб. / За ред. М.І.Шута. — 2-е изд. — К.: Вища школа, 1997. — 184 с.
19. Швиденко М.З. Створення дистанційної аграрної освіти.// Аграрна наука та освіта. — 2001. — Том 2. — №1–2. — С. 21–38.

Тетяна ШАРГУН

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ-ЗАЛІЗНИЧНИКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У сучасних умовах підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців-залізничників вимагає подолання низки суперечностей між: зростанням обсягу й ускладненням знань, необхідних для фахової діяльності, й неможливістю їх ефективного засвоєння в межах чинної системи професійної підготовки; реальною якістю професійного навчання фахівців–залізничників у різних закладах освіти та зростаючими техніко-технологічними вимогами сучасного транспорту; інтегративним характером професійної діяльності фахівців та структурою й логікою фундаментальних, загально-професійних, професійно-орієнтованих дисциплін у професійній підготовці; необхідністю постійного самонавчання, самовдосконалення, пошуку й використання новітньої інформації з фаху, у тому числі з різноманітних іншомовних джерел, удосконалення навичок комунікації з іноземними партнерами для фахівців залізничного транспорту та недостатнім для сучасних умов рівнем та якістю їхнього володіння професійною термінологією іноземними мовами; особливостями професійного становлення обдарованих студентів і відсутністю конкретних методик їх навчання в педагогічній теорії та практиці.

Розв'язання цих суперечностей потребує визначення педагогічних умов формування компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту з урахуванням специфіки навчального закладу та міжнародних вимог Болонської декларації до підготовки конкурентноздатних фахівців.

На необхідність перебудови мислення спеціалістів, формування у них творчості, професійної компетентності, спроможності до наукової діяльності, а також застосовування більш ефективних форми і методів навчання наголошують багато вчених та організаторів

освіти в Україні. У ході дослідження ми звернулися до праць провідних вчених різних галузей педагогічної науки, зокрема: закономірностей формування особистісних якостей фахівця в процесі професійної освіти (Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Козаков, Л. Романишина), організації навчання студентів у вищій школі (С. Архангельський, А. Алексюк, В. Безпалько), системного та інтегративного підходів до навчання (А. Беляєва, М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська), підготовки гуманітарно-технічної еліти (Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов) та ін.

За І. Зязюном [3, 12], компетентність — особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності, зокрема в екстремальних ситуаціях. На його думку, необхідно сформувати певну систему інтелектуальних якостей фахівця, які визначають рівень індивідуальних можливостей особистості. Мова йде про множину елементів, що характеризують компетентну людину: різнобічність, гнучкість, швидкість актуалізації, наявність ключових елементів, категоріальний характер знань тощо.

Метою статті є обґрунтування та експериментальна перевірка умов формування професійної компетенції майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Професійна підготовка фахівців залізничного транспорту характеризується надзвичайною складністю та великим обсягом загальноосвітніх і спеціальних знань, які вимагають заходів щодо їх систематизації, тривалістю становлення фахівця і багаторівневим характером організації професійної підготовки у навчальних закладах, що відрізняються цілями, структурою навчальних планів, методами, формами та засобами навчання.

Не менш вагомим чинником є міждержавний характер залізничного транспорту, на який суттєво впливає розширення міжнародного розподілу праці, процеси спеціалізації і кооперування виробництва, стандартизація та уніфікація у сфері транспорту і зв'язку. Залізничникам зараз, як ніколи, необхідні вміння аналізувати та творчо сприймати фахову технічну, науково-технічну інформацію з іншомовних джерел, нормативну документацію, світові стандарти, використовувати їх у роботі за фахом, брати участь в обговореннях, дискусіях, обміні інформацією професійно-технічного, науково-технічного та ділового змісту; виконувати роботи з перекладу, тлумачення, мовної комунікації в діяльності комісій, груп і робочих колективів інтернаціонального складу.

Соціально-економічні зміни потребують випереджувального розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту щодо технічної реконструкції галузі на основі ефективної координації діяльності всіх ланок системи неперервної освіти, тісної інтеграції з наукою та виробництвом; поєднання фундаментальних знань і ґрунтовної практичної підготовки, орієнтованої на конкретну діяльність; застосування індивідуального підходу, розвиток творчих здібностей студентів; забезпечення наступності, міжпредметних зв'язків та інтеграції навчальних дисциплін; формування умінь і навичок комунікації, за допомогою сучасних інформаційних технологій, а також іноземними мовами.

Особливості підготовки майбутніх фахівців для залізничного транспорту зумовили необхідність теоретичного обґрунтування нових засад системи професійної підготовки фахівців залізничного профілю, оновлення її змісту, визначення педагогічних умов її ефективності, підвищення професійної кваліфікації викладачів.

Серед педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту ми обрали: забезпечення розвитку інтересу до конкретної спеціальності як передумова формування професійної компетентості фахівця; мотивація власної діяльності студента в навчальному процесі на підвищення якості професійної підготовки; особистісно орієнтований підхід до змісту та навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі освоєння професійно значущих знань і вмінь; полілінгвальний підхід до навчання професійно орієнтованих дисциплін у процесі вивчення елективних спецкурсів.

Впровадження полілінгвального підходу до професійно орієнтованих дисциплін як умова формування професійної компетентності фахівців залізничного транспорту базується на ідеях: залежності професійного рівня фахівця від володіння іноземними мовами; виділення контингенту студентів, здатних засвоювати професійні знання безпосередньо іноземними мовами; інтегративному підході до вивчення професійно орієнтованих дисциплін та іноземних

мов; багаторівневому підході до іншомовної компетентності; диференціація вивчення професійно орієнтованих дисциплін іноземними мовами за рівнями складності тощо.

Ефективність застосування запропонованих педагогічних умов до розв'язання виявлених проблем професійної підготовки майбутніх залізничників підтвердилася в процесі формуючого експерименту. Реалізацію концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту передбачалося спрямувати насамперед на вирішення таких проблем: реалізацію інноваційних методик спеціальної підготовки; забезпечення наступності між окремими етапами неперервного процесу навчання і професійної підготовки; структурування змісту професійної підготовки, адаптація його до інтелектуальних можливостей суб'єктів учіння; забезпечення інтеграції загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних знань студентів; гуманізацію навчального процесу, оптимальне поєднання навчання фахівців і розвитку його особистості, створення мажорного клімату на заняттях, попередження психологічних стресів; поглиблення інформаційної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців; удосконалення оцінювання й обліку знань, забезпечення об'єктивності; спонукання студентів до систематичної навчальної праці й підготовки до подальшого навчання та самоосвіти.

Об'єктом експериментальних досліджень було формування компетентності інженерів-електромеханіків залізничного транспорту за спеціальністю 7.09202 "Електричний транспорт". Для проведення дослідно-експериментальної роботи було вивчено і вдосконалено чинні навчальні програми підготовки фахівців за цією спеціальністю в технічних університетах. На основі аналізу професійної сфери діяльності майбутнього спеціаліста розроблено перелік конкретних професійних знань, важливість яких визначили незалежні спеціалісти з експлуатаційних підрозділів, підприємств і проектних організацій залізничного транспорту. Визначена експертами сукупність професійних завдань, які ускладнюються з підвищенням рівня підготовки відповідно до сфери і виду діяльності випускників, складає їх посадові обов'язки. На усі спеціальні дисципліни для двох рівнів підготовки (бакалавр і спеціаліст) складалися експертні листи на основі державних документів. До аналізу завдань залучалися викладачі фундаментальних і загально-професійних дисциплін для виявлення й оптимізації міжпредметних зв'язків, інтеграції та професійної спрямованості усього навчального процесу.

Сукупність професійних завдань дала змогу створити модель здібностей і характеристик суб'єкта навчання, яка дозволяє впливати на нього як на елемент системи для досягнення цілей навчання [1, 8–9]. Керування такою системою може здійснюватися як адаптація навчального матеріалу за допомогою вибору оптимальної для кожного студента структури і найбільш ефективної послідовності подання інформації, підтримки мотивації навчання, впливу на психоемоційний стан. Зміст спеціальних дисциплін будувався з допомогою модулів за концентричним принципом: від вивчення найпростіших понять, які випливають із загальноосвітніх і загально-професійних дисциплін, до найскладніших спеціальних понять. Кожний модуль є логічно завершеною і тематично обмеженою порцією знань, яка цілісно сприймається, і, після оперативного засвоєння, повністю засвоюється студентами.

У кожній темі проводилося дидактичне структурування знань, умінь і навичок — виділено для повного засвоєння певні елементи знань: а) поняття; б) властивості; в) опорні практичні дії (навички); г) практичні дії (уміння). Складності поставлених завдань відповідала кількість годин, виділена на їх опрацювання. Успішність завершення кожного модуля контролювалася рейтинговим оцінюванням знань студентів.

Зауважимо, що для навчання в експериментальних групах добиралися студенти з хорошою успішністю, які утворювали відносно гомогенну групу. Рішення задачі психодіагностики вимагає розв'язання трьох задач-компонентів: визначення цільових ознак, тобто вихідних ознак, що дозволяють здійснити класифікацію студентів на внутрішньо однорідні групи; вибір ознак, що використовуються для діагностики приналежності до певного класу; знаходження правила віднесення студентів до того чи іншого класу за значеннями діагностичних ознак. Якщо вважати, що навчальний матеріал передається як послідовність повідомлень, то ознаками, що дозволяють здійснити поділ студентів на типи (групи), є: форма подання навчального матеріалу; темп подачі) складність навчального матеріалу, тому що ці характеристики інформації впливають на ефективність і якість засвоєння знань. Інтелектуальні

здібності розглядаються в зв'язку з рівнем виконання, тобто результативністю інтелектуальної діяльності, і визначаються правильністю та швидкістю перероблення інформації. Класифікація студентів здійснюється відповідно до обраних цільових ознак.

Для віднесення студента до того чи іншого типу необхідно побудувати інформаційне відображення його когнітивного профілю. Когнітивні стилі характеризують індивідуальні розходження як в особливостях побудови ментального образу ситуації, так і в ступені сформованості механізмів метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності. Когнітивний стиль визначає форму представлення навчального матеріалу, а інтелектуальні здібності — темп і складність. Когнітивний стиль та інтелектуальні здібності людини визначають його когнітивний профіль. Поділ студентів на когнітивні типи дозволяє визначити форми викладення навчального матеріалу, оптимальний темп подачі та рівень складності матеріалу. Кожен прояв творчих можливостей студентів у навчальній діяльності визначається: природженими задатками особистості, особливостями його нейрофізіологічної сфери; індивідуальними особливостями психічних процесів особистості; творчими уміннями, які пов'язані з природженими задатками, навичками досвіду, з набутою організацією сенсорних і моторних полів мозку; спрямованістю особистості на творчу діяльність; характерологічними особливостями особистості [4, 76-77].

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень засвоєння студентами головних теоретичних знань і практичних навичок. На основі державних навчальних програм визначався перелік професійних понять, навичок зі спеціальних дисциплін (спеціальних компетенцій), які вони повинні були засвоїти під час навчання. Визначення професійно значущих знань, умінь, навичок за допомогою експертної оцінки.

Ефективність педагогічних умов і концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту визначалася за трьома критеріями. Першим критерієм вибрано рівень оперативності та повноти засвоєння студентами на різних етапах підготовки знань, умінь і навичок зі спецдисциплін. Другим критерієм ефективності було обрано рівень професійної компетентності випускників. Третім критерієм — загальний рівень успішності за рейтинговими показниками. Окрім того, виявлялося, які основні компоненти професійної підготовки відіграють провідну роль у стимулюванні, розвитку та подальшому самовдосконаленні майбутніх фахівців залізничного транспорту, а також рівень готовності викладачів спецдисциплін до впровадження інноваційних технологій в навчальний процес.

Засвоєння професійних знань, умінь і навичок досліджувалося в декількох аспектах. передусім розглядалися результати оперативного засвоєння студентами визначених головних знань з окремих дисциплін. З цією метою підбирався такий навчальний матеріал, який вивчався вперше. Для порівняння навчальних результатів використовувався коефіцієнт оперативного засвоєння знань ko, який обчислювався за формулою:

$$k = \frac{m}{n_1 \times n_2},$$

де n_1 — кількість студентів, n_2 — кількість завдань (у цьому випадку — 20), m — загальна кількість набраних балів.

Перевірка здійснювалася за допомогою контрольного зрізу, що містив 20 завдань теоретичного і практичного характеру, на виконання яких відводився час, визначений експертами. За кожну правильну відповідь ставився один бал і визначався коефіцієнт k засвоєння знань. В експериментальних групах планувалося для оперативного засвоєння чотири поняття, сім умінь і дев'ять навичок. У контрольних групах, навчальна діяльність яких не передбачала дотримання запропонованих нами педагогічних умов, для оперативного засвоєння планувалось три поняття, п'ять умінь і сім навичок. Тобто $n_2^e = 20$; $n_2^k = 15$.

Отримані коефіцієнти оперативного засвоєння знань (для експериментальних $(k_0^e = 0{,}83)$ і контрольних $(k_0^k = 0{,}60)$ груп) засвідчують переваги запропонованої методики навчання. Зауважимо, що в експериментальних групах кількість елементів знань для оперативного засвоєння значно збільшено (25 %).

Наступний компонент формуючого експерименту становила перевірка рівня повного засвоєння елементів знань. Повне засвоєння відрізняється від оперативного тим, що студенти

не лише відтворюють те чи інше поняття після попереднього запам'ятовування, а й можуть його використовувати у стандартних і нестандартних професійних завданнях. Для експериментальних перевірок було обрано як чисто практичні, так і теоретично-практичні завдання.

Контрольні зрізи проводились на випускному курсі за відповідними завданнями двох рівнів: звичайного і творчого. Перший складався з двох частин: теоретичної і практичної. За допомогою теоретичних запитань перевірявся рівень засвоєння головних професійних знань, а виконання завдань визначало рівень сформованості опорних практичних дій, які, з одного боку, є виявом розуміння студентами теорії, а з іншого, — станом їхньої підготовленості до вирішення завдань у безпосередній практичній діяльності на робочому місці.

Контрольна робота містила п'ять теоретичних запитань та п'ятнадцять завдань і виконувалася протягом двох годин. За кожну правильну відповідь виставлявся один бал. Коефіцієнт повного засвоєння знань kп визначався за наведеною вище формулою.

Експериментальним шляхом доведено, що досягти повного засвоєння знань можна, якщо: генералізувати знання, виділивши оптимальну кількість елементів знань для можливого повного засвоєння; узгодити цільові установки закладу освіти з майбутньою фаховою діяльністю; використовувати дидактичні принцип в побудові навчальної програми; реалізувати міжпредметні зв'язки та інтегративні підходи під час вивчення кожної навчальної теми; забезпечити наступність когнітивних елементів спеціальної підготовки і майбутніх професійних потреб; організувати повноцінний процес засвоєння знань. Визначений середній коефіцієнт повного засвоєння kп теоретичних відомостей і навичок в експериментальних групах дорівнював 0,83, а у контрольних — 0,59.

Творчий рівень контрольної роботи містив різні види складніших професійних завдань. Робота виконувалася протягом трьох годин і складалася з п'яти завдань. Коефіцієнт повного засвоєння знань kТ визначався за тією ж формулою. Результати контрольних зрізів завдань творчого рівня, як показує діаграма, дещо гірші: в експериментальних групах коефіцієнт у тому ж році дорівнював 0,72, а в контрольних — 0,45.

Для дослідження впливу умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у технічних університетах залізничного транспорту на професійне зростання студентів і рівень професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів використовувався метод самооцінки, що складався з трьох самооцінок майбутніх фахівців. По-перше, оцінювався рівень їхніх знань із дисциплін загально-професійного циклу після закінчення третього курсу. По-друге, оцінювався рівень знань зі професійно орієнтованих дисциплін професійно-орієнтованого циклу після закінчення четвертого курсу технічного університету (освітньо-кваліфікаційний рівень — бакалавр) і після закінчення п'ятого курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень — спеціаліст).

Результати самооцінки доцільно враховувати у визначенні успішності підготовки фахівців, якості оволодіння ними навчальним матеріалом, у прогнозуванні наступних рівнів професійної освіти та підвищення кваліфікації. Студентам пропонувалося за дванадцятибальною шкалою оцінити рівень власних знань та вмінь, пов'язаних з професійною діяльністю: 1) із дисциплін загально-професійного циклу після закінчення третього курсу; 2) зі спеціальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу після закінчення четвертого курсу; 3) зі спеціальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу після захисту дипломного проекту, закінчення п'ятого курсу й отримання диплома спеціаліста; 4) після одного року роботи за спеціальністю.

Аналіз результатів свідчить, що внаслідок дотримання запропонованих педагогічних умов рівень професійної компетентності студентів зростає вже на початку вивчення спеціальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Це пов'язано, вочевидь, як з дотриманням дидактичних вимог, узгодженням навчальних планів і програм, так і з реалізацією інноваційних методик у професійній підготовці.

Дослідження показало зростання показників успішності в експериментальних групах у порівнянні з контрольними протягом трьох навчальних років. Як показали розрахунки, у студентів, що вчилися за модифікованими програмами, рейтинговий показник середньої успішності становив 73,5 (зі спецпредметів — 80,2), а у контрольних групах — 70,6 (зі

спецпредметів — 65,1). Отже, фахівці, що отримують кращу спеціальну підготовку, міцніші професійно значущі знання й уміння, мають вищий і загальноосвітній рівень.

Щоб визначити зміни загального рівня успішності слід порівняти навчальні досягнення (рейтингові показники) за 2004 р. та 2005 р. студентів експериментальних груп зі спецдисциплін з результатами державного екзамену після четвертого курсу і дипломного проекту після п'ятого курсу.

Коефіцієнт парної кореляції результатів навчання ρ обчислювався за формулою:

$$\rho = \frac{\sum_{i=1}^{n} (x_i - \overline{x})(y_i - \overline{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n} (x_i - \overline{x})^2 \sum_{i=1}^{n} (y_i - \overline{y})^2}},$$

де x — рейтингові показники зі спецдисциплін, y — результатами державного екзамену (дипломного проекту).

Отримані за формулою коефіцієнти парної кореляції: $\rho 2004 \approx 0{,}79$; $\rho 2005 \approx 0{,}87$.

Таким чином, зростання успішності зі спеціальних дисциплін закономірно призводить покращення результатів випускних випробувань. Це ще раз підтверджує ефективність нашої концепції, правильність висунутої нами гіпотези щодо необхідності орієнтації студентів на усвідомлення творчого характеру професійної діяльності.

Наступним етапом експериментального дослідження навчання фахівців залізничного транспорту у вищих навчальних закладах було виявлення значущості основних компонентів їх професійної підготовки. Щоби виявити, які напрями навчального процесу відіграють провідну роль у стимулюванні, розвитку та подальшому самовдосконаленні майбутніх фахівців залізничного транспорту, студентам п'ятого курсу та випускникам вищих навчальних закладів було запропоновано присвоїти певний ранг кожному із семи найважливіших складових професійної підготовленості, які попередньо визначили експерти.

Як показує підсумування, майбутні залізничники найважливішою складовою своєї підготовки вважають спеціальні (професійно-орієнтовані) знання, уміння (168 балів). На друге місце в системі професійної компетентності вони поставили практичні техніко-технологічні професійні навички (149 балів). Комп'ютерно-інформаційні та іншомовні знання та навички поділяють третю і четверту сходину (118 та 115 балів). П'яте місце (94 бали) майбутні фахівці віддали загально-професійним знанням, умінням; шосте (77 балів) — фундаментальним знанням з природничо-математичних дисциплін; сьоме (48 балів) — гуманітарні та соціально-економічні знання.

Готовність викладачів спецдисциплін до впровадження інноваційних технологій досліджувалася шляхом анкетування студентів п'ятого курсу, яким було запропоновано оцінити своїх педагогів щодо реалізації в навчальному процесі сучасних психолого-педагогічних концепцій та підходів.

На основі опрацьованих анкет були отримані показники підготовленості викладачів вищих навчальних закладів залізничного профілю до впровадження в навчальний процес проблемного навчання, професійної спрямованості, науковості, інтегративного підходу, наступності, гуманістичного підходу, індивідуалізації навчання, комп'ютеризації навчання, викладання дисциплін іноземною мовою. Доведено, що вдалося суттєво підвищити проблемність навчання, орієнтованого на професійні завдання; посилити індивідуальний підхід, розвиток творчих здібностей особистості; реалізувати міжпредметні інтегративні зв'язки дисциплін; забезпечити оволодіння навичками комп'ютерного забезпечення виробничої діяльності відповідно до характеру майбутньої спеціальності, а також розкрити можливості підвищення іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Насамкінець наведемо результати динаміки загальних та спеціальних компетенцій майбутніх фахівців залізничного транспорту. До дослідження було залучено 448 студентів старших курсів, які протягом 1–3 років брали участь у позааудиторній роботі, відвідували факультативи та вивчали полілінгвальні курси. Згідно в вимогами Болонського процесу [2, 153], кожен показник компетенцій було оцінено в шкалі від 1 до 10 балів. Результати дослідження наведені на рис. 1.

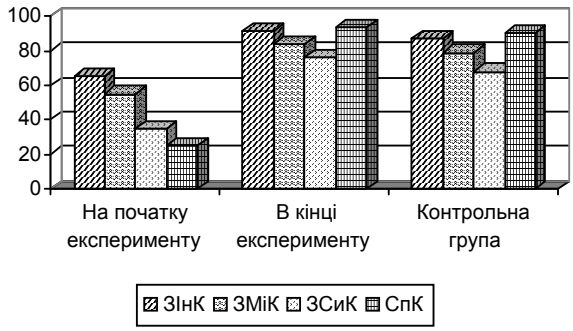


Рис. 1.Динаміка сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту (у відсотках)

ЗінК — загальні інструментальні компетенції, ЗміК — загальні міжособистісні компетенції, ЗсиК — загальні системні компетенції, СпК — спеціальні компетенції.

Значна динаміка пояснюється двома причинами: по-перше, це природний приріст знань і умінь студентів в процесі навчання, а друге: вплив обраного нами чинника впливу, а саме позааудиторної роботи з викладанням полілінгвальних спецкурсів.

Висновки. Комплексне застосування запропонованих критеріїв ефективності на усіх напрямах діяльності вищого навчального закладу дозволяє отримати повну інформацію про функціонування педагогічної системи професійної підготовки. Дослідна перевірка педагогічних умов і концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту довела позитивні зміни у навчальному процесі, підвищення успішності та самооцінки випускників. Експеримент засвідчив, що значного покращення якості професійної підготовки можна досягнути лише за умови поєднання зусиль педагогів усіх циклів навчальних дисциплін. Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем формування професійної компетентності майбутніх фахівців. До подальших напрямів дослідження відносимо: дослідження впливу сучасних інформаційних навчальних технологій на розвиток професійної компетентності учнів і студентів, інтенсифікацію іншомовної підготовки фахівців у технічних ВНЗ. Подальший розвиток викладених ідей вбачаємо також у розробці конкретних моделей навчання професійно-орієнтованих дисциплін іноземними мовами в різних типах навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верлань А.Ф., Ус М.Ф., Піскун О.В. Адаптація персоналізованої інтелектуальної системи навчання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. — Ч.2. — К., 2001. — С. 8–12.
2. Вища освіта в Україні і Болонський процес: Навч. пос./ За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. — К.: Освіта, 2004. — 384 с.
3. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. — К.: Віпол, 2000. — С. 11–57.
4. Педагогічні технології: наука — практиці / О.І.Кульчицька, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер / За ред. С.О.Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2002. — Вип.1. — 281 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Валентина БУЧКІВСЬКА

УКРАЇНОЗНАВСТВО В ШКОЛІ ТА КОНТРОЛЬ ЗА ПРОЦЕСОМ ЙОГО ВИКЛАДАННЯ

З розвитком України як суверенної держави виникла потреба творення нової школи. Основою її новизни мала стати сучасна філософія та методологія виховання й навчання. Основою виховання і навчання стає державна українська мова, генеруючим та інтегруючим предметом — українознавство. У серпні 1998 року Кабінет Міністрів України затвердив Ухвалу Колегії Міністерства освіти (від 24грудня 1997року) про введення українознавства до базового змісту освіти.

Проблеми українознавства висвітлювались у працях В. Андрущенка, В. Барана, П. Кононенка, О. Пастушенка, А. Погрібного, О. Таланчука, О. Шалака та ін. Управлінський аспект цього курсу розглядається вперше.

Мета статті **—** розкрити педагогічні технології курсу "Українознавство" та особливості здійснення контролю за процесом його викладання у школі.

Вибір українознавства як засобу формування національної свідомості і самосвідомості зумовлений відповідністю змісту й завдань національної системи освіти та українознавства. Так, чинниками національного самоусвідомлення є національна ідея та форми і середовища її втілення — родина, природа, мова, народ, держава, нація, історія, культура, міжнародний досвід, моральні цінності українського народу, а чинниками українознавства є концентри (синтезовані в одному напрямі знання): "Україна — етнос (нація)", "Україна — мова", "Україна — природа", "Україна — культура", "Україна — держава", "'Україна в міжнародних відносинах", "Україна — ментальність. Доля", "Україна — історична місія".

Сьогодні особливого значення набуває звернення до джерел народної духовності, впровадження принципів гуманізації, етнізації та інтеграції в освітніх закладах. Засвоєння основ українознавства позитивно впливатиме на професійну майстерність учителів, керівників загальноосвітніх закладів, вихователів та розширюватиме простір для педагогічної творчості. Для директора сучасної школи важливо знати програмно-нормативне та методико-дидактичне забезпечення викладання українознавства в сучасній школі, основні вимоги до проведення сучасного уроку з українознавства, вміти використовувати інноваційні технології, передовий педагогічний досвід, які сприяли б його удосконаленню. Директор сучасної школи повинен вміти підібрати оптимальнії види, форми і методи внутрішкільного контролю за процесом викладання українознавства з визначенням цілей, завдань, часу. Контроль дає позитивні результати тоді, коли він охоплює всі сторони педагогічного процесу, коли є взаєморозуміння адміністрації та учителів, спрямоване на кінцевий результат.

Українознавство в школі — це виховна навчально-інтегративна система, спрямована на вироблення в учнів гуманістичних життєвих принципів, знання і розуміння ними початків, етапів та рушійних сил розвитку України, організацію дослідження подальшого поступу української людини, нації, держави як природних та історичних феноменів світового українства, є основою національно-державної школи. Основна мета інтегративного курсу "Українознавство" — дати учням знання про людину, про Україну та українство як цілісність, з одного боку, та органічну спільність із людством — з іншого, і сприяти самоусвідомленню, самореалізації кожної особистості та нації, формуванню громадянської свідомості.

Наукова система знань "українознавство" є інтегративною, оскільки формується на стику соціально-економічних, правових, природничих, гуманітарних, наукових знань, філософських пошуків, образно-символічної системи тощо. Тому вивчення українознавства передбачає

формування в учнів функціонально нової якості знань, яка набувається в процесі перенесення узагальнених способів дій з різних наук і відображає генезу знань та вмінь.

Інтегративність здійснюється з навчальною, розвивальною та виховною метою.

Навчальна мета: поглибити, збагатити й закріпити знання; навчити практично їх використовувати; сприяти усвідомленому сприйняттю нового матеріалу, причинно-наслідкових зв'язків; забезпечити доступність, міцність системи знань.

Розвивальна мета: розвивати логічне мислення, мовлення, пам'ять, творчі здібності й комплексні вміння, пізнавальні інтереси й самостійність учнів.

Виховна мета: формувати цілісний світогляд; готувати до самостійної праці; політехнізувати знання й уміння; профорієнтувати учнів.

Головні завдання шкільного українознавства як наукової системи (на основі наукової джерельної бази, всебічного, комплексного, системного вивчення й висвітлення генезису людини, України й українства у всіх часо-просторових вимірах самого українознавства):

а) виявити розуміння людської сутності, понять життя і смерті, добра і зла, прекрасного і потворного;

б) засвоїти досвід поколінь та історичні (соціальні, політичні, морально-етичні, естетичні) уроки розвитку української людини, родини, етносу, нації, природи, мови, держави, культури;

в) сприяти розкриттю причин, тенденцій, наслідків історичного розвитку, а також розвитку здатності до аналізу й синтезу почуттів, знань, досвіду, волі;

г) формувати в учнів громадянські якості та ідеали;

д) готувати покоління до самостійного життєвого вибору, шляху та перспектив майбутнього пізнання й самопізнання, творення й самотворення особистості, схильної й спроможної бути в гармонії з іншими людьми, з довкіллям, із власним "я" (внутрішнім світом) і поєднувати особисті інтереси з громадянськими, національно-державними та загальнолюдськими, сприяти виробленню високих суспільних, державних, гуманістичних, духовно-культурних ідеалів, морально-етичних та естетичних критеріїв і принципів життєдіяльності людей.

Гуманістичні спрямування українознавства в школі полягає в тому, що воно:

– несе учневі відкриття себе і світу, радість самопізнання через пізнання українських національних символів та цінностей родини, народу, природи, мови, Батьківщини, держави, культури, історії, великих світочів українознавства;

– спрямоване на цілісне, правове, гуманістичне, демократичне сприйняття пізнання та творення людини і світу;

– зорієнтоване на творчість, сприяє вдосконаленню змісту, форм і методів виховання й навчання в школі;

– сприяє розвиткові духовності учнівського і педагогічного середовища, єдності дій батьків і навчально-виховних закладів на засадах філософії родинності;

– демократизує шкільне життя;

– пропагує піклування про фізичне і духовне здоров'я учнів;

– спонукає до гуманних взаємин між батьками, вчителями і учнями, сприяє формуванню ідеалів, критеріїв життя, здатності життєвого вибору, сили і волі, здорової психіки;

– активізує прагнення навчатися;

– передбачає навчання шляхом активізації емоційно-естетичних засобів, орієнтацію на творчу, талановиту особистість.

Базовий зміст українознавства в школі становлять його чинники — концентри, які розкриваються у своїй сутності і домінують більшою чи меншою мірою залежно від завдань програми кожного класу та конкретної теми уроку. У світлі цієї концепції уроки українознавства в I–IV класах об'єднуються узагальнюючою темою: "Моя Україна" з концентрами:

1 клас — Я і мій рід, мій край ("дитина — родина — Україна").

2 клас — Українська природа.

3 клас — Українська мова.

4 клас — Український народ.

Зміст програми відповідає віковим особливостям учнів і розподіляється за навчальними роками так, щоб сутність кожного відрізка (змісту) означала близьке для їхнього життя соціокультурне середовище.

З 5 класу висвітлення українознавства здійснюється за концентрами:

5 клас — Наша Батьківщина. Серце України — столиця Київ.

6 клас — Українська історія.

7 клас — Українська держава.

8-9 класи — Українська культура.

10 клас — Українська нація у міжнародних зв'язках.

11 клас — Україна і світ.

12 клас — Українська людина. Український світ; їх історична місія.

Базовий зміст навчального курсу в усіх класах ділиться на чотири блоки — що передбачає шляхи вивчення генезису України та дослідження перспектив розвитку української людини, нації і держави як природних та культурно-історичних феноменів.

У процесі реалізації базового змісту українознавства слід використовувати для виховання учнів усі напрями національного виховання:

- виховання гуманістичних почуттів;
- виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності і культури розумової праці;
- формування національної свідомості і самосвідомості;
- формування духовної культури;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі на національному ґрунті;
- формування художньо-естетичної вихованості;
- формування фізичної і валеологічної культури;
- виховання творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря;
- формування екологічної культури;
- формування правової культури;
- розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді.

Програма першого класу передбачає для реалізації змісту українознавства 30 навч. год., 2-12 класів — по 34 год. і вміщує:

основні поняття, зміст яких необхідно розкрити учням;

визначення і розподіл базового змісту українознавства по інформаційних блоках;

теми уроків, а в початкових класах ще й художньо-образне оформлення, яке пропонується вчителю як орієнтовно-варіативне (прислів'я, рядки поезій, пісні, вислови, що несуть смислове навантаження змісту уроку і записуються на дошці замість самої теми уроку).

Сьогодні, коли наша держава виборола свою незалежність, розв'язується найгостріша проблема — відродження загальнолюдських цінностей в усіх сферах життя і культури. Викладачі народознавства працюють в умовах, коли розроблена і впроваджується у педагогічну практику концепція національної освіти, і у зв'язку з цим є не менш важливою робота зі створення кабінету українознавства. Він може використовуватись для:

- проведення уроків, семінарських і факультативних занять;
- читання лекцій, проведення засідань, історико-краєзнавчих, літературно-фольклорних та інших гуртків та об'єднань, "круглих столів";
- організації зустрічей, свят, конкурсів, диспутів, конференцій тощо;
- перегляду та обговорення художніх і документальних кіно- та відеофільмів.

Необхідність створення кабінету українознавства пов'язана із суспільними потребами у збереженні й вивченні пам'яток матеріальної і духовної культури українського народу, дослідженні процесів і явищ історичного розвитку природи і суспільства. Кабінет українознавства має функціонувати як навчально-методичний центр і лабораторія, які відкривають значні можливості для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, повинні стати одним із засобів виховного впливу на підростаюче покоління, проводити свою роботу відповідно до державних і освітніх завдань.

Основними завданнями кабінету українознавства є організація освітньо-виховної, методичної, науково-пошукової роботи учнів, учителів, вихователів та інших педагогічних

працівників навчальних закладів освіти, узагальнення і поширення надбань наочно-практичного матеріалу. У процесі розвитку українознавчої роботи визначались такі основні напрями діяльності кабінету: освітньо-виховний, національно-культурний, науково-дослідний. Відповідно до концепції національного виховання можна оформити тематичні стенди, папки: "Україна-етнос", "Україна-природа", "Україна-мова", "Україна-історія", "Україна-нація", "Україна-держава", "Україна-культура", "Україна-ментальність", "Україна-побут", "Україна-доля і сучасність" тощо.

В наш час кращим психологічним середовищем для вивчення українознавства є світ любові, родинності. Формувати цей світ слід з першого дня перебування учня в школі. Вступивши до школи, він освоює невідоме, і процес сприйняття та передачі знань має бути процесом пізнання, творення, спілкування. Уможливити таку вимогу спроможне лише середовище родинності, любові, коли стосунки вчителя й учня сповнені взаємоповаги, рівноправності, коли дорослий усвідомлює унікальність, неповторність учня як індивідуальності, коли дитина, підліток чи юнак (юнка), порівнюється лише з нею (ним) самою (самим). Лише за таких умов "я" починає пізнавати "я", творити "я", спілкуватися з "я" (своїм внутрішнім світом).

Світ любові, родинності важливий для формування особистості в будь-якому віці. Особлива роль належить йому у початкових класах, коли учень заглиблюється в процес активної соціалізації. Вчитель українознавства має знати: любов є перепусткою в дитячу душу. Творення світу любові — це справа самого світу, родини, а не одного чи кількох індивідумів. Внутрішня робота над собою кожної частинки цього світу повинна спрямовуватися на збільшення випромінення любові шляхом зменшення негативних вчинків, огріхів. У родині-класі вчитель має привчити учнів до внутрішньої роботи над собою заради любові. Вона має єднати їх у дружну родину. Учень має переконатися, що вічне лише начало, яке завжди живе в свідомості людини, а жорстокість не вічна тому, що існує до того часу, поки людина помилково вірить у нього.

Вчитель має докласти всіх зусиль, аби розбудити в учневі світ добра та навчити його берегти любов. Навчити берегти любов — це навчити любити інших людей вже за те, що вони — люди, навіть і недосконалі: навчити любити для того, щоб зберегти спільну родину, щоб не було насильства, жорстокості, щоб завоювати любов і розуміння, пробудити почуття сорому від своєї неправоти, примиритися з ним для створення гідної родини; навчити любити людину і боротися в разі потреби не проти неї, а проти злих сил, жертвою яких вона стала; навчити інших людей бути готовими прийняти страждання від них, не думаючи про помсту, навчити любити душу іншої людини й не проявляти жорстокості до неї; навчити любити для впевненості в тому, що весь світ прагне любові.

Любов є першоосновою особистості. І лише за умови навчання у світі любові можливо організувати ефективний українознавчий навчально-виховний процес. Лише за умови великої внутрішньої діяльності учня над зміною своєї свідомості можливе успішне освоєння знань генезису України та дослідження перспектив розвитку української нації і держави, світового українознавства як природних та історичних феноменів.

Нову генерацію українців неможливо виховати у світі примусу, жорстокості. Отже, духовне кредо вчителя українознавства — оберігати молоде покоління від рабської психології, приниження і привести його до усвідомлення свого істинного духовного "я".

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція національного виховання // Освіта. Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року. — С. 30–31.
2. Методика викладання українського народознавства в школі: Навчально-методичний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 368 с.
3. Навчально-виховні програми з українознавства. — К.: Знання України, 2001. — 330 с.
4. Методичні рекомендації щодо створення у загальноосвітніх закладах України кабінету українознавства. — К., 1995. — 199 с.

Наталія КРАВЕЦЬ

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ СИСТЕМНИХ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ ПРО ЖИВУ ПРИРОДУ

Серед проблем, над якими працюють психологи, дидакти і методисти, чільне місце займає реалізація питання формування системних знань учнів про живу природу. Цього вимагає Державний стандарт базової і повної середньої освіти, в якому визначено, що зміст біологічної компоненти зорієнтований на формування уявлень про природничо-наукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування наукового мислення [2].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що відносно розгляду проблеми формування системних знань школярів розрізняють підходи, що ґрунтуються на розгляді психологічних особливостей учнів, розвитку системного мислення, вивчення систем живої і неживої природи, особливостей структурування змісту природничої освіти тощо. Трактуючи поняття "системні знання", дослідники розглядають структурну модель науки (П.Москаленко [5]), структуру науки (Л.Зоріна [3], І.Лернер [4], С.Гончаренко [1]), необхідність формування системного мислення в навчанні (З.Решетова [7]), структуру об'єктивної реальності (А.Степанюк [6]). Системними знаннями вважають взаємопов'язану в цілісність сукупність предметних знань, яка володіє визначеною структурою (З.Решетова) [7, 78]. У своєму дослідженні ми дотримуємось визначення даного поняття, запропонованого А.Степанюк: системними знаннями є такі знання, що на заключному етапі вивчення реально існуючого у природі живого об'єкта структуровані відповідно до логіки системного пізнання світу і відображають об'єкт таким, яким ми розуміємо його стан у природі [6]. Жива природа, яка об'єктивно існує, має системну організацію — є сукупністю взаємопов'язаних елементів і підпорядковується природним законам ієрархії. В знаннях учнів саме таким чином мають бути відображені системи живої природи. Виникає необхідність у створенні умов, сприятливих для формування системних знань, а також — визначення критеріїв та рівнів системно сформованих знань.

Мета статті полягає у визначенні рівнів сформованості в учнів системних знань та аналізі ефективності застосування запропонованої нами методики формування системних знань учнів про живу природу.

При визначенні рівнів сформованості системних знань учнів про живу природу ми опирались на положення, відповідно до якого набуті знання мають бути структуровані в свідомості учня відповідно до структури системного пізнання і перетворення світу та характеризуватись такими показниками якості повноцінно засвоєних знань, як повнота і узагальненість. Системність, узагальненість і повнота знань утворюють своєрідний блок взаємопов'язаних якостей знань, між якими можна виявити певну лінійну залежність: повнота — узагальненість — системність.

Повнота як якість знань визначається кількістю усіх знань, передбачених програмою, про об'єкти, що вивчаються [4]. Узагальненість знань — результат відтворення суті об'єкта із зв'язків його ознак. Системність визначає якість засвоєння об'єктів реальності відповідно до логіки системного пізнання [6].

У ході констатуючого експерименту, з метою виявлення рівня сформованості системних знань ми запропонували учням відповісти на запитання. У 6 класі: 1) Охарактеризуйте організм хламідомонади. 2) Охарактеризуйте поняття "тканина". У 7 класі: 1) Охарактеризуйте організм планарії молочнобілої. 2) Охарактеризуйте поняття "рефлекс". У 9 класі: 1) Охарактеризуйте зорову сенсорну систему. 2) Охарактризуйте поняття "аналізатори".

Відповіді учнів було піддано якісному аналізові на основі підходу, запропонованого І. Кулібабою, Г. Красновським, І. Лернером, Й. Лангшером відносно сформованості системних знань. Цей показник, як відмічає А. Степанюк, визначає якість засвоєння знань про об'єкти реальної дійсності відповідно до логіки системного пізнання [6, 52]. Спираючись на дослідження вчених, ми визначили групи показників рівня сформованості системних знань про живу природу:

1 група: відповідь відсутня або неправильна; не названі всі суттєві характеристики системного об'єкта, процесу, явища реальної дійсності, характеристика не відповідає структурі системного пізнання і перетворення світу;

2 група: висвітлені не всі суттєві характеристики системного об'єкта, явища, процесу, однак характеристика відповідає послідовності відповідно до структури системного пізнання і перетворення світу;

3 група: висвітлені суттєві характеристики системного об'єкта, явища, процесу; визначені ознаки, властивості, системотвірні зв'язки, що відповідають характеристиці об'єкта, який існує в реальній дійсності з усіма взаємозв'язками, що існують в живій природі; вказано приналежність до певного ієрархічного рівня, проте допущені неточності, тобто характеристика не відповідає структурі системного пізнання і перетворення світу;

4 група: висвітлені всі суттєві характеристики системного об'єкта, явища, процесу; визначені ознаки, властивості, системотвірні зв'язки, що відповідають характеристиці об'єкта, який існує в реальній дійсності з усіма взаємозв'язками, що існують в живій природі, відповідно до структури системного пізнання і перетворення світу; застосовано теоретичні узагальнення та здійснено систематизацію знань; вказано приналежність до певного ієрархічного рівня.

Характеризуючи організм хламідомонади, учні 6 класу описують її будову або процеси життєдіяльності, у деяких відповідях вказано, що хламідомонада — представник водяної рослинності. Відповідаючи на друге питання, учні 6 класу давали визначення поняття "тканина" або лише наводили приклади. Учні 7 класу при характеристиці організму планарії молочнобілої вказують на особливості її будови, характеризують функціонування певних систем органів. Характеризуючи поняття "рефлекс", учні дають визначення поняття, наводять конкретні приклади. Дев'ятикласники намагались характеризувати зорову сенсорну систему під кутом будови ока, траплялись роботи, в яких характеризується зоровий аналізатор. При характеристиці поняття "аналізатори" учні 9 класу дають, в основному, визначення поняття.

Аналіз відповідей учнів 6, 7 і 9 класів показав, що вони при характеристиці об'єктів та процесів об'єктивної реальності не дають повних, узагальнених відповідей про системи живої природи; виклад не відповідає послідовності характеристики згідно з структурою системного пізнання і перетворення світу. Учні не володіють методологічними знаннями. Характеризуючи види знань, не встановлюють між ними взаємозв'язків. Учні не з'ясовують ієрархії між системами живої природи: впливу вищого рівня на структуру і функціонування нижчого рівня. У відповідях учнів відсутні теоретичні узагальнення. Загалом, відповіді учнів не є системними. Таким чином, результати перевірки сформованості системних знань учнів про об'єкти, процеси об'єктивної реальності засвідчують значні недоліки у засвоєнні знань. Переважна більшість відповідей відповідає критеріям першої та другої груп. Аналіз учнівських робіт свідчить про те, що завдання виявились складними як для учнів 6, так і для учнів 7 та 9 класів. Лише 3,8% учнів 6 класу, 9,9% учнів 7 класу та 4,6% учнів 9 класу дали неповні та неточні відповіді, що відповідає критеріям 3 групи системно сформованих знань. Відповіді неправильні, відсутні або не відповідають структурі системного пізнання і перетворення світу в 28,8% учнів 6 класу; 14,8% — учнів 7 класу і 24,8% — в учнів 9 класу від загальної кількості опитаних. Правильну, повну та узагальнену відповідь, яка б відповідала 4 групі, не дав жоден учень. Низький рівень сформованості системних знань про живу природу в учнів зумовлений незначною увагою вчителів до їх формування, а також — недостатністю системного викладу навчального матеріалу у підручниках як основних засобах навчання.

Аналіз результатів констатуючого експерименту показав, що стихійний шлях у формуванні системних знань учнів негативно впливає на рівень їх системного засвоєння. Оскільки питання формування системних знань про живу природу безпосередньо у навчальному процесі залишається недостатньо розробленим, то виникає потреба у створенні відповідної методики. Це дозволило визначити шлях та зміст наших досліджень.

Ми розробили методику формування системних знань про живу природу, яка передбачає застосування у процесі навчання методологічних знань: ознайомлення із видами знань, схемами опису видів знань, схемою структури системного пізнання і перетворення світу; їх

застосування на різних етапах оволодіння знаннями; а також — застосування спеціальних завдань для систематизації та узагальнення знань про види знань, про форми організації життя.

При конструюванні методики формування системних знань про живу природу визначальними були такі концептуальні положення:

1. Ознайомлення учнів із методологічними знаннями (визначенням видів знань; структурно-логічними схемами їх опису; структурою системного пізнання і перетворення світу) як засобами системамизації навчального матеріалу сприяє узагальненому первинному сприйняттю (первинному синтезу) навчальної інформації і дає можливість здійснювати процеси узагальнення та систематизації усієї навчальної інформації (вторинний синтез після аналізу предметного матеріалу).

2. Систематичне цілеспрямоване застосування методологічних знань у навчальному процесі з метою узагальнення та систематизації знань про живу природу здійснюється за певними етапами: а) формування цілісного первинного уявлення про методологічні знання; б) конкретизація знань про види знань: наукові факти, поняття; в) застосування структурно-логічних схем опису видів знань у процесі вивчення програмового матеріалу; г) застосування структури системного пізнання та перетворення світу з метою підсумкового узагальнення та систематизації знань про форми організації життя (клітина, організм) та клітинно-організмовий рівень організації життя.

3. Застосування системи завдань на взаємоузгоджене вивчення методологічних знань і програмового матеріалу шкільного курсу “Біологія” та “Географія” на різних етапах засвоєння навчального матеріалу: сприйняття, уточнення та розширення інформації, відтворення, оперування, узагальнення та систематизації знань.

Головною ідеєю запропонованої методики є доцільність формування системних знань школярів про живу природу, застосовуючи у навчальному процесі методологічні знання шляхом логічного поєднання вивчення програмового матеріалу і методологічних знань. При цьому останні використовуються як засоби узагальнення та систематизації знань. Узагальнення та систематизацію інформації про живу природу за допомогою методологічних знань, які висвітлюють логіку руху думки в процесі вивчення програмового матеріалу, ми розглядаємо як загальнофункціональне спрямування процесу вивчення об’єктів, процесів, явищ, форм організації живої природи на основі цілісного розгляду реально існуючих живих систем. У запропонованій методиці передбачено формування в учнів умінь здійснювати узагальнення та систематизацію знань, необхідних для засвоєння предметного матеріалу на певному етапі навчання. У ній використано розроблений у дидактиці шлях навчання учнів систематизації знань, який складається з таких етапів: спочатку учні одержують достатню інформацію про способи та засоби узагальнення і систематизації, з наступним виконанням спеціальної системи завдань на її засвоєння, після чого можливе використання засвоєних знань для узагальнення та систематизації навчального матеріалу.

Основу запропонованої методики складає: 1) визначення послідовності вивчення методологічних знань; 2) відбір інформації про методологічні знання та їх дозування; 3) визначення способів включення методологічних знань до змісту навчального матеріалу; 4) розробка завдань для узагальнення та систематизації навчальної інформації з використанням методологічних знань. Ми виділяємо такі етапи роботи вчителя та учнів: а) повідомлення вчителем інформації про види знань та засвоєння учнями представленої інформації; б) застосування завдань на розпізнавання видів знань, де методологічні знання є основою розпізнавання предметних знань; в) виконання завдань, де продуктом розв’язання є самі методологічні знання; г) використання методологічних знань у процесі засвоєння програмового матеріалу з метою структурування системних знань відповідно до структури системного пізнання та перетворення світу.

Ефективність застосування цієї методики була перевірена після здійснення формуючого експерименту, в процесі якого було визначено контрольні та експериментальні класи. В контрольних класах учні оволодівали знаннями про живу природу за традиційною загальноприйнятою методикою. В експериментальних класах учні навчались згідно з запропонованою нами методикою. При визначенні ефективності запропонованої методики ми досліджували такі фактори: 1) рівень засвоєння методологічних знань; 2) вплив застосування

методологічних знань на формування системних знань про живу природу. Учням експериментальних та контрольних класів були запропоновані питання відповідно до вивчених тем уроків, що дають змогу виявити рівень сформованості знань про системи живої природи. Згідно з визначеними критеріями ми провели порівняльний аналіз системно сформованих знань учнів про живу природу в експериментальних і контрольних класах.

У контрольних класах значна частина учнів не проводять належних узагальнень, знання учнів неповні, фрагментарні, не пов'язані з попередньо вивченим навчальним матеріалом, тобто — не розкривають систем як відкритих та динамічно сталих, взаємопов'язаних з ієрархічними рівнями вищих і нижчих порядків. Типовими були відповіді, у яких мали місце констатація фактів та наявні визначення понять. В окремих учнів контрольних класів відповіді виявились повними, однак в них відсутня систематизація та узагальнення; знання переважно емпіричні; учні погано володіють понятійною базою навчального предмета; відсутні висновки. Таким чином, можна констатувати низький рівень сформованості системних знань в учнів, які навчались у контрольних класах.

В експериментальних класах більша частина учнів дала повні, узагальнені та систематизовані відповіді, в яких вказано суттєві елементи знань, встановлено ієрархічні взаємозв'язки між елементами знань, що відповідно відображають об'єктивну реальність: учні встановлюють зв'язки між поняттями і науковими фактами, між самими поняттями та між системами живої природи. Учні характеризують запропоновані системи відповідно до структури системного пізнання і перетворення світу, вільно використовують види знань для характеристики природних систем; узагальнення знань відбувається на теоретичному рівні. Отже, аналіз відповідей учнів експериментальних класів дає підстави вважати їх системно сформованими.

На основі розроблених критеріїв ми виділили п'ять рівнів системно сформованих знань про живу природу: нульовий рівень (0) — учень відтворює лише окремі факти, не встановлюючи між ними взаємозв'язків і не володіє методологічними знаннями. Низький рівень (1) — учень частково співвідносить засвоєні факти (об'єкти, явища, процеси) із відповідними поняттями. Середній рівень (2) — учень встановлює родо-видові відношення між поняттями, володіє знаннями про види знань; знання неповні, неузагальнені і несистематизовані; емпіричний рівень засвоєння знань; застосування знань на репродуктивному рівні. Достатній рівень (3) — учень володіє методологічними знаннями; знання повні, частково узагальнені та систематизовані; застосування знань на конструктивному рівні; допущено неточності. Високий рівень (4) — учень володіє повними, теоретично узагальненими, системними знаннями, методологічні знання застосовує для характеристики знань про живу природу; успішно виконує всі завдання на розкриття взаємозв'язків між видами знань; застосовує засвоєні знання на творчому рівні. Відповідно результати аналізу учнівських відповідей контрольних та експериментальних класів показали, що нульовий та низький рівні системних знань про живу природу спостерігаються частіше в учнів, які навчались у контрольних класах. Відповіді середнього, достатнього і високого рівнів системно сформованих знань характерні для учнів, які навчались в експериментальних класах. Учні контрольних класів не володіють методологічними знаннями і не виконують завдань на узагальнення та систематизацію знань; узагальнення формуються шляхом формулювання висновків, виділення головного та другорядного в навчальному матеріалі. У відповідях учнів з високим рівнем сформованості системних знань експериментальних класів охарактеризовано вивчені системи живої природи з точки зору взаємозв'язку їх елементів, встановлення взаємозв'язків ієрархічних, просторових, причинно-наслідкових тощо. Вказано приналежність даних систем до систем вищого порядку. Характеристику дано на теоретичному рівні узагальнення, виклад матеріалу здійснюється за схемою: узагальнена думка, аналіз елементів системи, узагальнення вищого рівня. При цьому чітко простежується взаємозв'язок знань про живу природу з методологічними: на основі методологічних знань учні дають повну систематизовану характеристику природним системам. Аналіз результатів досліджень свідчить, що застосування розробленої методики формування системних знань про живу природу в учнів основної школи сприяє збільшенню кількості учнів з високим і достатнім рівнями сформованості системних знань.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили ефективність запропонованої методики: в учнів формуються системні знання про об'єкти, форми та рівні організації життя, формується системне мислення, вміння самостійно здобувати знання і творчо їх застосовувати.

На основі системно засвоєних знань про живу природу в основній школі є можливість адаптувати запропоновану методику для формування системних знань про живу природу в старшій школі — це перспектива для подальших пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Киевский гос. пед. ин-т. — К., 1985. — 55 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. — 2004. — №5. — С. 1–13.
3. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. — М.: Педагогика, 1978. — 228 с.
4. Лернер И.Я. Качества знаний и их источники // Новые исследования в педагогических науках. — М.: Педагогика, 1977. — С. 16–21.
5. Москаленко П.Г. Структурная модель науки как дидактическое основание формирования системных знаний школьников // Новые исследования в педагогических науках. — 1992. — №2. — С. 30–33.
6. Степанюк А.В. Відображення цілісності життя в змісті шкільного курсу біології. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2001. — 208 с.
7. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. для студ. и асп. высш. учеб. заведений / Под ред. проф. З.А.Решетовой. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2002. — 344 с.

Віра ВИХРУЩ, Анатолій ВИХРУЩ

ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

"Тести" і "тестова перевірка знань" — ці слова стали особливо модними у педагогіці вищої школи і практиці роботи навчальних закладів. Без означених способів контролю не уявляють свого майбутнього у європейському інтегрованому освітньому просторі ті вищі навчальні заклади, які мають на меті приєднатися до Болонської угоди. Але чи завжди ми свідомо робимо свій вибір лише на користь тестування у забезпеченні контрольно-оцінної діяльності? Чи ми не спрощуємо, не примітивізуємо цю обов'язкову складову будь-якої діяльності, у тому числі — і учбової, і навчальної? Навіть звичні для нас форми, методи і засоби контролю останнім часом піддавалися ґрунтовній ревізії, незважаючи на те, що їх доцільність уже доведена століттями, а неспроможність не доведена зовсім. То чи варто так охоче відмовлятися від власних же здобутків, кидаючись в обійми дуже суперечливої і багатоликої зарубіжної практики тестового контролю та оцінювання? Чи готові ми до такої реформації?

Щоб дати відповіді на ці запитання і розв'язати актуальну для сучасної педагогіки проблему технології доцільного тестування у навчальному процесі, необхідно сформувати надійне дидактико-психологічне підґрунтя. Розробка окремих питань вказаної методики контрольно-оцінної діяльності А. Аванесовим, Л. Бурлачуком та С. Морозовим, А. Киверялгом і окремі не завжди високопрофесійні публікації у періодичних виданнях не дозволяють створити ні методологічне, ні методичне забезпечення проблеми тестування у навчальному процесі вищої школи.

Метою статті є спроба узагальнити відомі розробки з досліджуваної проблеми і з позицій системного підходу виявити дидактико-психологічні основи тестового контролю учбової діяльності студента педагогічного вузу.

Оскільки ніхто не проводив порівняльного аналізу кожного окремого традиційного виду контролю й оцінювання, зокрема тестового контролю й оцінювання, традиційної системи контрольно-оцінної діяльності та тестової методики, а наявні наукові дослідження з проблем модульно-рейтингової системи контролю не містять ґрунтовного порівняльного аналізу

ефективності традиційної та інноваційної контрольно-оцінної діяльності, автори цієї статті вважають невиправданою абсолютизацію тестування як методу виявлення результативності навчального процесу.

Разом з тим, не заперечуючи самої можливості впровадження у вітчизняній вищій педагогічній школі зазначеного новаторського підходу щодо засвоєння окремих навчальних предметів у курсі теоретичної підготовки майбутнього фахівця та маючи відповідний досвід роботи в умовах Болонської угоди та кредитно-модульної системи, зазначимо: 1) названий метод контролю може бути ефективним за умови детального технологічного відпрацювання його механізму; 2) абсолютизація тестової методики контролю в умовах педагогічного вузу неприпустима через специфіку професійної діяльності, до якої готують спеціаліста; 3) якщо говорити про рівень професійної підготовки як якість особистості, самих результатів її тестової перевірки недостатньо.

Отже більш важливою, вважаємо, на даному етапі є розробка дидактико-психологічних основ тестування з метою збереження притаманних вітчизняній педагогіці вищої школи демократизації, гуманізації, комплексності та об'єктивності усіх ланок навчального процесу.

Метод тестів має психологічну першооснову. "Тест (від англ. test — проба, випробування, перевірка) — стандартизоване, часто обмежене у часі випробування, призначене для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних відмінностей", — так визначає сутність тесту Л. Бурлачук та С. Морозов, автори "Словника-довідника з психологічної діагностики" [2, 139]. Стандартизація тесту — це процедура одержання показників з тесту для репрезентативних груп досліджуваних, чим досягається співставність отриманих результатів у різних досліджуваних.

К. Платонов зазначає, що "тест будується за принципом психологічного моделювання і подальшого психологічного аналізу, що дає можливість одержати цінні дані для вивчення особистості та її потенційних можливостей", а "використання тестів у зарубіжній психології набуло форми тестування" [6, 152]. Оскільки у вітчизняній психології, як і у інших галузях вітчизняної науки, тестування довгий час вважалося неприйнятним методом вивчення особистості, теорія проблеми не розроблялася. Тому сьогодні склалася ситуація, коли ми робимо спробу, по-перше, використовувати тестування без належної теоретичної та практичної розробки технології цього процесу; по-друге, використовувати цей метод у соціології та педагогіці без урахування специфіки цих наук. Виникає необхідність узагальнення універсальних за своїм характером розробок щодо застосування тестування та виявлення теоретичних основ конструювання і впровадження тестових методик у галузі педагогіки в цілому та педагогіки вищої школи зокрема.

У психології частковим аналогом тестів, які використовуються у навчальному процесі, є тести досягнень. Як зазначає англійський психолог Пол Клайн, професор університету м.Ексетера (Шотландія), один з провідних спеціалістів у галузі психодіагностики, тести досягнень (attainment test) — це "тести, спрямовані на оцінку досягнутого рівня розвитку умінь, навичок та знань" [4, 15]. На відміну від тестів інтелекту, тести досягнень "відображають не стільки вплив накопиченого досвіду, загальних здібностей на поведінку та розв'язання тих чи тих завдань, скільки вимірюють вплив спеціальних програм навчання, професійної та іншої підготовки на ефективність навчання того чи того комплексу знань, формування різних спеціальних умінь" [2, 142].

Отже, тести досягнень дозволяють реалізувати діагностику успіхів індивіда після завершення навчання. Це перша особливість тестів досягнень (отже — і тестів успішності). Другою особливістю цих видів тестів є їх спрямованість на вимірювання досягнень досліджуваних у певній галузі на момент контролю, у той час як тести загальних здібностей дозволяють передбачати певною мірою і прогноз подальшої діяльності, здійснити передбачення майбутнього розвитку.

Тести досягнень прийнято поділяти на широкоорієнтовані (метою вивчення у цьому випадку є оцінка навичок з огляду на основні, розраховані на тривалий час цілі навчання, наприклад, для виміру впливу навчання на логічне мислення, на прийоми розв'язання широкого кола завдань) та методики з конкретних навчальних предметів і на дослідження

засвоєння конкретних тем, частин навчальної програми, комплексів дій тощо (тобто тести успішності).

У педагогіці, як стверджує А. Киверялг [5], використовуються тести успішності — серія стандартизованих коротко і точно сформульованих завдань, згідно з якими учень (студент) повинен дати короткі і точні відповіді, вказавши їх серед запропонованих можливих варіантів відповідей. Оцінюється якість тестування за порядковою або інтегральною шкалою вимірювання, специфічною для даного тесту. Психологи доводять, що тестова форма прийнятна далеко не для всіх школярів. Тестові завдання викликають психологічні труднощі у всіх учнів (студентів), за винятком тих, які мають теоретичний тип мислення, легко засвоюють спосіб дії, вміють оперативно здійснювати операцію переносу засвоєного у нову ситуацію. Разом з тим навіть серед цього контингенту студентів психологічний дискомфорт виникає у тих студентів (учнів), які мають високий рівень креативності, оскільки рамки тестування стримують їх творчість.

Тестам успішності притаманні всі типові переваги і недоліки програмованого контролю. До недоліків належать такі: причиною неправильної відповіді може бути не тільки незнання, але й нерозуміння завдання; не завжди за тестами, які подані у альтернативній формі, можна з'ясувати, як знайдено правильний варіант, або чому обрано саме цей варіант; шляхом тестової перевірки неможливо з'ясувати ідейні переконання і особистісну оцінку явищ; масове застосування тестів у навчальному процесі призводить до механічного засвоєння навчального матеріалу тощо.

У навчальному процесі тести успішності виконують такі функції [5]:

– дидактичну (визначають рівень сформованості знань, умінь і навичок у межах одного навчального предмета);

– вивчення особистості (дають можливість диференціювати учнів(студентів) за рівнем знання предмета, щоб врахувати це у подальшій роботі);

– прогностичну (чи володіють учні (студенти) знаннями, необхідними для подальшого вивчення предмета);

– вимірювання і порівняння (вираження результатів тестування у цифрах дає точну інформацію про рейтинг учнів (студентів) та динаміку засвоєння ними навчального матеріалу);

– зворотного зв'язку (дає інформацію про успішність самим учням і вчителеві);

– навчальну (результати тестування обов'язково аналізуються);

– координуючу (результати тестування дозволяють вносити поточні корективи у навчальний процес і з'ясовувати посильність матеріалу, що вивчається).

Як метод контролю тести успішності мають переваги порівняно зі звичайною оцінкою-балом, оскільки вони орієнтовані на з'ясування засвоєння ключових понять, тем і елементів навчальної програми, а не конкретної сукупності знань, як це відбувається під час оцінювання оцінкою-балом. Тести успішності завдяки стандартизованій формі оцінки дозволяють співвіднести рівень досягнень особистості з предмету в цілому, з окремих суттєвих його елементів із аналогічними показниками у класі або у будь-якій іншій вибірці досліджуваних. Результат тестування має більш об'єктивний характер, ніж традиційна шкільна оцінка.

Розробка тестів, які базуються на навчальних програмах, має певні особливості:

1) важливим є добір тестових завдань, пов'язаних із планованою для тесту змістовою валідністю;

2) тести успішності мають обмежену сферу застосування, котра, як правило, розповсюджується на окремі стадії навчання (навчальний рік, етапи навчальної програми). Умовою розробки і стандартизації таких тестів є опора на стандартні програми навчання.

Як зазначають Л. Бурлачук і С. Морозов, більшість тестів досягнень і тестів успішності є тестам швидкості, а основним показником продуктивності роботи досліджуваного є час, за який він правильно виконав якнайбільше завдань [2]. Отже, як правило, тест включає велику кількість однорідних завдань. Обсяг матеріалу визначається таким чином, щоб за відведений час (постійний для досліджуваних) жоден з них не встиг виконати правильно всі завдання. Тоді показником продуктивності буде кількість правильно виконаних завдань. Для таких тестів існує і певна процедура визначення надійності, внутрішньої узгодженості та дискримінативності завдань.

Показник труднощів дуже важливий у тестах успішності: якщо дібрані дуже складні завдання, то валідність і надійність тесту різко знижується, підвищується вірогідність випадкової оцінки. Дуже прості завдання призведуть до одноманітності результатів (більшість справляється з усім набором завдань тесту, а незначна варіативність ускладнює оцінювання, викликає негативне ставлення до тесту). Трудність завдань, як правило, повинна бути не дуже високою і приблизно однаковою. Показником труднощів є відсоток осіб з вибірки, які виконали і не виконали завдання. Вважається, якщо тільки 20% досліджуваних виконали завдання, то його можна оцінити як складне для даної вибірки, якщо 80 % — як просте. Цей показник (індекс труднощів) є відносним, оскільки залежить від особливостей самої вибірки (вікові, професійні, соціокультурні відмінності тощо). Розраховується він за формулою:

$$U_T = 100 \cdot (1 - \frac{N_n}{N}),$$

де U_T — індекс труднощів у відсотках, N_n — кількість досліджуваних, які правильно розв'язали задачу, N — загальна кількість досліджуваних. Для завдань із пропонованими варіантами відповідей, коли є можливість вгадування, пропонується інша формула:

$$U_T = 100 \cdot \left(1 - \frac{N_n - \frac{N_n}{m-1}}{N} \right),$$

де — N_n кількість досліджуваних, які не розв'язали задачу, а m — кількість варіантів відповідей [2, 152; 4].

У тестах успішності основним принципом розміщення завдань є зростання їх складності. Разом з тим, рекомендується добирати гомогенні тести, тобто сконструйовані на одній або аналогічній змістовій та логічній основі. Тому, як правило, тести успішності розробляються на матеріалі навчальних програм і використовуються для контролю за формуванням відповідних знань, умінь та навичок.

Встановлення змістової та структурної відповідності завдання тесту реальній задачі тестування передбачає такі етапи роботи: 1) змістовий аналіз критеріальної задачі, опис її можливих форм і особливостей; 2) систематизація знань, умінь і навичок, які забезпечують виконання критеріальної задачі; 3) зразки тестових завдань і опис стратегії їх конструювання.

Для тестів успішності актуальною є проблема форми і змісту. Якщо для створення тестів інтелекту важливим є винайдення такої форми завдання, яка б допомогла легко сформулювати шукану залежність, то у тестах успішності краще використовувати завдання у формі аналогій, виключення зайвого та виявлення послідовності. Форму завдань обумовлює вид матеріалу, його природа. Якщо йдеться про дітей шкільного віку, то важливим є врахування того, що вони повинні знати з різних навчальних предметів, тобто цілі кожного з них. На такій основі визначається релевантність завдань стосовно конкретних цілей. Американський психолог Блум з цією метою ставить перед вчителями завдання: слід говорити про цілі навчання даного навчального предмета у поведінкових, отже легко тестованих термінах. Детальний опис таких процедур для вчителів запропонували Thorndike і Hagen (1977). Стосовно створення тестів успішності для вищої школи у зв'язку із вищезгаданим виникають проблеми, що потребують оперативного розв'язання:

1) чітке визначення переліку умінь (компетенцій) з кожної навчальної дисципліни для спеціаліста з даного фаху;

2) тестуватися повинні такі терміни, які пов'язані із професійною поведінкою (поведінкові), а не зі змістом, отже орієнтація у структуруванні дисципліни за вимогами кредитно-модульної системи повинна бути спрямована не на змістові, а на діяльнісні аспекти професійної підготовки.

Найбільш доцільним типом завдань для тестів успішності вважається завдання *з кількома варіантами вибору*. Таке завдання складається з двох частин:

1) основна частина, яка містить твердження або запитання;

2) варіантів вибору або певної кількості можливих відповідей (з дістракторів та недістрактора), з яких обирається правильна відповідь (недістрактор).

Дістрактори (distractors) — варіант відповіді, наближений до правильного (зазвичай, таких варіантів чотири або п’ять). Досліджуваний під час тестування повинен обрати єдино правильну відповідь, яка не є дістрактором.

Пол Клайн та Служба тестування у системі освіти США пропонують низку правил, які допоможуть сформулювати ефективні завдання з варіантами вибору[4]:

1) простота: завдання повинно бути сформульовано настільки просто і точно, щоб неможливо було зрозуміти його неоднозначно, або на розуміння цього завдання міг вплинути словниковий запас досліджуваних чи їх здібності;

2) всі дістрактори повинні бути такими, щоб кожен з них міг привернути увагу досліджуваного (повинні бути “схожими” на правильну відповідь, наближеними до неї). У доборі дістракторів може допомогти складання списку неповних відповідей і подальше використання неправильних відповідей, записаних самими досліджуваними. Одночасно слід переконатися, чи не заплутують дістрактори тих досліджуваних, знання яких не є дуже міцними;

3) тільки один варіант зі всього набору є недістрактором (правильною відповіддю). Іноді різні точки зору на дану проблему можуть заплутати досліджуваних;

4) відповідь на одне запитання не може бути ключем до відповідей на інші запитання (не варто використовувати дістрактори одного завдання у переліку до інших завдань);

5) уникати тестування тривіальних питань через їх простоту.

Рекомендується також:

6) уникати заперечень у основній частині, оскільки: а) це призводить до суперечності під час читання завдання; б) негативні знання у більшості випадків не настільки важливі, як позитивні;

7) місце правильної відповіді серед дістракторів повинно визначатися випадковістю, щоб попередити вгадування.

З огляду на можливість угадування завдання із варіантами відповідей, де дістрактори приблизно рівноцінні, зводять величину цього негативного чинника до вірогідності 1/5 порівняно з альтернативними завданнями, де цей показник становить 50%.

Тести з варіантами відповідей мають низку переваг порівняно з іншими видами тестів.

Кожне завдання може бути високонадійним, оскільки можлива тільки одна правильна відповідь і відсутні фактори, що знижують надійність через суб’єктивність відповіді та суб’єктивність оцінки осіб, що проводять тестування.

Для даного виду завдань легко обчислювати показники — цьому сприяє стандартизація відповідей та можливість комп’ютерної обробки даних.

Оскільки тести з варіантами вибору оцінюються точними показниками, є можливість одержати точну оцінку змістовності. Це важливо для визначення відповідності тесту тій групі досліджуваних і тій меті, задля досягнення якої він був створений.

Дуже обмеженим, як вважають спеціалісти з конструювання тестів, повинно бути використання тестів *з альтернативними завданнями* чи дістракторами. Вони містять певне завдання, яке досліджуваний повинен оцінити як істинне або хибне (“так” чи “ні”). Виконання таких тестів передбачає використання “лише одного фрагмента знань” [4, 73].

Складнощі, які виникають із альтернативними завданнями, такі:

1) вірогідність правильного вгадування недістрактора становить 50%;

2) дуже складно сформулювати твердження, на яке можна дати однозначну відповідь (“так” чи “ні”);

3) точність формулювання твердження виключає використання слів “всі”, “кожен”, “завжди” і “ніколи”, оскільки вже вони містять суперечність; разом з тим такі слова, як “іноді” і “часто” досліджуваний сприймає дуже суб’єктивно, що також не робить тест надійним;

4) те, що є незаперечно істинним або хибним у твердженні сприймається як тривіальне.

Вказана форма тестів далеко не завжди є ефективною. Доцільніше буває замінити її еквівалентними за своєю ефективністю завданнями із варіантами вибору. Найбільш ефективними альтернативні завдання є у випадку, коли пред’являється інформація, певні дані або дається питання про них, щоб протестувати, як вони розуміються, наскільки досліджуваний вміє аналізувати сприйняте. У такому випадку до твердження додається серія альтернативних завдань.

Завдання *на відновлення відповідності* — це третя категорія завдань, у яких досліджуваному пропонується встановити відповідність між елементами двох списків, наприклад, між прізвищами педагогів і назвами педагогічних творів. Найдоцільніші такі завдання для виявлення фактичної інформації. Вони компактніші за формою. До того ж, такого роду завдання повинні враховувати певні вимоги. Кількість елементів другого списку (наприклад, назви педагогічних творів) повинна бути більшою чи включати елементи, яким немає відповідних. Це зменшує вірогідність ситуації вгадування.

Як наголошує автор керівництва з конструювання тестів Пол Клайн [4], для тестів досягнень, а у педагогіці — тестів успішності найбільш придатні завдання трьох названих типів. Для прийняття рішення щодо використання того чи того виду тестів слід враховувати певні чинники:

– різноманітність видів завдань (завдання одного типу формують у досліджуваного хибну навичку відповідати на завдання лише даного типу);

– значна концентрація уваги під час виконання завдань одного типу, монотонність діяльності викликають у досліджуваного втому;

– для більшості ситуацій придатним є вид завдань із вибором варіанту відповідей; для одержання детальної фактичної інформації, пов'язаної із змістом навчального матеріалу, доцільними є завдання на встановлення відповідності та альтернативні завдання;

– для тестування розуміння матеріалу, представленого у запитанні, доцільнішими є альтернативні завдання; доречною є й розробка завдань різних типів, але їх співвідношення повинно бути оптимальним;

– часові обмеження процедури тестування такі: для дорослих (студентів-другокурсників і старших) — не більше, ніж 1,5 години; для студентів-першокурсників (учнів) цей час визначається шляхом узгодження із психологом і є значно меншим.

Критеріями вибору типу завдань повинні бути: зрозумілість (обирається форма, найзрозуміліша досліджуваному); уникнення ситуації випадкового вгадування (завдання повинно скорочувати вірогідність вгадування настільки, наскільки це можливо); компактність та точність (обирається та форма, у якій завдання формулюється настільки стисло і чітко, наскільки це є можливим); співвідношення між завданнями (форма завдання не повинна розкривати відповіді на інші завдання або містити їх у собі); якщо завдання однаково ефективні, то обирати слід той тип, який найменше представлений у тестовій батареї [4]. Щоб визначитися із тривалістю тестування у останньому випадку, слід дати тестованим завдання відзначати, яке завдання тесту вони виконували у певний момент тестування.

Тестування як метод контрою і оцінювання успішності студентів педагогічних вузів може бути ефективним лише за умови належного теоретичного і методичного обґрунтування. Сьогодні у педагогіці не існує надійної теоретичної бази для грамотного конструювання тестів успішності. В той же час здобутки переважно зарубіжної психодіагностичної теорії і практики, окремі розробки вітчизняних психологів дають можливість розробити загальнопедагогічну теорію і технологію застосування тестів успішності у навчальному процесі та у підготовці фахівця із вищою педагогічною освітою. Важливим є і шлях порівняння ефективності тестового контролю з іншими методами контрольно-оцінної діяльності. Таким чином, лише оптимальне поєднання форм контролю, а не абсолютизація певного методу є доцільним у визначенні рівня професійної готовності випускника вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов А.А. Тесты в социологическом исследовании. — М.: Наука, 1989. — 237 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наукова думка, 1989. — 200 с.
3. Вихрущ В.О. Методологія та методика наукового дослідження. — Тернопіль: Тайп, 2005. — 224 с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. — К.: ПАН ЛТД, 1994. — 283 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллинн, Валгус, 1980. — 334 с.
6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М.: Высшая школа, 1981. — 175 с.

Олег ЖЕЛАВСЬКИЙ

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стрімка інформатизація суспільства веде до ширшого використання інформаційних технологій у професійній діяльності людей, зміни способу їх життя. Сьогодні переважна частина завдань планування і управління, великий обсяг приватних прикладних завдань можуть бути вирішені тільки за умови належної професійної та математичної підготовки майбутніх економістів. Відомо, що математика є однією з фундаментальних дисциплін для студентів, які здобувають економічні спеціальності. Методично продуманий виклад матеріалу на заняттях вчить студентів думати, аналізувати, що є надзвичайно важливим. Це вимагає від вищих навчальних економічних закладів удосконалення умов професійної підготовки майбутніх фахівців, посилення контролю за її якістю.

Одним із шляхів, що дозволяє досягти високого рівня математичної і професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, є формування у них математичних понять, визначених у державному освітньому стандарті. Аналіз досліджень з проблеми показав, що на сучасному етапі вже досліджено питання формування математичних понять у школярів (В. Гусєв, Ю. Колягін, Г. Саранцев та ін.), типологізації понять (Я. Грудьонов, О. Епішева та ін.), визначення етапів формування математичних понять (В. Далінгер, А. Мордкович та ін.). Проте особливості формування математичних понять у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів спеціально не вивчалися.

На нашу думку, проблема формування математичних понять є пріоритетною проблемою теорії і методики викладання математики. Тому ***метою статті*** є аналіз підходів до визначення терміну "поняття" та етапи формування понять у студентів економічних спеціальностей.

Питання визначення категорії "математичне поняття" вважаємо за доцільне розпочати із розгляду суті категорії "поняття"

Питання щодо визначення сутності категорії "математичне поняття" було предметом наукового зацікавлення протягом досить тривалого часу. У філософії (Г. Гегель, Р. Декарт, І. Кант, Г. Лейбніц, Дж. Локк та ін.) категорію "поняття" розглядають крізь призму різних систем, зокрема сенсуалізму та раціоналізму.

Поняття є найважливішим елементом системи наукових знань. Як вища форма мислення воно є логічною основою законів і теорій. Саме поняття відіграють провідну роль при опануванні системи наукових знань.

Найчастіше поняття визначають як форму мислення, як відображені та зафіксовані суттєві ознаки речей і явищ об'єктивної дійсності [1]. В. Асмус, К. Бакрадзе, Н. Кондаков та ін. визначають поняття як "думку про предмет з урахуванням його істотних ознак, або ж про цілий клас предметів з урахуванням їх загальних істотних ознак" [2, 274]. Таким чином, в контексті логічного підходу зміст поняття ототожнюється з його визначенням.

Е. Войшвілло [3] зазначає, що таке визначення поняття дуже подібне до визначення думки (думка є твердженням або запереченням наявності в предметах або явищах певних властивостей або відношень між ними), тобто у цьому визначенні ознаки поняття як логічної категорії подібні до ознак думки. З огляду на це розглядати зазначене визначення як тільки таке, що відображає сутність поняття, було б неправильно. Поняття є "думкою, тобто результатом узагальнення (і виділення) предметів або явищ того або того класу за більш-менш істотними (а тому і загальними для цих предметів і в сукупності специфічними для них, що виділяють їх з безлічі інших предметів і явищ) ознаками" [4, 150]. Отже, Е. Войшвілло пропонує виділити "основний зміст" і "власне зміст" поняття. При цьому підході поняття можна розглядати як логічну функцію, що враховує безліч думок і може мати значення "істинного" і "помилкового".

Розвиваючи ідеї Е. Войшвілло, Д. Горський визначає поняття як "думку, в якій відображаються відмінні, специфічні властивості предметів дійсності та відношення між ними: окреслені в понятті властивості та відношення мають характер логічних функцій" [5, 99].

Узагальнюючи ці погляди, можна охарактеризувати поняття як складну логічну і гносеологічну категорію. Цією складністю і можна пояснити значну кількість трактувань зазначеної категорії у сучасній науці. Проте, враховуючи такі особливості категорії поняття, як форма його вираження, роль у процесі пізнання, найбільш прийнятним є визначення Д. Горського. Воно дає можливість розкрити дієву, активну роль поняття в освоєнні навколишньої дійсності. У подальшому дослідженні дотримуватимемося саме цього визначення.

Окрім питань про виникнення понять, необхідно розглянути також проблеми взаємозв'язку процесів засвоєння і формування понять та розумового розвитку людини. У 30-60-і рр. XX ст. на основі аналізу формування поняття у психології розглядали співвідношення мислення і мови, генезис дитячого мислення, вплив спеціального навчання на процеси узагальнення, що визначають напрям розумового розвитку дитини. Н. Менчинська, П. Гальперін, Н. Тализіна та ін. визначили концептуальні можливості процесів засвоєння і формування понять; У. Давидов виявив основні закономірності процесу засвоєння понять; П. Гальперін, Н. Тализіна, М. Шардаков та ін. обґрунтували шляхи формування понять.

Зокрема, Н. Менчинська [6] відстоювала правомірність вживання терміну "формування понять" замість терміну "утворення понять", що застосовувався у той час в загальній психології,. На її думку, поняття детерміновано ззовні вчителем, життєвим досвідом учня. У процесі формування поняття відбувається зміна низки закономірних етапів, під час яких активізується попередній досвід учня, відбувається "накладання" вже накопичених ним життєвих уявлень на науковий зміст поняття. Таким чином, учень не конструює поняття самостійно, а засвоює його через спеціальну організацію розумової діяльності. Однією з форм такої організації у зазначеній концепції вважають варіювання неістотних ознак об'єктів, що пред'являються, і виділення на цій основі істотних. Проте в інтерпретації Н. Менчинської з процесу формування понять випадає така найважливіша ланка пізнавальної діяльності, як розумові дії учнів, за допомогою яких розкривається зміст понять. Абстрагування пов'язується виключно із словесно вираженим узагальненням (визначенням), перехід від предмету до слова кваліфікується як перехід від конкретного до абстрактного.

Інше бачення проблеми формування понять висловили П. Гальперін [7] і Н. Тализіна [8], які вважають, що етап співіснування "донаукових" уявлень з науковими поняттями не є обов'язковим, він може бути зовсім виключений, якщо зразу ж правильно розкрити науковий зміст поняття. Формування понять при цьому, як стверджують вчені, не розтягується на тривалий період часу, а здійснюється "за один прийом". Таким чином, П. Гальперін і Н. Тализіна розглядають процес формування понять з позиції діяльності, вважаючи, що становлення поняття — це процес формування певної операційної системи, що має свою внутрішню структуру. На основі теорії поетапного формування розумових дій вони пропонують таку послідовність формування поняття [8, 198–199]:

1) виконання п'яти-восьми завдань з реальними предметами або моделями (учні без жодного заучування запам'ятовують і ознаки поняття, і правило дії);

2) дія переводиться у позамовленнєву форму (завдання даються в письмовому вигляді, а ознаки понять і правила учні називають або записують з пам'яті);

3) дія переводиться у внутрішню форму (завдання дається у письмовому вигляді, а відтворення ознак, їх перевірку, порівняння отриманих результатів з правилом учень здійснює про себе);

4) дію переводять на розумовий етап (учень сам і виконує, і контролює дію, при цьому процес виконання прихований, дія стає повністю розумовою, ідеальною, але зміст її учень знає, оскільки він сам її будував і сам перетворив з зовнішнього, матеріального);

5) перетворення дії в узагальнення (для отримання потрібного ступеня узагальнення подаються типові види завдань у визначених межах, при цьому враховується як специфічна, так і загальнологічна частина орієнтовної основи дії);

6) узагальнення специфічної частини, пов'язаної із застосуванням системи непрямих і достатніх ознак (даються для розпізнавання всі типові види об'єктів, що стосуються певного поняття).

Згідно з цією теорією засвоєння понять є процесом поступового перетворення дій, а поняття — продуктом цього процесу. Слід зазначити, що такий шлях формування понять прийнятний у тих випадках, коли вони за своїм змістом доступні учням.

Вивчати закономірності формування понять у школярів, на думку М. Шардакова, необхідно не тільки відповідно до етапів, вказаних П. Гальперіним і Н. Тализіною, але "перш за все шляхом виявлення співвідношення словесно-понятійної, образної і практично-дійової розумової діяльності".

М. Шардаков виділяє в процесі формування поняття такі етапи: 1) організація спостереження за одиничними предметами або явищами; 2) збагачення спостережень; 3) виділення істотних властивостей предметів і явищ; 4) уточнення понять; 5) визначення понять; 6) практичне використання понять; 7) розширення і поглиблення понять [9].

На першому етапі студентам дається наочне уявлення про явище, предмет або закон за допомогою виразних наочних засобів або дослідів; при цьому нові поняття даються у тісному зв'язку з уже відомими студентам поняттями; студенти мають можливість маніпулювати з предметом, поняттям, яке вони вивчають, працювати з роздатковим матеріалом, моделями.

Спостереження студентів за якомога більшою кількістю різноманітних предметів і явищ, що стосуються необхідного поняття, відбувається на другому етапі формування. При цьому студенти знаходять як істотні властивості, зв'язки і відношення, так і неістотні.

Третій етап передбачає виділення студентами істотних ознак і відношень за допомогою абстрагування і аналізу окремих властивостей предметів і явищ, відношень між ними, порівняння схожих властивостей і зв'язків та їх синтез і узагальнення.

Четвертий етап формування передбачає уточнення понять про предмети і явища. При цьому студенти, користуючись порівнянням, відрізняють поняття від споріднених або схожих, це дозволяє їм більше дізнатися про предмет і диференціювати поняття від інших.

На п'ятому етапі студенти визначають поняття, охоплюючи всі істотні властивості та усуваючи другорядні. При цьому у визначенні зазначається, до якої групи, роду належить той чи той предмет (явище, властивість, величина) і які його ознаки.

Оперування поняттями за допомогою різних вправ здійснюється на шостому етапі. Характер вправ залежить від змісту поняття: побудова схем, креслень, побудова графіків, пояснення явищ, вирішення задач і т.д.

Сьомий етап формування полягає у тому, що студенти глибше пізнають зміст понять, вивчають зв'язки і відношення між різними поняттями однієї і тієї ж науки, а потім і різних наук.

Запропонована М. Шардаковим поетапна схема передбачає формування понять з опорою на конкретний наочний матеріал, на зорове сприймання предметів і явищ. Проте сьогодні досить часто студентам подаються поняття високого ступеня абстрактності, формування яких неможливе ні на безпосередньому досвіді студентів, ні на наочних образах і зоровому сприйманні об'єктів, ні на уявних явищах і предметах, ні на донаукових уявленнях.

У таких випадках, як показує аналіз практики, починати формування понять з "наочних" дій, як це пропонують П. Гальперін і Н. Тализіна, або з "зорового сприйняття", як пропонує М. Шардаков, не можна. Тому сьогодні переважно використовують інший шлях — починають формувати поняття з формулювання визначення.

В. Давидов визначає такі логіко-психологічні вимоги до процесу формування понять [10]:

– засвоєння понять, що є основою навчального предмету або його основних розділів, повинне відбуватися шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними (іншими словами, поняття не можна подавати як "готове знання");

– засвоєння знань загального і абстрактного характеру передують знайомству з більш конкретними знаннями, останні необхідно виводити з перших як з своєї єдиної основи;

– виявлення студентами початкового, загального зв'язку, що визначає зміст і структуру всіх об'єктів тих чи тих понять, через вивчення наочно-матеріальних джерел понять;

– відтворення взаємозв'язку між поняттями у специфічних предметних, графічних або знакових моделях, що дозволяють вивчати його властивості "в чистому вигляді";

– формування у студентів наочних дій, за допомогою яких в навчальному матеріалі виявляються і в моделях відтворюються суттєві зв'язки об'єктів, а потім вивчаються їх властивості;

– поступовий перехід від наочних дій до їх виконання в розумовому плані.

Розгляд цих етапів дозволяє стверджувати, що В. Давидов, розвиваючи ідеї діяльнісного підходу до формування понять, визнає насамперед зорово-наочні пізнавальні дії основою

поняття. Опираючись на ці дії, можна через поняття розкрити зміст предметів, привести їх у систему і створити теорію.

Отже, ґрунтуючись на роботах П. Гальперіна, В. Давидова, Н. Менчинської, Н. Тализіної, М. Шардакова та ін., можна виділити такі "вузлові моменти" формування понять: спостереження за об'єктами — виділення істотних ознак об'єктів — визначення понять — оперування поняттями — систематизація понять.

Вищий навчальний заклад є навчальним закладом підвищеного рівня підготовки, що дозволяє виділити такі особливості засвоєння понять студентами:

– більший запас уявлень про предмети і явища, ніж в учнів загальноосвітньої школи, зумовлений професійною спрямованістю навчання;

– прагнення обмежитися в засвоєнні понять тільки початковим розумінням матеріалу;

– небажання запам'ятовувати визначення понять навіть у тих випадках, коли викладач указує на важливе значення чіткого знання формулювань для подальшого навчання з огляду на пріоритетність практичної підготовки порівняно з теоретичною;

– орієнтація студентів на отримання таких знань, які можна застосувати у майбутній професійній діяльності;

– наявність вимоги до чіткого і добре аргументованого пояснення матеріалу при засвоєнні найзагальніших понять.

Зазначені особливості засвоєння понять студентами свідчать про необхідність їх враховування при ознайомленні студентів з математичними поняттями, які мають високий ступінь узагальнення та абстрактності.

Під математичним поняттям слід розуміти поняття, що відображає певні форми і відношення дійсності, абстраговані від реальних ситуацій, змісту об'єктів.

Слід зазначити, що формування нових математичних понять не можливе без опори на вже сформовані [106]. Таким чином, для успішного формування математичного поняття викладачеві необхідно знати рівень сформованості у студентів опорних математичних понять, тобто таких, які сформувалися раніше і пов'язані з необхідним.

Отже, на основі аналізу філософської, логічної і методичної літератури, можна зробити такі висновки: поняття є складною гносеологічною категорією. Поняття можна визначити як думку, в якій відображаються, специфічні властивості предметів дійсності та відношення між ними, при цьому охоплені в понятті властивості та відношення мають характер логічних функцій. Математичні поняття відображають певні форми і відношення дійсності, абстраговані від реальних ситуацій, змісту об'єктів. Етапи формування математичних понять у студентів економічних спеціальностей зумовлені, з одного боку, особливостями формування понятійного апарату у студентів, з іншого — особливостями їхнього засвоєння понять. При цьому було також визначено рівні сформованості математичних понять у студентів економічних спеціальностей.

Перспективами подальших розвідок у запропонованому напрямку може стати пошук методів ефективного формування математичних понять у студентів економічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 188 с.
2. Кондаков Н.И. Логика: Пособие для учителей. — М.: Учпедгиз, 1984. — 350 с.
3. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 210 с.
4. Войшвилло Е.К. Понятие. — М., 1967. — 224 с.
5. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий. — М., 1961. — 166 с.
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 178 с.
7. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 190 с.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 1998. — 280 с.
9. Шардаков М.Н. Мышление школьника. — М., 1993. — 160 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. — 244 с.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Тарас СОРОКА

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

Аналізуючи розвиток трудового навчання в історичному аспекті, варто відзначити, що завдання, зміст, форми і методи трудової підготовки повинні відповідати вимогам ряду принципів. Дослідженням принципів, які застосовувались у процесі трудового навчання на різних етапах займалися: П. Атутов, С. Батишев, А. Гордін, О. Калашніков, В. Поляков, М. Скаткін, Г. Терещук, С. Шаповаленко.

Метою статті є узагальнення відомостей про принципи навчання, які застосовувались в процесі трудової підготовки школярів у другій половині XX століття.

Принципи – це правила, вихідні положення, які визначають зміст, форми, засоби і методи навчання, які направленні на формування загальнотрудових навичок і вмінь учнів при виконанні завдань.

В основу діяльності вчителя та учнів на уроках трудового навчання покладено як загальнодидактичні принципи, зокрема такі, як науковість навчання; доступність навчання; наступність і систематичність навчання; свідомість та активність учнів у навчанні; наочність навчання; зв'язок теорії з практикою у навчанні; міцність засвоєння знань, вмінь і навичок; індивідуальний підхід до учнів, так і принципи, характерні суто для трудової підготовки: принцип політехнізму; принцип поєднання навчання з продуктивною працею; принцип розвитку технічної творчості у процесі трудової підготовки.

Дидактичні принципи є єдиними по відношенню до різних шкільних дисциплін. Але практичні дії вчителя і учня, які зв'язані з реалізацією дидактичних принципів в процесі вивчення школярами того чи іншого предмета, мають свої особливості. Тому, розглядаючи дидактичні принципи, які реалізуються в трудовому навчанні, необхідно перш за все, враховувати специфічність самого предмета. Розглянемо основні загальнодидактичні принципи, які застосувались у процесі трудового навчання учнів в період другої половини XX століття (таблиця 1) [4].

Таблиця 1

Загальнодидактичні принципи у трудовому навчанні

Принципи	Вимоги і шляхи реалізації
Науковість навчання	Формування системи наукових знань про виробництво. Підбір міцно встановлених в науці, техніці, на виробництві знань про предмети, засоби і процеси праці. Пояснення природничо-наукових основ техніки і технології. Застосування, виключно, науково-технічної термінології. Ознайомлення з тенденціями науково-технічного прогресу на виробництві.
Доступність навчання	Навчання від відомого до невідомого, від простого до складного, від легкого до важкого. Створення в навчальному процесі умов, які потребують певного напруження розумових і фізичних сил школярів. Застосування навчальних посібників, показ дослідів. Організація практичних робіт школярів. Нормування праці з врахуванням фізичних можливостей та навчальних успіхів школярів.
Наступність і систематичність	Формування цілісної системи знань з основ техніки, технології, організації і економіки виробництва.

навчання	Використання всіх етапів навчання для формування загальнотрудових вмінь та навиків. Засвоєння нового навчального матеріалу на основі раніше отриманих знань. Складання перспективного (календарного) плану по кожній темі програми. Ретельне планування роботи на кожне заняття з встановленням його зв'язку з минулими і наступними заняттями. Систематичне застосування метода узагальнення відомостей, що вивчаються. Послідовний розвиток з 1 по 10 клас політехнічних знань по техніці, технології, організації, економіці виробництва.
Свідомість і активність учнів у навчанні	Спонукання учнів до самостійності у набутті знань, умінь і навичок. Розвиток у школярів спостережливості, логічного мислення, пам'яті, уяви. Організація і проведення вправ, лабораторно-практичних і навчально-виробничих робіт. Розв'язання технічних і технологічних завдань. Самостійна робота з науково-технічною літературою. Навчання конструюванню, проектуванню, дослідництву. Здійснення проблемного підходу у навчанні. Раціональне поєднання творчої і виконавчої діяльності.
Наочність навчання	Сприйняття учнями конкретних зразків, технічних об'єктів, технологічних процесів і трудових дій. Поєднання показу наочних посібників, дослідів, діючих установок і т.д. з поясненням вчителя. Застосування схем, таблиць, графіків, діаграм, макетів, моделей. Демонстрація навчальних фільмів, діапозитивів, діафільмів.
Зв'язок теорії з практикою у навчанні	Праця учнів – необхідна складова частина навчально-виховного процесу, область застосування знань і джерело отримання нових. Відтворення знань з основ наук перед поясненням матеріалу з техніки і технології. Повідомлення спеціальних теоретичних знань з трудового навчання і техніки. Організація практичних робіт, екскурсій. Розв'язання технічних і технологічних завдань. Завдання, пов'язанні з пошуком і усуненням недоліків. Підвищення наукового змісту інструктажу. Єдність вимог до учнів зі сторони вчителів, майстрів, інструкторів.
Міцність засвоєння знань, умінь і навичок	Єдність процесів засвоєння і закріплення знань, умінь, навичок. Ретельний відбір навчального матеріалу, який необхідно засвоїти. Застосування отриманих знань в різних ситуаціях. Тренувальні вправи, продуктивна праця, розв'язання завдань. Усвідомлене заучування і усвідомлення основних формул, визначень, послідовності трудових дій.
Індивідуальний підхід до учнів	Поєднання фронтальної та індивідуальної форм навчання. Систематичне і усестороннє вивчення вчителем індивідуальних особливостей учнів. Організація самостійних робіт учнями. Поточний інструктаж. Індивідуальні бесіди і консультації. Застосування методів програмованого навчання. Диференційовані завдання учням – любителям техніки.

Проаналізувавши вимоги до загальнодидактичних принципів навчання та шляхи їх реалізації в процесі трудової підготовки учнів, обґрунтовані ще в 70-х роках можна помітити, що вони є актуальними і в наш час.

Що ж стосується специфічних принципів трудового навчання (принципу політехнізму та принципу поєднання навчання з продуктивною працею), то на різних етапах соціально-економічного розвитку та розвитку освіти зокрема, вимоги до них та шляхи їх реалізації дещо відрізняються.

Головним принципом, який закладений в основу трудового навчання є принцип політехнізму. За М.Скаткіном, політехнічним називають таке навчання, яке дає знання про наукові основи виробництва, про його головні галузі, озброює учнів загальнотехнічними вміннями, необхідними для участі в продуктивній праці. Автор сформулював ряд вимог до занять трудового навчання, які випливають із завдань політехнічного навчання:

1. На уроках праці потрібно ознайомлювати учнів: а) із властивостями оброблювальних матеріалів; б) з принципами будови і роботи знарядь праці; в) з механізацією праці. Учні повинні на власному досвіді переконатися, наскільки механізована праця легша і продуктивніша ручної; г) з сучасним виробництвом.

2. Прищеплювати учням узагальнені вміння з правильної організації праці, виховувати в них трудову технічну культуру.

3. Систематично розвивати в учнів технічне мислення, творчий підхід до праці.

Для успішного здійснення політехнічного навчання повинні бути необхідні матеріальні умови: шкільні майстерні, навчально-дослідні ділянки.

В навчальних майстернях, крім звичайних ручних, потрібні електрифіковані інструменти, а також малогабаритні верстати з різноманітними пристосуваннями [6].

За дослідженнями В. Полякова, політехнічна освіта передбачає ознайомлення учнів з науковими основами виробництва, навчання учнів користуванню різними інструментами та технічними пристосуваннями, найбільш поширеними в трудовій діяльності людей, оволодіння загальнотрудовими навиками і вміннями користуватись простими і типовими знаряддями праці, щоб бути готовому до вільного вибору і зміні професії.

Завдання трудового навчання школярів полягає не в тому, щоб готувати з учнів вузьких спеціалістів, а в тому, щоб дати їм систему наукових знань, які лежать в основі техніки, технології і організації сучасного виробництва.

Складовими частинами політехнічної освіти є політехнічні знання, навички, вміння.

До політехнічних знань відносяться загальні наукові принципи провідних галузей сучасного виробництва; принципи дії та будова найбільш поширених на виробництві об’єктів техніки; способи здійснення основних технологічних виробничих процесів – механічних, хімічних, енергетичних, біологічних; основи організації і економіки виробництва. До політехнічних навиків та вмінь відносяться графічні, вимірювальні, оброблювальні, монтажні, управлінські, конструкторські, дослідні та діагностичні навики контролю, самоконтролю і організації робочого місця.

При вивченні основ наук учні знайомляться з науковими основами найважливіших галузей виробництва. Трудове навчання конкретизує і доповнює політехнічну підготовку, яку отримують учні під час вивчення основ наук і головним чином забезпечує формування загальнотрудових, загальновиробничих і деяких спеціальних навичок і вмінь [5].

О.Калашніков вважав, що політехнічне навчання містить у собі такі складові частини:

- знання основ наук у зв’язку з застосуванням їх у виробничій практиці;
- знайомство з загальними принципами індустрії і сільського господарства;
- участь у навчальній та продуктивній праці [7].

Аналіз наведених підходів до визначення поняття політехнізму на різних етапах соціально-економічного розвитку дає можливість сформулювати завдання політехнічної освіти, які випливають із сучасних вимог до освіти та професійного становлення підростаючого покоління.

До актуальних завдань політехнічної освіти належать:

1. Формування діалектичного підходу до явищ навколишнього світу, становлення морально-етичних і естетичних ідеалів, пов’язаних з трудовою діяльністю.

2. Засвоєння системи політехнічних знань і вмінь, необхідних для оволодіння професіями сучасного виробництва.

3. Професійна орієнтація учнів, необхідна для свідомого вибору ними професії що відповідає їх можливостям і потребам.

4. Розвиток розумових здібностей, здатності до перенесення, використання набутих знань і вмінь в нових умовах діяльності [7].

Важливим і невід’ємним принципом трудового навчання в період другої половини XX століття є принцип поєднання навчання з продуктивною працею.

Слід зауважити, що так, як принцип політехнізму, принцип поєднання навчання з продуктивною працею в різні часи мав свої особливості.

А.Гордін ще в 60-х роках дає таке трактування поняттю “Продуктивна праця”. Це праця, в процесі якої виготовляються матеріальні цінності. Автор пропонує класифікацію продуктивної праці в залежності від того для кого призначені результати цієї праці.

1. Праця, результат якої призначений для потреб свого колективу (праця в якості самообслуговування). Наприклад, благоустрій спортивних площадок при школах, виготовлення обладнання для кабінетів.

2. Праця, результат якої призначений для потреб інших колективів (праця в якості шефства): шефська допомога учнів дошкільним закладам, чергування в кінотеатрах, клубах і т. д. Почуття відповідальності, обов'язку тут вище, так як учні несуть моральну відповідальність за результат своєї праці не тільки перед своїм колективом але й перед іншими. Варто відзначити, що праця учнів як в першому так і в другому випадку при всій різноманітності її видів носить, головним чином, епізодичний характер і часто не охоплює всього колективу учнів.

3. Праця, результат якої призначений для всього суспільства (праця в порядку виготовлення товарної продукції). Виконання учнями виробничих замовлень, участь у випуску товарної продукції відкриває широкі можливості організації систематичної праці всіх учнів. Але головним є те, що тут відповідальність за результат праці учні несуть не тільки перед собою але й перед замовником. Замовник — державне підприємство чи колгосп. Він покладає всю повноту матеріальної, юридичної, моральної відповідальності за виконання роботи на шкільний колектив.

Кількість роботи, передбачена виробничим планом, терміни її виконання, вказані в договорі, якість роботи, визначаються у відповідності з існуючими ГОСТами, — все це являється об'єктивними критеріями організації праці.

В процесі виконання виробничих замовлень зміцнюється і розвивається колектив учнів.

Економічна необхідність продуктивної праці школярів не в тому, що суспільство не в змозі утримувати їх і вони вимушені працювати, а в тому, що продуктивна праця школярів економічно необхідна суспільству, так, як тільки в процесі такої праці, поєднаного з навчанням, формується новий тип людини, робітника, який здатний на вищу продуктивність праці.

Поєднання навчання з продуктивною працею на базі передової науки і техніки — це шлях до формування всесторонньо розвинутої особистості, до поєднання розумової та фізичної праці [2].

Аналіз принципу продуктивної праці в даний період дає підстави стверджувати, що цей принцип мав на меті орієнтувати учнів на здобуття в майбутньому робітничих професій. Тому звідси випливає ще один принцип трудового навчання, який в свій час охарактеризував С. Батишев, а саме: "Принцип профорієнтації школярів на робітничі професії". Головним змістом роботи вчителя трудового навчання по профорієнтації школярів є збагачення їх знаннями про зміст праці робітників різних професій; вивчення індивідуальних фізичних та психологічних особливостей учнів, надання їм допомоги у виборі професії. Дана робота повинна проводитись на основі глибокого вивчення особистості школяра за спеціально розробленою програмою, яка включає в себе наступне:

- аналіз успішності учня з різних предметів;
- аналіз письмових учнівських робіт, виробів, виконаних на уроках трудового навчання і т. д.;
- спостереження за розвитком характеру, емоційною сферою відносин в колективі, цілеспрямованістю в досягненні поставленої мети [1].

В.Кальней характеризує продуктивну працю учнів, як вид їх суспільно корисної праці, яка націлена на створення матеріальних цінностей, які мають цінність, необхідні для забезпечення суспільних потреб (підприємств, організацій, колгоспів, шкіл і т. п.) і поєднана з навчанням.

Продуктивна праця повинна відповідати таким вимогам:

- не виступати самоціллю чи процесом, який проходить зовні дії педагогічного процесу;
- підпорядковуватись навчально-виховним задачам школи;
- включати цілі трудового виховання;
- відповідати розумовим і фізичним можливостям школярів;
- сприяти розумінню загальних наукових принципів сучасного виробництва.

Продуктивна праця виступає засобом застосування, закріплення і розвитку загальнотрудових та професійних знань, вмінь, навиків, отриманих на заняттях з трудового навчання [3].

Не менш важливим принципом трудового навчання є принцип розвитку технічної творчості у процесі трудової підготовки.

Технічна творчість учнів розвиває у школярів прагнення до самостійного створення різних предметів, моделювання, раціоналізації інструментів і технологічних процесів, механізмів,

пристосувань. Учителі трудового навчання повинні навчати учнів творчо підходити до кожного явища, пояснювати його причини і наслідки, порівнювати, зіставляти, спостерігати [1].

Аналізуючи принципи навчання характерні для трудової підготовки школярів, варто зауважити, що існують суміжні підходи щодо реалізації загальнодидактичних принципів.

Що ж стосується принципів трудового навчання, зокрема, то в основу їх було закладено ідеї, вихідні положення, які залежали від розвитку виробництва, досягнень науково-технічного прогресу та й соціально-економічного становлення суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. — М.: Педагогика, 1981. — 192 с.
2. Гордин А.Ю. Производительный труд учащихся в восьмилетней школе //Школа и производство. — 1963. — №10. — С.37–43.
3. Кальней В.А. Основы методики трудового и профессионального обучения /В.А. Кальней, Просвещение, 1987. — 191с.
4. Поляков В.А. Принципы трудового обучения //Школа и производство. — 1975. — №9. — С.9.
5. Поляков В.А. Политехнический принцип в трудовом обучении школьников. — М.,1977. — С. 37.
6. Скаткин М.Н. Политехническое обучение в школе // Школа и производство. — 1968. — №3. — С.7–15.
7. Сидоренко В., Калігаєва О. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми //Трудова підготовка в закладах освіти. — 2005. — №2. — С.4–7.

Ірина ГОЛІЯД

ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА ПРОЦЕС АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З КРЕСЛЕННЯ

Студент по-справжньому набуває міцних знань у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності. Якість графічної підготовки кожної особистості буде залежати від рівня її активності.

У своєму дослідженні М. Ігнатенко [15] розглядає пізнавальну активність як якість навчальної діяльності, яка завершується певними діями — розв'язанням навчального завдання.

Головною ознакою активності у навчанні О. Ботвінніков та Б. Ломов [5] виділяють мислительну активність студентів, яку можна досягти шляхом постановки перед ними пізнавальних задач. М. Махмутов [17] відзначає, що розумова діяльність учнів стимулюється задачами і завданнями.

Психолого-педагогічні дослідження [1; 2; 3; 14; 18; 19] свідчать, що найістотнішою ознакою розвиваючого навчання є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів з використанням спеціально розроблених дидактичних засобів, серед яких особливо важливе значення мають пізнавальні завдання. Л. Фрідман включає до них усі "звичайні шкільні задачі, в тому числі й ті, які іноді називають прикладами, вправами, які є в усіх шкільних підручниках і пропонуються на екзаменах в школі і на приймальних екзаменах до вузів, технікумів, інших навчальних закладів" [19, 150]. Автор вважає, що відмінностями завдань виступають їхні функції, закладені у змісті, і що функціями розв'язку є "проектовані вчителем зміни у дійсності і психіці учнів, які повинні відбутися в результаті розв'язування ними цих задач" [19, 151].

Проблемою застосування графічних вправ і завдань (задач) при вивченні багатьох навчальних дисциплін займалися видатні вчені як минулого, так і сьогодення [4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13], але ця проблема до сих пір є актуально.

Перед дослідниками постає непроста проблема, які ж засоби активізації застосовувати у процесі вивчення курсу креслення і якими методами запроваджувати їх у процесі навчання.

Наше дослідження розглядає активність, як процес безперервної продуктивної роботи, спрямований на стимулювання студентів засобами графічних завдань до активної розумової діяльності на заняттях, кінцевим результатом якого будуть сформовані графічні знання, уміння та навички.

Курс креслення належить до переліку предметів, які неможливо засвоїти без практичного виконання графічних робіт, графічних вправ і графічних завдань.

Спостереження за студентами, які проводилися на протязі багатьох років, та вивчення досвіду роботи викладачів вузу свідчать, що головною умовою активності в навчанні є цілеспрямована розумова діяльність студентів, яка досягається, перш за все, шляхом застосування у навчальному процесі графічних вправ і завдань. Вони повинні бути цікавими і різноплановими за змістом, мати чітку логічну послідовність (ланцюжок послідовних дій), а також підвищену складність, тому що легкі вправи не потребують напруження розумових здібностей, творчого мислення і тому не можуть бути стимулом до активності.

Аналізуючи існуючі збірники завдань з креслення, ми дійшли висновку, що в них є суттєві недоліки. Зокрема, це технічно застарілі деталі і вироби, які мають відтворюючий характер. Задачі приблизно рівнозначні за типом і складністю. У збірниках не забезпечується варіативність завдань і не враховується індивідуальний підхід до студентів в процесі розв'язання графічних задач.

Для виходу з цього становища потрібно шукати нові підходи як до розробки нових завдань, так і до методики їх використання. І цих підходів може бути кілька, залежно від змісту курсу креслення.

У даній ситуації необхідно створити таку методику і такі умови для проведення лабораторних занять, щоб під час вивчення курсу забезпечувався процес безперервної продуктивної роботи студентів.

Цього можна досягти за умови формування у студентів свідомого ставлення до необхідності засвоєння теоретичних знань та виконання практичних вправ і задач безпосередньо на заняттях з креслення. Процес виконання завдання потрібно побудувати таким чином, щоб студент розумів що, для чого, і як потрібно робити, глибоко аналізував і усвідомлював кожну навчальну операцію та ні в якому разі не виконував їх механічно. Виявляв творчу самостійність та активну пізнавальну діяльність.

Мета статті — розкрити суть побудови комплексу лабораторних робіт з креслення за допомогою концентрично-ланцюжкового методу.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, для самостійного виконання безпосередньо на заняттях з креслення ми пропонуємо принципово новий комплекс лабораторних робіт, побудований за допомогою нового концентрично-ланцюжкового методу, що включає виконання ними графічних вправ і завдань.

Концентрично-ланцюжковий метод передбачає безперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок окремих частин навчального матеріалу, які постійно повторюються на поглиблено-розширюючому рівні.

У складі концентрично-ланцюжкового методу ми виділяємо поєднання двох складових:

– концентричної, яка включає такий спосіб побудови навчальної діяльності, коли окремі частини навчального матеріалу повторюються на рівні, що постійно розширюється і поглиблюється;

– ланцюжкової, коли окремі частини навчального матеріалу створюють безперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок, а зміст знань передається один раз у певній логічній послідовності.

Розробляючи графічні завдання для практичної роботи з геометричного креслення для активізації навчальної діяльності студентів, на нашу думку, найповніше сутність навчальної задачі, як дидактичної категорії, будуть виражати завдання, які мають текстову умову задачі, в яких враховується зміст предмету, рівень самостійності і форма його виконання.

Завдяки текстовій умові студенти з перших хвилин націлені на продуктивну роботу. Виконуючи креслення умови задачі, наприклад, побудувати зовнішнє спряження двох дуг кіл радіусом спряження 30 мм, розташованих на відстані 65 мм одне від одного. Радіус першого кола 24 мм, а радіус другого кола 32 мм, у студентів вже починає діяти механізм сприйняття, усвідомлення, уяви, аналізу даних та мислення. Кожний студент самостійно розмірковує над побудовою умови задачі: розташувати коло радіусом 24 мм на аркуші ліворуч чи праворуч, а коло радіусом 32 мм — вгорі чи внизу і таке інше. Залежно від того, як проходить процес мислення, які операції відбуваються в ході розмірковування, якою була міра відповідальності щодо її виконання, і залежить результат побудови умови задачі. Навіть якщо в процесі побудови спряження виникнуть труднощі з його виконанням (наприклад, центр спряження

вийде за межі аркуша паперу, що унеможливить побудову радіуса спряження), то студент знайде причину сам і назавжди запам'ятає, на якому етапі мислення він знехтував важливістю розташування вихідних даних.

Побудова спряження зводиться до визначення положення центру спрягаючої дуги і точок спряження, в процесі якого студенти визначають сукупність графічних операцій, необхідних для розв'язання задачі, відновлюють у пам'яті теоретичні знання і правила виконання. Обирають раціональну послідовність здійснення графічних дій, встановлюють аналогію з раніше розв'язаними задачами і створюють графічне зображення — передбачений кінцевий результат за допомогою мислительних операцій. Потім за допомогою практичних операцій у вигляді конкретних геометричних побудов здійснюється уявна видозміна і перетворення мислительних операцій та доповнення утворених зображень знаково-символічними умовними позначеннями.

Зміст завдання включає ланцюжок вправ від найпростішої до найскладнішої, а хід завдання лабораторної роботи побудований таким чином, що включає всі складові елементи графічної домашньої роботи. Під час розв'язання задач студенти проходять етап сприймання, розуміння, виконання та переосмислення виконаного креслення, яке закріплюється системою запитань з даної теми, в якій прослідковується логічна структура від простого (теоретичного) до пошукового практичного запитання.

Розглядаючи тему "Складальне креслення", яка передбачає, перш за все, навчити студентів їх читати, ми пропонуємо застосування завдань, які мають практичне значення.

Прочитати складальне креслення — це значить з'ясувати будову зображеного виробу. При цьому визначають взаємодію та способи з′єднання деталей у виробі та форму кожної з них.

Вивчаючи деталь, слід одночасно розглядати її на різних зображеннях і уявити собі форму невидимої її частини, бо на складальному кресленні одна деталь перекриває іншу. Слід установити характер взаємодії складових частин виробу в процесі його роботи, тобто які частини рухомі, які нерухомі, спосіб передачі руху, тип з'єднання, що забезпечує нерухомість, посадки спряжених поверхонь.

Традиційно для читання використовують такі складальні креслення як домкрат, знімач, затискач, вентиль запірний і т.д. І навіть коли виконують побудову основних виглядів, то це, як правило, деталі комбінованого верстака, слюсарних лещат, токарно-гвинторізного чи горизонтально-фрезерного верстата.

Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання передбачає також підготовку вчителя обслуговуючої праці, діяльність якого буде пов'язана зі швейною справою, обладнанням швейного виробництва, будовою швейних машин.

Під час вивчення курсу креслення дівчатам важко уявити, що таке домкрат і навіщо він потрібен, які механізми призначені для зміни швидкості обертання шпинделя горизонтально-фрезерного верстата і т.д., тому читання складального креслення гальмує процес деталювання складальної одиниці.

Потрібно мати добре розвинуті просторову уяву та просторове мислення для того, щоб, виконуючи уявні просторові перетворення, вірно розчленити виріб на окремі деталі, з яких він складається; в уяві послідовно відокремити одну деталь за одною, як це роблять при демонтажі, або, навпаки, уявити собі, як з окремих деталей скласти цей виріб; визначити деталі, креслення яких треба виконати; визначити необхідну кількість зображень, потрібних для креслення кожної деталі.

У зв'язку з цим високої результативності у процесі вивчення складального креслення можна досягти, застосовуючи завдання, які мають практичне значення, тобто пов'язані з практичною діяльністю студентів. Наприклад, на заняттях з "Практикуму в навчальній майстерні" студенти можуть особисто перевірити, для чого призначена та чи інша складальна одиниця швейної машини та принцип її дії, а також з'ясувати форму та з'єднання окремих деталей складального креслення.

Побудова основних виглядів, розрізу чи перерізу полегшить роботу дівчатам, якщо це буде деталь швейної машини: лапка, шпулька, шпульний ковпачок і т.д.

Ми пропонуємо зразок завдання для виконання лабораторних робіт з креслення під час вивчення теми "Читання і деталювання складальних одиниць", які будуть тісно пов'язані з

практичною діяльністю студентів на практичних заняттях з інших навчальних предметів. Спираючись на теоретичні та практичні знання студентів з таких предметів, як “Обладнання”, “Методика занять в майстерні”, “Практикум у навчальній майстерні” тощо, студенти під час читання креслень відтворюють в уяві знайомі елементи складальної одиниці, пригадують її призначення та принцип дії, тобто постійно повторюють і поглиблюють набуті знання в результаті чого зберігається одна із складових концентрично-ланцюжкового методу.

Скорочується час на вивчення за конструкторськими документами, які додаються до складального креслення, принципу роботи виробу, його технічної характеристики, вимог щодо його виготовлення, а також специфікації, яка надає інформацію про кількість деталей, що входять до складу виробу, їх назву та матеріал. Це прискорить роботу студентам із спеціалізації “Конструювання та моделювання одягу” на перших лабораторних роботах з креслення з читання робочих креслень деталей, де вони на підготовчій стадії докладно вивчають виріб, після чого безпосередньо переходять до складання ескізів.

Для виконання деталювання запропонованого завдання необхідно тільки уявити форму даної окремої деталі: перейти від площинного зображення до об’ємного, вибрати головне зображення деталі, необхідну кількість зображень, масштаб і т.д., тобто перейти безпосередньо до послідовного ланцюжка творчої роботи — виконання ескізу деталі, оскільки будова, наприклад, регулятора натягу верхньої нитки вже знайома студентам з предметів “Обладнання швейного виробництва” і “Практикум у навчальній майстерні”.

Використовуючи раціонально час на лабораторних роботах з креслення, застосовуючи новий концентрично-ланцюжковий метод, можна досягти найкращих результатів формування у студентів високого рівня графічних знань та умінь.

Для того, щоб виконати графічне завдання на побудову з’єднань деталей, студенти, як правило, перекреслюють завдання за зразком (гвинтове з’єднання; шпонкове з’єднання тощо), а потім за допомогою довідкових даних підбирають кріпильні деталі. Не можна сказати, що ця частина роботи не важлива, але слід зазначити, що така робота має переважно репродуктивний характер.

По-перше, студенти механічно перекреслюють умову завдання, по-друге, вони вже знають, із назви графічного завдання, що ці деталі потрібно з’єднати за допомогою болта чи іншої кріпильної деталі, по-третє, виконують прості інструментальні побудови за допомогою довідкових розмірів. Виникає питання: яких знань і умінь набувають студенти, виконуючи цю графічну роботу? Чи потрібна графічна робота в такому вигляді? Відповідь однозначна: потрібна, але в зовсім іншому вигляді, з іншими проблемами і завданнями.

Графічну роботу на побудову зображень взаємопов’язаних деталей студенти виконують після вивчення теми “Рознімні з’єднання”, тому вони вже знають всі кріпильні деталі, за допомогою яких можна виконати з’єднання. Отже, умову завдання потрібно запропонувати таким чином, щоб вона включала не тільки набуття знань, умінь і навичок, а й активізувала їх розумові та мислительні операції.

Завдання для виконання цієї графічної роботи може бути описового характеру та включати назву деталей, які потрібно з’єднати. Студент, використовуючи просторові перетворення, в уяві формує просторовий образ деталей, які потрібно з’єднати, переносить їх з об’ємного просторового образу в площинне зображення та виконує креслення з’єднань. При цьому необхідно з’ясувати призначення з’єднувальних деталей та їх конструкцію, матеріал деталей. І тільки після цього самостійно визначити, який саме вид з’єднань застосувати для з’єднання запропонованих деталей між собою.

Наприклад, процес виконання болтового з’єднання включає в себе побудови фронтального і горизонтального виглядів гайки, болта, шайби; нанесення зовнішньої різьби болта і внутрішньої різьби гайки; частини розрізу двох з’єднувальних деталей. Ці елементи побудови утворюють ланцюжок між темами “Вигляди”, “Розрізи”, “Зображення і позначення різьб”, “Кріпильні різьбові деталі”. Щоб активізувати роботу під час виконання операцій з пройденого матеріалу потрібно, розробити систему вправ, яка включатиме:

- вправи, що містять текстову умову, завдяки якій у студентів з перших хвилин починає діяти механізм сприйняття, уяви та мислення;

- зміст завдань повинен включати вправи від найпростішої до найскладнішої, що активізує розумову діяльність студентів під час їх розв'язання;
- завдання кожної наступної вправи включає фрагмент попередньої, завдяки чому відбувається повторення та закріплення попереднього матеріалу;
- вправи проблемного характеру, які сприяють розвитку пізнавальних здібностей у студентів, зокрема — продуктивного мислення;
- вправи, що містять графічні перетворення для розвитку просторової уяви та просторового мислення;
- вправи пошукового характеру, які активізують самостійну роботу на заняттях;
- зміст вправ включає всі складові елементи графічної роботи, що полегшує її виконання.

Висновок. Застосування таких завдань допоможе активізувати навчальний процес на заняттях з креслення, підвищити продуктивність самостійної роботи на заняттях і вдома, стимулювати пізнавальний інтерес під час виконання графічних робіт.

В процесі проведення вищенаведених лабораторно-практичних занять з креслення будуть забезпечені всі умови для постійного повторення, а отже, і закріплення пройденого матеріалу, постійного розширення і ускладнення графічної діяльності, усвідомлення студентами їхнього власного стимулу до практичної роботи на заняттях і до виявлення їх високої навчально-пізнавальної активності, забезпечуватиметься процес безперервної продуктивної роботи, в результаті якої формуються графічні знання, уміння та навички студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: Наук.-метод. зб. — К. — 1995. — С. 111–113.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Ззнание, 1982. — 96 с.
3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. — М.: Знание, 1971. — 72 с.
4. Ботвинников А.Д. Повышение эфективности и качества преподавания черчения: Пособие для учителей. Сб. статей. — М.: Просвещение, 1981. — 128 с.
5. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний умений и навыков школьников; и навыков школьников; и навыков школьников; Науч.-исслед. ин-т. содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1979. — 256 с.
6. Василів В.І. Система дидактичних пізнавальних завдань для організації самостійної роботи учнів на уроках загальнотехнічних дисциплін: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. — К. 1994. — 157 с.
7. Верхола А.П. Графическая подготовка учащихся в школе. — К.: Рад. шк., 1985. — 128 с.
8. Гервер В.А. Творчество на уроках черчения: Книга для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 144 с.
9. Гоженко Л.И. Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных учений школьников: Автореф. дис.... канд.. пед. наук. — К., 1985. — 21 с.
10. Горносталь П.М. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх вчителів фізики (практикум з механіки) : Дис. … канд. пед. наук. 13.00.02. — К., 1994. — 184 с.
11. Дембинский С. Й. Кузьменко В.И. Методика преподавания черчения в средней школе. Учеб. пособие для студентов худож.-граф. Пед. ин-тов и отд-ний педучилищ. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1977.
12. Джеджула Е.Н. Усовершенствование графической подготовки студентов сельскохозяйственного вуза: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 1997. — 167 с.
13. Друзь З.В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: Автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 24 с.
14. Заботин В.В. О развитии проблемного видения у школьников // Сов. Педагогика. — 1971. — № 2. — С. 29–40.
15. Ігнатенко М.Я. Методологічні та методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики: Дис. … доктора пед. наук: 13.00.02. — К., 1997. — 335 с.
16. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 376 с.
17. Махмутов М.И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985. — 179 с.
18. Сименач Б.В Дидактические условия формирования системы конструкторско-технологических знаний и умений у студентов: Автореф. дис….канд. пед. наук. — К., 1982. — 22 с.
19. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. — М.: Педагогика, 1977. — 207 с.

Мирослав ФРЕЙМАН,
Станіслава ФРЕЙМАН

ЗНАЧЕННЯ УРОКІВ-ЕКСКУРСІЙ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Згідно з постулатами загально технічного навчання у широкому розумінні слова програмовий зміст предмету трудове навчання охоплює широкий спектр вибраних проблем із різних галузей техніки й різних видів технічної діяльності. Опанування учнями цього різнорідного програмового змісту зумовлене способами роботи вчителя з учнями. Вирішальне значення тут має — кажучи загалом — дотримання усіх принципів навчання, зокрема таких: пов'язування теорії з практикою, наочності та систематичності. Принципи навчання не виступають самостійно, а в дидактично-виховному процесі всебічно пов'язуються як із собою, так і з методами, які дозволяють учням опанувати знаннями разом із вмінням застосовувати їх на практиці, формами та іншими факторами цього процесу.

В цьому опануванні ми хочемо звернути особливу увагу на *форми навчання*, які в трудовому навчанні базової школи, гімназії та в понад гімназійних школах відіграють істотну роль.

Форми означають організаційну сторону навчання, в межах яких застосовуються різні згадувані вже методи, принципи навчання й дидактичні засоби. Дидактичні засоби дійсно пов'язані з методами, принципами й виконують в них певну роль, але вони не визначають характеру дій вчителя та учнів.

У підручниках дидактики можна знайти опис таких організаційних форм навчання, як: індивідуальні (одиничні), індивідуалізовані, масові (колективні), групові, урочні й позаурочні, шкільні й позашкільні. В найновіших опрацюваннях згадується ще й класно-урочне, урочно-кабінетне та бригадно-виробниче навчання. В основі цих поділів лежать різні критерії, а саме: кількість учнів, які беруть участь в процесі навчання, місце навчання дітей та молоді, а також час проведення дидактичних занять.

З огляду на критерій кількості учнів вирізняють *одиничні* й *колективні* форми організації праці учнів. З точки зору часу праці дітей та молоді говориться про *урочні* та *позаурочні заняття*. Й нарешті з точки зору місця праці, форми поділяються на *шкільні заняття*, в яких навчання відбувається в класі, лабораторії, шкільній майстерні, світлиці і т.п., та на *позашкільні заняття*. До головних видів позашкільних занять як правило зараховують домашню роботу учнів, заняття, що проводяться в рамках позашкільних гуртків за інтересами для здібних учнів, та заняття у вирівнювальних групах для тих учнів, які мають труднощі із навчанням, а також *екскурсії*.

Екскурсії становлять своєрідну форму занять на місцевості, тому що їх головним дидактичним завданням є безпосереднє чуттєве пізнання учнями визначених речей, подій, явищ і процесів у їх натуральному природному, суспільному, технічному й культурному середовищі, відповідно з визначеними раніше цілями. Точніше кажучи, вони постачають чуттєві дані для формування правильних уявлень, понять і загальних суджень (а отже для абстрактного мислення), й не раз вказують також на застосування знань (теорії) на практиці.

У цій статті ми хочемо показати цінність і умови ефективності екскурсії як однієї з важливих організаційних форм процесу навчання-вивчення предмету трудове навчання.

Однією з головних цілей трудового навчання в базовій школі та гімназії є забезпечення учням елементарного рівня загально-технічної орієнтації й тим самим підготувати їх до життя в технічній цивілізації. Однак можливості реалізації дидактичних занять у шкільних технічних майстернях, навіть найкраще обладнаних, дуже обмежені, бо запевняють учням опанування тільки основних технічних вмінь і зв'язаних із ними відомостей. Тому визначений програмою зміст, який стосується як матеріалознавства й технології, технологічного обладнання, так і питань організації й економічного рахунку, дуже часто може бути опрацьований тільки вербальним способом, часом може ілюструватися моделями чи намальованими замінниками технічної дійсності. Не треба переконувати, що найбільш ефективну реалізацію цього змісту забезпечить спостереження за автентичними речами, явищами й процесами в натуральних їх умовах (на підприємствах) чи спеціальних установах (музеях, виставках і т.п.). Отже, ми думаємо, що на допомогу може прийти названа вже форма занять на місцевості, якою є *екскурсія*.

Коли ж і як повинні застосовуватися дидактичні екскурсії на уроках трудового навчання? Безумовно, вони повинні організовуватися на різних етапах процесу навчання цього предмету, зокрема на етапі:

- ознайомлення учнів з певною групою програмних питань;
- основного опрацювання визначеного змісту навчання;
- доповнення й розширення відомостей про проблеми, опрацьовані на початковому етапі в школі.

Прикладом екскурсії, яка виконує першу з названих функцій, може бути відвідання місцевого закладу напр. дрібної переробки штучних матеріалів. Таким чином учні познайомляться з найважливішими ґатунками штучних матеріалів, головними операціями перетворення цих матеріалів та, що дуже істотно, з обладнанням, яке служить для цього (зварювачі, вприскувачі). Одночасно така екскурсія може розбудити зацікавлення цією галуззю технології та викликати бажання набути основні вміння в цих межах.

Принципового опрацювання шляхом спостереження вимагає між іншим значна частина тем, пов'язаних із профорієнтацією (ознайомлення з певними групами професій та значенням здібностей і кваліфікацій під час їх виконання), зміст, який стосується проектування й конструювання в закладах праці або бюро проектів, робота електростанції і т.д.

Різноманітними є також можливості використання екскурсій з метою розширення або доповнення програмового змісту. Це стосується зокрема специфіки технологічних процесів із галузі окремих видів матеріалів або застосовуваних при цьому машин і обладнання, вимірювальних приладів (звичайно крім тих, якими користуються учні в шкільній майстерні); принципів і форм організації творчої праці; справ, пов'язаних із економічним рахунком (зберігання матеріалів і енергії, продуктивність праці). Як видно, навіть побіжний аналіз змісту трудового навчання виявляє конкретні приклади використання екскурсій в дидактичній роботі. Межі використання екскурсій у відповідній ланці дидактичного процесу залежать від характеру змісту навчання та від пізнавальних можливостей доступних у даному середовищі об'єктів (закладів).

З огляду на загальну мету й межі спостереження можна виділити:

- екскурсії, спрямовані на отримання загальної орієнтації про діяльність даного закладу (найчастіше як представника визначеної галузі виробництва). Вони використовуються головно з метою вступного ознайомлення учнів із відповідною групою питань;
- екскурсії з вужчою метою і програмовим змістом.

З точки зору змісту спостереження серед екскурсій із вужчими пізнавальними межами найчастіше виділяють екскурсії, спрямовані передусім на питання з галузі: технології (разом із матеріалознавством); технічного обладнання (часто пов'язаного із технологією і тому нероздільних); організації й збереження праці; професійної орієнтації. Звичайно, такий поділ є умовним, бо рідко можна відокремити визначені явища чи процесу із цілісної діяльності закладу праці. Однак можна і треба зробити одне питання центральним (домінуючим) об'єктом спостереження.

Дидактичні екскурсії мають сприяти, що вже підкреслювалося, більш всебічному, цілісному пізнанню дійсності, баченню її через призму конкретних речей і символів, поєднанню переживання й пізнавання світу техніки, зауваженню тих його сторін, які не містяться в жодному із вивчених раніше на шкільних уроках. Щоб це було можливим, під час організації екскурсій вирішальне значення мають, між іншим, такі дидактичні й організаційні фактори:

- пов'язання змісту екскурсії з поточною реалізацією матеріалу навчання;
- методична й організаційна підготовка екскурсії;
- спосіб їх проведення й використання результатів спостереження.

Названий на першому місці фактор означає, з одного боку, необхідність організовувати їх в той самий час, коли опрацьовуються питання з тієї групи змісту, до якої належить предмет спостереження в закладі праці чи іншій установі. З другого боку — необхідність відповідності змісту спостереження з обов'язковими в даному класі програмними питаннями.

Основною умовою дотримання цих вимог є за планування програми екскурсій на цілий цикл загальнотехнічного навчання. Ця програма повинна базуватися на детальному аналізі програмового змісту трудового навчання, спрямованого на пошуки відповіді: реалізація якого змісту повинна передусім опиратися на пізнанні його шляхом спостереження в натуральних умовах і в межах якого змісту екскурсії можуть надати доповнюючий матеріал відносно питань, опрацьованих у школі.

Навчальні заняття, що реалізуються у формі екскурсії, можуть охоплювати цілу тематичну одиницю або її частину (якщо опрацювання результатів спостереження відбувається

на найближчих уроках у технічній майстерні). Тому *методична підготовка екскурсії* є тотожною з опрацюванням детального плану чи конспекту навчальної одиниці, в якій необхідно визначити:

– освітні цілі (загальні, операційні і позиції);
– хід екскурсії з методично-змістового боку;
– спосіб узагальнення і систематизації знань, отриманих під час екскурсії.

Тут варто звернути увагу на необхідність по мірі детального окреслення об'єкту й меж пізнання шляхом спостереження визначення, які справи треба особливо підкреслити та яким чином це зробити, щоб викликати зацікавленість учнів і сконцентрувати на них увагу для забезпечення пізнання найбільш істотного змісту в межах цілей даної екскурсії. З цим пов'язується необхідність проведення (відповідно раніше) розмови з працівником даного закладу, який під час екскурсії буде екскурсоводом. Цей працівник повинен також знати мету й обсяг змісту даної екскурсії та дидактичні вимоги, що стосуються способу подання учням відповідних проблем.

Екскурсія, її підготовка, організація – це також чудовий виклик для учнів. Учні під непомітною опікою вчителя повинні бути підготовані до пізнавальних завдань, які чекають на них. Це безумовно вплине на збільшення їх зацікавленості й формування позитивного ставлення до занять, які відбуваються поза школою. Підготовка учнів у випадку дидактичної екскурсії стосується зокрема:

– усвідомлення учням мети екскурсії та найважливішого змісту спостереження й планованих для отримання словесних інформацій, в тому числі визначення меншим групам учнів спеціальних завдань;
– орієнтування учнів про характер даного закладу, його загальний і спеціальний профіль продукції чи послуг (у старших класах це може бути завданням для вибраної групи учнів);
– повторення тих програмових питань, які мають зв'язок із змістом екскурсії;
– проведення інструктажу про те, як себе поводити на підприємстві, зокрема дотримання правил безпеки.

Цінність екскурсії вирішує також її *організаційна підготовка*, яка складається передусім з:

– отримання згоди на відвідання закладу; ця основна вимога повинна бути виконана перед опрацюванням програми екскурсій;
– узгодження із закладом терміну й часу екскурсії, чисельність групи екскурсантів, забезпечення транспорту і т.п. (для вирішення цих справ треба поступово залучати учнів).

Спосіб узагальнення й систематизації знань, отриманих під час екскурсії, це фактор, який значною мірою визначає дидактичну й виховну цінність проведених екскурсій. Однак найважливішим є опрацювання відомостей і практичного досвіду, отриманого учнями. Залежно від можливостей учнів це може мати характер бесіди, часто пов'язаної із дискусією, або попередньо направлених висловлювань самих учнів, наприклад, у формі звітів про проведене спостереження й отриману інформацію.

Дуже важливу виховну роль при цьому відіграє можливість для учнів розповісти про свої отримані під час відвідування закладу праці враження, що стосуються захоплення технікою й людьми, які її створюють, про пошану праці, її витворів і т.д. інтелектуальні й емоційні переживання мають великий вплив на формування й закріплення відповідних переконань і позицій молоді щодо техніки й праці.

Однак не досить самого закріплення знань (підтриманого відповідними переживаннями), отриманих завдяки екскурсії, бо вони можуть швидко забутися. Пізнавальні результати слід систематизувати, тобто пов'язати із отриманими раніше і таким чином розширити або поглибити вже наявну в учнів систему знань і вмінь. Це стосується зокрема подальшого узагальнення понять, принципів дії, принципів техніки і т.п. в межах знарядь і обладнання, технологічних операцій, організації виробничого процесу, характеру праці та кваліфікаційних вимог у групах споріднених професій і т.д.

Екскурсії є інтегральним складником процесу навчання, який реалізується в школі й поза школою. Зокрема вони повинні допомагати у виконання тих дидактичних завдань, які не можна – в силу різних причин – реалізувати наглядним способом у технічній майстерні. Добре сплановані й проведені екскурсії сприяють досягненню не тільки дидактичної, але й виховної мети.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Любомира ІЛІЙЧУК

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГАЛИЧИНІ (1919–1939 рр.)

Загострення екологічної ситуації як у світі, так і в Україні, що є результатом порушення законів природи, висуває нові вимоги до суспільства і кожної особистості зокрема, її фізичних і духовних якостей. Навколишнє середовище, в якому відбуваються навчання, праця та відпочинок особистості, а також цілісна система взаємопов'язаних факторів виховного впливу суспільства, що існують у реальній дійсності є єдиною системою суспільного розвитку і виховання. Важливим компонентом даної системи виступає загальноосвітня школа. Так, згідно Концепції національного виховання, серед основних завдань сучасної школи є озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи і суспільства; ознайомлення з проблемами, які набувають життєвого значення для долі цивілізації — збереження природи, охорона оточуючого середовища; формування екологічної культури, оволодіння знаннями про природу свого краю, залучення молоді до активної екологічної діяльності [6, 22].

У системі екологічної освіти і виховання, підготовки молодого покоління до раціонального природокористування, відповідального та бережливого ставлення до навколишнього середовища, природоохоронної діяльності учнів важливе місце належить початковій школі як початковій ланці збагачення особистості знаннями про природне і соціальне оточення, формування наукового, морального і естетичного ставлення до нього.

Значна частина сучасних психолого-педагогічних досліджень присвячена питанням методологічного трактування ряду теоретичних положень екологічної освіти школярів (А. Галєєва, А. Захлєбний, І. Звєрєв, І. Суравегіна), виховання гуманного ставлення до природи (А. Волкова, П. Ігнатенко, Н. Лисенко, А. Плешаков, З. Плохій, Л. Салєєва, Г. Тарасенко, Т. Тарасова), стимулювання бережливого ставлення до навколишнього середовища (Б. Іоганзен, Н. Риков), оволодіння учнями навичками його охорони (І. Габєв, В. Грецова, А. Момотова, Л. Родова), активізації дослідницької та пізнавальної діяльності, творчого мислення дітей у процесі проведення практичних і дослідницьких робіт на заняттях і в природі (Н. Буринська, В. Онищук, Л. Романова, Д. Сергієнко), взаємозв'язку пізнавальної і практичної діяльності з проблемами охорони природи (М. Вересов, М. Дуденко, І. Лебедь, М. Стельмахович, Є. Сявавко), підготовки школярів до природоохоронної діяльності (П. Іванов, М. Матрусов). Як бачимо, проблема екологічної освіти і виховання, зокрема проблема охорони природи знайшла висвітлення у значній частині психолого-педагогічних досліджень. Однак у них недостатньо розкрито питання залучення до природоохоронної діяльності молодших школярів у позакласній роботі. Тому ***метою статті*** *є* висвітлення проблеми організації позакласної природоохоронної роботи у Галичині міжвоєнної доби, її вплив на природоохоронне виховання дітей, розширення їх знань про природу, формування потреби в участі у природоохоронній діяльності, формування екологічної культури молодших школярів.

Як відомо, зі вступом дітей до школи їх провідною діяльністю стає навчання, яке спрямоване на оволодіння учнями цілеспрямованими знаннями та практичними уміннями і навичками, всесторонній розвиток особистості, формування їх інтелектуальних, емоційних і дієво-вольових якостей, що є важливою передумовою для виховання у молодших школярів любові до рідної природи, бережливого і відповідального ставлення до навколишнього середовища, становлення та формування екологічної культури. Разом з тим позакласна природоохоронна робота значно розширює можливості навчально-виховного впливу на

молодших школярів у становленні і розвитку їх поглядів на необхідність охорони природи та участі в цьому процесі. Даний напрям виховної роботи дозволяє розширити і поглибити знання учнів про навколишнє середовище, закріпити отримані на уроках уміння і навички його збереження, формувати в учнів молодшого шкільного віку самостійність, включати їх у практичну суспільно-корисну діяльність з охорони природи.

Про це наголошували і галицькі педагоги та вчителі-практики міжвоєнної доби, які на природу звертали велику увагу і бачили у ній, "у тих враженнях, які мають від неї діти, великий фактор і виховання й навчання" [14, 189]. Тому великого значення у школах Галичини міжвоєнної доби відводилось поглибленню знань молодших школярів про природу та її охорону на уроках, під час проведення "прогульок", влаштування "шкільних музейчиків", упорядкування шкільних часописів та шкільних альбомів, закладання і ведення "природничих збірок", читання "доповняючої лєктури" з обсягу природи та дитячих часописів, посильної праці на пришкільній ділянці. При організації даної роботи вчитель звертав увагу і на розвиток морально-етичних почуттів дітей до навколишнього природного середовища, оскільки "ніщо так не розяснює ума людини й не ублагороднює її серця, як пізнання природи й єднання з нею" [3, 281], виховував у них відповідальне і бережливе ставлення до природи, формував ціннісні орієнтації, налаштовував на виникнення потреби у природоохоронній діяльності.

Галицькі педагоги і вчителі-практики наголошували на необхідності проведення уроків природознавства на природі, де діти мали змогу спостерігати за явищами природи, отримувати нові знання про навколишнє середовище та про взаємозв'язок людини і природи, оволодівати практичними вміннями і навичками з охорони природи. Як вказував учитель школи ім. М.Шашкевича у Львові Денис Петрів, "кожне з'явище природи треба пізнавати зо світа ростин чи звірів, треба знати його зо зовнішнього вигляду — пізнати його складові частини, а також зрозуміти його відношення до життя людини. ...Всі ті з'явища природи треба дітям показати та їх з дітьми обговорити й вияснити. ...Безпосередна зустріч та обсервація з'явищ середовища — це основа і на ній опирається навчання" [11, 40]. Крім того, як зазначала видатний педагог Софія Русова, на таких уроках "треба звертати увагу на прекрасні зявища природи, хмари, ранок, веселку колірів у різних краєвидах, треба зміцняти вражіння природи мистецькими віршами, описами" [14, 189], що сприяло вихованню у молодших школярів любові до природи, бережливого і відповідального ставлення до неї, прагненню охороняти навколишнє середовище, здійснювати природоохоронну діяльність.

У системі навчально-виховного процесу Галичини міжвоєнного періоду одне з важливих місць посідали "прогульки" (екскурсії — Л.І.), на яких, як зазначав видатний теоретик і практик педагогіки, активний громадський діяч Іван Ющишин, "зустрічається молодь безпосередньо з природою, її з явищами, людським довкіллям, суспільними уладженнями, процесами людської праці і громадським життям. Оглядаючи все, слухаючи та майже доторкаючись до всього власними руками, пізнає дитина природне та людське довкілля з безпосереднього досвіду" [16, 71].

Організація та проведення "прогульок" у народних школах Галичини були передбачені шкільним планом виховання, який складався школою на три роки та планом навчання — складався на рік. Кожна школа обговорювала та опрацьовувала план "прогульок" для кожного класу. Кількість природничих "прогульок" на протязі року залежала від розташування школи, від "околиці" та умов шкільної праці. Однак, не зважаючи на це, кожна школа повинна була провести щонайменше 7 природничих "прогульок" на навчальний рік: 2 — восени, 2 — зимою, 2 — весною, а літом — 1.

Проведення "прогульок" передбачалось починаючи з першого року навчання школярів. Так, галицька вчителька, громадський діяч Іванна Петрів вказувала, що "вже на першому й другому році навчання влаштовуємо прогульки хоча би тільки тому, щоби навчити дитину дивитися на світ, завважувати з'явища природи, любити й цінити її твори" [12, 47].

Кожна шкільна природнича "прогулька" повинна була мати чітко окреслену навчальну мету та виховне значення. Так, М.Кривий у статті "Організація природничих прогульок у народній школі" відповідно до навчальної мети "прогульок" поділяв їх на: "прогульки, що мають на меті обсервацію краєвиду в поодиноких порах року; прогульки, на яких діти пізнають типові звірята і розтини в даній околиці; прогульки, на яких збирається матеріял, потрібний для праці і вправ у клясі" [7, 235]. Під час їх проведення учитель обов'язково наголошував на

необхідності охорони природи, її вплив на життя людини. Стосовно виховного значення "прогульок" природничого характеру, то вони відігравали важливу роль у формуванні екологічної культури молодших школярів Галичини міжвоєнної доби. Адже спостереження за явищами природи, споглядання краси навколишнього середовища пробуджувало "у серці дитини зацікавлення тим, про що повчає книжка" [7, 235], любов до рідної природи, бажання її охорони, праці у природі задля збереження та покращення стану довкілля.

Поряд з екскурсіями важливими видами оволодіння молодшими школярами знаннями про природу та її охорону, виховання бережливого та відповідального ставлення до неї, стимулювання природоохоронної діяльності учнів у позакласній роботі були такі, як влаштування "шкільних музейчиків", упорядкування шкільних часописів та шкільних альбомів, закладання і ведення "природничих збірок".

Ефективний вплив на залучення молодших школярів Галичини до природоохоронної діяльності була їх участь у влаштуванні "шкільних музейчиків", які мали "велику вартість". Про це наголошував Є. Пеленський у статті "Шкільний музей", вказуючи, що "дітям замало показати час від часу збірки. Згідно з принципами творчої школи, треба дітей заставити за музейну роботу. Збирання відповідного матеріалу... можуть зробити в великій мірі діти. Якщо при тім учитель кине одне чи друге пояснення, та й загалом провадить доцільно роботою, буде це рівночасно найкращим способом навчання" [10, 52]. До "шкільних музейчиків" входили збірки, що безпосередньо були пов'язані з шкільним навчанням учнів. Сюди входили збірки мінералів та ґрунтів, "зільник", фотографії й картини краєвидів місцевості, "світлини" або малюнки дерев, лісових та садових рослин, а також тварин. Влаштування "шкільних музейчиків" дітьми обов'язково відбувалося під керівництвом учителя, який налаштовував їх на те, який саме природничий матеріал потрібно підбирати до музею, як його зберігати, яку роль він відіграє у шкільному навчанні. Так, учитель спрямовував школярів на обережне збирання "цікавіших" рослин даної місцевості, таких, яких не було у "шкільному музейчику", вчив засушувати і зберігати їх, сприяв оволодінню учнями знаннями про будову рослин, розумінню їх цінності. Цікавим є те, що вчитель наголошував на збиранні дітьми частин рослин, пошкоджених іншими рослинами, недугами, тваринами або людиною. При цьому звертав їх увагу на необхідність збереження навколишнього середовища, практичної діяльності з його охорони.

Крім даного виду роботи молодші школярі з задоволенням упорядковували шкільні часописи, які були "одним з найновіших методичних засобів у шкільному вихованні й навчанні, що тішиться великою популярністю серед самої молоді, та звертає на себе бачну увагу найвидатніших педагогів" [17, 2]. У школах Галичини досліджуваного періоду шкільні часописи поділялися на: журнали для молоді, редаговані і видані спеціалістами-педагогами; шкільні стінні часописи, складені спільно дітьми і вчителями; дитячі шкільні часописи, редаговані самими дітьми однієї школи. Шкільні часописи стосувалися різних галузей знання, наприклад, рідної мови й літератури, історії, а також природи і упорядковувалися з різних вирізок щоденників, тижневиків і місячників, а також з літературних журналів, ілюстрованих видань. Виконуючи дану роботу, учні отримували нові знання про живу природу, "про рухливі сили природи", як землетруси, вибухи вулканів, повені, про суспільне життя в "незбагненних" людських вчинках, про природу в її "живлових проявах". Під керівництвом вчителя, на основі отриманих знань про взаємозв'язок людини і природи, учні молодшого шкільного віку усвідомлювали важливість природи для життя суспільства, обов'язковість та необхідність її збереження та охорони, здійснення природоохоронної діяльності.

У школах Галичини міжвоєнної доби молодші школярі допомагали вчителю і у створенні шкільних альбомів, збираючи листівки, різні малюнки та картинки природничого спрямування. Учитель у свою чергу вміщував потрібні з них у великому класному альбомі. Такі листівки зацікавлювали учнів більше, ніж ілюстрації в книжках, бо вони були "гарні, барвні й естетично виконані" [8, 15]. Вчитель також заохочував дітей до закладання власних альбомів. Виконання даного виду позакласної роботи сприяло розвитку творчої уяви дітей, вихованню естетичного ставлення до природи, а "наука, таким родом ведена, оживляє виклад" [8, 15], сприяла виникненню інтересу школярів до вивчення природи, закономірностей її розвитку та існування, взаємодії людини і навколишнього середовища.

Цікавим є також досвід закладання і ведення учнями молодшого шкільного віку "природничих збірок", які мали навчальне навантаження та виховне значення і за вимогами керівництва шкіл Галичини міжвоєнного періоду повинні були знаходитись у кожному класі та відповідати рівню розвитку, знань і досвіду дітей. "Природничу збірку" складали і постійно доповнювали самі діти під керівництвом вчителя. Вона містилася у шкільній шафі і поділялася на 3 розділи: жива природа, мертва природа, прилади для навчання і пізнання природи. До збірки з області живої природи могли входити "повні примірники", в яких були розвинуті всі частини рослини — корінь, било, листя, цвіт і овоч; типове листя чи насіння залежно від способу запилення, розсівання, різного роду коріння, цвіт, плоди і т.д. Дану збірку становили і "зоологічні об'єкти", а саме: різні комахи, пера птахів, різного роду "пазурі тварин і птиць" і т.п., які діти зустрічали в природі і залюбки приносили до школи. Закладаючи такі збірки, молодші школярі училися "пізнавати, розуміти, описувати й відкривати природу очима дослідника" [9, 153]. Збірку мертвої природи складали "мінералогічні об'єкти", серед яких були всі можливі роди землі та мінерали, які збирали діти у своїй місцевості. Для навчання молодших школярів природи потрібне було приладдя, яке складалося з найпростіших предметів, виконаних самими дітьми: течки, коробочки, покази на корках і на папері. У статті "Закладання й ведення природничих збірок у школах" позитивно оцінив участь школярів у такому виді роботи Михайло Макух: "безперечно, що збірка не заступить живої природи; але вона все ж таки доповнить, утривалить добуте знання серед природи" [9, 151].

Крім зазначених видів позакласної роботи важливого значення для навчання молодших школярів "науки про природу" та формування у них потреби в участі у природоохоронній діяльності галицькі педагоги надавали позакласному читанню учнів. У даному напрямі важлива роль відводилась використанню у навчально-виховному процесі дитячої книжечки, яка сприяла не тільки оволодінню молодшими школярами новими знаннями, але й мала чималий вплив на виховання дітей. Так, Михайло Таранько вказував, що "новітня педагогіка признає маленькій дитячій книжечці велике завдання, більше, чим сухому й одноманітному шкільному підручникові, бо ся маленька, на перший погляд, книжечка — се не лиш справа самого читання; се головна підойма в навчанні, се основа доброго виховання молодого покоління" [15, 19]. Поряд з цим важливою проблемою досліджуваного періоду було забезпечення шкільних бібліотек дитячими книжками природничого спрямування. Так, на 1935р. Міністерство Освіти і Віросповідань для вжитку у початкових школах затвердило тільки 30 таких книжок, які містили "описи і оповідання з життя природи" [2, 219]. Серед них: "Пригоди горобчика" Осипа Маковея, "Дикі звірі" Антона Лотоцького, "Пригоди лінивого котика" Микити Магира, "Любі звірятка" Юрія Шкрумеляка, "Мурашка, лебідь і пчола" Павла Лисецького, "Вовченя" Олександра Олеся та ін.

У зв'язку з незначною кількістю книг природничого спрямування у шкільних бібліотеках галицькі вчителі важливу роль у навчанні та вихованні молодших школярів надавали дитячому часопису. Адже перш за все, читаючи його, дитина отримувала новий та різноманітний матеріал, що допомагало "не тільки розбуджувати й виховувати замилування дитини до лектури, але й звертати її увагу на всі актуальні явища ближчого й дальшого оточення дитини..." [13, 52]. Художні твори природничого характеру були надруковані на сторінках дитячих часописів Галичини міжвоєнного періоду ("Світ дитини", "Наш приятель", "Дзвіночок"), наприклад, "Старець і діти", "Хлопчина і воробець", "Що я люблю?", "Струмок і діти", "Як пташенята обідають", "Калина", "Недобрий Івась", "Мій садочок", "Під снігом", "Голодні птички", "З весняним вітром", "Жайворонок", "Ранішні пташки" та ін. Вони були спрямовані на оволодіння учнями молодшого шкільного віку знаннями про рідну природу, виховання гуманного ставлення до неї, стимулювання їх до природоохоронної діяльності.

Навчальні програми Галичини міжвоєнної доби передбачали проведення "практичних праць" з молодшими школярами як в урочний, так і в позаурочний час. Вони зводились не тільки до ручних робіт, але й, як зазначав Теодор Когут, передбачали "практичні праці в обсягу культури щоденного життя, годівлі домашніх животин і городових ростин" [5, 55]. При їх організації потрібно було практичну роботу тісно пов'язувати з життям довкілля, з навчанням та розвагами дітей. Згідно з програмою науки практичних праць у Галичині "у зв'язку з наукою живої природи, повинні діти втримувати лад у шкільному городі, ...гуртом плекати овочеві й

інші пожиточні дерева, дбати про їх охорону, нищити шкідників, виховувати кущі. ...Великий виховний вплив на дітей має годівля пташат у зимі" [5, 80–81].

Кожний вчитель для свого класу повинен був складати план практичних праць. Звернемось до "Пляну виховної праці в школі", який був надрукований у журналі "Методика і шкільна практика" (додаток до "Учительського слова") (1935р.), в якому знаходимо: "Квітень: місяць садження дерев у садах і при дорогах, квітів коло хати. Місяць охорони пташиних гнізд. Травень: місяць, присвячений перевіренню любови до батьків. ...Місяць збирання шкідливих хрущів та гусениць. Другий місяць охорони пташиних гнізд" [1, 128–129]. Як бачимо, вчителі великої уваги надавали не тільки оволодінню молодшими школярами знаннями про охорону природи, але й сприяли застосуванню їхніх знань, практичних умінь і навичок під час проведення посильної праці у природі. Адже "праця дає учневі можливість у конкретних образах, формах виявляти свій світ думок, уявлень, спостережень, фантазій. ...Виховуючого значіння вона набірає з того моменту, коли і в індивідуальному й у колективному виконанні вона виявляє якесь інтелектуальне зусилля, якусь творчу думку; набірає вона значіння і тим, що найкраще розвиває та зміцнює волю дитини" [14, 134].

Як бачимо, педагогічними умовами організації та проведення практичної діяльності молодших школярів Галичини міжвоєнного періоду у природі в позакласний час були: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, спрямування на розширення природоохоронних знань учнів, виховання гуманного ставлення до об'єктів природи, сприяння усвідомленню ними необхідності охорони природи, розвитку інтересу учнів до природоохоронної діяльності, формуванню у них екологічної культури.

Висновки. Таким чином, у школах Галичини міжвоєнного періоду організації та безпосередній участі молодших школярів у позакласній природоохоронній діяльності сприяли проведення уроків на лоні природи, організація "прогульок", влаштування "шкільних музейчиків", упорядкування шкільних часописів та шкільних альбомів, закладання і ведення "природничих збірок", читання "доповняючої лєктури" з обсягу природи та дитячих часописів, посильна праця учнів на пришкільній ділянці. Проблема позакласної природоохоронної роботи молодших школярів є актуальною і в сучасній школі, адже вона містить додаткові у відношенні до процесу навчання можливості виховного природоохоронного впливу на дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Б.З. Плян виховної праці в школі // Методика і шкільна практика: Додаток до "Учительського слова". — 1935. — С. 119–120; С. 128–131.
2. Вільшанецький З. Роля дитячої книжки в вихованні // Шлях виховання й навчання. — 1935. — Кн. 4. — С. 218–230.
3. Жуковецька В. Дитина й природа // Рідна школа. — 1932. — Ч. 19 і 20. — С.281.
4. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 159 с.
5. Когут Т. Практичні праці в світлі нових програмів // Методика і шкільна практика: Додаток до "Учительського слова". — 1934. — С. 55–59; С. 78–82.
6. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — №6. — С.18–25.
7. Кривий М. Організація природничих прогульок у народній школі // Шлях виховання й навчання. — 1931. — Ч. 5. — С. 234–238.
8. Куцій М. Шкільний альбом // Шлях виховання й навчання. — 1928. — Ч. 7–9. — С. 15–16.
9. Макух М. Закладання й ведення природничих збірок у школах // Шлях виховання й навчання. — 1932. — Кн. 3. — С. 151-153.
10. Пеленський Є.Ю. Шкільний музей // Шлях виховання й навчання. — 1935. — Кн. 1. — С. 42–54.
11. Петрів Д. Загальні завваги до навчання в ІІІ-ій клясі на підставі нових програм у 1934-35 шкільному році // Методика і шкільна практика: Додаток до "Учительського слова". — 1934. — С. 37–40.
12. Петрів І. Прогульки в народній школі // Шлях виховання й навчання. — 1933. — Кн. 1. — С. 46–52.
13. Приймак М. Українська дівоча преса // Шлях виховання й навчання. — 1932. — Кн. 1. — С. 52–62.
14. Русова С.Ф. Сучасні течії в новій педагогіці // Шлях виховання й навчання. — 1932. — Кн. 3. — С. 129–139; Кн. 4. — С. 185–202.
15. Таранько М. Шкільні бібліотеки // Методика і шкільна практика: Додаток до "Шляху виховання й навчання". — 1932. — Кн. 1. — С. 19–27.
16. Ющишин І. Виховне й наукове значення прогульок // Методика і шкільна практика: Додаток до "Учительського слова". — 1938. — С. 71–75.
17. Ющишин І. Про шкільний часопис // Шлях виховання й навчання. — 1928. — Ч. 6. — С. 1–7.

Світлана САВИЧ

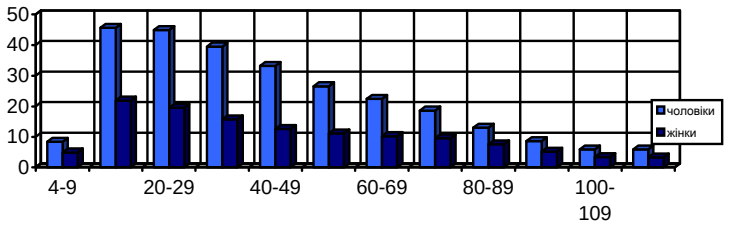
ПРИВАТНЕ ШКІЛЬНИЦТВО УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема становлення та розвитку народної освіти в Україні привертає увагу багатьох дослідників, зокрема над цим питанням працювали С.Сірополко, А.Вихрущ, В.Кравець, Л.Медвідь, О.Любар, О.Сухомлинська, В.Живодьор, Т.Усатенко, Б.Ступарик, Г.Васькович, Т.Лубенець, М.Євтух. Особливості цієї проблеми у регіонах, які на початку ХХ століття перебували під владою Російської імперії, вивчали В.Курило (Східноукраїнський регіон, зокрема Донбас), Т.Кузнець (Уманщина), Л.Андрощук, Л. Березовська та інші (Черкащина), І.Мартинова, Т.Кравченко (Харківщина), В.Кокош, (Південний регіон), В.Омельчук (Волинь), Л.Рябовол (Херсонщина), А.Данилюк (Запоріжжя). В працях вищезгаданих дослідників основна увага приділяється державним школам. Діяльності приватних початкових та середніх навчальних закладів Харківської губернії у 1890–1917 рр. присвячене дослідження О.Перетятько. В.Постолатій та І.Добрянський вивчали роль громадської та приватної ініціативи в розвитку освіти України в кінці XIX — на початку ХХ століття. Однак на сьогоднішній день розвиток приватного шкільництва в Україні все ще належить до маловивчених тем в історії української педагогіки.

Мета статті — прослідкувати розвиток освіти в Російській імперії на початку ХХ століття, розглянути фактори, які спричинили необхідність заснування навчальних закладів приватного типу в тій частині України, що входила до складу імперії, висвітлити соціально-економічні та політичні передумови їх становлення, а також розкрити їх місце і роль у боротьбі національних меншин імперії, українського народу зокрема, за збереження своєї національної самобутності.

Реформи, проведені царським урядом, привели до певних зрушень у справі ліквідації безграмотності, до важливих змін в сфері тогочасної освіти, на думку Л.Медвідь, належить заснування жіночих гімназій, відміна тілесних покарань, а також дозвіл на відкриття нових приватних навчальних закладів [9, 130].

Проте за результатами першого російського всезагального перепису населення, проведеного 28 січня 1897 року, Росія вступала у нове століття країною з надзвичайно низьким рівнем грамотності населення. За визначенням організаторів перепису грамотними вважалися люди, які вміли читати. Із 125680682 осіб, зареєстрованих переписом, таких виявилося лише 21,1%. Серед жіночого населення цей відсоток був значно нижчий і становив лише 13,1%, тоді як серед чоловіків він був більший — 29,3%. У вікових групах різниця ще більш помітна.



Діаграма 1. Відсоток грамотних у вікових групах

Як видно з діаграми, найвищий відсоток грамотних серед шкільної молоді, тоді як серед дорослого населення він спадає прямо пропорційно до збільшення віку. Аналізуючи дані перепису по губерніях, автор реферату в окрему групу виділив три прибалтійські губернії, де грамотність населення становила 70,9% — 79,9%. Лише у Петербурзькій губернії та в чотирьох найбільших містах імперії (Петербурзі, Москві, Варшаві та Одесі) більш, ніж половина населення була грамотною. В решті губерній відсоток грамотності не перевищував 50%. В українських губерніях, що входили до складу Російської імперії, він коливався у таких межах:

30–40% — Чорноморська;

20–30% — Катеринославська, Таврійська, Херсонська;

10–20% — Бессарабська, Волинська, Київська, Подільська, Полтавська, Харківська, Чернігівська.

Нижчий рівень (менш 10%) мали лише 12 губерній Кавказу та азіатської частини Росії. Як видно із наведених цифр, рівень грамотності українців на початку ХХ століття був дуже низький. Автор також констатував разючу різницю між грамотністю міського населення і загальною грамотністю країни (45,3 і 21,1% відповідно). Цей факт він пояснив зосередженням у містах інтелігенції та адміністрації країни, а також притоком прогресивних сил із сільської місцевості [2, 38–55].

Згідно з даними, опублікованими в "Статистике образованія", селяни проявляли "цілком свідомий інтерес до грамотності". Він був зумовлений у більшості випадків не потребою духовного розвитку чи любов'ю до знань, а економічними чинниками та умовами життя населення. В промисловості зростав попит на освічених робітників, тому селяни, які і задовольняли цей попит, прагнули до освіти [21, 55–57].

Однак слід зауважити, що не в усіх регіонах інтерес до освіти міг бути якісно задоволений, а навпаки через погану постановку шкільної справи населення взагалі втрачало його. В ряді неземських губерній народна освіта перебувала на вкрай низькому рівні. Наприклад у Подільській губернії, одній із найбільш заселених (3031513 жителів за переписом 1897 року) та найбагатших в імперії, за статистичними даними станом на 1901 рік налічувалося лише 292 народні училища. Одне училище припадало на 10385 жителів і на 6,5 поселень, і лише 12% дітей шкільного віку мали можливість відвідувати школу. Далека від ідеалу, але значно краща картина спостерігалася в земських губерніях, наприклад Чернігівській (2321900 жителів) та Полтавській (2794727 жителів), де відповідно нараховувалося 716 і 870 народних шкіл, на які припадало втричі менше учнів, ніж в подільських школах. Поділля залишалося краєм церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти, в яких учнів навчали церковного співу та рукоділля. Некваліфікований педагогічний персонал, абсолютна незабезпеченість навчальними посібниками, надмірна спеціалізація шкіл робили їх надзвичайно примітивними та викликали в жителів губернії небажання навчати дітей в таких закладах. До цієї низки причин можна додати ще одну: навчання в школах проводилося на російській мові, яка була чужою та незрозумілою для населення і штучно насаджувалася як державна та обов'язкова для вивчення. Становище погіршувала ще й практично повна відсутність народних бібліотек, які б могли служити допоміжним засобом у справі народної освіти. Спроби громадськості покращити ситуацію в краї зазнавали невдач, оскільки за відсутності земських установ народною освітою одноосібно керував чиновник-бюрократ, інспектор народних училищ [18, 54–58].

На початку ХХ століття надзвичайно зріс загальний інтерес до питань освіти. У науково-популярних виданнях з'являлися статті про вплив народної освіти на добробут нації, про необхідність реформи школи. Подібні публікації виходили як в Росії, так і в інших країнах. Зокрема німецький професор Л.Штейн, пропагуючи ідеї гуманізації людських стосунків та вдосконалення форм суспільного життя, прийшов до висновку, що запровадження загальної для всіх прошарків населення школи є необхідною умовою поширення великої ідеї братерства людей і демократизації суспільства. На думку Л.Штейна, організувати таку школу могла лише держава. Її завдання полягало не тільки в забезпеченні доступу народу до елементарного, але й до вищого знання [16, 73].

Тогочасні російські видання рясніли статтями на педагогічну тематику. Так, у розділі "Хроника" журналу "Образованіе" № 5-6 за 1901 р. читаємо: "Якби іноземцеві спало на думку проглянути російські газети за останній місяць, то він обов'язково прийшов би до висновку, що всі російські люди думають, пишуть і говорять тільки про шкільні питання". Майже всі дискусії були зосереджені на реформі середньої школи та університетів, але, як стверджував автор, серед вирішених питань була лише необхідність реформи, а шляхи її проведення залишалися нез'ясованими. Слід зазначити, що першою умовою шкільної реформи, на думку самого автора замітки, була „свобода приватного викладання" [25, 81–84].

У тому ж році вийшла у світ книга П. Міжуєва "Вліяніе народнаго образованія на народныя богатство, здоровье и нравственность." В журналі "Образование", №5-6 з'явилася критика на неї. На думку автора статті Н. Коробки, П. Міжуєв часто доводив загальновідомі

факти, однак також вчасно привертав увагу до проблем початкової освіти, оскільки інтерес суспільства до неї вже почав згасати [6, 117].

Подібне стверджував також автор статті в "Русских Ведомостях", огляд якої читаємо в журналі "Образованіе" [24]. В ній йшлося про середню школу. Автор зазначив, що пожвавлення, викликане її можливою реформою, поступово стихло, а громадськість, висловивши своє невдоволення класичною системою, що панувала до того часу, втратила інтерес до цієї проблеми. Причиною такого становища, на думку автора статті, було виникнення сумніву щодо швидкого проведення реформи у зв'язку з витратою коштів на воєнні потреби країни. Він висловив переконання, що без збільшення бюджету міністерства народної освіти, яке б забезпечило зростання кількості навчальних закладів і покращення умов праці вчителів, реформа неможлива. Діяльність міністерства не дала позитивних результатів, оскільки обмежилася формальними заходами, а саме виданням циркулярів про пожвавлення роботи педагогічних рад та господарських комітетів, а також про завчасне складання вчителями програм. Комітети та ради не змінилися, а складання програм звелося до "канцелярського переписування". Резюмуючи, автор зазначив, що такі заходи як написання програм, складання нових правил, інструкцій та висунення нових вимог до вчителів не здатні оживити середню школу [7, 28–30].

Проте саме до такої діяльності найчастіше вдавалися чиновники, створюючи видимість активної роботи та даючи громадськості надію на швидке просування реформи. В практику було введене написання тимчасових правил, які так і не замінювалися постійними. А наказ для губернських та повітових училищних рад, який мав замінити інструкцію 1871 року готувався аж 26 років. Його проект був представлений на розгляд та затвердження керівництва навчальних округів. За висловом автора замітки у хроніці журналу "Образованіе", "суть наказу зводилася до надмірного збільшення влади інспектора та директора народних училищ і до розширення їх компетенції за рахунок компетенції земств і училищних рад; фактично роль земства зводилася нанівець, а училищні ради набували зовсім нового значення глухонімих свідків" [24, 46–48].

Необхідність змін у середній школі обґрунтував у статті "Наша будущая средняя школа" П.Каптєрєв. Він зробив наступні висновки:

- школа повинна задовольняти потреби в загальній та спеціальній освіті;
- всі школи мають користуватися значною автономією при вирішенні шкільних справ;
- приватним особам повинно надаватися право відкривати середні школи без будь-яких обмежень, за умови забезпечення ними певного рівня знань та дотримання стандартів урядових шкіл [2, 21–22].

Законоположення, розпорядження, стандарти, яких повинні були дотримуватися засновники приватних шкіл при відкритті та утриманні навчальних закладів, систематизував в одному довіднику А. Лаурсон. Уряд дозволяв відкриття приватних навчальних закладів для сприяння його діяльності в поширенні освіти. Ці заклади могли бути двох видів: тільки для навчання або для навчання, утримання і виховання учнів. Спільне навчання дітей обох статей дозволялося лише в перших класах і за умови, що вік дівчаток не перевищуватиме 11 років. Приватні навчальні заклади поділялися на три розряди: училища вищого або першого розряду мали не менше шести класів і другого розряду — не менше трьох. Двокласні і однокласні училища належали до третього розряду. На навчальний курс кожного класу відводилося не менше одного року. Приватні заклади підпорядковувалися місцевій училищній адміністрації, а саме: окружним інспекторам — у столицях, директорам та інспекторам народних училищ — в місцевостях, де були такі посади. У тих місцевостях, де ці посади не були запроваджені, приватні заклади підпорядковувалися директорам училищ у губернських містах та повітовим інспекторам у повітових і позаштатних містах. Вищезгадані посадовці були зобов'язані підтримувати приватні навчальні заклади, а також здійснювати над ними постійний пильний нагляд. Училищне начальство надавало дозвіл на відкриття приватних навчальних закладів особам обох статей, громадянам імперії, переконавшись спершу у їх моральності та благонадійності. Засновник, у свою чергу, був зобов'язаний подати прохання про відкриття закладу, пояснивши при цьому, якого роду це мав бути заклад, які предмети мали в ньому викладатися, де і яке приміщення для нього відводилося, а також подавши кількість та список

вчителів, передбачену максимальну кількість учнів. Навчальний план кожного приватного навчального закладу мав бути затверджений Попечителем навчального округу. До обов'язкових предметів належали Закон Божий і російська мова, а в тих закладах, де викладали історію та географію, ще й російська історія та російська географія [8, 1–4].

Слід зауважити, що лише учням приватних закладів 1-го розряду надавалися права для учнів. Тобто свідоцтва, видані цими закладами, прирівнювалися до свідоцтв урядових гімназій і давали випускникам право вступу до університету [8, 33].

Хоча більшість приватних закладів не надавали випускникам жодних прав, їх кількість все-таки зростала. Так, за даними звіту Попечителя у 1901році в Київському навчальному округу із закладів 1-го розряду діяла лише 1 приватна 4-класна чоловіча прогімназія Валькера, 2 приватні жіночі гімназії А.Дучинської та А.Бейтель в м. Києві. Останні дві мали багату матеріальну базу. За цінністю бібліотеки гімназія А.Дучинської поступалася лише Київській міністерській гімназії (6929,24 крб. і 13139,9крб. відповідно). Вартість бібліотеки гімназії А. Бейтель становила 6157,10 крб. Гімназія А. Дучинської займала перші місця і з ряду інших показників, таких як забезпеченість фізичним, природничо-історичним, географічним приладдям та посібниками [11, 7, 33–44].

Набагато більше було початкових приватних шкіл. Наприклад, у 1903році у Херсонській губернії таких закладів нараховувалося 140, що становило 8,05% від загальної кількості шкіл у губернії. Слід зазначити, що розподілені вони були дуже нерівномірно, оскільки 76 шкіл знаходилися в Одесі [4, 2–3].

Станом на 1 січня 1905 року в Київському навчальному округу діяло вже 17 приватних навчальних закладів 1-го розряду. Всі вони були жіночими. Всього в округу функціонували 92 приватні навчальні заклади, які утримували особи християнського віросповідання, та 169 приватних єврейських училищ [12, 3; 13, 3].

Питання розвитку приватних навчальних закладів було дуже актуальним у той час, оскільки в місцевостях, де були відсутні державні середні школи, вони "служили єдиними навчальними закладами, що давали більш-менш завершену освіту" [12, 8].

Так, у журналі "Вестник воспитанія" повідомлялося, що вчений комітет міністерства народної освіти, на розгляд якого були передані матеріали з реформування середніх навчальних закладів, серед іншого розглянув питання і про приватні навчальні заклади. Члени комітету вирішили, що було б доцільним змінити існуючі правила і дозволити приватним навчальним закладам, які не користувалися правами урядових гімназій, самостійно складати програми. Тим приватним навчальним закладам, які користувалися правами урядових гімназій, дозволялося складати програми в рамках, зазначених міністерством. На думку редакції цього видання подібна постановка питання могла б мати надзвичайно позитивний вплив не тільки на приватні, але й на інші заклади подібного типу. "Не кажучи вже про конкуренцію і змагання, за якими не можна не визнати значення важливих двигунів на шляху до вдосконалення, самостійність приватної ініціативи у влаштуванні шкіл відкриває двері втіленню нових педагогічних ідей, дає вихід прагненням талановитих та енергійних починателів, забезпечує можливість експериментів, а отже і можливість прогресу в шкільній справі", — зазначалося у статті [22, 142–143].

Однак пропозиція вченого комітету так і не втілилася в життя, а реформування середньої освіти не зрушилося з місця. З метою розробки основ реформи в травні 1906 року була створена комісія з народної освіти при навчальному відділі. На той час державні середні школи перебували під "винятковою регламентуючою опікою влади" На одному із засідань комісії було прийняте загальне рішення про те, що будь-яка фізична чи юридична особа, необмежена в громадянських правах, має право відкривати школи будь-якого типу [5, 90–92]. Той факт, що вже вкотре приймалося подібне рішення, свідчить про те, що держава обмежувала можливості для розвитку приватного шкільництва.

Резолюцію, присвячену проблемі народної освіти, прийняла в тому ж 1906 році Рада московського обласного відділу ліги освіти. На думку членів ради, освіта належить до сфери життєво найважливіших інтересів народу, які до цього часу ігнорував бюрократичний уряд, гальмуючи справу народної освіти. Влада виділяла мізерні кошти на заклади освіти, фіксувала земський бюджет, щоб обмежити можливості органів місцевого самоуправління покращувати

стан освіти. Вона також надзвичайно обмежила права на відкриття навчальних закладів, що зводило нанівець спроби приватних осіб зрушити справу народної освіти [23, 139–140].

Загалом, шкільна справа в російській частині України на початку XX століття не діставала урядової підтримки. Просвіта широких верств населення загрожувала розхитаному революційними подіями 1905–1907 років режимові. Тому замість сприяння освітяни зазнавали переслідувань. За участь у революційному русі їм довелося заплатити гірку ціну: масові арешти, обшуки, заслання. Потрапити за ґрати можна було навіть за зберігання українських періодичних видань [23, 117, 139–140].

Учнів також спіткали репресії. Їх виключали зі шкіл, арештовували. Влада вживала заходи з метою унеможливлення подальшого розгортання революційного руху серед учнівської молоді. Наприклад, засідання, яке відбулося при Одеському генерал-губернаторі, розробило низку заходів для того, щоб попередити заворушення серед учнів і перешкодити їм брати участь у роботі політичних організацій [23, 139–140].

Друковане слово також переживало важкі часи. Переслідувань зазнавали всі, хто був причетний до цієї справи: письменники, редактори видань, бібліотекарі, продавці, читачі. Влада закривала газети і журнали, проводила обшуки в магазинах, арештовувала і засилала письменників. Чиновникам заборонялося опубліковувати будь-які дані. В деяких регіонах, як свідчить хроніка, вживали особливо суворих заходів для попередження розповсюдження прогресивної преси. Для прикладу, в Керчі дозволявся продаж лише тих газет, які видавалися у місцевостях, що перебували у воєнному стані. Одеський генерал-губернатор заявив, що не закриватиме всіх газет лише з жалю до долі їх працівників за умови, що останні не будуть друкувати „неугодних" йому статей. В Житомирі газетярів примусили дати зобов'язання не розповсюджувати прогресивних видань [23, 126–128].

Як бачимо, діяльність уряду зводилася переважно до репресивних заходів. За даними хроніки того часу, він дуже мало робив для справи освіти. Серед позитиву в плані прав народностей, що населяли імперію, можна назвати надання євреям у 1906 році права відкривати приватні навчальні заклади. Однак у той же час у Варшавському навчальному окрузі вчителям-католикам заборонили викладати історію у приватних навчальних закладах, а в народних училищах відмінили надане раніше право викладання польською мовою. Цей випадок може служити свідченням того, як русифікаторська політика уряду набирала нових обертів по усій імперії [23, 135–136].

Подібний стан речей не міг залишити вчителів байдужими. По всій Російській імперії проходили чисельні місцеві вчительські з'їзди. Наприклад, восени 1906 року відбулися з'їзди у містах Дон, Вільно, Київ, Архангельськ. Учасники з'їздів розглядали важливі проблеми народної освіти, відстоювали право навчати дітей в школах рідною мовою [23, 134].

Особливо гострою стала необхідність такої боротьби після того, як у 1908 році Російський Сенат видав указ, за яким повинна переслідуватися вся українська культура та наука як "шкідлива для безпеки Російської імперії" [9, 126].

Інші меншини імперії, наприклад польська, також зазнавали переслідувань у сфері освіти. У своїй праці "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX — першій половині XX ст." Н.Сейко стверджує, що скориставшись відміною правил про покарання за таємне навчання, поляки створили у Південно-Західному краї мережу нелегальних шкіл, де дітей навчали польською мовою. Відкриттю таких закладів сприяло католицьке духовенство та приватні особи. Керівництво краю, дізнавшись про існування цих шкіл, вжило негайних заходів щодо припинення їх функціонування. Так, лише у 1907–1908 рр. на Волині було скасовано 86 польських шкіл [19, 76–78].

Щоб обмежити доступ єврейської меншини до освіти, уряд поширив процентні обмеження для євреїв, які раніше існували тільки в державних закладах освіти, і на приватні школи. А згідно Імператорського наказу від 22 серпня 1909 р. надалі єврейським приватним навчальним закладам не надавалися права для учнів [8, 185].

У лютому 1911 року генерал-губернатор Ф.Трепов відновив дію закону про покарання за таємне навчання дітей польської мови [19, 76–78]. За період з 1905 до 1912 року в Київському навчальному окрузі його куратором П.Зіловим було закрито 12 приватних гімназій [20, 432].

Аналізуючи статистичні дані лише по Волинській губернії за 1911-1913 рр., констатуємо зменшення кількості християнських приватних навчальних закладів із 17 до 11. В цей період припинили свою діяльність 2 чоловічих і 4 жіночих заклади 1-го розряду. Кількість єврейських приватних шкіл збільшилася із 36 до38, однак серед них не було жодної школи першого розряду [14, 10-13; 14, XX–XXII].

Ще однією із особливостей тогочасної освіти була непропорційність у статевому складі учнів державних навчальних закладів. Для прикладу, у міністерських початкових школах Чернігівської губернії у 1913 році навчалося 6286 хлопчиків і 2181 дівчинка. Автор статистичної довідки Т. Голик пояснює таку нерівномірність тим, що сільські дівчатка були змушені з дитинства допомагати батькам по господарству і не мали можливості відвідувати школу. У початкових приватних закладах губернії кількість учнів обох статей була приблизно однаковою (154 хлопчики і 146 дівчаток) [1, 16].

На думку Л. Андрощук та ін., таку ситуацію спричинила освітня політика уряду, яка полягала в "усвідомленні необхідності відкриття жіночих закладів та небажанні їх фінансувати". Отже, нестача жіночих шкіл компенсувалася лише за рахунок приватної ініціативи [17, 20].

Політика імперського уряду щодо національних меншин була спрямована на обмеження їх прав на освіту та навчання рідної мови і культури. Питання рідної мови у школі піднімалося на І-му Всеросійському з'їзді у справі народної освіти, який відбувся у Петербурзі (23 грудня 1913р. — 3 січня 1914 р.) і зібрав 7000 учасників. На той час він був наймасштабнішою подією такого плану. Учасники з'їзду ухвалили рішення про забезпечення інтересів різних національностей Росії та прав меншин у питаннях освіти. Ключем до часткового розв'язання проблеми рідної мови, як викладової, могло стати відкриття приватних навчальних закладів, тому з-поміж інших своїх резолюцій, з'їзд визнав за необхідне "надавати приватним особам і товариствам права відкривати і утримувати школи з рідною мовою навчання спеціальні і загальноосвітні, пристосовані до побутових і релігійних особливостей місцевого населення" [20, 425].

Після закінчення з'їзду багато його учасників опинилися під слідством. Спроби української громадськості домогтися рідної школи для українських дітей не увінчалися успіхом. Імперський уряд вважав, що російська мова має бути викладовою в усій імперії. [20, 426].

Незважаючи на це, як стверджує С.Сірополко, робилися спроби вести навчання окремих предметів з українознавства в деяких приватних гімназіях, як наприклад у гімназії Ковальчука в Одесі, Славутинської — в Кам'янці-Подільському. За даними цього дослідника, навчання українською мовою проводилося тільки нелегально в небагатьох школах, які на власні кошти утримували у своїх маєтках приватні особи, наприклад Марко Кропивницький (на Харківщині) та Микола Аркас (на Херсонщині). Саме в такий спосіб, на думку С.Русової, можна було врятувати українське шкільництво. Ці погляди вона обстоювала в статті "Приватна діяльність," за що була притягнута до відповідальності царським урядом [20, 426–427, 431].

Новим ударом реакції по українській самобутності став у 1914 році указ Миколи II про скасування української преси [9, 126].

З іншого боку, держава проявляла позірну турботу про шкільну справу. Так, у 1914році Міністерство Народної Освіти виділило Управлінню Київського навчального округу 2050 карбованців для надання допомоги приватним жіночим школам. На думку директора народних училищ Київської губернії, виплати такої допомоги заслуговували приватні училища В.І.Сидун та О.В.Куницької в м.Києві, оскільки ці заклади користувалися „увагою та довірою місцевої громади, відповідали життєвим потребам населення і як за складом учнів, так і за постановкою навчальної справи цілком заслуговували проектованої допомоги." У Волинській губернії директор народних училищ визнав можливим надати допомогу у розмірі 500 крб. лише одному закладу, а саме приватному жіночому училищу Н.Келлер в м.Овруч, в якому, судячи з відгуків інспекторів народних училищ, "навчально-виховна справа стояла на належній висоті" Фінансування даного закладу складалося із 2000 крб. від земства, 300 крб. від міста і 2160 крб. плати за навчання. В ньому навчалося 36 учнів у трьох класах. Цієї суми не вистачало для забезпечення закладу потрібними посібниками та обладнанням. Кредит був розподілений наступним чином:

1.Приватна жіноча гімназія В.І.Сидун (Київ) — 500 крб.

2. Приватна жіноча прогімназія Н.Д.Дьоміної (Деміївка) — 200 крб.

3. Приватний жіночий навчальний заклад 2-го розряду О.В.Куницької (Київ) — 100 крб.

4. Приватна жіноча гімназія В.Я.Захаренко (Тараща) — 200 крб.

5. Приватна жіноча гімназія І.М.Драганової (Вінниця) — 250крб.

6. Приватний жіночий навчальний заклад Є.І.Лось (Київ) — 200 крб.

7. Приватна жіноча прогімназія Є.Т.Курчинської (Гайсин) — 300крб.

8. Приватний жіночий навчальний заклад 1-го розряду Н.Келлер (Овруч) — 300 крб. [26, а9, 13, 22–23].

Звичайно, такі суми не могли значно покращити фінансовий стан вищезгаданих закладів, але заслуговує на увагу той факт, що дирекція народних училищ належно оцінила роботу приватних шкіл.

Бурхливі історичні події 1914р. внесли свої корективи в розвиток освіти. “Перша світова війна призвела до кризи основних соціальних інститутів російської держави, але заодно вивільнила позаінституційні частки шкільництва для поляків Волині-Житомирщини”, — вважає Н.Сейко. В цей час організацією польської освіти займався Польський комітет допомоги жертвам війни, який одним із своїх завдань вбачав організацію навчальних закладів для місцевого польського населення та біженців. Як зазначає дослідниця, 1 липня 1914 року російський уряд дозволив відкривати приватні польські навчальні заклади для переселенців [19, 79].

За даними звіту про стан приватних навчальних закладів Волинської губернії за 1916рік в м. Житомирі діяли такі навчальні заклади: Тимчасові курси для дітей поляків-біженців римо-католицького віросповідання при училищі М.Пентка, Тимчасові вечірні курси для дорослих неграмотних поляків римо-католицького віросповідання, що утримувалися Житомирським відділом товариства допомоги бідним сім’ям поляків, які беруть участь у війні, Тимчасовий притулок-школа для дітей поляків-біженців того ж товариства, Тимчасовий притулок-школа, що утримувався Центральним Обивательським Комітетом губернії Царства Польського. Крім того функціонували ще 3 заклади, засновані приватними особами. В Житомирському повіті працювало 5 приватних навчальних закладів. Всі вони були польськими. Один з них утримував Центральний Обивательський Комітет, ще один — парафія Ушомирського костелу. В Новоградволинському повіті станом на 1916 рік працювало приватне училище С.Ендрукайтис і було відкрито ще 5 нижчих приватних училищ для дітей обох статей польської національності римо-католицького віросповідання. Аналогічні заклади розпочали роботу в Ізяславському (3), Овруцькому (1) і Староконстянтинівському (2) повітах. Всього по губернії кількість приватних навчальних закладів за 1916 рік зросла із 12 до 32, а кількість учнів у них із 502 до 2104. Поляки скористалися наданим їм правом і значно розширили мережу своїх навчальних закладів у Волинській губернії [26, а 2, 6, 7].

У приватних школах змішаного типу Волинської та інших губерній дівчата і далі кількісно переважали хлопців, що ще раз засвідчувало недостатню кількість державних навчальних закладів для дівчат [27, 6, 7; 28, 6, 7; 29, 6, 7; 30, 6, 7; 31, 6, 7].

Загальна ж кількість лише нижчих приватних навчальних закладів у Київському навчальному округу у 1915 р. становила 228. Тобто, незважаючи на складну політичну обстановку в країні, кількість приватних навчальних закладів протягом досліджуваного періоду невпинно зростала [26, 3, 15–18, 21, 24, 40–44].

Таблиця 1

Процентне співвідношення кількості дівчат та хлопців у школах змішаного типу в Київському навчальному округу у 1916-1917 рр.

Губернії / роки	**Волинська**		**Київська**		**Подільська**		**Полтавська**		**Чернігівська**	
	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д
1916	43,2	56,6	47,2	52,8	13,9	86,1	46,5	53,5	25,1	74,9
1917	21,2	78,8	45,2	54,8	33,1	66,9	64,6	35,4	34,6	65,4

Проаналізувавши ряд наукових праць, періодичних видань та архівних документів досліджуваного періоду, ми зробили наступні висновки.

Загальний стан освіти в Російській імперії на початку ХХ століття був на низькому рівні. Проблеми освіти були надзвичайно актуальними. Вони перебували в центрі уваги педагогів та громадськості, активно обговорювалися в пресі. Політиці царського уряду в галузі освіти були характерні такі риси:

- небажання влади вжити дієвих заходів для покращення стану освіти, спричинене загрозою, яку становила просвіта широких мас населення для існування імперського режиму;
- звідси виділення мізерних коштів на освіту і покладання шкільної справи на ініціативу громадськості та приватних осіб з одночасною регламентацією та контролем їх діяльності;
- повна заборона на використання української мови та обмеження прав інших колонізованих народів на вивчення рідної мови та культури в школі;
- придушення будь-яких спроб української громади боротися за національну школу;
- ігнорування права жінок на освіту.

Такий стан речей спричинив необхідність заснування нових приватних навчальних закладів, які часто були єдиною можливістю здобути освіту, особливо для дівчат. Приватні школи використовувалися представниками колонізованих народів як можливість зберегти рідну мову в школі. Щоб уникнути переслідування, навчання в них часто проводилося таємно. Постійне збільшення кількості приватних навчальних закладів протягом досліджуваного періоду свідчить про зростання усвідомлення в суспільстві необхідності та важливості освіти.

Зауважимо, що стаття не вичерпує усіх проблем, пов’язаних зі становленням і розвитком приватного шкільництва в Україні на початку ХХ століття. Свої подальші дослідження ми плануємо присвятити вивченню цієї проблеми в інших регіонах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голик Т.Н. Краткія сведенія о современномъ положеніи начального образованія въ Черниговской губерніи. — Черниговъ, 1913. — 67 с.
2. Ивановичъ В. Из итоговъ первой русской всеобщей переписи: Рефераты и мелкие сообщенія // ВѢстникъ воспитанія. — 1906. — №1. — С. 38–55.
3. Каптеревъ П. Наша будущая средняя школа // Образованіе. Отдел 1. — 1901. — №11. — С. 1–22.
4. Краткій обзоръ начальнаго образованія въ Херсонской губерніи за 1903 г. — Херсонъ, 1905. — 133 с.
5. К реформе средней школы // ВѢстникъ воспитанія. — 1907. — Апрель. — С. 90–104.
6. Критика и библиография // Образованіе — 1901. — №5–6. — С. 116-118.
7. К хронике школьного вопроса: Из русских изданий // Образованіе. — 1901. — №1. — С. 28–30.
8. Лаурсонъ А.М. Частныя учебныя заведенія: Собраніе дѢйствующихъ законоположеній и распоряженій о частныхъ учебныхъ заведеніяхъ и о домашнеімъ обученіи. — СПб., 1912. — 338 с.
9. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навчальний посібник. — К.: Вікар, 2003. — 335 с.
10. Отчетъ попечителя Кіевскаго учебнаго округа о состояніи учебных заведеній округа за 1901 годъ. Раздел І. — Кіевъ, 1902. — 229 с.
11. Отчетъ попечителя Кіевскаго учебнаго округа о состояніи учебных заведеній округа за 1901 годъ. Раздел ІІ.– Кіевъ, 1902. — 96 с.
12. Отчетъ попечителя Кіевскаго учебнаго округа о состояніи учебных заведеній округа за 1903 годъ. Раздел VII. — Кіевъ, 1904. — 8 с.
13. Отчетъ попечителя Кіевскаго учебнаго округа о состояніи учебных заведеній округа за 1903 годъ. Раздел VIII. — Кіевъ, 1904. — 7 с.
14. Памятная книжка дирекціи народныхъ училищъ Волынской губерніи. На 1911г. — Житомиръ, 1911. — 318 с.
15. Памятная книжка дирекціи народныхъ училищъ Волынской губерніи. На 1913г. — Житомиръ, 1913. — 366 с.
16. Рефераты и мелкія сообщенія // ВѢстникъ воспитанія. — 1901. — №4. — С. 53–89.
17. Розвиток педагогічної думки і освіти на Черкащині: Монографія / Л.М.Андрощук, Л.Д.Березовська, О.А.Біда та інші; за заг. ред. Н.С.Побірченко. — К.: Наук. Світ, 2003. — 174 с.
18. Саликовский А. Народное образованіе въ Подольской губерніи: Статистика образованія // Образованіе. — 1901. — №3. — С. 54–58.
19. Сейко Н. Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX — першій половині XX ст.: Монографія. — Житомир, 2002. — 158 с.

20. Сірополко С. Історія освіти в Україні. / Підготував Ю.Вільчинський. 2-ге вид. — Львів: Афіша, 2001. — 664 с.
21. Статистика образованія // Образованіе. — 1901. — №11. — С. 54–64.
22. Хроника // ВѢстникъ воспитанія. — 1903. — №7. — С. 135–165.
23. Хроника // ВѢстникъ воспитанія. — 1906. — №8. — С. 108–142.
24. Хроника // Образованіе. — 1901. — №1. — С. 42–57.
25. Хроника // Образованіе. — 1901. — №5–6. — С. 81–96.
26. ЦДІАК України, ф.707, оп. 165, спр.32, на 45 арк.
27. ЦДІАК України, ф.707, оп. 259, спр.322, на 7 арк.
28. ЦДІАК України, ф.707, оп. 259, спр.323, на 7 арк.
29. ЦДІАК України, ф.707, оп. 259, спр.345, на 7 арк.
30. ЦДІАК України, ф.707, оп. 259, спр.346, на 7 арк.
31. ЦДІАК України, ф.707, оп. 259, спр.347, на 7 арк.

Марія ДУШЕК

ІДЕЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ XVI–XVIII СТ.

Безперечною істиною для сучасної науки про виховання є думка, висловлена видатним педагогом К. Ушинським: “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх сенсах, то вона повинна спочатку пізнати її теж в усіх сенсах” [11, 171]. Вчені завжди намагалися створити педагогічні концепції на фундаменті цілісного та системного знання про розвиток людини, які забезпечили б успішність та ефективність педагогічної діяльності у різних сферах. Зміни в суспільному устрої, безперечно, спричиняли певні реформи в системі освіти, перед педагогікою з’являлося нове соціальне замовлення, яке однозначно вимагало нового, незаангажованого погляду на особистість.

Проблема громадянського виховання особливо актуальна для тих країн, які або лише здобули незалежність і стоять на початку шляху свого державотворення, або в державному житті котрих відбуваються вагомі суспільні зміни. Україна має безпосередній стосунок до перших і других, тому побудова громадянського суспільства і формування громадянськості у кожного члена державного організму є важливим й актуальним завданням сьогодення.

Вітчизняні науковці приділяють значну увагу проблемам громадянського виховання й освіти дітей і молоді. Останні дослідження свідчать про загалом успішні спроби узагальнити існуючий досвід у цій сфері, а також обґрунтувати нові шляхи, методи, механізми, способи та засоби громадянського виховання з метою підготовки людини до життя в новому демократичному, справедливому та гуманному суспільстві. Цій проблематиці присвячені наукові праці О. Сухомлинської, П. Ігнатенка, В. Поплужного, Н. Косарєвої, Л. Крицької та інших вчених. Особливо чітко теоретична база сучасного громадянського виховання розроблена О. Вишневським.

Наукові пошуки українських дослідників щодо громадянського виховання ведуться також у сфері порівняльної педагогіки, яка сьогодні активно розвивається. Проблеми зарубіжної школи, змісту її освіти, організації процесу навчання і виховання стали предметом вивчення А. Алексюка, М. Євтуха, Т. Кошманової, В. Кравця. Однак питання громадянського виховання в освітньому полі Великобританії вивчені недостатньо, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Метою статті є вивчення та узагальнення історичного філософсько-педагогічного досвіду Великобританії в сфері громадянської освіти і виховання особистості. В зв’язку з цим поставлено вирішити такі завдання: проаналізувати науковий доробок учених Великобританії епохи Відродження, Нового часу і Просвітництва з огляду на мету нашого дослідження; вивчити відомий та маловідомий матеріал щодо проблеми громадянського виховання в англійській педагогічній думці вказаного періоду; з’ясувати можливості творчого використання педагогічних ідей англійських мислителів у практиці сучасної вітчизняної школи.

Відомо, що проблема становлення і розвитку людини зберігала свою гостроту й актуальність від початку ренесансного гуманізму. Кожне нове покоління вчених у наступні періоди вважало цю проблему зовсім не дослідженою. В зв’язку з цим згадаємо, наприклад,

англійського філософа Ф. Бекона (1561–1626), котрий знав, як можна панувати над природою, але не міг сказати, що таке людина.

Творчість мислителів епохи Відродження сприяла формуванню гуманістичної думки, в центрі якої стояли людина і світ людського. В Англії ідею громадянського виховання першим розробив державний діяч і мислитель Т. Мор (1478–1535) у праці "Утопія" (1516). Він виступив з антиіндивідуалістичним тлумаченням суспільного життя. Його республіка Утопія — не що інше, як одна велика сім'я, всі члени котрої виявляють трудову і громадянську активність, в основі якої лежить не примус, а моральність. В утопістів невеликою була кількість писаних, юридичних законів, проте останні характеризувалися простотою і були доступними для всіх. Т. Мор бачив громадян вигаданої ним республіки свідомими, дисциплінованими і вважав, що "всі закони видаються тільки для того, щоб нагадати кожному його обов'язки" [7, 238]. Мислитель висловив мрію про ідеальний суспільний лад. Утопія, на його думку, — це суспільство соціальної рівності, де не існує приватної власності та грошей, всі працюють і на рівних правах користуються плодами праці. Метою праці, відповідно до розуміння утопійців, є забезпечення умов для духовного розвитку й освіти. Політичний лад Утопії — демократичний, усі посади виборні, жінки мають рівні з чоловіками права. Весь спосіб життя і звичаї утопійців спрямовані на те, щоб виховувати людей повноцінних, із розвинутим почуттям громадського обов'язку, і цим докорінно відрізнялися від умов життя в Англії, в якій жив Т. Мор.

В епоху Нового часу та Просвітництва громадянськість цінувалася значно вище, ніж у попередні періоди. Це обумовлено тим, що так званий третій стан активно боровся за право брати участь в управлінні державою нарівні з тодішньою елітою — дворянством і духовенством. Термін "громадянськість" остаточно утвердився в суспільному житті завдяки Великій французькій революції XVIII ст.

Існує дві точки зору стосовно поняття "громадянськість". Першу можна назвати соціологічною. Її суть у тому, що громадянськість інтерпретується як властива кожній особистості об'єктивна потреба належати до якогось державного організму з метою виживання.

Друга точка зору — конструктивістська. Згідно з нею громадянськість конструюється і реконструюється завдяки тим стосункам, які виникають у структурованому суспільстві і фіксуються в свідомості. Тут слід згадати такі поняття, як авторитетність, лідерство, влада, залежність та ін. [2, 41–44]. Вперше ця ідея була висловлена англійським філософом і психологом Т. Гоббсом (1588–1679) у творі "Левіафан, або Матерія і влада держави церковної та цивільної" (1651).

Концепція суспільної угоди Т. Гоббса передбачала, що особисту свободу люди передають державі і, поступаючись свободою, вводять своє життя у впорядковане русло. Державу як спільний людський витвір мислитель вважав найскладнішим і найпотрібнішим витвором для людей. Він уподібнював її біблійній істоті Левіафану і наполягав на тому, що у державі люди позбавляються розбрату і стають ніби єдиною істотою [3]. Моральним вважалося те, що корисне державі. Вчений визначив такі основні функції держави: сприяти самозбереженню суспільства, оберігати приватну власність, забезпечувати всім рівні права, сприяти збагаченню мислителів держави.

Основна причина і потреба виникнення держави, на думку Т. Гоббса, — це краще забезпечення природних прав конкретних людей. Саме ним були проголошені принципи "прав громадян" і "дозволено все, що не заборонено". Філософ також наголошував, що громадяни мають право повстати проти монарха у тому разі, якщо він перестане дбати про їхні права та інтереси. Світ, людину, державу Гоббс змальовує механістично, оскільки його філософські погляди спрямовані на тілесне, що спричинило панування у пізнанні чуттєвості, а в державному правлінні — сили [8, 126].

У розвиток ідеї громадянськості і громадянського виховання вагомий внесок зробив англійський вчений Дж. Прістлі (1733–1804), зокрема своїм ученням про політичні та громадянські свободи. Він визначив громадянські свободи як право особистості на власні дії, що зберігається за членами держави і не порушується повноважними посадовими особами. Вчений переконаний: виховання громадянськості залежить від повноти здійснення громадянських і політичних свобод, які надаються особистості суспільством.

Корисно звернутись і до історичного досвіду епохи Просвітництва, протягом якої система цінностей і програма виховання підростаючого покоління зазнала докорінних змін. У

цей період завершився перехід західної цивілізації від традиційного суспільства, що ґрунтувалося на моноідеології та проповідувало ідею колективного порятунку душі, до сучасного або громадянського суспільства, яке вважало всіх людей рівними та визнавало за норму віротерпимість і світоглядний плюралізм. Особа стає індивідом і власником.

Західна цивілізація в епоху Просвітництва характеризувалася динамічним типом культури, що сприяло утвердженню нових підходів до оновлення ціннісної сфери. Ціннісні реформи орієнтувалися на "здоровий глузд", "вічні закони розуму", були відкинуті забобони і віджилі традиції.

Біля витоків просвітницької думки стояв англійський філософ і педагог Дж. Локк (1632–1704), який дуже лояльно ставився до традицій. Однак уже в творчості іншого видатного представника англійського Просвітництва Дж. Толанда (1670–1722) звучить заклик не визнавати авторитети, говорити про все вільно і без забобонів. Тільки вільна від забобонів людина, на думку вченого, може уникнути грубих помилок у практичному житті і правильно застосувати власний розум. Дж. Толанд робить висновок, що релігійна нетерпимість і цивільна свобода є найбажанішими у світі й найбільше сприяють добробуту, просвіті, щастю, адже свобода думки нерозривно пов'язана з політичною і цивільною свободою, а нетерпимість і забобони — з тиранією і гнітом [2, 41–44].

Дж. Локк заперечував існування вроджених ідей. Він стверджував, що теорія вроджених ідей вигідна тільки тим, хто хоче правити людьми. "Володіти авторитетом диктатора принципів і наставника безперечних істин і спонукати інших на віру приймати за вроджений принцип все, що може служити цілям учителя, — стверджує мислитель, — це велика влада людини над людиною" [6, 152]. Це пояснення приховує педагогічний підтекст і натякає на недосконаліть традиційної системи навчання та виховання.

До властивостей людської природи Дж. Локк відносить так зване природне право: рівність людей від народження, прагнення до свободи. Природний стан, вважає він, — "це стан повної свободи в діях і в розпоряджанні своєю власністю та особистістю, відповідно до того, що вони вважають за необхідне для себе у межах закону природи... Це також стан рівності, при якому вся влада і вся юрисдикція є взаємними" [5, 263]. Для філософа також очевидно, що істоти однієї породи та виду, в тому числі людина, народжуються з однаковими природними перевагами і використання одних і тих же можливостей повинно теж бути рівним між ними без будь-якого підкорення і пригноблення. Однак ці "природні" властивості людини зовсім не гарантують рівності і свободи в реальному житті. Для її забезпечення люди "мовчазним" чином уклали "суспільний договір", на основі якого уряду була вручена від імені всіх громадян влада, призначена охороняти природну свободу і рівність людей.

Дж. Локк, на відміну від Т. Гоббса, переконаний, що людина не досягає суспільної сутності, а народжується з нею. Бог створив людину такою, яка прагне до суспільного життя і хоче отримувати від нього задоволення. Людина має право, вказував філософ, змінювати суспільний устрій і форму влади.

Педагогічна концепція Дж. Локка спрямована на формування людини, спроможної до істинного пізнання навколишнього світу з метою забезпечення власного блага. У вихованні мислитель вказує на таку позитивну якість і життєву необхідність, як справедливість, хоч у нього вона пов'язана з питанням про власність. Він стверджує, що діти змалечку повинні знати, що таке власність, аби розуміти, що належить їм за особливим правом, а що є правом інших. Наступна риса, яку радить виховувати Дж. Локк, — це мужність, що полягає у спокійному володінні собою та виконанні свого обов'язку.

Однією з визначних постатей англійського Просвітництва, до творчості якого майже не зверталися дослідники історії педагогіки, був Дж. Толанд. Філософські уявлення цього вченого про сутність людини значною мірою зумовлені його ставленням до релігії та вченням про матерію. У творі "Пантеїстикон" (1720) він підкреслює, що людина є частиною природи. Суть людини, на його думку, проявляється в тому, що вона тваринно-суспільна і не може ні добре, ні щасливо, ні навіть взагалі жити без допомоги інших. Саме з цієї особливості людини виникають різноманітні угруповання і держава [10]. Дж. Толанд вірить у могутність навчання і виховання та пропонує надати всім людям без винятку однакові можливості для навчання, подорожей, спілкування з людьми та суспільної діяльності.

Проблема співвідношення суспільства і виховання як факторів розвитку людини на далі розвинута Дж. Прістлі. Суспільство, зазначає він, є "великим знаряддям" удосконалення людини і прогресу людського роду. Вчений бачить відмінності між природним і суспільним станом людини. Остання в своєму природному стані, позбавлена суспільних зв'язків, не спроможна до вдосконалення, оскільки з покоління в покоління кожна людина робить те саме, що робили інші, й "ніхто не розпочинає там, де закінчили інші" [9, 8]. Умови для людського вдосконалення, вважає він, створюються в суспільстві розподіленої праці, в якому кожна людина зосереджується на певному предметі, що найбільше відповідає її здібностям, а, отже, і відбувається процес її вдосконалення. У результаті, стверджує Дж. Прістлі, здібності всіх людей застосовуються, а це сприяє поліпшенню їх життя. Вчений переконаний, що тільки в суспільстві виникають умови для створення ефективної системи навчання і виховання. Англійський мислитель мріяв про час, коли зникнуть релігійні та расові забобони, утвердиться всезагальний мир між народами.

Однією з проблем, яка відображена у спадщині англійських філософів і педагогів, є проблема свободи. Вона розглядалася Дж. Толандом, Дж. Локком, Дж. Прістлі, Д. Гартлі, але найповніше висвітлена у працях А. Коллінза (1676–1729). Людина в його розумінні — це чутлива і розумна істота, детермінована розумом і почуттями. Однак детермінізм А. Коллінза не має вираженого механічного характеру, оскільки людина, як припускав філософ, не підкорена такій необхідності, що закладена в годинниковому механізмі [4, 8]. Всі дії людини визначаються причинами, але вона вільна, оскільки "може в будь-який час, за одних і тих же обставин і причин чинити по-різному" [4, 14].

У цих висловлюваннях мислителя помітна суперечність. З одного боку, механічний детермінізм традиційно необхідність зводить до необхідності і, таким чином, усі явища визнаються необхідними, а з другого — людина за одних і тих же обставин має право вибору. Цю дилему А. Коллінз розв'язує так: "Свобода від необхідності суперечить досвіду і неможлива" [4, 69].

Отже, проблема становлення громадянина була актуальною впродовж усього життя суспільства. Англійські вчені в XVI–XVIII ст. аналізували сутність, зміст, завдання громадянського виховання і ставили вимоги перед особистістю щодо служіння суспільству, а також формулювали завдання останнього для забезпечення певних прав і свобод громадянина. Т. Мор, Т. Гоббс, А. Коллінз, Дж. Локк, Дж. Прістлі, Дж. Толанд розглядали проблему свободи особистості, аналізували суспільні взаємовідносини, обґрунтовували роль освіти і навчання у житті держави, розглядали поняття власності і необхідність його розуміння дітьми з раннього віку, пояснювали, що таке соціальна справедливість. Усі ці аспекти їхньої творчої спадщини становили теоретичне підґрунтя складного процесу громадянського виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Английские материалисты XVIII в.: Собрание произведений в 3-х т. / Под общ. ред. Б.В. Мееровского. — Т. 3. — М.: Мысль, 1968. — С. 413.
2. Ваховський Л. Система цінностей у філософії виховання англійських просвітителів // Шлях освіти. — 2001. — № 2. — С. 41–44.
3. Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної / Пер. з англ. — К.: Дух і література, 2000. — 538 с.
4. Коллинз А. Философское исследование человеческой свободы // Английские материалисты XVШ в.: Собрание произведений в 3-х т. / Под общ. ред. Б.В. Мееровского. — Т. 2. — М.: Мысль, 1967. — С. 5–70.
5. Локк Дж. Мысли о воспитании // Сочинения: В 3 т. — Т. 3. — М.: Мысль, 1988. — С. 407–608.
6. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинения: В 3 т. — Т. 1. — М.: Мысль, 1985. — 621 с.
7. Мор Т. Утопія. Кампанелла Т. Місто сонця / Пер. з латин. — К.: Дніпро, 1988. — 208 с.
8. Петрушенко В.Л. Філософія: Курс лекцій. Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти III–IV рівнів акредитації. 2-е вид., випр. і доп. — К.: Каравела; Львів: Новий світ–2000, 2002. — 544 с.
9. Пристли Дж. Очерк об основных принципах государственного правления и о природе политической, гражданской и религиозной свободы // Английские материалисты XVШ в.: Собрание произведений в 3-х т./ Под общ. ред. Б.В. Мееровского. — Т. 3. — М.: Мысль, 1968. — С. 5–45.
10. Толанд Д. Пантеистикон // Английские материалисты XVIII в.: Собрание произведений в 3-х т. / Под общ. ред. Б.В. Мееровского. — Т. 1. — М.: Мысль, 1967. — С. 351–378.
11. Ушинский К.Д. Предисловие к 1-му тому "Педагогической антропологии" // Избранные педагогические сочинения. — Т. 1. — М., 1953. — 638 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ МОНОЛОГІЧНИМ І ДІАЛОГІЧНИМ МОВЛЕННЯМ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ

Монолог і діалог як форми усного мовлення тісно між собою пов'язані. Монолог спрямований до співрозмовника чи співрозмовників, він містить у собі елементи, що характеризують діалог. І навпаки, складником діалогічного мовлення є монолог. Проблеми взаємозв'язку монологу й діалогу в програмі середньої загальноосвітньої школи з рідної мови не відображено, але в практиці навчання української мови ці дві форми мовлення займають важливе місце і є вічно актуальними для послуговування великого колективу людей, соціуму, що характеризується спільністю соціального, економічного й культурного життя.

Мета статті полягає у виробленні теоретичних засад навчання усного мовлення у тісному взаємозв'язку монологу й діалогу.

Під терміном "діалог" потрібно розуміти як сам процес мовленнєвої діяльності (діалогування), так і його результат — діалогічний текст. Діалогування — це "процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками" [13, 6–7], інакше цей процес називається реплікуванням. М. Бахтін зазначає, що "істина не народжується й не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які разом шукають істину, у процесі їх діалогічного спілкування" [3, 126]. Поняття "діалогічне спілкування" і "діалогічне мовлення" мають тотожне значення, оскільки являють собою комунікативний акт, у якому відбувається зміна ролей слухача і мовця. Однак мовці обмінюються висловлюваннями так, що з допомогою їхньої послідовно-часової низки реплік створюються діалогічні тексти (діалоги) для досягнення певної мовленнєвої мети.

Монологічне мовлення — це письмове або усне висловлювання однієї людини з метою повідомлення, впливу або стимулювання до дії, це розгорнене мовлення, звернене до себе або до інших, яке підпорядковане одній темі, має певні задум і композицію. Монолог готують завчасно: підбирають матеріал і будують, відповідно до складеного плану. Монолог мало залежить від ситуацій та умов, він не підтримується і не керується питаннями чи зауваженнями співрозмовників. Дотримуємося думки, що монологічне мовлення є складнішим від діалогічного. Хоч із цим твердженням згодні не всі науковці, які досліджують усне мовлення. Діалогічне мовлення і порівняльна характеристика монологічного й діалогічного мовлення вимагають детального, досконалого дослідження українськими мовознавцями.

Діалог як розмова двох або декількох осіб має свою будову, свої індивідуальні структурні елементи. Важливою вимогою розгляду різних синтаксичних явищ (у тому числі й компонентів діалогічного мовлення) є насамперед аналіз їх не ізольовано, а в умовах реального і типового буття. Із цього приводу академік В.Виноградов [4, 169] зазначав, що живі структурні типи речень розмовного, переважно діалогічного мовлення, потрібно розглядати "не з погляду їх передбачуваної формальної недостатності чи неповноти, а з власних специфічних для них структурних властивостей і функцій". Аналізуючи синтаксичну структуру зв'язного мовлення, відомий російський мовознавець М.Поспєлов зауважував, що потрібно виходити "не безпосередньо з речення, яке не виявляє у зв'язному мовленні достатньої самостійності, а зі складного синтаксичного цілого як синтаксичної одиниці, більш незалежної від контексту зв'язного мовлення, який її оточує" [9, 41]. Складне синтаксичне ціле (складну синтаксичну єдність, надфразову єдність) вважають одиницею монологічного мовлення, оскільки монолог, який передає інформацію, завершений зміст, являє собою текст. Виходячи "із методичних

міркувань, — констатує В.Мельничайко [7, 10], — такий підхід можна визнати доцільним, адже навчати учнів доводиться передусім зв'язного монологічного мовлення".

Оскільки метою нашого дослідження є навчання учнів діалогічного мовлення, то й дотримуємося поглядів тих дослідників, які доводять про рівноправність двох типів тексту — монологічного й діалогічного. Адже вони однаковою мірою характеризуються загальними закономірностями текстоутворення, що визначають природу будь-якого тексту, відрізняються між собою як із погляду структури, що лежить в основі ситуації мовлення, так і з погляду закономірностей текстоутворення, які в них діють.

В.Скалкін [13, 13] має з цього приводу думку, що діалог як продукт скоординованої усномовленнєвої діяльності двох (трьох і більше) співрозмовників, — це "зв'язний текст, якому властиві всі основні характеристики надфразової єдності". Діалогічному тексту, як і монологічному, властиві такі загальновизнані ознаки: цілісність, зв'язність, структурна організація, завершеність. У число параметрів усного діалогічного тексту можуть бути включені: 1) характер тематики (одна тема, система тем, декілька різноманітних тем); 2) кількість створювачів тексту (діалог, трилог, полілог); 3) функціонально-стильовий реєстр (розмовний, офіційно-діловий тощо); 4) ступінь підготовки співрозмовників до мовленнєвого акту (наявність готових думок і фактів, володіння темою); 5) лінгвістичні характеристики (нормативність мовлення, склад словникового запасу, інтонаційне оформлення); 5) ситуативність (ступінь опори мовців на немовні канали зв'язку у процесі їх мовленнєвого контакту і відображення цієї особливості спілкування в тексті); 6) глибина й деталізація комунікативної розробки теми (чи тем), що обговорювалася протягом мовленнєвого контакту; 7) надлишковість (рихлість) тексту.

Членування діалогічного тексту на окремі комунікативно замкнені одиниці є загальновизнаним постулатом теорії діалогу. Критерії виділення діалогічних одиниць до цього часу служать предметом досить жвавих дискусій і суперечок. У роботі "Ілокутивне вимушення в структурі діалогу" О.Баранов і Г.Крейдлін зробили спробу побудувати статичну модель діалогу, в основу якої покладена мовленнєва взаємодія учасників комунікації [1]. У цій моделі, на наш погляд, усуваються труднощі, пов'язані з виділенням мінімальних діалогічних одиниць, які називаються діалогічними єдностями. Тому й дотримуємося думки про те, що діалогічний текст складається з діалогічних єдностей (одиниць діалогічного мовлення), що являють собою відносно автономні, переважно пари реплік, усередині яких спостерігається особливо тісний смисло-лінгвальний зв'язок.

Діалогічне мовлення в науковій літературі інтерпретується у двох видах тексту: мікротексті і макротексті.

Мікротекст ототожнюється з діалогічною єдністю, яка у своєму складі містить переважно більше, ніж дві репліки. Під мікротекстом розуміють — "корегентну послідовність двох, трьох, чотирьох реплік, які відповідно утворюють дво-три-чотиричленну діалогічну єдність. У більшості випадків мікротекст містить дві репліки, що належать двом співрозмовникам — комунікантам" [8, 8]. У рамках цього мікротексту "розігрується драма" — формулювання комунікативного завдання, інтенції і їх розв'язання.

Макротекст, у свою чергу, охоплює так зване "діалогічне ціле, що являє собою скріплення декількох діалогічних єдностей" [6, 35]. Макротекст ототожнюється з діалогом або, інакше кажучи, діалогічним текстом.

Важливим рушійним чинником діалогічного тексту та й діалогічної єдності є комунікативна *інтенція*. У психології [10, 145] під інтенцією, що походить від лат. *intentio* — прагнення, розуміється "спрямування свідомості, мислення на певний предмет". Мовленнєва інтенція — це бажання мовця висловити свою думку. Мовленнєва інтенція є важливою для досягнення комунікативної мети, побудови діалогічного тексту. Інформація для діалогічного спілкування може мати різне джерело, зокрема, це: 1) досягнення поставленої мети; 2) подія у житті співрозмовників, мікро- чи макросоціуму, яка потребує обговорення; 3) бажання поспілкуватися без особливої мети; 4) необхідність, потреба поспілкуватися за умови відповідної ситуації тощо; 5) реакція на репліку, промовлену однією з осіб тощо.

Комунікативна інтенція (комунікативне завдання, комунікативна цільова настанова) — "релевантна ознака діалогічної єдності" [12 15]. Вона виражається найбільш яскраво запитальною

ініціативною реплікою, хоч виступає також і репліками: повідомлення, оголошення, поздоровлення, побажання, іншими. Пошук, запит інформації як комунікативна інтенція, що здійснюється в питальних репліках, "стимулює комунікацію, вимагає заповнення інформаційної лакуни, забезпечуючи тим самим комунікативну цілісність двох суміжних реплік" [12, 15].

Макротекст охоплює так зване "діалогічне ціле, що являє собою скріплення декількох діалогічних єдностей" [6, 35]. Макротекст у нашому дослідженні інакше називається діалог або діалогічний текст. Він складається з діалогічних єдностей, а діалогічна єдність, у свою чергу, — з реплік.

Мовознавці характеризують репліку таким чином:

1) діалогічна репліка є одиницею мовною, яка має свої характерні ознаки, що належать їй як компоненту складної мовної побудови";

2) репліка в діалогічному мовленні — це кожне окреме висловлювання осіб, що беруть участь у діалозі;

3) відповідь, заперечення, зауваження на слова співрозмовника.

Якщо розглянути синтаксичну будову діалогу (діалогічного тексту), то можна побачити, що репліки являють собою неоднорідну картину. Одні відносно самостійні і зв'язок між ними переважно смисловий, інші тісно пов'язані і взаємозумовлені, так що їх розглядають як особливе структурно-граматичне об'єднання — діалогічну єдність.

Ми дотримуємося думки, що діалогічні репліки — це висловлювання кожного з двох співрозмовників, що створюють діалогічні тексти, спрямовані на досягнення комунікативної мети. Репліки є одним із тих мовних засобів, які якраз і відображають специфіку діалогу. Вони розкривають суть діалогічного спілкування, що розгортається завдяки почерговому обміну висловлюваннями. Як особлива мовна одиниця, діалогічна репліка має відносно формально-граматичне завершення. Вона визначає і багато синтаксичних особливостей діалогічного мовлення: короткість, лаконізм її синтаксичних конструкцій, особливостей їх сполучення тощо.

В основі діалогічної єдності знаходиться певна логічна форма думки (логічна єдність, текстове судження). Логіко-семантична цілісність компонентів діалогічної єдності "характеризується не тільки найбільш спільними видами зв'язку — кон'юкцією, диз'юкцією, імплікацією, але й усією багатогранністю відтінків смислових зв'язків між складовими частинами діалогічної єдності (відношення еквівалентності, специфіки, частини й цілого, причини тощо" [8, 15].

Більшість діалогічних єдностей "вказує на зміну теми (нагадаємо, що єдність теми належить до числа конституювальних ознак мінімальної діалогічної єдності)" [2, 86]; початок діалогічної єдності здійснюється з допомогою виразів типу: *А тепер починай (-те) / розкажи (-жіть) / скажи (-жіть)…; Слухай (-те); До речі (кажучи); Між іншим; Ага!* (у значенні "згадування")*; Вибач (-те)…; Перепрошую…Дивись* та ін., кінець — показниками її кінця: *Досить! Все! Ну досить вже! Та добре вже! Може, досить (уже)? Ну добре (вже). Зрозуміло! Ясно! Кінець! Крапка!* Названі мовні елементи, що означають початок і кінець діалогічної єдності, розпочинають або завершують певні відрізки мовлення.

Комунікативна цілісність — обов'язкова ознака діалогічної єдності. Якщо кожна наступна репліка продовжує і доповнює те, що сказано в попередній, "і водночас сприяє висвітленню єдиної загальної теми", [7, 12] — окремі репліки зіллються в єдину цілісність — діалогічний текст, який складається з декількох діалогічних єдностей. М.Михайлов вважає, що комунікативна цілісність реалізується у своєрідній схемі розподілення елементів комунікативного (актуального) членування. Ініціативна репліка діалогічної єдності переважно "містить лише тематичні елементи, намічену рему, а номінація реми проходить у реагуючій репліці" [8, 15]. Ця домінувальна схема розподілення компонентів актуального членування і створює комунікативну цілісність діалогічного мовлення.

Граматична когерентність як важлива й характерна ознака діалогічної єдності властива еліпсису в тих випадках, "коли партнер комунікації сприймає синтаксичну програму, задану ініціативною реплікою, а реагуюча репліка оформляється відповідно з морфологічними характеристиками цієї програми" [8, 16].

Формально організувальною ознакою діалогу Л.Якубинський назвав реплікування — чергування реплік [14, 295].

Розвиток діалогу, його зовнішній і внутрішній рух реалізується в репліках-стимулах (стимулювальних репліках), репліках-реакціях (реагувальних репліках) і реактивно-стимулювальних репліках, взаємозв'язком яких і досягається єдність мовленнєвого потоку, рух розмови.

Стимулювальна репліка "спонукає співрозмовника до розмови, викликає у нього певну реакцію" [11, 162]. Реагувальні репліки "виражають згоду, незгоду, уточнення того, що було висловлено в репліці-стимулі" [11, 162]. Реактивно-стимулювальні репліки виконують подвійну функцію: 1) реагують на сказане в репліці-стимулі; 2) стимулюють розмову для створення нових реплік, необхідних для продовження діалогу, наприклад:

– По чому мітовки продаєте? (Репліка-стимул)

– По п'ять крейцарів, паночку. Купіть, мітли добрі. (Репліка реактивно-стимулююча)

– Так, так, — нема що й казати, добрі. А ви відки? (Реактивно-стимулююча репліка)

– З Монастирця. (Реактивна репліка)

– Так, так, з Монастирця. А ви часто мітовки продаєте? (Реактивно-стимулююча репліка)

– Ні, не часто. От так раз на тиждень, у понеділок… (Репліка-реакція) (І.Франко)

За обсягом репліки поділяються на еліптичні, такі, що збігаються з реченнями (простим, складним) та монологічні.

Важливою лінгвістичною особливістю є еліптичність. У діалогічному мовленні недостатньо вивчене явище еліпсиса (еліпса). Терміни "еліпсис" і "еліпс розглядаються як синоніми. Еліпсис — це "стилістична фігура, яка полягає в тому, що один із компонентів висловлювання в мовленні не згадується, "опускається" з метою надання текстові більшої виразності, динамічності" [12, 404]. Еліптичність потрібно розглядати як один із засобів стягнення висловлювань, який здійснюється за рахунок можливих скорочень, а також як стилістичну фігуру для надання висловлюванню динамічності, інтонації живого мовлення, художньої виразності.

Потреба у швидкому мовленні (запитанні, відповіді, проханні, пропозиції тощо) примушує вимовляти окремі елементи висловлювання у вигляді відрізків, фрагментів для того, щоб швидше сказати заплановане. Фрагментарний характер побудови реплік-речень зумовлений насамперед самою природою усного діалогічного мовлення. На створення короткого й компактного еліпса впливає, перш за все, імпульсивність та емоційність співрозмовників. Потрібно зауважити, що діалогічному мовленню властиві емоційні чинники, які не належать до внутрішнього змісту фрази, але використовуються під час висловлювання і є показниками комунікації; "вони виходять за рамки не тільки мовних факторів, але й навіть паралінгвістичних, — це упевненість, грубість, задушевність, презирство, гнів, радість тощо" [5, 40], що демонструють афектний стан мовця.

У результаті еліптичності в синтаксисі усного діалогічного мовлення виникає багато незаміщених синтаксичних позицій у тих конструкціях, які в літературній мові мають переважно повну будову. Під час усного спілкування мовець постійно бачить, наскільки його розуміють, знає, що у випадку нерозуміння його перервуть, і тому не боїться бути незрозумілим. Еліптичність створює труднощі для розуміння на лінгвістичному рівні синтаксичних кваліфікацій реплік-речень діалогічного мовлення і на комунікативному рівні — для розуміння змісту тими особами, які незнайомі з ситуацією спілкування.

Якщо у мовленні переважає експресивна функція, то з'являються такі структурні одиниці, які характеризуються еліптичністю та порушенням синтаксичних зв'язків: чим менше в еліпсисі лінгвістичного, тим більше екстралінгвістичного, і навпаки.

Крім еліптичних, у діалогічному мовленні вживаються репліки-монологи. Вони складаються із тексту монологічного характеру — розповіді, роздуму чи опису.

Вибір способу викладу монологу визначається комунікативною метою висловлювання. Якщо потрібно що-небудь описати (явище, портрет, предмет тощо), вибирається такий тип мовлення як опис. Якщо необхідно розказати про певну подію, епізод, факт суспільного життя або історії, використовується розповідь. Коли ж треба що-небудь довести, відстояти ту чи іншу точку зору, пояснити якийсь процес чи явище, вибирають відповідний тип мовлення — роздум.

Опис — це зв'язний текст, який дає словесне зображення основних ознак предмета, явища, особи в усній чи письмовій формі. Найбільш характерною ознакою опису є те, що в

ньому речення перебувають у відношеннях одночасовості (перелічуються існуючі на момент описування ознаки, дії, стану тощо). Темами для описів можуть бути речі, тварини, портрет, інтер'єр, пейзаж, людина, внутрішні її переживання, відтворення подій тощо.

Описи можуть бути виконані в науковому, художньому і діловому стилях.

Опис здебільшого складається з трьох частин: у першій передається загальне уявлення від описуваного предмета, тварин, тощо (назва предмета і його призначення); у другій дається опис частин, деталей, говориться про окремі ознаки (матеріал, форму, розмір, колір); в третій робляться висновки.

Розповідь — це зв'язний текст, усний чи письмовий, який передає повідомлення його автора переважно про якусь важливу подію. Речення в розповіді перебувають у відношенні послідовності.

Зміст розповіді виражається у формі минулого або (з метою художнього осучаснення минулої події) теперішнього часу. Розповідь складається з трьох частин: зав'язки, кульмінації та розв'язки. Зав'язка — епізод, яким починається розвиток сюжету і від якого залежить розвиток наступних подій. Кульмінація — момент піднесення, напруження у розвитку дії. Розв'язка — заключна дія, що виступає як результат розвитку подій.

Відомі такі розповіді: — про враження від картини, — на основі поданого сюжету, — на основі побаченого або почутого тощо.

Розповіді на основі почутого властиві такі компоненти:

1. Вступ: а) за яких обставин почута розповідь; б) хто розповідав; в) стисла характеристика оповідача.

2. Основна частина: а) враження від почутого.

3. Закінчення: а) враження від почутого; б) власне бажання.

Нерідко розповідь об'єднує джерела — конкретний випадок із життя на основі власного досвіду, побачене й почуте.

Опорою для побудови розповіді за даним початком є зачин із двох-трьох речень. Відомі розповіді за даним закінченням, на самостійно обрану тему та інші.

Роздум — це зв'язний текст, який характеризує логічно послідовну (як доказ чи пояснення чогось) низку думок, міркувань, висновків на певну тему. Характерною ознакою роздуму є перебування речень у відношеннях причин і наслідку (чи обґрунтування, пояснення думки, висловленої в іншому реченні).

Для правильної побудови роздуму пропонуються такі основні частини:

1. Теза (думка, яка доводиться). 2. Аргументи (доведення). 3. Висновок.

Розрізняють роздум-доведення, роздум-пояснення, роздум-ствердження, роздум-спростування тощо. Роздуми-доведення — це монологічні висловлювання, які мають за мету довести правдивість чи неправдивість головного ствердження (тези) тексту. Роздуми-доведення будуються за такою схемою: експозиція (підведення до питання) — питання — відповідь на питання (теза) — доведення тези (аргументи) — висновки. У роздумі-поясненні немає потреби доводити правдивість чи неправдивість тези, оскільки заздалегідь відомо, що головне підтвердження тексту правдиве. Основне завдання пояснення полягає у розкриванні змісту тези.

При створенні текстів-роздумів указаних видів потрібно враховувати такі правила:

1. Доведення і пояснення будуються за однією схемою: експозиція — запитання — відповідь на запитання (теза) — доведення тези-висновку.

2. Після тези в доведенні природнім є запитання "чому?", після тези в поясненні питання "чому?" є недоречним.

3. Після тези в поясненнях використовуються переважно слова і сполучення слів типу: *виявилося...; справа у тому, що...; ось, чому...; ось, наприклад...; про що свідчать такі факти, як ..."; як з'ясувалося...* У тексті-доведенні такі слова і сполучення слів зразу ж після тези не вживаються.

4. Схема роздуму-доведення і роздуму-пояснення на практиці досить часто реалізуються у скороченому вигляді: іноді опускається питання, часто відсутні висновки, нерідко відсутня експозиція. У всіх цих випадках їхній пропуск пояснюється тим, що роздум є зрозумілим і без

пропущених компонентів “ідеального” роздуму — всі пропущені компоненти легко додумуються.

Роздум удосконалює логічне мислення, вчить обстоювати істину, спростовувати хибні твердження, сприяє формуванню міцних переконань і активної життєвої позиції, розширює кругозір учнів.

Для прикладу розглянемо діалогічний текст, складником якої є репліка-монолог у вигляді опису:

– Та не хотілося говорити, але все одно узнаєте. Був оце вчора Передерій на наших полях. Оглянув озимину, ту, що під Лагодівкою, в третій бригаді. Неважнецька вона. Як сіяли восени, то сухо було. А до того ж взимку прихопило морозом. Передерій наполягає, щоб переорали і посіяли кукурудзу. (Репліка-монолог)

– Далася йому та кукурудза взнаки. (І.Цюпа)

Репліки-монологи є засобом підвищення динамізму усного мовлення, його ситуативного напрямку, ефективності мовленнєвого висловлювання

Урахування тісного зв’язку між діалогічним і монологічним мовленням дасть можливість учителеві-словеснику взаємопов’язувати ці відомості на уроках розвитку зв’язного мовлення та вивчення мовного матеріалу під час навчання монологу, діалогу, трилогу і полілогу учнів як основної школи, так і старшої ланки навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н, Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. — 1992. — №2. — С.84–99.
2. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов //Вопросы языкознания. — 1992. — №3. — С.84–93.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. — М.: Сов. Россия, 1979. — 318 с.
4. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. — М.: Худож. лит. 1959. — 653 с.
5. Колшанский Г.В. Паралингвистика. — М.: Наука, 1974. — 81 с.
6. Леонова Л.А. О типологии диалогических единств / Проблемы английской филологии и психолингвистики (Сборник статей). — Калинин: Калининский ун-т, 1972. — Вып. 1. — С.72–85.
7. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. — К.: Радянська школа, 1986. — 168 с.
8. Михайлов Л.М. Грамматика немецкой диалогической речи. — М.: Высшая школа, 1986. — 110 с.
9. Поспелов Н.С. Проблема сложного синтаксического целого в современном русском языке. — Уч. зап. МГУ, вып. 137. — Кн.2. — М., 1948. — С.41.
10. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
11. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. — М.: Просвещение, 1987. — 288 с.
12. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ф.П.Филин. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — 432 с.
13. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). Пособие для учителей. — К.: Радянська школа, 1989. — 158 с.
14. Якубинский Л.П. О диалогической речи. — В кн.: Русская речь. — Т.1. — Пг, 1923. — 295 с.

Галина ДІДУК

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

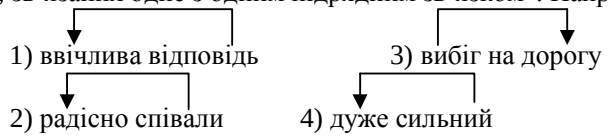
Оволодіння українською мовою як засобу спілкування стає сьогодні життєвою необхідністю. Основна мета навчання української мови у середніх навчальних закладах — це забезпечення певного рівня комунікативних знань для вільного спілкування громадян України, формування всесторонньо розвиненої мовної особистості.

Цілком зрозуміло, що комунікативна компетенція, про яку так багато говорять і пишуть науковці, вчителі-практики, хоч і є пріоритетною, та опирається на мовну (лінгвістичну) компетенцію, котра передбачає не лише засвоєння учнями певного словникового запасу, але й вміння визначати частиномовну приналежність слів, змінювати їх за правилами парадигми, пов’язувати певним типом синтаксичного зв’язку (узгодження, керування, прилягання), виходячи з національної специфіки української граматичної системи. Слід відзначити, що

проблема використання комунікативно-функціонального підходу при вивченні словосполучення не була предметом наукових розвідок. Саме це і спонукало автора до написання цієї статті, ***мета*** якої полягає у створенні інноваційних підходів щодо використання теоретико-прагматичного матеріалу, необхідного вчителеві-словеснику для роботи в основній школі.

Словосполучення і речення — якісно відмінні категорії синтаксису. Для структури словосполучення не характерні суб'єктно-об'єктивні синтаксичні категорії, які зумовлюють відносну закінченість повідомлюваної думки. Г. Удовиченко так визначає словосполучення: "Під словосполученням розуміємо такі синтаксично-семантичні єдності, утворені за нормами і правилами національної мови з двох чи більшої кількості повнозначних слів, які виражають єдину, хоч і в лексично численній формі назву предмета, поняття чи уявлення" [9, 11].

Дехто з мовознавців будь-яке поєднання слів у реченні вважає словосполученням, у тому числі й таку пару, як підмет і присудок, тобто поділяє словосполучення на непредикативні і предикативні. Зарахування пари підмета і присудка до словосполучень аргументується тим, що вони пов'язані одним із типових видів зв'язку слів у словосполученні — узгодженням. Але зв'язок присудка з підметом особливий, якісно відмінний від звичайного узгодження. При узгодженні елементів словосполучення одна форма підпорядковується іншій, а предикативний зв'язок має двосторонній характер. У противагу підрядному зв'язку він сполучає такі два компоненти, які однаковою мірою передбачають один одного. Тому на цій підставі не можна зарахувати пару підмета і присудка до словосполучень. Отже, поєднання підмета з присудком це мінімум того, що потрібно для речення, це завжди речення, а не словосполучення. Таким чином, "словосполученням називається сполучення двох або більше слів повнозначних частин мови, зв'язаних одне з одним підрядним зв'язком". Наприклад:



Словосполучення складається з двох компонентів: із стержневого, граматично незалежного, і підрядного, граматично залежного. Основна функція словосполучення — номінативна, яку має і слово. Тому словосполучення може замінювати окреме слово:

допомогти — надати допомогу;

збірна — збірна команда.

Таким чином, словосполучення, на відміну від речення і слова, завжди двочленне. Воно є складовою частиною речення. Однак речення може складатися з одного слова (Зима. Світає.), а також з двох слів. Але словосполучення *зимовий ранок* відрізняється від речення *Ранок зимовий* тим, що словосполучення не стверджує наявність зимового ранку, а речення таку наявність стверджує.

У більшості праць словосполучення поділяється за двома принципами — лексико-граматичним і кількісно-структурним. У першому випадку береться до уваги частина мови, якою виражений головний компонент словосполучення. Відповідно до цього встановлюється три основних словосполучень:

1) іменні (*страшний голос*);

2) дієслівні (*виконати завдання*);

3) прислівникові (*дуже добре*).

Перший тип словосполучень поділяють на кілька підгруп, причому у різних авторів кількість їх різна. Зокрема, Г. Удовиченко встановлює 4 підгрупи іменних словосполучень:

1) іменникові (*права рука*);

2) прикметникові (*здібний до навчання*);

3) числівникові (*перший у житті*);

4) займенникові (*нам з тобою*).

Словосполучення бувають прийменниковими (*дівчина з косами*, *дізнався від товариша*) і безприйменниковими (*любити дітей*, *лукава усмішка*).

Більшість авторів при поділі словосполучень на прості і складні керуються кількісно-структурним принципом, тобто виділяють словосполучення за кількістю повнозначних слів:

два слова — просте словосполучення, три чи більше — складне; але у певних випадках беруть до уваги також будову словосполучень. Так, Г.М. Удовиченко простими вважає двослівні словосполучення, але іноді і тричленні чи чотиричленні утворення, а саме:

1) з аналітичними формами присудків (*хочу крізь сльози сміятись; став скупим на слова*);

2) зі складними власними назвами (*вірші Олександра Олеся*);

3) із фразеологізмами (*пекти раків; бігти сторчма головою*).

Усі інші словосполучення із трьох і більшої кількості слів — складні (*обдарувати веселою посмішкою*).

У словосполученні розрізняють три типи синтаксичних відношень між словами: атрибутивні (означальні), об'єктивні ті обставинні.

Атрибутивні відношення встановлюються у словосполученні тоді, коли стержневе слова називає предмет чи явище а залежне — ознаку цього предмета: *свіже повітря* (яке повітря?); *бажання працювати* (яке бажання?); *читання вголос* (яке читання?); *перший день* (котрий день?).

Об'єктивні відношення: стержневе слово називає дію або стан, а залежне — різні предмети (об'єкти), зв'язані з цією дією чи станом: *прочитати книгу*, *покрутив головою*. У словосполученнях, які передають об'єктивні відношення, у ролі залежного слова, крім іменників, можуть бути займенники (*шукати їх*), числівники (*побачити третього*), субстантивовані слова (*поважати відважного*).

Обставинні відношення: стержневе слово означає дію, а залежне — різні обставини цієї дії (час, мету, причину тощо): *прийшов уранці*, *приїхали працювати*, *сказав згарячу*.

Між компонентами словосполучення, як вже було сказано, встановлюється підрядний зв'язок. Існують такі типи підрядного зв'язку: узгодження, керування, прилягання і тяжіння як особливий спосіб вираження підрядного зв'язку (тяжіння в школі не вивчається).

1. **Узгодження** — тип підрядного зв'язку між словами, при якому форма відмінка, числа і роду (чи одного з них) або особи залежного слова уподібнюється до відповідних форм незалежного слова (*червона квітка*, *у червоній квітці*).

2. **Керування** — тип зв'язку між словам, з допомогою якого іменник або слово, вжите в значенні іменника, виражає свою залежність від інших частин мови (*прочитати книгу*, *хата біля лісу*, *ввічливий до всіх*).

3. **Прилягання** — це особливий тип синтаксичного зв'язку, за допомогою якого прислівник виражає свою залежність від інших частин мови. Прилягаючими є також неозначена форма дієслова і дієприслівник. Наприклад: *шапка набакир*, *дуже чемно*, *продовжував співати*, *раділи встаючи*.

4. **Тяжінням** називається особливий різновид підрядного зв'язку, при якому залежне слово, що стоїть після присудка і підпорядковується йому, семантично тяжіє до підмета і опосередковано (через присудок)пояснює його. Наприклад: *Василько прибіг* ***стурбований***.

Отже, вчені по-різному тлумачать синтаксичну природу словосполучень. Але у шкільну програму слід виважено вводити нові для учнів поняття, досконало опрацьовані, що не викликають суперечливих суджень.

Аналізуючи програми і підручники з рідної мови можна виділити такі етапи вивчення словосполучення в шкільному курсі:

1) практичне ознайомлення із словосполученням в початкових класах;

2) пропедевтична робота над засвоєнням словосполучень в 5 класі;

3) робота з різними видами словосполучень під час вивчення морфології в 6–7 класах;

4) опрацювання словосполучень під час вивчення систематичного курсу синтаксису в 7 класі.

У навчальній програмі підкреслюється, що "удосконалення граматичної будови мовлення забезпечується за допомогою особливих вправ, які дають можливість учням використовувати вивчені мовні категорії і конструкції" [8, 7]. Такими конструкціям в мові виступають речення і словосполучення.

За сучасною лінгвометодикою, вивчення граматичної будови мови сприяє вдосконаленню зв'язного молодших школярів, їхньому всебічному розвитку. Знання граматичної будови української мови, усвідомлення засвоєння норм мовлення забезпечується

при вивченні основ морфології і синтаксису, при виробленні навичок практичного використання синтаксичних одиниць різного рівня. Систематична робота над реченням і словосполученням займає одне із провідних місць у процесі вивчення української мови в початкових класах, оскільки у цих синтаксичних одиницях найбільш повно виявляється своєрідність граматичної будови, національної мови, найповніше розкривається систематика слова, його сполучуваність з іншими словами, найчіткіше виділяється різноманітність форм і засобів зв'язку. Тому роботу над утворенням різних словосполучень і речень учитель починає вже з добукварного та букварного періоду опанування грамоти.

У підручниках, розроблених за новою програмою, значно більше уваги приділяється роботі з мінімальними одиницями синтаксису. Проте запропонована система завдань може бути використана і в початкових класах. Якщо у підручниках тема «Речення» розглядається, то "Словосполучення" — ні. Однак уже в 1 класі діти у практичній своїй діяльності стикаються зі словосполученням різного типу: утворюють і досліджують пов'язані за змістом пари слів. Термін "словосполучення" вводиться у 3 класі, щоправда без тлумачення його змісту (М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко. Рідна мова. Підручник для 3 (2) класу. — К.: Освіта, 1994. — Вправа 225, 238, 253 тощо). При опрацюванні тем "Зв'язок слів у реченні", "Головні і другорядні члени речення" третьокласники оволодівають умінням встановлювати зв'язки між членами речення за допомогою питань. Розширюються знання про словосполучення під час вивчення тем з морфології (3–4 класи): учням пропонуються вправи на складання словосполучень, встановлення зв'язків між словами.

Грунтовніше словосполучення вивчається у 5 класі. При опрацюванні цієї синтаксичної категорії вчитель має домогтися, щоб п'ятикласники усвідомили, що словосполучення і речення є основними, якісно відмінними одиницями синтаксису. За допомогою вправ учні повинні зрозуміти різницю між словосполученням і реченням. Увагу п'ятикласників слід зосереджувати на будові словосполучення, а також на засобах зв'язку залежного слова з головним. Учні повинні вміти визначати в словосполученні головне і залежне слова, складати словосполучення поширені і непоширені за поданими схемами, зразками. Для узагальнення і систематизації знань про словосполучення учням подаються зразки усного та письмового синтаксичного розбору словосполучення [8, 39–40].

Вивчення морфології на синтаксичній основі (6–7 класи) створює умови для поглиблення знань учнів про словосполучення, а саме: способів вираження залежного слова (іменник, прикметник, дієприкметник, числівник, займенник, прислівник); засобів синтаксичного зв'язку залежного слова з головним (система закінчень іменників, прикметників, числівників, дієприкметників). Крім цього, учні мають можливість постійно тренуватися у визначенні смислових відношень між залежним словом словосполучення і головним, а також у побудові словосполучень і використанні їх в реченнях.

Систематичний курс синтаксису в 7 класі допомагає учням глибше усвідомити відмінність словосполучення від речення, структуру та граматичне значення й функцію їх у мовленні. Після вивчення морфології (7 клас) учні продовжують вивчати тему "Словосполучення". Теоретичне опрацювання словосполучення створює сприятливі умови для виправлення у попередження помилок у побудові словосполучень. Семикласники отримують загальні відомості про будову і типи словосполучень за способами вираження головного слова. При цьому учні усвідомлюють визначення словосполучення; навчаються відрізняти від словосполучення сполучення слів, що виникають у реченні (сполучення підмета і присудка, сполучення однорідних членів речення); знайомляться з типами словосполучень за структурою (прості, складні), із типами зв'язку слів у словосполученні (узгодження, керування, прилягання), а також з порядком слів у ньому. Крім того, учні визначають граматичне значення словосполучення, вказують на характер відношення між залежним словом і головним (означальні, об'єктні, обставинні відношення).

Отже, на цьому етапі навчання школярі систематизують свої знання про словосполучення як синтаксичну одиницю.

Наступною сходинкою опрацювання словосполучення у комунікативно-функціональному аспекті є розкриття сутності словосполучення як синтаксичної одиниці, формування вміння визначати головне і залежне слово, удосконалення навичок складання

словосполучень, а також виділення їх з речень, проведення роботи, спрямованої на запобігання помилок у побудові словосполучень. Для досягнення цієї мети вчитель може запропонувати учням наступні завдання когнітивно-креативного плану.

На дошці записані слова і словосполучення.

Завдання:

1. Порівняйте і скажіть, у якій з двох колонок слова означають конкретнішу назву предметів, дій або ознак.

осінь *золота осінь*
трава *зелена трава*
добрий *добрий до дітей*
людина *людина високого зросту*
іде *іде швидко*
копати *копати лопатою*

2. Розберіть за будовою слово “осінні” (з’ясовуємо, що воно складається із морфем).

Колективно робимо висновки, що словосполучення, як і слово, називає предмет чи явище, процес, ознаку, тільки ця назва конкретизованіша, уточнена за допомогою двох і більше слів, пов’язаних між собою за змістом і граматично.

Завдання. З поданими словами утворіть словосполучення, використовуючи записані питання у таблиці 1.

Таблиця 1

Слова	Питання	Словосполучення
яблуко	яке на смак?	яблуко кисле
трава	яка трава восени?	жовта трава
читають	як читають учні?	читають голосно
схожий	на кого схожий учень?	схожий на матір

До слова *яблуко* пропонуємо додати прикметник *радісне*. Безумовно, це викличе у дітей сміх. Чому? Бо не можна об’єднувати слова, які за значенням не підходять одне до одного. Діти скажуть, що радісним може бути день, свято, учень, а яблуко — кислим, великим, стиглим і т.д. Потім записуємо словосполучення *кислі яблука* і запитуємо, чи можна сказати інакше, наприклад: “*кислі яблуко*” або “*кисле яблука*”. Таким чином, ми підводимо учнів до визначення словосполучення — об’єднання за змістом і граматично двох або більше самостійних слів за допомогою закінчень або закінчень і прийменників.

На закріплення пропонуємо дітям утворити словосполучення з поданих слів, додаючи у разі потреби прийменники:

осінь, холодний (холодна осінь);
книжка, учень (книжка для учня або учень з книжкою);
писати, зошит (писати в зошит);
вчити, історія (вчити історію);
ліс, піти (піти до лісу).

Перевіривши вправу переходимо до з’ясування різниці між словом і словосполученням. Запитуємо учнів, яке значення мають окремо слова “осінь” і “холодний”. Слово “осінь” називає пору року, а слово “холодний” вказує на ознаку за температурою. Якщо ж ці слова поєднати у словосполучення, то значення слова “осінь” стає конкретнішим: ідеться вже не про осінь взагалі, а про конкретну осінь — холодну. Так само аналізуємо інші словосполучення.

Пропонуємо всі розглянуті вищі інноваційні технології використати при повторенні на мовному уроці у 7 класі.

Тема: Практичне засвоєння словосполучень**.**

Мета: закріпити уявлення учнів про різницю між словосполученням і реченням, систематизувати відомості про види словосполучень і їх характерні ознаки; формувати уміння логічно мислити і зв’язно викладати зміст думки; виховувати у семикласників любов до рідної мови, формувати у них загальнолюдські цінності.

Тип уроку: урок повторення вивченого.

Обладнання: таблиці; “Рідна мова”. Підручник для 7 класу/ Г.Р. Передерій, Л.В. Скуратівський, Г.М. Шелехова, Я.І. Остаф. — К.: Освіта, 2001. — 272 с.

Хід уроку

І. Організаційний момент.

1. Готовність класу до проведення уроку.

ІІ. Перевірка домашнього завдання.

1. Дайте відповіді на питання: а) мовні одиниці, їх взаємозв’язок; б) особливості стилістики порівняно з іншими розділами науки про мову.

2. Наведіть підготовлену розповідь про плани на майбутнє. Зачитайте приклади мовних одиниць.

ІІІ. Актуалізація опорних знань.

1. Що вивчає синтаксис?

2. Чим зумовлені форми відмінювання слів у словосполученнях і реченнях? *(Зв’язком з іншими словами).*

3. Назвіть синтаксичні одиниці. Яка з них є основною? Чому?

ІV. Повтор-закріплення вивченого матеріалу теми.

1. Дайте визначення словосполучення. Зіставте ваше визначення з наведеним у підручнику на с. 103.

2. На основі прочитаного тексту з’ясуйте:

– що спільного і що відмінного між словосполученням і словом? *(Як і слово, словосполучення щось називає, але, на відміну від слова, називає розчленовано: порівняй цегельня і цегельний завод; уточнено: порівняй допомогти і надавати допомогу);*

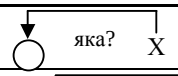
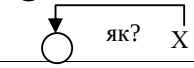
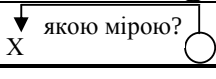
– що спільного і відмінного між словосполученням і реченням? *(Складові частини словосполучення знаходяться у взаємозв’язку; речення виражає думку або почуття.)*

3. Розгляд таблиці “Словосполучення і речення” (с. 104). Добір взірців (самостійно складених або взятих із вправ 214–218), наприклад: іменні — *близька родина, ваші картини, п’ятий зліва*; дієслівні — *терпеливо пояснювати, впевнено відповідати, приїхати на канікули*; прислівникові — *дуже смішно, всупереч правилам*).

4. Дослідно-пошукова робота (самостійна або колективна): знайти відповіді на запитання: 1) Слова яких частин мови можуть бути залежними в іменних, дієслівних, прислівникових словосполученнях? 2) Які частини мови пов’язуються за типом узгодження, керування, прилягання? 3) Які є засоби зв’язку між компонентами словосполучення?

5. У ході бесіди — заповнення таблиці 2 і накреслення схем будови.

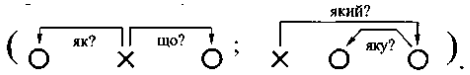
Таблиця 2

Словосполучення	**Схема будови**	**За головним словом**						**За типом зв’язку**		
		Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Прислівник	Узгодження	Керування	Прилягання
рідна школа		X						X		
уважно слухати						X				X
дзвінок на перерву		X							X	
надзвичайно цікавий			X							X

Зробіть висновок про розташування компонентів у різних видах словосполучень.

6. Формування поняття про поширені словосполучення:

а) до кількох словосполучень із таблиці додайте залежні слова: Зразок: *вперто наслідувати (кого?) батька; віковічна мрія (якого?) українського народу*. Накресліть схеми їх будови.



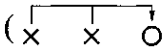
Дайте відповіді на запитання:

1) Який із компонентів словосполучення може бути поширеним? *(Як головне, так і залежне слово.)*

2) Яке словосполучення називається поширеним? *(У якому є більше двох компонентів.)*

б) утворіть з наведених непоширених словосполучень поширене (*наша школа, недалеко від школи; уважно слухати, розповідь учителя, слухати розповідь; цікаві книжки, цікаві газети*).

Складіть схему останнього словосполучення.

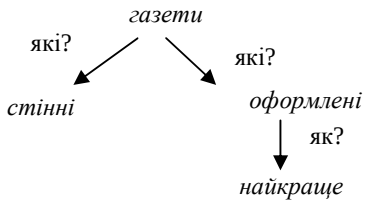


Чим вона відрізняється від інших? *(У цьому словосполученні два головні слова і одне залежне.)*

в) доведіть, що у поширеному словосполученні може бути більше трьох компонентів; знайдіть засоби подальшого поширення словосполучень: відзначити день народження (урочисто, свій, учитель), учень нашої школи (найкращий, мистецтв), хвойні і листяні дерева (наш, зона).

Зв'язки у їх будові покажіть на вертикальних схемах.

Зразок:



г) з'ясуйте, скільки непоширених словосполучень "увійшли" до поширеного словосполучення *старанно виконувати домашні завдання з усіх предметів.* Наведіть ці словосполучення. *(Старанно виконувати, виконувати завдання, домашнє завдання, усі предмети, завдання з предметів.)* Поясніть, чому наведене сполучення слів не можна вважати реченням. *(Воно не виражає думки, у ньому нема граматичної основи, є лише головне слово виконувати і залежні від нього слова.)* У зв'язку з цим подумайте, як слід відповісти на запитання: "Що більше — словосполучення чи речення?"

7. Виконання вправ когнітивного характеру з використанням підручника.

Виконайте (усно або письмово) вправи 220 і 221 (по 5 прикладів з кожної).

V. Підведення підсумків уроку.

1. Бесіда з учнями.

– Яка різниця між словосполученням і реченням?

– Про які типи словосполучень ви ще дізналися?

– Як правильно визначити тип словосполучення?

– Які з них є поширеними?

VI. Домашнє завдання.

1. Напишіть в науковому стилі коротку інформацію про словосполучення.

2. **Індивідуальне завдання** для тих, хто бажає отримати вищий бал.

Напишіть діалог, використовуючи словосполучення-опори для опису зовнішності своїх друзів чи однокласників.

Словосполучення-опори: *хороший друг, давній товариш, надійний приятель, дружимо (товаришуємо) з дитинства; високого зросту; низький на зріст* тощо.

Висновки. Вивчення теми "Словосполучення" в шкільному курсі синтаксису має велике теоретичне і практичне значення. Пізнання будови і значення словосполучень і речень різних типів є необхідним ґрунтом для засвоєння норм літературної мови, елементів стилістики,

основною для формування навичок виразного читання, а також пунктуаційних навичок. Крім того, під час вивчення синтаксичних тем учні мають змогу поглибити свої знання з лексики і фонетики, з морфології і орфографії.

Словосполучення, речення, цілий текст — це найважливіші одиниці синтаксису. Тому від того, як діти засвоять матеріал про словосполучення, великою мірою залежить вивчення подальших відомостей з синтаксису і пунктуації. Вивчаємо, скажімо, речення. Тут потрібно пов'язати попередню тему з наступною, тобто показати, чим словосполучення відрізняється від речень.

Вчитель повинен володіти багатим дидактичним матеріалом, вміти створити проблемні ситуації, які б допомогли учням чітко усвідомити поняття "словосполучення", його відмінність від слова і речення, а також важливість логічного зв'язку між словами.

Ґрунтовне ознайомлення з різними типами словосполучень, їх структурою, правилами сполучуваності слів сприяє розвитку мовлення учнів, допомагає їм краще засвоїти багатства рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н.В. Ярмолюк А.В. Українська мова. Підручник для 5 класу. — К.: Освіта, 2005. — С. 30-35.
2. Горна П.Г. Опрацювання словосполучень // УМЛШ. — 1970. — № 7. — С. 8-11.
3. Горна П.Г. Опрацювання теми "Словосполучення" в 7 класі // УМЛШ. — 1974. — № 9. — С. 62-66.
4. Рідна мова. Підручник для 5 класу/ Г.Р. Передерій, Л.В. Скуратівський, Г.М. Шелехова, Я.І. Остаф. — К.: Освіта, 1996. — 288 с.
5. Рідна мова. Підручник для 6 класу/ Г.Р. Передерій, Л.В. Скуратівський, Г.М. Шелехова, Я.І. Остаф. — К.: Освіта, 1992. — 286 с.
6. Рідна мова. Підручник для 7 класу/ Г.Р. Передерій, Л.В. Скуратівський, Г.М. Шелехова, Я.І. Остаф. — К.: Освіта, 2001. — 272 с.
7. Пономаренко В.М. Вивчення синтаксису і пунктуації в 5 класі // УМЛШ. — 1991. — № 10. — С. 8-13.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-12 класи. — К.-Ірпінь: "Перун", 2005. — 176 с.
9. Удовиченко Г.М. Словосполучення в сучасній українській літературній мові. — К.: Рад. школа, 1968. — С. 11.

Мирослава ПІГУР

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ СТАТУС КОМПОЗИТІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

У сучасній лінгвістиці рівноправними залишаються два підходи до вивчення мови — синхронний і діахронний. Їх чітко розмежував ще Ф. де Соссюр. Але такий підхід не є достатнім для адекватного відображення мовної дійсності. І тому виділяють ще такий аспект вивчення мови, як єдність статики і динаміки у процесі функціонування.

Зрозуміло, що мова — не лише система знаків, а система, яка функціонує. Правила реалізації знаків у мовленні, правила створення мовних одиниць (текстів у тому числі) входять у мову органічною частиною. Це і є динамічним аспектом мови. Одним із основних понять динаміки мови є поняття деривації. Воно тісно пов'язано з поняттям похідності, яке лежить в основі динамічності системи мови. Цілком законно, що вивчення динамічних процесів у системі мови залишається одним із найактуальніших напрямів лінгводидактичних досліджень.

Сьогодні ряд вчених (С.Адліванкін, Ю.Гінзбург, К.Городенська, В.Ґрищук, О.Кубрякова, Л.Мурзін, Л.Невідомська), які в центрі своїх наукових зацікавлень ставлять проблеми деривaційного дослідження мови, приходять до висновку, що розуміння динамічного аспекту мови, яке ґрунтується на єдності семантичних і структурно-синтаксичних перетворень, дозволяє простежити взаємозв'язок у площині породжувальної динаміки мови й одночасно виявити специфіку кожного виду деривації.

З позицій динамічної деривації розглянемо утворення і функціонування складних найменувань у сучасній українській мові. ***Метою статті*** є з'ясування ролі трансформаційних процесів між одиницями синтаксичного і словотвірного рівнів мови при утворенні слів

способом складання. Він об'єднує два різновиди — словоскладання і основоскладання. Для більш чіткого розмежування і розуміння словоскладання і основоскладання В. Горпинич пропонує термінологічну поправку у вигляді: складні і складені слова [4, 126]. Український мовознавець Н. Клименко спосіб творення складних слів називає "центром, навколо якого відбувається перехід слів чотирьох різновидів: простих, композитів, юкстапозитів, абревіатур" [5, 67]. Вона також відзначає, що 10% словникового складу мови становлять складні слова (композити) і більшість з них утворена основоскладанням.

Особливістю композитних дериватів є те, що вони безпосередньо є синонімами до відповідних їх словосполучень чи інших синтагм. У зв'язку з тим, процес утворення будь-якого слова і складного, зокрема, охоплює два етапи:

1) утворення складного найменування (в результаті розгортання не тільки словосполучення, а й більш широкої форми): *той, хто має чорні крила* — ;

2) власне "універбізація" — створення слова-універба, тобто утворення в процесі комунікації певної лексеми як одного із варіантів можливого: *чорнокрилий*.

Попри це хочемо зауважити, що процес універбізації не характеризується умовою зберігання тотожності при міжрівневих трансформаціях. Зміст компенсованого найменування не є абсолютно тотожним до мотивуючого. Тут мова іде лише про синонімію найменувань на різних рівнях: одиниця синтаксичного рівня синонімічна до одиниці словотвірного рівня: *чорні брови → та, що з чорними бровами → чорноброва*. Таку тезу підтверджує російський мовознавець Л.Сахарний, який зазначає: „В реальних процесах мовленнєвої діяльності завдання універбізації розв'язується здебільшого як часткове завдання поряд з формуванням більш розгорнутого найменування, яке і виступає як контекст до універба" [6, 28].

Декомпозиція складного найменування в універб пояснюється тим, що словотворення — процес комунікативний (виникає з потреби спілкування і проходить у процесі спілкування), то в ньому чітко прослідковується тенденція до економії. Ще В. Гумбольдт писав про те, що неможливим є такий шлях розвитку мови: спочатку люди називають словами предмети, а вже потім приходить поєднання слів. В дійсності не мова виникає зі слів, а навпаки, слова виникають із мови. "Виявлення структури слова структурою контексту... є синтаксичним аспектом аналізу мотивації", — зазначає мовознавець Ю. Гінзбург [3, 19].

При розв'язанні проблеми взаємодії композита і одиниць синтаксичного рівня (словосполучення, синтагма, речення) насамперед виходять зі спільних і відмінних рис між словосполученням і складним словом. Так, О. Смирницький виділяв одну найважливішу відмінну ознаку між ними — цілісну оформленість (цельнооформленность — за термінологією О.Смирницького) слова [7, 58–62]. Від цього ж положення відштовхується О.Василевська, яка, окрім названої відмінної ознаки, наводить ще вищий ступінь абстрактності складного слова порівняно зі словосполученням і усталений порядок компонентів у композиті [2, 69].

Відомо, що в семантичному плані складні слова, на відміну від простих, зорієнтовані не на одну, а на дві мотивуючі основи. Але роль цих основ у формуванні семантики слова не однакова. Ще Г. Павський відзначав, що значення складних імен залежить від останнього їх компонента. У сучасному мовознавстві останній компонент складних слів називають опорною основою. З позицій словотвірного процесу, функція, яку виконує опорна основа, полягає не тільки в мотивації створюваного слова, але і в його структурно-граматичному оформленні. С. Адліванкін проводить аналогію між опорним компонентом складного слова і словотворчим афіксом [1, 40] як певним словотворчим нотатором і визначає їх як тотожні структури.

Найбільшу групу композитів в українській мові складають прикметники, які мотивуються атрибутивним словосполученням: A + N → *сірооκий*, *тонкокрилий*. Другу групу слів (у кількісній характеристиці) складають композити з дієслівною опорною основою. Це слова з групи активно продукованих, значна частина їх належить до спеціальної термінології, яка активно розвивається: *електрохід, космоліт, аерохід* і под.

Композити з дієслівним опорним компонентом також утворюються в результаті двохетапної трансформації — від розгортання синтаксичної одиниці до її декомпозиції. Зрозуміло, що одним із шляхів номінації є утворення нового слова. Кожний крок словотворення — в структурному плані — є реалізацією деякого зразка, формули, яка вказує на словотвірний засіб — нотатор. Крім нотатора, до складу лексеми на позначення будь-якого

найменування належить і той додатковий елемент, який до певної межі детермінує (обмежує) нотатор. Цей компонент є детермінантом, а компонент слова, який створюється в процесі його дії, є детермінованим. Що це означає? Наприклад, студентам пропонували назвати космічний літаючий апарат композитною лексемою. В результаті ми отримали такі варіанти: *аерохід, ксмоліт, земноліт, планетохід*. Аналіз таких утворень засвідчує, що носії мови легко переходять у процесі створення слів від одного типу до іншого. Це говорить про те, що у "відповідних умовах відбувається функціональна нейтралізація часткових якостей словотвірних типів на основі узагальнення класифікуючи значень, які ними передаються" [1, 43]. Але разом з тим, ці типи об'єднуються чимось спільним, що є характерним для цілого класу таких типів. Деякі вчені це спільне називають "надтипом" (С. Адліванкін), "архітипом" (М. Докуліл, О. Земська), "архімодель" (Л. Сахарний). І всі лексеми такого "надполя" будуть композитами, створеними складанням основ, остання з яких дієслівна і вказує на зв'язок денотата з "суб'єктом дії", "об'єктом", "місцем дії" та ін.

Інтерпретація таких прикладів показує, що поєднання дієслівних основ як опорних компонентів паралельна до поєднання відповідних дієслів, які знаходяться в ролі присудка. Тобто, якщо дієслово *ходити* в реченні може поєднуватися із лексемами із значенням суб'єкта дії, місця її дії, засобу для переміщення, способу дії і т.д., то всі ці валентності повинні бути (а вони і є!) в опорній основі *-ход* композитних похідних.

Отже, розбіжності у використанні мовцями (студентами) тих чи інших детермінантів (*плането-, космо-, аеро-* ...) має власне синтаксичну природу. І від неї ми повинні відштовхуватись при утворенні і вивченні композитів.

У науковій літературі існує два підходи до вивчення композитів — порівняльно-історичний (А. Білецький, Г. Пауль, Ф. Міклошич, К. Трофимович) і синхронний (Д. Алексєєв, В. Виноградов, Г. Винокур, Ю. Гінзбург, Д.Коллар, Н. Клименко). Серед вітчизняних учених найбільший внесок у дослідження про композити зробила Н. Клименко. Одним із прийомів вивчення складних слів Н. Клименко вважає метод перифраз [5, 53].

Мовознавець вслід за М. Гоновською під "перифразою" розуміє:

1) прийом інтерпретації, що розкладає мовний вираз на простіші поняття;

2) еквівалентне, але аналітичне мовне висловлювання, що конкурує з дериватом;

3) частину механізму мислення, що лежить в основі появи нових дериватів [5, 53].

При встановленні мотиваційних відношень у бікомпонентних словотвірних структурах (твірне-похідне) і при вивченні утворення композитів використовуємо терміносполучення "транспозиційна синтаксична форма" (трансформа — термін автора), оскільки вважаємо, що така назва об'єднує ті процеси, що відбуваються при словотворенні, а також показує, як одиниці нижчого мовного рівня інтегрують та диференціюють значення одиниць, вищих в ієрархії системи мови. Виведення синтаксичних трансформ допомагає правильно вибрати деривативну базу, встановити семантико-мотиваційні відношення у словотвірній парі.

Складні і складені слова в курсі сучасної української літературної мови вивчаємо у блоці занять зі словотвору № 2, що передбачає вивчення таких тем: Способи словотвору. Афіксне і безафіксне словотворення. Складання.

Мета вивчення тем цього блоку:

– осмислення і усвідомлення способів словотворення як категорій, що зумовлені лексико-семантичними, морфологічними і синтаксичними чинниками;

– засвоєння основних способів словотворення в українській мові;

– вироблення практичних умінь і навичок:

– розпізнавати способи утворення слів у контекстах;

– конструювати слова і використовувати їх у тексті;

– здійснювати словотвірний розбір слів, утворених відповідним способом;

– здійснювати синонімічні заміни між одиницями синтаксичного словотвірного рівнів.

На реалізацію постановлених завдань спрямована система роботи, яка складається з опрацювання опорних конспектів, системи вправ і завдань, роботи над узагальнювальними схемами і таблицями.

Опорні конспекти до теми "Складання як спосіб словотворення. Абревіація" включають понятійно-термінологічний апарат, який окреслює такі поняття:

– складання;
– композити;
– юкстапозити;
– транспозиційна синтаксична форма;
– словотворчий засіб при складанні;
– абревіація.

Для формування умінь встановлювати мотиваційні відношення у словотвірних парах (похідне — композит / синтаксична одиниця — твірне) пропонуємо опорну схему узагальнювального характеру (див. схема 1).

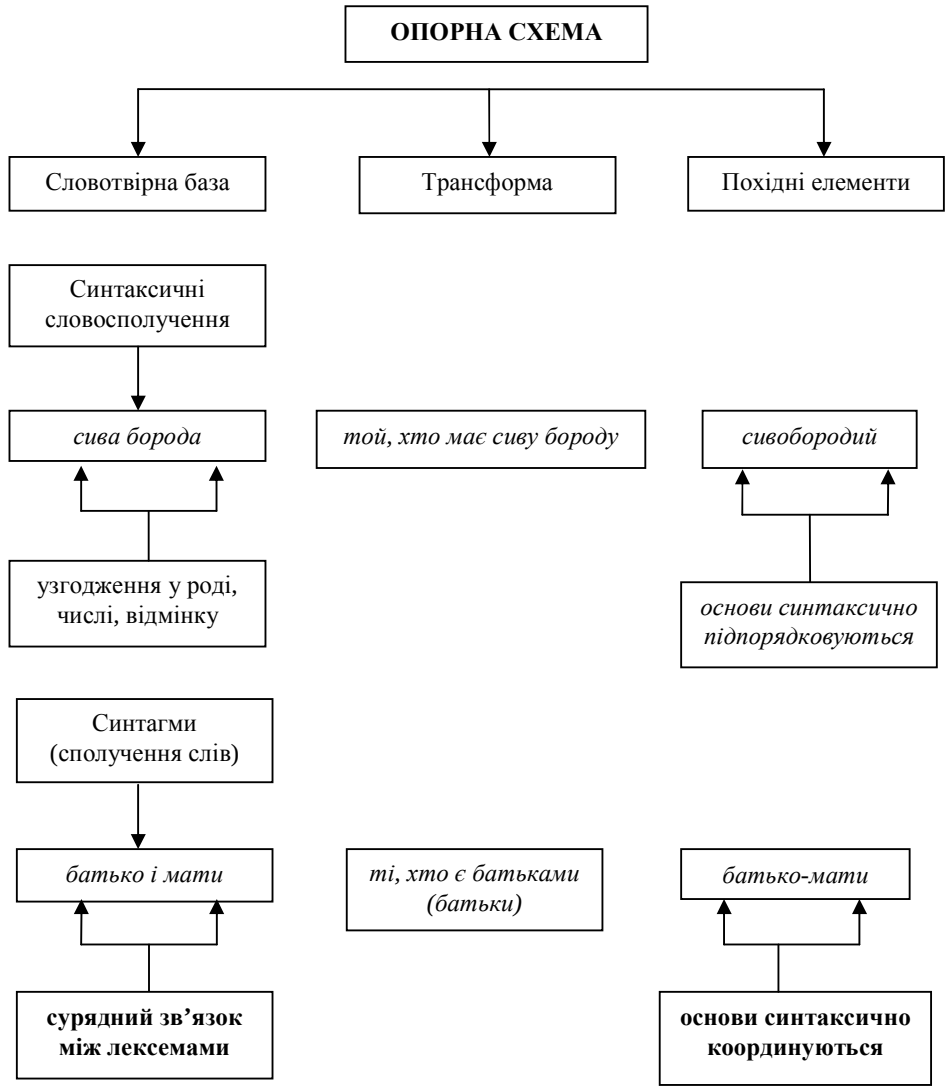


Схема 1. Опорна схема узагальнюючого характеру

Наведемо фрагменти деяких завдань до вивчення теми "складання як спосіб словотворення. Абревіація".

Завдання 1. Прочитайте опорний конспект і встановіть, чи матеріал цього конспекту зможе забезпечити досягнення поставленої мети (теоретична частина).

Завдання 2. Зіставте матеріал опорного конспекту з матеріалом шкільного підручника "Рідна мова" для 5 класу і з'ясуйте, який матеріал є спільним.

Завдання 3. Чому в шкільному підручнику з рідної мови не вживають терміни "композити", "юкстапозити"? Як ці поняття окреслено в шкільному підручнику?

Завдання 4. За опорною схемою зіставте словосполучення і складне слово. Зробіть висновок про їх спільні і відмінні ознаки.

З метою вироблення практичних умінь і навичок утворювати складні слова і використовувати їх у текстах, здійснювати синонімічні заміни між одиницями синтаксичного і словотвірного рівнів пропонуємо таку систему вправ:

І. Трансформаційні вправи

- Поясніть значення композитів і юкстапозитів шляхом виведення трансформ.
- Поясніть правопис складних слів.
- Подані синтаксичні висловлювання трансформуйте в універби.

ІІ. Доповнення мовного матеріалу

- У текст уведіть композитні прикметники. Як змінився текст?

ІІІ. Аналітично-стилістичні завдання

- Які із складних прикметників у цьому тексті можна вважати художніми неологізмами? Замініть їх власними.

IV. Створення власного висловлювання

- Опишіть зовнішність та характер свого товариша (товаришки), використовуючи складні прикметники.

Загалом стверджуємо, що деривaційне розуміння словотвірного процесу складних слів забезпечує засвоєння лінгвістичних знань як системних. Вивчення складних слів на основі виведення синтаксичних трансформаційних форм — ефективний і надійний спосіб встановлення твірної бази композитних похідних. Методологія міжрівневих досліджень в системі мови, а також методика вивчення мови на основі інтеграційних зв'язків між одиницями мови є перспективною для подальших лінгводидактичних студій, оскільки вони репрезентують динамічне життя мови в процесі її функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адливанкин С.Ю. К вопросу о системности словообразования // Словообразовательные и семантико-синтаксические процессы в языке. — Пермь: Перм. гос. ун-т, 1977. — С. 37–55.
2. Василевская Е.А. Словосложение в русском языке. — М.: Учпедгиз, 1962. — 136 с.
3. Гинзбург Е.Л. Словообразование и синтаксис. — М.: Наука, 1979. — 264 с.
4. Горпинич В.О. Українська словотвірна дериватологія. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1998. — 189 с.
5. Клименко Н.Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові. — К.: Наукова думка, 1984. — 251 с.
6. Сахарный Л.В. Структура слова-универба и контекст // Словообразовательные и семантико-синтаксические процессы в языке. — Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1977. — 156 с.
7. Смирницкий А.И. К вопросу о слове // Вопросы теории и истории языка: Сб. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — С. 58–62.

Мирослава КРИСЬКІВ

ВИЯВИ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРАВНИЧІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Відомо, що важливими показниками рівня культури людини, її мислення, інтелекту є мова, яка повинна відповідати мовним нормам. Високоорганізована мовленнєва діяльність передбачає відсутність усіх типів помилок, тому робота з запобігання мовленнєвим помилкам і зацікавила нас як важлива частина загальної роботи з розвитку мовлення студентів (зокрема, майбутніх правників). Ми зробили основний акцент на помилках, пов'язаних із явищем інтерференції, у писемному мовленні студентів.

Вільне ж володіння рідною мовою сприяє розумовому і загальному розвиткові студентів, успішному засвоєнню ними інших предметів як юридичного, так і будь-якого циклу, формуванню їхньої національної самосвідомості, української ментальності, моральних переконань.

У процесі контактування близькоспоріднених мов інтерферентному впливові піддаються всі мовні рівні, однак лексика є тією частиною мовної системи, що зазнає найбільшої кількості порушень. Саме лексичні помилки ми і спробуємо проаналізувати.

На сьогоднішній день в Україні є ще багато людей, які не розмовляють державною мовою, велика кількість і тих, хто послуговується не літературною, рідною мовою, а користується так званим суржиком — мішаниною української та близькоспоріднених, зокрема російської, мов. Масштаби цього лиха давно переросли індивідуальні параметри і досягли загальнонародних. І студенти-правники не є винятком.

Щоб успішно протидіяти цьому згубному процесові, що змушує замислитися над майбутнім нашої мови і її носія — українського народу, треба знати його витоки і принципи, механізм його дії.

Суржик виникає на ґрунті двомовності, головним чином близькоспорідненої. За відсутності чіткої установки на чистоту мови, на розрізнення мовних систем у мовній свідомості людини змішуються елементи двох мов, назви одних і тих же понять в обох мовах сприймаються як синоніми — слова, що можуть замінювати одне одного.

Розуміючи обидві мови, людина у власному мовленні користується їх сумішшю. “Користуватися сумішшю із двох мов — це одне з найтривожніших явищ загальнонародного характеру. Говорити такою скаліченою мовою — це все одно, що грати на розладнаній скрипці. Все одно, що з дерева красуню різьбити тупою щербатою сокирою. Скалічена мова отуплює, оглуплює людину, зводить її мислення до примітива. Бо мова — це лад мислення, це віконця, через які людина бачить світ. Що ж вона бачить, коли віконця у кіптяві, засновані павутинням, засиджені мухами”[4, 52].

Недостатній рівень володіння рідною мовою і поверхневе знання російської призводять до того, що майбутні юристи часто-густо плутають обидві мови, створюючи тим самим мішанину слів — російських в українському оформленні за російським зразком. Такі відхилення трапляються і в процесі створення власних висловлювань різних типів мовлення. У сучасній лінгвістиці існує декілька визначень інтерференції, кожне з яких в тій чи іншій мірі доповнює попереднє, проте і до сьогоднішнього дня це визначення продовжують з’ясовувати і відредаговувати.

Замість потрібних опорних даних, характерних мові висловлювання, у пам’яті студента спливають аналогічні факти з іншої мови. Негативний вплив однієї мови на іншу має назву інтерференції, ступінь і характер якої залежать від того, у яких взаємодіях перебувають не тільки мовні системи, а й ступінь структурних відмінностей між ними”. Таке визначення інтерференції дає Іван Хом’як у статті “Навчання орфографії в умовах інтерферуючих впливів” [8, 52].

Широковідомим є визначення Л. Баранникової: “Інтерференція — це зміна в структурі або елементах структури однієї мови під впливом іншої мови” [2, 46]. Це визначення підкреслює характерну рису, притаманну інтерференції, — взаємодію структур і структурних елементів двох мов.

Шкідливість інтерференції посилюється непомітністю, підступністю дії. “Початковим її етапом є вкраплення окремих слів іншої мови у наші висловлювання. Кожен із тих, хто володіє і користується двома мовами, знає ситуації, коли у пам’яті своєчасно не спливає потрібне слово чи вираз, а вживається слово іншої, зрозумілої для співрозмовника мови...” [2, 32].

На сьогодні мовленнєвий розвиток майбутніх правників не завжди є достатнім. Серед студентів є і ті, хто в позанавчальний час послуговується суржиком, таким чином проявляючи зневагу до державної мови. У таких мовців спостерігається слабке володіння українською літературною мовою, її термінологією.

Щоб подолати цю проблему, майбутнім правникам слід працювати зі зразковими текстами, старанно добирати кожне слово, створюючи власні висловлювання; в тому числі документи, з якими матимуть справу у подальшому професійному та особистому житті. Цей підхід вимагає і відповідної лінгвістичної підготовки, здатності помічати мовні недоліки.

Метою статті є вияв лексичних і граматичних помилок (на синтаксичному рівні) у писемному мовленні студентів юридичного факультету, аналіз причин їх появи.

Особливо шкідлива неуважність до вживання термінів сфери своєї діяльності.

Юридична термінологія як сукупність номінацій (найменувань) правових явищ і понять, що функціонують у мовно-правових сферах законодавства, ділової документації та правничих наук, являє собою великий і надзвичайно важливий фрагмент літературного словника будь-якої національної мови з погляду його соціально-комунікативної та інформаційної значущості.

“Увага до мови права, юридичної термінології та її функціонування — це ознака рівня розвитку правової держави, нації, її свідомості (а точніше — прасвідомості), національної духовної культури у різних її проявах: правовій, політичній, мовній, інтелектуальній” [1,50–53].

Правнича термінологія є необхідною складовою частиною кожного документа, тому вона є важливим чинником досконалості системи законодавства України. Проте у цій галузі є чимало проблем. Серед них — вплив російської термінології, безпідставне запозичення і калькування.

Студентам юридичного факультету було запропоновано декілька контрольних завдань. Проаналізувавши роботи, бачимо, що перша група — семантичні помилки — є наслідком лексико-семантичної інтерференції. Сплутування значень російських та українських слів пов’язано з уживанням юристами міжмовних омонімів. Наприклад, “Майор міліції звернувся на рахунок скарги”, “*На протязі* року скоєно 15 убивств”, Ми розглянемо *любу* Вашу заяву”. Тому займенник “любу” (рос. “любую”) вжито в значенні будь-яку. “*Понятття* не маю” — в значенні “уявлення не маю”.

Калькування російських слів в українській мові: командировочне посвідчення — посвідка про відрядження (відрядна посвідка); бойове дежурство — бойове чергування; мнима угода — фіктивна угода; виписка з протоколу — витяг з протоколу.

Міжмовна паронімія призводить до неоднозначності формулювань: Злочинець своїми вчинками, поведінкою *виявив* (проявив) себе як пронозлива, шахраювата людина. *Зростаюча злочинність* (щораз більша злочинність) серед підлітків. *Вступає в силу* (набирає чинності, сили) закон про мовну освіту в Україні.

Окремої уваги заслуговує мовленнєва надмірність, використання зайвих слів (плеоназмів): моя автобіографія; справжні факти; останній день місяця, а також і мовленнєва недостатність, пропуск потрібного слова: Начальника відділення преміювали і *повісили* на дошку пошани; всіх злочинців зобов’язали *щепитись* від дифтерії.

Явище інтерференції проникає і у сферу правничої фразеології. Але ж фразеологізмів перекладати не можна. Наприклад, “зійти з розуму” (сойти с ума) — замість *збожеволіти*; “у будь-який час” (в любое время) — замість *коли завгодно*; “вбити собі в голову” (вбить себе в голову) — замість *узяти собі до голови*. У студентських роботах є і такі огріхи: приймати участь, здійснити злочин, приймати міри. Треба: брати участь; вчинити злочин; вживати заходів.

Допускається значна кількість помилок у словотворенні. Вони стосуються слів, що в обох мовах мають спільний корінь, але різні префікси і суфікси. Наприклад, “потратив” — витратив; “появився” — з’явився; “надати” — віддати; “вдавав із себе” — удавав із себе.

Причиною таких помилок є відсутність роботи над попередженнчм інтерференції, відведення програмою недостатньої кількості часу на вироблення міцних навичок українського професійного словотворення та незначна кількість вправ у підручниках та посібниках на порівняння лексем укр. і російської мов, що відрізняються словотворчими елементами.

Помилки у вживанні граматичних форм слів студенти допускають в усному і писемному мовленні. Так, у контрольних завданнях вони неправильно вживають закінчення слів: у Кл. відмінку іменників II відміни (полковник — замість полковнику; правопорушник — правопорушнику; громадянин — громадянине; сержант — замість сержанте; судмедексперт — судмедексперте.

Одна з причин цих помилок — недостатня увага вчителів, викладачів та авторів шкільних, вузівських підручників з української мови до специфічних і протилежних російській мові явищ граматики.

Порушення норми спостерігається при творенні ступенів порівняння прикметників, наприклад: Серед неповнолітніх злочинців Микола *найпрофесійніший* кишеньковий злодій. Слово *професійний* позначає відношення до професії. Тому ступені порівняння від нього утворити не можна. Ми живемо в *найдемократичнішій* державі. Сонячний масив — *найкримінальніший* у місті. Кримінальний — ступінь злочинності. Це не якісні прикметники, від яких можна утворювати форми ступенів порівняння.

У писемному мовленні студенти вживають застарілі форми, які залишаються нормативними у рос. мові: самий відважний; самий небезпечний; більш добре; більш зіпсований. Неправильно утворюють безприйменникові порівняльні конструкції: *масштаби*

значніші наших замість *значніші за наші*; *система їх роботи досконаліша нашої* замість *досконаліша від нашої*.

Окремо хотілось би виділити прийменник по. “Монополія” прийменника “по” в укр. мові є досить відчутною, функціональне поле його стає дедалі ширшим. Адміністративна система нашого способу життя, бюрократизація економіки, освіти, культури, науки спричинили появу неймовірної кількості словосполучень із “по”, що входять до граматичних кальок з російської мови.

Звичайно, названий прийменник уживався і раніше, та й тепер він у багатьох конструкціях — на місці. Скажімо, правильним є функціонування прийменника “по” в сполученнях типу “ наказ по відділу”; “ходити по алеях”. Однак, російським словосполученням із *по* відповідають в укр. мові різні за будовою сполуки. Наприклад: “прибыл по приказу” — прибув за наказом, “дежурный по части” — черговий частини; “по поручению майора” — за дорученням майора. Отже, вибір, як бачимо, досить широкий, і немає потреби штампувати неправильні конструкції, надаючи їм гіпертрофованого функціонування.

Неправильними словосполученнями з “по” рясніє і мовлення наших правників. Наприклад: Судячи по протоколу (згідно з протоколом; на підставі протоколу)обшуку в квартирі нічого не знайдено. По наказу начальника (за наказом начальника; згідно з наказом) підозрюваного відпустили.

Названих утворень так багато, що, здається, ми ніколи не зможемо зупинити цей брудний потік, що тече в наш мовний океан. Однак треба щоденно виполювати такий бур’ян. Проте за браком часу цій роботі надається мало уваги, хоч у навчальних посібниках із виучуваного курсу, практичний матеріал для такої роботи є (вправи і завдання на спостереження аналогічних мовних явищ в українській та російській мовах, редагуання тексту, переклад із російської мови тощо). Зокрема, у посібнику А. Токарської “Ділове мовлення юристів у схемах та тестах” вміщений відповідний теоретичний матеріал і різноманітні усні й письмові вправи, тести, спрямовані на самостійну творчу роботу. Виконання багатьох вправ потребує роботи зі словниками, іншою довідковою літературою, вчить працювати з науковими джерелами.

Серед завдань, які сприятимуть уникненню помилок, пов’язаних із явищем інтерференції, знаходимо такі:

1. Поясніть правильний варіант словосполучення, користуючись словником. Вкажіть порушення норм мовлення (калькування, суржик, сплутування слів, синонімів, паронімів; трансформація фразеологізмів).

а) подали запит;	а) злочинець лютий;
б) подали запрос;	б) злочинець жорстокий;
в) подали запита;	в) злочинець жестокий;
а) безкарний випадок;	а) виявлено ізбиток;
б) випадок безнаказанний;	б) виявлено надлишок;

2. Вкажіть варіант правильного словосполучення, прокоментувавши свій вибір:

а) спасти від розбійного нападу;	а) явитися з повинною;
б) врятувати від розбою;	б) з’явитися для покаяння;
в) врятувати від розбійного нападу;	в) явитися з покаянням;
а) зафіксоване вимагательство;	а) мотив відказу;
б) зафіксоване вимагання;	б) мотив відмови;

3. Вкажіть правильний варіант речення, у якому уникаємо паронімічних сплутувань, значень слова та калькування лексем з російської мови:

а) Тут зосереджені валютні махінації, проституція, вуличні пограбування, розборки злочинних груп.

б) Тут зосереджені валютні махінації, проституція, вуличні пограбування, розбори злочинних груп.

а) Суб’єктом даного злочину являється фізична осудна особа.

б) Суб’єктом даного злочину є фізична осудна особа.

4. Вкажіть варіанти речень без мовностилістичних помилок:

а) у разі неявки без поважних причин свідок згідно ст. 70) КПК України може бути підданий приводу;

б) у разі неявки без поважних причин свідок згідно ст. 70) КПК України може бути приведений примусово.

Можна зробити висновок, що проникнення росіянізмів у нашу мову досить помітне явище, яке викликає повне занепокоєння серед людей, яким не байдужа доля українського слова.

Опрацювавши достатню кількість лінгвістичної літератури про причини виникнення інтерференції та її наслідки; проаналізувавши найбільш типові помилки у писемному мовленні студентів юридичного факультету, спричинені інтерферентними явищами (на основі творчих робіт), пропонованих при вивченні курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)", робимо ***висновки***:

1. У писемному мовленні майбутніх юристів переважають такі помилки: вживання слова у невластивому йому значенні; помилки у вживанні граматичних форм українських слів; помилки у словотворенні; вживання в українському мовленні російських слів (лексичні росіянізми). Слід лише зауважити, що найбільше у студентів помічено помилок, пов'язаних з функціонуванням іменників, рідше дієслів, прикметників, числівників, службових слів і зовсім рідко з функціонуванням дієприкметників.

2. Причинами цих помилок є недостатня робота над лексичним значенням слова; недостатня увага правників до роботи з попередження порушень, спричинених інтерферентними явищами; невміння студентів-правників розрізняти специфічні явища в двох мовах.

3. Щоб уникнути помилок, спричинених інтерференцією, потрібно розвивати усне і писемне мовлення майбутніх юристів різними методами і прийомами вивчення української мови, оскільки невдовзі сьогоднішні студенти самі послуговуватимуться юридичною термінологією, законодавчими документами, текстами законопроектів. Однак уживання в мовленні студентів юридичного факультету великої кількості російських слів свідчить про низький рівень мовної культури, невибагливість при виборі слова, обмежений запас правничих слів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. Проблеми і перспективи вивчення юридичної термінології // Українська термінологія і сучасність. — К., 1997. — С.50–53.
2. Бабич Н.Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. — К.: Знання, 1992. — 48 с.
3. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия. — М., 1988. — С.87– 90.
4. Плева В. Правові питання визначення принципу національної мови в кримінальному судочинстві // Право України. — 1999. — №4. — С.66–67.
5. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. — 1987. — №7. — С.52–56.
6. Токарська А.С. Культура ділового мовлення юристів: стан і проблеми // Право України. — 1999. — №11. — С.58–60.
7. Токарська А. С. Навчальний посібник з удосконалення мовної підготовки для курсантів і студентів вищих навчальних закладів освіти МВС України. — Львів, 2001. — 162 с.
8. Токарська А.С. Укр. мова в таблицях і тестах. — Львів, 2005.
9. Хом'як І. Навчання орфографії в умовах інтерферуючих впливів //Дивослово. — 1997. — №1. — С.52–56.
10. Черемська О.С. Лексична та граматична інтерференція в сучасній українській літературній мові як наслідок українсько-російського білінгвізму: Автореферат дис. канд. філ. наук. — Харків, 2002. — 16 с.

Дмитро ІЩЕНКО, Наталя МОРОЗ

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Нове соціальне замовлення суспільства сьогодні полягає в тому, щоб навчити курсантів іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, як способу пізнання досягнень вітчизняної, європейської та загальнолюдської культури, підготувати курсанта до толерантного сприйняття виявів чужої культури, емпатії, до розуміння умовностей національних стереотипів

і забобонів, визнання рівноправності та рівноцінності культур, існування загальнолюдських цінностей. У сучасному світі проблема взаєморозуміння між народами залишається нерозв'язаною, тому дуже важливо навчитися долати непорозуміння, що виникають при зіткненні двох культур, зумовлених відмінностями в історичному, політичному та культурному розвитку. Саме перекладачам доводиться виступати в ролі міжкультурного посередника, а завдання викладачів — підготувати їх до цього.

У межах зазначеної мети комплексно розв'язуються такі завдання:

а) розвиток комунікативних умінь курсантів у різних видах мовленнєвої діяльності, набутих у загальноосвітній школі (говорінні, розумінні на слух, читанні, письмі);

б) розвиток і навчання курсантів засобами іноземної мови: курсанти усвідомлюють зміст і способи життєдіяльності народів країн, мову яких вивчають, через ознайомлення з чужою культурою, історією, традиціями і звичаями;

в) усвідомлення ролі рідної мови і культури у зіставленні з культурою інших народів;

г) формування переконання у важливості володіння іноземною мовою не тільки як засобом міжкультурного спілкування, а й як механізмом досягнення порозуміння між націями і народами у різноманітних сферах життєдіяльності.

Поняття "комунікативна компетенція" затверджується у зарубіжній соціальній педагогіці завдяки цілій низці досліджень (D. Hymes, H. Widdowson, M. Swain, S. Savignon, J. Loveday etc). Воно було запропоноване американським вченим Д. Хаймсом та здобуло велику популярність серед педагогів. Комунікативна компетенція включає в себе те, що необхідно знати тому, хто говорить, для успішної комунікації в оточенні іншомовної культури [1].

Як показали результати проведеного нами вивчення та аналізу психолого-педагогічних джерел, у підготовці майбутніх перекладачів в якості кінцевих цілей необхідно виділити формування комунікативної, лінгвістичної або мовної, предметно-професійної та лінгвосоціокультурної компетенції. Зазначено, що під лінгвосоціокультурною компетенцією ми розуміємо здатність курсанта здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на його вторинній акультурації, тобто на вміннях користуватися країнознавчими та фоновими знаннями про країну, мова якої вивчається; лінгвокраїнознавчим мінімумом словникового запасу мови; фактами, нормами і цінностями національної культури; специфікою мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, прийнятими в даній етнокультурі [2]. Цей вид компетенції є багатокомпонентним утворенням і включає: 1) лінгвокраїнознавчі знання та вміння; 2) соціо-етнологічні знання та вміння; 3) культурологічні знання та вміння.

Ми вважаємо лінгвістичний, соціальний та культурний компоненти рівнозначними та однаково важливими для успішного вивчення іноземної мови.

По-перше, мова як універсальний засіб спілкування використовується в усіх галузях життєдіяльності людини. При цьому особливого значення набуває лексика, позаяк "лексичні засоби, особливо терміни, незрівнянно тісніше, ніж граматичні форми, пов'язані з тим або іншим колом діяльності" [3, 73]. Саме володіння лексикою дає змогу людям спілкуватися, оскільки багатий словниковий запас дає можливість курсантам розширювати як монологічне, так і діалогічне мовлення, краще і глибше розуміти літературні твори і, що найбільш важливо, краще виконувати свої професійні обов'язки. Вивчення ідіом, фразових дієслів, прислів'їв сприяє не лише збагаченню активного вокабуляра курсантів, а й допомагає їм зрозуміти вияв суспільного та особистого життя людей, цілих поколінь країни, мова якої вивчається.

По-друге, як наголошував відомий західний науковець Д. Батджес "процес становлення компетентного у мовному відношенні члена суспільства відбувається завдяки оволодінню мовою у певних соціальних ситуаціях, відповідно до звичаїв і традицій, прийнятих у кожному суспільстві. Саме вони зумовлюють способи входження дітей у світ дорослих, діти виконують певні ролі в певних ситуаціях, і це зумовлює форми, функції та зміст дитячих висловлень" [4, 54].

По-третє, оскільки культура — це єдність матеріальних і духовних цінностей суспільства, що історично склалися на основі певного економічного базису, а також сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, то мова є обов'язковим її компонентом [5]. Отже, одним з головних завдань процесу навчання іноземної мови є проникнення в культуру народу, якому належить ця мова, у систему його світосприйняття та символів. Культура народу, соціальні умови проживання та мова, що йому належить, -

нерозривно взаємопов'язані. І тому навчання мови будь-якого народу неможливе без належної уваги цим чинникам.

Лінгвістичну основу лінгвосоціокультурної компетенції утворюють мовні та мовленнєві одиниці лексико-семантичного рівня мови. Серед них виділяють: слова; техніко-комунікативні кліше, фразеологізми, прислів'я і приказки, афоризми, крилаті слова; тексти [3, 70].

Дані одиниці входять до складу усіх трьох компонентів лінгвосоціокультурної компетенції: 1) перший компонент — лінгвокраїнознавчі текстами; 2) другий компонент — соціоетнологічні знання та вміння — представлений переважно різноманітними кліше й стійкі сполучення слів, що утворюють серед всього іншого специфіку національної мовленнєвої поведінки; 3) третій компонент — культурологічні знання та вміння — представлений в лінгвістичному плані, в основному, текстами і фразеологізмами.

Таким чином, результати нашого дослідження, зокрема аналіз наукових джерел з проблеми дисертації, дали підстави вважати зміст текстового матеріалу основою для ефективного формування ЛСКК. Це було підтверджено під час педагогічного експерименту.

У процесі дослідження було визначено, що розвиток у курсантів мовної компетенції в умовах ВВНЗ повинна здійснюватися на основі реалізації системно-цілісного підходу, розроблених шлей і змісту підготовки, а також визначення засобів їх реалізації. Для вирішення проблеми формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ необхідна відповідна організація системи їх навчання іноземній мові.

Як показали результати дослідження і досвід практичної роботи, зміст і структура педагогічного процесу ВВНЗ не повною мірою спрямовані на виконання соціального замовлення щодо підготовки військових перекладачів, які є компетентними у питаннях, пов'язаних з організацією охорони державного кордону. Таке навчання здійснюється фрагментарно і не забезпечує формування у курсантів лінгвосоціокультурної компетенції.

На рис. 1 представлено модель формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ на основі автентичного текстового матеріалу. Під цією моделлю слід розуміти систему педагогічних об'єктів, що відтворюють сутнісні властивості процесу формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів під час їх навчання у ВВНЗ.

Досвід практичної роботи показав, що ефективність навчального процесу буде забезпечуватися за допомогою реалізації системно-цілісного підходу, який дозволяє розглядати будь-яку систему з точки зору несуперечності її компонентів і в межах заданих обмежень за точністю та узгодженістю щодо часу.

Після завершення змістової диференціації характеристик та ознак, що у своїй сукупності виявляють сутність предмета нашого дослідження, виникла необхідність у проведенні його експериментального дослідження.

Нами було заплановано реалізувати такі основні пізнавальні дії:

– вибір або побудова адекватних прийомів і методів експериментального дослідження, а також вибір процедури дослідження, яка є найбільш спорідненою з сутністю предмета;

– детальна організація ситуацій дослідження, процедурних компонентів та комплексу умов, які забезпечать найефективніше проходження учасниками дослідження всіх передбачених процедур, а також найповнішу фіксацію даних про хід та результати дослідження.

Нами було розроблено програму експериментального дослідження: визначено мету, завдання та етапи; визначено процедуру відбору контрольних та експериментальних груп (незалежних вибірок); вибрано адекватні прийоми, методи експериментального дослідження. Програмою було передбачено провести експеримент у три етапи: перший етап — констатуючий експеримент 1-го порядку; другий етап — формуючий експеримент; третій етап — констатуючий експеримент 2-го порядку.

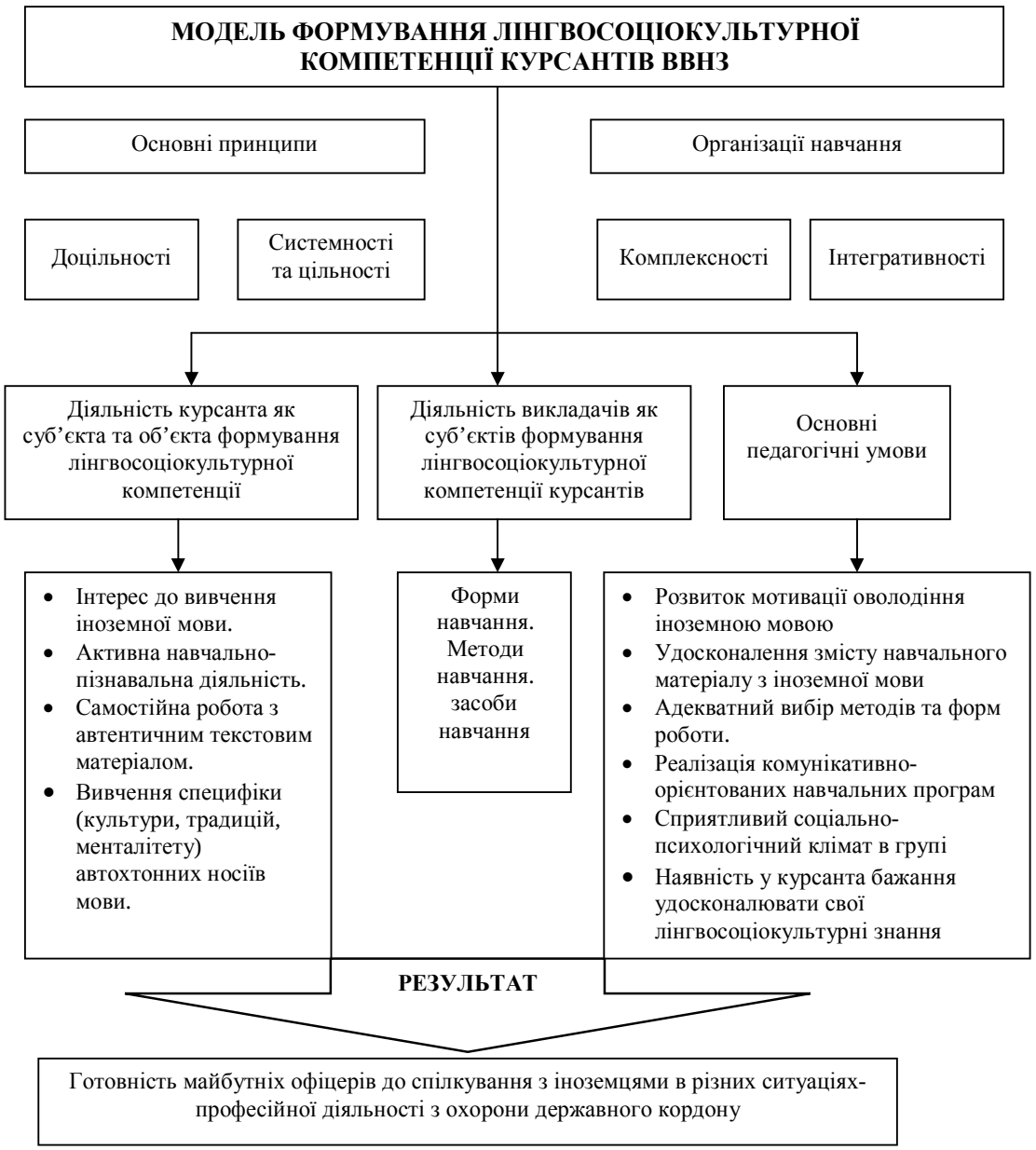


Рис. 1. Модель формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ

Метою констатуючого експерименту 1-го порядку було з'ясувати стан предмету дослідження, а саме рівень лінгвосоціокультурної компетенції курсантів (контрольних та експериментальних груп) на початку експерименту. Другий етап експериментального дослідження передбачав проведення формуючого експерименту з експериментальними групами з метою формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів. За основу формуючого експерименту було прийнято розроблену нами модель формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ. На третьому етапі до роботи залучались знову всі учасники як контрольних, так і експериментальних груп. З ними проводилась така ж робота як і на першому етапі з метою з'ясувати стан предмету дослідження після закінчення експерименту. Експериментальне дослідження завершили аналізом та інтерпретацією результатів, які були отримані після застосування моделі формування лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ.

Враховуючи, що іноземну мову курсанти вивчають на різних курсах, ми вирішили залучити до експериментальної частини курсантів старших курсів (3-4 курс). Підбір кількості та категорій майбутніх офіцерів обумовлювався специфікою завдань експериментального дослідження та умовами репрезентативності. Зважаючи на те, що з курсантами планувалося проведення як констатуючого, так і формуючого експерименту, відбір контрольних та експериментальних груп (незалежних вибірок) здійснювався у відповідності з наступними вимогами репрезентативності: усі учасники груп повинні знаходитися приблизно в однакових соціально-психологічних умовах навчання та існування; член однієї вибірки не повинен стати членом іншої.

Крім цього чисельність вибірок кожної групи обумовлювалась загальною кількістю курсантів, які на момент проведення експерименту навчалися у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) та Військовому інституті Київського національного університету ім. Тараса Шевченкаі виявили бажання взяти в ньому участь.

Щодо об'єму вибірки, то ми враховували, що вона має безпосередній вплив на стандартну похибку коефіцієнту кореляції. Для того, щоб мінімізувати таку похибку, було використано великі вибірки. Ми враховували думку науковців, які вказують, що визначення об'єму вибірки у великій мірі залежить від поставленої цілі та набору використаних методик.

Основним об'єктом експериментального дослідження (вибіркова сукупність) було відібрано 202 курсанти, які навчалися за напрямком філологія (4 контрольні і 4 експериментальні групи).

У процесі вивчення вихідного рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетенції курсантів було виділено показники, які дозволили діагностувати рівень її розвитку. За результатами аналізу наукових джерел [6, 123] такими показниками було визначено наступні:

а) показники рівня розвитку соціокультурного компоненту: володіння країнознавчою лексикою: еквівалентною, безеквівалентною, фоновою; наявність загальних країнознавчих і фонових знань; розуміння та уміння перекладати фразеологізми; вживання, розуміння та уміння інтерпретувати прислів'я і приказки; розуміння і вміння перекладати афоризми та крилаті вислови;

б) показники розвитку лінгвістичного компоненту: правильність фонетичного оформлення речень; володіння лексичними одиницями (словами); правильність та доцільність використання граматичних структур; використання мовленнєвих кліше; уміння прочитати та перекласти текст, отримати з нього необхідну інформацію і зрозуміти підтекст;

в) показники розвитку комунікативного компоненту: наявність соціоетнологічних знань (знання правил і норм мовленнєвого етикету, прийнятого у певному соціумі); використання комунікативних кліше (як правильно звернутися до когось, отримати необхідну інформацію, підтримати розмову та ін.); навички монологічного та діалогічного мовлення.

За результатами констатуючого експерименту було виділено три групи курсантів:

1) перша група — це курсанти з низьким рівнем *соціокультурного компоненту* (вони складають близько 32%);

2) друга група — низький рівень *лінгвістичного компоненту* (близько 42%);

3) третя група — низький рівень розвитку *комунікативного компоненту* (приблизно 26%);

Для виявлення рівня сформованості соціокультурного компоненту використовувалися країнознавчі тести. Для того, щоб встановити рівень лінгвістичного компоненту — граматичні та лексичні тести. Для встановлення рівня комунікативного компоненту — тести, комунікативне спрямовані завдання для перевірки навичок монологічного та діалогічного мовлення курсантів.

За результатами проведеного нами опитування, 57% викладачів вказали в анкеті на об'єктивні труднощі, пов'язані з великими затратами часу на підбір завдань для кожного курсанта; 72% — на складність реалізації індивідуального підходу; 43% з числа опитаних викладачів відмітили недостатню можливість організації контролю за теоретичною підготовкою курсантів до занять; 57% опитуваних викладачів відчувають складності по наданню корегуючого впливу в процесі пошукової діяльності курсантів. У 80% викладачів виникали труднощі, пов'язані з визначенням готовності курсантів до пізнавальної діяльності

того чи іншого характеру: відтворюючого, реконструктивно-варіативного, частково-пошукового, дослідницького, а також рівнів мотивації та волі. Тому, як показав аналіз результатів анкетування, 29% з числа опитаних викладачів розраховують при підборі завдань на середнього курсанта, не враховуючи їх індивідуальні психологічні особливості, рівень розвитку лінгвосоціокультурної компетенції і виключають при цьому можливість диференціації у навчанні.

Інші викладачі посилались при цьому на результати, що були отримані на основі перевірки письмових робіт та усних відповідей під час контролю. Майже половина (43%) викладачів використовували також безпосередні спостереження і 12% — спостереження, що проводились під час занять і співбесіди.

Результати проведеного опитування викладачів академії значною мірою співпадають із результатами опитування вчителів англійської мови шкіл, які зазначили, що найбільші труднощі викликають:

1) розробка соціокультурних завдань 70%;

2) організація ефективного режиму роботи для оволодіння СКК 78%;

3) виявлення потенційних можливостей учнів щодо уміння брати участь у діалозі культур 64,8%;

4) формування навичок самостійної роботи 63,6%. Таким чином, результати констатуючого експерименту свідчать про недостатній рівень існуючих підручників (текстотек) для ефективного формування у курсантів лінгвосоціокультурної компетенції.

Результати проведеного формуючого експерименту дозволили зробити висновки про позитивний вплив розробленої методики на процес розвитку лінгвосоціокультурної компетенції курсантів. Однак, оскільки даний етап експериментального дослідження проводився за участю порівняно невеликої кількості курсантів, з метою виключення можливості допущення репрезентативної помилки, яка виникає при умові, коли на основі вибіркової сукупності роблять висновок про генеральну сукупність, було проведено порівняльний аналіз рівня лінгвосоціокультурної компетенції у більшому масштабі та зроблено висновок (на рівні значущості $p \le 0{,}01$) про репрезентативність та однорідність даної вибірки.

Виходячи із задач даного етапу експериментального дослідження, для виявлення динаміки зміни лінгвосоціокультурної компетенції курсантів, необхідно визначити її початковий рівень розвитку. З цією метою серед курсантів контрольної та експериментальної груп було проведено контрольну роботу. Вона містила ту ж саму систему вибіркових завдань, яка використовувалась при проведенні констатуючого педагогічного експерименту. Аналогічним чином проводилась обробка результатів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл курсантів за рівнями ЛСКК на початковому етапі

Навчальна група	**Кількість курсантів**			**Загальна кількість**
	Низький рівень	**Середній рівень**	**Високий рівень**	
n2	9 (50%)	8 (44,5%)	1 (5,5%)	18
n4	19 (61,3%)	11 (35,5%)	1 (3,2%)	31
n6	20 (58,8%)	12 (35,3%)	2 (5,9%)	34
Загальна кількість	48 (57,8%)	31 (37,3%)	4 (4,8%)	83

Для виявлення динаміки зміни лінгвосоціокультурної компетенції курсантів у процесі традиційного та експериментального навчання також проводився контроль знань на початковому, проміжному і завершальному етапах експерименту. На початковому етапі визначався рівень поточної успішності (вересень-жовтень 2002 р.), а на проміжних — успішність і якість знань на сесії (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз успішності на початковому етапі експерименту
Розподіл курсантів за рівнями ЛСКК на початковому етапі

Навчальна група	**Кількість курсантів середнім балом успішності**			**Загальна кількість**
	2-3	3-4	4-5	
n2	3 (16,7%)	10 (55,6%)	5 (27,7%)	18
n4	4 (12,9%)	17 (54,8%)	10 (32,3%)	31
n6	5 (14,7%)	17 (50%)	12 (35,3%)	34
Загальна кількість	12 (14,5%)	44 (53%)	27 (32,5%)	83

Проведений аналіз дозволив відібрати у якості контрольної групи 112 навчальну групу, а експериментальними — 110 та 111 групи. Вибірки курсантів випадкові і незалежні, властивість, яка вимірюється (ЛСКК), має неперервний розподіл і виміряна за шкалою порядку, яка має 3 категорії.

Результати виконання роботи з двома вибірками записано у таблицю 2 і було використано для перевірки гіпотези про те, що курсанти експериментальної групи у середньому будуть мати більш високу якість знань з англійської мови та загальну якість знань, ніж курсанти контрольних груп (табл.3).

Таблиця 3

Динаміка зміни показників у контрольних та експериментальних групах

	1-й зріз					2-й зріз					3-й зріз					4-й зріз				
	н	с	в	якість знань		н	с	в	якість знань		н	с	в	якість знань		н	с	в	якість знань	
				заг.	англ. мова				заг.	англ. мова				заг.	англ. мова				заг.	англ. мова
Експери-ментальна група	18 (37%)	19 (39%)	2 (4%)	55%	40%	10 (20%)	34 (69%)	5 (11%)	58%	48%	7 (14%)	34 (69%)	8 (16%)	60%	57%	4 (8%)	33 (67%)	12 (25%)	67%	67%
Конт-рольна група	20 (58%)	12 (37%)	2 (6%)	57%	42%	17 (50%)	14 (41%)	3 (9%)	58%	43%	14 (41%)	16 (47%)	4 (12%)	59%	45%	11 (32%)	17 (50%)	6 (18%)	62%	46%

На основі одержаних результатів можна запропонувати такі навчально-методичні рекомендації:

– на початку першого семестру навчання необхідно виявляти у курсантів першого курсу рівень лінгвосоціокультурної компетенції за допомогою розроблених автором прийомів;

– проводити заняття з англійської мови з використанням запропонованої методики розвитку лінгвосоціокультурної компетенції;

– розробити і забезпечити курсантів відповідним дидактичним матеріалом;

– наприкінці другого курсу знову перевіряти рівень лінгвосоціокультурної компетенції курсантів;

– на основі результатів дослідження розробити відповідні методичні прийоми проведення занять з інших професійно спрямованих дисциплін.

Перспективи подальших досліджень полягають у формуванні лінгвосоціокультурної компетенції курсантів ВВНЗ на основі аудіо та відео матеріалів, так як уміння сприймати іноземну мову на слух є невід'ємною частиною між культурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чепелєва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. — К.: Либідь, 1990. — 120 с.

2. Ишханян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции // Іноземні мови. — 1995. — № 3-4. — С. 69-73.
3. Державна прикордонна служба України: Завдання, організація, перспективи. — К., 2004. — С. 31.
4. Brown G. Discourse Analysis // Cambridge: Cambridge University Press, 1989. — P. 288.
5. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / Под ред. И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера. — К.: Вища школа, 1977. — 176 с.
6. Николаева Т.М. Лингвистика текста: современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1978. — Вып.8. — С. 5-39.

Оксана СЕМЕНІВ, Лідія КУРАНТ

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Перед сучасною педагогічною наукою постає питання про необхідність продуктивної оцінки та переоцінки існуючих стратегій викладання і організації навчального процесу — сьогодення вимагає кращої, більш відповідної сучасним вимогам системи підготовки майбутніх фахівців.

Оскільки, від рівня сформованості мовної та культурної компетенції студентів залежить точність та ефективність комунікації майбутніх спеціалістів [5, 85], культурно-пов'язане навчання має розвивати існуючу комунікативну компетенцію студентів до її перетворення у міжкультурну компетенцію [1, 27]. Тобто, "педагогіку зорієнтовану на носія мови варто замінити на педагогіку центром якої є діалог культур" [2, 27]. Щоб краще зрозуміти сутність міжкультурної компетенції студентів варто коротко зупинитись на історії розвитку і становлення теорії міжкультурної комунікації.

Мета статті — розглянути причини виникнення і тенденції розвитку міжкультурної комунікації як особливої форми спілкування в історичному контексті.

Теорія міжкультурної комунікації вважається відносно новою сферою досліджень [5; 9; 10], хоча проблеми взаємодії і взаємовпливу культур, співвідношення культури і мови, а також пошук оптимальних форм міжкультурного спілкування завжди привертали, привертають та будуть привертати увагу дослідників. Задовго до того, як міжкультурна комунікація сформувалася в окрему галузь знань, багато питань, що згодом стали для неї основоположними, були розглянуті такими вченими, як Арістотель, Г. Лейбніц, Вольтер, І. Гердер, І. Кант, Р. Гегель, В. фон Гумбольдт, Л. Шпітцер, К. Фослер, Ф. Боас [5, 9].

Розпочнемо з поглядів Вільгельма фон Гумбольдта, які дали поштовх для розвитку багатьох напрямків у мовознавстві та лінгвокультурології. У його роботах ми знаходимо основни для подальшого розвитку теорії про: взаємовплив мови і мислення; відмінності в картинах світу, властивих представникам різних мовних спільнот; фільтрацію інформації в процесі сприймання навколишньої дійсності носіями різних мов та природи внутрішньої форми мовних одиниць; національно-культурну специфіку мов; роль мови у формуванні національного характеру; співвідношення в мові колективного та індивідуального; тісний взаємозв'язок мови, соціуму та індивіда; розбіжності в культурно-мовних кодах.

Погляди Гумбольдта одержали подальший розвиток в працях Р. Раска, Я. Грімма, Г. Штейнталя, А. Потебні, І. Бодуена де Куртене, В. Вундта, Ш. Баллі, А. Марті, Л. Вейсгербера, Же. Вандрієса, Р. Якобсона та ін. Розвитку ідей, пов'язаних з взаємодією культур, сприяли роботи З. Фрейда (теорія психоаналізу), Ч. Дарвіна (невербальна комунікація), Ф. Самнера (етноцентризм) [5, 10].

Американський лінгвіст і антрополог Едвард Сепір та його учень Бенджамін Уорф розробили гіпотезу лінгвістичної відносності, яка стала могутнім поштовхом для розвитку подальших теорій, присвячених взаємозв'язку мови і культури [5, 11].

Гіпотеза Сепіра — Уорфа базується на двох головних принципах: лінгвістичного детермінізму — думки про те, що граматичні і семантичні категорії мови формують ідеї та визначають характер мислення і принципі лінгвістичного релятивізму (лінгвістичної відносності) — розуміння того, що у кожній конкретній мові є закладені специфічні

особливості, відмінні від інших мов. Саме «слабка» форма теорії Сепіра — Уорфа, постулювала тісний двосторонній взаємозв'язок між мовою і культурою.

У післявоєнний час в США було розроблено програму економічної допомоги країнам, що розвиваються. Численні невдачі активістів Корпусу миру поставили питання про необхідність спеціальної підготовки, в якій основну увагу приділялося формуванню практичних навичок міжкультурного спілкування, а не формальному інформуванню про особливості культури тієї чи іншої країни [8, 10].

У відповідь на цю ситуацію уряд США в 1946 році був прийнятий Акт про службу за кордоном і створений Інститут служби за кордоном (Foreign Service Institute), який очолив лінгвіст Едвард Холл. Спочатку ефективність його роботи виявилася невисокою. Головний висновок, зроблений фахівцями Інституту, полягав в тому, що кожна культура формує свою унікальну систему цінностей, пріоритетів, моделей поведінки і тому її опис, інтерпретація і оцінка повинні здійснюватися з позицій культурного релятивізму [8: 11].

На перших порах дослідники міжкультурної комунікації ставили перед собою чисто практичні завдання: підготувати дипломатів, політиків, військових фахівців, волонтерів Корпусу миру до ефективнішої діяльності за кордоном, допомогти іноземним студентам і стажистам успішніше адаптуватися в США, сприяти вирішенню міжрасових і міжетнічних конфліктів.

Перший етап досліджень інституту був завершений в 1956 році. Їх результатам в 1959 році була опублікована книга Е. Холла "The Silent Language" ("Безмовна мова"), яка стала програмною для всього подальшого розвитку міжкультурної комунікації. У своїй роботі Холл не тільки переконливо довів існування тісного зв'язку між культурою і комунікацією, але і акцентував увагу учених на необхідності досліджень не стільки цілих культур, скільки на вивченні їх окремих поведінкових підсистем. При цьому він провів аналогію з вивченням іноземних мов за допомогою граматичних категорій і дійшов висновку, що шляхом передачі практичних знань і навичок також можливе достатньо глибоке вивчення чужих культур.

Запропоноване Холлом розуміння культури і комунікації ("комунікація — це культура, культура — це комунікація") стало темою жвавої дискусії в наукових колах США. Актуальність і активність обговорюваних проблем привели до появи спеціальних журналів "The International and Intercultural Communication Annual" та "International Journal of Intercultural Relations", на сторінках яких обговорювалися проблеми, пов'язані з комунікацією, культурою та мовою. Тоді разом з поняттям "міжкультурний" з'явилися поняття "кросскультурний" і "мультикультурний": всі ці поняття у той час чітко не розмежовувалися, але термін "міжкультурний" виявився найбільш вдалим серед них.

Аналізуючи основну ідею своєї книги про зв'язок культури і комунікації, Холл дійшов висновку про необхідність навчання культури спілкування з іншими народами ("якщо культуру можна вивчати, то це означало, що одержані знання можна викладати"). Він першим запропонував розглянути міжкультурну комунікацію не тільки як предмет наукових досліджень, але і як тему самостійного навчального курсу.

На думку Холла, головною метою вивчення проблеми міжкультурної комунікації має бути вивчення практичних потреб представників різних культур для їх успішного спілкування один з одним. Він вперше став розглядати спілкування як вид діяльності, що піддається вивченню та аналізу, що дозволило йому надалі розвивати свою комунікативну теорію "культурних моделей взаємодії" (cultural patterns of interaction).

Подальші публікації Е. Холла [8, 11] привернули до проблем міжкультурної комунікації увагу багатьох вчених різних спеціальностей. Всі вони так чи інакше розвивали ідеї і погляди Холла [5]. Незабаром з'явилося декілька напрямів вже всередині самої міжкультурної комунікації. Одне з них очолили К. Клакхон і Ф. Стродбек, які запропонували свою методологію вивчення культур різних народів. Основні відмінності культур, на їх погляд, можна встановити у відношенні індивідуальних культур до таких концептів, як оцінка людської природи (the human nature orientation), відношення людини до природи (the man-nature orientation), відносини до концепту часу (the time orientation), оцінка активності/пасивності (the activity orientation).

Е. Стюарт продовжив розробку ціннісно-орієнтованої моделі Клакхон — Стродбека. Його книга “American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective” вийшла в світ в 1971 році. Теоретичні положення Стюарта стосувалися взаємодії культур і знову переслідували прагматичні цілі — вони стали основою складної рольової техніки навчання військово-технічного персоналу США, що відправляється на роботу за кордон.

У той же самий час група психологів Іллінойського університету під керівництвом Г. Тріандіса займалася розробкою техніки самопідготовки під назвою “culture assimilator”. Згодом Тріандіс і його колеги написали книгу “The Analysis of Subjective Culture”, присвячену порівняльному аналізу природи культур.

З середини 60-х років проблеми міжкультурної комунікації починають цілеспрямовано вивчатися в Пітсбургському університеті США. Політолог М. Сінгер написав у 1980 році роботу “Culture: A Perceptual Approach”, основану на гіпотезі Сепіра — Уорфа, проте замінив терміни “лінгвістика” та “лінгвістичні системи” термінами “перцепція” і “перцептуальні системи”, розглядаючи їх як посередників (arbiters) між культурою і мисленням. Мова, на думку Сінгера, є лише одним із способів встановлення і підтримки схожого сприйняття в членів певної культурної групи. Робота Сінгера увійшла до першої серії збірок “Readings on Intercultural Communication” під редакцією Д. Хупса (Hoopes), присвячених проблемам міжкультурної комунікації.

Засновниками іншого напряму досліджень міжкультурної комунікації стали Л. Самовар і Р. Портер, наукові інтереси яких були пов’язані з дослідженням питань вербального і невербального спілкування. У книзі “Intercultural Communication: A Reader” [8] особливу увагу автори приділили проблемі інтерпретації невербальної поведінки. На їхню думку невербальні символи, що позитивно оцінюються і сприймаються в певній культурі, можуть одержати негативну інтерпретацію і оцінку у носіїв іншої культури.

Розвиток теорії міжкультурної комунікації в США в 1960–1970-х років був доповнений новими напрямами і аспектами дослідження. Одним з них стала вивчення питань адаптації до іншого культурного середовища і проблеми культурного шоку [5; 8].

Сучасні дослідження міжкультурної комунікації в США розвиваються в двох напрямах: міжкультурна комунікація як спілкування і взаємодія культур різних країн і народів та міжкультурна комунікація як спілкування і взаємодія субкультури у межах однієї великої культури. Перший є зорієнтованим на розробку університетських навчальних програм і підготовку кадрів для роботи за кордоном, другий — прагне до вирішення проблеми співіснування етнічних меншин і затвердження культурного плюралізму в США [8, 14].

На європейському континенті становлення міжкультурної комунікації відбувалося дещо пізніше, ніж в США, і було викликано зовсім іншими причинами. Першою знаковою подією цього процесу стало проведення в 1966 році в Берліні наукового симпозіуму “Інтернаціональна і міжкультурна комунікація між розвиненими країнами та країнами, що розвиваються”. Організатори прагнули “представити німецькій науці новий практичний напрям та дати поштовх для ведення нових досліджень” [8, 14]. Проте ця ініціатива не дістала широкого резонансу і не виправдала очікувань організаторів.

Лише десятиліття після цього в Європі став прокидатися інтерес до проблем міжкультурної комунікації. Формування Європейського співтовариства відкрило межі багатьох держав для вільного переміщення людей, капіталів і товарів. Європейські столиці і великі міста стали інтенсивно змінюватись завдяки появі в них представників різних культур і їх активній участі у житті міст. Практика актуалізувала проблему взаємного спілкування носіїв різних культур. На цьому фоні поступово сформувався інтерес вчених до проблеми міжкультурного спілкування.

Перші спроби в цьому напрямі були зроблені викладачами іноземних мов, які в своїй роботі були змушені звертатися до країнознавчих аспектів взаємодії культур. Дещо пізніше до проблем міжкультурної комунікації звернулися психологи, які виявили цікавість перш за все до питань ціннісних орієнтації, етнокультурної ідентичності та відчуття чужорідності в іншокультурному середовищі [5].

За прикладом США деякі західноєвропейські університети на рубежі 1970–1980-х років стали займатися дослідженнями в цьому напрямі і ввели навчальні курси в освітні програми.

Також на основі американського досвіду викладання міжкультурної комунікації були розроблені навчальні програми, що ґрунтуються на матеріалах фольклоризму, етнології і лінгвістики [6].

Проте, слід визнати, що в Європі теорія міжкультурної комунікації як навчальна дисципліна викладається лише в декількох університетах, причому спрямованість і конкретний зміст навчальних курсів визначаються спеціалізацією факультету, в рамках якого створена відповідна кафедра.

В той же час сучасні процеси глобалізації і європейської інтеграції створюють сприятливі умови і роблять актуальною мультикультурну проблематику в багатьох європейських країнах. На основі цього виникає і активно розвивається інтерес до проблем міжкультурної комунікації і потреба у її вивченні. Цей інтерес можна розглядати як сприятливу перспективу в найближчому майбутньому для затвердження нового міждисциплінарного напряму як академічна і навчальної дисципліна в провідних університетах європейських країн і на Україні у тому числі.

У російській науковій думці і системі освіти ініціаторами вивчення міжкультурної комунікації стали викладачі іноземних мов, які першими усвідомили те, що для ефективного спілкування з представниками інших культур недостатньо тільки володіння іноземною мовою. Різноманітна практика спілкування з іноземцями довела, що навіть глибокі знання іноземної мови не виключають непорозуміння і конфліктів з носіями цієї мови.

Сьогодні стало очевидним, що успішні контакти з представниками інших культур неможливі без знання особливостей цих культур і практичних навичок в міжкультурному спілкуванні. З цієї причини у низці російських вищих навчальних закладів в навчальні плани була включена нова дисципліна “Міжкультурна комунікація”. Введення цієї дисципліни мало на меті підготовку студентів до ефективних міжкультурних контактів на рівні повсякденного міжособистісного спілкування. Для цього знання іноземної мови мали бути доповнені знаннями особливостей культури, природи культурного непорозуміння, формуванням практичних навичок і вмінь, набувати певних моделей комунікативної поведінки, які в сукупності дозволяють адекватно сприймати і бути сприйнятими представниками інших культур [8].

Тема “міжкультурної комунікації” тільки почала розвиватися в російських науці та освіті як самостійний науковий напрям і навчальна дисципліна. В першу чергу ця дисципліна все частіше включається в навчальні плани факультетів іноземних мов [8, 16-19].

На нашу думку не варто звужувати коло вивчення нової дисципліни, а навпаки, розширювати її введення у навчальні програми немовних навчальних закладів. Так, “... у XXI столітті успішним менеджером буде вважатися той, хто володіє декількома іноземними мовами та вміє сприймати міжкультурні відмінності. Якщо випускник економічного факультету бере участь у діловій зустрічі, переговорах в межах спільного підприємства або ж спілкуючись один на один із представником іншої культури, та знайомство із культурними особливостями країни його ділових інтересів надасть йому вагомі переваги” [7].

Переконливим доказом утвердження міжкультурної комунікації у російській системі освіти можуть служити перші підручники і навчальні посібники, розроблені в останні декілька років російськими вченими [5, 15]. Крім того, очевидним свідченням вагомості нової наукової дисципліни в російській науці служать наукові дослідження і публікації з проблем міжкультурної комунікації, що проводяться російськими соціологами і психологами. У таких роботах розкриваються теоретичні і методичні знання з питань суті і своєрідності культурних систем, культурної специфіки індивідуальної поведінки, механізму міжкультурної комунікації, методів міжкультурного навчання.

Початкова лінгвістична спрямованість міжкультурної комунікації у російській науці привела до виникнення декількох напрямів її розвитку, так чи інакше пов’язаних з мовознавством. До таких напрямів належать лінгвокраїнознавство, етнолінгвістика, лінгвокультурологія та ін. Кожний з цих напрямів ґрунтується на відповідному аспекті взаємозв’язку мови і культури і тому представляє інтерес для міжкультурної комунікації.

Так, лінгвокраїнознавство зорієнтоване на проведення прикладних досліджень, що відображають взаємодію мови і культури. Етнолінгвістика вивчає питання взаємодії мови з

різними аспектами життя етносів, ролі мови у формуванні і функціонуванні народної культури, національної психології і мистецтва. Представники лінгвокультурологічного напряму орієнтуються як на вивчення, так і на опис кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії. Звідси предметом їх наукових інтересів є вивчення обрядів, вірувань, ритуалів і звичаїв, закріплених в мові, стереотипів, символів і способів мовлення, стилістичний устрій, мовна поведінка, мовний етикет [8].

Вищезгадані сфери лінгвістики спрямовані на вивчення національно специфічних особливостей однієї окремо взятої культури. Результати їх досліджень важливі для теорії і практики міжкультурної комунікації, оскільки призначені для порівняльного аналізу двох і більше культур. Проте разом з розглянутими напрямами розвитку міжкультурної комунікації у російській науці також досліджуються проблеми різних форм спілкування, які є не менш значущими для вивчення і розвитку міжкультурної комунікації.

Також слід особливо відзначити розробку проблем мовного спілкування, взаємовідношення свідомості і комунікації, комунікативної поведінки людини. Крім того, останніми роками з'явилися роботи, пов'язані з описом комунікативних стратегій, невербальної комунікації, культурою спілкування.

Так, С. Єрасов [5, 22] виділяє два основні наукові підходи до проблеми МК: інструментальний та розуміючий. Перший націлений на досягнення практичного результату (успішної адаптації індивідів в чужорідному середовищі та створення методики навчання ефективному міжкультурному спілкуванню в конкретному контексті), другий дає можливість розглядати зміни в культурі та особистості, які відбуваються в результаті зустрічі з «іншим», перспективи розвитку людських здібностей в міжкультурній комунікації, формування особистості як посередника між культурами.

На даний час в Росії існує два головних напрями сучасних досліджень розвитку міжкультурної комунікації. Перший ґрунтується на фольклоризмі і носить описовий характер. Його завдання полягають у виявленні, описі та інтерпретації повсякденної поведінки людей з метою пояснення глибинних причин і детермінуючих чинників їх культури.

Другий напрям має культурно-антропологічний характер, предметом його досліджень є різні види культурної діяльності соціальних груп та спільнот, їх норми, правила і цінності. Соціальна диференціація суспільства породжує в кожній групі свої моделі і правила поведінки. Знання їх дозволяє швидко і ефективно вирішувати ситуації міжкультурного нерозуміння.

Основними цілями досліджень у сфері міжкультурної комунікації в Європі на даний час є: визначення предмету, методології і понятійного апарату теорії міжкультурної комунікації; виявлення місця теорії міжкультурної комунікації серед інших наук; формування і розвиток у учасників міжкультурної комунікації міжкультурної комунікативної компетенції, здібності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки і толерантного відношення до них; розробка методології формування практичних навичок і вмінь спілкування з представниками інших культур.

В американській комунікативістиці сьогодні виділяється три основні підходи до розуміння міжкультурної комунікації: функціоналістичний, інтерпретативний та критичний [6, 19].

Функціоналістичний підхід ґрунтується на психологічних дослідженнях опису і прогнозування поведінки коммунікантів. Прихильники цього підходу вважають, що людська поведінка є передбачуваною, а комунікація здійснюється під впливом культури. Головним методом дослідження тут є спостереження. Результати дослідження даного підходу дозволяють виявляти численні культурні відмінності в багатьох аспектах комунікації, при цьому не враховуючи ролі контексту комунікації.

Інтерпретативний підхід базується на антропологічних і соціолінгвістичних дослідженнях і виходить з того, що культура створюється і підтримується завдяки людській діяльності і тому комунікацію слід вивчати з урахуванням її контексту.

Критичний підхід сприймає культуру як сукупність різних сфер, що впливають як на саму культуру, так і на комунікацію. Прихильники даного підходу переконані, що всі форми взаємодії людей визначаються їх належністю до влади і вважають провідним методом досліджень текстуальний аналіз.

На даний час в теорії міжкультурної комунікації як в Росії так і на Україні появилися нові сфери інтересів: комунікація в контексті глобалізації культури; культурний імперіалізм; проблеми масової міжкультурної комунікації, включаючи Інтернет, а також безпосереднього і опосередкованого спілкування, зокрема з використанням електронних засобів [5].

Розглянемо становлення теорії міжкультурної комунікації в Україні більш детально. Багато вчених почали займатися проблемою міжкультурної комунікації в Україні починаючи десь із 70-х років, хоча в Україні, вони лише тепер утверджуються в лексиконі інтелектуальних еліт та державних структур. Весь досвід наукових досліджень у цій галузі знань на Україні був узагальнений на конференції "Проблеми полікультурної освіти в Україні", проведеній у Києві у 1998 році та конференція присвячена полікультурній освіті в Україні, що відбулась у Києві у 1999 році [6].

В Україні, з огляду на термінологічне розмаїття сформувалася тенденція відмовлятися від "чужих" термінів на користь "рідних" щоб зберегти можливість за їх допомогою посилатися на різні західні та місцеві концептуальні підходи та відрізняти фактичну багатокультурність і багатоетнічність нашого суспільства — від полікультурності (мульти-, інтер-культуралізму) як теоретичного підходу в суспільних науках чи як засади державної політики.

Однією з перших і поки що найвпливовішою в інтелектуальних колах концепцією "управління культурною різноманітністю" стала концепція мультикультуралізму, яка, за С. Драгоєвичем означає, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни [6].

Більш динамічною, на погляд С.Драгоєвича та тих, хто його поділяє, є концепція інтеркультуралізму (популярна від 1980-х років), що в ній наголос робиться якраз на забезпеченні активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаємопорозумінні та взаємозбагаченні. [6]

Іншими двома підходами є — транскультуралізм та культурний плюралізм. Термін "транскультуралізм" виник у 80–90-ті роки внаслідок глобалізаційних процесів, у ході двох головних дискусій: про "європейську ідентичність" і систему цінностей, яка формується на наднаціональному рівні, та про суть так званих "транснаціональних культурних орієнтацій" (на загальноєвропейські чи на глобальні культурні ринки). "Культурний плюралізм" або ж плюри — чи полі-культурність, що "став широко вживатися у Східній Європі — передбачає повагу й підтримку всіх існуючих у суспільстві культурних потреб та способів життя, ввійшов у вжиток після подій 1989 року. Так, на Україні, по суті не існує чіткого понятійного й методологічного розмежування між мульти- та інтер-культуралізмом. Крім того, дослідженнями в сфері полікультурної освіти та теорії міжкультурної комунікації в Україні займалися: О. Грищенко, М. Василик, Ю. Подкопаєв, А. Подольський, Г. Почепцов, Н. Скляренко, О. Тарнопольський.

Говорячи про відображення проблематики багатокультурності й монокультури меншин у програмних та директивних документах Уряду й Міносвіти, варто назвати Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття), затверджену Указом Президента ще 1994 р., яка має важливе значення в освітній сфері. Прямих згадок про полікультурність (мульти-, багатокультурність тощо) ця Програма не містить, однак до основних шляхів реформування освіти Програмою віднесено, зокрема: "подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел" [6].

Серед принципів реалізації Програми поруч із демократизацією та децентралізацією є такі: "гуманізація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; національна спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин".

У грудні 1995 р. Колегія Міносвіти затвердила "Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)", де трактуються питання багатокультурності. Так, на думку проф. В. Шевченка, який приймав участь у розробці "Концептуальних засад", у цьому документі

обґрунтована “необхідність заміни закритої моноідеологічної методології пізнання та практики на толерантно-плюралістичну систему, відкриту до всіх наукових і загальнокультурних надбань цивілізації”. Інтеркультурне виховання тут розглядається як — “навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, не дивлячись на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв`язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури у широкому значенні”.

Серед принципів виховання громадянина у цьому проекті зазначені: принцип культуровідповідності, що в цьому контексті передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь та принцип інтеркультурності, який постулює інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру.

Отже, як бачимо, в урядових і галузевих програмних та директивних документах, що стосуються системи освіти, визнається реальна багатокультурність та багатоетнічність нашого суспільства й ставляться завдання оберігати культури меншин та плекати здорові, толерантні міжетнічні та міжкультурні стосунки, що загалом відповідає ідеям мультикультуралізму (полікультурності).

Коротко оглянувши історію становлення і розвитку теорії міжкультурної комунікації в США, Європі та на Україні і в Росії можемо зробити висновок про складність та багатогранність цього процесу та припустити появу ще більшого інтересу до її вивчення. Не підлягає сумніву що багато питань і проблем міжкультурної комунікації ще практично не стали предметом наукового інтересу у представників культурної і соціальної антропології, етнопсихології, культурології, соціології та інших наук і чекають на своє вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Byram M. Cultural studies in foreign language education. — Clevedom: Multilingual Matters Ltd., 1989. — 165 p.
2. Kramasch C. J. The privilege of the intercultural speaker // Byram M., Fleming M., (eds.) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. — New York: Cambridge University Press, 1998. — P. 27.
3. Єлизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005. — 352 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. — К.: “К.І.С.”, 2004. — 112 с.
5. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. — Москва: Гнозис, 2005. — 352 с.
6. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. / Під ред. О.Гриценка. — К.: УЦКД, 2001. — 230 с.
7. Почепцов Г. П. Теория коммуникации. — М.: “Рефел-бук”, К.: “Ваклер”, 2001. — 656 с.
8. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М.: Высш. шк., 2005. — 310 с.
9. Тарнопольський О.Б., Скляренко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: посібн. для студ. старш. курс., які вивчають англійську мову як спеціальність. Друге видання виправлене і доповнене. — К.: “Фірма “Інкос”, 2003. — 208 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — 2-е излание, доработанное. — М.: Изд-во МГУ, 2004. — 352 с.

Зінаїда ПІДРУЧНА

НАВЧАННЯ СПОНТАННОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Перед викладачами англійської мови стоять відповідальні завдання, оскільки в умовах розширення міжнародних зв’язків підвищуються вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою, навичками спонтанного монологічного мовлення зокрема, що проявляється у здатності студентів правильно і послідовно викладати свої думки.

Дані питання досліджували такі видатні мовознавці, як В.Артемов, І.Берман, І.Зимня, І.Рахманов та інші. Але в теорії та практиці навчання монологічного мовлення англійської мови є ще багато невирішених питань, саме тому піднята нами проблема є актуальною і потребує свого розв’язання в сучасних умовах.

Мета статті — виявити та проаналізувати раціональні прийоми та форми роботи для розвитку умінь спонтанного монологічного мовлення студентів.

Поставлена мета зумовила необхідність вирішення наступних завдань:

1. Виявити сутність спонтанного монологічного мовлення.
2. Проаналізувати етапи навчання монологічного мовлення.
3. Запропонувати систему вправ для цього навчання.

Матеріалом дослідження послужили методичні розробки та підручники, наукові праці методистів, досвід роботи викладачів.

Монолог — це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи [6, 88]. Спонтанне монологічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1. Інформативну — повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану.
2. Впливову — спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості тих чи інших поглядів, думок, дій, переконань.
3. Експресивну — використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості.
4. Розважальну — виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів.
5. Ритуально-культову — висловлювання під час будь-якого ритуального обряду [5, 25].

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання. З погляду психології монологічному мовленню властиві такі риси:

- однонаправленість, яка не розрахована на відповідну реакцію у вигляді мовлення вголос;
- зв’язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень;
- тематичність як співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою;
- контектуальність, яку не слід протиставляти ситуативності, як рисі, властивій діалогічному мовленню; монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання — розгорнута репліка (мікро-монолог у діалозі));
- відносно безперервний спосіб мовлення; монологічне висловлювання не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу;
- послідовність і логічність; ці якості реалізовуються в ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї [4, 31].

Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв’язків між реченнями, розрізняють такі основні типи монологічних висловлювань: опис, розповідь і роздум. Монолог–опис є констатуючим типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність будь-яких ознак в об’єкті, описується людина, природа, погода тощо. Монолог–розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та зміни в хронологічній послідовності. Монолог–міркування спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези робиться висновок.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння укласти зв’язне монологічне висловлювання є такі спеціальні вміння:

- уміння з’єднувати декілька мовленнєвих зразків;
- уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;
- уміння відносно правильно оформити своє висловлювання мовними засобами англійської мови;
- уміння оптимально використовувати мовний матеріал певної теми;
- уміння залучати для викладу певної теми матеріал сумісних тем [4, 31].

Мовленнєві завдання для реалізації монолого-повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- для повідомлення фактичної інформації, поєднуючи речення в логічній послідовності;

- для монологу-розповіді: розповісти про себе (свого друга, висловити при цьому свою думку);
- для монологу-опису: описувати природу, місто, зовнішність…, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий тощо);
- для монологу-міркування: переконати співрозмовника в чомусь; навести докази за чи проти певної дії …; спонукати співрозмовника до певних дій.

Монологічне висловлювання можна класифікувати залежно від комунікативних умов, протяжності, ступеню оригінальності, характеру змісту, мотивації та ін. Використання попередньо відібраних студентами повідомлень слід розглядати як ефективний засіб розвитку вмінь спонтанного монологічного висловлювання.

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується структурною завершеністю речень, відносною повнотою висловлювання, розгорнутістю та різноструктурністю фраз. Крім того, йому властиві також досить складний синтаксис, а також зв'язність, що передбачає володіння мовними засобами. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу, артиклі тощо.

Наприклад, адвербіалії часу та послідовності: *later that*; адвербіалії причин та наслідку: *why, that's why, so, at first, so that …* Як сполучні засоби в монолозі вписуються також усно-мовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання: *to begin with, well, let's leave it at that*; а також показують ставлення того, хто говорить; *to my mind, there is no doubt, people say, because of that, in short*.

Мінімальною структурною одиницею монологу є переважно повне речення. Дослідження усного спонтанного монологічного мовлення дозволяють говорити і про окремі його лексичні особливості. Перш за все мова йде про набір окремих усно-мовленнєвих формул, за допомогою яких розповідачі починають, продовжують чи закінчують свою розповідь *(to begin with; well; to continue; let's leave it at that; I would like to tell you this*); "вплітають" свою монологічну репліку в діалог (*that reminds me; by the way*); вводять в свій монолог елементи особистого ставлення до того, про що розповідають (*fortunately; strange enough but; it seems to me*). Ціла група слів і словосполучень дозволяє розповідачеві систематизувати роздуми, що містяться в його розповіді (*therefore; that's why; because of that; in short*). Для навчання англійської мови студентів актуальним є два стильові регістри усної мови: нейтрально-розмовний та інформативний.

В методиці навчання іноземних мов виділяють три етапи формування монологічних умінь. В основу кожного з них покладена якість висловлювання студентів, причому ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу зразків мовлення, що використовуються.

Завдання першого етапу полягає в тому, щоб об'єднувати зразки мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність. Наприклад, за темою "Погода" можна з'єднувати такі зразки мовлення: *It's cold today. It isn't snowing now. The sky is blue. The sun is shining.* Вже на цьому етапі враховується самостійність висловлювання: викладач лише називає тему, визначає загальний напрям думки, а вибір конкретного змісту залишається вільним.

На другому етапі студенти самостійно будують висловлювання понадфразового рівня. Навчання спонтанного монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих. Доцільніше використовувати звуковий зразок, в якому після кожної фрази передбачена пауза для висловлювання за аналогією [7, 102]. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

Головне завдання третього етапу — навчити створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смислових типів мовлення. Цей етап характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюються; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Такі завдання вчать розвивати думку, передавати її засобами англійської мови, доводити правильність своїх тверджень.

Згідно з трьома етапами формування вмінь монологічного мовлення, виділяють три групи вправ:

І група — вправи на об'єднання зразків мовлення рівня фрази у понадфразову єдність;

ІІ група — вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня;

ІІІ група — вправи на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня.

Вправи І групи можна віднести до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Сюди належать також деякі мовленнєві вправи на усвідомлення засобів міжфразового зв'язку, характерних для певного типу монологу. Так, після читання тексту до теми "My working day" необхідно звернути увагу студентів на обставини часу в розповіді про свій учорашній день: (*yesterday, at seven o'clock, then, after, in the evening*). Це їхні опори при створенні самостійних спонтанних висловлювань на рівні понадфразової єдності.

Вправи ІІ групи. Їх мета — навчити будувати висловлювання понадфразового рівня, так звані мікро-монологи. У цих вправах мовлення не детермінується, а лише спрямовується та мотивується комунікативним завданням. Наприклад, тема "Погода". Завдання: Our English pen-friend is going to visit us next year. Now you're talking to your pen-friend on the telephone. Invite her/him to Ukraine. Describe Ukrainian weather in one of the seasons. Make use of the substations table given below.

1.	In	it's	… .
2.	The sun	…	every day.
3.	The sky is	… .	
4.	Sometimes it	rains (snows).	
5.	A	…	wind blows.

Вправи ІІІ групи належать до продуктивних комунікативних вправ другого рівня. Вони складаються з комунікативного завдання та висловлювання. Наприклад, завдання: Describe an episode from your life when you were punished or rewarded. Очікуване висловлювання — монолог-розповідь. При виконанні вправ ІІІ групи опори, як правило не використовуються.

Усі вправи повинні залучати різні види пам'яті, сприймання і мислення; бути цілеспрямованим і вмотивованим; активізувати пізнавальну і розумову діяльність, містити найтиповіші життєві приклади.

Спонтанне монологічне мовлення будується в основному на вивченому раніше матеріалі. Варіюючи та комбінуючи мовний матеріал, студенти можуть вирішувати складніші комунікативні завдання. На цьому етапі спостерігається велика активізація лексики, в результаті чого проходить перерозподіл між рецептивною і продуктивною лексикою на користь останньої, що полегшує побудову висловлювань. Попереднє продумування висловлювання може бути недовгим, обмеженим всього декількома хвилинами.

Висновки. Отже, навчання спонтанного монологічного мовлення — це послідовна робота по формуванні в студентів вмінь будувати зв'язне висловлювання іноземною мовою із застосуванням таких прийомів, які сприяють розвитку розумової діяльності. Адже монолог — це підвищене навантаження на пам'ять, мислення і мовленнєві навички людини. Одна з важливих характеристик спонтанного монологічного мовлення — це його підвищена умотивованість, причини якої криються у глибинах психічної активності людини та пов'язані з досвідом конкретної особистості, її моральними цінностями, особливостями її реакції на ситуацію спілкування тощо.

Як бачимо, система навчання монологічного мовлення сприяє формуванню студентів навиків та вмінь виражати свої думки, розвиває в них навички актуалізації інформації. Для досягнення високих результатів, робота у процесі навчання спонтанного монологічного мовлення повинна проводитись послідовно і методично правильно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб. Пособие. — М.: Просвещение, 1969 — 279 с.
2. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. — М.: Наука, 1970 — 230 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985 — 160 с.
4. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. — М.: 1980 — 120 с.

5. Скалкин В.И. Основы обучения устной иноязычной речи. — М.: 1981 — 123 с.
6. Скалкин В.И. Обучение монологическому высказыванию. — К.: 1983 — 117 с.
7. Уайзер Г.М. развитие устной речи на английском языке. — М.: 1972 — 179 с.

Вікторія СЛУХИНСЬКА

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кінець XX та початок XXI століття характеризується появою у методиці викладання іноземних мов нового напрямку — навчання професійно спрямованому іншомовному спілкуванню.

Мета професійно спрямованого рівня навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) полягає у розвитку професійної іншомовної компетенції міжкультурного спілкування, що забезпечує здатність створювати й адекватно інтерпретувати інформацію іноземною мовою у процесі здійснення професійної діяльності, встановлювати та підтримувати комунікативний контакт з представниками іншокультурної спільноти, враховуючи їхні культурні особливості.

З позицій професійно спрямованого підходу до вивчення іноземної мови в умовах ВНЗ можна стверджувати, що це новий етап, основним елементом якого є іншомовна комунікативна компетенція, тобто внутрішня готовність і здатність до мовленнєвого спілкування.

Поняття "комунікативна компетенція" затвердилося в методичній літературі завдяки працям зарубіжних та вітчизняних науковців (D. Hymes, H. Widdowson, M. Canale, A. Holliday, M. Swain, S. Savingnon, L. Loveday, M. Halliday, L. Bachman, A. Palmer, І. Бім, Н. Гез, І. Зимня, Г. Китайгородська, В. Костомаров, О. Леонтьєв, М. Ляховицький, Р. Міньяр-Белоручев, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін та ін.).

Уперше поняття "комунікативна компетенція" у 1972 році ввів соціолінгвіст Д. Хаймз (D. Hymes) як доповнення поняття "лінгвістична компетенція" (система внутрішньо властивих правил функціонування мови того, хто говорить) Н. Хомського (N. Homsky). Вчення Д. Хаймза полягає в тому, що комунікативна компетенція включає в себе те, що необхідно знати тому, хто говорить, для успішної комунікації в оточенні іншомовної культури. Існує декілька підходів до того, що саме включати в комунікативну компетенцію тих, хто навчається. Загальновідома модель комунікативної компетенції, запропонована M. Canale, складається з чотирьох компонентів: граматичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, компетенції дискурсу та стратегічної компетенції [2, 2-27].

Ван Ек (Van Ek), аналізуючи комунікативний підхід, робить висновок, що для створення програм та підручників, що забезпечують розвиток комунікативних навичок, необхідно враховувати такі складові комунікативної компетенції: лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію, компетенцію дискурсу, структурну компетенцію, соціальну компетенцію [7, 92].

Ю. Пассов стверджує, що комунікативність припускає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що переслідується мовленнєва практична мета, скільки в тому, що шляхом до цієї мети є власне практичне використання мови. Практична мовленнєва спрямованість не тільки мета, а й засіб, де і перше і друге діалектично взаємозумовлені [6, 35].

Ю. Пассов також вказує на те, що навчання на основі комунікативності мається на увазі засвоєння не мови та її системи, а системи мовленнєвих засобів, точніше, моделі даної системи, яка зможе заміщати реальну [6, 39].

М. Ляховицький підкреслює, що для досягнення навчання такого характеру діяльність того, хто навчає, зосереджена не на оволодінні формами різноманітних аспектів системи мови, а на практичній мовленнєвій діяльності, в результаті якої при усній комунікації або при читанні ті, хто навчаються, здобувають нову інформацію в широкому розумінні останньої [4, 34].

Мета статті **—** розробити теоретико-методологічну структуру професійно спрямованої англомовної комунікативної підготовки студентів-економістів у галузі

інформаційних технологій, дотримуючись вищезгаданих поглядів на проблему організації навчання іноземної мови.

Незважаючи на те, що існують деякі розбіжності у визначенні структури комунікативної компетенції різними науковцями, ми робимо висновок, що існують спільні для цих визначень складові комунікативної компетенції. Беручи до уваги вищезгадане, спираючись на власний досвід викладання англійської мови майбутнім програмістам за спеціальністю "Економічна кібернетика" та враховуючи кількість годин, відведених програмою на навчання іноземної мови (на дисципліну "Англійська мова з інформатики" програмою відводиться 2 години на тиждень, що, звичайно, є недостатнім), ми вважаємо за доцільне виділити такі основні складові структури професійно спрямованої англомовної комунікативної підготовки студентів-економістів у галузі інформаційних технологій:

– лінгвістичні знання, навички, вміння реального спілкування (лінгвістична компетенція);

– знання особливостей комунікативної поведінки партнерів (соціолінгвістична компетенція);

– знання соціопсихологічної і культурологічної специфіки партнерів, тобто сума знань, необхідних для ефективної міжкультурної професійної співпраці (стратегічна компетенція).

При цьому слід враховувати важливий принцип щодо можливості комунікативно спрямованого навчання іноземних мов лише в умовах діяльного підходу, висунутий Р. Мільруд [5, 11].

Комунікативне навчання має діяльний характер, оскільки мовленнєве спілкування здійснюється за допомогою мовленнєвої діяльності. Учасники спілкування вирішують різноманітні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови (І. Зимня, Г. Китайгородська, О. Леонтьєв), а діяльна сутність комунікативно спрямованого навчання реалізується через діяльні завдання такі, як комунікативні ігри, комунікативні імітації, вільне спілкування [5, 11].

Таким чином, лінгвістична компетенція передбачає оволодіння тими, хто навчається, певним лексичним мінімумом, що представляє відповідну сферу професійної діяльності і розвиток знань про мову, мовленнєві навички, здатність адекватно користуватися мовними засобами для побудови висловлювань і текстів відповідно до норми мови в усній та письмовій формах, а також використовувати ці засоби відповідно до комунікативної ситуації. При цьому ми повинні пам'ятати, що діяльний характер комунікативного навчання іноземної мови передбачає активне використання мовних знань з деякими порушеннями мовних правил. Так, лінгвістична компетенція не вимагає чіткого формулювання граматичних правил, вона проявляється в тому випадку, коли той, хто навчається, не формулює правило, а використовує його для формування слів і речень. Той, хто навчається, не повинен приділяти основну увагу структурі та формі, тому що бути зрозумілим важливіше, ніж використовувати правильний лексичний набір чи граматику. Той, хто навчає, не повинен виправляти граматичні помилки або незначні помилки у вимові під час мовленнєвої дії того, хто навчається, якщо ці помилки не змінюють зміст висловлювання. Той, хто навчає, повинен зазначити, що помилки під час акту мовлення є природною та загальною практикою, і таким чином допомогти тому, хто навчається, переступити певний психологічний бар'єр при формулюванні та висловлюванні власної думки іноземною мовою. Той, хто навчає, повинен вказати на допущені помилки лише в кінці мовленнєвої дії того, хто навчається, для того, щоб останній усвідомив їх. У такий спосіб досягається одночасне оволодіння як мовними знаннями, так і мовленнєвими навичками. У цьому випадку ми не поділяємо думку В. Аракіна, котрий рекомендує виправляти незначні помилки з обов'язковим їх поясненням у процесі висловлювання того, хто навчається [1, 13]. На нашу думку, це може спричинити психологічну непевність у студента, котрий висловлюється іноземною мовою, та "пригальмувати" його готовність "розкрити" себе при передачі певної інформації мовою, що вивчається.

Велике значення при цьому надається відбору мовного та мовленнєвого матеріалу. Вивчення існуючих досліджень дозволяє зробити висновок, що процес реалізації принципу професійно спрямованого комунікативного навчання студентів-економістів у галузі інформаційних технологій передбачає використання автентичного матеріалу, пов'язаного зі

специфікою майбутньої професії студентів, який є не лише основою оволодіння професійно спрямованою лексикою, а й джерелом професійно важливої інформації.

Треба пам'ятати, що при формуванні лінгвістичної компетенції ми стикаємося з цілою низкою психологічних та лінгвопсихологічних проблем, а саме: формування навичок та вмінь мовлення (І. Зимня, Ю. Пассов); "свідоме та несвідоме" при навчанні іноземної мови (Л. Виготський); репродуктивність та продуктивність при навчанні іноземної мови (І. Зимня), організація самостійної роботи з опанування іноземної мови (О. Вєтохов).

Друга група пов'язана з вивченням комунікативних норм поведінки та правил певного лінгвокультурного соціуму в процесі професійної комунікації. D. Hymes стверджує, що одним з важливих компонентів комунікативної компетенції є здатність вибирати лінгвістичну форму, що відповідає певній ситуації [3, 8–28]. Існує безліч свідчень того, що добрі знання граматики, лексичного мінімуму та синтаксису іноземної мови необов'язково гарантують вільне володіння мовою. Це означає, що тільки лінгвістичні знання не є достатніми. У даному випадку мається на увазі формування фонових знань, відповідних тій чи іншій виробничій діяльності, а також чітко встановлених правил і норм професійного спілкування. Одним із основних завдань того, хто навчає, є виявлення чітких правил спілкування в межах певного культурного соціуму для полегшення тим, хто навчається, розуміння й адаптації до незнайомих мовних моделей.

Аналіз досвіду викладання англійської мови на факультеті комп'ютерних інформаційних технологій переконливо доводить, що залучення майбутніх спеціалістів у галузі інформаційних технологій до професійного англомовного спілкування обмежене відсутністю в їхньому повсякденному житті багатьох стереотипних ситуацій професійного спілкування, притаманних певному соціуму країни, що її мова вивчається. Подолати ці труднощі можливо шляхом моделювання на практичних заняттях з англійської мови ситуацій професійної співпраці з використанням іноземної мови як засобу взаємодії між окремою особистістю та колективом. Ідеться про навчання спеціальним мовним моделям, властивим певному професійному дискурсу. Необхідно зазначити, що при такій ситуації головним є формування мотивації, тобто позитивне ставлення студентів до іноземної мови як навчальної дисципліни. Відношення до дисципліни складається з цікавості й усвідомлення її вагомості. Необхідно не лише зацікавити студентів у вивченні іноземної мови, а й представити їм іноземну мову як професійно вагому навчальну дисципліну. Студент повинен бути впевненим — те, що він вивчає, буде необхідним у його професійній діяльності. Ознайомившись з оригінальною літературою зі спеціальності "Інформаційні технології", використовуючи сучасний зарубіжний та вітчизняний досвід викладання іноземної мови для спеціальних цілей (LSP), провівши консультації з викладачами спеціальних дисциплін та узагальнивши власний досвід роботи у ВНЗ, ми пропонуємо такі теми для формування англомовної професійної компетенції студентів-економістів у галузі інформаційних технологій, що охоплюють коло їхніх інтересів, а саме: "Історія комп'ютера", "Архітектура комп'ютера", "Периферійні пристрої", "Мови програмування", "Штучний інтелект", "Віртуальна реальність" та ін. Обов'язковим, на наш погляд, є ознайомлення майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій з такою існуючою реалією, що набула форм певної субкультури, як комп'ютерний жаргон (професійний сленг), що є надзвичайно популярним серед комп'ютерних фахівців та програмістів усього світу і його основою є власне англійська мова.

Третя група передбачає розвиток соціокультурної і стратегічної компетенцій, що включає знання лінгвокраїнознавчого та культурознавчого характеру про рідну та іншокультурну спільноти, та найголовніше — знання відповідних стратегій для рішення різних комунікативних завдань.

Зокрема, G. Widdowson у своїх дослідженнях використовує поняття "комунікативні функції", розрізняючи їх залежно від тієї чи іншої соціальної ситуації, що робить процес навчання не лише цікавим, а й соціально значущим, формуючи у майбутніх фахівців стиль поведінки в суспільстві, а також розвиває зацікавленість культурними традиціями та звичаями інших народів [8, 97].

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, комунікативна компетенція включає такі компоненти:

- емоційний (емоційна чуйність, емпатія, здатність співпереживати та співчувати, увага до дій співрозмовників і т. д.);
- когнітивний (пізнання іншої людини, здатність передбачати поведінку іншої людини, ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають у процесі комунікації);
- поведінковий (здатність до співпраці, спільної діяльності, ініціативності, адекватності у спілкуванні і т. д.).

Ми вважаємо, що ці ознаки комунікативної компетенції безпосередньо відносяться до стратегічної компетенції як однієї із складових структури професійно спрямованої англомовної комунікативної підготовки студентів-економістів у галузі інформаційних технологій, тому що формування саме стратегічної компетенції дозволяє адаптувати мовленнєво-розумові процеси до умов конкретної мовленнєвої ситуації.

У процесі спілкування основну роль відіграють: здатність розпочати спілкування, припиняти його та розпочинати знову; здатність провадити свою стратегічну лінію в спілкуванні; здатність враховувати щоразу нових партнерів, зміну їхніх ролей при спілкуванні; здатність прогнозувати поведінку партнерів спілкування, результат тієї чи іншої ситуації.

Р. Мільруд та І. Максимова, наприклад, виділяють такі моменти стратегічної компетенції:

- утримування уваги співрозмовника;
- забезпечення повного розуміння себе співрозмовником за рахунок сигналів типу “Все зрозуміло?”;
- забезпечення повного розуміння співрозмовника за рахунок сигналів типу “Я правильно зрозумів?”;
- вирішення проблеми нестачі слів за рахунок перефразування, пояснення, заміни, міміки тощо, причому багато дослідників цієї проблеми вказують, що показниками сформованої комунікативної компетенції є використання мовленнєвих та власне невербальних засобів (міміки та жестів);
- вирішення проблеми недостатньої граматики за рахунок спрощення або заміни конструкції, копіювання граматики рідної мови, ігнорування помилок та ін.;
- самовиправлення;
- підтримки розмови за рахунок зміни теми спілкування [5, 14].

Компоненти запропонованої нами структури професійної англомовної комунікативної компетенції студентів-економістів у галузі інформаційних технологій взаємопов’язані — як неможливо спілкуватися іноземною мовою, не володіючи достатньою мірою лінгвістичною компетенцією, так і не буде ефективною комунікація, що передбачає обмін інформацією з метою досягнення спільних рішень, без знань комунікативних норм поведінки, правил певного лінгвокультурного соціуму та відповідних стратегій для розв’язання різних комунікативних завдань навіть при відмінних знаннях граматичних правил та лексики.

Комунікативна спрямованість у рамках професійної англомовної підготовки майбутніх економістів у галузі інформаційних технологій досягається, на нашу думку, лише при одночасному формуванні всіх компонентів запропонованої нами структури, використовуючи у процесі навчання інтерактивні форми та методи навчання, а саме, навчально-мовленнєві ситуації, проекти, конференції, навчально-рольові ігри професійного спрямування, що активізують пізнавальну діяльність тих, хто навчається, сприяють творчому розвиткові особистості у професійній діяльності.

Проаналізувавши низку наукових та методичних праць вітчизняних і зарубіжних науковців, пов’язаних з проблемою формування комунікативної англомовної компетенції, ми дійшли висновку, що в умовах чинних програмних вимог щодо формування професійно спрямованої англомовної комунікативної компетенції, структура професійно спрямованої англомовної комунікативної компетенції студентів-економістів у галузі інформаційних технологій складається з таких компонентів: лінгвістична компетенція, соціолінгвістична компетенція, стратегічна (прагматична) компетенція. Це дає змогу тим, хто навчає в умовах обмеженої кількості годин, виділених програмою на вивчення іноземної мови (з професійним спрямуванням) при правильному відборі мовного і мовленнєвого матеріалу та інтенсивному використанні різноманітних комунікативних завдань моделювати процес реальної комунікації майбутніх фахівців, звузивши увесь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів

у галузі інформаційних технологій, і у такий спосіб цим зробити найефективнішим процес формування професійно спрямованої англомовної комунікативної компетенції та полегшити оволодіння мовою для спеціальних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракин В. Пути преодоления формализма в преподавании иностранных языков в средней школе. Методическая мозаика. Приложение к журналу «Иностранные языки в школе». — 2004. — №7.– С. 10-15.
2. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. — London: Longman, 1983. — P. 2-27.
3. Hymes D. Models of the interaction of language and social settings. Journal of Social Issues, 1972. — № 23 . — P. 8-28.
4. Ляховицкий М. Методика преподавания иностранных языков: Учебное пособие для филологических факультетов вузов. — Москва: Высш. школа, 1981. — 159 с.
5. Мильруд Р., Максимова И. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2000. — №4. — С. 9-22.
6. Пассов Ю. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Van Ek J. A. Waystage. 1990. — Council of Europe Press, 1992. — 154 p.
8. Widdowson H. G. Teaching language as communication. — Oxford: Oxford University Press, 1987. — 168 p.

Інна ШИЛІНСЬКА

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ

Розвиток науки і техніки сприяє появі нових форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності. Серед великої різноманітності інноваційних освітніх технологій найбільш перспективною, на наш погляд, є інтерактивна модель навчання. У педагогічній практиці України впровадження елементів інтерактивного навчання здійснювалося ще у 20-х роках минулого століття. Бригадно-лабораторний і проектний методи, виробничі та трудові екскурсії й практики, робота в парах змінного складу стали прогресивним вираженням педагогічної науки тих часів. Подальшою розробкою інтерактивних методів займалися В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова та інші.

У 1956 році групою американських учених під керівництвом Б.Блума було розроблено таксономію освітніх цілей. Створення такої таксономії пояснювалося невідповідністю цілей навчальної програми щодо можливостей і результатів навчання [6, 16]. Хоча таксономія освітніх цілей Б.Блума була опублікована ще в середині XX століття, вона і сьогодні залишається основою для подальших розробок методик активного навчання і знаходить своє вираження у працях таких науковців, як Ч. Бонуелла, Т. Сазерленд, С. Тухі, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.

Значний внесок у розвиток часткової методики (методики іноземних мов) зроблено центром інтенсивного навчання іноземних мов (Москва) під керівництвом Г. Китайгородської. На основі сугестопедичної теорії Г. Лозанова було створено метод активізації можливостей особистості й колективу та сформульовано принципи методу активізації: принцип особистісного спілкування, принцип концентрованої організації навчально-виховного процесу, особистісно-рольовий принцип, принцип колективної взаємодії [7, 47]. Суть методу активізації та зазначених вище принципів полягає у тому, що увага в процесі навчально-пізнавальної діяльності зосереджена на взаємній діяльності викладача та студентів з акцентом на активізацію можливостей особистості.

Розробкою комунікативного методу вивчення іноземної мови займалися У.Литлвуд (Англія), Г. Піфо (Німеччина), Ю. Пассов (Росія). При комунікативному підході студенти набувають комунікативної компетенції у процесі самої комунікації. Організація процесу навчання повинна співвідноситися з процесом реального спілкування, мовленнєва взаємодія

відбувається у ситуативно-модельованому середовищі. При оцінюванні враховується не лише правильність лексико-граматичної побудови речень, а й швидкість мовлення та читання.

***Мета статті* —** проаналізувати використання інтерактивних технологій у процесі вивчення іноземної мови студентами-економістами.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку актуальною є проблема підготовки спеціаліста нового формату. В умовах розширення міжнародного співробітництва в економічній, політичній та культурній сферах виникає необхідність підготовки професіоналів, які були б компетентні в галузі своєї діяльності, а також могли б поглиблювати фахові знання та обмінюватися ними за допомогою іноземної мови.

Перед викладачами іноземної мови стоїть завдання не лише навчити студентів отримувати інформацію з іншомовного джерела, а й активно її аналізувати й синтезувати. Необхідність використання економічної та науково-технічної літератури з великою кількістю термінів, всесвітньої мережі Інтернет та електронної пошти вимагає від викладачів іноземної мови активізації інтерактивного підходу в процесі вивчення дисципліни. У перекладі з англійської мови “inter” означає взаємний, “active” — діючий. Отже, інтерактивний — це взаємодіючий, той, що перебуває в режимі діалогу, співпраці з ким-небудь.

Оскільки вивчення іноземної мови передбачає набуття комунікативних умінь і навичок, ефективного результату можна досягти лише за умови інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності. Це не означає, що потрібно відкинути традиційні методи й впроваджувати лише методи активного навчання (МАН). Інтерактивна модель навчання передбачає поєднання пасивних методів з активними. Я. Колкнер, Т. Єналієва, Є. Устинова вважають, що “традиційність... не виключає суті свідомого підходу до навчання, а свідомість і комунікативність не лише не заперечують, але й навпаки, взаємодоповнюють одне одного” [5, 13]. О. Пометун, Л. Пироженко стверджують, що суть інтерактивного навчання полягає у тому, що “навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників” [9, 9]. На думку Г. Ващенка, викладач може організувати навчальну роботу і вжити таких засобів, що ті, хто навчаються, залишаються пасивними суб’єктами навчання, або ж, навпаки — навчальну роботу можна організувати таким чином, що суб’єкти учіння проявляють найбільше ініціативи й активності [2, 115].

У методиці викладання англійської мови на сучасному етапі спостерігається тенденція переходу від комунікативного до інтерактивного підходу. Л. Алєксєєва вважає, що відмінність інтерактивного підходу від комунікативного полягає в тому, що у процесі інтерактивного навчання увага приділяється самій комунікативній діяльності, тоді як при комунікативному підході в центрі вивчення перебувають мовні комунікативні функції [1]. В останні десятиріччя у США та Великій Британії все більшого поширення набувають саме такі методи, які об’єднують у собі комунікативні та пізнавальні цілі. Велика увага приділяється студенту як активному суб’єктові процесу навчання, засвоєння іноземної мови відбувається за допомогою фахових знань та знань з інших наук. У сучасній методиці варіанти інтерактивного підходу мають різні назви — “Whole Language Content Approach”, “Cognitive Approach”, “Content Based ESL Program”, “Cognitive Academic Language Approach”, що свідчить про зростаючий інтерес до них та перспективи дальшого розвитку. При інтерактивному підході необхідним є створення такого навчально-методичного середовища, де майбутні спеціалісти могли б вдосконалювати свої професійні якості, розвивати самостійне та критичне мислення, розширювати світогляд. Студентам-економістам, котрі вивчають англійську мову в процесі інтерактивної організації навчального процесу, необхідно розвивати не лише мовні навички, а й навички спілкування з іншими людьми, наприклад, діловими партнерами, роботодавцями, підлеглими. Крім того, майбутні спеціалісти повинні бути компетентними не лише у сфері своєї діяльності, а й мати певні знання в галузі юриспуденції, політики, інформаційних технологій та ін.

Організація інтерактивного навчання передбачає використання рольових та ділових ігор, колективних дискусій, ситуаційних вправ, діалогів та полілогів, проблемного вирішення питань, моделювання життєвих ситуацій, виконання проектних робіт та ін., що є суттєвим елементом успішного оволодіння іноземною мовою. Діапазон навчальних ігор досить різноманітний. За кількістю учасників ігри поділяються на індивідуальні, парні, групові та колективні. За характером і формою проведення виділяють письмові, усні, рольові, імітаційно-

моделюючі, ігри-змагання та ін. Залежно від мети й змісту навчання використовують мовні (аспектні) та комунікативні ігри. Навчальні ігри розрізняють також за тривалістю проведення та ступенем складності [4, 25]. Основною рисою всіх навчальних ігор є їх комунікативна спрямованість. Студенти вирішують ігрове завдання за допомогою процесу комунікації. Рольові ігри одночасно впливають на свідому і підсвідому сферу учасників навчального процесу, що сприяє полегшеному вивченню навчального матеріалу. Методи традиційного навчання асоціюються переважно із запам'ятовуванням граматичних правил та лексичних одиниць, тобто задіяна лише свідома сфера діяльності. Використання рольових та ділових ігор усуває психологічний мовний бар'єр, домінування одного учасника над іншим. Навчання відбувається у доброзичливій атмосфері підтримки та взаємодопомоги, де успіх кожного є успіхом усіх. Викладач у процесі такого навчання повинен не лише володіти своїми фаховими знаннями, а й знаннями про індивідуально-психологічні особливості студентів. Така організація навчального процесу сприяє створенню мотивації учіння в його учасників. Оскільки кожна окрема роль спрямована на певну комунікативну програму, то результатом її є формування мовних умінь та навичок, необхідних для спілкування під час певної тематичної ситуації. До структури рольової гри входять такі компоненти: ціль гри, сукупність соціальних ролей, комунікативні й дидактичні умови реалізації [7, 196]. Навички, набуті у процесі рольової гри, характеризуються стабільністю, але паралельно із тим здатні до варіативності. Спілкування стає цікавим та змістовним. Студенти отримують ролі відповідно до тематичної ситуації. Наприклад, при вивченні теми "Пошук співробітників" (Recruitment and Selection) один із студентів (Student A) отримує роль агента з найму (a headhunter), інший (Student B) є спеціалітом у певній галузі (комп'ютерний програміст, економіст, бухгалтер і т.д.). Агент з найму (Student A) намагається переконати спеціаліста змінити місце роботи. Спеціаліст (Student B) вислуховує аргументи та приймає рішення. Після закінчення гри студенти обговорюють професійні та особисті якості кандидата на відповідну посаду. Таким чином, студенти можуть використовувати набуті навички щодо інших тематичних ситуацій.

Коли учасники навчально-пізнавальної діяльності здатні обстоювати та аргументувати свою думку, реалізувати свою професійну діяльність іноземною мовою, використовують ділові та особистісно-рольові ігри, які вважають більш високим рівнем гри. Г. Китайгородська виділяє п'ять психолого-педагогічних принципів навчання іноземної мови методом ділових ігор:

1) ігрового моделювання професійної діяльності;
2) спільної діяльності учасників;
3) діалогічного спілкування партнерів;
4) проблемності змісту процесу навчання;
5) двопланової ігрової навчальної діяльності [7, 76].

Ділова гра характеризується наявністю професійної проблеми, що потребує вирішення. Ще однією особливістю ділової гри є її комплексний характер, тобто вона поєднує в собі ситуації ділового спілкування з елементами неофіційного спілкування. У процесі ділової гри студенти вдосконалюють мовні навички, вчаться міжособистісного спілкування та отримують нові знання.

На думку Н. Ганічевої, гра є ефективною, якщо вона співвідноситься з практикою реального спілкування. Крім того, студенти повинні бути соціально-психологічно готові до участі у грі, що передбачає їх компетентність в обговоренні того чи того питання та наявність комунікативних навичок [3]. Роль викладача в процесі гри постійно змінюється. На початкових етапах він діє більш активно, оскільки контролює учасників, ставить завдання, розподіляє ролі, визначає правила та умови проведення гри. Поступово участь викладача змінюється від активного контролю до спостереження за самим процесом гри. Успіх використання такої навчальної технології залежить не лише від організаторських здібностей викладача, але й від його психолого-педагогічних якостей і навіть певною мірою режисерських.

Методами, що активізують навчальну діяльність, є диспут і дискусія. Вміло організована дискусія сприяє закріпленню мовного матеріалу. Проведення дискусій є доцільним уже після набуття студентами певних комунікативних навичок під час проведення рольових ігор, у ході діалогічного та полілогічного спілкування. Беручи участь у дискусії, студенти обговорюють проблемні професійні питання, маючи уже певний фаховий рівень знань. Крім того,

розв'язуючи поставлену проблему, учасники повинні не лише висловлювати свою думку, а й вміти її обґрунтовувати, аргументувати та вислуховувати погляди інших студентів. Ефективність дискусії забезпечується правилами її ведення, активністю всіх учасників та творчою ініціативою педагогів. На нашу думку, проведення дискусій є більш доцільним на старших курсах навчання, коли студенти володіють належним лексичним та граматичним рівнем знань англійської мови і здатні самостійно обговорювати проблемну професійну ситуацію іноземною мовою.

Метод розв'язання проблем (Problem Solving) складається із декількох етапів: аналіз проблеми, пошук розв'язання проблеми, вибір розв'язання. Студенти вивчають проблему, аналізують переваги й недоліки, приймають рішення.

Проектний метод (Project Work) розрахований на самостійну роботу студентів. У процесі виконання проектів студенти вчаться самостійно приймати рішення, здобувають знання та навички проведення дослідницької роботи. Робота над проектом проводиться в усній та письмовій формах. Студенти працюють над колективним проектом або кожен із них отримує завдання індивідуально розробити монопроект. Захист проекту відбувається перед аудиторією з обов'язковим колективним обговоренням результатів проведеної роботи. Студент, який працює над монопроектом, сам виконує весь спектр роботи. Учасники колективного проекту повинні узгодити свої дії, виробити план виконання завдання. Відповідно, робота над колективним проектом займає більше часу, оскільки на першому етапі учасники доповідають про результати своїх досліджень, аналізують їх та приймають кінцеве рішення у своїй робочій групі. На другому етапі відбувається представлення проекту на занятті з обов'язковою дискусією, у якій беруть участь усі студенти. Отже, при впровадженні проектної методики у навчальний процес вивчення іноземної мови необхідно вибрати тему проекту, визначити проблеми, що потребують дослідження, скласти план роботи. Наприклад, вивчаючи тему "Виробництво та сфера послуг" (Manufacturing and services), необхідно підготувати доповідь про розвиток галузей виробництва регіону, вказати, які з них є успішними й чому, визначити їх роль та місце в економіці України.

Моделювання ситуацій спілкування є ефективною технологією вивчення іноземної мови з певною метою (English for Special Purposes) — англійської ділової мови, англійської мови з професійним спрямуванням (для юристів, комп'ютерних програмістів і т.д.). Моделювання життєвих ситуацій дозволяє створити умови, які максимально відображають реальність. Розглянемо моделювання ситуації "Підприємство" (Enterprise). Студенти стають співробітниками підприємства. Вони повинні ознайомитися зі структурою організації, яка знаходиться в одній із англомовних країн (Великій Британії, США), вибрати собі відповідну посаду та визначити сферу діяльності підприємства. Моделювання цієї ситуації можна завершити засіданням ради директорів, на якому звітують відповідальні особи про роботу своїх підрозділів.

Виконання ситуаційних вправ (Case Studies) сприяє розвитку аналітичних навичок та умінь приймати рішення. Студенти ознайомлюються із поставленим завданням, відповідають на питання, аналізують ситуацію, пропонують декілька варіантів рішення, знаходять оптимальний шлях вирішення проблеми. Оскільки завдання може бути складним, можливим є поєднання декількох інтерактивних технологій у процесі його вирішення — "мозкового штурму" (brainstorming), "ажурної пилки" (jigsaw) та ін.

При вивченні лексичного та граматичного матеріалу доцільним є використання інтерактивної технології "асоціативної карти" (mind-mapping). Викладач називає студентам певне слово. Вони повинні схематично зобразити, які асоціації це слово викликає у них. Наприклад, вивчаючи тему "Магазин, покупки" (Shopping), студенти створюють асоціативну карту, починаючи зі слова "Shopping". Поступово вони пригадують назви відділів та товарів, які продаються у кожному відділі.

Перемагає той, хто пригадає найбільшу кількість слів. Використання технології "асоціативної карти" розвиває творчу уяву студентів. Процес створення карти не є лінійним, тобто у будь-який момент студенти можуть додати потрібні слова, викреслити або поміняти їх місцями.

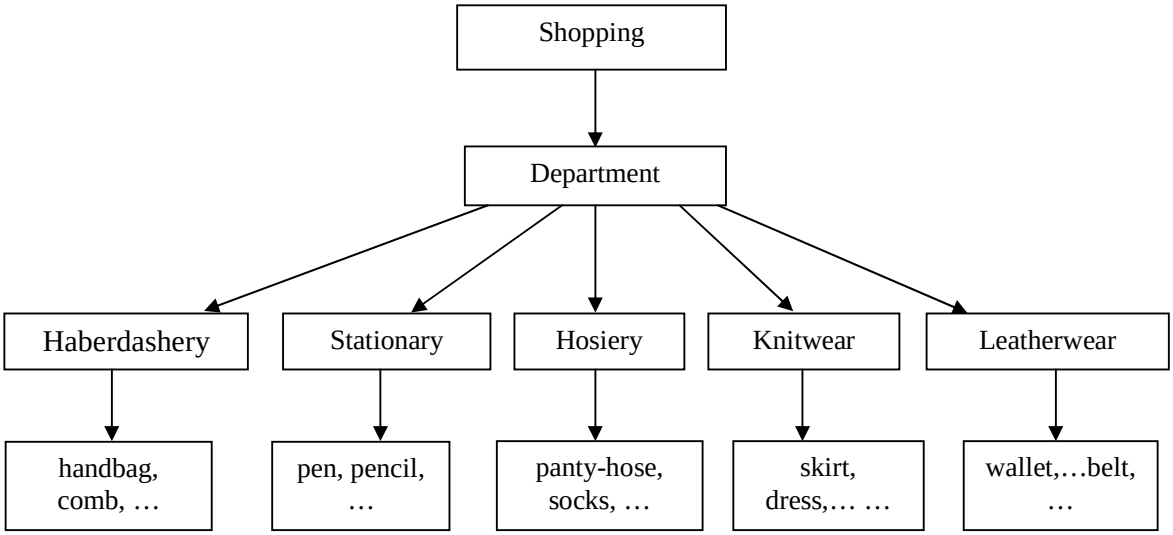


Схема 1. Асоціативна карта теми "Shopping".

Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід роботи у вищому навчальному закладі дають змогу зробити висновки про те, що вивчення англійської мови на інтерактивній основі:

- сприяє формуванню функціональної особистості спеціаліста нового формату;
- розвиває критичне та самостійне мислення;
- активізує навчальну діяльність, підвищує інтерес до занять, формує у студентів уміння та навички вести бесіду та вирішувати професійні питання англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Е. Принципы интерактивного подхода к обучению профессионально ориентированному английскому языку. http://www.phil.pu.ru/depts/02/anglistika XXI — 01/4.htm
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. — К.: Укр. Вид. Спілка, 1997. — 415 с.
3. Ганичева Н.П. Использование ролевых игр в обучении общению на английском языке. http://www.rsu.h.ru/section
4. Деркач А.А., Щербак С.Д. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностр. яз. — М.: Педагогика, 1991. — 219 с.
5. Колкнер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пос. для студ. филол. спец-тей высш. пед. уч. завед. — М.: Академия, 2001. — 264с.
6. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.
7. Материалы семинара "Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения": HESP Academic Fellowship Program. — К., 2004. — С.16–30.
8. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пос. для студентов ин-тов и фак. иностр. языков. Под редакцией проф. В.А.Бухбиндера и доц. Г.А. Китайгородской. — К.: Вища школа, 1988. — 344 с.
9. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.
10. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн./ О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І. Пометун. — К.: А.С.К., 2003. — 192 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Валентина ЛОМАКОВИЧ

АНАЛІЗ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ПІДРУЧНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ НІМЕЧЧИНИ

Складність та проблематичність екологізації шкільної освіти зобов'язує вивчати позитивні досягнення педагогів інших країн. В галузі екологічної освіти і виховання за кордоном здійснено ряд досліджень (Б.Гершунський, К.Корсак, Г.Марченко, Л.Писарєва, О.Пискунова, В.Червонецький, М.Швед, О.Шульженко, Т.Яркіна та ін.). При цьому були вивчені, в основному, англомовні країни. Досвід Німеччини у вирішенні екологічних проблем та введенням системи неперервної екологічної освіти, яка охопила всі сфери життєдіяльності в суспільстві, визнаний передовим у світі, а в Україні є недостатньо вивченим.

Творче осмислення і впровадження неперервності, міждисциплінарності, цілісності принципів, які застосовуються в середніх школах Німеччини, може стати важливим чинником вдосконалення системи екологічної освіти молоді в Україні.

Тому, ***метою статті*** є дослідження частки екологізації навчальних програм і шкільних підручників як природничонаукового так і гуманітарного циклів, для того, щоб зрозуміти організацію та структуру здійснення екологічної освіти в середніх закладах першого ступеня Німеччини.

На основі аналізу концепції екологічної освіти та стандартів освіти прослідковуються основні тенденції в теорії та практиці учнівської молоді. Це, зокрема, намагання педагогів Німеччини будувати зміст шкільної екологічної освіти з урахуванням принципів неперервності, міжпредметності, цілісності. У системі екологічної освіти Німеччини зроблено акцент на природничонаукову та гуманітарну її спрямованість, що забезпечило можливість відходу від традиційних форм і методів навчання та, відповідно, застосування активних. Формування екологічної культури школярів розпочинається з першого класу і продовжується протягом усього періоду шкільного життя, поступово ускладнюючись. Від старшокласників очікують свідомого ставлення до довкілля, цілісного і системного мислення, широкої обізнаності в галузі екології, вміння застосовувати набуті знання для творчого розв'язання екологічних проблем на локальному і глобальному рівнях. Міждисциплінарність передбачає спрямованість змісту всіх загальноосвітніх дисциплін на висвітлення проблем охорони довкілля та пошуки шляхів їх вирішення.

У Німеччині, починаючи з кінця 70-х рр. XX століття, була проведена послідовна серія діагностичних досліджень з вивчення екологізації програм і змісту шкільних підручників вченими Інституту педагогіки природничих наук при університеті м.Кіля під керівництвом Гюнтера Ойлефельда [1, 212] та Інститутом екологічної освіти при університеті м.Ессена (1997–2000 рр.). Результати емпіричних досліджень процесу екологізації освітніх стандартів, навчальних програм і шкільних підручників з 1979р. по 1997 р. узагальнено в книгах Р. Лоба [2, 246], Г.Ойлефельда [3, 130], Д.Больгшо [4, 211–212], Г.Сейболда [4, 211–212]. Результати даних досліджень отримані на основі принципово різних підходів і методик дослідження екологізації змісту навчальних програм і шкільних підручників, процесу екологічної освіти школярів.

У 1997 р. співробітники Інституту екологічної освіти під керівництвом проф. Р. Лоба дали оцінку навчальним програмам і підручникам всіх шкільних предметів другого ступеня освіти першого порядку (5–(9)10 кл.) на предмет інтегрованого в них екологічного змісту. Дослідження охопили 4 федеральні землі:

– Північний Рейн-Вестфалія як північно-західна територія Німеччини;

– Баварія як південна територія Німеччини;
– Бранденбург як східна територія Німеччини;
– Гамбург як місто-федеральна земля.

Оцінювалось співвідношення в межах однієї навчальної програми числа всіх тем предметного змісту до числа екологічних тем у цій програмі. При цьому побудова предметів в навчальних програмах на різних територіях відрізнялася одна від одної, що утруднювало порівняння. Тому результати дослідження не можна оцінювати як точні кількісні показники порівняння, а більш як якісне порівняння програм між собою [2, 246].

Вивчаючи результати дослідження, можна зробити висновки, що екологічна тематика включена в усі навчальні програми з предметів природничонаукового циклу і знаходиться в межах від 3% загального обсягу змісту фізики до 32% — хімії.

Рівень екологізації навчальних програм залежить від:

а) року випуску: чим раніше програма видана, тим менший обсяг екологічного змісту вона включає;

б) типу школи: в навчальних програмах гімназії з природничонаукових предметів обсяг екологізації предметного змісту вищий, ніж в реальній та основній школах;

в) інтенсивності екологізації в межах різних федеральних земель: так у Баварії за обсягом екологізації провідні позиції займає спочатку біологія, потім хімія і фізика, а в землі Північного Рейну-Вестфалії біологія знаходиться на третьому місці після хімії і географії.

Середні показники результатів екологізації змісту навчальних програм з природничонаукових предметів у чотирьох федеральних землях свідчать, що екологічна тематика розподілена практично рівномірно в межах таких предметів, як біологія, хімія, географія, меншою мірою, у фізиці. Це дає можливість стверджувати, що в розподілі екологічного змісту між предметами природничонаукового циклу відсутнє яскраво виражене домінування в межах одного предмета (наприклад, біології).

Вченими було визначено екологічні теми в змісті предметів природничонаукового циклу, які найчастіше зустрічаються. Домінуючими стали факти про забруднення навколишнього середовища, промислових технологій утилізації, екологічних технологій, що в сумі складає 166 тем (див. табл.1).

Таблиця 1

Частота появи екологічних тем у навчальних програмах з природничо-наукових предметів на середньому ступені навчання (5–(9) 10кл.) (на основі аналізу 21 навчальної програми федеральних земель Баварії, Північного Рейну-Вестфалії, Бранденбургу і Гамбургу)

Тема	Частота	Тема	Частота
Забруднення навколишнього середовища	92	Енергія	10
Утилізація шкідливих речовин	55	Відходи	9
Екологія	25	Корисні копалини, ресурси	8
Навколишнє середовище, в загальному	20	Екологічні технології	8
Охорона навколишнього середовища	11	Етико-педагогічні питання	7
Природа, охорона природи	10	Перспективи розвитку	3
Здоров’я	10	Екологія/Економіка-конфлікт	2

На частину етико-педагогічних проблем, перспектив розвитку приходиться лише 10 тем при аналізі 21 навчальної програми.

Можна зробити висновок, що екологізація навчальних програм з природничонаукових предметів є одним з основних компонентів змісту цих предметів, тому що на нього приходиться в середньому близько 15%–17% від загального обсягу предметного змісту.

Екологічна проблематика в програмах розподілена, спираючись на середні показники, досить рівномірно, що дозволяє стверджувати, що в школі екологічні проблеми, навколишній світ вивчаються у різних аспектах: біологічному, хімічному, фізичному і географічному. При цьому екологічні теми предметів природничонауковго циклу передбачають, в першу чергу, вивчення питань промислової екології, технології з утилізації шкідливих речовин і ін. Це

пов'язано зі специфікою змісту та методів дослідження в природничих науках. Такі питання як перспективи подальшого розвитку, етико-педагогічні питання представлені слабо.

У1997 р. співробітники Інституту екологічної освіти провели емпіричні дослідження навчальних програм неприродничонаукових шкільних предметів (німецька мова та література, мистецтво, музика, євангелістська та католицька релігії, філософія й етика, економіка домашнього господарства, теорія економіки, текстиль у господарстві, історія, політика, суспільствознавство, математика).

Вивчення та аналіз результатів дослідження дозволили німецьким вченим зробити висновки про те, що у більшості досліджених навчальних програм з неприродничонаукового циклу присутні екологічні аспекти, але частина екологізації змісту предметів неприродничонаукового циклу є низькою. Процентне співвідношення знаходиться між 0% (математика та музика) і 6% (економіка домашнього господарства) (див. табл.2).

Таблиця 2

Частота появи екологічних тем в навчальних програмах з неприродничонаукових предметів на середньому ступені навчання (5–(9) 10кл.) (на основі аналізу 42 навчальних програм федеральних земель Баварії, Північного Рейну-Вестфалії, Бранденбургу і Гамбургу)

Тема	Кількість екотем	Тема	Кількість екотем
Проблеми довкілля	38	Відходи	15
Економіка і екологія	28	Утилізація шкідливих речовин	14
Історія довкілля	21	Споживання	12
Філософсько-етичні питання	18	Екологічна політика	12
Довкілля в цілому	18	Країни третього світу і планети в цілому	10
Природа	17	Ресурси	8
Нові технології	17	Екологічні групи	3

Екологізація навчальних програм з неприродничонаукових предметів залежить від типу шкільної системи. Так у реальній школі землі ПРВ екологізовано зміст всіх предметів неприродничонаукового циклу на відміну від інших типів шкіл ПРВ.

Кількість екологічних тем в навчальних програмах предметів неприродничонаукового циклу менша порівняно з кількістю тем в програмах з природничонаукових дисциплін. Але при цьому в наявності більш рівномірний розподіл основних тем. Тут вивчаються теми, що відсутні або слабо представлені в навчальних програмах з природничонаукових предметів. В межах предметів природничонаукового циклу набули поширення такі теми як філософськоетичні і релігійні, проблеми споживання, екологічної політики, а також питання історії навколишнього світу, конфлікту економіки й екології та діяльності екологічних організацій.

Взаємодоповнюваність різних аспектів екологізації навчальних програм неприродничонаукових і природничонаукових предметів сприяє комплексному, цілісному вивченню навколишнього світу під час шкільного навчання.

Підводячи підсумок дослідженню, професор Р.Е.Лоб робить висновок: "У всіх вивчених програмах присутній розгляд екологічної тематики, але частина її порівняно низька, як результат двадцятилітньої дискусії в галузі екологічної освіти" [3, 91].

Співробітники Інституту екологічної освіти при університеті м.Ессена паралельно дослідженню навчальних програм проводили вивчення екологізації змісту відповідних шкільних підручників для середнього степеня навчання (1997 р).

Вченими Інституту була розроблена анкета, на основі якої були проаналізовані всі шкільні підручники. Це дало можливість визначити частку екологічних тем в кожному підручнику, досліджувати основний зміст і структуру тем, види текстового і наочного зображення, а також проаналізувати необхідний навчальний зміст і зробити його оцінку. Проаналізовано зміст всіх шкільних підручників для середнього ступеня навчання (5–(9)10кл.), схвалених до викладання у федеральних землях Північного Рейну-Вестфалії, Баварії, Бранденбургу, Гамбургу.

У ході дослідження було виділено дві великі групи предметів природничонаукового і неприродничонаукового циклів. Основні предмети природничонаукового циклу представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Частка екологічних тем (в сторінках %) в змісті підручників природничонаукового циклу для середнього ступеня навчання (5–(9)10кл.) (середні показники)

Предмет	Частка сторінок по екотематиці в %
географія	10,6
хімія	9,7
біологія	8,2
фізика	3,4

Одержані в ході дослідження результати не ідентичні наведеним вище даним з навчальних програм, що мають високі показники. Причина може бути в тому, що навчальні програми більш пізнього року видання, ніж підручники з відповідних предметів. Так само викликає подив той факт, що предмет біологія зайняв третє місце . Отже, ставиться під сумнів сформоване серед німецьких педагогів переконання про домінуючу роль біології, підтвердженої дослідженнями Г.Ойлефельда [3, 130].

Емпіричні дослідження підручників неприродничонаукового циклу представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Частка екологічних тем (в сторінках %) в підручниках неприродничонаукового циклу для середнього ступеня навчання (середні показники)

Предмети з відносно високою часткою екологізації змісту (в %)	Предмети з відносно низькою часткою екологізації змісту (в %)
політика, суспільствознавство (7,4%)	текстиль в господарстві (1,3%)
трудове навчання, економіка (7,4%)	математика (0,8%)
німецька мова та література (5,8%)	історія (0,8%)
економіка домашнього господарства (4,6%)	музика (0,3%)
євангелістська, католицька релігії (2,2%)	мистецтво (0,0%)

Порівняльний аналіз екологізації змісту навчальних програм і підручників показує, що не у всіх випадках тематичне планування в навчальних програмах збігається з обсягом екологізації предметного змісту (див. табл. 5).

Таблиця 5

Частка екологічної тематики у змісті навчальних програм і підручників з предметів неприродничонаукового циклу на середньому ступені навчання (5–(9)10 кл.) (середні показники)

Предмети	Навчальні програми	Підручники	Предмети	Навчальні програми	Підручники
економіка домаш-нього господарства	6,1%	4,6%	політика, історія	3,0%	7,4%
католицька релігія	2,8%	2,2%	текстиль у господарстві	2,4%	1,3%
євангелістська релігія	2,1%	2,2%	німецька мова та література	1,7%	5,8%
мистецтво	1,2%	0,0%	математика	0,3%	0,8%
музика	0,3%	0,3%			

Діагностичні дослідження навчальних програм та підручників на предмет виявлення особливостей розвитку процесу шкільної екологічної освіти за період з 1990р. по 2000р. та визначення тенденцій використання екологічного змісту навчальних дисциплін на

міжпредметній основі в межах шкільних занять проводились Інститутом педагогіки природничих наук м.Кіля [5, 244].

Перше дослідження було проведено в 1990р., друге — в 1999р. методом анкетування.

У 1990р. було опитано 60 учителів методом випадкової вибірки різних типів шкіл у 10 федеральних землях крім шкіл для відсталих дітей.

У 1999р. дослідження проводились в 131 школі на 10 федеральних землях. Опитані вчителі охоплювали всі класи і всі предмети. Крім того, були включені і вчителі, що працюють у модельних проектах [5, 113–114].

Якщо дослідження 1990р. показало, що 70% екологічних тем приходилося на чотири основні предмети: біологію, географію, фізику, хімію, то вже друга половина 1990-х рр. характерна тим, що постійно зростає критика з приводу однобічного викладання екології тільки в межах природничонаукового циклу. За отриманими результатами1990р. стало відомо, що значна частина екологічної освіти здійснюється в межах традиційних предметів, але вже спостерігається участь інших предметів, серед яких перше місце займає німецька мова та література, спорт, математика. Кількість екологічних тем практично не змінилася, навіть дещо знизилася з 1,3 до 1,2 теми на клас в рік, зате змінилися якісні характеристики, саме ті, котрі переважають в екологічному вихованні. Зросла роль проектного методу і кількість позашкільних заходів, а також кількість тем з навколишнього середовища на міжпредметній основі.

Результати емпіричних досліджень у 1990 році і 2000/2001рр. з питань тематичного планування явно показують тенденцію в зміні аспектів впровадження екологічної освіти. Так, у 2000р. більша увага в шкільній практиці приділялась вивченню глобальних проблем, питанням споживання та відходів, вивчення екосистем, тематичним напрямкам як “Енергія”, “Вода”, “Ліс”. При цьому спостерігалось зниження інтересу до викладання традиційних тем природничонаукового змісту. На основі емпіричних досліджень екологізації навчальних програм і шкільних підручників початку 1980 р., 1990 р. та 2000р. можна зробити наступні висновки:

а) рівень екологізації підручників та програм залежить від року випуску: чим раніше видані, тим менший обсяг екологічного змісту включає;

б) рівень екологізації залежить від типу школи: у змісті навчальних програм гімназії в природничонаукових предметах обсяг екологізації предметного змісту більший, ніж у реальній і основній школах;

в) інтенсивність екологізації в рамках федеральних земель є різною: Так, у Баварії за обсягом екологізації провідні позиції займає спочатку біологія, потім хімія і фізика, а в землі Північний Рейн-Вестфалія біологія знаходиться на третьому місці після хімії і географії.

Середні показники результатів екологізації змісту навчальних програм з природничонаукових предметів у чотирьох землях свідчать, що екологічна тематика розподілена рівномірно в рамках предметів біології, хімії, географії й меншою мірою фізики. Це дає можливість стверджувати, що в розподілі екологічного змісту між предметами природничонаукового циклу відсутнє яскраво виражене домінування в рамках одного предмета. Екологізація навчальних програм з неприродничонаукових предметів виражена значно слабкіше, ніж у предметах природничонаукового циклу.

За останні десять років в екологічній освіті в школах Німеччини відбулися істотні зміни в методах і формах навчання. Поширення набули проектно-орієнтовані форми роботи, зросла кількість позашкільних заходів, що може стати темою подальшого вивчення з даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bolscho D. e. a. Umwelterziehung: Neue Aufgaben für die Schule / D.Bolscho, G.Eulefeld, H.Seybold. — München e. a.: Urban & Schwarzenberg, 1980. — 139 s.
2. Lob R.E. 20 Jahre Umwelterziehung in Deutschland — eine Bilanz. — Köln: Aulis Yerlag Deubner & Co Kg, 1997. — 224 s.
3. Ойлефельд Г. Эмпирические исследования в практике экологического образования в Федеративной Республике Германии в 1985 и 1991 годах. Сравнительный анализ / Под ред. В.И.Динилова-Данильяна, С.Н.Глозачева, Р.Е.Лоба. Экологическое образование: опыт России и Германии. — М. — 513 с.

4. Bolscho D., Zeybold H. Umweltbildung und ökologisches Lernen: ein Studien — und Praxisbuch. — Cornelsen Verlag Scripton Gmb H & Co. Kg. — Berlin, 1996. — 420 s.
5. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität Kiel. B.Bolscho, D.Seybold. Umweltbildung und ökologisches Lernen: Ein Studien — und Praxisbuch. Berlin 2001. — 471 s.

Людмила РОМАНИШИНА

СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У СТРУКТУРІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Проблема організації і розвитку неперервної освіти є однією з важливих в системі сучасної освіти для усіх країн світу. Вона зумовлена двома основними причинами: по-перше, прискорення темпів науково-технічного процесу розвитку зумовило появу якісно нових вимог в підготовці сучасного спеціаліста, якому необхідно постійно оновлювати свої знання, бути готовим до зміни професії і переорієнтації на володіння тими новими науковими досягненнями та новітніми комунікативно-інформаційними технологіями. По-друге, все відчутніші глобальні зміни у житті країн і народів, які ставлять проблему певної уніфікації в системі освіти, спільної за рівнем вимог і підготовки фахівців для усіх країн світу.

Зрештою, неперервна освіта — це показник духовного та інтелектуального розвитку народу і країни, свідчення про якісні показники, які відповідають сучасним досягненням науки і техніки, міри і масштабам здатностей спеціалістів виконувати на рівні високих наукових вимог свої фахові функції.

Зміст неперервної освіти передбачає перехід від традиційних процесів накопичення знань до випереджувального відображення проблем конкретного суспільства, до вміння саморегулювання людиною рівня своїх знань у відповідності до вимог сьогодення, до створення власної системи освіти. “Коли людина не продовжує свою освіту, в різних формах не підвищує свою кваліфікацію, якість її життя знижується...” [1, 7].

“У період, коли 80 % професійних знань удосконалюються кожні 10 років, людям вкрай необхідно нарощувати і змінювати їхні професійні вміння, якщо вони хочуть стати активним елементом продуктивних сил своєї держави... Отже, існує нагальна потреба у неперервному розвитку і навчанні, а також визнанні всіх видів неформального навчання...” [2, 10].

Зокрема, широкого розповсюдження набувають такі її форми як дистанційне навчання дорослих, неформальна вища освіта, післяуніверситетська освіта, різноманітні наукові дослідження, результатом яких може стати здобуття ступеня доктора філософії (PhD) тощо.

У рекомендації ЮНЕСКО “Про розвиток освіти дорослих” (1976) підкреслено найважливіше значення освіти дорослих “як невід’ємної частини неперервної освіти та навчання” [3, 161].

Гамбургська декларація про навчання дорослих, ухвалена V Міжнародною конференцією, присвяченою питанням освіти дорослих 14–18 липня 1997 р. в Німеччині, відзначала, що освіта дорослих — це не тільки право, це один із ключів, що відмикають двері в XXI сторіччя. Така освіта є результатом активної громадянської позиції й умовою всебічної участі особистості в житті суспільства. Це потужна концепція, що сприяє екологічно стійкому розвитку, утвердженню демократії, справедливості, рівноправності чоловіків і жінок, науковому, соціальному й економічному розвитку...” [3, 160].

“Перше десятиліття, починаючи з 2003 по 2012 рр., 13 лютого 2003 року Організація Об’єднаних Націй (ООН) офіційно проголосила Десятиліттям грамотності, але не елементарної, а грамотності суспільної, яка означає опанування способів життя в соціальних взаєминах, що постійно ускладнюються; опанування мови і культури суспільства. Саме тому... створення якнайрізноманітнішої і всеохоплюючої освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох підвалинах:

– на ініціативі й активності громадських організацій;
– на організаційно-розпорядчій та фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування;

– на індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України [3, 163].

19–25 вересня 2005 р. у Києві відбувся VI Міжнародний "Тиждень Освіти Дорослих" під девізом "Освіта дорослих для свободи совісті і віри". Стратегічною метою Тижня в Україні стало прямування до досягнення вищезгаданих цілей, які були проголошені ООН на період з 2003 по 20012 рік — Десятиліття суспільної просвіти, що визначаються як:

– оволодіння людиною способами життя в складних суспільних взаєминах;
– опанування мовою суспільства, в якому живе людина;
– опанування культурою суспільства, в якому живе людина.

Як і в Україні, досягненню цих цілей сприяють власні національні Тижні освіти дорослих, які взаємоузгоджено відбуваються в багатьох країнах світу, що приєдналися до освітнього руху дорослих. Грецька республіка поки що не приєдналася до міжнародного освітнього руху дорослих, але у її педагогічному надбанні є чимало цінних наукових досягнень щодо освіти дорослих у системі неперервної професійної освіти.

Актуальність цього дослідження зумовлюється соціальною значущістю проблеми розвитку неперервної освіти в Україні, необхідністю вирішення гострих практичних проблем педагогічної освіти дорослих та пошуку стратегічних напрямів розвитку вітчизняної освіти та її інтеграції у європейський та світовий освітній простір.

При розробці нової концепції "навчання дорослих протягом всього життя" в Україні необхідно використати кращий світовий досвід, котрий в нашій державі буде реалізовуватись в контексті програми "Освіта дорослих протягом всього життя", ухваленій учасниками міжнародного тижня освіти дорослих у вересні 2000 року.

У Греції немає чіткої системи чи офіційних організацій, які б безпосередньо займалися проблемами "освіти впродовж життя". Зміст цієї концепції на національному рівні усвідомлюється як нова стратегія перехідного періоду в напрямі навчання суспільства. Це положення асоціюється з багатьма факторами, установами чи політичними курсами і стосується не лише шкільного оточення, але й також ринку праці, соціального життя, місцевої громади, медіа тощо.

Концепція "навчання впродовж життя" в Греції означає сукупність організаційних методів і діяльності з питань формальної та неформальної освіти як зсередини, так і ззовні офіційної освітньої системи, але так чи інакше освіта забезпечується державними, приватними та соціальними установами.

Навчання впродовж життя здійснюється як засобами реалізації освітньої політики і програм, спрямованих головним чином на доросле населення (віком понад 16 років), так і через конкретні дії та заходи, пов'язані із зростанням професійних знань та умінь, чи через здобуття нових професійних кваліфікацій.

Генеральний Секретаріат з освіти дорослих започаткував наступні кроки реалізації концепції "навчання впродовж життя":

– базова освіта і вміння дорослих;
– ліквідація функціональної безграмотності;
– поліпшення можливостей працевлаштування;
– освіта та інструктаж певних підгруп дорослих з метою їх захисту та боротьби проти соціального "виключення";
– розвиток загальної освіти дорослих.

Згідно Грецького Відкритого Університету освіта впродовж життя зосереджена головним чином на професійній підготовці, однак і вона має свої власні цілі, зокрема:

– завершення базової освіти та ліквідація неписьменності;
– соціальна освіта (родинні стосунки, дитяча освіта, гігієна, проблеми споживачів) тощо;
– особистісний розвиток (програми, що зосереджені на дозвіллі та особистих інтересах).

Неперервну професійну освіту забезпечують організації приватної (чи для прибутку чи ні) чи державної форми власності, які отримують певний податок EKEPIS. Вони є офіційно акредитованими Центрами професійної підготовки (КЕК) і фінансуються з національних фондів (Міністерство праці) та Фондів Європейського співтовариства (Європейський соціальний фонд — ESF, Фонд Європейського регіонального розвитку — ERDF). КЕК визначають, організовують

і забезпечують курси в неперервній професійній освіті з числа службовців, безробітних і випускників школи з усіх рівнів освіти і з багатьох різноманітних предметів (навколишнє середовище, здоров'я, освіта, сільське господарство, фінансування, послуги). Наступні критерії звичайно працюючих по найму у визначенні такої організації як КЕК:

- досвід в організації курсів навчання дорослих;
- службовий персонал;
- обладнання.

За період 2002–2003 рр. 283 постачальники неперервної освіти мали бути нагороджені акредитацією, разом 35 000 місць підготовки в 577 КЕК по всій країні. Більшість з них — приватної форми власності. На додаток, додатковим 36 КЕК мають присудити визнання відповідно до офіційних норм навчання недієздатних, тоді як інші 4 КЕК забезпечують підготовку для споживачів медикаментів чи їх розробників. Ці 40 КЕК звичайно здійснюються організаціями соціального забезпечення. Незабаром вступить у дію система оцінки для КЕК [4, 27].

Організація економічної співпраці та розвитку (OAED) керує 52 центрами професійної підготовки, не акредитованими ΕΚΕΡΙS, котрі забезпечують неперервну освіту для зайнятих на ринку праці та безробітних і приймає на себе більшість наявних грошових засобів, доступних з цією метою в Міністерстві праці. Безробітні приймають участь в цих програмах через Центри сприяння працевлаштування — Employment promotion Centres (KPAs). В майбутньому планування і впровадження неперервної освіти, здійснюваної OAED, буде реалізовано через компанію "Vocational Training S.A.". Програми OAED — неперервної підготовки включають:

- неперервну підготовку безробітних, яка складається з 50–1200 годин підготовки для людей, що втратили роботу і мають понад 16 років, бажано, котрі отримують субсидії;
- професійне навчання незайнятого населення в значних технічних проектах, які здійснюються в співробітництві з приватними КЕК;
- професійну підготовку для тих осіб, хто обслуговує своє власне підприємство, котра забезпечується OAED Центрами підготовки;
- професійне навчання для безробітних як частину загальноосвітніх заходів, прийнятих тими префектурами, дее існують гострі проблеми безробіття.

Підготовка здійснюється при OAED-центрах професійної підготовки. Для певних предметів атестат про закінчення школи (обов'язкова освіти) не вимагається. Через останні 2 роки, програми альтернативної підготовки мають здійснюватися на пілотній основі для нових вступників до ринку праці, чи для осіб, що бажають змінити професію. Така підготовка включає теоретичну частину, котра забезпечується OAED Центрами підготовки і практичну роботу в представництвах, які субсидуються OAED.

Такі заходи включають управління кар'єрою, підготовку і "package" зайнятості.

Професійна підготовка для тих, хто зайняті в представництвах по всій Греції, використовуючи фонди з Рахунків зайнятості та професійної підготовки — Employment and Vocational training Account (LAEK). Фонди для LAEK є вторинними, похідними від внесків роботодавців (0,45 %) на Рахунок Програм Спеціальної професійної підготовки та освіти — Special Vocational training and Education Programmes Account (ELPEKE) із 0,36 % внесків на Рахунок Спеціального загального безробіття — Special Common Unempoloyment Account (EKLA) впродовж 2000 р. 107 972 найманих робітника брали участь в програмах, фінансованих грошовими засобами, взятими з 0,45 % внесків роботодавців [4, 28].

Відмінні від OAED, наступні організації забезпечують інші форми неперервної професійного навчання, без акредитації в ΕΚΕΡΙS:

- Міністерство розвитку: школи туризму;
- Міністерство Торгівельного Морського флоту;
- Міністерство с/г: DIMITRA організація та Центри аграрної підготовки;
- Міністерство здоров'я та соціального забезпечення через медсестринську справу та установи соціального забезпечення.

Генеральний Секретаріат для освіти дорослих — General Secretariat for Adult Education (GGEE), який на додаток до професійної підготовки в акредитованих КЕК, також пропонує програми, які грунтуються на базових вміннях і навичках, а також і будь-які інші програми

освіти дорослих, які забезпечуються Префектурними Комітетами чи комісіями популярної освіти — Prefectural Committees of Popular Education (NELE).

GGEE є агентством Міністерства освіти, яке відповідає за планування, координацію та впровадження заходів, пов'язаних з навчанням впродовж життя по всій Греції та греків за кордоном тощо [4, 29].

Таким чином, проведення міжнародних тижнів освіти дорослих та залучення нових країн до цієї акції, вивчення зарубіжного досвіду з питань організації неперервної освіти дорослих в інших країнах; порівняльний аналіз у міжнародному плані, співпраця вітчизняних науковців і практиків з питань освіти дорослих є необхідним засобом ефективного підходу до модернізації системи неперервної освіти та навчання в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левченко Т. Концепція неперервної освіти у світовому контексті //Неперервна професійна освіта:теорія і практика // Педагогіка.психологія. — 2001. — Вип. III. — С.7–12.
2. Identification, assesment and recognition of nonformal learning in Greece /Caroline Turner Breakthrough. — PANORAMA; CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training. — 2000. — 69 p.
3. Болтівець Сергій, Сігаєва Лариса. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Педагогіка і психологія. — 2003. — Вип. III–IV. — С.160–164.
4. Vocational education and training in Greece: Short description / V. Vretakou, P. Rousseas. – PANORAMA; CEDEFOP. — Luxembourg: Office for Official Publications of the Europeàn Communities. — 2003. — №6. — 47 p.

Людмила ЗАГОРУЛЬКО

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ГЕРРНАУ (м. ЗАЛЬЦБУРГ, АВСТРІЯ)

Практична основна школа Геррнау (м. Зальцбург, Австрія) належить до особливого типу навчальних закладів. Це середня школа, що є частиною освітнього комплексу, куди входить також дитячий садок і початкова школа. Вона — одна з кращих загальноосвітніх шкіл країни. В 2000 році за результатами Нового тесту (NEWS Test 2000) серед шкіл такого типу основна школа Геррнау зайняла 1-е місце в номінації "Кращі школи Австрії". Крім практичного, ця школа має інші спрямування. Вона, зокрема, є *модельною школою* (орієнтує в сучасних і майбутніх суспільних процесах та інноваціях), *школою наукового дослідження* (слугує полем для практичної наукової діяльності), оскільки здійснює планування і перехід від дослідницьких гіпотез до їх практичного втілення, а також *європейською школою*, де проходять педагогічну практику іноземні студенти і вчителі інших держав Європи. Це осередок співробітництва шкіл-партнерів країн Європейського Союзу в освітньому проекті COMENIUS, девіз якого — "Європа для школярів стає доступною і відчутною", місце зустрічей для європейських делегацій. Основна школа Геррнау є *школою подальшого навчання*, підвищення кваліфікації учителів. У ній актуалізуються практичні освітні концепції, створюються проекти: "Партнерський шкільний клімат"; "Різноманітність шкільного життя" (підтримання культурних і спортивних активітетів); "Нова навчальна культура" (проекти занять і відкрите навчання); "ЮНЕСКО-школа" (побудова "культури миру"); "Здорове виховання" ("Школи, які сприяють розвитку здоров'я"); "Інтенсивне вивчення англійської" (інтенсивні мовні курси і "плюс-курси"); "ECDL" (здобуття "європейського посвідчення з інформатики"); "Інтеграція навчання" (означає інтеграцію в загальноосвітній процес дітей із психічними, фізичними, розумовими вадами); "Шкільна газета" (випускається школярами, висвітлює актуальні події з життя школи, погляди і думки учнів на організацію навчально-виховного процесу, проблеми та погляди на їхнє вирішення).

Разом із тим школа Геррнау є звичайною основною школою, бо головне її завдання — надавати дітям віком від 10 (11) до 13 (14) років (у 1–4 класах, відповідно 5–8-му шкільних рівнях) обов'язкову освіту. Відтак вона постійно підтримує державний стандарт "Гарантія якості австрійської обов'язкової школи" (офіційна назва — Q.I.S.). Ці характеристики школи

Геррнау дають підстави вважати її зразком для простеження історично-педагогічних умов організації профільного навчання в основній австрійській школі.

Мета статті — проаналізувати історію становлення та сучасні організаційно-педагогічні умови профільної освіти (матеріальну підготовленість закладу, загальну організацію навчального і виховного процесу) основної школи Геррнау.

Школа розпочала свою роботу в липні 1970 року в новозбудованому приміщенні як основна школа в освітньому комплексі: дитячий садок, початкова школа, основна школа. На початку 1970–1971 навчального року в ній навчалося 488 дітей у 16 класах.

Уже в наступному навчальному році була зроблена шкільна спроба "орієнтованого рівня" зі спареними класами (leistunndsgeterogenen Stammklassen): 1-й і 2-й класи об'єднували на заняттях з німецької (рідної) та англійської (живої іноземної) мов і математики. Коли через 14 років, 1 вересня 1985 року, надано статус "нова основна школа", в структурі, змісті і цілях її були використані досвід і результати попередніх спроб "профільно-орієнтованого навчання".

З 1975 року, крім "орієнтованого рівня", основна школа Геррнау зосередилась на інтенсивному вивченні правил дорожнього руху, створенні спортивних класів (із 7-ма годинами фізичної культури на тиждень).

У 1977 році вона стала "практичною основною школою" педагогічної академії м. Зальцбурга, в зв'язку з чим було переглянуто вимоги до педагогічного складу: необхідним для посад викладачів став науковий ступінь професора. Із заснуванням практичної основної школи у навчальному плані педагогічної академії акценти виразно змістилися на шкільно-практичну освіту, в якій для вчителя обов'язкової школи, крім знань з теорії виховання, психології, релігійної педагогіки та германістики, істотно важливим став досвід ведення заняття [1, 14]. Усе це вплинуло на поліпшення роботи базової школи.

З 1994 року школа почала здійснювати проекти різної тематики, зокрема: "Здорове харчування", "Лицар", "Казки", "Індіанці", що стосувалися певного профільного напрямку і розроблялися та виконувались у різних актуальних навчальних формах. Школа працювала також над театральними проектами.

У 1993 році, коли в Австрії було проголошено автономність загальноосвітніх шкіл, основна школа отримала змогу самостійно обирати власний профіль, затверджувати специфічні профільні напрямки. В 1995/96 навчальному році професори і дирекція школи вперше ввели в дію власний автономний план і доклали всіх зусиль для його повноцінної реалізації у профільному навчанні свого навчального закладу.

Школа як практична складова педагогічної академії розвивається далі, ставить перед собою нові завдання, з кожним наступним навчальним роком покращує результати, працює за програмою, орієнтованою на позитивний та активний шкільний клімат і креативність, співробітництво з учнями й батьками.

Загальний профіль основної школи Геррнау характеризує реалізація обов'язкової освітньої програми та переведення молодих спеціалістів на професійне поле вчителя; школа є дидактичною майстернею педагогічної академії, надає шкільну практичну освіту для отримання диплома педагога. Випускники університетів із правом викладання після закінчення 3–4-річного навчання працюють тут учителями в середньому 2,5 року (залежно від фаху), впродовж чого повинні прочитати 5 модулів (по 25 годин у кожному модулі). Викладачі, які керують роботою студентів і вчителів-практикантів, мають відповідні ступені професорів і докторів. Зі школи такого типу студенти-випускники розподіляються в інші основні школи для практичної роботи.

Школа має добру *матеріальну базу*: обладнані класні кімнати, кабінети з профільних та основних предметів, лабораторії, кафедри, де вчителі-предметники готуються до занять з хімії, фізики, біології, рідної та іноземної мов, майстерні для занять із трудового навчання та швейного виробництва, спеціальний клас-кухня для занять з харчування і домашнього господарства, комп'ютерний клас (він рідко протягом 6 робочих годин незайнятий, оскільки школярі використовують комп'ютери, вивчаючи комп'ютерні програми та шукаючи необхідну інформацію в Інтернеті, не лише на уроках інформатики, а й на заняттях майже з усіх навчальних дисциплін), музичний клас.

У шкільній бібліотеці для учнів є різноманітна методична, навчальна, розвивальна, розважально-інформаційна література. Тут обладнано куточок для читання та виставка

найновіших освітніх дитячих видань. Бібліотека для вчителів, яка знаходиться у конференц-залі, має науково-методичну літературу з різних напрямків освіти: історія країни, нові технології, екологічне виховання, навчання вчителів, соціальне виховання, зокрема запобігання конфліктів, політична просвіта, медіа-виховання, освітня політика, здоров'я, гендерна освіта, психологія, а також навчальні плани, підручники та педагогічні журнали.

Навчання в школі відбувається в одну зміну. Є три класи за профільними напрямками (Schwerpunktklassen).

Клас А: "Економіка і Мережа", "Комунікації": його роботу характеризує виважена орієнтація годин на вивчення предмета "Географія та економічний клієнт". Крім цього, особлива увага приділяється новим інформаційним технологіям. Освітні девізи цього профільного напрямку — "Комп'ютер і Інтернет як складові компоненти системи освіти", "Довіра в економічних процесах і соціальних взаємозв'язках". Звертається увага на розвиток соціальних здібностей, умінь, обдарувань учнів.

Клас Б: "Зображення і звук", "Креативність": ознаками його є орієнтація на дисципліни "Музичне виховання" та "Образотворче виховання". Крім цього, поширені музичні пропозиції, фантазійна майстерня, відвідування концертів, постановок і театральних вистав, організація шкільних свят.

Клас В: "Природа і техніка", "Екологія": більше годин відведено для вивчення предметів: "Фізика", "Хімія", "Біологія та екологічний клієнт". Також роботу сконцентровано на екологічному вихованні, збереженні здоров'я, зокрема здорового способу життя, попередженні негативних звичок.

При виборі школою профільних напрямків враховуються соціально-політичні інтереси.

Фахові дисципліни плануються в межах найменшої та найбільшої кількості годин відповідно до дошки годин, рекомендованої міністерством освіти, науки і культури країни. Наприклад, на заняття з історії відводиться від 5 до 10 навчальних годин, з рідної (німецької) мови — 15–21, з музичного виховання — 6–11, з біології і клієнта навколишнього середовища — 7–12. Шкільна вчительська рада визначає точну кількість годин і планує згідно з цим розклад уроків. Співвідношення кількості часу, відведеного для занять з окремих дисциплін, подано на рис. 1.

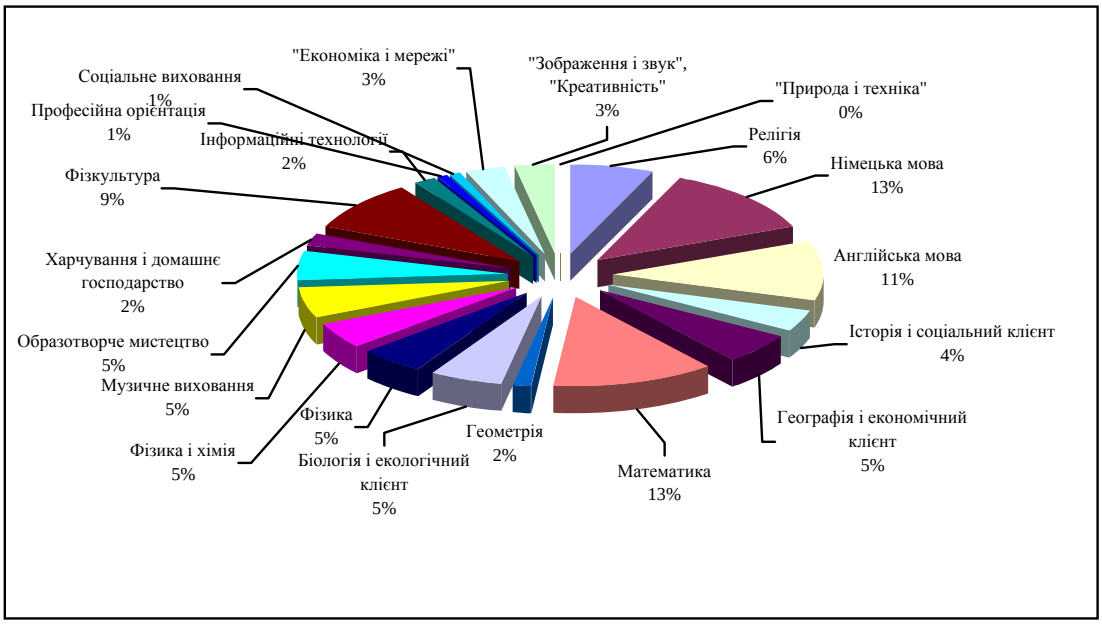


Рис. 1. Кількість часу для занять з дисциплін в основній школі Герннау

Планування заняття відбувається своєрідно: кожен клас диференційований за рівнем навчання дітей. Такий внутрішній розподіл класів на "продуктивні рівні" (від двох до чотирьох) формується до другого півріччя 1-го класу: в першому півріччі 1-го класу діти навчаються за спільними планами, виконують однакові завдання на уроках. Умови для такої диференціації

передбачені навчальним планом, в якому є винятки, додатки, зауваження щодо планування завдань із предметів та інструкції для учнів 3-го, 4-го рівнів (порівняно слабких у засвоєнні предмета чи за рівнем продуктивності), тижневим плануванням занять вчителями (табл. 1).

Таблиця 1

Тижневе планування уроків німецької мови в 4-х класах з 17.10.2005 до 21.10.2005 р. [1]

4-А клас

Gruppe	Auftrag	Material	erl.	Ges.
D Übe	• TEXT "Wer raucht" — lies den Text und schreibe zu jedem der 10 Punkte ein Argument auf das AB. • TEXT "Smokefree" — lies den Text	Arbeitsblatt, Kontrollblatt		
	• Beantworte die Fragen von "Smokefree" und vergleiche mit dem Kontrollblatt.	Arbeitsblatt, Kontrollblatt		
D HEI	• Löse das Arbeitsblatt "ABC-Übung" und vergleiche anschließennd mit dem Lösungsblatt. • Löse im Basisteil auf der Seite 25 die Nummer 5.	Arbeitsblatt Lösungsblatt Wörterbuch, Basisteil		
	* Schau dir die Arbeitsblätter der Woche 2-5 durch! Löse Aufgaben, wo du Probleme hattest.			

4-Б клас

Gruppe	Auftrag	Material	erl.	ges.
D NOL	Folge den Anweisungen des Arbeitsblattes Vergleiche mit dem Lösungsblatt	Arbeitsblatt Lösungsblatt		
D HEI	• Löse das Arbeitsblatt "ABC-Übung" und vergleiche anschließennd mit dem Lösungsblatt. • Löse im Basisteil auf der Seite 25 die Nummer 5.	Arbeitsblatt Lösungsblatt Wörterbuch, Basisteil		
	* Kein Wahlauftrag!			

У підручниках і посібниках містяться завдання 3-х рівнів: складний, середній, нескладний. Оцінювання теж відбувається за особливими критеріями; так, оцінка "3" для учнів першого рівня є одночасно оцінкою "4" для дітей 2-го, і оцінкою "5" для учнів 3-го та 4-го рівнів.

Найбільш вагомими принципами навчання профільних дисциплін у досліджуваній школі є такі: зв'язок навчання з життям і теорії з практикою, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, свідомість та активність учнів у навчанні. Водночас учителі, викладачі послуговуються іншими принципами: наочності, доступності навчання, забезпечення міцності результатів навчання, зокрема контролю рівня продуктивності знань, науковості, систематичності і послідовності навчання.

Учителі практичної основної школи Геррнау (ÜHS) добирають *методи*, *прийоми*, *засоби і форми роботи* на занятті відповідно до дисципліни, теми уроку та групи (певного рівня). Застосовуються словесні, практичні, пошукові методи, а також методи контролю і самоконтролю. Переважає самостійна робота учнів на уроці. Її організовують таким чином: після пояснення нового матеріалу учні отримують завдання (різного рівня складності на вибір) і самостійно виконують їх у класі. В кінці уроку вчитель збирає зошити для перевірки.

Школа працює за кредитно-модульною системою.

Серед *форм навчання* переважає групова (інтегрована форма двох видів): 1) коли об'єднують дітей з 2-х класів у групи одного продуктивного рівня чи рівня знань, наприклад, з 1-го і 2-го класу для навчання математики, рідної мови та іноземної мови (англійської); 2) коли в одній групі працюють разом із нормальними учнями діти із спецшколи (з фізичними, психічними чи розумовими вадами). Однак практикується і робота в малих групах.

[1] У першій колонці D – Deutsch і початок прізвища вчителя, який викладає дисципліну в окремих групах (отже, в обох класах є дві групи). Позначку (•) мають обов'язкові завдання (для всіх), * – вибіркові (додаткові, необов'язкові) завдання.

Інтеграція в навчанні поєднується з профільною диференціацією (кілька рівневою): 1) у класах формують групи з учнів однакового рівня розвитку; 2) класи комплектують на основі спеціальних здібностей, інтересів та професійних нахилів учнів і кожен клас працює у відповідному профільному напрямку. Школа використовує обидва способи диференціації: 1) у 1–2-му класах учні визначаються, за якими вищезазначеними напрямками будуть навчатися далі в основній школі; 2) поглиблене вивчення окремих профілів відбувається через додавання до обов'язкових дисциплін предметів за вибором [2, 103].

Заняття є відкритими. Це означає, по-перше, що вчитель оголошує завдання за кілька днів (протягом 6–2 днів перед заняттям учитель вносить у комп'ютер (у конференц-залі) планування свого уроку із зазначенням вправ з підручника, допоміжних дидактичних матеріалів, видів роботи з урахуванням рівнів знань і навчальних можливостей дітей. По-друге, вчителі подають на вибір для самостійної роботи вправи з підручника чи завдання творчого характеру.

У 2004 році змінилися шкільні навчальні плани, згідно з якими зменшилася кількість годин з деяких предметів. Відтоді постала найбільша проблема організації навчання в основній (обов'язковій) школі — нестача часу. Вчителі вирішують цю проблему так: викладають матеріал з обов'язкової частини, а додаткову інформацію з кожного предмета дають лише скорочено або у вигляді завдань для самостійної роботи. Найдієвішим засобом активізації мислення учнів, розвитку їх творчих здібностей на таких уроках є проблемне навчання.

Контроль засвоєння знань з фахових дисциплін у школі проводиться через контрольні роботи, співбесіди, письмові тести (протягом року учні виконують 2–3 контрольні роботи, загальний час яких становить 1 годину).

Усі школярі вивчають основи інформатики. Додаткову літературу і наочний матеріал з Інтернету для інших дисциплін використовують переважно у вищих ступенях школи. Починаючи з 2-го класу, діти (здібні і ті, хто має бажання) залучаються до вивчення інформатики для отримання міжнародного посвідчення з інформатики. Для цього з 2-го до 4-го класу пропонується скласти 7 модулів.

Проблему нестачі часу частково вирішують систематичні бінарні уроки (викладання профільних предметів спарено): в основній школі об'єднано викладаються окремі теми з математики й геометрії, фізики та хімії. При цьому завдання диференціюються й оцінюються окремо; так само окремо за модулями, темами виставляються підсумкові оцінки за кожен з предметів.

Значну увагу на заняттях із профільних та обов'язкових дисциплін приділяють міжпредметним зв'язкам; наприклад, те, що вивчається на уроках рідної мови, образотворчого виховання, музики обов'язково пов'язується з культурою, літературою, народознавством чи історією австрійського народу.

У школі практикують День бібліотеки — один день у семестр класи працюють у бібліотеці. Учні отримують завдання знайти цікаву інформацію з окремих дисциплін і визначених тем.

Підготовка вчителів профільних дисциплін в основній школі Геррнау м. Зальцбурга відбувається в педагогічній академії, а завершується в практичній школі. Протягом роботи вчителі мають постійно самовдосконалюватися, підвищувати свою кваліфікацію. Наукові напрацювання, в тому числі найновіші періодичні видання наукового та науково-методичного характеру, широко вивчаються та аналізуються вчителями, звідти береться методичний матеріал до уроків.

Кожного року для всіх учителів один день відводиться на навчання, коли вони слухають лекції, беруть участь в інформаційних бесідах тощо. Викладачі та вчителі школи Геррнау повинні бути задіяні, як мінімум, в одній робочій групі з тих, що діють у школі. Робочі групи (від п'яти до семи педагогів) працюють над проектами "Шкільне відкриття", "Відкрите заняття", "ЮНЕСКО", "Питання — виховання" та ін. Результатами роботи є статті, повідомлення, формуляри, узагальнення досвіду, зразки уроків (відкриті заняття) на Інтернет-сторінках (сайти Міністерства освіти, науки і культури Австрії (наприклад, www.gemeinsamlernen.gv.at). Це своєрідний звіт школи про роботу в таких групах.

Виховна робота в процесі вивчення предметів профільних напрямків полягає у проведенні окремих заходів, таких як виховні години з залученням випускників, екскурсії до музеїв. Два шкільні тижні в навчальному році учні працюють над проектами. Проект планується до початку навчального року і стосується певного профілю. Так у 2003–2004 навчальному році діти з учителями працювали над проектом "Міст" з трудового навчання: спроектували і сконструювали міст на шкільному подвір'ї. В 2004–2005 році працювали вже над художнім проектом. Нині заплановано проект "Мотто" (підготовка театральної вистави).

Участь школи в проектах має важливе значення для загального профільного навчання, оскільки реалізовує подвійне завдання: навчальне — закріплює знання певного напрямку, виробляє практичні вміння; виховне — розвиває навички прийняття конструктивних рішень, колективної діяльності, творчості.

У школі Геррнау пропагується гендерне виховання: окремі предмети профільних напрямків (фізкультура, трудове навчання) вивчаються з урахуванням гендерного принципу, який характеризує чіткий розподіл видів занять.

Важливою характеристикою школи загалом та організації в ній профільного навчання зокрема є позитив у взаємостосунках. Ця ознака наскрізна: в стосунках керівництва школи з учителями, дітьми та їхніми батьками, у ставленні вчителів до своїх колег і їхньої роботи, в стосунках між учителями і дітьми (попередження конфліктних ситуацій, робота 4–6 годин у тиждень лікаря-психіатра). Гуманність у вихованні дітей є визначальним принципом роботи школи: вчителі, вихователі, викладачі — усміхнені, спокійні, доброзичливі, по-батьківськи уважні до кожного учня; вони не примушують, а заохочують трудитися і розум, і душі дітей. У вихованні на першому плані стоїть морально-етичний фактор.

Особливість професійної підготовки вчителів основної школи Австрії — те, що педагогічний колектив, дирекція більшість проблем нейтралізують ще до їх появи. У цьому зв'язку назвемо такі запобіжні напрямки діяльності колективу:

1) щоденна ретельна самопідготовка вчителів:
- опрацювання найновіших методичних, фахових і загальноосвітніх публікацій;
- вибір оптимальних форм кожного уроку з усіх профільних і непрофільних дисциплін;
- аналіз та оцінка продуктивності своєї роботи за результатами;

2) спілкування вчителів між собою, а звідси — взаємовплив, взаємодопомога, взаємопідтримка, поради, зауваження, пропозиції колег-учителів, обмін досвідом, що дає можливість уникати багатьох навчальних і виховних помилок.

Відзначимо, що школа будує свою освітню роботу у профільних напрямках, орієнтуючись на такі важливі чинники:

1. Реагування на загальносуспільні процеси в країні та світі. Освітній і виховний процеси організовуються, спрямовуються таким чином, щоб вони корелювали з суспільними вимогами часу. Напрямки освітньо-виховної роботи є гнучкими, адже школа являє собою мікросуспільство; викладання всіх предметів, вибір профілів навчання, основних профільних напрямків, організація профільного навчання зумовлені вимогами суспільства і сучасного життя Австрії загалом і кожного регіону зокрема. Вчителі прагнуть готувати дітей до подальшого професійного та суспільного життя в такому напрямку, щоб вони змогли самореалізуватись, щоб їхня базова освіта давала їм необхідні знання і можливості для професійного зростання.

2. У центрі уваги школи — якість освітньої роботи, зміст якої визначають такі компоненти, як глибоко гуманна спрямованість усього процесу навчання і виховання дітей, тендерний підхід, розвиток активності всіх учнів і робота в напрямку оптимальної участі їх у житті школи; відкритість і прозорість, коли вчителі показують своїм колегам завдання до кожного уроку в кожному класі, де вони працюють, усі роботи з профільних дисциплін чи позакласної роботи, всі досягнення дітей виставляються в школі. Участь у проектах дозволяє найбільш оптимально реалізувати принцип креативності в організації навчально-виховної діяльності дітей. Вони можуть якнайповніше реалізовувати свій творчий потенціал і їх ідеї всіляко підтримуються та заохочуються.

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що в організації профільного навчання практичної основної школи Геррнау м. Зальцбурга накопичено великий і цікавий досвід:

розроблені різноманітні методики планування, організації та контролю роботи учнів з предметів профілюючих напрямків, проводиться копітка робота з активізації творчої самостійної роботи учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. 25 Jahre HS-Herrnau — Übunghauptschule 1970–1995. — Salzburg, 1995. — С. 12–15.
2. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. — Вінниця, 2001. — 200 с.
3. Куліненко Л.Б. Формування готовності старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії типу "людина — техніка" в процесі навчально-виховної роботи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 10.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. — К., 2002. — 22 с.
4. Матвієнко О. Освітній контекст початкового етапу західноєвропейської інтеграції: структура шкільної системи Люксембургу // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2004. — № 4. — С. 206–211.
5. Lehrplan der Hauptschule. Zweiter Teil: Allgemeine didaktische Grundzätze. 1–9 Punkte.
6. Помиткін Е.О. Комплексна оцінка гармонійного розвитку учнів в управлінні навчально-виховним процесом // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — № 4. — С. 17–19.
7. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 7–9.

Адам МУШИНСЬКИЙ

БЕЗПЕРЕРВНЕ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ПОЛЬЩІ НА ТЛІ ПРИНЦИПУ УРІВНОВАЖЕНОГО РОЗВИТКУ

Протягом останніх кільканадцяти років спостерігається поступове зростання диференціації рівня регіонального розвитку. Це явище є наслідком швидкого покращення ситуації регіонів, традиційно пов'язаних із найбільшими міськими агломераціями, при одночасно повільному розвитку тих територій, де колись були сконцентровані державні сільські господарства й виробничі сільські кооперативи, а також регіонів, які історично бідні й мають слабо розвинені несільськогосподарські галузі економіки [5, 54–55].

Як наслідок, це означає, що заможні регіони стають відносно ще багатшими, а бідні регіони — ще біднішими. Протидіяти цьому має реалізація концепції урівноваженого розвитку, окреслена в Конституції ПР, а також у Трактаті Євросоюзу.

Цей принцип окреслений також у багатьох міжнародних документах: Декларації в Ріо-де-Жанейро про середовища й розвиток (1992), обговорювався на зустрічі у верхах Об'єднаних народів в Йоганнесбургу в справі урівноваженого розвитку (2002).

Урівноважений економічний розвиток є необхідним у процесі розвитку міст і регіонів, він служить для добра мешканців, підвищує якість життя, рівень працевлаштування й успішність функціонування фірм та установ. Тому важливим є, щоб установи, відповідальні за розвиток міст і регіонів, мали належний погляд на фактори, що сприятимуть розвиткові, й появу можливості прийняття відповідних дій.

Однією з таких дій є зміна підходу до ідеї, реалізації й якості навчання, прийнята в багатьох стратегічних урядових документах: Національному плані розвитку на 2004–2006 роки, Національній стратегії зростання працевлаштування й розвитку людських ресурсів на 2000–2006 роки та в Проекті національного плану розвитку на 2007–2013 роки.

Прийнятий Національним планом розвитку та Секторним операційним планом розвитку людських ресурсів принцип розвитку суспільства, що базується на знаннях, розвиває прийняту раніше стратегію. Умовою дотримання цього постулату є значне зростання інвестицій у розвиток людських ресурсів, зокрема збільшення накладів на використання інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчання. Ефективна і добре функціонуюча система безперервного навчання спричинить зростання безпеки осіб, які залишаються на ринку праці, озброїть їх умінням давати собі раду в ситуації несприятливих суспільно-економічних змін, полегшить перекваліфікацію й працевлаштування.

Процес європейської інтеграції триває вже понад 40 років, та, незважаючи на це, не можна однозначно сказати, коли він буде закінчений. Ймовірно він триватиме ще багато десятиліть, оскільки поряд із все більш глибокою інтеграцією держав-членів Європейського Союзу надалі виступають сильні тенденції до розширення Спільноти новими країнами [1, 11].

Переконання держав колишньої РЕВ, що у процесі розширення і поглиблення економічної та політичної інтеграції природнім способом само собою розв'яжуться всі соціальні питання, виявилося помилковим. Суспільна політика з плином часу стала одним із основних стовпів європейської інтеграції, і це з огляду на поглиблення соціальних відмінностей на території спільноти [1, 12].

У галузі суспільної політики одним із ключових аспектів та умовою втілення принципу урівноваженого розвитку стала освіта, при чому особливо освіта дорослих. А потребу кращого пристосування системи освіти й навчання до вимог суспільства, що базується на знаннях, й покращанні працевлаштування підкреслила зустріч у верхах, яка відбулася в Лісабоні.

Концепція навчання упродовж усього життя охоплює індивідуальний розвиток і розвиток суспільних рис у всіх формах і всіх контекстах — у формальній і неформальній системі, тобто в школах і осередках професійного навчання, учбових закладах і осередках навчання дорослих, а також в рамках інцидентного навчання, а отже — вдома, на роботі і в суспільстві (OECD — Париж 1996). У цій системі підкреслюється необхідність підготовки й заохочення усіх дітей навчатися протягом усього життя вже від раннього віку. Ця концепція спрямовує дії таким чином, щоб забезпечити відповідні можливості всім — дорослим особам, працюючим і безробітним, які мусять перекваліфікуватися або підвищити свою кваліфікацію [12, 3].

Сучасна ідея навчатися протягом усього життя перегукується з попередніми визначеннями безперервного навчання. Безперервне навчання — це комплекс освітніх процесів: формальних, неформальних та інцидентних, які, незалежно від змісту, рівня та методів, дають можливість доповнити освіту шкільними та позашкільними формами, завдяки чому дорослі особи розвивають свої здібності, збагачують знання, вдосконалюють професійну кваліфікацію або здобувають нову професію, змінюють свої позиції (ЮНЕСКО — Найробі 1976). Протилежністю вищеназваної концепції є існуюча традиційна освіта, тобто система навчання, яка починається від дитячого садка й закінчується вищою освітою [12].

Безперервне навчання має бути основним чинником, який зумовлює економічний розвиток, зокрема в реаліях глобальної економіки. А реалізація ідеї навчання протягом усього життя повинна зробити можливим індивідуальний розвиток кожного громадянина шляхом розповсюдження доступу до безперервного навчання й підвищення його якості, а також підтримувати активні позиції, які збільшують його шанси на ринку праці [12].

Пріоритет розвитку суспільства, що базується на знаннях, знайшов своє відбиття між іншим у Національному плані розвитку на 2004–2007 роки та в Секторній операційній програмі розвитку людських ресурсів. Цей пріоритет реалізується низкою різних дій:

Дія 2.1. Збільшення доступу до освіти — підтримка навчання протягом усього життя.

Дія 2.2. Підвищення якості освіти відносно потреб ринку праці.

Дія 2.3. Розвиток кадрів сучасної економіки.

Дія 2.4. Зміцнення адміністративних здібностей.

Серед названих дій найбільше значення мають дії 2.1 і 2.2.

Ідею навчання протягом усього життя не можна було б повністю реалізувати, якщо б потенційні слухачі курсів/навчання не мали до неї доступу. Йдучи їм назустріч, Секторний операційний план Розвиток людських ресурсів 2004–2006 прийняв між іншим як принцип доступність освіти на всіх рівнях навчання — від дошкільної освіти до безперервного навчання дорослих, з особливим врахуванням потреб осіб, які проживають у сільській місцевості, з метою зменшення різниці у рівні освіти [8, 186]. Було полегшено доступ до освіти учням із спеціальними освітніми потребами, йшлося також про розвиток системи безперервного навчання для дорослих.

Збільшення доступності до безперервного навчання повинно дати можливість кожному громадянинові задовольнити свої прагнення й особисті освітні потреби в оптимальних для нього умовах без огляду на вік, стать, сімейні умови, рівень неповносправності, місце проживання, суспільний і матеріальний статус, наявну освіту, національність [12, 6].

Вищеназвана дія стосується між іншим створення Центрів дистанційного навчання по селах (центри можуть виникати в малих школах, яким загрожує ліквідація, у місцевостях, які не мають інших культурно-освітніх осередків. Центри будуть обладнуватися комп'ютерною технікою з доступом до Інтернету; в кожному з них буде працевлаштована особа, яка

допомагатиме користуватися засобами Центру; метою Центрів є забезпечення особам, які проживають у сільській місцевості, можливості безперервно навчатися у формі on-line). У рамках цієї дії передбачається забезпечення фінансування на:

- закупку сучасного спеціального обладнання, яке полегшує навчання учнів із спеціальними освітніми потребами;
- створення інтернетних центрів мультимедійної інформації в шкільних та педагогічних бібліотеках — обладнання їх комп'ютерною технікою разом із програмуванням;
- створення освітніх інтернетних порталів — актуалізація їх засобів, адміністрування й розширення змісту порталу елементами, адресованими учням та вчителям понад гімназійних шкіл;
- опрацювання програм, дидактичних матеріалів і методологій для дистанційного навчання.

Характерними рисами польської системи безперервного професійного навчання є розпорошеність і стихійний розвиток ринку освітніх послуг і організована система навчання безробітних [4]. На цьому фоні корисні зміни заповідала Стратегія розвитку національної освіти на 2001–2006 роки [11], яка передбачала утворення цілісної системи навчання, що охоплювала як початкову професійну освіту, так і безперервне професійне навчання. Головно в освітній політиці було прийнято принцип, що потреби ринку праці найкраще буде задовольняти абсолютно вільний ринок освітніх послуг. Крім того, вітчизняна політика враховувала факт сильної міжрегіональної диференціації, яка повинна з'явитися в галузі надання освітньо-навчальних послуг на території країни [3]. На цей момент практично неможливо оцінити величину ринку постачальників послуг у сфері безперервного навчання/освіти. Статистика подає тільки дані, що стосуються шкіл для дорослих.

Принцип абсолютно вільного освітнього ринку викликав лавиноподібне зростання навчальних установ при одночасній відсутності достатніх засобів і механізмів їх контролю. Ця ситуація погіршилася через відсутність одностайної політики відносно безперервного навчання на урядовому щаблі самоврядування.

Створений Розпорядженням МНОіС від 20.12.2003 р. Заклад акредитації навчальних одиниць центрів практичного навчання та осередків професійного доучування й вдосконалення, які проводять безперервне навчання позашкільними формами, а також освітньої діяльності, про яку мова у ст. 83а закону 2 від 7 вересня 1991 р. про систему освіти, стане головним знаряддям підвищення якості послуг. У рамках цієї дії будуть фінансуватися проекти, пов'язані з опрацюванням довідника з процедур акредитації осередків, які проводять безперервне навчання позашкільними формами, проведення моніторингу діяльності акредитованих установ, побудова системи збирання й аналізу освітніх статистичних даних, розвиватиметься система освітньої інформації.

Підвищення якості безперервного навчання є умовою конкурентоздатності в європейському і глобальному вимірах. Освіта підлягає також тим правилам, де основним клієнтом є учень, студент, слухач, який очікує послуг високої якості. Постачальник освітніх послуг повинен задовольнити його очікування й потреби. Тому таким важливим є створення системи акредитації установ, які проводять безперервне навчання позашкільними формами, припускаючи добровільність акредитації [12, 7].

Багаторівнева система безперервного навчання складає основу суспільного й економічного розвитку нашої країни. У Польщі освіта дорослих значно менше цінується, ніж в країнах з розвиненою ринковою економікою, про що свідчить рівень освіти населення продуктивного віку.

У Польщі існують суттєві елементи, які підтримують безперервне навчання, заохочують дорослих осіб до підвищення кваліфікації. До цих елементів належать обов'язок спрощувати працівникам підвищення професійної кваліфікації, покладений на працедавців силою закону Кодексу Праці, податкові пільги, пов'язані з видатками на навчання, навчання безробітних і тих, кому загрожує безробіття, фінансоване із засобів Фонду праці, який поповнюється з бюджету держави і внесками підприємців.

Попит на освітні послуги спричинив утворення великого освітнього ринку. Однак ринок пропозицій освітніх послуг є слабо помітним, що викликає труднощі в контролі за якістю пропонованих курсів, забезпеченні ефективного розпорядження засобами на навчання.

Статистика освіти охоплює тільки навчання шкільними формами. Відсутня повна статистика, що стосується позашкільної освіти. Оцінюється, що кількість установ, які проводять навчання у формі курсів, становить близько 12 тисяч. У тому числі 5 тисяч становлять школи, а понад 2 тисячі — професійні центри професійного вдосконалення, які зареєстровані в одиницях територіального самоврядування і формально підлягають педагогічному контролю з боку інспектора. Решта постачальників курсового навчання (установи, які діють на підставі реєстрації про господарську діяльність) знаходиться поза обліком і контролем [12, 89]. При децентралізації пропозиції навчальних послуг програми курсового навчання складаються виключно на рівні освітніх осередків, тому курси з однією і тією ж назвою але реалізовані різними осередками не можна навіть порівняти.

Розвиток безперервного навчання в Польщі зумовлюється низкою факторів і показників. Спільним елементом окремих діагнозів є такі показники:

- низький рівень освіти суспільства — частка осіб із середньою освітою у 1998 р. в популяції осіб віком 25–64 роки становила 54% (середній показник OECD 1999 р. — 62%);
- високий рівень безробіття, який перевищує 18% (майже 70% відсотків безробітних мають базову професійну і нижчу освіту);
- низька участь суспільства у безперервному навчанні (тільки 13% населення порівняно із країнами OECD — 31%);
- малі наклади бюджету на освіту й підвищення кваліфікації дорослих осіб, оцінювані на 0,6% видатків на освіту взагалі;
- низький рівень використання СІТ в освіті — кількість учнів середніх шкіл на 1 комп'ютер з доступом до Інтернету — 26,1 (країни Євросоюзу — 14,9) [12, 4].

Позитивним явищем, яке спостерігається в останні роки, є постійне зростання рівня освіченості людей. За період від перепису населення 1988 р. відсоток осіб із понад базовою освітою зріс з майже 55% до близько 67% у 2002 р. значно зменшилася частка осіб з базовою, неповною базовою чи без шкільної освіти [2, 42].

Найбільш динамічним приростом характеризувалася група осіб із вищою освітою, частка яких збільшилася з 6,5% до понад 10% усього населення у віці 15 років і більше. Польща досягла вже європейських стандартів у розповсюдженні вищої освіти. Коефіцієнт охоплених вищою освітою у 2001–2002 навчальному році становив майже 50%. Це був рівень вищий, ніж в Ірландії, Німеччині, Португалії чи в Італії, але нижчий від показників у Фінляндії (84%), Швеції (66%), Великобританії, Іспанії (58%). У випадку країн, які щойно увійшли до Євросоюзу, такий показник був вищий тільки у Словенії й Естонії (53%). Значне зростання популяції студентів було пов'язане у Польщі передовсім із збільшенням кількості студентів вечірнього і заочного навчання у державних вузах та розвитком недержавних вищих навчальних закладів [2].

Згідно з прогнозом до проекту Національного плану розвитку на 2007–2013 рр. протягом найближчих років кількість осіб із вищою освітою на ринку праці швидко зростатиме — якщо серед осіб віком 15–64 роки у 2002 тільки 10,5% мали вищу освіту, 57,9% — середню освіту, а 31, 6% — базову чи неповну базову, то у 2010 році це буде відповідно 13,9%, 67,3% та 18,8%, а у 2020 р. — 16,9%, 69,9% і 13,9%.

Однак показники освіти не можна аналізувати відірвано від показників, що стосуються масштабів безробіття в окремих професійних групах. Такі дані, опубліковані Головним статистичним управлінням та Міністерством праці, показують, що, незважаючи на зростання процентної частки випускників у загальній кількості безробітних, висновок можна зробити такий: найбільше безробіття і/або виключення з ринку праці загрожує особам, які мають відносно гіршу освіту. Домінуюча частина безробітних має базову або основну професійну освіту (майже 70% усіх безробітних). Найрідше безробітними є особи з вищою освітою, які в 2001 році складали тільки 3% безробітних. Вищеназвані дані доводять, що освіта може уберегти від виключення з ринку праці. Це означає також, що поряд із програмами, скерованими на безробітних, необхідними є дії, спрямовані на підвищення рівня освіти

населення. Крім того, наведені вище дані переконливо доводять, що роль освіти у суспільному й економічному розвитку надалі постійно зростатиме.

Прийнята Радою Міністрів Стратегія розвитку безперервного навчання до 2010 року авторства Міністерства освіти й спорту накреслила ряд пріоритетів для її реалізації. У цьому документі говориться, що стратегічною метою процесу безперервного навчання й освіти протягом усього життя є підтримка й скерування розвитку особистості, стимуляція інноваційності й креативності людини. Це сприятиме зростанню конкурентоздатності, покращенню організації праці й створенню основи розвитку суспільства, яке базується на знаннях. Це відповідає політиці Євросоюзу, спрямованій на активну участь у громадянському суспільстві, особисте зростання, пристосування до постійних змін й можливість працевлаштуватися.

Ця стратегія визначає також питання накладів на навчання. У ній зазначено, що надто малими є наклади на освіту й підвищення кваліфікації дорослих. Оцінюється, що наклади на безперервне навчання в Польщі становлять близько 0,6% видатків на освіту взагалі. Видатки працедавців на навчання, вдосконалення й перекваліфікацію кадрів у 2001 р. становили 0,8% коштів праці.

Реалізація стратегічної мети, якою є розвиток безперервного навчання, повинна базуватися на окремих пріоритетних діях, які перегукуються з європейським обширом навчання протягом усього життя:

- Збільшення доступності до безперервного навчання.
- Підвищення якості безперервного навчання.
- Взаємодія і партнерство.
- Зростання інвестицій у людські ресурси.
- Усвідомлення ролі й значення безперервного навчання.
- Спрощення доступу до правдивої інформації, консультацій та порад [12, 5].

Спостерігаючи за розвитком освітнього ринку сьогодні можна сміливо зробити висновок, що поляки не хочуть навчатися за гроші ЄС [7]. По всій країні завдяки дотаціям із Євросоюзу організовано сотні курсів: від бухгалтерського обліку до психології. Але класи зяють порожніми місцями. “Як люди отримують щось задармо, то думають, що це кепське”, — коментують навчальні фірми. Курсанти недовірливо ставляться до організованих курсів, виходячи із припущення, що, коли за щось вони не платять, то й не мусять відвідувати. Популярними є тільки мовні курси.

У рамках так званого Європейського суспільного фонду (EFS) до Польщі має потрапити у 2004–2007 роках понад 2 млрд. євро. Це величезні гроші, які мають покращити конкурентоздатність наших працівників. Але багато можемо з цього втратити [7].

Вина за такий стан речей покладається на обидві сторони: на навчальні заклади, які за твердженням представників Воєводських управлінь праці, що фінансують це навчання, складають слабкі проекти і часто погано заповнені, а також на бюрократичні процедури.

Навчальні фірми часто відмовляються, коли їм створюються штучні перешкоди. Важко також знайти проект, який, з одного боку, схвалить союзна процедура, а з другого — він користуватиметься великим успіхом [7].

Висновки. Вступ Польщі до спільноти європейських країн спричинив принципову зміну в галузі суспільної політики держави. Імплементація Польщею принципу урівноваженого розвитку особливо підкреслила ідею побудови суспільства, яке базується на знаннях.

Принциповий поворот на ринку праці — відсутність праці — необхідність перекваліфікації змусив змінити підхід до так званого формального навчання, тобто до системи навчання, яка базується на тривалих відносно часу й змісту навчання формах (класи, оцінки, школи, програми, підручники) й веде від початкового навчання до університету, на користь ідеї навчання упродовж усього життя.

Реалізація ідеї навчання протягом усього життя і пов’язаного з ним безперервного навчання є кроком у напрямку побудови відкритої гнучкої системи освіти, справжньої підтримки пізнавальної активності й підприємництва, що ведуть до збільшення шансів працевлаштування на сучасному ринку праці й розвитку регіонів.

Розв'язання проблем безперервного навчання не буде можливим без співпраці й партнерства, а тим самим координації дій на користь реалізації ідеї навчання протягом усього життя. Безперервне навчання є національним пріоритетом, отже проблеми, які виникають, є спільними проблемами, а отримана користь становитиме спільне добро. Тому безперервне навчання повинно наближувати до себе всіх суб'єктів і мати їх повну підтримку, незалежно від меж впливу (країна, регіон, місцева спільнота, установа). Одночасно це є шансом підтримати суспільні зв'язки через освіту, й тим самим зміцнити демократію. Особливо істотним є включення до процесу безперервного навчання працедавців, які щоразу частіше помічають, як ефективність і конкурентоздатність їх фірм залежить від знань працівників.

Існуюча практика доводить, що в безперервному навчанні зараз є більше хаосу, ніж обдуманих дій з боку інституцій, що фінансують навчання, Державних управлінь: Міністерства праці, Управлінь праці, Маршалківських управлінь, а також Воєводських і Повітових рад працевлаштування. Лише кілька років тому почала діяти інституція прогнозування попиту на визначені професії, так щоб пропозиції освітніх установ, які проводять безперервне навчання, були пристосовані до потреб ринку праці, який постійно змінюється.

Необхідним також є зменшення забюрократизованості процедур подання пропозицій, щоб не відбивати бажання освітнім інституціям працювати вже з самого початку їх діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grewiński M. Europejski Fundusz Społeczny jako instrument integracji socjalnej Unii Europejskiej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. — Warszawa, 2001 r.
2. Misiak M. Diagnoza sytuacji społeczno-gospodarczej Polski u progu akcesji do Unii Europejskiej, Warszawa 2004, Ekspertyza została wykonana na zlecenie Departamentu Koordynacji Polityki Strukturalnej w MGPiPS.
3. Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie. Raport opracowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Stockholm University, Institute of International Education.
4. Narodowe Obserwatorium, Polska RAPORT 1999. Zespół zadaniowy ds. Szkoleń i współpracy zasobów ludzkich Cooperation Fund. — Warszawa, 1999.
5. Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013.
6. Orłowski W. M. Prognoza zmian sytuacji społeczno-ekonomicznej Polski: horyzont 2006, 2010, 2013–15, Opracowanie przygotowane na zlecenie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. — Warszawa, grudzień 2003.
7. Pelowski W. Śpimy na milionach // Gazeta Wyborcza. — 24–10–2005.
8. Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006, Dziennik Ustaw Nr 166, poz. 1743.
9. Seler B. Analiza Porównawcza Czynników Dynamizujących Rozwój na przykładzie Miast Europejskich, Fundacja Naukowo-Techniczna "Gdańsk". — Rzeszów, 1999.
10. Sługocki W. Lubuskie doświadczenia w wykorzystaniu Funduszy Unii Europejskiej, Uniwersytet Zielonogórski. — Zielona Góra, 2004.
11. Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006, Warszawa, wrzesień 2001. W oparciu o: "Education at a Glance — OECD Indicators, 2001.
12. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 autorstwa Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, przyjęta przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.
13. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o Narodowym Planie Rozwoju (Dz.U. Nr 116, poz. 1206).
14. Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego.

Володимир ПАСІЧНИК

ПРОВІДНІ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЛЬЩІ НАПРИКІНЦІ XIX ТА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

Подальший розвиток та модернізація системи підготовки вчителів фізичного виховання вимагає проведення теоретичного аналізу та узагальнення досвіду у цій галузі освіти в інших європейських країнах. У нашому дослідженні вивчались організація та зміст підготовки спеціалістів фізичного виховання у Польщі наприкінці XIX та початку XX століть.

Метою статті є аналіз та узагальнення провідних концепцій, які визначали підходи щодо створення національної системи підготовки кадрів з фізичної культури та спорту, її реалізації у різних формах в період становлення Польщі, як самостійної держави.

Створення національної системи підготовки вчителів фізичного виховання у Польщі розпочалося у другій половині Х1Х століття і мало різні організаційні форми, які, в першу чергу, залежали від адміністративного підпорядкування польських земель (Австро-Угорщини, Прусії, Росії).

Першою організацією, яка розпочала активно займатися проблематикою підготовки вчителів фізичного виховання на польських землях , була асоціація "Гігієнічного руху". Вона об'єднувала польських лікарів, педагогів та журналістів і ставила на меті популяризацію фізичної культури та спорту серед учнівської молоді на південно-західних землях. Діяльність "Гігієнічного руху" сприяла створенню різних організаційних форм з фізичної культури та спорту (проведення змагань, спортивні секції, клуби та ін.), визначення правового статусу вчителя фізичного виховання в школі та кваліфікаційних якостей, потрібних для педагогів цієї професії, а також створення перших Державних Екзаменаційних Комісій, яким надавалось право проводити екзамени для отримання педагогічної кваліфікацій вчителя фізичного виховання.

В даний період в різних регіонах Польщі були створені інші осередки, які виконували не тільки функції залучення дітей та молоді до занять фізкультурою і спортом, а й проводили пропагандистську роботу з фізичного виховання серед різних вікових груп населення. До них відносились: "Педагогічне товариство"(асоціація польських вчителів) та спортивно-гімнастичне галіційське товариство "Сокіл," а також журнали "Школа" та "Музей", які публікували методичні та популярні статті з питань застосування засобів фізичної культури у повсякденному побуті людини.

Значну роль у створенні громадської думки про необхідність застосування фізичного виховання у різних типах навчальних закладів відіграли з'їзди лікарів та біологів в період з 1869 по 1907 рік. Особливо IX (1900 р.) та X (1907) з'їзди , на яких їх учасники обговорювали питання впровадження навчальної дисципліни "Фізичне виховання" для студентів польських університетів.

Початок підготовки вчителів фізичного виховання у Польщі відноситься до 1870 року, коли Постановою міністерства Релігії та Державної Освіти (від 10.IX.1870 р.) були визначені кваліфікаційні вимоги до педагогічної професії "Вчитель фізичного виховання", а також зміст та терміни проведення державних екзаменів для кандидатів на отримання цієї кваліфікації. Наступним кроком стало створення Державної Екзаменаційної Комісії спочатку у 1874 році у Львові , а пізніше у 1889 році у Кракові [4, 26].

Початок професіоналізації спеціалістів фізичної культури та спорту у Польщі характеризувався різноманітністю форм їх підготовки:

1. Короткотермінові (річні) курси, які проводились спортивно-гімнастичним галіційським товариством "Сокіл," на яких готували інструкторів фізичної рекреації, а також здійснювали підготовку вчителів фізичного виховання у відповідності з навчальними планами визначеними кваліфікаційними вимогами до цієї професії.

2. Річні курси, які організовували "Педагогічні товариства"(з 1885 р.)у великих містах Польщі, товариство "Парку Йордана" в Кракові (1894 р.),а також товариство "Рухових забав" у Львові (1897 р).

3. Приватні курси підготовки спеціалістів фізичної культури: "Школа Гімнастики і Масажу" Х.Кучальської (1892 р.) та "Товариство С.Рау"(1899 р.).

У 1895 році були створені перші двохрічні курси підготовки вчителів гімнастики для загальноосвітніх шкіл при Краківському університеті, пізніше вони були реорганізовані в факультет фізичного виховання (1927 р.). Це було першою спробою створення більш чіткої та науково обґрунтованої системи підготовки кваліфікованих спеціалістів фізичної культури для закладів освіти, що мале важливе значення для піднесення престижу професії вчителя фізичного виховання в школі.

Після одержання незалежності Польщі (листопад 1918 рік) було розроблено дві концепції підготовки спеціалістів фізичної культури. Одна з них передбачала підготовку вчителя

фізичного виховання з вищою освітою, а друга — спеціалістів спортивно-військової підготовки, яку підтримувало міністерство Військових Справ.

Перша концепція знайшла значну підтримку на першому (1918 р.) та другому (1919 р.) з'їздах вчителів Польщі. Серед багатьох секцій , на яких відбувались дискусії їх учасників, була також створена секція шкільної гігієни і фізичного виховання [12, 609].

Слід відмітити, що у 20-х роках у Польщі проходили інтенсивні дискусії, щодо напрямків модернізації системи фізичного виховання дітей та молоді, в тому числі, змісту підготовки вчителів цієї педагогічної дисципліни. У 1919 році відбулась перша конференція ректорів вищих навчальних закладів Польщі на якої обговорювались також питання реалізації навчальних планів і програм університетської підготовки вчителів фізичного виховання.

У 1921 році була створена Державна Рада Фізичного виховання до функцій якої входило обговорення різноманітних питань, щодо поширення масовості занять фізкультурою та спортом серед різних вікових груп населення Польщі та підготовка пропозицій до Уряду з цієї галузі. Однак, ця Рада існувала лише два роки (1921–1922).

У 1925 році відбулась перша науково-практична конференція спеціалістів фізичної культури та спорту, яка обговорила питання стану фізичного виховання дітей та молоді, розробила рекомендації, щодо розвитку масової фізкультурно-оздоровчої роботи та спорту у країні.

Особливу роль у формуванні системи підготовки спеціалістів фізичного виховання у Польщі в цей період відіграли два документи: Звернення до міністерства Релігії та Державної освіти, опрацьований членами Державної Екзаменаційної Комісії для вчителів середніх шкіл (1921 р.), а також "Проект плану діяльності міністерства Релігії та Державної Освіти у галузі фізичного виховання учнівської молоді"(1922 р.), автором якого був відомий спеціаліст, викладач Познаньського університету Е.Пясецький [6].

У своєї праці Е. Пясецький звертав увагу на той факт, що у понад 500 середніх школах не було кваліфікованих спеціалістів фізичного виховання. На його думку для проведення уроків фізичної культури та організації позаурочної спортивно-масової роботи з учнівською молоддю потрібно було підготувати понад 2000 вчителів фізичного виховання для різних типів шкіл.

Відповідно офіційним даним у 1924–1925 навчальному році 522 навчальних заклади не мали кваліфікованих спеціалістів фізичного виховання.

Таблиця 1

Працевлаштування вчителів фізичного виховання у навчальних закладах Польщі в 1924–1925 навчальному році [5]

Тип школи	**Кількість шкіл**	**Вчителі, які мають кваліфікацію кількість (%)**	**Вчителя, які не мають кваліфікації кількість (%)**	**Кількість шкіл, де не працює вчитель фіз.вих. кількість (%)**
Гімназії	266	169 (63,3%)	84 (32,6%)	13 (4,1%)
Вчительські семінарії	127	82 65,5%	42 33,2%	3 2,3%
Середні школи	514	168 (32,6%)	263 (51,4%)	83 (16,1%)
Приватні вчительські семінарії	72	38 (52,7%)	33 (46%)	1 (1,3%)
Загалом:	979	457 (46,7%)	422 (43,1%)	100 (10,2%)

Концепція підготовки вчителів фізичного виховання з вищою освітою формувалась на фоні змін, які відбувались у 20-х роках у вищих навчальних закладах Польщі. Як відмічає Е.Ромер ці зміни були викликані значним зростом кількості молоді, яка бажала отримати вищу освіту. На що університети ще не були підготовлені, особливо в плані кадрових проблем і матеріальної бази. В процесі адаптації вищих навчальних закладів до нових змін та вимог суспільства розширити та покращити підготовку висококваліфікованих спеціалістів вчені ради та ректорати університетів здійснювали удосконалення змісту навчальних планів та програм з різних предметів, впроваджували нові вимоги, щодо складання заліків та екзаменів [9, 194–198].

В процесі модернізації вищої освіти переважали дві тенденції: технологізації і демократизації навчального процесу. Перша спиралась на широке використання досягнень науки

в практичній діяльності спеціалістів різних галузей та її глибоке проникнення у всі сфери суспільно-господарського життя країни, розвитку технічних наук і поглиблення спеціалізації у всіх галузях знань. В університетах Польщі були впроваджені нові навчальні дисципліни, які були зв'язані, передусім, з різними галузями організації промисловості, економіки, торгівлі та ін.

Демократизація навчально-виховного процесу була пов'язана з тим, що університети отримали більше прав у визначенні змісту підготовки спеціалістів, розробляли власні програми, широко обговорювали питання удосконалення навчального процесу не тільки серед професорсько-викладацького складу (на засіданнях кафедр та вчених радах), а також з представниками студентів.

Університетська концепція підготовки вчителів фізичного виховання передбачала підготовку такого педагога для різних типів шкіл, якій спроможним був реалізувати головну мету: формування інтелектуально розвинутої та добре фізично підготовленої особистості. Прихильником цієї концепції був Е.Пясецький, який вважав, що загальне виховання є діяльністю, за допомогою якої людська генералізація передає майбутнім поколінням свій досвід у галузі загальної культури. Метою фізичного виховання дітей та молоді є не лише формування і гармонізація тілобудування та покращення моторичної справності, а також виховання у них позитивних моральних якостей [8, 22].

Інший польський науковець, який займався проблематикою підготовки вчителів фізичного виховання Ф.Знанецький вважав, що процес фізичного виховання підростаючих поколінь повинен обов'язково передбачати формування у дітей та молоді необхідних для повсякденного життя відповідних вмінь та навичок, сприяти виховання моральних та естетичних якостей, здійснювати, відповідно до вікових можливостей, фізичну та спортивну підготовку. Такій підхід дещо відходив від традиційного розуміння поняття "фізичне виховання" тільки як навчальної дисципліни у школі.

Ф.Знанецький писав, що фізичне виховання у школі слід підпорядковувати державної концепції, яка має характер "утилітарно-гігієничний". При цьому мова йде о боротьбі з негативними чинниками, які загрожують здоров'ю молодого організма та формуванню фізичної підготовленості (особливо в промислових регіонах). Головну роль в цьому повинна відіграти школа [11, 22]. Він активно виступав у пресі, на науково-практичних конференціях, пропагуючи поширення фізичне виховання серед підростаючих поколінь, яке повинне спиратись, у першу чергу, на різні спортивні дисципліни у школі.

Слід зазначити, що погляди на фізичне виховання дітей та молоді Ф.Знанецького суттєво не відризнялись від концепції Е.Пясецького, а як би доповнювали її новими ідеями і підходами. В основному, погляди Е.Пясецького і Ф.Знанецького стали фундаментом створення і реалізації так званої " університетської концепції" підготовки вчителів фізичного виховання у Польщі у міжвоєнний період.

Відповідно з цією концепцією вчитель фізичного виховання не повинен бути спеціалістом в обмеженої галузі фізичної культури, тобто бути тільки викладачем гімнастики (найбільш популярного в ті часи засобу фізичного виховання школярів), а перш за все, мати різнобічну інтелектуальну і практичну (спортивну) підготовленість.

Для успішної професійно-педагогічної діяльності вчитель повинен оволодіти ґрунтовними знаннями у галузі природничо-біологічних наук (анатомія, біологія, гігієна, фізіологія), гуманітарних дисциплін (філософія, педагогіка, психологія), а також теорією і методикою фахових навчальних предметів (теорія і методика фізичного виховання, гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри, водні і зимові спортивні дисципліни).

Е.Пясецький та Ф.Знанецький особливу увагу приділяли всебічної теоретичної підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту. Відповідній рівень підготовки вчителя був важливим також з точки зору відповідальності його перед суспільством за виховання здорового підростаючого покоління. "Дилетант — вчитель фізичного виховання робить в школі більше зла, ніж дилетант — філолог або математик, тому що їх помилки з часом ще можна виправити" [8, 23]. Еталоном моделі такого педагога був всебічно (теоретично і практично) підготовлений вчитель, якій вміє інтегративно поєднувати інтелектуальне і фізичне виховання шкільної молоді.

Практична реалізація цих ідей розпочалася після відкриття у Познаньському університеті (1919 р.) кафедри теорії фізичного виховання. Наступним кроком стало створення відділу фізичного виховання при медичному факультеті Познаньського університету, на якому фізичне виховання було другою спеціальністю для його випускників (1920 р.). У 1922 році в цьому університеті вперше у Польщі було створено факультет фізичного виховання. Випускники його після завершення 3-х річного навчання отримували кваліфікацію "магістра фізичного виховання".

Постановою міністерства Релігії і Державної Освіти (7.03.1924) факультет фізичного виховання Познаньського університету отримав широку автономію у своєї діяльності. Так, магістри фізичного виховання по завершенню двох років практичної діяльності (переважно в школі), мали право захищати кандидатську дисертацію. Це було певним стимулом для підвищення особистої кваліфікації випускників цього факультету. Однак, у практиці така можливість не була реалізована. Головною причиною було не бажання керівництва університету реалізувати це положення Постанови міністерства.

У 1927 році було відкрито факультет фізичного виховання при Краківському Ягелонському університеті. Факультети фізичного виховання Познаньського та Краківського університетів сталі центрами наукових досліджень у галузі теорії і методики фізичного виховання та спорту, популярними у Польщі вищими навчальними закладами, де відбувалась підготовка висококваліфікованих спеціалістів.

До основних функцій, які вони виконували, відносились:

– підготовка спеціалістів у галузі фізичної культури і спорту, які могли працювати вчителями у всіх типах шкіл та викладачами фізичного виховання у вищих навчальних закладах;

– проведення наукових досліджень з різних актуальних проблем фізичної культури та спорту, підготовка наукових кадрів до захисту дисертації;

– популяризація фізичної культури та спорту в університетському середовищі.

Разом з тим реалізація університетської концепції підготовки вчителів фізичного виховання мала свої проблеми. Факультети фізичного виховання, які були відкриті лише у двох університетах, не могли забезпечити потреби польських шкіл у педагогах з цієї спеціальності. Не вистачало також висококваліфікованих, з науковими ступенями викладачів для кафедр цих факультетів, відповідного фінансування для розбудови спортивної бази університетів (спортивні зали, басейни, стадіони та ін.).

Тим часом у країні також відчувалась гостра відсутність спеціалістів фізичної культури та спорту в інших сферах суспільного життя, які організують і провадять спортивні секції, клуби, тренерів з різних видів спорту, фахівців з рекреації та реабілітації.

Вимоги суспільства про більш чітку спеціалізацію фахівців у галузі фізичної культури, наукові досягнення з теорії і методики фізичного виховання різних вікових груп населення країни сформулювали громадську думку про те, що система підготовки універсального спеціаліста, якій міг би працювати в школі, а в разі потреби, тренером або в галузі реабілітації, не є правильною. Тим більш, що значні зміни, які відбулись в шкільної системі освіти (1930 р.) вимагали чіткої спеціалізації у педагогічних професіях. Тому, в наступних роках встало питання про більш чіткий розподіл у підготовці фахівців фізичної культури з вищою освітою на відповідні спеціальності. Вони відносились, в основному, до змісту теоретико-методичної та практичної їх підготовки.

Таким чином слід констатувати, що підготовка вчителів фізичного виховання в Познаньському та Краківському університетах у 20–30-х роках була спрямована, насамперед, на забезпечення всіх типів шкіл кваліфікованими педагогами, які були здатні реалізувати оздоровчі, освітні та виховні завдання в процесі проведення уроків з навчального предмету "Фізичне виховання" і в різних формах позакласних занять з фізичної культури та спорту. Ці навчальні заклади здійснили розробку першої моделі вчителя фізичного виховання, які мав ступень магістра, науково обґрунтували навчальні плани та програми у підготовці педагогів цієї професії. Пізніше ці документи були застосовані у спеціальних навчальних закладах (академіях фізичної культури). Слід також зазначити, що якість професійної підготовки

вчителів фізичного виховання в цих університетах була на досить високому рівні і відповідала європейським стандартам того часу, щодо спеціалістів даної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gilewicz Z. Drogi rozwoju Akademii Wychowania Fizycznego w latach 1929–1959, Księga Pamiątkowa. Sport i Turystyka. — 1960. — S. 25–35.
2. Grot Z. Krótki rys dziejów Studium Wychowania Fizycznego w Poznaniu w latach 1919–1939 // 40 lat od Katedry do Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego. — PWN, Poznań, 1959.
3. Hądzełek K. Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w Galicji na tle rozwoju instytucji kształcenia tychże w Europie // Wychowanie i Sport. — t. VI. — № 2. — S. 27–34.
4. Hądzełek K. Pierwsze w Polsce Uniwewrsyteckie Studium Wychowania Fizycznego // Wychowanie Fizyczne i Sport. — 1961. — № 2. — S. 26.
5. Krawczyk B. Koncepcje wyższego szkolnictwa wychowania fizycznego w Polsce w latach 1919–1939. PWN. — Warszawa, 1968. — 51 s.
6. Piasecki E. Projekt planu działalności Ministerstwa Wyzwań Religijnych i Oświecenia Publicznego na polu wychowania fizycznego // Wychowanie fizyczne. — № ¼. — S. 22–28.
7. Piasecki E. Zarys teorii wychowania fizycznego. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1935. — S. 57–74.
8. Piasecki E. Wychowanie fizyczne w Uniwersytetach europejskich // Wychowanie Fizyczne. — 1929. — № 1. — S. 22–23.
9. Romer E. Uwagi o samorządzie w Uniwersytetach Polskich // W obronie wolności szkół akademickich. — Kraków, 1933. — S. 194–198.
10. Znaniecki F. Socjologia wychowania. T. 2. — Poznań: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, 1930. — 609 s.
11. Znaniecki F. Studia nad teorią wartości. Elementy rzeczywistości praktycznej. — Warszawa, 1912. — 22 s.
12. Wołoszyn S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. PWN. — Warszawa, 1964. — 609 s.

Ірина ДАЦЕНКО

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Сім'я як мікросоціальна одиниця споконвіку є контрагентом первинної соціалізації особистості. Життя більшості людей так чи інакше пов'язане з сім'єю — своєрідним мікросвітом, в якому сплітаються складні педагогічно-виховні, економічні, психологічні, фізіологічні та інші соціальні проблеми. Сімейне життя впливає на стан національної культури, економіки, політичні події тощо.

Сім'я поєднує в собі риси соціального інституту і малої соціальної групи. Як соціальний інститут сім'я характеризується сукупністю соціальних норм, санкцій і зразків поведінки, що регламентують взаємини між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми.

Кожну конкретну сім'ю можна розглядати як засновану на шлюбі або кровній родинності малу соціальну групу, члени якої поєднані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою.

Сімейне життя в сучасних європейських країнах, головним чином, відбувається в нуклеарних, двопоколінних сім'ях. У Польщі, яка вступила до Європейського Союзу, суспільне життя інтенсивно трансформується в напрямку європейських стандартів, в тому числі й щодо соціального статусу сім'ї, особливостей сімейного життя та соціальних гарантій приватного життя.

У Польщі питання підготовки молоді до сімейного життя належить до одного з основних, визначальних і полягає в соціалізації молодого покоління, підтриманні культурної безперервності суспільства, задоволенні потреб у батьківстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях. Саме тому це питання привертало увагу таких польських учених, як В. Пултавська, Ф. Адамський, Я. Гайда, Т. Круль, Т. Новак. Ця проблема є актуальною і досліджується і в наш час. Зокрема, питанням статевого виховання та формування правильних міжстатевих стосунків у шкільному колективі присвячені праці М. Дзєвєцьгоко, Марти Коморовської-Пудло, Яніни Мязгович, Владислава Скшидлевського, Збігнева Іздебського, Вікторії Врублевської; над проблемами взаємодії школи і сім'ї в підготовці молоді до шлюбу працювали Хенрик Цудак, Марія Земська; питання формування культури інтимних почуттів і

відповідальності розглядали Влодзімєж Фіялковський, Магдалена Грабовська, Клавдія Космала, Хенрик Кшистечко, Юзеф Кожуховський, Марія Квак, Кристина Островська, Тадеуш Рилко, Ельжбета Войцік; формуванню добрих сімейних стосунків приділяли увагу Адам Домбка, Антоні Базєліх, Францішек Адамський, Януш Гайда.

Попри всі кризові явища в сім'ї XX століття, вона залишається універсальною формою задоволення особистих потреб і вирішення різних соціальних проблем, тому суспільство повинно турбуватися про захист і розвиток сім'ї.

Польський досвід підготовки молоді до сімейного життя заслуговує всебічного вивчення, а в багатьох аспектах і запозичення.

Отже, ***мета статті*** — виявити наявний у Польщі соціальний досвід, сучасний стан і перспективи підготовки польської молоді до сімейного життя.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання:

– проаналізувати соціальні та шкільні програми підготовки молоді до сімейного життя в Польщі;
– виявити можливості використання польського досвіду у підготовці молоді до сімейного життя на вітчизняному ґрунті.

У сучасному польському суспільстві значним залишається вплив католицької церкви на сімейне виховання. Римо-католицька церква, як відомо, ревно піклується про сім'ю, її стабільність, міцність шлюбних взаємин. Очевидно, що в сучасній Польщі співіснують та взаємно доповнюють одна одну релігійна та світська програми підготовки молоді до сімейного життя.

Правові проблеми сім'ї і шлюбу в Польщі регулюються цивільним законодавством, де юридично закріплені питання про володіння майном, матеріальні обов'язки подружжя один перед одним і щодо дітей, про мінімальний вік вступу до шлюбу, комплекс норм, пов'язаних із розлученням тощо. Інші норми регулюються мораллю, звичаями, традиціями. До них належать норми залицяння, шлюбного вибору, дошлюбної поведінки, розподілу компетенції між чоловіком і жінкою, виховання дітей, сімейний відпочинок тощо. Певна регуляція здійснюється у взаєминах з родичами, друзями.

Нині Польща значною мірою пережила трансформацію від тоталітарного закритого суспільства до суспільства демократичного, відкритого. Відповідно до цього відбулась трансформація і з польською сім'єю.

Польська молодь готується (і власне сім'єю, і суспільством) до сімейного життя згідно з тими юридично-правовими та демократичними соціальними стандартами, які визнаються в більшості західноєвропейських суспільств.

Саме тому польський досвід підготовки молоді до сімейного життя є повчальним і вартим глибокої уваги. Адже у цій державі впродовж багатовікової історії склалася добре сформована та перевірена часом система підготовки молоді до сімейного життя. Зокрема, саме сім'ї відводиться особлива роль у формуванні „гідного громадянина", який безконфліктно включатиметься у структуру суспільства, повноцінно в ньому житиме та ефективно працюватиме.

Таким чином, виважене, творче засвоєння, систематизація та впровадження польського досвіду підготовки молоді до сімейного життя стане вагомим чинником зміцнення інституту української сім'ї, удосконалення методів виховання в ній підростаючого покоління, що є особливо актуальним в умовах національно-культурного відродження нашої держави.

Інститут Сексології Польського Сексологічного Товариства за дорученням Міністерства Здоров'я і Суспільної Опіки опрацював основну програму сексуального виховання, мета і завдання якої окреслені таким чином:

1. Дошлюбна підготовка молоді і підготовка до родинного життя.

Сексуальне виховання пов'язується із шлюбом і сімейним життям, в яких партнери знаходять найкращі умови розвитку і дій, а сексуальність є одним з елементів їх партнерства. Найповніша реалізація сексуального єднання є в міцному шлюбі, який підтримується взаємною любов'ю, приязню, партнерством, співпрацею і ін.

2. Досягнення інтеграції і усестороннього розвитку особистості.

Секс, еротизм, сексуальні потреби, ціла система сексуальних цінностей повинна бути зінтегрована з екзистенціальними цінностями, які окреслюють мету і сенс життя, з батьківством, структурою особистості, інтерперсональними повідомленнями, суспільними ролями.

3. Формування статевої свідомості.

Це питання полягає у створенні власної чоловічості(жіночості), а також у знанні специфіки відмінності статей.

4. Формування сексуального самоопанування

Зрілість сексуальна полягає у вмінні керувати(управляти) власними потребами і сексуальною поведінкою, а також у їх гармонійному поєднанні зі всією особистістю.

5. Сексуальне усвідомлення.

Відповідний рівень сексуального усвідомлення набувається через отримання раціонального знання на сексуальні теми, пристосовані до віку, статі і вразливості даної особи.

6. Формування системи сексуальних цінностей

Така система повинна враховувати досвід життя суспільного, родинного, сімейного, шлюбного і сексуального, культурний контекст, а також християнські погляди суспільства. Найкращою основою її створення є сім'я — через любов, особистий приклад батьків.

7. Пропагування сексуального здоров'я через рекомендації Світової Організації Здоров'я.

У програмі *Дошлюбної підготовки молоді* у Польщі найважливішими питаннями є:

- біомедичні основи сексуальності молоді;
- психічні основи сексуальності молоді;
- культурно-релігійні зумовлення сексуальності;
- еротизм і сексуальна поведінка молоді;
- любов, подружжя, сім'я;
- методи управління плодовитістю;
- СНІД — факти, поради, пересторога;
- питання і відповіді.

Разом з реформою освіти в школах Польщі з'явився новий предмет — виховання до життя в сім'ї. В початковій школі це є так звана навчальна ланка, в гімназіях, ліцеях — самостійний предмет. Виховання до сімейного життя слід сприймати як інтегровану частину загального виховання. Це є свідомий і постійний вплив на молодих людей з метою підготовки їх до підняття важливих життєвих рішень.

Є очевидним, що процес виховання починається в сім'ї і що сімейне середовище становить найважливішу ланку у виховному процесі. Саме родина впливає на фізичне і психічне здоров'я своєї дитини, формує особистість, вчить робити морально властивий вибір, впливає на інтелектуальний розвиток.

Не можна оминути значення інших важливих виховних чинників, якими є вчителі, групи ровесників, виховні установи. Поєднання в дії всіх цих учасників є у виховному процесі надзвичайно важливим.

Шкільні роки — це час надходження фізичних і психічних змін, пов'язаних з періодом статевого дозрівання. Отже, необхідним є підготовка дітей і молоді до змін, які настануть згодом, вироблення в них позитивного ставлення до цього періоду. Завданням дорослих є також формування у дітей відповідальності за себе, вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку. Дозрівання пов'язується з посиленням критицизму бунту, особливо перед дорослими, з емоційним піднесенням, а одночасно з величезною цікавістю до світу. Отже, з однієї сторони — різнорідність інформації і взірців, які показуються в засобах масової інформації, що за цим іде і в щоденному житті, з другої сторони — нестача умінь робити певний вибір, можуть супроводжувати труднощі у віднайденні молодої людини у сучасному світі. Роллю дорослих є допомога в пошуках правильних шляхів.

Потреба впровадження пророднинного навчання виникає також з величезного прискорення перемін, які присутні в Польщі і які несуть із собою реальну загрозу молодому поколінню.

Виховання до сімейного життя повинно виконувати функцію, яка б підтримувала сім'ю у вихованні дітей. Розуміючи необхідність всебічної підготовки дітей до життя у сучасному світі, вчителі повинні обдумано і організовано передавати чесні, ретельні знання, впливати на

формування особистості, пропагувати здоровий спосіб життя, спонукати до прийняття відповідальних рішень.

Навчальні програми підготовки до сімейного життя опираються на зміст, укладений в розпорядженні Міністерства Освіти Польщі від 15 лютого 1999 р. щодо програмної основи загального формування. Більшість програм представляє ті самі цілі формування і виховання, а також зміст навчання [4, 7–8].

Програми можуть різнитися розміщенням програмного змісту, який відповідає певним класам, методами, техніками і формами роботи, а також пропонованим дидактичним матеріалом.

Найважливішою в процесі реалізації занять є позиція вчителя, його відвертість, компетенції, ретельність і чесність в переданні інформації. Не можна уникати складних тем і залишати молодь без відповіді.

Можна виділити такі практичні організаційні вказівки:

1. З погляду на необхідність поділу класів на групи дівчат і хлопців під час реалізації деяких тем рекомендується ставити уроки першим або останнім згідно розкладу.

2. Перед тим як приступати до занять, слід організувати зустріч з батьками з метою представлення повної інформації про цілі і зміст програми, літературу, а також про дидактичний матеріал, який буде використовуватись на уроках. Батьки повинні дати письмову згоду щодо відвідування їхньої дитиною цих уроків.

3. З огляду на специфіку цього предмета, вчитель повинен створити під час уроку атмосферу відвертості, щирості, довіри і таємничості [3, 23–25].

Головною метою предмета “Виховання до сімейного життя” є створення учням умов, які б сприяли пізнанню себе, зміцненню почуття власної гідності, а також здобуттю ретельних знань. Висновки, які випливають із занять, повинні допомогти учням краще зрозуміти себе і інших, а передусім допомогти в прийнятті правильних рішень на даний час і в майбутньому житті.

У програмі “Виховання до сімейного життя” чітко визначені навчальна мета предмета, його зміст і шляхи досягнення мети, завдання школи [4, 17–20].

Серед навчальних цілей виділяються такі:

1. Прийняття інтегральної візії людської особистості; вибір і уреальнення цінностей, які сприяють розвитку особистості.
2. Розв’язання проблем і подолання труднощів періоду дозрівання.

Завдання польської школи:

1. Стимулювання процесу самовиховання учнів.
2. Співпраця з батьками у сфері правильних висновків між ними і дитиною.
3. Допомога у звичайному переживанні періоду дозрівання.
4. Зміцнення процесу ідентифікації з власною статтю.
5. Підтримка морального розвитку і формування ієрархії вартості.
6. Присвоєння інтегральної візії сексуальності людини; показання єдності між сексуальними діями і коханням, а також відповідальністю.
7. Творення сприятливого клімату для дружби, зокрема поваги до людини.
8. Допомога у пошуку відповідей на основні екзистенційні питання.

Зміст програми:

1. Розвиток людини у всіх фазах.
2. Будова правильних відносин з батьками. Конфлікт поколінь; причини і способи розв’язання конфліктів. Відповідальність всіх за атмосферу, яка панує в сім’ї.
3. Роль авторитету в житті людини.
4. Міжособистісні стосунки і їх значення. Дружба, закоханість, кохання; перші захоплення, платонічна любов, дитяча любов, зріле кохання; розрізнення понять.
5. Основна інформація про сексуальний розвиток людини. Статева тотожність.
6. Дозрівання. Розуміння і підтримка критеріїв біологічної зрілості, психічної і суспільної.
7. Проблеми і труднощі періоду дозрівання, способи їх подолання.
8. Відмінності у психосексуальному розвитку дівчат і хлопців.
9. Загрози періоду дозрівання: сексуальний тиск, порнографія і ін.
10. Головні функції статі: вираження любові, будування зв’язків і батьківство.

11.Проблема сексуальної ініціативи; зв'язок між сексуальною активністю і коханням і відповідальністю; кривда, пов'язана з предметним трактуванням людини в сексуальній галузі. Біомедичні аргументи, психологічні і моральні аргументи за ініціативою в подружжі.

12.Порушення і труднощі в досягненні статевої тотожності; нестача підтримки власної статі. Ліки гомосексуальні і реальні гомосексуальні схильності.; причини. Можлива допомога у подоланні труднощів, пов'язаних із статевою тотожністю.

13.Плодовитість — спільна справа жінки і чоловіка.

14.Життя як основна цінність. Повага до людського життя від хвилини зачаття.

15.Планування сім'ї; природні методи розпізнання плодовитості і контрацептиви.

16.Хвороби, які переносяться статевим шляхом. СНІД: шляхи передання інфекції, профілактика, суспільний аспект.

17.Цінності, пов'язані із статтю людини: мужність, жіночість, кохання, подружжя, сім'я, батьківство. Значення відповідальності в переживанні власної статі і побудова тривалих зв'язків.

18.Вплив способу проведення вільного часу на особистість людини.

Досягнення:

1. Знання людського організму і змін, які в ньому відбуваються, а також підтримка власної статі.
2. Розпізнавання, аналіз і вираження своїх почуттів.
3. Керування власним розвитком; прийняття самовиховних зусиль.
4. Прийняття інтегрального бачення людської сексуальності.
5. Вміння захистити власну інтимність, а також повага до тіла іншої особи.
6. Внесок позитивного вкладу в життя своєї сім'ї.
7. Вираження поваги до себе і інших людей, їх зусиль і праці.

Отже, важливою складовою турботи про сім'ю як на мікросоціальному (тобто на рівні самої сім'ї), так і на макросоціальному, загальносуспільному рівнях є підготовка молоді до сімейного життя. Суспільство не може скинути розв'язання цієї важливої проблеми лишень на плечі самої сім'ї. Тому держава повинна подбати про те, як дати підростаючому поколінню уявлення про шлюб, познайомити з розвитком шлюбних стосунків у різних народів у різні часи, звернути увагу на моральну цінність шлюбу, підвести юнаків і дівчат до усвідомлення того, що при укладенні шлюбу вони беруть на себе певні моральні обов'язки і мають відповідальність один перед одним, перед майбутніми дітьми, суспільством за свою сім'ю.

Таким чином, у польському суспільстві одним з найважливіших питань є створення міцної, щасливої сім'ї.

90-ті роки XX століття та початок XXI в Україні увійдуть в історію як роки величезних політичних, суспільних і державних змін. Однак цей період відзначається також ростом негативних явищ серед молоді: агресивна поведінка в сім'ї і серед ровесників, в шкільних колективах, глибока криза людських стосунків, а також втрата авторитету і довіри до дорослих.

Серед причин, що впливають на деструкційну поведінку дітей, можуть бути як сімейні, так і шкільні. Це, зокрема, такі, як: відсутність часу в батьків на перебування з дитиною і допомоги їй у розв'язанні різних завдань і проблем, конфлікт між батьками, виховання дітей сторонніми особами під час перебування батьків за кордоном, відсутність особистісно зорієнтованого підходу у навчально-виховному процесі, розбіжність між словом і ділом, труднощі вчителів у реалізації загальних виховних цілей школи, які виражають одну і найважливішу — "допомога людині бути щоразу більш людиною" [4, 83]. Це породжує в нашої молоді почуття загубленості, самотності, кривди; надмірну потребу брати від інших, невміння пробачати. Спостерігається відсутність тренінгу в роботі над самим собою, особливо в плані морального розвитку, емоційного і інтелектуального самоконтролю. Знецінюються моральні та сімейні цінності.

І саме впровадження в українських школах курсу „Виховання до життя в сім'ї" допоможе попередити загрозу втрати загальнолюдських цінностей. Саме цей предмет відкриє перспективу допомоги сучасній молоді. Адже особиста система цінностей, яка будується на протязі всього життя кожного окремо, не формується на порожньому місці, а виростає з цінностей, які передаються в процесі соціалізації через сім'ю і суспільство.

Треба сказати, що певний досвід з даного питання в українській освіті уже є. У 80-х роках 20 століття в школах міста Тернополя було введено спецкурс "Етика і психологія сімейного життя",

який читали вчителі, що пройшли курсову підготовку в інституті післядипломної освіти. Можливо, і сьогодні педколективам, управлінню освіти і науки слід, опираючись на уроки минулого і вивчивши досвід Польщі з даного питання, запровадити у школах виховання учнівської молоді до сімейного життя. Їм на допомогу можуть прийти засоби масової інформації, видавництва "Підручники й посібники", "Богдан", "Мандрівець", журнал "Освітянин". І, звичайно, знайдуться у місті вчителі, які залюбки візьмуться за складання програм, видання методичних посібників, розробку сценаріїв занять. Допоможе також багатий методичний доробок польських колег, оцінка якості впровадження занять "Виховання до життя в сім'ї" польським суспільством.

Не зайвим буде українським педагогам ознайомитись із сенсом і покликанням шлюбу і сім'ї в польському суспільстві, картою прав сім'ї; поглядами Папи Римського Іоана Павла II на генезис шлюбу і сім'ї. Корисним буде і аналіз змісту, мети, завдань та навчально-методичної бази курсу "Підготовка молоді до сімейного життя". Цікавими є форми і методи роботи польських вчителів на заняттях. Вартим уваги є й питання: "Курс "Підготовка молоді до сімейного життя" очима поляків (учнів, батьків, педагогів).

Підсумовуючи, належить підкреслити, що діти і молодь становлять особливе багатство нашого краю, багатство нації та її майбутнього, майбутнього України, Європи і світу. Важливо, щоб Україна була "родинна" — стала домом ладу, гармонії, розвитку, домом побудови, а не знищення. Домом любові, а не ворожнечі. Домом життя, а не смерті. І саме виховання сучасної молоді до життя в сім'ї може стати цеглинкою у будові родини та досягненні цієї мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jęśko Jolanta. Wychowanie w rodzinie. — Warszawa, 1989. — 189 s.
2. Ostrowska Krystyna, Ryś Maria (red.). Przygotowanie do życia w rodzinie, cz. 1. — Warszawa, 1997. –228 s.
3. Papis Elżbieta Wanda. Życie i miłość. Poradnik dla nauczycieli. — Warszawa, 1996. — 157 s.
4. Ministerstwo edukacji narodowej o wychowaniu do życia w rodzinie. — Warszawa, marzec 2001. — 120 s.

Войцех ВЄСНЕР

КУЛЬТУРА ВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛЬЩІ)

Поняття спілкування запроваджується до педагогічних наук повсюдно з метою точного аналізу дидактичних явищ. Слово комунікація означає розуміння один одного, обмін думками, відомостями, інформацією. Вербальне спілкування — це одна із найсуттєвіших відмінностей поміж спілкуванням людей і спілкуванням інших видів. Тому немає нічого дивному в тому, що висловлюванням вчителів фізичного виховання приділяється багато уваги [2; 4; 8; 14; 15; 23]. Вербальна інформація особливо очікується під час створення рухового уявлення, в мотиваційних процесах, контролюванні й оцінюванні, тощо [10; 23]. Тут слід відмітити проблему "слухання" вербальних повідомлень. Слухання означає свідому й активну установку на сприйняття вербальної інформації. Надто часто слухання трактується як пасивна дія, а за можливі непорозуміння звинувачується адресант. Тим часом, це також вміння, яке є вирішальним у порозумінні. Вміння слухати зводиться до активного й ефективного слухання.

l. Активне слухання вимагає від слухача створення оптимальних умов для вербального переказу й надання адресантові зворотної інформації. Активність полягає у:

- концентрації на адресанті;
- зазначенні своєї присутності в спілкуванні;
- з'ясуванні непорозумінь і застосуванні парафраз;
- вираженні своїх емоцій у відповідний момент;
- зауваженні емоцій адресанта, обмеженні оцінювання й коментування описуваних подій [7].

2. Ефективне слухання полягає у концентрації й точному сприйнятті інформації, яка міститься у вербальному повідомленні адресанта [7].

У дидактичному вербальному спілкуванні слухачами є поперемінно вчитель і учень. Чи структура вербального спілкування на уроках фізичного виховання має симетричну чи

асиметричну будову? Чи залежить вона від статі вчителя фізичного виховання? Якими є пропорції слова до інших дидактичних дій?

У дослідженнях реєструвалися такі дидактичні дії вчителя та учнів: говоріння, демонстрування, слухання, спостереження, а також відсутність дій. Крім того, у вчителя виділено коригування, позитивне й негативне закріплення, організовування та інші перцептивні дії. Зате серед учнів додатково аналізувалося вправляння й порушення. У цій праці аналізується виключно вербальне спілкування, виражене діями говоріння й слухання.

Методологічною основою для досліджень взаємодії зв'язків поміж вчителем і учнями є праці Фландерса (1970). Досліджувані дії реєструвалися кожні 10 секунд на уроці фізичного виховання. Спостереження записувалися на аркуші спостереження, опрацьованому нами. З огляду на необхідність зіставлення частотності прояву окремих дидактичних дій вчителів та учнів їх було подано в пропорції до загальної кількості усіх дій, зареєстрованих на даному уроці.

Дослідження проводилися в базових школах м. Вроцлава (тренувальні школи). Всього було охоплено дослідженням 168 уроків, проведених 89 вчителями. Статистичні обрахунки й аналіз було проведено в Групі статистики Вроцлавської Академії фізичного виховання.

Серед загалу дидактичних дій учителя домінує спостерігання (O) 35,97% часу навчання (Рис. 1). Трохи менше часу вчителі присвятили на вербальні дії (говоріння M) — 25,44% й набагато менше на демонстрування (показування P) — 11,65%. Інші дидактичні дії не перевищили навіть 10% часу навчання. Зате дії вислуховування відповіді учня (слухання S) виступили нижче порогу l%. Це означає, що на багатьох уроках цих дій взагалі не було. Звідси випливає, що спостерігання за учнями й говоріння є головними дидактичними діями вчителів під час навчання моторики.

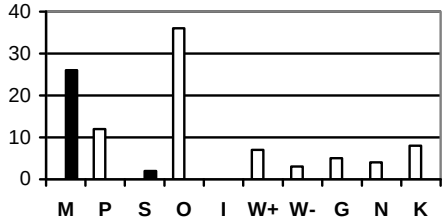


Рис. l. Середня частотність появи окремих дидактичних дій учителів під час дидактичного спілкування на уроках фізичного виховання

Умовні позначення: M — говорить, P — показує, S — слухає, O — спостерігає, I — перцепція учнів іншим способом, W — закріплює (позитивно або негативно), G — організовує, K — коригує, N — не виконує жодних дій.

Можна помітити, що жінки більше, ніж чоловіки, демонструють P й говорять (M), а отже частіше, ніж чоловіки, надають інформацію (M+P). Жінки менше коригують K — може допускають менше помилок? Жінки також рідше закріплюють позитивно (W+). Зате чоловіки частіше від жінок організовують (G). Однак ці відмінності не мають істотного статистичного значення. Суттєва різниця в частоті прояву є тільки у дії G, а це означає, що чоловіки частіше виконують організаційні дії.

Переважаючою дією учнів було виконування практичних вправ — аж 57,5% усього часу виконання учнівських дій. (Рис. 2). На другому місці була дія (S) — слухання інформації вчителя (25,9%) і спостерігання (O) — 10,0%. Особливо турбує низький рівень прояву серед учнів вербальних дій (M) — 2,1%. Цей результат доводить, що учні дуже рідко виступають в ролі адресанта інформації у процесі дидактичного спілкування на уроках фізичного виховання. Невеликий відсоток частки вербальних дій серед інших дій, виконуваних учнями, означає, що під час навчання учні переважно мовчать, не сигналізуючи словом свої труднощі в навчанні, не задають вчителям питань, не просять допомогти або надати додаткову інформацію. Під час процесу моторного навчання учень передусім слухав учителя й виконував задані вправи (Рис. 2).

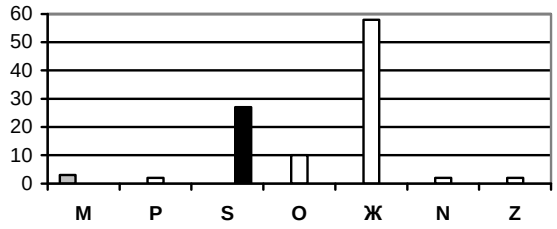


Рис. 2 Середня частотність появи окремих дій учнів під час дидактичного спілкування на уроках фізичного виховання

Умовні позначення: M — говорить, P — показує, S — слухає, O — спостерігає, C — вправляється, N — нічого не робить, Z — порушує

Проведені дослідження виявили дуже високу вербальну активність учителів. Дидактичні вербальні дії виступали з частотою, яка перевищує 25 % усіх учительських дій. Вони становили другу за частотою прояву дію, виконувану вчителями. Затонь, застосовуючи дещо іншу техніку запису вербальних дій, отримала схожий результат [23].

Аналіз результатів, описаних у праці, довів, що зростання частотності вербальних дій учителів обмежувало час спостерігання й, навпаки, збільшення часу спостерігання супроводжувалося обмеженням вербальних дій (Табл. l). Збільшення вербалізму вчителів на уроках фізичного виховання знижує рівень спостерігання за учнями, що означає обмеження перцепції інформації від учнів. Крім того, також помічено, що вербальні дії вчителів позитивно корелюють з їх коригувальними діями. Отже, збільшення кількості словесних висловлювань учителів може бути пов'язане із зростанням кількості помилок, що допускають учні, оскільки коригувальні дії спрямовуються на помилки. Тому слід поставити питання, чи високий рівень вербалізму вчителів під час навчання на уроках фізичного виховання є корисним явищем, і чи вербалізм учителів є явищем негативним?

Таблиця l

Кореляція між дидактичними діями вчителів (N = 168)

M	**M**							
P	-0,06	**P**						
O	**-0,28**	-0,11	**O**					
W+	-0,02	-0,09	0,00	**W+**				
W-	-0,02	-0,12	0,14	**0,25**	**W-**			
G	0,01	0,04	-0,04	-0,09	-0,06	G		
N	-0,04	-0,05	**0,20**	**0,24**	**0,17**	**-0,16**	**N**	
K	**0,15**	-0,07	**-0,21**	**-0,29**	**-0,15**	**0,31**	**-0,40**	**K**

З огляду на похилість розкладу застосовано кореляцію ранг r Spearmana. Аналіз не враховує дій S і I, які практично не з'являються. Виділено жирним кореляції істотні статистично (p = 0,05). Затемнено вербальні дії (M).

Надмір сказаних слів може бути результатом недосконалості спілкування вербальним способом, що помітно зокрема у вчителів із меншим стажем. Ці вчителі говорять більше, бо не можуть висловитися чіткіше [9]. Надмірний вербалізм серед менш досвідчених учителів виявила також Затонь (1995). Він може мати щонайменше дві причини. Молодші вчителі, бажаючи швидко проявити свою власну вчительську справність, проявляють велику активність, головно вербальну. Надмірна вербалізація може також виражати їх роздратованість щодо учнів, які повільніше вчаться.

Вербалізація навчання у фізичному вихованні повинна означати зростання ефективності вербальної подачі. Про таке розуміння поняття "вербалізація" в навчанні говорив Чабанський (1980, 1996, 2000). Подібним чином інтерпретують вербалізацію Затонь (1981, 1995) чи Кларович, досліджуючи вплив словесної інформації на сприйняття кінестетичних вражень

(2002). Зате вербалізація у значенні “балакучість” вчителя — це безумовно негативне явище. Бо суть вербального спілкування полягає не в кількості сказаних слів, а в інформаційному змісті.

Учні майже зовсім не виконували вербальних дій під час навчання на уроках фізичного виховання. Цей факт підтверджують дані з досліджень багатьох авторів [1; 16; 24], а також цитоване вище анкетне опитування [21].

Вербалізм учнів

Причиною незначної кількості вербальних дій учнів може бути побоювання висловлюватися на уроках. Учні рідко висловлюються на уроках фізичного виховання, бо, можливо, це вимагає від них подолання *боязні публічного виступу*. На цей аспект вербального спілкування звертає увагу Путкевич (1990). Дослідження авторки вказують, що джерелом такої боязні може бути страх перед учителем, перед однокласниками, страх бути смішним чи невпевненість, викликана власними мовними недоліками. Відповідь перед усім класом або примусова відповідь на питання вчителя зараховуються до важких ситуацій у навчанні. Це цікаве спостереження формулюють студенти, які виступають у ролі учнів під час ознайомлення зі складними ситуаціями [18].

Міка цитує дослідження Джексона і Лагадера, з яких випливає, що учні значно рідше, ніж вчителі, є ініціаторами дидактичної взаємодії [11]. Вони трактують уроки фізичного виховання трохи інакше, ніж інші шкільні уроки. Таке припущення підтверджують результати дослідження ефективності фільму під час навчання плавання. Учні розмову з вчителем трактували роздратовано, знаючи, що вона обмежує їх час вправляння (забави) у воді [19]. Можливо, що *учні рідко висловлюються, бо не відчувають такої потреби*.

Учні є мало активними вербально ймовірно ще й тому, що вчителі їх до цього не готують і не заохочують. Цитовані вище Буковець і Срокош у дослідженнях над дидактичними діями вчителів навіть не припускають на уроках фізичного виховання вербальної активності учнів. Вони вирізняють серед вербальних дій учнів тільки дію “заважають вчителеві вербально” (категорія № 6) і “відповідають вчителеві, розмовляють з ним і між собою” (категорія № 7). Це означає, що висловлювання учня заважають вчителеві або є результатом запитань вчителя [1, 87; 16, 33]. А серед 13 категорій дидактичних дій вчителя тільки одна вказує на можливу готовність вислухати відповідь учнів — “запитує учнів, розмовляє з ними” (там само). Ми вважаємо, що це *вчителі не очікують від учня інформації у вербальній формі.*

Для підтвердження цих припущень немає безпосередніх доказів із досліджень, оскільки об’єктом наукового аналізу найчастіше є вербалізм вчителя, а не учнів [2–4; 6; 10; 12–13; 22–24].

Учень як слухач

Взаємодія — вчителі говорять, а учні слухають — досягла високого рівня кореляції (0,59), подібно як взаємодія: учні говорять, а вчителі слухають (0,78) (Табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозалежність між діями вчителів і учнів. Застосовано кореляцію ранг p Spearmana

Дії вчителів	**Дії учнів**						
	M	P	S	O	Ć	N	Z
M	0,05	0,03	**0,59**	-0,06	0,004	0,11	-0,13
P	-0,08	0,06	0,00	**0,69**	-0,07	-0,04	-0,07
S	**0,78**	**0,17**	-0,09	0,07	**0,20**	0,07	0,10
O	**0,27**	0,01	-0,09	-0,09	**0,59**	-0,06	0,14
I	**0,18**	0,08	-0,01	0,11	-0,01	0,02	**0,18**
W+	**0,18**	**0,26**	0,02	0,04	0,07	**0,20**	**0,18**
W–	**0,20**	0,06	0,01	-0,13	0,08	0,13	**0,49**
G	-0,05	-0,06	0,14	0,00	**0,32**	-0,02	-0,07
N	**0,21**	**0,16**	0,05	0,03	0,13	**0,35**	**0,29**
K	-0,04	-0,05	0,02	-0,11	**0,20**	-0,10	-0,15

Виділено жирним кореляції істотні статистично (α = 0,05). Затемнено дію слухання. Умовні позначення: M — говорить, P — показує, S — слухає, O — спостерігає, I — інший спосіб перцепції, W — закріплює (позитивно або негативно), G — організовує, K — коригує, N — не виконує жодних дій, Ć — вправляється, Z — порушує.

Однак вербальна взаємодія в напрямку вчителя з'являлася дуже рідко. Отже, можна визнати, що вербальне спілкування вчителя з учнями на уроці фізичного виховання має асиметричний однобічний перебіг. Асиметрія, виявлена у вербальному спілкуванні, виникає зі спостереження, що учні частіше виступали в ролі слухачів, ніж учителі.

Тут виникає запитання, чи можна досліджуваних учнів вважати *активними слухачами?* Треба констатувати, що учень зовсім не підготовлений до активного слухання. Він може тільки концентруватися на вчителеві, як адресантові вербального повідомлення. Подібним чином треба розглядати проблему, не розв'язану в дослідженнях: чи учні були *ефективними слухачами*? З дуже великою ймовірністю можна припустити, що також ні. Ефективність у галузі слухання можна осягнути в результаті цілеспрямованого тренування, досвіду чи в результаті опанування цього вміння.

Вчитель як слухач

Незважаючи на те, що вчителі на практиці рідко використовують вербальний шлях пізнання учнів, вони усвідомлюють цінність словесної інформації від учнів і розуміють, що вона може вплинути на зміну перебігу процесу навчання-вивчення. Про це свідчать результати опитування, яке вивчало думку вчителів на тему змістовності словесних висловлювань учнів [21]. Надруковані дані опитування показують, що близько 70 % вербальної інформації від учня можуть, на думку вчителя, сигналізувати про порушення в ході моторного навчання. З опитування видно, що ці, навіть нечисленні висловлювання учнів інформують учителів про емоції й можливі труднощі, які переживають учні під час навчання (понад 30 % відповідей анкетованих учителів). Учні часом просять учителя про додаткову інформацію. Дехто виявляє бажання продемонструвати свої вміння.

Учителі фізичного виховання, анкетовані під час опитування, також не надають переваги вербальному шляху пізнання учнів. Тільки 7,39 % опитаних заявило, що уважно вислуховують висловлювання учнів. Напевно вчителі вважають, що про перебіг навчання й вивчення краще інформує спостерігання за учнем, ніж вислуховування словесних повідомлень учня. Подібну думку виражає також Стриковський. Він вважає, що "спостерігання — це основний і відносно простий метод накопичення інформації про учнів" [17, 6].

Домінуюча роль спостереження не доводить абсолютної інформаційної цінності цього способу сприймання учня під час навчання, реалізованого на уроках фізичного виховання. Спостереження не гарантує стовідсоткового пізнання учнів, однак воно є відносно більш ефективним, ніж слухання висловлювань учнів. Ефективність вербального спілкування серйозно обмежується в умовах рухової активності багатьох учнів одночасно, в умовах великого зростання шуму, чи в умовах, що вимагають турботи про безпеку учнів. Розмова з учнями обмежує їх рухову активність й зменшує інтенсивність уроку фізичного виховання.

Як потрібно ставитися до вміння слухати, представленого вчителями фізичного виховання? Попри відсутність відповідних емпіричних аргументів можна припустити, що вчителі значно краще підготовлені до слухання, ніж учні. Цю вищість повинна їм гарантувати педагогічна професійність, яка їх готує, між іншим, до активного слухання й ефективного слухання у всіх його типах:

- інформаційному (об'єктивне сприймання якнайбільшої кількості інформації від учня);
- оцінюючому (порівнювання висловлювання учня з власними цінностями);
- емфатичному (розуміння точки зору учня).

Учні висловлювалися рідше, ніж учителі, закономірно вчителі також рідше виступали в ролі слухачів. Тому здається, що цей напрямок вербального спілкування поміж учнем-адресантом і вчителем-адресатом не повністю використовується й не гарантує порозуміння у дидактичному спілкуванні.

Висновок:

1. Надмірний вербалізм учителів під час навчання рухових дій виявився негативним явищем. Він значно обмежував сприйняття поведінки учнів і міг вплинути на зростання кількості помилок, які робилися учнями. Зростання вербалізму вчителів могло також супроводжуватися явищем редундації, що також порушує спілкування з учнями.

2. Вербальне спілкування поміж вчителем-адресантом й учнем-адресатом не гарантує порозуміння, якщо учень не підготовлений до ролі слухача. Зворотній напрямок також не гарантує порозуміння, оскільки вчитель не очікує вербальної інформації від учня.

3. Вербальне спілкування не виявило істотного зв'язку поміж вербальними діями вчителів та їх статтю, а це означає, що жінки й чоловіки навчають подібним способом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bukowiec M. Analiza czynności nauczyciela i uczniów oraz interakcji miedzy nimi w czacie lekcji wychowania fizycznego // Wychowanie Fizyczne i Sport. — Warszawa, 1987. — № 1.
2. Czabański B. Model uczenia się i nauczania sportowych czynności motorycznychi, Studia i Monografie. — Wrocław: AWF, 1980.
3. Czabański B. Komunikacja dydaktyczna w procesie kształcenia fizycznego. // 2 Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyka Wychowania Fizycznego n/t "Komunikacja dydaktyczna w wychowaniu fizycznym", (red. Czahański B., Koszczyc T.). — Wrocław, Olejnica, 1996. — S. 13–24.
4. Czabański B. Kształcenie psychomotoryczne. — Wrocław: AWF, 2000.
5. Flanders N.A. Analyzing Teaching Behavior. — Massachusetts, 1970.
6. Jachnik S. Z badań nad rolą instrukcji słownej i pokazowej w nauczaniu ćwiczeń ruchowych// Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna. — 1969. — №4. — S. 17–20.
7. Jarco J., Lewandowska B., Stasiuk J. Socjologia i komunikacja społeczna.– Wrocław: Wydawca "Edukacja" Wyższa Szkoła Zarządzania, 2000.
8. Klarowicz A. Mowa jako czynnik uświadamiający wrażliwość kinestetyczną w procesie nauczania uczenia się czynności ruchowych w pływaniu, praca doktorska, promotor Krystyna Zatoń. — Wrocław: AWF, 2002.
9. Kurcz I. Pamięć. Uczenie się. Język // Tomaszewski T. (red.) Psychologia ogólna. — Warszawa: PWN, 1992.
10. Linhart J. Proces i struktura uczenia się ludzi. — Warszawa: PWN, 1972.
11. Mika S. Psychologia społeczna dla nauczycieli. — Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1998.
12. Meinel K., Schnabel G. Bewegungsiehre. — Berlin: VW, 1977.
13. Nawrocka W. Analiza współdziałania pokazu oraz słownego ujęcia ruchu jako podstawowych środków dydaktycznych stosowanych w procesie wychowania fizycznego. // Wychowanie Fizyczne i Sport. — 1960. — № l. S. 91–102.
14. Pięter J. Rola instrukcji słownej i pokazowej w nabywaniu sprawności ruchowej // Studia Psychologiczne, 1956.
15. Puni A.C. Pamięć ruchowa i działalność ruchowa // Kultura Fizyczna. — 1967. — № 11. — S. 526–529.
16. Putkiewicz E. Proces komunikowania się na lekcji. — Warszawa: WSiP, 1990.
17. Srokosz W. Psychospołeczne uwarunkowania czynności lekcyjnych nauczyciela kultury fizycznej. Wydawnictwo Monograficzne AWF Kraków, 1993.
18. Srokosz W., Mazur Z. Czynności lekcyjne nauczyciela kultury fizycznej na tle typu jego osobowości widzianej w świetle interpersonalnej teorii osobowości. // Wychowanie Fizyczne i Sport. — 1990. — № 4. – S. 35–53.
19. Strykowski W. Poznawanie uczniów ważnym ogniwem pracy nauczyciela // Edukacja Medialna. — 1999. — № 3. — S. 4–8.
20. Węgłowska-Rzepa K., Rzepa T. Wybrane osobowościowe dyspozycje do zawodu nauczyciela // Uczenie się i nauczanie w sytuacjach trudnych. Materiały Konferencyjne Olejnica 1997 (red.) Koszczyc T. — Wrocław: AWF, 1998.
21. Wiesner W. Wpływ filmu dydaktycznego na skuteczność nauczania dzieci techniki pływania, Rozprawy Naukowe. — Wrocław: AWF 1988. — s. 21.
22. Wiesner W. Nauczanie-uczenie się pływania. — Wrocław: AWF, 1999.
23. Wiesner W. Nauczyciele wychowania fizycznego o nauczaniu motorycznym // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. — 2002. № 11. — S. 22–25.
24. Zaborowski Z. Psychospołeczne problemy wychowania. –Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978.
25. Zatoń K. Skuteczność informacji werbalnej w procesie nauczania czynności motorycznych w pływaniu. Rozprawy Naukowe. — Wrocław: AWF, 1981. — XVI. — S. 218–282,
26. Zatoń K. Przekaz słowny na lekcjach wychowania fizycznego. Studia i monografie AWF Wrocław, 1995. — 48 s.

Оксана ОЛЬХОВИЧ

ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ У КАНАДІ І США

З розвитком соціальних служб в Україні, нових видів соціальних закладів з'явилась потреба у професійному підході до розв'язання проблем певних вразливих категорій людей, зокрема біженців, кількість яких у нашій державі зросла за останні роки. Вирішення проблем біженців неможливе без підготовки спеціалістів соціальної роботи, які б надавали професійну допомогу.

Практика діяльності вітчизняних міграційних та соціальних служб характеризується недостатньою підготовленістю спеціалістів до роботи з біженцями. Більшість працюючих кадрів відзначають труднощі психолого-педагогічного, соціально-технологічного, комунікативного характеру: невміння встановити контакт з клієнтом, побудувати діалог з людьми, які є представниками інших культур, спроектувати дії свої та клієнта, знайти допустиму межу "втручання" у сім'ю, в особисте життя людини, визначити шляхи і форми виходу із проблемної ситуації, оптимальні прийоми її вирішення, стимулювати клієнта до активної позиції і пошуку самозахисту, самореалізації і т.д.

Незважаючи на те, що професійна підготовка спеціалістів соціальної роботи активно ведеться упродовж останнього десятиріччя років, питання визначення специфіки змісту і методики професійного навчання спеціалістів з різними категоріями населення залишається відкритим. Крім цього, необхідність розвитку ефективних технологій допомоги і підтримки, спрямованих на конкретні групи населення, кожна з яких має індивідуальні запити і певні особливості, потребує удосконалення як соціальної роботи, так і професійної підготовки до цієї діяльності.

Таким чином, очевидним є протиріччя між назрілими потребами суспільства у спеціалістах для роботи в агентствах, що надають допомогу біженцям, та якістю підготовки соціального працівника відповідного профілю.

Процес професійної підготовки соціальних працівників до надання допомоги біженцям стане більш ефективним, якщо буде визначена специфіка професійної підготовки соціальних працівників до надання допомоги біженцям на основі аналізу та творчого використання прогресивних ідей адаптованого до національних умов зарубіжного досвіду, зокрема досвіду країн Північної Америки, які вважаються найбільшими реципієнтами іммігрантів.

***Мета статті* —** розкрити форми і методи підготовки соціальних працівників до надання допомоги біженцям у США та Канаді.

У країнах Північної Америки (Канаді та США) освіта у галузі соціальної роботи керується мандатом підготовки студентів до культурально-сенситивної практики соціальної роботи. Цей мандат набуває все більшого значення, оскільки США та Канада стають все більш полікультурними державами.

У статті ми оперуватимемо термінами культурально-сенситивний і культурально-компетентний. Культурально-сенситивний (англ. culturally-sensitive) ми тлумачимо як чутливий до проявів іншої культури; культурально-компетентний (англ. culturally-competent) — обізнаний у особливостях культури, носіями якої є користувачі соціальних послуг.

У північноамериканських країнах значна частина осіб, кваліфікованих у роботі з іммігрантами і, зокрема, біженцями, здобувають свій фах на практиці, переймаючи досвід відомих фахівців у цій галузі. Цьому сприяє зростаюча кількість тренінгів. Тренінги значно відрізняються за змістом, тривалістю процесу навчання, а також методикою викладання. Тренінг визначається як "процес розвитку умінь та навичок, надання інформації та формування ставлень" і має на меті переважно розвиток вузькоспеціалізованих умінь та навичок. Тренінг дає відповідь на запитання "Як?" [12, 44]. Метод занурення у тренінг дозволяє вирішити два завдання: по-перше, під час тренінгу відбувається розвиток і саморозвиток особи учасника; по-друге, в ході аналізу та рефлексії учасники оволодівають уміннями вести тренінг. Мета тренінгу — формування в учасників умінь та навичок групової роботи із певною вразливою категорією осіб, у нашому випадку – з біженцями.

Важливим аспектом такої форми підготовки до роботи з біженцями є підготовка до міжкультурної взаємодії. Проблемі підготовки до міжкультурної взаємодії присвячена значна кількість досліджень [1; 2; 8; 10; 11; 13], аналіз яких дозволяє виділити такі моделі підготовки до міжкультурної взаємодії:

- дидактичну (емпіричну) модель, яка відзначається методом навчання;
- загальнокультурну (культурно-специфічну) модель — виділяється за змістом навчання;
- модель, в якій наявні розбіжності щодо тієї сфери особистості, в котрій людина прагне досягнути основних результатів (когнітивній, емоційній чи поведінковій).

Крім цього, самі навчальні програми поділяються на освітні програми, програми орієнтування, інструктажу та тренінгу. Ціль освітніх програм — набуття знань про культуру, етнічну групу і т.п. Програми орієнтування призначені для швидкого ознайомлення з новим оточенням, основними нормами, цінностями, переконаннями іншої культурної групи. Інструктаж забезпечує загальну характеристику можливих проблем чи фокусується на окремих аспектах пристосування до нового оточення. Тренінгові програми передбачають практичне, орієнтоване на безпосередню взаємодію з членами інших груп, навчання.

На думку Г.Тріандіса [13], основні завдання міжкультурного тренінгу є такими:

- ознайомлення учасників із культурними відмінностями у міжособистісних стосунках за допомогою "програвання" ситуацій, в яких щось протікає по-різному в обох культурах;
- можливість переносу отриманих знань на нові ситуації.

Виходячи з моделі "культурного навчання", Р. Бріслін виділив п'ять видів програм кроскультурної орієнтації [11, 144]:

1) тренінг самосвідомості, в якому особистість пізнає культурні основи своєї власної поведінки;
2) когнітивний тренінг, який дає інформацію про іншу культуру;
3) тренінг атрибуції, який навчає давати характеристики ситуаціям, що пояснюють соціальну поведінку з точки зору іншої культури;
4) поведінковий тренінг;
5) навчання практичних навичок.

Ми розглядаємо тренінг лише як одну із багатьох форм, що застосовуються у сфері підготовки фахівців, які надають ефективну допомогу біженцям.

Освітні програми переважно включають тренінг як складову частину. Наприклад, тренінги пропонуються у рамках професійної освітньої програми "Біженці та іммігранти" на базі університету Бостон (Boston University). Вони розроблені для двомовного персоналу соціальних служб та іммігрантів. До того ж "Програма можливостей у соціальній роботі для новоприбулих" сприяє особам зі спільнот новоприбулих підготуватись до зарахування на програми на ступінь магістра соціальної роботи [14].

У Нью-Йорку для осіб із середовища біженців розроблена "Тренінгова програма із консультування у соціальних службах для іммігрантів". Проводить її Інститут Психічного Здоров'я Дитини (the Institute for Child Mental Health), що є філією університету Адельфі (Adelphi University) за рахунок фондів, які виділяє Програма Допомоги Прибулим Біженцям Державного Департаменту Соціальних Служб Нью-Йорка. Приватні та громадські агентства міста залишаються у виграшному становищі від цієї тренінгової програми, завдяки якій біженці стають парапрофесіоналами, двомовними консультантами із забезпеченим працевлаштуванням. П'ятимісячна тренінгова програма передбачає навчальний план, що включає 35 годин на тиждень, з яких два дні відводяться на навчання у класі, а три — на практику за участю супервізора у агентстві соціальних послуг. Учасники програми повинні мати принаймні сертифікат про закінчення школи, володіти англійською та мати прибуток, який відповідає вимогам Державного Департаменту Соціальних Служб Нью-Йорка. Академічна частина тренінгу робить акцент на вивченні англійської як другої іноземної мови, опануванні вмінь соціального працівника, а також розумінні структури і функціонування американської системи соціального добробуту. Катаріна Шучман (Katharine Schuchman), директор програми, стверджує, що тренінг допомагає набути впевненості, а також необхідних вмінь: "Тренінгова

програма робить унікальний внесок. Вона дає змогу біженцям — старшим та іншим — знайти стабільне працевлаштування та здобути економічну незалежність. Водночас, вона допомагає агентствам поповнити свій штат двомовними працівниками, а отже і покращити надання послуг клієнтам" [16].

На базі університету Айова функціонує Національний Ресурсний Центр для сімейно-центрованої практики (National Resource Center for Family Centred Practice), який проводить широкий спектр тренінгів та надає технічну допомогу як серед урядових, так і серед неурядових організацій. Серед тренінгів, які пропонує Центр, виділяються: "Сімейно-центроване оцінювання сімей іммігрантів та біженців" та "Сімейно-центроване оцінювання молоді та сімей іммігрантів та біженців". Перший із названих тренінгів спрямований на засвоєння основних аспектів, які потрібно враховувати у оцінюванні сімей іммігрантів та біженців. Сюди з-поміж іншого входять: причини імміграції, статус іммігрантів, питання мови, культурні табу, рівень грамотності, досягнення в освіті та травматичний досвід. Учасники розвивають необхідні вміння для втручання, а також вчаться використовувати основний інструментарій для аналізу динаміки сім'ї і спільноти з метою розуміння поточної сімейної ситуації та перспектив сімейної ситуації на майбутнє.

Другий із вищезгаданих тренінгів використовує вправи у поєднанні зі зворушливими особистими історіями із досвіду та поточні дослідження з метою ознайомлення професіоналів з питаннями, які належать до сімейно-центрованої практики з дітьми та сім'ями біженців. Ведучий надає необхідні поради та матеріал, який є суттєвим для роботи з цією категорією осіб [15].

Крім цього, пропонуються тренінги, націлені на розвиток та підвищення рівня культуральної компетентності — "Сімейно-центрована практика, що передбачає культуральну компетентність", а також тренінги, спрямовані на отримання вмінь та навичок, необхідних у роботі із сім'ями — представниками інших культур, а саме: "Сімейно-центрована практика із сім'ями із Латинської Америки", "Вступ до роботи із латиноамериканським населенням", "Сімейно-центроване оцінювання сімей латиноамериканців" та ін. Тренінги є двомовними: використовуються англійська та іспанська мови.

Центр Вивчення біженців, який діє на базі університету Йорк (Канада) пропонує тренінг "Адаптація Європейської тренінгової програми для працівників, які займаються облаштуванням біженців, піддаючись ризику "вигорання"". Мета — покращити досвід облаштування травмованих біженців та іммігрантів у Канаді, розвиваючи тренінгову програму для персоналу агентств та працівників уряду, які працюють з цією категорією осіб. Згідно з планом проводиться адаптація тренінгової програми, започаткованої доктором Ліла Гарді (Lilla Hardi), психіатром Фундації для реабілітації жертв тортур в Угорщині, та поширення її серед працівників сектору облаштування у Торонто. Міжкультурний формат відповідає расовій, культурній, етнічній та мовній різноманітності Торонто. Цей процес передбачає подальшу адаптацію до місцевих потреб. Підтримуючи облаштування травматизованих новоприбулих, проект допомагає втілювати зобов'язання університету Йорк служити соціальній справедливості та правосуддю. Тренінговий модуль сприяє покращенню умінь студентів відділення соціальної роботи працювати з біженцями та іммігрантами з травматичним досвідом [17].

Важливе місце серед форм підготовки соціальних працівників займає практика чи практико-орієнтоване навчання. У північноамериканських програмах навчання практично весь навчальний процес побудований на практико-орієнтованих моделях навчання. Майбутні спеціалісти у сфері соціальної роботи у США та Канаді проводять на практиці від однієї третьої до 65% усього навчального часу. Це дозволяє навчити майбутніх спеціалістів конкретних прийомів і методик роботи з різними категоріями населення, наблизити їх безпосередньо до місця майбутньої трудової діяльності. Практика зводить майбутнього спеціаліста з реальними ситуаціями, вирішення яких передбачає грамотні і ефективні дії. М. Бого (Канада) відзначає, що студенти вчаться інтегрувати теорію і практику, аналізувати, критично оцінювати і перевіряти на практиці ті знання, поняття і принципи, які вони засвоїли в межах академічних курсів. Крім цього, маючи справу з гострими соціальними і особистими проблемами, стикаючись зі складними етичними дилемами, студенти починають краще розбиратись у своїх власних думках і почуттях, розуміти, як ці переживання впливають на їхню професійну діяльність [4, 124].

На думку американських дослідників Бредфорда У. Шифора і Лоуелла З. Джекінса, практичне навчання лежить в основі професії соціального працівника і служить фундаментом, на якому будується професійна діяльність щодо надання висококваліфікованих послуг. Важливо, щоби знання і вміння отримали подальший розвиток і перевірку на практиці. Для цього кожен студент повинен отримати можливість перебувати під наглядом і контролем в процесі поточної практики соціальної роботи до того, як буде обговорюватись його диплом. Спостереження за практикою дозволяє студентові поєднувати знання з методами і відшліфовувати і те й те в єдиному процесі [5].

Практичне навчання здійснюється у соціальному агентстві під керівництвом педагога-наставника. У цей період відбувається переосмислення матеріалу, поданого в межах теоретичного курсу, а також стимулюється власна пізнавальна активність студентів. Часто саме у процесі практичної підготовки закладаються основи характерного стилю професійної діяльності.

Аналіз зарубіжних джерел дозволив виділити такі важливі принципи, що визначають підходи до практичного навчання соціальних працівників [3, 139–149]:

1) взаємодія педагогів-наставників і студентів на основі діалогу і демократії;
2) формування у студентів необхідних знань, умінь і ціннісних орієнтацій безпосередньо залежить від професійної компетентності педагога-наставника;
3) врахування усього контексту практичного навчання.

Г. Роджерс відзначає, що програми підготовки соціальних працівників у таких країнах, як США, Англія, Канада, Нова Зеландія, Австралія, а також у країнах Західної Європи обов'язково включають практичний компонент, який складається із ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи та безпосереднього включення їх у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. За всієї специфіки соціальної роботи в різних країнах у ній можна виділити спільні проблеми:

- фактори, що сприяють чи перешкоджають переносу знань із академічного в практичне середовище;
- механізми вироблення умінь і навичок;
- закономірності формування професійної самосвідомості;
- характер стосунків між студентом і педагогом-наставником;
- об'єктивні умови протікання практики [9, 150–170].

Існують різноманітні моделі практичного навчання спеціалістів соціальної роботи, які використовуються, серед інших, у північноамериканській системі підготовки [6, 70–83].

Модель особистісного росту і розвитку побудована на використанні терапевтичних моделей практики в моделях навчання. Іншими словами, студент стає "клієнтом" супервізора. Акцент робиться на відчуттях студента, на розвитку його самосвідомості, на осмисленні і засвоєнні стилю супервізорства. Особистісний ріст розглядається як передумова професійного росту. Один із основних моментів моделі передбачає, що професійна діяльність залежить від особистісного росту.

Учнівська модель включає такі положення:

- навчання у процесі реальної дійсності, а не в ході дискусії;
- практика передбачає копіювання існуючих моделей роботи, тому необхідне безпосереднє спостереження студента за практичною роботою супервізора;
- опора на теорії поведінки;
- однакова увага до процесу і результатів практики.

Управлінська модель випливає із того, що, по-перше, підхід до студента повинен бути таким самим, як до кожного співробітника агентства, і, по-друге, основна функція керівника практики — керування процесом практики. Такий підхід більше зосереджений на набутті навичок. Головний критерій оцінки результатів практики — результати роботи студента з клієнтами.

Модель структурованого навчання. За даного підходу важливим моментом є набуття навичок, але не менша увага приділяється ціннісним основам роботи студентів, крім цього, він пред'являє певні вимоги до оцінки. Модель структурованого навчання передбачає:

- використання освітніх моделей замість психосоціальних;
- безпосереднє спостереження за практикою студента;

– знання керівником практики теорій навчання дорослих;
– ні процес практики, ані його результати не визнаються пріоритетними.

Такими є моделі практичного навчання, що використовуються при підготовці соціальних працівників у багатьох зарубіжних країнах, зокрема у США та Канаді. Деякі їх аспекти (акцент на процесі і результатах роботи студента з клієнтом, робота з проблемними ситуаціями) можуть бути використані при вдосконаленні вітчизняної системи практичного навчання соціальних працівників.

Серед методів навчання нам видається найбільш оптимальною і цікавою класифікація методів практичного навчання К. Соудон. Особливість цієї класифікації полягає у тому, що вона була розроблена безпосередньо для практичного навчання спеціалістів соціальної роботи.

Усі методи, згідно з К. Соудон, поділяються на п'ять великих груп: 1) апаратурні методи (аудіо, відео, магнітні, слайди, кіно, комп'ютер, Інтернет); 2) письмові методи (щоденники, опис "випадків", аналіз "випадків", контракти, листи, звіти, протоколи, резюме, опитувальники, результати спостережень); 3) перевірені методи (вправи, імітація, драматизація, моделювання, рольова гра, дискусія, зібрання, відвідування лікарні, суду, розробка програм); 4) графічні методи (малюнки, схеми, графіки, діаграми, фотографії, кодоскоп); 5) друковані методи (роздатковий матеріал, тексти, книги, журнали, статті, тексти доповідей, офіційні документи, статистичні дані, інструкції) [7, 97].

Розглянувши розгорнутий варіант робочих програм навчальних курсів, які готують до роботи з іммігрантами та біженцями, насамперед до культурально-сенситивної практики, ми виділили найбільш типові методи підготовки.

Одним із методів є так званий "фасилітатор у класі" (class facilitator).

Студенти поділяються на пари і проводять дискусію упродовж двох годин. У парах студенти вирішують, яким із двох способів вести дискусію:

1. Спільна фасилітація полягає у веденні двогодинної сесії як спільного проекту. Студенти беруть на себе спільну відповідальність за подання інструкторові короткого письмового викладу на три-п'ять сторінок з критичним аналізом прочитаної літератури. Команда з двох також відповідальна за фасилітацію двогодинної дискусії та за подання інструкторові огляду тем, вправ, і запланованих видів діяльності. Перед студентами ставиться завдання зробити дискусію живою та захопливою. Студенти також повинні бути готові до заохочення до участі інших студентів у групі. Якщо студенти вибирають спільне ведення дискусії, виставляється спільна оцінка. Дискусії повинні висвітлювати основні поняття, розкривати суперечливі питання та пропонувати способи, за допомогою яких ці поняття можна використовувати у практиці соціальної роботи із сім'ями, дітьми і спільнотами. Детальні вказівки щодо фасилітації у класі надає інструктор.

2. Індивідуальна фасилітація передбачає розподіл літератури, заданої на день, на дві частини двома учасниками поміж себе. Кожен із двох студентів-фасилітаторів відповідальний за подання особистого критичного огляду прочитаної літератури, за проведення одногодинної дискусії та за подання інструкторові огляду тем, вправ і запланованих видів діяльності.

Іншим типовим методом є перегляд фільму про сімейне життя етнічних меншин. Перед студентами стоїть завдання робити детальні нотатки під час перегляду фільму і бути готовими скласти соціальне оцінювання, що включає позитивні сторони та слабкі місця сім'ї із застосуванням знань та навичок щодо культуральної компетентності. Від студентів очікується застосування, втілення понять культуральної компетентності і виявлення сенситивності до проявів расизму, упередження та інших форм дискримінації, показаних у фільмі. Від студентів вимагається використання однієї і тієї ж форми соціального оцінювання.

Крім описаних вище видів роботи у малих групах — парах студентів, та індивідуально, застосовується робота у великих групах. Переважно — це робота над завершальним проектом. Кожна група вибирає спільноту етнічних меншин, про яку є мало інформації, з метою проведення детального дослідження протягом семестру. Крім вибору досліджуваної групи населення, перед студентами стоїть завдання провести дослідження і зібрати та укласти інформацію у довідник для практикантів. Інформація, яку потрібно зібрати, включає серед іншого: історію групи у США (питання імміграції, громадських прав, регіонального представництва); стереотипи, пов'язані із групою (наведення прикладів із преси); опис

позитивних сторін та слабких місць групи; 2–3 приклади законів, які впливають на групу позитивно чи негативно; звичаї та ритуали групи; місцеві ресурси, що включають культуральну компетентність, і які є в розпорядженні групи (заклади охорони здоров'я, догляду за дітьми, школи, громадські центри); перелік творчих, духовних, культурних місць дозвілля групи (церкви, ринки, магазини); групи захисту прав меншин (місцеві та національні) та ін.. Другим етапом є презентація групою свого детального дослідження. Презентації повинні бути добре організовані, демонструвати творчість та глибоке розуміння особливих тем, що стосуються досліджуваної групи. У презентації повинна відображатись робота команди та втілюватись поняття культуральної компетентності, засвоєні протягом семестру.

Кожен студент повинен розвинути модель культурально-сенситивної практики. Прочитана література, виступи запрошених гостей, дискусії у класі та індивідуальний синтез студентами цього досвіду допоможе їм у зборі інформації та у роботі з клієнтами — представниками різних культур. Для того, щоб збільшити інтеграцію теорії та практики, студенти повинні посилатись на свій практичний досвід. Модель повинна втілювати дві основні складові: аналіз готовності студентів до роботи із несхожими за культурою клієнтами на основі особистих знань про сімейні і культурні цінності, етичні та ґендерні питання, обізнаності у класових питаннях, здобутої освіти; визначення питань, які потрібно дослідити при роботі з клієнтом чи у агентстві. Студенти оволодівають необхідними знаннями щодо міграції сім'ї та переселення; культурного шоку і пристосування; фізичного здоров'я; особистих сильних та слабких сторін; ставлення клієнта до проблем психічного здоров'я, фізичного захворювання і поведінки щодо пошуку допомоги; а також очікування щодо лікування. Крім того, студент повинен вміти визначати компоненти підготовки до роботи із різними за культурами клієнтами у агентстві проходження практики чи оцінювати поточний план агентства щодо управління різноманіттям. Розробку своєї моделі культурально-сенситивної практики студенти повинні оформити у письмову роботу.

Дискусії у класі іноді передує проведення студентами інтерв'ю із різними за культурою особами і запис його на аудіо-плівку. Інтерв'ю проводиться за попередньо складеними запитаннями. Під час дискусії у класі студенти діляться своїм досвідом та відкриттями з колегами.

Студенти знайомляться із цінностями професійної соціальної роботи, набувають знань та умінь під час лекцій-дискусій, аудіо-візуальних презентацій, квізів, презентацій випадків та ін..

Одним із методів, який використовується у підготовці кваліфікованого соціального працівника є інтерв'ю з клінічним оцінюванням. З особою проводить інтерв'ю професор: або у класі, або записує на відео. Особа, у якої беруть інтерв'ю, повинна бути оцінена студентами за певною розробленою схемою.

Окремо можна виділити написання письмових робіт, які, серед інших, присвячені аналізові громадських агентств. Роздатковий матеріал уміщує запитання щодо мети, структури, штату, фінансування та зв'язків з іншими агентствами. Перед студентами ставиться завдання знайти матеріал у літературі, щоб:

- підтримати потребу у наданні певного виду послуг у контексті соціальних цінностей та соціальної політики;
- привести дані епідеміологічного характеру (частотності/поширеності), що стосуються проблем, які обговорюються;
- зробити підсумок поточних атитюдів та/чи втручань щодо населення, яке перебуває у невизначеному та ризикованому становищі;
- дати критику сильних сторін запропонованого агентства;
- дати критику недоліків запропонованого агентства.

Отже, підготовка соціальних працівників до здійснення культурально-сенситивної практики та компетентного у роботі із представниками несхожих культур, якими виступають іммігранти та біженці, характеризується застосуванням інтерактивних навчальних методів, зокрема:

- збір та укладення інформації у довідник для практикантів, написання письмових робіт, які, серед інших, присвячені аналізові громадських агентств, що проводять роботу з біженцями;

- виклад теоретичного матеріалу із заохоченням студентів до задавання запитань та участі у дискусії;
- обговорення нового матеріалу з наведенням прикладів як викладачем, так і студентами;
- закріплення теоретичних знань на практиці в малих групах шляхом виконання вправ, проведення рольових ігор, аналізу досвіду участі в них та взаємодії між учасниками шляхом рефлексії;
- виконання індивідуальних і групових презентацій з наступним обговоренням;
- проведення індивідуальних презентацій, презентацій випадків та проектів;
- проведення інтерв'ю із подальшою його обробкою та обговоренням.

Активно використовуються роздаткові матеріали, комп'ютерні технології, різноманітні технічні засоби навчання та спеціальне обладнання.

Таким чином, форми і методи навчання, які використовуються у підготовці соціальних працівників до роботи з біженцями в США та Канаді, сприяють "переведенню" професійно-теоретичної компетентності у професійну основу і допомагають особистості набувати професіоналізму у діяльності, розвивати професійно важливі якості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями в умовах України на основі аналізу та творчого використання прогресивних ідей адаптованого до національних умов зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 239 с.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 144 с.
3. Бе С. Опыт студентов и педагогов-наставников: факторы, влияющие на практическую подготовку студентов // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. М. Доэла и С. Шардлоу. — М.: Аспект Пресс, 1997. — С. 139–149.
4. Бого М. Из опыта подготовки педагогов-наставников // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. М. Доэла и С. Шардлоу. — М.: Аспект Пресс, 1997. — С. 123–138.
5. Доэл М. Введение в контекст практической подготовки будущих социальных работников: обзор ключевых тем // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. М. Доэла и С. Шардлоу. — М.: Аспект Пресс, 1997. — С. 15–23.
6. Доэл М. Обучение и поддержка руководителей практики // Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. — М.: Аспект Пресс, 1996. — С. 70–83.
7. Доэл М. Содержание и методы практической подготовки студентов к социальной работе // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. М. Доэла и С. Шардлоу — М.: Аспект Пресс, 1997. — С. 92–103.
8. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология и общество. — М., 1997. — С. 271–289.
9. Роджерс Г. Сравнительный подход к практической подготовке студентов к социальной работе // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. М. Доэла и С. Шардлоу. — М.: Аспект Пресс, 1997. — С. 150–170.
10. Ситарам К.С., Когделл Р.Т. Основы межкультурной коммуникации // Человек. — 1992. — № 2. — С. 51–64; № 3. — С. 60–68; № 4. — С. 106–116; № 5. — С. 100–107.
11. Brislin R.W. Orientation programs for cross-cultural preparation // Perspectives on Cross-Cultural Psychology / Eds. Marsella A.J., Tharp R.G., Ciborowski T.J. — N.-Y., 1979. — P. 139–152.
12. Davis, J.R., & Davis, A.B. Effective training strategies. — San Francisco: Berrett-Koehler, 1998. — 241 p.
13. Triandis H.C. Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes // Cross-cultural Perspectives on Learning / Eds. Brislin R.W., Bochner S., Lonner W.J. — N.-Y. — Wiley, 1975. — P. 111–125.
14. Refugee and immigrant training program, http://www.bu.edu/bulletins/ssw/item09.html#anchor6
15. The University of Iowa National Resource Center for Family Centred Practice, http://www.uiowa.edu/%7Enrcfcp/training/cultural.shtml
16. Training Program in Human Services Counselling for Emigres, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1000/is_n359/ai_7357034
17. York University Centre for Refugee Studies, http://www.yorku.ca/crs/Research/experiential.htm

Галина ВОРОНКА

“КООПЕРАТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ” — ПРОДУКТИВНИЙ МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ РІВНІВ БАКАЛАВРАТУ, МАГІСТРАТУРИ У ШКОЛАХ БІЗНЕСУ У КАНАДІ, США, ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Загальна проблема, яка підлягає розв’язанню у цілях ефективної організації навчального процесу — створення академічного середовища, в якому суб’єкти навчального процесу могли б розвивати інтелектуальні здібності в результаті застосування практично орієнтованих методів, інтенсивно-інноваційної методології здійснення навчальної діяльності. Предметний метод навчання у поєднанні з навчальними методами — кейс-стаді (аналіз виробничих ситуацій), ділові ігри (моделювання виробничих ситуацій), ініціація, дизайн і реалізація групових бізнес-проектів — основні форми організації навчального процесу у школах бізнесу в Канаді, США, Великобританії.

Принципи організації навчальної діяльності студентів бакалаврату, слухачів магістратури у групі — предмет досліджень, здійснених авторами низки науково-педагогічних публікацій:

– розгляд питань субституції навчально-імітаційного дипломного проектування конструкторсько-комерційним у вищих навчальних закладах технічного профілю в Україні (дипломне проектування — кінцевий етап підготовки спеціалістів; на ступені дипломного проектування студенти виявляють знання та вміння проектування визначених об’єктів, знання технологічних норм, властивостей матеріалів; дипломне проектування — специфічний вид кваліфікаційних робіт спеціалістів, реалістичний інженерний проект, заснований на здійснених математичних розрахунках; структурні елементи процесу дипломного проектування — а) формулювання теми; б) дизайн проекту; в) захист опрацьованого проекту у присутності членів державної атестаційної комісії (ДАК); недоліки традиційного індивідуального дипломного проектування у більшості українських ВНЗ: нереалістичне формулювання тем, визначення обсягу завдань — нереалістичні плани проектування у 4-місячний термін потужних технічних об’єктів (виконується у спеціалізованих проектних установах, науково-дослідних інститутах у 3–4-річний термін, колективами проектантів, у яких налічують декілька десятків, сотень осіб), можливе програмування фрагментарних характеристик дослідного процесу (індивідуальне виконання умовно пов’язаних фрагментів проекту), нереалістичне прогнозування термінів реалізації дослідного процесу (студенти-дипломники неспроможні здійснити порівняння варіантів проектних рішень, виконати проектні розрахунки), симпліфікація наукових проектів (кількість креслень дипломного проекту (6–7) — недостатній обсяг інформаційних матеріалів щодо деталізації проектів, особливо спеціальних питань — визначення рівнів економічної ефективності, техбезпеки, промислової санітарії, екологічної безпеки); переваги інноваційного групового дипломного проектування в Українській інженерно-педагогічній академії (УІПА): комплексність формулювання тем, визначення обсягу завдань, бригадний метод комплектування груп дослідників (дизайн проектів складних технічних об’єктів; склад груп студентів — 2–5 осіб; розподіл завдань, функцій у межах проектних груп: проектант виконує дизайн 1-го розділу проекту; економічний розділ проекту, в якому вміщено інформацію щодо рівня техніко-економічної ефективності проекту, виконується одним зі студентів з урахуванням даних, отриманих від студентів — членів групи: виконання дизайну оптимальної кількості креслень (28–30), інтегративність дослідницького процесу (взаємодоповнюваність знань, мультиплікація зусиль; вчасне виконання завдань — кожний із проектантів розуміє, що від результатів його діяльності залежить досягнення загальних результатів; налагодження комунікативного процесу — всі члени групи, спілкуючись, обізнані з усіма проектними матеріалами; колегіальний захист дипломних проектів — захист проектів відбувається одночасно всіма членами групи), професійність організації проектно-дослідницького процесу представниками адміністрації вищого навчального закладу (наявність в організаторів цього процесу інформації щодо психологічних характеристик студентів, психологічної сумісності членів груп), комерціалізація, капіталізація процесу наукових досліджень, надходження фінансових ресурсів до академічних підрозділів закладу освіти, подальше використання фінансових ресурсів з метою удосконалення структури, механізмів реалізації навчального процесу (студентами-проектантами енергетичного факультету УІПА

протягом 5-ти років було виконано більше 30-ти реалістичних перспективних проектів, замовлених виробничими менеджерами Запорізької АЕС та Запорізької ТЕС), інтенсифікація процесу наукових досліджень (у кафедральних підрозділах факультету енергогенеруючих апаратів УІПА кількість комплексних дипломних проектів становить 70% загальної їх кількості) [1, 77–80];

– розгляд питань процесу повернення до дипломного проектування у вищих технічних навчальних закладах як до процесу комплексних практично спрямованих інженерно-конструкторських, креативних досліджень (масовість, "конвеєрність" навчального процесу — фактори нівелювання креативності: дипломні проекти у більшості випадків — навчально-тренувальні, конструктивний, інноваційний потенціал їх — незначний; дипломні проекти перетворюються у випускні, а не кваліфікаційні) [2, 58–59];

– розгляд питань організації процесу контролювання якісних параметрів навчальних послуг, запропонованих у вищих навчальних закладах в Україні, у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Конвенція з питань функціонування європейських закладів вищої освіти — "Формування європейського простору вищої освіти" (Саламанка, 2001 р.), галузь освітніх послуг визнано як сферу "суспільної відповідальності"; якісні показники — базові, на основі досягнення цих показників "забезпечується довіра, відповідальність вимогам на ринку трудових ресурсів, мобільність, сумісність кваліфікацій, привабливість"; проблеми досягнення якісних стандартів у підготовці спеціалістів полягають у застосуванні механізмів систематичного, об'єктивного, стимулюючого контролю здобування фундаментальних знань, розвитку професійних, технічних умінь студентами ВНЗ, застосуванні психодіагностичних методик визначення професійно важливих характеристик у структурі інтелектуального потенціалу суб'єктів навчального процесу стосовно вимог у конкурентному виробничому середовищі; у системі освіти необхідно здійснювати підготовку і сприяти селекції елітних випускників — менеджерів організацій у соціальній структурі, в урядових закладах, суспільних інституціях повинні працювати фахівці, здатні здійснювати функції інтелектуального управління) [4, 87–91];

– розгляд питань організації науково-дослідної роботи студентів, слухачів (у НТУ "Харківський політехнічний інститут" уперше серед українських ВНЗ було структуровано до навчальних планів 220г. НДРС; у НТУ "Харківський політехнічний інститут" науково-дослідні роботи виконують 30% студентів бакалаврату, 50% випускників-спеціалістів, 100% випускників магістратури) [8, 65].

Мета статті — дослідження принципів інтеграції групових форм навчальної діяльності студентів, слухачів до структури навчально-освітнього процесу рівнів бакалаврату, магістратури у школах бізнесу у Канаді, США, Великобританії; розкриття значення групових форм дослідницької діяльності як структурних елементів модульних курсів, пропонованих у вищих навчальних закладах університетського типу у Канаді, США, Великобританії; здійснення аналізу емпіричних педагогічних матеріалів — фрагментів навчальних програм ступенів бакалаврату, магістратури, реалізованих у школах бізнесу у Канаді, США, Великобританії.

"Кооперативні" або "колаборативні" форми навчальної діяльності практикують у процесі виконання функцій у структурі академічних груп.

Академічна група — невелика кількість осіб (2–5 членів), які: 1) взаємодіють між собою засобами розгалужених зв'язків; 2) прямують до однієї або більшої кількості спільних цілей; 3) додержують нормативних правил поведінки і відносин; 4) підтримують стабільні рольові відносини; 5) створюють підгрупи, виявляючи емоційне притягання або відштовхування. Основними зв'язками, що поєднують індивідів у групі, є різні типи мотивів (навчальні, професійні, матеріальні, комерційні), адаптовані в ній стандарти, принципи, відносини залежності, прагнення до членства [3, 5, 6, 7, 9].

Середовище в академічній міні-групі сприятливе задля:

1) проведення семінарських занять (дискусій), реалізації практичних курсів (виконання практичних завдань; перевірка, рецензування завдань, виконаних у письмовій формі);

2) організації спецсемінарів з розгляду специфічних питань, які не були розглянуті протягом лекційних, тьюторських занять, регулярних семінарів; перелік актуальних питань

економічної політики, розвитку економічної системи, системи національного бізнесу визначається студентами, викладачем; аналіз проблем здійснюється запрошеними експертами, практикуючими фахівцями;

3) розгляду конкретних ситуацій функціонування виробничих, бізнес-організацій і формулювання рекомендацій щодо розвитку бізнес-діяльності (метод кейс-стаді); навчання бізнес-аналізу, управлінського бухобліку;

4) складання, презентації бізнес-планів, дизайну бізнес-проектів; написання, презентації проектних звітів;

5) опрацювання рекомендованої (реферативної, оригінальної) літератури з питань розвитку економіки, бізнесу; консультування з питань здійснення програм наукових досліджень;

6) демонстрації відеофільмів, використання аудіозаписів.

У процесі післядипломної підготовки слухачам магістратури у школах бізнесу Великобританії та США пропонують інтенсивне опрацювання навчального матеріалу у складі ними самими утворених функціональних груп, здійснення дизайну бізнес-проектів, замовлених представниками організацій бізнесу, фізичними особами:

– методи реалізації програм: взаємне консультування студентів у групах, опрацювання рекомендованої літератури у парах або міні-групах, рольові ігри, групові науково-дослідні проекти, імітація судових процесів, юридичні консультації-імітації, імітаційний письмовий виклад рішень у судових процесах, тренувальне складання законопроектів, участь у квазі-переговорах у ролі уповноважених;

– характеристики практичного курсу: 15-тижневий термін; діяльність у системах “слухач-консультант” (університетське середовище), “слухач-ментор” (виробниче середовище); виробниче середовище — бізнес-середовище у комерційній сфері (комерційне агентство); періодичність виконання виробничих функцій — протягом дня щотижня;

– вид діяльності — дизайн консультативного проекту, замовники проекту — менеджери агентства; методи реалізації курсу — участь у структурованих інтерв’ю, організація анкетування, здійснення офіс-менеджменту, класифікація релевантних інформаційних даних (“Комерційне право” (МН), школа правознавства університету у Стретклайді) [12, 11, 16–17];

– метод реалізації програми: викладання програми полягає у проведенні лекційних, семінарських занять, стимулюванні групової роботи, керованому студентами розгляді конкретних ситуацій. Підприємці, колишні студенти, здійснюють виклад матеріалу у програмі лекціями з власного досвіду заснування, розширення функціонування підприємств бізнесу. Мета у реалізації програми, крім навчальної, виховна, полягає у культивуванні лідерських характеристик, розвитку вміння професійно спілкуватись, координувати колективні дії, налагоджувати суспільні відносини, співпрацювати у команді професіоналів (“Підприємництво” (МН), школа бізнесу Каледонійського університету в Глазго) [13, 3].

Модульний курс: Управління персоналом, розвиток професійних умінь. Режим викладання: матеріал курсу викладають у формі інтерактивних занять, акцент ставлять на діяльності студентів у групі. Студенти здійснюють наукове дослідження у міні-групі, повідомлення результатів досліджень, здійснених студентами, протягом ними ж організованих семінарів. Уміння презентації оцінюють викладачі.

Модульний курс: Середовище бізнесу і управління. Режим викладання: матеріал курсу викладають протягом лекційних, індивідуальних занять, акцентують на суб’єктоцентризмі навчального процесу. Студенти аналізують конкретні ситуації з практики ведення бізнесу в групах-синдикатах, повідомлення результатів аналізу на ними ж організованих офіційних і неофіційних семінарах (“Управління трудовими ресурсами” (МН), школа бізнесу університету ім. Р. Гордона в Абердині) [14, 2, 3];

ISM 6960 Магістерський проект

Пререквізит: ISM 6231

Індивідуальний або груповий управлінський проект з метою розвитку вмінь наукового дослідження у галузі інформаційного менеджменту. Можливе дворазове здійснення проекту з метою нагромадження кредитних балів (“Менеджмент інформаційних систем” (МН), школа бізнесу і економіки Тихоокеанського університету у Сіетлі) [11, 13];

ADV 695 магістерський курс: Колабораційний проект. Слухачі декількох магістерських програм працюють спільно у плануванні міждисциплінарних колабораційних проектів. Інтердисциплінарні колабораційні проекти — елемент навчальної програми. Кр. од. — 3. Год. — 3.

Пререквізити: практичні магістерські курси (“Дизайн реклами” (МН), коледж академічного мистецтва, Сан-Франциско, Каліфорнія) [15, 12].

Реалізація групових бізнескомерційних, консультативних, науково-дослідних проектів — одна з форм кооперативного стилю навчальної діяльності у ВНЗ Канади, США, Великобританії. Спроби впровадження групових форм роботи до навчального процесу були зроблені У. Сандерсоном в Англії, стосувалися системи загальноосвітніх закладів — освітньої сфери, в якій поєднання, мультиплікація зусиль у навчальній діяльності особливо результативні.

Навчальне проектування — виконане групою студентів комплексне завдання у процесі вивчення курсу. Дизайн, реалізація консультативних, комерційних проектів якнайповніше задовольняють фінансові потреби у школах бізнесу, якнайбільше сприяють розвитку професійних, науково-експериментальних умінь студентів.

Впровадження групових форм особливо характерне на ступені організації навчальної діяльності студентів бакалаврату. На основі аналізу застосування педагогічних технологій у процесі викладання двох канадських економічних програм рівнів бакалаврату співвідношення “індивідуальний проект — групові проекти” можна інтерпретувати у кількісному відношенні “3:9”:

а) індивідуальне здійснення проектів:

ділове адміністрування 499, Науково-дослідний проект.

Зміст: індивідуальний науковий проект, науковий звіт (виконується студентами; консультування викладачем, обраним студентами).

1.0 модульний курс (“Ділове адміністрування” (БН), університет провінції Онтаріо) [16, 9];

Вступний курс. Антрепренерство та інновації 201 Н(3–2). Вступ: заснування приватного підприємства. Навчальна методологія: бізнес-проект (ідентифікація, дослідження можливостей заснування підприємства; складання, презентація бізнес-плану).

Антрепренерство та інновації 403 Н(3–0). Планування процесу. Навчальна методологія: бізнес-проект (складання бізнес-плану розвитку існуючого, експансивно орієнтованого підприємства). Зміст, форма, практичне значення бізнес-плану. Пререквізити: Антрепренерство та інновації 201/381 (“Антрепренерство та інновації” (БН), університет у м. Калгарі) [10, 1–2];

б) групове здійснення проектів:

Ділове адміністрування 402q, Управління процесом комунікації.

Зміст: Інтерв’ю, групові проекти, конфліктні ситуації, мотивація виробничої діяльності; комунікація у медіасередовищі, зв’язки з громадськістю. 0,25 модульного курсу.

Ділове адміністрування 420y, Бізнес-проект (практична реалізація).

Зміст: Дизайн бізнес-проекту, замовленого клієнтами із корпоративного середовища (виконання самоорганізованою групою проектантів, 3–5 проектантів у групі). 0,5 модульного курсу.

Ділове адміністрування 442 q, Управління новозаснованою організацією бізнесу.

Зміст: Заснування організації бізнесу (розгляд кейс-стаді, дизайн проекту із заснування приватного підприємства). 0,25 модульного курсу.

Ділове адміністрування 453 a/b, Управління інвестиційним процесом.

Зміст: Акції, цінні папери, інвестиційні фонди; інвестування індивідуальних, колективних приватних підприємств (аналіз кейс-стаді практикуючими інвесторами; дизайн бізнес-проекту, аналіз процесу інвестування; колекціонування пакета навчальних матеріалів). 0,5 модульного курсу (“Ділове адміністрування” (БН), університет провінції Онтаріо) [16, 3–6];

Антрепренерство та інновації 499 Н(3–0). Управління колективним підприємством. Функції, динаміка розвитку колективних підприємств. Розв’язання конфліктів, наступність у системі менеджменту, професіоналізація управління, стратегічне планування. Педагогічна

основа: емпіричний проект, розгляд кейс-стаді, опрацювання літератури, виступи запрошених лекторів.

Дипломні курси. Антрепренерство та інновації 781 Н(3–0). Вступ: антрепренерство. Емпіричний курс, групові бізнес-проекти. Розгляд кейс-стаді, розвиток умінь генерування ідей, креативного розв'язання питань, ситуаційного аналізу.

Антрепренерство та інновації 783 Н(3–1). Ідентифікація можливостей. Бізнес-проект (розгляд кейс-стаді; виявлення, дослідження можливостей розвитку організації бізнесу).

Антрепренерство та інновації 785 Н(3–0). Розвиток підприємства. Бізнес-проект (формулювання концепцій розвитку підприємства бізнесу, формалізація бізнес-плану).

Антрепренерство та інновації 787 Н(3–0). Прикладний бізнес-аналіз. Бізнес-проект (аналіз процесу функціонування підприємств, формулювання рекомендацій). Пререквізит: Маркетинг 601 ("Антрепренерство та інновації" (БН), університет у м. Калгарі) [10, 2–3].

Загальною думкою у середовищі західноєвропейських психологів, педагогів є те, що групова координація — ефективний засіб підвищення рівня продуктивності інтелектуальної праці. У складі мікрогрупи студенти:

1) прагнуть колективно навчатися, постійно досягають вищих якісних показників кооперованої інтелектуальної продукції;

2) адекватно оцінюють результати індивідуальної праці у контексті групової, у них формується стійка звичка до самооцінки;

3) усвідомлюють необхідність процесу неперервного удосконалення, самонавчання;

4) навчаються у процесі виконання практичних завдань; довершеність формується стабільною практикою;

5) працюють в атмосфері психологічної підтримки, захищеності, безпеки; розвивають позитивний емоційний стан;

6) ініціюють інтелектуальне саморозкриття, розкриття членів групи; навчаються не лише на основі індивідуального досвіду, розвивають уміння аналізувати груповий матеріал;

7) займаються колективною діяльністю, поступово здійснюють перехід до індивідуальної; перебувають у ситуації організованих навчальних дій;

8) культивують характеристики лідерства і підпорядкування; лідер — найбільш референтна для групи особа у площині спільної діяльності, абстрагований для групи середній член міжособистісних відносин; характеристики лідера пов'язані з вибірковістю, делегуванням повноважень;

9) виявляють уміння креативності; креативність — ансамбль характеристик; креативно діючі особи демонструють уміння думати незалежно, гнучко, винахідливо; у проектній групі відбувається трансферт програмових знань у творче розв'язання проблеми (творче перенесення інформації: опис підходів у розв'язанні проблеми, визначення рівня адекватності підходів, врахування обмеженості підходів);

10) здійснюють інтеграцію навчальних матеріалів, наукових даних, результатів експериментальної діяльності, одержаних особисто у процесі дослідження проблем; інтеграція навчального і наукового видів діяльності — специфічна ознака організації академічного процесу у системі вищої освіти, на відміну від організації навчального процесу у системі загальної освіти;

11) здійснюють перехід до фахової діяльності, яка розглядається як похідна взаємодії внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх факторів (соціального середовища); комбінацію характеристик і умов середовища вважають позитивним моментом формування потенціалу спеціалістів;

12) впроваджують інновації; інновація — не стільки технічне, скільки економічне, соціальне поняття; критерії досягнення статусу інновації пов'язані зі змінами у сфері економіки, соціального забезпечення, способі життєдіяльності людей як виробників і споживачів; генерація інновацій залежить від типу менталітету, системи менеджменту, не від диференційованої галузевості, величини групи; інноваційна група функціонує саме як

мікрогрупа, організована у цілях генерування продуктивних інновацій; інновації — мета, норма у функціонуванні групи;

13) реалізують моральний, інтелектуальний потенціал; реалізація внутрішнього потенціалу можлива за умов визначення сфери або сфер, способів або методів його розкриття;

14) удосконалюють уміння науково-навчального спілкування; під впливом процесу інтенсивної наукової діяльності якісно змінюється структура комунікативного процесу; студенти оперативно орієнтуються в умовах спілкування, правильно планують систему і реалізують схему спілкування, знаходять адекватні засоби реалізації акту спілкування, відчувають і підтримують зворотні комунікативні зв'язки.

Західноєвропейські соціологи визнають, що колективна свідомість нівелює індивідуальну відповідальність, призводить до безвідповідальності, вони довели, що відбувається девальвація відповідальності у групі. Позитивні характеристики групової діяльності кількісно, однак, переважають негативні.

Правила зміцнення групової єдності полягають у консолідації довір'я, забезпеченні успіху, підтримці престижу, ідентифікації реалістичних цілей.

Неформальні мікрогрупи організовуються поза компетенцією адміністраторів вищих навчальних закладів, їх створюють з урахуванням індивідуальних преференцій. Завдання, яке стоїть перед керівниками навчальних установ, — перетворити спонтанний процес у запрограмований, неофіційні групи — в академічні.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у здійсненні порівняльного аналізу застосування методів групової організації навчальної, інноваційної діяльності (консультативно-комерційне проектування) студентів бакалаврату, слухачів магістратури у вищих навчальних закладах економічного профілю в Україні, Канаді, США, Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюх С. Комплексне дипломне проектування як засіб підвищення якості підготовки спеціалістів // Вища школа. — 2004. — №1. — С.77–80.
2. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці // Вища школа. — 2004. — №5–6. — С.54–61.
3. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер. — М.: Ин-т психологии РАН, 1997. — 296 с.
4. Левківський К., Сухарніков Ю. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Вища школа. — 2004. — №5–6. — С.86–106.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: "Академия", 1999. — 184 с.
6. Общая психология. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 448 с.
7. Психология и педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. — М.: Совершенство, 1998. — 320 с.
8. Товажнянський Л. Система безперервної освіти на базі дистанційної технології навчання і кредитно-модульної організації навчального процесу // Вища школа. — 2004. — №5–6. — С.62–65.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
10. Entrepreneurship and Innovation Courses (ENTI). The University of Calgary, 2004. — 4 p.
11. Graduate Program Guide and Application 2002–03 (MBA/MS-ISM). Seattle Pacific University, School of Business and Economics. — 18 p.
12. LLM in Commercial Law. A Joint Degree Offered by the University of Glasgow and the University of Strathclyde. — 29 p.
13. M. Sc Entrepreneurial Studies 2000/2001. Division of Economics & Enterprise, Glasgow Caledonian Business School. — 9 p.
14. PgCert / PgDip / MSc in Human Resource Management. The Robert Gordon University, Aberdeen Business School. — 14 p.
15. Schedule of Classes Undergraduate and Graduate (2002). Academy of Art College Accredited by ACICS, NASAD & FIDER. — 176 p.
16. Undergraduate Course Information: Business Administration. The University of Western Ontario, Academic Calendar 2004. — 10 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ігор ШЕРЕМЕТ

СПІЛЬНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І БАТЬКІВ З АНТИАЛКОГОЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досвіду роботи школи засвідчує, що дійовим засобом антиалкогольного виховання старшокласників є фізична культура, яка відкриває широкі можливості для духовного і фізичного оздоровлення та громадянського становлення підростаючого покоління [6].

Однією з умов підвищення ефективності антиалкогольного виховання старшокласників засобами фізичної культури є залучення до нього батьків. Для здійснення цієї роботи батьки повинні володіти певним обсягом знань про шкідливий вплив алкоголю на організм і діяльність людини, методикою виховного впливу на власних дітей у цьому напрямку, створити сприятливі морально-психологічні умови в сім'ях, дотримуватись певних вимог у власній поведінці, контактувати в цьому плані зі школою [1; 5; 7].

У процесі дослідно-експериментальної роботи з батьками старшокласників експериментальної групи проводилась відповідна робота за спеціально складеною тематикою. Тематика лекцій передбачала не тільки розкриття шкідливості алкоголю на організм людини, а й питання несумісності пияцтва з принципами суспільної моралі, правовими проблемами боротьби з пияцтвом, впливом алкоголю на злочинність неповнолітніх, на сім'ю, на виробничу діяльність людини.

Анкетне опитування, проведені бесіди із батьками учнів дали можливість отримати вихідні дані, на підставі яких було побудовано зміст і методику дослідно-експериментальної роботи з батьками. Всього на етапі формуючого експерименту було залучено 142 сім'ї старшокласників експериментальної групи.

Дослідно-експериментальна робота показала, що напрямками виховної роботи педагогів з батьками в антиалкогольному плані мають бути: а) отримання інформації про особистісні якості старшокласників, про взаємостосунки їх з батьками, про місце алкоголю в сім'ї (алкогольні традиції), про ставлення неповнолітніх до алкоголю та інші відомості; б) виявлення труднощів та недоліків у сімейному вихованні з метою їх усунення у подальшому; в) подолання при наявності упередженого ставлення батьків до педагогік зокрема і до школи взагалі; г) виявлення методики сімейного виховного впливу.

Допомога вчителя фізичної культури в антиалкогольному вихованні старшокласників у сім'ї в ході дослідно-експериментальної роботи здійснювалася такими шляхами: а) озброєння батьків знаннями про шкідливий вплив алкоголю на організм людини і її діяльність; б) інформування батьків про ті знання, які учні одержують в школі з цієї проблеми; в) інформування батьків про характер антиалкогольної діяльності, до якої залучаються старшокласники в школі; г) озброєння батьків методикою антиалкогольного виховання в сім'ї; д) залучення батьків до виховних заходів антиалкогольного характеру, до організації дозвілля старшокласників; е) вивчення, аналіз, узагальнення і розповсюдження позитивного досвіду антиалкогольного виховання дітей в сім'ї.

Прогнозуючи виховну роботу з батьками, ми виходили з того, що наявність у нашому суспільстві пияцтва і алкоголізму серед неповнолітніх в основному спричиняється недоліками і помилками сімейного виховання, наявністю в сім'ї поблажливого ставлення до вживання алкогольних напоїв дітьми, вживання їх переважною більшістю батьків [2].

Тому важливим у виховній роботі з батьками було прагнення домогтися усвідомлення ними того, що одним з основних питань антиалкогольного виховання старшокласників є

створення відповідної морально-психологічної обстановки в сім'ї. Особливої уваги вимагають в цьому плані ті батьки, які самі вживають спиртне, дозволяють вживати його своїм дітям, дають на його придбання гроші. З такою категорією батьків були проведені індивідуальні бесіди, в яких намагалися переконати батьків змінити власну поведінку заради майбутнього своїх дітей.

У процесі антиалкогольної виховної роботи з батьками ми домагалися усвідомлення ними того, що пиття "в міру", яке у побуті вважається допустимим явищем, призводить до пияцтва і алкоголізму. Тому їм у своїх дітей необхідно формувати негативне ставлення до алкоголізму взагалі. Будь-яке його вживання повинно розглядатися і батьками, і їхніми дітьми як моральна вада, а утримання від нього — як норма моральної поведінки.

У процесі антиалкогольної виховної роботи з батьками учнів розглядалися питання відповідальності і батьків, і учнів за появу останніх у нетверезому стані в громадських місцях, за розпиття ними спиртного у дворах, під'їздах та інших місцях, про вчинення ними правопорушень на ґрунті пияцтва. За такі дії застосовуються і певні санкції до батьків, якщо їхнім дітям не виповнилося 16 років. Батькам роз'яснювалось, що за правопорушення і злочини, допущені неповнолітніми у нетверезому стані, Кримінальним кодексом України передбачено підвищення кари. Суд при цьому враховує не тільки характер і ступінь суспільної небезпеки злочину, а й бере до уваги особистість правопорушника.

Ми намагалися довести до свідомості батьків, що вживання алкоголю змінює характер молодої людини, вбиває її моральний ідеал, вона стає егоїстичною, слабшає її воля, появляються нездорові примхи, показна відвага, знижується її опірність до негативних впливів, втрачається самоконтроль і почуття відповідальності за свої вчинки. Разом з тим розвиваються такі негативні риси, як моральна нестійкість, розбещеність, жорстокість, цинізм і інші.

У процесі антиалкогольної виховної роботи з батьками домагалися усвідомлення ними згубної дії алкоголю на здоров'я молодої людини, розкривали його отруйну дію на всі складові людського організму, особливо на нервову систему. Під впливом алкоголю пам'ять молодої людини знижується, послаблюється увага, порушується координація рухів і швидкість реакції, змінюється поведінка, знижується інтелектуальні здібності, пропадає інтерес до навчання, уроки засвоюються погано, знання неміцні, оцінки задовільні.

Батьки як члени сім'ї повинні усвідомити, що алкоголь руйнує підвалини не тільки їх сім'ї, але й майбутні сім'ї їх дітей. Вживання спиртного робить членів сім'ї грубими, цинічними, губиться спільність інтересів, взаємна повага. Пияцтво когось з членів сім'ї знижує її матеріальний рівень, призводить до матеріальних нестатків.

Окрім того, батьків орієнтували на те, щоб вони доводили до свідомості старшокласників шкідливий вплив алкоголю на потомство. Особливої уваги в цьому плані вимагають дівчата [4].

Важливим питанням змісту антиалкогольної виховної роботи з батьками було розкриття питання методики виховної роботи зі старшокласниками в сім'ї. Ми намагалися розкрити характерні анатомо-фізіологічні та психологічні особливості особистості старшокласника та можливості їх врахування у виховній роботі з ними, специфіку використання прийомів та методів виховного впливу в умовах сім'ї, виховні можливості в антиалкогольному плані засобів фізичної культури і спорту та шляхи їх реалізації.

У процесі реалізації антиалкогольної тематики в роботі з батьками старшокласників ми намагалися донести до них важливу антиалкогольну інформацію [3].

Для цього розроблявся зміст кожного заняття. Так, розкриваючи тему "Від негативної звички до хвороби", наголошували на таких питаннях: а) вплив одноразового і багаторазового вживання алкоголю на психіку людини, формування залежності людини від алкоголю; б) "культурне" вживання алкоголю: пияцтво, алкоголізм — складові одного ланцюга; в) у результаті систематичного вживання алкоголю відбувається деградація особистості, аморальність пияцтва і алкоголізму; г) особливості молодіжного пияцтва і алкоголізму : вживання алкоголю в юнацькому віці особливо швидко призводить до деградації особистості. Аналогічним чином розроблялися і інші теми.

З метою підвищення ефективності антиалкогольної інформації під час лекцій та бесід демонструвалися спеціальні хроніко-документальні фільми. Полегшував підбір необхідних кінофільмів складений нами список кінофільмів на антиалкогольну тематику.

У процесі експериментальної роботи ми переконалися, що ефективність засвоєння антиалкогольної інформації підвищується за умов, коли вона ілюструється цікавими прикладами, зокрема конкретними фактами з життя старшокласників та їх батьків.

У процесі експериментальної роботи до окремих бесід і лекцій готувалися спеціальні стенди, де рекомендувалася батькам відповідна література, газетні та журнальні статті на антиалкогольну тематику, дотепні карикатури, що характеризували поведінку нетверезої людини, та ін.

Серед методів реалізації плану антиалкогольної просвіти батьків використовувались лекції, бесіди, конференції, диспути, вечори запитань і відповідей, тематичні вечори.

При проведенні антиалкогольної виховної роботи з батьками враховувались відомості про рівень їхньої освіти і загальної культури, наявність чи відсутність у них знань з даної теми і власного досвіду.

В основу антиалкогольної діяльності батьків закладались справжні знання про проблеми, які обумовлюють вживання алкогольних напоїв, про те, наскільки ці проблеми актуальні сьогодні, як важливо, по можливості, швидше їх вирішити. Діти народжуються тверезими, і ми не повинні допустити алкогольної запрограмованості нашого покоління, ми не маємо права наш алкогольний спосіб життя нав'язувати своїй зміні.

Для активізації антиалкогольного виховання старшокласників обговорювались ці питання на батьківських зборах у класі і в школі в цілому, на яких збагачували батьків певним обсягом знань з антиалкогольного виховання дітей у сім'ї.

Під час використання будь-якої форми виховання особливе значення надавалось переходу організатора на невимушену розмову з аудиторією, на обмін думками, виникнення атмосфери взаємного довір'я, що важливо для посилення виховного впливу на слухачів, на їх думки, почуття, поведінку.

До проведення виховних заходів з батьками залучалися різні спеціалісти (лікарі, юристи, економісти, правники і ін.), що дозволило глибше розкривати зміст питань, які розглядалися.

Внаслідок проведення антиалкогольної виховної роботи з батьками значною мірою змінився морально-психологічний клімат у сім'ях, діти яких були залучені до пошуково-експериментальної роботи (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Зміна умов у сім'ях старшокласників у процесі формуючого експерименту (у %)

Умови сімейного виховання	**на початку експерименту**	**в кінці експерименту**
Уживання кимось з батьків алкоголю при дітях	77,4	24,6
Дозвіл дітям вживати спиртне	16,5	0,0
Виділення дітям грошей на алкоголь	33,5	2,1
Орієнтація дітей на фізкультурно-спортивне дозвілля	42,1	88,0
Контакти батьків з учителями в плані антиалкогольного виховання дітей	56,4	97,2
Власний приклад батьків щодо утримання від спиртного	5,0	75,4
Володіння змістом антиалкогольного виховання	22,8	96,5
Володіння методикою антиалкогольного виховання	9,8	92,9

Як засвідчили статистичні дані таблиці, у процесі пошуково-експериментальної роботи значною мірою змінилися на краще погляди батьків щодо необхідності створення належного морально-психологічного клімату в сім'ї для ефективного антиалкогольного виховання дітей. Передовсім всі батьки погоджуються з тим, що не педагогічно давати "офіційний" дозвіл старшокласникам на вживання алкоголю. Значно змінилася думка батьків щодо виділення дітям грошей на придбання алкоголю. Більше у два рази стало тих, хто став орієнтувати своїх дітей на фізкультурно-спортивне дозвілля. На 70 відсотків зросла кількість батьків, які усвідомили роль власного прикладу в антиалкогольному вихованні своїх дітей. У процесі пошуково-експериментальної роботи посилились зв'язки батьків з учителями. Більш як у чотири рази зросла поінформованість батьків про негативний вплив алкоголю на організм

людини і її діяльність. Майже в десять разів зросла кількість тих батьків, які оволоділи методикою антиалкогольного виховання дітей в сім'ї. Все це позитивно позначилось на результатах антиалкогольного виховання старшокласників експериментальної групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Про нові підходи до сімейного виховання // Шлях освіти. — 1997. — № 2. — С. 34–37.
2. Антиалкогольное воспитание в семье / Под ред. Д.В. Колесова. — М.: Педагогика, 1990. — 88 с.
3. Беженар А.С. Проблемы антиалкогольного воспитания учащихся старших классов. — М., 1978. — 21 с.
4. Беседы о трезвости / Сост. В.А. Резанцев. — К.: Вища школа, 1987. — 144 с.
5. Горбунов В.И. Алкоголь и семья / Профилактика пьянства, наркомании, токсикомании, курения, СПНДа (курс лекция). — М., 1990. — С. 94–122.
6. Турчак А.Л. Предупреждение вредных привычек у старших подростков средствами физкультуры. — К., 1993. — 184 с.
7. Шеремет І. Антиалкогольне виховання старшокласників засобами фізичної культури та спорту // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2004. — № 4. — С. 69–74.

Ігор ГРЯЗНОВ,
Андрій КУЧЕРЕНКО,
Андрій ПОСМЕТЮК

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ

Із проголошенням незалежності України однією з найскладніших проблем стала реалізація принципів територіальної цілісності держави, забезпечення охорони її кордонів. Внаслідок умовного характеру державного територіального розмежування колишніх радянських республік Україна виявилася фактично відкритою для безконтрольного переміщення через кордон громадян, зброї, вибухових, наркотичних і отруйних речовин, товарів і вантажів, поширення інших різновидів контрабанди. Чітко визначилася тенденція до зростання кількості спроб нелегального проникнення до Західної Європи через територію України громадян СНД, Південної та Південно-Східної Азії, Близького та Середнього Сходу.

Загальновідомо: недоторканність державного кордону є важливим політичним та юридичним чинником суверенітету країни. Тому вже з перших днів становлення держави Президент України, Верховна Рада України та Уряд країни докладали титанічних зусиль для встановлення мирних та справедливих кордонів.

Багатоманітні прийоми та засоби, що використовуються в інтересах надійної охорони державного кордону України, не були б результативними без Прикордонних військ України — основної сили, що безпосередньо виконує ці завдання. Одним із основних напрямків діяльності прикордонників є те, що вони у мирний час постійно виконують бойове завдання. У будь-яку пору року та час доби охорона кордону на всій його протяжності здійснюється безперервно.

У наукових дослідженнях останніх років професійна підготовка прикордонників розглядалась при вивченні проблем навчально-виховного процесу курсантів і слухачів в умовах ВВНЗ (В. Балашов, О. Діденко, В. Кельбя, І. Новак, В. Чернявський). Однак аналіз дисертаційних досліджень дає можливість визнати, що проблема вдосконалення професійної підготовки прикордонників є ще не достатньо вивченою.

Метою статті є обґрунтування сутності та змісту сучасної професійної підготовки прикордонників в органах ДПС України.

Бойова готовність органів і підрозділів у щоденній діяльності ДПСУ забезпечується комплексом організаційних, навчально-виховних, матеріально-технічних та інших заходів, які здійснюються командирами та їх заступниками. Інтереси високої бойової готовності прикордонників потребують міцних знань своїх обов'язків і їх сумлінного виконання. Успіх у службовій діяльності супроводжує тих, хто добре вивчив військові статути Збройних Сил України, службові інструкції, настанови та вміло користується ними у практичній діяльності.

У зв'язку з докорінними, якісними змінами, що відбулися у ДПСУ за останні роки, пильність прикордонників потребує значного поглиблення знань і навичок. Сьогодні на

озброєнні ДПСУ перебуває найскладніше радіоелектронне обладнання й різноманітні технічні засоби, які допомагають прикордонникам своєчасно виявляти і затримувати порушників державного кордону. Але вся ця складна техніка є ефективною лише у досвідчених руках. Із огляду на це не можна вважати по-справжньому пильним рядового, який не має достатньої військово-технічної або спеціальної підготовки.

Професійна підготовка прикордонників у сучасних умовах організовується та проводиться відповідно до вимог директив і наказів Голови ДПСУ, організаційно-методичних вказівок з підготовки органів ДПСУ, програми професійної підготовки генералів та офіцерів ДПСУ та інших документів, що регламентують життєдіяльність ДПСУ з урахуванням завдань, які вони вирішують.

Професійна підготовка в ДПСУ — це навчання і виховання військовослужбовців усіх категорій, облаштування підрозділів, органів, які призначені для забезпечення виконання покладених на них оперативно-службових завдань відповідно до законодавчих і інших нормативно-правових актів, положень військової науки.

Професійна підготовка в ДПСУ сьогодні включає: підготовку солдатів (матросів), сержантів (старшин), що проходять військову службу за контрактом і призовом; підготовку цивільного персоналу, прапорщиків (мічманів) і офіцерів; підготовку органів управління; підготовку підрозділів, органів.

Підготовка солдатів (матросів), сержантів (старшин), які проходять службу за призовом, здійснюється, в першу чергу, в ході їхньої індивідуальної підготовки у навчальних прикордонних загонах ДПСУ, а також у Збройних Силах України (включає обов'язкову загальновійськову підготовку і навчання за спеціальністю), а потім удосконалюється за місцем проходження служби.

Крім того, сержанти і старшини, що проходять службу за призовом, удосконалюють набуті знання і навички на заняттях з професійної підготовки, командирських і навчально-методичних зборах перед початком кожного періоду навчання, а також на інструкторсько-методичних заняттях. Підвищення кваліфікації сержантів-фахівців здійснюється на зборах.

Рівень професійної підготовки військовослужбовців за контрактом (рядового і сержантського складу) визначається під час прийому їх на військову службу. Атестаційними комісіями органів робиться висновок про їхню професійну придатність на конкретній військовій посаді за встановленими категоріями (цілком відповідає кваліфікаційним вимогам; загалом відповідає кваліфікаційним вимогам; мінімально відповідає кваліфікаційним вимогам; не відповідає кваліфікаційним вимогам). Підготовка осіб, зарахованих атестаційними комісіями до перших двох категорій, здійснюється в органах у ході навчально-методичного збору. У той же час підготовка військовослужбовців, які проходять службу за контрактом і мінімально відповідають кваліфікаційним вимогам чи уперше прийшли на службу і не мають підготовки з обраної спеціальності (посади), здійснюється в навчальних прикордонних загонах (центрах).

Удосконалення підготовки військовослужбовців, які проходять військову службу за контрактом, організовується відповідно до вимог існуючих програм за місцем проходження служби. Крім того, із зазначеною категорією військовослужбовців проводяться збори при управліннях прикордонних комендатур і щорічні збори при навчальних прикордонних загонах.

На прикордонних заставах, укомплектованих за змішаним принципом, планові заняття проводяться у формі комплексних тренувань у складі підрозділу. Додатково при управліннях прикордонних комендатур (базових прикордонних застав) щомісяця організовуються збори цих категорій військовослужбовців. Із метою підвищення кваліфікації солдатів і сержантів, які проходять службу за контрактом, щорічно в навчальних центрах органів проводяться збори. Навчальні групи створюються за категоріями з урахуванням суміжних спеціальностей, при цьому сержантський склад виділяється в окремі групи. У ході зборів військовослужбовці складають заліки з основних предметів навчання.

Цивільний персонал удосконалює теоретичні знання і практичні навички у виконанні своїх посадових обов'язків на заняттях. Організовуються і проводяться заняття з професійної та гуманітарної підготовки. Підготовка офіцерів і прапорщиків, підвищення рівня їхньої професійної кваліфікації здійснюються на базі НАДПСУ.

Змістом професійної підготовки у сучасних умовах є:

– удосконалення знань і практичних навичок військовослужбовцями всіх категорій ДПСУ для успішного виконання поставлених задач у різних умовах при підготовці і веденні оперативно-службових дій;

– влаштування роботи підрозділів і органів управління;

– формування у військовослужбовців високої морально-психологічної стійкості та працездатності;

– формування та удосконалення методичних навичок офіцерів, прапорщиків (мічманів), сержантів (старшин) в організації і проведенні заходів щодо навчання (у тому числі із застосуванням засобів автоматизації) і виховання особового складу;

– організація і проведення заходів підготовки військовослужбовців, підрозділів, органів управління всіх ланок; розвиток співробітництва і взаємодії з міністерствами і відомствами ЗС України, прикордонними органами інших держав з метою підготовки сил і засобів для спільного виконання завдань.

Зростання вимог до *професійної підготовки офіцерів* вимагає науково-педагогічного визначення структури і змісту спецпредметів, що виражається у розподілі розділів і тем у навчальних програмах і тематичних планах, у розподілі навчального матеріалу з урахуванням вимог наступності і перспективних зв'язків, у співвідношенні логіки навчального предмета і логіки відповідної галузі наукового знання. У сучасних умовах професійна підготовка офіцерів-прикордонників є складовою частиною оперативної підготовки та спрямована на:

– подальше удосконалення практичних навичок офіцерів у виконанні своїх функціональних обов'язків щодо управління підрозділами у складі органу управління в ході повсякденної діяльності, при ускладненні обстановки, а також у загрозливий період;

– нарощування службово-спеціальних і правових знань та умінь за профілем оперативно-службової діяльності з метою вироблення і реалізації комплексного підходу до виконання завдань з охорони державного кордону України;

– формування в офіцерського складу управлінської ланки професійних навичок з прийняття сміливих, ініціативних рішень у будь-яких умовах обстановки з урахуванням геополітичних особливостей регіону;

– розвиток в усього особового складу управлінської ланки загальної фізичної витривалості, сили і спритності.

Основними вимогами до професійної підготовки офіцерів є:

– відповідність її змісту і спрямованості прикордонній політиці України, Директивам та наказам Голови ДПСУ, мистецтву теорії і практики охорони державного кордону України;

– творче використання усіх форм навчання для забезпечення високого рівня методичної, спеціальної та практичної підготовки офіцерів в обсязі виконуваних посадових обов'язків при роботі у складі відповідного органу управління.

У сучасних умовах постійно зростають і ускладнюються вимоги до професійної підготовки офіцерів. Важливою вимогою до професійної підготовки сучасного офіцера-прикордонника є глибоке знання положень законодавства і загальновійськових статутів, уміння забезпечити в підрозділі, частині твердий статутний порядок і міцну військову дисципліну особового складу. У сучасних умовах велике значення для офіцера має також оволодіння знаннями загальнонаукових та інженерних дисциплін [1, 3-4].

Професійна підготовка прапорщиків (які не проходять службу на офіцерських посадах) спрямована на підвищення рівня фахової підготовки як основи успішного виконання військовослужбовцями своїх функціональних обов'язків, оволодіння основами спеціальних правових знань та формування навичок їх застосування під час служби, при цьому більшість навчального часу слід приділяти індивідуальному навчанню військовослужбовців та влаштуванню підрозділів з практичних дій щодо виконання оперативно-службових завдань з охорони державного кордону.

Підготовку військовослужбовців, які проходять службу на посадах інспекторів прикордонної служби, організовано відповідно до вимог програми професійної підготовки військовослужбовців ДПСУ. Спеціальна підготовка здійснюється відповідно до програм, із урахуванням особливостей оперативної обстановки в кожному регіоні. У ході підготовки

зусилля зосереджено на вивченні керівних документів, практичному відпрацюванні дій із правил поведінки з місцевим населенням, яке мешкає на ділянці (секторі) відповідальності.

Підготовка військовослужбовців-жінок проводиться:

– з офіцерами-жінками у складі навчальних груп разом з офіцерами органів (підрозділів), установ (закладів), у яких вони проходять службу;

– з військовослужбовцями-жінками, які проходять службу на посадах прапорщиків у складі навчальних груп, разом з прапорщиками органів та підрозділів;

– з військовослужбовцями-жінками, які проходять військову службу на посадах солдатів і сержантів, у складі підрозділів, у яких вони проходять службу.

Підготовка курсантів у Центрі підготовки та перепідготовки спеціалістів НАДПСУ здійснюється відповідно до вимог Положення про центр підготовки та перепідготовки спеціалістів, з терміном навчання 3,5 місяці за фахом: інспектори прикордонного контролю, старшини підрозділів, старші техніки, інспектори прикордонної служби.

Підготовка кандидатів для охорони дипломатичних представництв України за кордоном здійснюється на курсах підготовки офіцерів і прапорщиків для охорони закордонних представництв України Центру підготовки та перепідготовки спеціалістів НАДПСУ. Головним завданням підготовки є формування у них високих моральних та професійних якостей, свідомого ставлення до служби, вивчення та засвоєння питань спеціальної підготовки, впевненого виконання своїх посадових обов'язків.

Підготовка курсантів навчальних частин. Головним завданням навчальних частин є підготовка кваліфікованих сержантів, фахівців-солдатів з високими рівнями розвитку професійних навичок і фізичної витривалості. Організація навчання курсантів здійснюється відповідно до вимог, програм навчання і методичних вказівок.

Підготовка молодших командирів і спеціалістів проводиться за фахом:

а) командир відділення;

б) молодший спеціаліст.

Результатом навчання є:

– міцні знання функціональних обов'язків;

– уміння ставити завдання та успішно діяти під час виконання службових завдань з охорони державного кордону;

– впевнене володіння усіма зразками штатного озброєння й техніки;

– оволодіння навичками з організації та методично грамотного проведення занять з підготовки особового складу;

– уміння виховувати особовий склад і правильно застосовувати дисциплінарну практику.

Підготовка нового поповнення здійснюється в тимчасових навчальних формуваннях. Для навчання і виховання нового поповнення призначаються найбільш підготовлені офіцери, прапорщики і сержанти. Контроль за ходом навчання фіксується у документах органів ДПСУ. Випуск у тимчасових навчальних формуваннях проводиться комісіями, призначеними командувачем регіональним управлінням ДПСУ.

Отже, в основу щоденної діяльності прикордонників покладено професійну підготовку персоналу. Навчальні заняття спрямовані на розвиток у військовослужбовців конкретних знань і вмінь, почуття патріотизму, відданості своєму народові й усвідомлення особистої відповідальності за якісне виконання службових завдань. Заняття з підготовки персоналу проводяться комплексно, як правило, у польових умовах, на навчальних об'єктах, з технікою, при озброєнні. Під час навчання більше уваги приділяється професійній підготовці офіцерського складу, менше — військовослужбовцям інших категорій.

Напрямками подальших досліджень можуть бути: професійна підготовка офіцерського складу в органах і підрозділах ДПСУ; інформаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки офіцерських кадрів; педагогічне керівництво професійною підготовкою курсантів у вищій військовій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Голови Держкомітету — Командувача Прикордонних військ України „Про затвердження та введення в дію Організаційно-методичних вказівок з підготовки військ на 2003 навчальний рік" № 630. — К., 2002. — 34 с.

Наталя ЯРЕМЕНКО

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Реформування національної системи освіти в Україні породжує велику потребу у нових підходах до організації навчально-виховного процесу в школі, у пошуку ефективних технологій навчання й виховання. Сьогодення ставить перед суспільством завдання виробити принципи справжнього гуманізму, що базуються не на утвердженні "суцільної обдарованості", а на вихованні поваги до унікальності кожної особистості, до її неповторності. Адже кожна людина докорінно відрізняється одна від одної, у тому числі й талантами. Питання навчання й виховання дітей з високим рівнем інтелекту має важливе суспільне значення. Кожна талановита людина — це особлива цінність для суспільства. Тому незвичайні розумові здібності дитини, що можуть стати передумовами для справжньої обдарованості, не повинні залишатися поза увагою вчителя.

Проблема розробки та організації оптимальних форм роботи з обдарованими дітьми була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, в основі концепцій самореалізації, висвітлених у працях А.Маслоу, К.Роджерса, В.Сухомлинського лежить думка, що для дитини найвищою насолодою є не перемога в конкурсі, олімпіаді чи спортивному змаганні (хоча й це, безумовно, важливо), а яскраве відчуття своєї значимості та обдарованості.

Питання формування комплексу творчої ініціативи обдарованих дітей розглядали у своїх працях Ш.Амонашвілі, Б.Нікітін, І.Волков, В.Моляко, К.Платонов, В.Рибалка та інші. Психологічні методи виявлення дитячої обдарованості ґрунтовно досліджували В.Штерн, Л.Виготський, Н.Лейтес. Л.Рубінштейн. Виявляючи фактори, які безпосередньо впливають на формування особистості, дослідники стверджували, що обдарованість, яка тільки проявляється, здатна впливати на становлення особистості, причому ця особистість вступає в складні, сповнені протиріч, відношення з проявами обдарованості.

Метою статті є вивчення специфіки організації навчальної роботи з обдарованими дітьми та необхідних умов для реалізації їх інтелектуального потенціалу.

Психологи виділяють різні види обдарованості: моторна (спорт, танці), соціальна (організаторські здібності), практична (кулінарний талант) та інші. Однак, не можливо володіти спеціальними здібностями, не маючи при цьому достатньо розвинутих загальних здібностей. Адже основою всіх спеціальних здібностей, у тому числі й, скажімо, спортивних чи технічних, є загальні здібності. Так званий "генеральний фактор інтелекту" виступає єдиною основою всіх без винятку проявів обдарованості особистості. На перший план при цьому виступає індивідуально-своєрідне поєднання здібностей людини й неповторна своєрідність її особистості. У деяких дітей рівень здібностей значно відрізняється від середнього, причому, як правило, обдарованим є не розум людини, а її особистість. Отже, для того, щоб повною мірою розвинути здібності, необхідний цілісний підхід до обдарованої особистості, який би дав можливість зрозуміти, виявити та реалізувати її творчі потенції.

Досвід показує, що варто спрямувати навчання на виховання позитивних емоцій, почуттів, потреб. У результаті довготривалих роздумів і педагогічної практики В.Сухомлинський з цього приводу стверджував, що "без поетичного, емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини" [2, 47].

Особистість, яка формується, вступає в складні, інколи сповнені протиріч відношення з проявами обдарованості. При цьому на перший план висувається власна внутрішня активність особистості, в якої, за визначенням С.Рубінштейна, є "свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя" [4, 241]. Творча обдарованість є проявом мотивації особистості. Оскільки основу творчості складає предметно-практична діяльність, особливості якої визначаються не тільки суб'єктом, а й об'єктом докладання зусиль, то, на нашу думку, її слід розглядати не як самостійний вид діяльності, а як її специфічну якісну характеристику, ступінь її активності.

Розумові, в тому числі й творчі, досягнення дитини залежать не тільки від розумових здібностей, а й від властивостей особистості. Від спрямованості особистості безпосередньо залежить і розвиток, і реалізація здібностей. Вона (спрямованість особистості — Н.Я.) характеризується, передусім, ціннісними орієнтаціями людини, рисами її характеру, і має свою

специфіку на кожному віковому відрізку. Однак, ознаки обдарованості характеризують особливі розумові властивості дитини на кожному віковому етапі.

У процесі діагностування необхідно звертати увагу на такі особливості:

- прояви, які можуть бути швидко змінені (наприклад, ті, що безпосередньо залежать від набутих знань і навичок);
- прояви, які відрізняють певний віковий період (своєрідність вікової чуттєвості);
- особливості, зумовлені тим чи іншим етапом вікового розвитку.

Розробляючи систему роботи з обдарованими дітьми, педагогам потрібно враховувати ряд важливих моментів, а саме: виявлення кола зацікавленості, організація процесу становлення, розвитку навичок самостійного здобуття знань і перенесення їх на практичну творчу діяльність. Ці процеси повинні базуватись на основах цілісності, комплексності, духовного взаємозбагачення і активного творчого самовиявлення, врахування сучасних тенденцій розвитку суспільства й освіти, тісної єдності з соціумом.

Розвиток індивідуальних здібностей учнів є головним напрямом прогресу шкільної освіти. Вирішення цієї проблеми пов'язане безпосередньо з інтенсифікацією навчального процесу, диференціюванням навчання та широким впровадженням індивідуального підходу. На жаль, сьогодні школа ще недостатньо використовує інтелектуальні можливості обдарованих учнів, майже не проявляє турботи про їх подальшу реалізацію. В умовах загальноосвітньої школи, коли педагог, зосереджуючи свої зусилля на передачі учням найбільш стабільних результатів людського досвіду, змушений бути певною мірою консервативним, буває дуже складно помітити нестандартно мислячу дитину, примиритися з нешаблонністю її мислення, організувати навчальний процес так, щоб сприяти максимальному її розвиткові.

У подібній ситуації педагогам необхідно уникнути двох крайностей: перша — вважати, що розвиток творчо обдарованої дитини не потребує ніякої підтримки, справжній талант здатен реалізуватися самостійно; друга — надмірна увага до становлення розумових здібностей без урахування небезпеки перевантаження, перевтоми для стану здоров'я й подальшого розвитку дитини. Як слушно зауважує В.Юркевич, "завдання вихователя полягає в необхідності будити й виховувати власну пізнавальну активність дитини, її пізнавальні потреби" [7, 43]. Таким чином, у навчальній та виховній роботі з дітьми із ознаками розумової обдарованості в центрі уваги повинні бути індивідуальні риси особистості, що розвивається.

Оскільки ще не існує загальновизнаної системи роботи з обдарованими дітьми, то вагоме місце, особливо для учнів середніх і старших класів, коли вже більш чітко виступає спеціалізація нахилів і здібностей, має система факультативних та гурткових занять, мережа шкіл з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, предметні олімпіади, конкурси, наукові читання тощо. У зв'язку з цим провідні педагоги, зокрема, І.Виготський, І.Лернер, В.Лозова, В.Сухомлинський вважають за необхідне залучати всіх без винятку учнів до гурткової та факультативної роботи з більшим чи меншим обсягом дослідництва, давати їм можливість брати участь у конкурсах, виставках, творчих змаганнях, які викликають у дітей яскраве відчуття власної значимості, допомагають долати невпевненість.

Позакласна робота з обдарованими дітьми може здійснюватися у різноманітних організаційних формах, кожна з яких має свою специфіку та призначення. Але спільною у них є орієнтація на індивідуальність, бо не кожне заняття може бути привабливим для особистості, а лише те, яке, за визначенням Н.Лейтеса, "зустрічає внутрішній відгук" [1, 10]. Часто діяльність може подобатись своїми результатами (це може бути, скажімо, високе місце в регіональній предметній олімпіаді), але справжнє покликання визначає і схильність до самого процесу діяльності, коли вона без будь-яких цілей є привабливою для учня.

У цьому плані значну роль відіграє предметний гурток, що покликаний задовольняти запити школярів, які цікавляться певним колом питань. Зважуючи на широту інтересів учнів, гуртки можуть мати різне тематичне спрямування й форми організації. Ми пропонуємо такі етапи організації гуркової роботи з обдарованими дітьми:

- розробка індивідуальних програм, зорієнтованих на спрямованість інтересів обдарованої дитини, темпи її розвитку;
- ознайомлення з новинками літератури, ліквідація інформаційного вакууму (пошукова робота, опрацювання довідкової літератури та бібліографії, освоєння інформаційних технологій);

- організація практичної реалізації набутих умінь та навичок, створення продуманої системи заохочення, яка повинна стати важливим фактором мотивації (виставки, презентації, конкурси, конференції, семінари, тематичні вечори тощо).

Перетворення навчального процесу в особистісно значиму подію можливе лише за умови, що він стане процесом вирішення системи творчих задач. Проблематичність предмета і пошук можливих методів його розкриття перетворюють навчання на особливий дослідницький процес, під час якого відбувається здобуття знань, формується вміння застосовувати їх у повсякденні.

Плануючи гурткову чи факультативну роботу з обдарованими дітьми, варто враховувати, що зміст програми має передбачати поглиблене вивчення проблем, тем, що інтегрують знання зі структурами мислення. Необхідно сприяти формуванню навичок практичного застосування продуктивного мислення; підтримувати ініціативу і самостійність учнів у процесі засвоєння нових знань; давати можливість долучитися до різноманітної інформації; сприяти усвідомленню зв'язків з іншими людьми, природою тощо.

Так на факультативних заняттях з літератури учитель має не лише поглибити знання учнів з тієї чи іншої теми, а й прищепити їм стійкий інтерес до дослідницької роботи, заохотити до вдумливого, аналітичного читання, навчити сприймати й оцінювати художній твір у загальносвітовому контексті, формувати вміння заглиблюватися у підтекстуальні пласти літературного твору, виявляти асоціативні поля художнього образу.

Сьогодення характеризується руйнацією усталених форм існування, суспільство охоплює гостра криза життєвих орієнтацій, а відтак саме вічні цінності, які не підлягають девальвації часом мають стати опорою для особистості, що формується. У Хосе Ортеги-і-Гассета читаємо: "У подібну епоху оточуючий нас простір видається розірваним, нестійким, він колихається навкруги індивіда, кроки якого теж стають невпевненими, тому що порушені і розмиті точки відліку. Людина захворіла яскраво вираженою дезорієнтацією, не знаючи більше, за якими зірками жити" [3,64]. А отже школа повинна озброїти обдаровану дитину не тільки знаннями, що дозволяють людині правильно прогнозувати і здійснювати свої практичні кроки, а й, за визначенням Сократа, розумінням вищих життєвих цілей. Джерелом саме таких знань можуть стати інтегровані курси з гуманітарних дисциплін. Як зазначав А.Швейцер, "всяке істинне пізнання переходить в переживання. Таким чином, знання про світ стає переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням збуджує відчуття внутрішнього зв'язку з ним" [6, 217]. У цих словах розкривається одне з найважливіших завдань гуманітарної, зокрема літературної освіти: дати осмислене, живе, конкретно-емоційне і особистісне відчуття власної причетності людини до світу.

Ще однією необхідною для гармонійного розвитку обдарованої дитини умовою є належний рівень професійної підготовки педагога, до роботи якого, до речі цілком справедливо, висуваються підвищені вимоги. Серед таких вимог найважливішою, на нашу думку, є позитивна Я-концепція. Адже учитель з низькою самооцінкою, як правило, відчуває невпевненість, а отже навряд чи викличе у них відчуття поваги, захоплення. Серед інших важливих якостей учителя можна виділити досвідченість, зрілість, емоційну стабільність, цілеспрямованість і творче начало. Педагог повинен не лише отримувати й удосконалювати знання відповідних концептуальних моделей, що використовуються в роботі з обдарованими дітьми, а й уміти вибирати й застосовувати ті з них, які близькі до їхніх власних педагогічних принципів.

Отже, робота з обдарованими дітьми виступає важливим соціальним завданням, адекватним вимогам сучасної освіти. Необхідність же розробки і впровадження системи, яка сприяла б полікультурному розвитку неординарної особистості і давала б усвідомлення особистісної причетності до загальнолюдського культурно-естетичного досвіду є безумовним освітнім пріоритетом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лейтес Н. Способности и одаренность в детские годы. — М.: Знание, 1984.
2. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти.– К.: Центр "Магістр-S", 1996. — 250 с.
3. Ортега-і-Гассет Х. Мистецтво в теперішньому і майбутньому. Вибрані твори. — К.: Основи, 1994. — 420 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — Т.2. — М.: Наука, 1989. — 380 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори . В 5-ти т. Т. 3. — К.: Рад. школа, 1977.
6. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. — М.: Наука, 1992. — 201 с.
7. Юркевич В.С. Светлая радость познания. — М.: Педагогика, 1977. — 134 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Ігор ГРИНЕНКО

ТЕХНОЛОГІЯ КРЕАТИВНОГО БАГАТОРІВНЕВОГО КОДУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасне інформаційне суспільство, що базується на знаннях, вимагає якісних змін у підготовці майбутніх педагогів. Ефективне виконання ними своїх фахових функцій стає неможливим без розвинутого креативного мислення, здатності трансформувати інформацію у нові знання й уміння їх застосовувати. Досягнути цього можна завдяки новим технологіям навчання, які дозволяють студентові розвинути його творчі здібності.

Проблема креативності знайшла своє відображення в дослідженнях вітчизняних (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Лернер, В. Моляко, Б. Кедров, Я. Пономарьов, В. Роменець, В. Пушкін, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, О. Спіркін, В. Сухомлинський, М. Ярошевський) і зарубіжних (Т. Емебайл, Дж. Гілфорд, С. Меднік, П. Плсек, П. Торренс, Г. Уоллес та ін.) педагогів і психологів. Її розглядають через призму чотирьох основних аспектів: креативний процес, креативну особистість, креативний продукт і креативне середовище.

В Україні питанню розвитку креативності присвячені дослідження Н. Гузій, Л. Засєкіної, Л. Мільто, В. Рибалка, С. Сисоєвої та ін. У них представлені певні підходи до розв'язання даної проблеми: методологічний аналіз; критерії тестування; стимули до педагогічної творчості; окремі методи, прийоми та евристичні програми формування творчої особистості й професійно-творчого мислення педагогів. Однак питання застосування креативних технологій для розвитку здатності до творчості у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки все ще залишається відкритим.

Трактування креативності як когнітивного процесу, що є предметом нашого зацікавлення, знаходимо у дослідженнях Дж. Гілфорда, С. Медніка, Е. Торренса, Д. Треффінджера, Д. Богоявленської, М. Холодної та ін. М. Холодна, зокрема, розглядає інтелектуальні здібності (конвергнетні, дивергентні або креативність, научуваність й пізнавальні стилі) як похідні від трьох підструктур інтелекту: когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду [12].

Когнітивний досвід як психічний механізм, що відповідає за оперативне опрацювання інформації, включає когнітивні схеми; понятійні психічні, семантичні, архетипічні структури та способи кодування інформації (словесно-символічне, візуальне, предметно-практичне, чуттєво-сенсорне).

Метакогнітивниий досвід (ментальні структури мимовільного й довільного контролю, метакогнітивної обізнаності й відкритої пізнавальної позиції) забезпечує управління власною інтелектуальною діяльністю й формується при роботі з текстами, які, окрім іншого, дають можливість працювати в умовах браку чи надмірності інформації, здійснювати попередній мисленнєвий огляд та аналіз проблем до прийняття рішень та передбачати результати власних дій.

Інтенціональний досвід — це ментальні структури, що визначають вибірковість індивідуальної інтелектуальної діяльності (інтелектуальні переваги, переконання, умогляд), і формуються при виконанні завдань, спрямованих на активізацію особистісних переживань, емоційних оцінок, здогадок та інтуїтивного досвіду [12, 108–167].

Суть креативності за С. Медніком полягає у поєднанні конвергентного й дивергентного мислення, у здатності виходити за межі стереотипів на кінцевому етапі мислительного синтезу і працювати з широким семантичним полем [4, 192].

Вищезгадані погляди на креативність є особливо актуальними у процесі пізнавальної діяльності студентів гуманітарного профілю. Розвиток невербального інтелекту, що визначає успішність навчання з усіх предметів, важливий у першу чергу під час вивчення мови, літератури, історії та інших дисциплін [4, 263]. Серед інтелектуальних особливостей, які впливають на накопичення й застосування лінгвістичних знань фахівців іноземних мов, відзначається зокрема аналітичність інтелекту, здатність до комбінування, аналізу, реконструкції й мовне кодування, а до показників креативного мислення відносять мовну біжучість, творчу уяву та мовну рефлексію [6, 74].

Сучасний компетентнісний підхід у світовій та українській освітній практиці передбачає вияв креативного мислення як опори креативності.

При вивченні дисциплін галузі "мова та комунікації" цю компетентність можна формувати через уміння отримувати й створювати різні типи повідомлень, застосовувати різні інструменти відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів, інтегрувати лінгвістичні й інтерпретаційні знання і вміння у різних ситуаціях спілкування [9, 21–22].

Вивчення іноземних мов згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями щодо мовної освіти передбачає формування уміння вчитися, розвиток когнітивних стилів (конвергентний і дивергентний) та евристичних умінь (здатність сприймати новий досвід і застосовувати інші компетенції для того, щоб діяти у специфічній навчальній ситуації; здатність знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; здатність використовувати нові технології) [5, 101–108].

Наш досвід роботи у педагогічному ВНЗ свідчить про те, що майбутні фахівці гуманітарного профілю не володіють на достатньому рівні інструментарієм формування та розвитку креативного мислення, уміннями згортати та розгортати інформацію й перетворювати її у знання, навичками стисло й чітко формулювати свою думку і виходити на міжпредметний рівень узагальнень. Це у свою чергу викликає труднощі у розвитку аналогічних умінь в учнів як під час проходження шкільної практики, так і в подальшій самостійній професійній діяльності.

Мета статті — обґрунтувати застосування технології креативного багаторівневого кодування інформації (ТКБКІ) при навчанні студентів гуманітарного профілю на прикладі досвіду Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Визначення педагогічної технології В. Сластьоніним та В. Чижаковою бачиться нам найбільш переконливим та аргументованим. Тому у своїй статті ми керуватимемося їхнім тлумаченням даного поняття як сукупності "дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах освітньо-виховного процесу, що змінюється" [10, 96].

Уміння опрацьовувати та перекодовувати інформацію, на думку багатьох вчених, є ключовим у творчій навчальній діяльності. Так, А. Паівіо у своїй теорії подвійного кодування говорить про окремі репрезентації для вербальної та зорової інформації [1, 112]. Дж. Брунер визначає такі три основні способи кодування інформації: дієвий, образний та символічний. На його думку, "проблема творчості пов'язана зі знаходженням ефективних кодових систем, які можна застосувати до безпосередньої інформації" [2, 221]. М. Холодна веде мову про словесно-символічний, візуальний, предметно-практичний та почуттєво-сенсорний способи кодування інформації [12, 223–224]. У педагогіці ефективне використання знаково-образного кодування знаходимо в опорних сигналах В. Шаталова [13] та методі інтелект-карт Т. Б'юзена [3], які полегшують сприйняття навчального матеріалу завдяки створенню зорових образів та комбінування їх у взаємопов'язані логічні блоки.

Крім того, Т. Б'юзен розглядає інтелект-карти як метод креативного мислення. Процес їх створення нагадує креативний процес: визначення теми, породження асоціацій, первинна редакція, інкубація, вторинна реконструкція та ревізія, заключна стадія. Вони дозволяють досліджувати всі сторони певного явища, забезпечують свій погляд на об'єкт, який вивчається, допомагають генерувати ідеї, забезпечують всебічний і послідовний творчий процес, дають змогу комбінувати незвичні елементи, реагувати на естетичний чи емоційно хвилюючий об'єкт, застосовувати різноманітні коди тощо. Отже, інтелект-карти — це важливий інструмент відображення вербальними й образними засобами процесу, що веде до інтелектуального

прориву, сприяє інкубаційному процесу та активізує здатність людини до креативного мислення [3, 150–157].

Синтезувавши згадані підходи до розвитку творчих здібностей, ми розробили й апробували технологію креативного багаторівневого кодування інформації (ТКБКІ). При цьому ми опиралися на способи кодування, запропоновані вище згаданими вченими, та концепцію ментального досвіду М. Холодної, чия психологічна модель дала нам підставу зробити припущення, що, впливаючи цілеспрямовано на ментальні структури перших трьох рівнів досвіду (кодування інформації, когнітивні схеми, метакогнітивна обізнаність, переконання, відкрита пізнавальна позиція, умогляд), можна ефективно розвивати креативність у майбутніх педагогів.

Наша технологія базується на використанні трьох взаємопов'язаних методів (інтелект-карти, АбРеС, консепт) і пантоміми (ефективний спосіб кодування невеликої кількості інформації за допомогою жестів, міміки, театралізованої дії у навчанні мови й літератури), а також передбачає три рівні кодування інформації (креативна репрезентація, креативна трансформація та креативна інтерпретація).

Запозичивши в Т. Б'юзена ідею складання інтелект-карт, ми для зручності поділяємо їх на лексично-образні та образно-лексичні, оскільки робота зі словом і його образом є важливою для студентів-гуманітаріїв. У *лексично-образних інтелект-картах* переважає вербальний компонент. А *образно-лексичні* — нагадують мнемонічні інтелект-карти Т. Б'юзена. У них питома вага невербальних компонентів (образ, символ, малюнок) більша за вербальні. Зазначимо, що даний умовний поділ є суттєвим лише у вивченні іноземних мов.

Залежно від ступеня згортання інформації ми розглядаємо три види інтелект-карт:

- *детальні* — максимальна репрезентація інформації чи навчального матеріалу;
- *схематичні* — представлення інформації у спрощено-узагальненому вигляді (ключові ідеї);
- *символічні* — максимальне згортання інформації, умовний знак/малюнок/зображення діалектично протилежних понять.

Доцільно, з огляду на наш досвід, складати *індивідуальні* (за Т. Б'юзеном) та *синтезовані* інтелект-карти. Останні представляють собою командну роботу з відбору й поєднання найвдаліших елементів індивідуальних карт членів навчальної групи (їх може бути декілька). Така синтезована інтелект-карта дає змогу заглибитись у навчальний матеріал і розвиває соціальні компетентності — здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі/команді та проявляти ініціативу.

На рис. 1. подано зразок індивідуальної детальної інтелект-карти з курсу "Історії Англії" студентки ІІ курсу Ольги Ш.

Рис. 1. Зразок індивідуальної детальної інтелект-карти з курсу "Історії Англії"

Опишемо АбРеС (абзац — речення — слово) — метод своєрідної потрійної анотації (різного ступеню згортання) інформації/тексту/навчальної теми. Перший ступінь — це абзац з трьох речень (максимально лаконічна репрезентація навчального матеріалу). Наступний — одне складнопідрядне чи складносурядне речення, що є подальшим згортанням інформації згаданого абзацу. Третій — це ключове слово/поняття, яке передає суть/загальну думку двох попередніх ступенів згортання навчального матеріалу. Як опору для написання АбРеСу можна використовувати схематичні інтелект-карти.

Даний метод служить інструментом формування та розвитку конвергентного мислення, лаконічності й чіткості висловлювання, що вимагає певних аналітико-синтетичних умінь і є креативним актом. Він розвиває уміння узагальнювати та систематизувати інформацію, інтегровано та стисло її подавати, допомагає підготувати студентів до написання курсових і дипломних робіт й розвиває їхню комунікативну компетентність.

Наведемо зразок АбРеСу під час вивчення теми “Творчий портрет Леоніда Глібова” на ІІ курсі філологічного факультету.

Літературне життя Л. Глібова тривало 40 років – від початку 50-х до початку 90-х років XIX ст., – а його творчі результати забезпечили оригінальне місце в історії українського письменства.

З іменем Л. Глібова пов’язані створення оригінальної модифікації жанру байки і розвиток деяких тенденцій української лірики ІІ пол. XIX ст.

Байкова творчість поета переконливо засвідчує глибину й естетичну привабливість повсякденного життя простолюду, великі резерви його етичної світоорієнтованості, стверджує творчу оригінальність Л.Глібова в інтерпретації мандрівних сюжетів, наснаженні їх національним колоритом.

Жанрова модифікація байки у Л. Глібова, визначного українського майстра слова другої половини XIX століття, засвідчує його письменницьку оригінальність і ціннісні орієнтації, а мандрівний сюжет набуває суто національних прикмет.

Байка.

Доцільним, як свідчить практика, є складання двох типів АбРеСів — у стилі наукової анотації та максимально спрощеного варіанту, який є зрозумілим для учнів молодших класів. Це розвиває вербальну креативність студентів та готує їх до роботи з різновіковими категоріями школярів.

Ось можливий приклад АбРеСу на вищезгадану тему при навчанні учнів початкової школи.

Упродовж 40 років працював в українській літературі відомий письменник Леонід Глібов (1827–1893).

За своє довге творче життя він чимало написав — байок, загадок, віршів, а також віршів спеціально для дітей.

Байки Л. Глібова переважно змальовують життя простих українців.

Відомий український поет Леонід Глібов написав багато цікавих віршів і повчальних байок про звірів та людей.

Байка.

Не менш дієвим є *консепт* — скорочення від *контрапункт* (в музиці: вчення про одночасний рух декількох самостійних мелодій, голосів, що утворюють гармонійне ціле [8, 285]) та *септет* (музичний твір для семи голосів чи інструментів [8, 703]).

В основу консепту ми поклали прийом “сенкан” (від франц. sinq — п’ять), який означає вірш із п’яти рядків: іменника, двох прикметників, трьох дієслів, чотирьох емоційно-оцінних слів та кінцевого узагальнюючого слова (синонім до першого іменника) [11].

Застосування сенкана зазнало декілька змін. Спершу ми доповнили його протилежними за значенням п’ятьма рядками. Внаслідок цього отримали “дісан” — подвійний сенкан (від франц. dis — десять), який дозволяє розглядати явища у їх діалектичній протилежності.

У процесі роботи ми дійшли висновку, що дісан доцільно розглядати під кутом зору розв’язання проблемного завдання й аналогу творчого процесу. Це дає змогу вивести студента на більш високий рівень узагальнення й міжпредметних/інтеркультурних зв’язків, а також повніше реалізувати потенціал даного методу. Тому ми видозмінили дісан, трактуючи перше

слово як проблему, яку потрібно вирішити. Другий та третій рядки — як якості чи властивості досліджуваного явища (прикметники та дієслова). Причому ми вважаємо що не варто обмежувати їхню кількість якимось числом. Чим більше характеристик проблемного явища студент зможе виявити, тим краще, як з огляду на збільшення його словникового запасу, так і глибини аналізу. Четвертий рядок доцільно залишити у межах чотирьох-п'яти слів і трактувати як творче вирішення проблеми — центральна частина творчого процесу. Адже стисліть й оригінальність висловлювання — це також вияв креативності. П'ятий рядок, який ми вводимо додатково, відповідає фазі верифікації (за Г. Уоллесом та іншими вченими) й виражається дієсловами (кількість довільна) або короткою оцінною фразою. Шостий рядок, як і у сенкані, є філософським узагальненням проблеми — іншим ракурсом її бачення, "понятійною психічною структурою" [12, 119].

Сьомий, завершальний крок, у нашому методі — це умовний знак/малюнок/зображення проблеми (символічна інтелект-карта) — на зразок загальновідомого інь і ян — як бінарність філософського протиставлення. Він передбачає вихід за рамки навчального матеріалу на більш високий рівень узагальнення.

Таким чином, паралельно з вирішенням однієї грані "проблеми" в консепті, ми розглядаємо її діалектичну протилежність, проходячи всі шість кроків. Це дає змогу навчати студентів "бачити" зворотну сторону будь-якого навчально-виховного процесу — "усвідомлювати можливості різноманітних мисленнєвих "поглядів" на одне і те ж явище" [12, 133], розвивати відкриту пізнавальну й умоглядну позицію, формувати "понятійні структури" [12, 127]. Виховний та/чи аксіологічний аспект останніх ("добро" і "зло", "високе" і "низьке", творче "пробудження" і творчий занепад — "сон") набуває неабиякого значення у процесі їхнього обговорення. Його не потрібно шукати чи вигадувати. Він органічно випливає зі змісту навчального матеріалу. Сьомий крок синтезує протилежні поняття у єдине ціле, вводячи студентів у рефлексивний стан.

Ознайомимося з *консептом* (український варіант) при обговоренні теми "Пори року" на ІІ курсі факультету іноземних мов.

1. Весна	*Зима*
2. Красна, рання	*Холодна, сніжна*
3. Йде, шумить, квітчає	*Засипає, холодить, морозить*
4. Серце наповнюється радістю й красою	*Сковує холодом все живе*
5. Відчуй, насолодися, розквітни/	*Загартовуйся, готуйся/*
Відчуй пробудження природи	*Підготуйся заздалегідь*
6. Пробудження	*Сон*

7. *Символом* може бути *пролісок, який пробивається з-під снігу.*

Наш практичний досвід застосування консепту переконує у його результативності, оскільки він допомагає навчити студентів виражати своє бачення проблеми лаконічними засобами — вербальними й невербальними. Робота зі словом на стадії "виявлення" якостей та властивостей "проблеми" поглиблює її розуміння, розширює кругозір й сприяє розвитку комунікативної компетенції. Стадія "Ага" (четвертий крок), що представлена власним афоризмом, є результатом роздумів і пошуків вирішення проблемного завдання — інсайтом. Прагнення подати його як філософське узагальнення вимагає неабияких зусиль й роздумів. Цей крок сприяє розвитку креативного (дивергентного), а п'ятий — конвергентного мислення. Шостий крок — це кристалізація поняття. Кульмінацією є сьомий крок — найважчий, з огляду на пошук адекватної синтетичної піктографічної презентації попередніх кроків.

А зараз перейдемо до методики роботи за нашою технологією, яка складається з трьох взаємопов'язаних рівнів.

І рівень: *креативна репрезентація інформації* передбачає:

- кодування й наступне відтворення у парах чи групах тексту за допомогою індивідуальних (лексично-образних/образно-лексичних) детальних інтелект-карт з максимальним збереженням текстових рамок;
- відтворення тексту за індивідуальними інтелект-картами одногрупників, що розвиває інтуїтивне мислення та збагачує когнітивний досвід студентів;

- драматизацію тексту через пантоміму — представлення (дієве кодування за Дж. Брунером) уривку тексту через мову жестів (від речення/фрази до жесту), що поступово знімає внутрішню скованість, розвиває культуру жестів і вміння триматись перед аудиторією.

ІІ рівень: *креативна трансформація інформації* зводиться до:

- складання схематичних (лексично-образних/образно-лексичних) інтелект-карт;
- написання АбРеСів;
- переведення закодованого у пантоміму уривку тексту у вербальну площину — від жесту до речення/фрази.

ІІІ рівень: *креативна інтерпретація інформації* передбачає:

- складання синтезованої інтелект-карти навчального тексту на основі індивідуальних карт;
- написання консепту — розгортання та тлумачення тексту за рамками теми;
- складання символічної інтелект-карти (сьомий крок консепту — почуттєво-сенсорне кодування) — максимально лаконічної синтетичної піктографічної репрезентації, що відображає діалектичну природу головної ідеї/поняття навчального тексту/інформації.

Робота над навчальним матеріалом/текстом на різних рівнях кодування проводиться залежно від кількості відведених на тему годин — від одного практичного чи семінарського заняття на філологічному чи історичному факультетах до серії занять на факультеті іноземних мов. Таким чином, креативний продукт у вигляді інтелект-карт, АбРеСів і консептів дає змогу: ґрунтовно опрацьовувати навчальний матеріал під час взаємного навчання у парах/малих групах, обміні індивідуальними інтелект-картами та складанні синтезованих карт; адекватно оцінювати рівень знань студентів з кожної теми та їхнє вміння стисло й чітко висловлювати свої думки в усній та письмовій формах; здійснювати рефлексію; розвивати надпредметні, загальнопредметні та спеціальнопредметні компетентності.

Досвід нашої роботи свідчить про значне зростання вербальної та невербальної креативності, рівня розвитку уяви й ступеню гнучкості чи фіксації її образів і зменшення стереотипності образного мислення.

Висновки. Багаторазове й багаторівневе опрацювання навчального матеріалу, яке досягається застосуванням різних видів кодування — вербального, невербального (візуального, образного), почуттєво-сенсорного та дієвого у поєднанні з емоційністю при драматизації навчального матеріалу/інформації через пантоміму, дозволяє нам залучати до роботи одночасно усіх студентів, організовувати їхнє взаємне навчання у малих групах, формувати й розвивати навички конвергентного, креативного (дивергентного) й інтуїтивного мислення, стимулювати процесуальну мотивацію, домагатися міцного й глибокого засвоєння навчального матеріалу.

Перспективним і актуальним є, на наш погляд, розробка технологій розвитку креативності засобами різних навчальних дисциплін, що дозволило б створити комплексну систему розвитку креативності студентів упродовж усього періоду навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
3. Бьюзен Т. и Б. Супермышление/Пер. с англ. Е.А. Самсонов. — 2-е изд. — Мн.: ООО “Попурри”, 2003. — 304 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей — Спб.: Издательство “Питер”, 2000. — 368 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
6. Засєкіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 2000. — 206 с.
7. Зінченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. — СПб.: 2002. — 320 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. — 900 с.
9. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: “К.І.С.”, 2004. — С. 15–24.

10. Сластёнин В.А., Чижакова В.И. Введение в педагогическую аксеологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. зведений. — М.: Издательский центр “Академия”, 2003. — 192 с.
11. Стіл Дж. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”: Підготовлено для проекту “Читання та письмо для розвитку критичного мислення”: Посібник І-ІІ/ Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. — К.: Міленіум. — 2002. — 76 с.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
13. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. — М.: Университетское, 1990. — 224 с.

Оксана ЮЩИШИН

ВПЛИВ ХРИСТИЯНСТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМОСВІДОМОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ (НА МАТЕРІАЛАХ ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Фактор національної свідомості і самосвідомості лежить в основі кожної нації і є тією фундаментальною часткою, від якої залежить вся подальша розбудова держави, її добробут і процвітання. Нині національна свідомість і самосвідомість українського суспільства на надто низькому рівні, а подекуди навіть відсутні взагалі, що й становить головну причину сучасного кризового стану України. Особливістю національної свідомості українців є те, що вона впродовж віків співіснувала із релігійною свідомістю, була її синонімічною доповнюючою константою. Попри явище поліконфесійності, Україна залишається християнською країною, тому християнство має найбільший вплив на українську громадськість, а, отже, і на його національну свідомість. Оскільки християнство в Україні складається із 87 різноманітних конфесій, то і вплив кожної конфесії очевидно буде різним.

Наукове дослідження впливу кожної конкретної конфесії на формування національної свідомості і самосвідомості, мабуть проводиться вперше, однак питання ролі і впливу релігійного чинника на формування національної свідомості, патріотичне виховання та процеси державотворення досить активно розробляється за останні роки і стало предметом обговорення багатьох наукових конференцій. Багато в цьому напрямку працює академічне релігієзнавство, відділення релігієзнавства інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України під керівництвом А. Колодного, відділом Львівського музею історії релігії. Дана проблематика пов’язана з такими іменами: А.Річинський, І.Огієнко, О.Саган, П.Кралюк, М.Маринович, М.Хмільовський, В.Іванишин, М.Бабій, Л.Филипович та ін.

Мета статті — з’ясувати вплив християнського релігійного чинника на формування національної свідомості і самосвідомості українського суспільства на сучасному етапі державотворення України.

Однією з життєво важливих проблем, від якої залежить подальше існування української нації, є формування національної свідомості і самосвідомості її громадян. Сьогодні Україна постає перед світом як національно-демократичне суспільство. Про демократичний лад держави, особливо після подій Помаранчевої революції, яка розбудила свідомість багатьох українців, мабуть, ніхто не сумнівається. Яскравим прикладом цього є релігійна картина України, її поліконфесійність. Тільки християнство в Україні представлене 87-ма конфесіями і десь 30 конфесій — це напрямки інших світових релігій. Якщо дане явище розглядати з позиції демократії, то це нормальне позитивне явище. Якщо ж подивимося на нього з погляду сучасного стану держави, яка проходить етап формування і становлення як нація, то таке релігійне розмаїття можна розглядати як явище деструктивного характеру, що тягне за собою ще більше розділення українського суспільства. І найнебезпечніше тут те, що поділ цей є внутрішнім. Директор чеської християнської Академії Т. Халік у своїй докторській дисертації “Східноєвропейська теологія визволення” доводить, що для постсоціалістичних країн особливо актуальною є проблема внутрішнього світу, який перебуває під загрозою всюди, де відсутні розвинуті демократичні механізми, а головною умовою успішного їх функціонування є культура діалогу [1, 2–7].

Щодо національної ознаки українського суспільства, національної свідомості і самосвідомості його громадян, питання залишається відкритим (з певних причин). Згідно із міжнародними статистичними даними, Україна відстає в патріотизмі й національній свідомості населення і від Заходу (Європи), і від Сходу (Росії) [2, 187]. Незрозумілим залишається факт, що "українці є дискредитованою нацією у своєму домі" і на чотирнадцятому році державного суверенітету. На сказане вказує релігійна ситуація в Україні, яка впродовж віків була чи не найважливішою складовою життя українців: "Маємо великі колоніальні володіння Московсько-православної імперії при одночасному упосліджені власне українських православних спільнот, відсутність рідної українцям мови в храмових богослужіннях, церковній пресі, системі навчання УПЦ МП, виховання українців в дусі малоросійства, меншовартості, відсутності права на свою державу", — констатує відомий український релігієзнавець А. Колодний [3, 9].

Як відомо, українська філософія, на відміну від західноєвропейського мислення — це філософія життя. Її суть прагне виявитися практично, в суттєво-ідеальному сприйнятті життя, в етичному ладі, в роз'ясненні життєвих позицій. Отож, за допомогою однієї з філософських галузей — релігієзнавства, а також скориставшись методами соціології релігії, ми спробуємо окреслити причини відсутності чи надто низького рівня такого людського феномену як національна і релігійна свідомість. Слід зазначити, що поняття національної і релігійної свідомості перебувають у нас на стадії вивчення, оскільки тоталітарна атеїстична система, яка називала релігію опіумом для народу, а будь-які прояви національної свідомості і патріотизму трактувала як буржуазний націоналізм і жорстоко викорінювала Соловками, і не могла дати адекватних наукових досліджень з даної проблематики. Ми виходимо із факту, що свідомість як така - реальне явище, що це надзвичайно складний феномен, природу і сутність якого жодна наука ще не осмислила до кінця. Для нас найбільш прийнятною є думка християнської філософії, що свідомість — це даність людині Творцем. "Свідомість — це атрибут людини, її якісна ознака, яка підкреслює і фіксує зв'язок людини з Світом Вищого Розуму, з Богом", свідомість — спільне з Богом знання. Український і американський філософи підкреслюють очевидність, що саме свідомість, якою людина наділена і забезпечує їй можливість комунікативно-духовного зв'язку з Богом і реалізації на основі цього свого творчого потенціалу в світі, в стані "проектувати" і "модернізовувати" себе, будувати умови свого існування [4, 85]. Аналогічне твердження знаходимо в авторів монографії "Проблеми формування національної самосвідомості в Україні": "Людина наділена самосвідомістю, вона неодмінно замислюється над смислом існування, вона завжди шукає надійної опори в боротьбі за самоствердження" [5, 56].

Історія свідчить, що національна свідомість і самосвідомість праукраїнців сягає своїм корінням у міф вітчизни. Вона наявна вже в мислителів Київської Русі. Це засвідчують найдавніші пам'ятки "Повісті врем'яних літ" та "Слово про Закон і Благодать". Більше того, ми бачимо, що національна свідомість не тільки присутня в даний період, вона вже формує і відстоює національну ідею. Вже в XI столітті філософ і митрополит Іларіон конкретно виділяє свою окремішність, іншість від довколишніх народностей, з повагою і гордістю вказує на свою приналежність саме до цього народу, а це і є національна свідомість та самосвідомість. Порівняймо визначення сучасних дослідників П. Ситника та А. Дербака: "Національна самосвідомість (розвинена) — це усвідомлення певним народом себе як цілісного суспільного організму, самостійного суб'єкта міжнародного життя, історичного розвитку людства і самоусвідомлення індивідом себе як невід'ємної частки цього цілого, частки, життєві інтереси якої можуть бути зреалізовані лише у контексті спільних інтересів нації" [5, 7]. Згадувані вище дослідники нерозвинену національну самосвідомість вважають таким явищем, яке перетворює народ у стовпище індивідів та їхніх кланових угрупувань, котрі ведуть запеклу боротьбу за власні егоїстичні інтереси на шкоду інтересам нації, знижуючи і зводячи нанівець її життєздатність, що неминуче завершується національною трагедією [5, 8].

Що ж маємо в Україні? Це кланові угрупування і окремих індивідів-олігархів, які задовольняють свої власні інтереси на шкоду державі українського суспільства, тобто нерозвинену національну свідомість. Беручи до уваги суть людської природи, закладену в неї Творцем — потреби, завдання, обов'язки та дані для їх реалізації і здійснення духовні, фізичні й інтелектуальні здібності, варто визнати те, що маємо сьогодні в Україні, є скоріше наслідком,

а не причиною. Причину спробуємо визначити на основі аналізу релігійної ситуації східних регіонів України (на матеріалах м. Луганська). За даними статистики в Луганській області зареєстровано майже 700 релігійних організацій, які включають 673 спільноти, 8 обласних об'єднань і управлінь, 4 монастирі, 5 місій, 4 духовних навчальних заклади. Вони представлені у 42 конфесіях, з яких 30 є християнськими. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що Луганщина, як і Україна загалом, християнська територія, а наявність конфесій інших світових релігій (всіх в області — 23 громади) є винятком, або свідчить про те, що вони обслуговують представників інших національностей, що проживають в Україні. В самому місті Луганську християнство зосереджене в межах 15 конфесій і діє через 105 релігійних організацій. Простежимо особливості їх розвитку з 1991року у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Особливості розвитку релігійних організацій м Луганська

№	Назва релігійних громад	Роки															
		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	в обл.
1	Адвентисти сьомого дня		1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	36
2	Асоціація місіонерських церков ЄХ															1	1
3	Всеукраїнський союз об'єднань ЄХБ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	71
4	Всеукраїнський союз церков ХВЄ (п'ятидесятники)										1	1	2	2	2	2	10
5	Методистська церква								1	2	2	2	2	2	2	2	2
6	Мормони											1	1	1	1	1	1
7	Незалежні громади п'ятидесятників									1	1	1	1	1	1	1	9
8	Німецька євангельсько-лютеранська церква															1	2
9	Незалежні релігійні громади ЄХБ				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7
10	Православна Церква Божої Матері "Державна"										1	1	1	1	1	1	1
11	Релігійні громади Центру Божої Церкви ХВЄ України															1	6
12	Релігійні громади харизматичного напрям.										2	2	2	3	3	4	14
13	Релігійні громади "Церкви Христа"															1	4
14	Римо-католицька церква		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Самостійна православна церква														1	1	1
16	Свідки Єжови												2	3	3	5	31
17	Союз вільних церков ХЄВ									2	2	2	2	2	2	2	11
18	Українська Автокефальна Православна Церква		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	6
19	Українська Греко-католицька Церква		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
20	Українська Православна Церква КП					1	1	1	1	1	2	2	3	4	4	7	20
21	Українська Православна Церква МП	9	9	9	11	13	14	18	21	24	27	28	34	35	37	39	339
22	Українська християнська євангельська церква															2	22
23	Християнські громади протестантського напрямку								1	2	2	2	3	3	4	4	4
24	Церкви повного Євангелія											7	7	8	10	17	29
Всього																105	641

Згідно таблиці найтрадиційнішими на Луганщині є християнські конфесії, що були зареєстровані в 1991-1992рр.: Євангельські християни баптисти, Адвентисти сьомого дня, Римо-католицька Церква, Автокефальна Православна церква, Українська Греко-католицька церква, Православна церква московського патріархату та Православна церква київського патріархату. Інші конфесії слід вважати новітніми для східного регіону України, оскільки виникають і реєструються вже після 2000 року. Як бачимо, найінтенсивніше розвивається і є домінуючою конфесією в м. Луганську й у всій області Православ'я Московського патріархату. Її мережа нараховує 339 громад, 1 єпархіальне управління, 3 монастирі, 1 церковно-співоче училище, 45 недільних шкіл, 9 періодичних видань, 435 священиків. Найбільше і найкраще забезпечена дана конфесія і культовими спорудами. Українська Православна Церква Київського патріархату представлена 20-ма громадами, 1 єпархіальним управлінням, Східноукраїнським духовним училищем та Хрестовоздвиженським чоловічим монастирем. Жодного храму ця конфесія не має і на сьогодні владою не виділена земельна ділянка під будівництво храму. Українська Греко-католицька та Римо-католицька церкви мають по 1 громаді в м. Луганську та 3 в області. Культових споруд вони теж не мають (і не можуть мати, на думку влади, тому що це "православний регіон"). Аналогічна ситуація і з УАПЦ: 1 релігійна громада в самому Луганську і 6 в області, храмів немає і не будуються. Таким чином, із 464 культових споруд в даному регіоні (мається на увазі всі наявні конфесії і релігії) жодна не належить українським церквам. Слід додати, що конфесії протестантських напрямів (167 громад), як правило, орендують приміщення для задоволення своїх релігійних потреб (в області 205 орендованих приміщень). Отже, можна стверджувати, що майже всі культові споруди належать УПЦ МП.

Небезпідставно широковживаною в релігійній сфері є аксіома: "Яка влада — така й церква". В луганському регіоні вона ідеально справджується. Як висвітлює місцева преса, зокрема "Луганская Правда", "Жизнь Луганска", "Наша газета" (2002–2005 рр.), які представляють думку обласної адміністрації й обласної Ради, у всіх заходах, урочистостях і важливих подіях міста (області) бере участь одна конфесія — УПЦ МП, висвітлюється інформація про релігійне життя і події тільки цієї конфесії, подається громадськості тільки позитивна оцінка її діяльності та ствердження її "канонічності" на території даного регіону. Відповідно радіо і телебачення дотримується такого ж спрямування. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що визначальну роль у формуванні свідомості і світоглядних переконань луганчан відіграє саме УПЦ МП.

На основі аналізу вищезгаданої преси, періодичних видань УПЦ МП та з її практичного життя і поведінки (особливо в передвиборний час) ми бачимо, що УПЦ МП за духом є російською інституцією і представляє РПЦ на Україні, яка відстоює інтереси Російської федерації. Під ідеєю слов'янського православ'я УПЦ розмиває всі національні відмінності українців, наголошує на єдності і єдиності українців і росіян. Архієпископ Львівський і Галицький Августин наголошує, що ми забули девіз: "Навіки разом", ми цього повинні прагнути сьогодні, і ця позиція відповідає євангельському духу. Ми православні братні народи" [6, 15]. "Православна Церква в Україні незалежна. Єдиний зв'язок Російської церкви — це зв'язок канонічний і духовний. Ми мусимо зберегти цю єдність для майбутнього покоління", — наголосив В.Путін на зустрічі з митрополитом Володимиром (Сабоданом). Тобто, на думку президента Росії і предстоятелів Московського православ'я, "УПЦ є одним з небагатьох центрів, що залишилось спільним для двох наших країн, для двох наших народів, що вона повинна стати внутрішньою основою для укріплення всесторонньої співпраці між нашими державами" [6, 14]. Як і за радянської доби, населенню Луганщини духовенством УПЦ МП прививається комплекс меншовартості, несамодостатності й обов'язковості (для виживання) приєднання до Росії. Всі культурно-релігійні заходи, які проводяться спільно з владою (попередньою) м. Луганська і Москви та з благословення патріарха РПЦ Алексія II спрямовані на те, щоб переконати луганчан, що "ми єдиний рускій народ", причому спостерігається великий негатив в сторону Європи, особливо Америки та українських (УАПЦ, УПЦ КП,) і католицьких церков (УГКЦ, РКЦ). Вагомий вплив на формування російської національної свідомості чи православно-слов'янської свідомості в молоді мають вищі навчальні заклади, які перебувають під патронатом ПЦ МП, зокрема Східноукраїнський національний університет

імені В.Даля, викладачі якого, окрім систематичного включення студентів в життя УПЦ МП та життя сусідньої держави, видають "наукові" праці ("Православие — Украина — Славянство: истоки и конфигурация будущего", "Тарас Григорьевич Шевченко — отец украинского национализма" 2005р.), в яких заперечують українськість, доводять, що національність можна вибирати як і релігію, зневажають найбільшого генія української нації Т. Шевченка, визнаного всім культурним світом. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що УПЦ МП іноземна релігійна інституція, яка під "істинним канонічним православ'ям" прививає любов до іншої держави та, втягуючи українців до, так званої, православної слов'янської цивілізації, формує російську національну свідомість, а українську, відповідно, викорінює.

Дещо схожий висновок можна зробити на основі аналізу релігійного життя РКЦ. Безумовно, що це не процес латинізації і полонізації XVII століття, однак вірні цієї конфесії, які є громадянами України, рідної, державної мови не знають, проте спілкуються, моляться, співають польською мовою, вивчають польську історію, переймають традиції, забуваючи, так і не дізнавшись після радянської доби правдивої історії свого народу. Отже, формування української національної свідомості замінюється польською свідомістю.

Протестантські християнські конфесії можна охарактеризувати як космополітичні, які є абсолютно індеферентними до національного чинника. Християнські засади подаються у світовому маштабі. В них не спостерігається шовіністичних поглядів до якоїсь конкретної нації, а скоріше, висловлюючись мовою психології, нейтралізується національна свідомість. Позитивним тут, мабуть є той момент, що на нейтральній національній свідомості легше буде формувати українську національну свідомість.

Найпозитивнішою і єдиною у формуванні української національної свідомості, як показали дослідження, є християнське вчення і релігійна діяльність Українського православ'я, що складається сьогодні з трьох гілок: УГКЦ, УАПЦ, УПЦ КП. Історія стверджує, що саме українська національна свідомість, яка спонукала до бажання зберегти свою українську ідентичність, звільнитися від руйнівного поневолення агресивних сусідів є першоосновою і першопричиною їх утворення. Національний чинник закладений у самій природі Київського християнства, адже від початків свого існування в церковно-адміністративному аспекті вона була самоуправна. На противагу візантійській і московській доктрині, доктрина Київського православ'я — це рівність всіх народів перед Богом, Українська церква завжди бажала і служила своєму народові.

Проаналізована нами релігійна ситуація східного регіону України наводить нас на наступний висновок: поки не зросте рівень релігійно-національної свідомості українського суспільства, доти не вирішиться ні економічна, ні політична, ні правова криза, не буде розвитку української держави. А національна свідомість зростатиме, в свою чергу, тільки тоді, коли припиниться вплив руйнівної іноземної інституції, в даному регіоні це ПЦ МП і поширюватиметься на відповідному рівні українська за своєю суттю християнська віра. Тобто причиною явища, яке П.Ситник і А.Дербак окреслюють як нерозвинена національна свідомість, є відсутність фактору національної свідомості українського суспільства, що становить внутрішню і фундаментальну константу нашого буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Халік Т. Християни і мир у суспільстві //Людина і світ. — 1998. — № 7. — С. 2–7.
2. Юхновський І.Р. Принципи буття і державності України //Національний університет "Києво-Могилянська Академія". Наукові записки. — Т. 22. — ч. 2. — Суспільні науки. — К.: "К-М Академія", 2003. — С.183–188.
3. Релігійна панорама. Інформаційно-аналітичний журнал /Гол. ред. А. Колодний. — 2005. — № 5.
4. Філатов А.С., Брюс А. Литтл Релігія життя. — Сімферополь: Таврія, 2003. — 288 с.
5. Ситник П.К., Дербак А.П. Проблеми формування національної самосвідомості в Україні. — К., 2004. — 224 с.
6. Вісник прес-служби УПЦ. — Випуск 30. — 2004.

Марина ЗОЛОЧЕВСЬКА

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" наголошується: "Динамізм, притаманний сучасній цивілізації розвитку суспільства, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі — все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається". Як один із шляхів реформування освіти в цій програмі названо "підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня", тобто перед педагогічної освітою постає завдання формувати якісно нове кадрове забезпечення для майбутнього, випереджаючи запити сьогодення.

Інформаційна культура майбутнього вчителя є тією якістю сучасного спеціаліста, без якої неможливі подальша ефективна праця, самонавчання та самовдосконалення. В ході досліджень різних трактувань поняття "інформаційна культура" такими вченими і дослідниками як О. Артюшкіним, Є. Скибицьким, Л. Скворцовим, Н. Зінов'євим, А. Горячевим, А. Атаян, О. Соколовою, Н. Гєндиною, В. Кудіним, А. Сиромятниковим, О. Романовським, О. Хмельницьким та ін. було з'ясовано, що інформаційна культура сьогодні є категорією, що не одержала загальновживаного тлумачення. Має різні тлумачення, наприклад: як розуміння сучасної картини світу (В. Ізвозчиков), як компетентність і здатність працювати із інформацією і людьми (В. Соловйов), як розуміння системно-інформаційної картини світу (Т. Китаєвська).

Мета статті — дослідження проблеми формування професійної інформаційної компетентності та реалізації на практиці шляхів впровадження в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті під час підготовки бакалаврів.

Скористаємося одним з найбільш поширених визначенням поняття інформаційної культури як сукупності інформаційного світогляду і системи знань та умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з метою задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Інформаційна культура є частиною загальнолюдською культури. Її формування відбувається протягом всього людського життя під впливом засвоєння побутових знань і вмінь, інформації із засобів масової комунікації під час самонавчання. Це процес некерований, але його можна структурувати та взяти під контроль. Не можна не погодитися з думкою А. Атаян, яка підкреслює, що, враховуючи високу динаміку інформаційних процесів, що відбуваються у суспільстві вже неприпустимо спиратися лише на випадкові фактори соціалізації в умовах інформатизації, потрібно цілеспрямовано готувати особистість до життєдіяльності і інформаційному суспільстві.

Узагальнюючи та доповнюючи загальну картину щодо трактувань існуючих понять інформаційної культури, сформуємо ієрархічну модель рівнів її формування. (див.рис.1) Рівні інформаційної культури будемо називати компетентностями (від лат compete – досягаю, відповідаю, підходжу). В роботах М. Лебедєвої, О. Шилової та деяких інших дослідників пропонується виділяти базовий, загальний та професійний рівень інформаційної компетентності. Базова інформаційна компетентність (А. Горячов та деякі інші автори називають її інформаційною грамотністю) є основою для формування загальної, яка, в свою чергу, є базою для формування професійної інформаційної компетентності. На думку О. Хмельницького, до структури інформаційної культури входять знання, уміння та навички роботи з інформацією певної тематичної спрямованості. В професійній компетентності можна виділити загальнопедагогічну та предметну складові. Загальнопедагогічна складова — це загальний напрям використання інформаційних технологій в процесі навчання та виховання; предметна складова — специфічний напрям, що відображує особливості навчальних предметів (фізики, математики, літератури, історії). Доцільно до вище названих рівнів додати ще один рівень, який в дослідженні А. Атаян має назву "вищого (логічний)" рівня. Такий рівень формується в результаті наукової та науково-дослідницької діяльності, передбачає наявність

глибокого розуміння загальних законів інформаційного світу та вільне володіння прийомами та методами роботи з інформацією будь-якої предметної галузі.

Кожний наступний рівень інформаційної культури базується на попередньому (див. рис.1). Не можна сформувати професійну інформаційну компетентність, якщо студент не володіє знаннями, навичками та вміннями, що складають рівень загальної інформаційної компетентності, які в свою чергу базуються на знаннях, вміннях та навичках базового рівня компетентності.

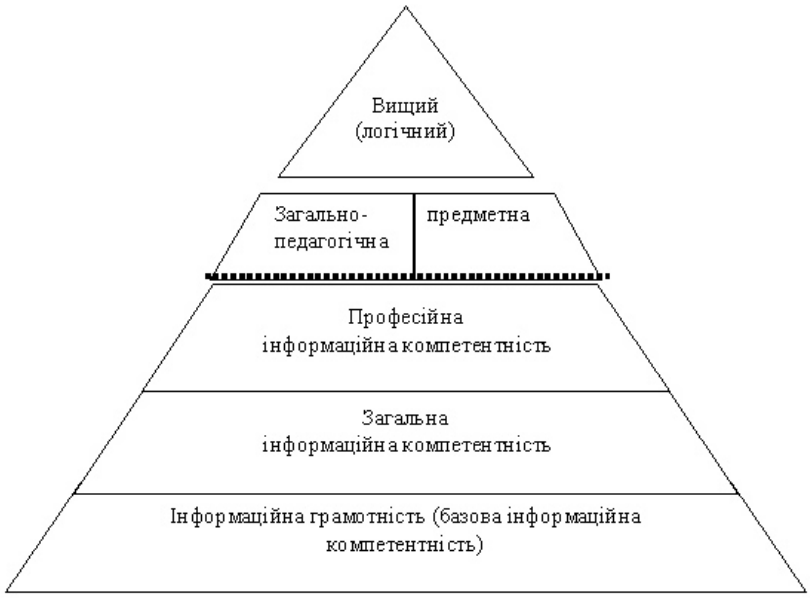


Рис.1. Модель інформаційної культури спеціаліста в галузі педагогіки

Одним із завдань вищої освіти на наш погляд є формування інформаційної культури на рівні професійної інформаційної компетентності. Проблема полягає в тому, що до системи загальних знань, умінь та навичок роботи з інформацією додається вміння застосування їх в роботі педагога. Практика підготовки спеціалістів показує, що студенти, які набули навичок роботи з інформацією навіть на високому рівні, в тому числі за допомогою комп'ютерною техніки та засобів телекомунікацій, не мають чітких уявлень, як залучити майбутніх учнів до ефективної роботи з комп'ютером. В нашому навчальному закладі, як і в багатьох інших педагогічних закладах в програмі підготовки спеціалістів є така дисципліна як "Методика застосування комп'ютерної техніки в навчально-виховний процес", яка відноситься до професійно-спрямованих дисциплін. Традиційні програми з цієї дисципліни мають на меті ознайомити студентів з готовими комп'ютерними програмами, які використовуються на окремих уроках загальноосвітнього циклу (відмітимо, що кількість і якість цих програм на сьогодні не задовольняють потребам практичного вчителя), навчити створювати мультимедійні презентацій і використовувати їх як інструмент, що замінює традиційні наочні матеріали, тобто пропонують комп'ютерну техніку як інструмент, що полегшує вчителю підготовку та проведення уроків за традиційною методикою. Ми вважаємо, що такі програми не можуть сьогодні задовольняти рівень формування професійної педагогічної інформаційної культури, так як при такому підході майбутні вчителі не зможуть включити учнів в процес активного застосування інформаційних технологій, сформувати їхні інформаційні потреби та культуру їх реалізації — інформаційну культуру. Крім того, для студентів педагогічних ВНЗ педагогічна технологія є не тільки засобом навчання, але й об'єктом навчання, інакше кажучи, *новим* інформаційним технологіям потрібно навчати за допомогою *нових* інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, виникла потреба змінити не тільки зміст навчання, але й систему методів, прийомів, засобів навчання. Шляхи розв'язання цієї проблеми лежать в площині загальнонаціональної проблеми реформування освіти, які сформульовані у державній національній програмі "Освіта (Україна XX століття)", а саме "запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, широке використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій та впровадження модульної побудови навчального матеріалу".

Розв'язуючи проблему формування професійної інформаційної компетентності та реалізуючи на практиці сформульовані вище шляхи її реалізації в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті в курс підготовки бакалаврів включений курс "Методика використання комп'ютерної техніки в школі", який базується на програмі "Інтел. Навчання для майбутнього". Впровадження програми здійснюється Міністерством освіти і науки України в рамках педагогічного експерименту за програмою "Інтел. Навчання для майбутнього". Особливість навчання за цією програмою полягає в тому, що студенти *комплексно* навчаються інноваційним педагогічним і комп'ютерним технологіям роботи з інформацією, яка має специфічний професійний характер. Результатами ефективного навчання за програмою є розроблення кожним студентом та публічний захист власного Портфоліо навчального проекту, що відповідає спеціальним вимогам до його вмісту для його наступного використання у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Для ефективного формування професійної інформаційної компетентності студенти повинні мати вміння і навички загального рівня інформаційної компетентності, основними з яких є знання, вміння та навички:

- вміти включати комп'ютер;
- знати призначення основних пристроїв комп'ютера;
- вміти запускати комп'ютерну програму на виконання;
- вміти знаходити на комп'ютері та завантажувати потрібну інформацію до відповідної комп'ютерної програми загального призначення для наступного її опрацювання;
- вміти зберігати опрацьовану інформацію на різних носіях;
- вміти набирати текст з клавіатури;
- вміти виконувати елементарні операції з текстом в середовищі текстового редактора: зберігати текст, редагувати та форматувати його, вставляти до текстового документу таблиці та малюнки;
- мати навички роботи з фрагментами тексту через буфер пам'яті;
- мати уявлення про можливості глобальної мережі Інтернет та її сервіси тощо.

Крім знань, вмінь та навичок в області ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) важливою вимогою загального рівня інформаційною компетентності студентів є підготовленість до роботи з літературними джерелами у традиційному вигляді: навчальними посібниками, монографіями, періодичними виданнями, бібліотечними каталогами тощо.

Програмою передбачено застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання, який реалізується через індивідуальне завдання для кожного студента. Особистісно-орієнтований підхід полягає в тому, що кожний студент залежно від його особистих якостей, вподобань, творчих здібностей та рівня сформованості загальної педагогічної та інформаційної компетентності має змогу обирати:

- тему проекту, над яким він буде працювати;
- рівень заглибленості у проблематику проекту;
- засоби подання матеріалу.

Викладач протягом всього процесу навчання виступає в ролі координатора, помічника і консультанта. Така його роль забезпечує одночасне поетапне одержання студентами нових знань, формування і розвиток вмінь і навичок на найвищому рівні здатностей кожного студента.

Основою методології є навчання через практичну діяльність: студенти розробляють проект, який зможуть реалізувати в своїй професійній діяльності. На нашу думку, при навчанні *студентів*, на відміну від практикуючих вчителів, цінністю є не стільки готовий проект, що був розроблений під час навчання, скільки та технологія, якою вони оволоділи.

Програма курсу розрахована на 64 аудиторних занять та 44 годин самостійної роботи (2 кредити), побудована за модульним принципом. Працюючи над власними проектами, студенти створюють не менше ніж 14 файлів, серед яких: план навчального проекту, план реалізації навчального проекту, учнівська презентація, учнівський веб-сайт, учнівська публікація, методичні та дидактичні матеріали для вчителя та учнів, критерії та форми оцінювання учнівських робіт.

В результаті успішного навчання за програмою студенти:

– на новому рівні (застосування одержаних раніше знань) відкривають для себе комп'ютерні середовища Word, Excel, Publisher, Internet Explorer та деякі інші, навчаються застосовувати їх з метою навчання та розвитку у учнів навичок мислення високого рівня за таксономією Б.Блума;

– на практиці засвоюють змістовну частину нової педагогічної технології, починаючи від самостійного формулювання ключових та тематичних питань, колективного обговорення проблем організації доступу учнів до технічних засобів роботи з інформацією і закінчуючи публічним захистом своєї роботи та виступом в ролі „білого" та „чорного" опонента;

– використовують методи, прийоми і форми, що складають процесуальну частину нових інноваційних технологій (метод навчальних проектів, метод мозкового штурму, робота в парах та групах, метод емпатії – перевтілення, самостійна дослідницька діяльність, метод оцінювання та самооцінювання тощо).

Умовою навчання за програмою є наявність комп'ютерного класу, обладнаного за стандартними вимогами до навчального кабінету інформатики. В нашому ВНЗ (Харківський гуманітарно-педагогічний інститут) програма розроблена для 2-семестрового курсу з навантаженням 2 години на тиждень. Звичайно, що найкращою моделлю втілення даної програми є такий варіант, при якому навчання не розтягується в часі, і студенти мають змогу повністю зануритися в процес. Такий варіант потребує переходу на кредитну-модульну систему навчання, яка дасть змогу підвищити ефективність від впровадження програми. Вимірюючи та аналізуючи рівні сформованості інформаційної компетентності студентів при варіативності програм та моделей їх впровадження, можна знайти оптимальний шлях для розв'язання проблеми соціалізації особистості в умовах інформатизацій суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Затвердж. постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896.
2. Артюшкин, О.В, Скибицкий Э.Г. Формирование информационной культуры личности обучающихся / М-во образования и науки Рос. Федерации, Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова. — Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та, 2004. — 128 с.
3. Атаян, Ануш Михайловна Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества: Дис. На соис. ст. канд. пед. наук: 13.00.01. — Владикавказ, 2001. —130 с.
4. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: Учеб.-метод. пособие для вузов культуры и искусств / М-во культуры Рос. Федерации. Кемер. гос. акад. — Ч. 1. — 1999. — 210 с.
5. Дементієвська Н.П. "Вчимося самі, вчимо інших"// Вісник обмінів, випуск №21, 2004.
6. Горячев А.В. О понятии "информационная грамотность" // ИНФО: Информатика и образование. — М., 2001. — № 8. — С. 14-16.
7. Кудин *В. А*. Средства массовой информации и профессиональное образование. — Харьков: НТУ "ХПІ", 2002. — С.174-195.
8. Лебедева М.Б., Шилова О.Н.Что такое ИКТ- компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. — 2004. — №3. — С. 95.
9. Морзе Н.В., Дементієвська Н.П. Intel@Навчання для майбутнього// Методичні рекомендації для тренерів-методистів. IntelCorporation, 2005. — С. 29–34.
10. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності. — Харків: Основа, 2001. — 312 с.
11. Євдокімов В.І., Пономарьова Г.Ф., Куценко В.В., Агапова Т.П., трофімова О.Є. Ефективність навчання студентів: Навчальний посібник / За ред.. Євдокімов В.І./ Харків: ХНГПУ ім. Г.С.Сковороди, 2004. — 222 с.

Тетяна НАЗАРЕНКО

ЛАБОРАТОРІЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ ТА ЇЇ МІСЦЕ У РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інститут педагогіки АПН України – одна з провідних науково-дослідних педагогічних установ, яка протягом 80 років примножує багатогранні освітньо-педагогічні традиції, робить вагомий внесок у дослідження актуальних проблем теорії і практики навчання й виховання підростаючої генерації.

Принципово нове соціальне замовлення на цілі, завдання, зміст і якість шкільної освіти висунуто з дня проголошення незалежності України. За рахунок введення та розробки нових програм і підручників поступово вдосконалюється соціальна підготовка учнів, а саме: формування в учнів потреби при розв'язанні практичних завдань, які повинні бути спрямовані на усвідомлення соціальних проблем розвитку суспільства: демографічних, політичних, економічних, екологічних, етнічних, соціальних і ін.

Наукові дослідження Інституту педагогіки спрямовані на створення конкурентноспроможної української системи шкільної освіти, методологічне й дидактичне забезпечення її розвитку і функціонування. Розроблюються й проходять апробацію нові концепції шкільних освітніх галузей.

Основними науковими підрозділами в Інституті педагогіки АПН України є лабораторії. Лабораторія географічної освіти – наукова майстерня в якій колектив однодумців працює над змістом і методами навчання географії в сучасних умовах. Нині в Інституті досліджуються переважно дидактичні, методичні та близькі до них проблеми. Винятково назрілою і украй необхідною є потреба узгодити зміст географічної освіти школярів і потреби того соціального замовлення, яке вона повинна виконувати.

Протягом семі років, з 1992 по 1999, співробітники лабораторії були упорядниками навчальних програм з географії. Науковці лабораторії є авторами і співавторами підручників, за якими працюють вчителі географії: "Загальна географія" для 6-го класу – співавтор Л. Круглик, "Географія материків і океанів" для 7-го класу – співавтор В. Корнєєв, "Географія України" для 9-го класу – співавтор А. Сиротенко, "Економічна і соціальна географія світу" для 10-го класу – О. Топузов, Л. Тименко.

Науковцями лабораторії В. Корнєєвим, О. Кравчук, Л. Круглик, Т. Назаренко, А. Сиротенком, О. Топузовим, Л. Тименко, В. Яценком, створені методичні посібники і рекомендації для різних шкільних географічних курсів.

Лабораторія географічної освіти нараховує 70 років із дня заснування – у 1934 році на чолі з К. Пяртлі вона розпочала наукову діяльність. В той час лабораторія мала назву відділу методики географії. З 1945 по 1947 роки відділом завідував І. Старовойтенко, а з 1947 по 1959 роки – професор О.Т.Діброва. За його авторством створено перший підручник з географії України, який витримав 16 видань. З 1959 по 1980 роки відділом керував М. Откаленко, який вписав нову вагому сторінку в дослідження проблеми методики географії.

З 1980 по 1993 роки лабораторію очолював А. Сиротенко – відомий в Україні методист і автор багатьох статей з методики викладання географічних шкільних курсів та підручників.

З 1993 по 1995 роки завідувачем лабораторії був Г. Пустовіт. Його діяльність охарактеризувалась написанням підручника для 6-го класу (комп'ютерний варіант).

З 1996 по 2004 рік лабораторію керував О. Топузов. Під його керівництвом були створенні новітні навчальні програми та підручники для 12-річної школи.

У 2004 році лабораторію очолила Тетяна Геннадіївна Назаренко – автор статті. Лабораторія є школою наукових кадрів. За десять років науковцями лабораторії підготовлено 5 докторів та майже 15 кандидатів педагогічних наук (декілька дисертаційних робіт в стадії підготовки до захисту). Значну допомогу в реалізації наукових досліджень подають наукові кореспонденти лабораторії: Л. Паламарчук, Н. Муніч, М. Зінкевич, П. Скавронський, С. Капіруліна, В. Андрєєва, В. Кудирко, А. Бут. Колектив лабораторії налічує 9 науковців: Т. Назаренко Г. Ісаєва, В. Корнєєв, Л. Круглик, О. Кравчук, А. Сиротенко, Л. Тименко, О. Топузов, В. Яценко – які працюють над дидактичним обґрунтуванням диференційованого навчання географії в основній школі для забезпечення новими освітніми технологіями

навчальний процес з географії для різних типів загальноосвітніх закладів навчання. Досліджуючи наукову проблему, що означена вище ми сподіваємось на подальше вдосконалення концепції шкільної географічної освіти та створення сучасних навчально-методичних комплексів з урахуванням диференціації при навчанні географії. Науковцями лабораторії визначено структуру і зміст підручників географії для 12-річної школи, де враховані нові умови і завдання організації навчального процесу в 12-ти річній школі, а також основні тенденції розвитку методики навчання географії та підручникотворення згідно з рекомендаціями Ради Європи в Україні та Болонського процесу.

Лабораторією розпочаті експериментальні дослідження з теорії і практики навчання географії за сучасними підручниками, а також готуються до конкурсу нові підручники з географії для 12-річної школи. В той же час залишаються ряд проблем, які потребують подальшої розробки. Реформа освіти національної школи України передбачає таку організацію праці в школі, щоб вона не тільки давала учням певну суму знань, а й розширювала їх пізнавальний інтерес, креативні здібності, виховувала кожного як особистість, готувала до адаптації на ринку праці [3]. Це стосується й шкільної географічної освіти, що на засадах гуманізації покликана удосконалити методику навчання географії у 12-річній школі через запровадження сучасних педагогічних технологій. Назрілою є необхідність узгодження змісту географічної освіти школярів і того соціального замовлення, яке вона має задовольнити [4]. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та широкої шкільної практики науковці лабораторії географічної освіти Інституту педагогіки АПН України дійшли висновку, що розв'язання проблеми дидактичного обґрунтування змісту та методики диференційованого навчання географії в основній школі має базуватися на принципах, які б дали змогу науково пояснити й експериментально довести правильність змісту й структури шкільних географічних курсів.

Концепція шкільної географічної освіти спрямована на більш повне приведення змісту шкільної географії у відповідність з рівнем сучасної географічної науки з обов'язковим урахуванням вікових особливостей школярів.

На жаль, школа поки що не повною мірою розвиває в учнів інтерес до географічної науки, уміння використовувати географічні знання на практиці й самостійно їх набувати. Безперечно, це пов'язано з недооцінкою географії як шкільного предмета, неправильним розумінням її світоглядного значення як з боку громадськості, так і учнів та їхніх батьків.

Нині у вітчизняній педагогіці точиться дискусія, чи потрібне в школі диференційоване навчання. У концепції модернізації української освіти зазначено, що старша школа є профільною, тобто необхідність профільної диференціації закріплена на нормативному рівні, і акценту реалізації диференційованого навчання змістився на організацію профільних класів. Проте практика свідчить, що диференційоване навчання ефективне тоді, коли орієнтоване на різні групи учнів. Якщо ж адміністрація школи віддає перевагу створенню профільних класів, учням старших класів важко буде обрати профіль навчання, що відповідатиме їх нахилу, оскільки підготовча робота в цьому напрямі не проводилась. Тим часом помилки у виборі профілю навчання впливають на подальшу освіту й на життєві перспективи [2].

Диференціація не повинна обмежуватися тільки профільним навчанням у старшій школі, її мета — допомогти учням засвоїти знання й адаптувати їх до індивідуально-психологічних особливостей школярів. В основній школі диференціація допомагає учням усвідомити власну перевагу в пізнавальній сфері, а згодом і в професійній.

Розроблюючи моделі диференційованої системи навчання географії в основній школі, співробітники лабораторії географічної освіти Інституту педагогіки АПН України спираються на дидактичні постулати, такі як єдність навчальних програм, універсальність 12-бальної системи оцінювання знань, урок, клас тощо; виходять з того, що в класно-урочній системі є значні резерви особистісно орієнтованого навчання, можливість реалізувати чимало дидактичних закономірностей, принципів і методів. Диференційований підхід до організації навчальної діяльності потребує від учителя врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня. Однак реалізація цього принципу в основному здійснюється шляхом поділу учнів за розумовими здібностями: на "слабких", "середніх", "сильних", і

завдання вчителя полягає в підтягуванні “слабких” до вищого рівня, а “середнім” і “сильним” пропонувати посилені навантаження [8].

Провідною діяльністю школярів є навчальна. І не тільки тому, що в житті учнів вона займає значне за часом місце, атому, що переважно в навчальній діяльності формуються не тільки знання, уміння й навички, а й здібності, установки, вольові та емоційні якості, себто в них бере участь і розвивається особистість як ціле. Тому, коли ми говоримо про розвиток особистості засобом навчальної діяльності, ми насамперед повинні мати на увазі саморозвиток учня [6; 7].

Тобто диференційований підхід у навчанні має здійснюватися на індивідуальному суб’єктному рівні, коли сам учень, виходячи з власних особливостей, можливостей і потреб, не відчуваючи чи відчуваючи їх з віком, характеризує свій осібний розвиток. Завданням учителя при цьому є створення психолого-педагогічних умов, які забезпечать активне стимулювання власне оцінної навчальної діяльності учнів на основі їх самоосвіти, саморозвитку й самовираження під час оволодіння географічним матеріалом.

Принцип диференційованого навчання географії дає змогу, на нашу думку, припинити зв’язок між навчальною працею і стомленням. Диференційований підхід створює умови для систематичного, безперервного й повсякденного формування умінь і навичок учнів. За традиційною системою навчання реалізація цього принципу насамперед покладалася на вчителя і здійснювалася під час тематичного і поурочного планування, в ході якого передбачалося послідовне вивчення окремих питань теми, проведення практичних робіт, повторення і контроль за ступенем засвоєння навчального матеріалу.

Зміст географічної освіти дає змогу сформувати в учня окремі важливі якості, що неможливо зробити засобами інших галузей знань. Засобами географії формується, зокрема, така важлива категорія, як “простір”, необхідна для розуміння багатьох екологічних, соціальних та економічних проблем. На цій основі приходить усвідомлення, що всі події відбуваються в часі та просторі. Вивчення географічного простору відбувається на глобальному, регіональному й локальному рівнях. Це дає можливість сформувати в учнів уявлення про цілісність територій різного масштабу: від близького мікрорайону до географічної оболонки в цілому. Поєднання різних масштабів вивчення територій сприяє розвитку внутрішньої пізнавальної орієнтації людини, яка бачить у конкретному явищі прояв загальних витоків і розуміє, що загальне не існує без конкретного. Таким чином, в учнів розвивається самостійне мислення, події розглядаються в історичному аспекті, пояснюються причинно-наслідкові зв’язки тощо.

Глибока диференціація географічних знань супроводжується комплексним підходом до вивчення процесів і явищ, які відбуваються в природі та суспільстві. Комплексний підхід до навчання географії формує осібний погляд людини на світ.

Географія має унікальну можливість — використовувати цей засіб міжнародного спілкування — географічну карту з метою пошуку географічної інформації, її комплексного аналізу й узагальнення та пов’язує теоретичні географічні знання з конкретними об’єктами природи й суспільства.

Без вирішення питань диференційованого навчання в основній школі неможливо сформувати в сучасної людини адекватне уявлення про світ: закономірності розвитку Землі та її поверхні, основні природні процеси та їх дію, прогнозування майбутнього. Усі набуті знання людина повинна спрямувати на користь розвитку суспільства. Саме в цьому й визначається загальноосвітня роль географічних знань і відповідно окреслюються функції шкільної географії як одного з компонентів шкільної освіти.

М.Баранський писав: “методика географії повинна пристосовувати наукову географію до потреб шкільного навчання, зробити з наукової географії шкільний предмет” [1].

Географічні знання формують у учнів науковий світогляд. Мета та завдання шкільної географії тісно пов’язані з вирішенням загальних задач, що поставлені Міністерством освіти України, Академією педагогічних наук перед загальноосвітніми навчальними закладами. У XXI столітті потрібна географія не описова, а “комплексна”, яка потребує більш детального вивчення природних особливостей окремих територій, засвоєння специфічних, пов’язаних з географією, умінь та навичок й втілення їх на практиці, а також розвитку творчих здібностей учнів, самостійної пізнавальної активізації думки за допомогою проблемного навчання.

Тільки географія, а не якійсь інший предмет знайомить учнів з принципами розміщення виробництва, з трудовими та природними ресурсами, з принципами економічного районування, оцінкою та використанням природних умов, з типами виробничо-територіальних комплексів тощо.

Більш цікавіше та цілеспрямоване вивчення шкільних географічних курсів дозволить у подальшому зв'язати співвідношення людини та навколишнього середовища, планувати економічний розвиток господарства України та сприятиме творчому осмисленню тих питань, вирішення яких допоможе зростанню матеріального добробуту населення з урахуванням його потреб.

Нові вимоги до науки обумовлюють і нові підходи до шкільної географії з урахуванням наступних моментів у підготовці учнів. Перш за все необхідно привчати школярів вести спостереження у навколишньому світі за географічними явищами, що дають можливість представити реальні події, які відбуваються у суспільстві, та більш суттєво розібратися у взаємовідносинах між природою та людиною, такий творчий підхід до географії в школі виключно механічне заучування готових географічних понять і допоможе учням поєднати свої набуті знання у повсякденному житті.

Дуже важливим є вивчення географічних об'єктів комплексно, а не ізольовано, де можна виявити суттєві та загальні закономірності. Таке засвоєння навчального матеріалу в умовах проблемного підходу дозволить творити та думати над географічним змістом та виробити свої власні судження.

Обов'язково у процесі роботи вироблені поняття та судження поєднати з роботою на географічній карті на основі тієї практичної роботи, яка відбувається на уроці учням потрібно самостійно робити висновки про використання населенням в господарській діяльності природних багатств.

Для покращення учбового процесу можна створювати більш активне відношення школярів до навколишнього середовища, що дасть можливість свої власні традиції, думки відносно використання природних багатств.

Таким чином, застосування в житті географічних умінь та навичок потрібні не тільки для успішного вивчення шкільних курсів географії, але й для використання їх у майбутній професійній діяльності. Так, під час вивчення курсів фізичної географії, потрібно надбати уміння орієнтуватися в просторі, вміти провести топографічну зйомку, читати географічну та топографічну карту, описувати країни на основі читання карти, необхідно також придбати у процесі навчання практичні навички (користування термометром, барометром, курвіметром, психрометром, компасом, флюгером та ін.), робота з топографічними та географічними картами, складання діаграм, таблиць, схем, робота з цифровим матеріалом тощо. У процесі навчання, на уроках розглядаються питання, пов'язані з розміщенням галузі господарства та взаємозв'язків між ними та різними галузями економіки, обґрунтованість особливості розміщення на земельних ділянках підприємств з урахуванням місцевих природних умов, розробка методів, що дозволять підвищити працездатність населення з урахуванням НТР.

Навчальний процес може мати характер пояснювально-ілюстративного або проблемного спрямування. Зміст шкільної географії сприяє активізації мислення з яким потребує аналізу, синтезу та абстрагуванню. Крім того, в структурі кожного курсу закладено співвідношення загального (регіональний огляд економіко-географічного положення країн, галузевої характеристики економіки та ін.), індивідуального (конкретний економічний район, ПТК та ін), що потребує узагальнення на основі одиничного та конкретизації узагальненого. Вивчення конкретних теорій здійснюється із застосуванням порівняння, виявлення загальних та індивідуальних ознак.

В минулому році (2005) лабораторія географічної освіти Інституту педагогіки АПН України започаткувала щорічну наукову-практичну конференцію, основна мета якої – піднести рівень методики географії як науки, предметом якої є шкільна географія. За останні роки методика географії змінила свій статус. У роботі вчителів помітна тенденція у використанні нових технологій, форм і методів навчання географії. Все це сприяє покращенню навчально-виховного процесу в школі, а саме: визначає шляхи і способи удосконалення шкільної географічної освіти, допомагає учителям географії у підвищенні ефективності навчання і

виховання учнів. З метою вивчення і узагальнення досвіду передових учителів, його пропаганди і впровадження в школи України, а також для визначення ще не розв'язаних проблем, лабораторія оприлюднює зміст роботи конференції у спеціальному збірнику "Шкільна географічна освіта: проблеми і перспективи". Зацікавлених чекаємо для співпраці, для виявлення найважливіших вимог сучасної педагогіки і методики географії, які ґрунтуються на засадах розвитку географічної освіти в сучасний період, а засвоєння шкільної географії відіграє роль і в розумовому і в творчому розвитку учнів, що призводить до розкриття їх світоглядного кругозору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранский Н.Н. Избранные труды. Научные принципы географии. М.: Мысль, 1980. — 239 с.
2. Бугайов О.І., Дейкун Д.І. Диференціація навчання у загальноосвітній школі /Методичні рекомендації. — К., 1992. — 94 с.
3. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка психологія: Вісник АПН України. — К., 1995. — № 1. – С. 32–36.
4. Назаренко Т.Г. Зміст та методика диференційованого навчання географії в школі. //Географія та основи економіки в школі. — 2005. — № 7. — С.2.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К.: Шкільний світ, 2001. — 24 с.
6. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения (в школе). Л.С.Якиманская, С.Г.Абрамова и др. // Сов. педагогика. — 1991. — №4. — С.
7. Рогановский Н. Дифференцированное обучение — как его осуществить? // Нар. образов. — 1991. — №3.
8. Унт И.З. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.

Оксана ВОЛОШИНА

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У 1995 р. Організація Об'єднаних Націй прийняла "Декларацію принципів терпимості", у якій не тільки були проголошені принципи толерантності в сучасному і майбутньому світі, але й зазначені шляхи їхньої реалізації. Вагомим є той факт, що в цьому документі вирішальна роль у реалізації принципів терпимості приділяється освіті як системі формування людини. Найбільш ефективними засобом попередження нетерпимості є виховання. Але мало проголосити виховання толерантності, необхідно знайти відповідні методики, що дозволяють втілити те, що декларується у житті.

Тому ***метою статті*** є вивчення та аналіз зарубіжного досвіду виховання толерантності учнівської молоді.

Аналіз існуючих досліджень дає підстави стверджувати, що виховання толерантності передбачає вирішення комплексу конкретних завдань, які складають два блоки.

1. Виховання в підростаючого покоління толерантності як ненасилля: формування негативного відношення до війни, гуманного ставлення до інших і до самого себе, вміння толерантними шляхами вирішувати міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти, розвиток здібності до сприйняття і розуміння іншої людини, незалежно від її нації та расової належності.

2. Всебічна гуманітаризація навчального процесу: гуманітаризація існуючих методів і форм роботи системи відносин дорослих і дітей; розробка і впровадження форм і методів педагогічної діяльності на основі ідей толерантності; реформування підготовки майбутніх вчителів, формування в них особистісних якостей і спеціальних вмінь для виховання дітей у напрямку толерантності.

Перший блок завдань педагогіки толерантності охоплює в собі вміння і навички вихованців у напрямку полікультурного виховання і толерантності як його складової. У світовій практиці накопичено досвід у вирішенні цих завдань.

У багатьох розвинутих країнах діють програми по вихованню у дусі миру і міжнародної співпраці. Так у Німеччині виховання у дусі миру здійснюється як частина антивійськового руху, як навчання у дусі взаємозбагачення культур [7]. Це навчання дітей вмінню розбиратися у складних ситуаціях, шукати шляхи виходу з них без застосування сили, бути активними у справі підтримки миру на Землі. Це виховання поваги до дітей і літніх людей, до хворих і

інвалідів; це толерантне ставлення до всіх, незалежно від їх національності, мови, культури, це прагнення до встановлення повного взаєморозуміння між всіма народами.

У Японії виховання у дусі миру здійснюється у рамках теорії "хейва кейку" (японський еквівалент поняття "освіта у дусі миру") [11]. Теорія "хейва кейку" трактується у двох значеннях. Перше — це поняття миру як відсутність війни, що є фундаментом антивоєнної, антиядерної освіти. Друге — це такий погляд на проблему, згідно якому навіть при відсутності війни мир неможливий у суспільстві, де існує нерівність між людьми різної національності, між чоловіками та жінками, де недостатньо приділяється уваги боротьбі з забрудненням навколишнього середовища, де росте кількість правопорушень у школах.

У США проблемою виховання підростаючого покоління у дусі миру займаються неурядові організації: "Педагоги за соціальну відповідальність", "Союз стурбованих учених", "Організація учнів та вчителів за запобігання ядерної війни" тощо. Видана велика кількість навчальних посібників з проблеми миру та ядерної війни.

Виховання толерантної особистості зведене у Росії в ранг державної політики. Особливою віхою у пошуку шляхів побудови толерантного суспільства стала Федеральна програма "Формування установок толерантної свідомості і профілактика екстремізму в російському суспільстві". Це одна з найбільш дорогих на сьогодні програм, у якій задіяні усі провідні відомства Росії: економіки, освіти, внутрішніх справ, військове, інформації тощо. Програмою ставляться великі завдання з профілактики різних видів екстремізму і формуванню толерантної свідомості у населення, що продиктовано складністю етнополітичної ситуації у Росії, нерозв'язністю "чеченського" питання, міжнаціональними і міжконфесійними конфліктами, а також погрозою світового тероризму.

Цікава з цього приводу точка зору М. Кабатченка, яка вважає, що зміст педагогіки полягає у створенні внутрішньої гармонії в душі людини, в досягненні органічної єдності її моральної свідомості та поведінки. Така гармонія стає наслідком благородних цілей життя і діяльності людини, спрямованих на користь своїм близьким, своїй державі і всьому людству. М. Кабатченка та Е. Соколова розробили "Панораму уроків миру", які корисні з практичної точки зору [12, 107].

Одним з нових напрямів у виховній роботі в дусі миру є участь навчальних закладів у програмі асоційованих шкіл ЮНЕСКО.

Півстоліття функціонування таких шкіл засвідчило доцільність і своєчасність їх створення, миротворчу значущість і ефективність. Нині вони діють у переважній більшості країн світу — 161. Загальна їх кількість — 5600.

Останнім часом Асоційовані школи ЮНЕСКО створюються і в Україні, причому досить швидкими темпами. Маємо сьогодні їх уже 30.

Особливої уваги потребує друга група завдань педагогіки толерантності. Ці завдання тісно пов'язані з ненасильницькими технологіями, які виділяють у виховному процесі В. Сітаров, В. Маралов:

1. Технології, які пов'язані з оптимізацією ставлення педагога до своєї особистості. Ця група технологій дозволяє забезпечити умови для самосприйняття особистості педагога, розвиває здібності до подолання стереотипів у педагогічній діяльності, дає можливість виробити терпиме відношення до дітей.

2. Технології, які направлені на гуманізацію взаємодії педагогів і учнів. Їх мета — допомогти педагогу будувати взаємостосунки з дітьми на особистісній основі. Ці технології базуються на таких принципах: діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації.

3. Технології, які зв'язані з формуванням у дітей здібності до ненасильницької взаємодії. На жаль, технології цієї групи розроблені в меншій мірі. Існують окремі розробки по навчанню вміння будувати свій життєвий шлях без нанесення шкоди іншим людям, глибинної демократії, конструктивному спілкуванню [12, 147–148].

Ці технології перекликаються з висновками інших учених та педагогів-практиків. Ідеї толерантності повно відображені в так званій педагогіці співробітництва. Практика роботи таких педагогів, як Ш. Амонашвілі, І. Волков, Е. Ільїн, С. Лисенкова і інших довела, що досягти високих результатів в сфері навчання і виховання підростаючого покоління можливо тільки в

тому випадку, якщо максимально враховувати інтереси дітей, надавати їм право вільного вибору, любити їх і приймати такими, які вони є.

Найбільш послідовно ці принципи відобразив у своїх психологічних та педагогічних працях Ш. Амонашвілі. Його основні педагогічні принципи наступні:

– керувати навчанням та всім життям дітей з позицій їх інтересів;
– постійно виявляти віру у можливості і перспективи кожної дитини;
– співпрацювати з дітьми у процесі навчання;
– поважати і підтримувати гідність дитини, що створює атмосферу взаємоповаги, формує у дітей етичні норми моральної поведінки в суспільстві, довіру, піднімає авторитет кожної дитини, сприяє вихованню поваги у дитячому колективі;
– організація життя та діяльності дітей на уроці повинна будуватися на підставі прийняття дітей такими, які вони є, важливо органічно включати їх активність в урок, який потрібно насичувати сучасним життям [1].

В своїх роботах Ш. Амонашвілі переконливо показав перевагу взаємостосунків з дітьми на гуманних, толерантних засадах в порівнянні з традиційною школою, навчання в якій побудоване на примушуванні.

Актуальними педагогічними технологіями стали різного роду тренінги толерантності. Прикладом цього може бути тренінг "Ступені навчання толерантності" (Teaching Steps To Tolerance — TST), розроблений Центром Симона Візенталя (Лос-Анджелес, США).

Основною метою тренінгу є надання допомоги викладачам і вихователям в інтеграції навчання толерантності у навчальні плани навчальних закладів і у весь процес навчання і виховання.

Робота під час тренінгу ведеться у мікрогрупах по 3–5 чоловік, що також повинно сприяти посиленню ефекту співробітництва і творчості учасників.

Тренінг передбачає реалізацію таких завдань:

– усвідомлення учасниками значимості толерантності в сфері освіти;
– вироблення способів рішення конкретних педагогічних ситуацій на основі толерантності;
– розробка стратегії впровадження толерантності в навчальне життя школи (ВНЗ);
– складання планів уроків з розвитку толерантності з використанням технічних засобів навчання;
– складання списку рекомендованої літератури для вчителів;
– створення методики роботи з учителями, що не пройшли даний курс.

Важливе місце в тренінгу займають інтерактивні форми роботи. Як форми

роботи з формування толерантності викладачів використовуються обговорення, дискусії у групах, аналіз уроку, вивчення й аналіз літератури для викладачів, вивчення й аналіз літератури для дітей, що містять мотиви, які формують толерантність чи інтолерантність; відвідування віртуального музею толерантності, який демонструє образи найбільш яскравих історичних подій і фактів прояву інтолерантності від епохи жертв голокосту до епохи в'язнів тоталітарних режимів.

Даний тренінг широко практикувався на викладацьких аудиторіях у різних країнах, у тому числі, і в Україні. Серед його позитивних рис можна відзначити окрім загальної спрямованості і шляхетних цілей, дидактичну і методичну грамотність, використання передових інтерактивних методів навчання. Як слабкі сторони — зайва раціональність, заформалізованість, що не завжди відповідають культурній ментальності учасників [5, 56–57].

Російські вчені Г. Безюлева, Г. Шеламова розробили програму розвитку толерантної культури педагогів. Мета цієї програми: розвиток толерантної культури, професійної самосвідомості та формування Я-концепції педагога.

План дій передбачає проведення семінарів, дискусій, лекцій з питань підвищення інформаційно-психологічної підготовки педагогічних працівників; круглого столу по проблемі "Формування толерантного простору навчального закладу", дослідження рівня толерантності педагогів (самодіагностика); тренінгу "Толерантність як основа коректного, безконфліктного спілкування"; ділових ігор.

Ця програма націлена на вирішення наступних завдань:

- розвиток здібності до самоаналізу, самопізнанню;
- формування навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу з собою;
- розвиток вмінь в пізнанні інших;
- здійснення корекцій самооцінки;
- формування професійно значущих якостей: емпатії, рефлексії, прийняття себе та прийняття інших, що сприяють толерантному спілкуванню;
- розвиток емоційної стійкості та гнучкості [2, 127–128].

У Росії з'явилися окремі концепції, у яких розроблені окремі напрямки проблеми виховання толерантності: "Виховання культури міжнаціонального спілкування" (З. Гасанова), "Виховання багатокультурної освіти" (Г. Дмитрієва), "Педагогіка і психологія ненасильства" (А. Козлової, В. Маралова, В. Сітарова), "Виховання культури світу" (З. Шнекендорфа), "Толерантність як основа соціальної безпеки" (С. Бондирева, М. Губокло). Слід зазначити, що всі вони відштовхуються від ідей міжкультурної взаємодії на основі принципів толерантного ставлення, прав людини, плюралізму і демократії.

Московський психолого-соціальний інститут розробив проект "Толерантність". В ході цього проекту проаналізовані різні методики виховання толерантності та їх цілі. Особливо нас зацікавили наступні методики:

Назва методики	Цілі методики
1. "Спілкування. Яке воно? Чи вміємо ми спілкуватися..."	Розвиток комунікативних навичок у підлітків. Навчання конструктивному спілкуванню з оточуючими людьми.
2. Тренінг "Вчимося толерантності"	Ознайомити з поняттям "толерантність", "толерантна особистість", "кордони толерантності". Обговорення проявів толерантності та нетерпимості в суспільстві. Розвиток почуття особистої гідності і вміння поважати гідність інших. Розвиток здібності до самоаналізу. Формування позитивного ставлення до свого народу. Підвищення самооцінки. Навчання конструктивним способам виходу з конфлікту. Розвиток соціальної сприйнятливості. Розвиток комунікативних навичок, які закріплюють соціальні зв'язки. Навчання міжкультурному розумінню та толерантній поведінці в міжетнічних відношеннях.
3. Методика діалогу культур	Виховання толерантної свідомості та поведінки особистості. Розвиток комунікативної і культурологічної компетенції.
4. "Школа для всіх" програма по адаптації дітей, які прибули з інших країн	Досягнення максимальної адаптації дітей до умов російськомовної школи.
5. Методика формування толерантної особистості	Виховання цивілізованої людини з планетарним типом мислення.
6. "Рязанський оберіг" етно-художнє виховання	Естетичний, патріотичний, духовний, моральний розвиток дітей на підставі етно-художнього виховання та соціалізації особистості учня.
7. Виховання толерантності за допомогою використання спадщини Л. Толстого	Розвиток емпатичних здібностей у педагогів, дітей і батьків. Виховання поблажливості до тих, хто мислить інакше. Розвиток комунікативних здібностей як головної ознаки особистості з толерантною свідомістю. Виховання у дітей неприйняття до прояву жорстокості, насилля до природи, людей. "Щоб всі люди були щасливими та ніколи не сварилися" Л. Толстой [9].

Цікаві 10 цільових програм виховання толерантності, які використовують у своїй роботі у Ростовському освітянському комплексі етнокультури.

- "Джерело" — світ дому, сім'ї, Вітчизни;

– “Спілкування” — світ дружби, людських стосунків;
– “Турбота” — світ добра, милосердя;
– “Паросток” — світ живої природи, екології і людини;
– “Веселка” — світ народного мистецтва національних традицій;
– “Творець” — світ мистецтва і натхнення;
– “Пізнання” — світ мистецтва і натхнення;
– “Берегиня” — світ здорового способу життя;
– “Джерело” — світ рукотворних творінь людини, світ праці, ремесел;
– “Радість” — світ гри, іграшки, свят [8, 154].

Розроблені такі інтегровані курси для учнів третьої ступені навчання: “Світ Людини”, “Основи етнографії”, “Житло у культурі народів світу”, “Культура і харчування народів світу”, “Етичні цінності світових релігій”, “Світова художня культура”, “Космологія та людина”, “Екологія людини”.

Одним із ефективних шляхів вирішення проблеми виховання толерантності є створення шкіл, які працюють на засадах концепції Школи діалогу культур. Філософсько-методологічна ідея цієї концепції належить філософу В. Біблеру. Творцями експериментального втілення Школи діалогу культур стали С. Курганов, В. Литовський, І. Соломатін та інші. В розробці психолого-педагогічної концепції та здійсненні педагогічного експерименту брали також участь психологи І. Берлянд, Р. Кондратов, Н. Малахова.

Основними завданнями цієї школи, як вважав В. Біблер, є створення людини культури, людини у культурі, розвиток суб’єктності особистості, свідомості і мислення таким чином, щоб вона сама себе навчала, розвивала, вдосконалювала, творила. Школа діалогу культур вбачає в учневі не об’єкт навчання, а рівноправного суб’єкта. Вона визнає право дитини на самостійність та свободу дій, на рівноправність у стосунках педагога та учня, право на вибір, “перевідкриття життя” та його законів самому. Діалог виступає не тільки в якості евристичного прийому засвоєння монологічних знань і навичок, але й починає визначати саму суть і зміст понять, що передаються і творчо формуються.

Діалог отримує реальній освітянський діючий зміст в якості діалогу культур, які спілкуються між собою в контексті сучасної культури. Діалог стає постійно діючим аспектом в свідомості учня (і вчителя) голосів письменників (художників) та теоретиків і виступає основою реального розвитку творчого (гуманістичного) мислення. Крім того, передбачається відмова від гегелівської парадигми включення старого знання в структуру нового, перейшовши до їх прямого діалогу в відповідності з принципом співвідношення додатковості і т.д. Принципово й те, що педагог повинен відмовитись від претензії на обов’язкову правоту у суперечці з учнем у вирішенні навчальних проблем. Важливо, що нова педагогічна технологія спонукає дітей конструктивно вирішувати конфлікт, знаходити альтернативні виходи з нього, обмірковувати наслідки, рефлексивно мислити, сприймати протилежну точку зору. Відбувається орієнтація на розкриття конфлікту, а не на вихід з нього за будь-яку ціну, на вирішення його з урахуванням потреб та інтересів учасників [3].

Неможливо у дитини сформувати толерантне відношення до інших людей, якщо вчителі продовжують придержуватися авторитарних позицій. Дуже важливо, щоб був гуманізованим сам учбово-виховний процес, це передбачає переорієнтацію з учбово-дисциплінарної моделі педагогічної взаємодії на особистісно-орієнтовану модель.

Уваги заслуговує і програма по моральному вихованню, яку розробила група американських вчених під керівництвом К. Олпред. Ця програма, яка має назву “Positiv Action” (“Виховання особистості дитини позитивним вчинком”) [13], в 1982 р. одержала перемогу у США в загальнонаціональному конкурсі “Краща програма нації” серед інших 600 програм в галузі морального виховання.

Вихідним розумінням у концепції К. Олпред є позитивний вчинок, який є мінімальною одиницею творчого просування дитини у особистісному розвитку. Він здійснюється одночасно трьома основними лініями психічного розвитку: когнітивній, емоційній та поведінковій. Відповідно у структуру позитивного вчинку входять три складові: думка, емоція, дія, які утворюють замкнене позитивне коло (цикл).

У зміст позитивного вчинку входить вміння дитини давати дієву допомогу, бути справедливим і чесним по відношенню до себе, визнавати свої сильні і слабкі сторони, приймати особисту відповідальність за вчинок, переборювати страх перед новим і невідомим, перетворювати тяжкі ситуації і події, які сприяють особистісному зростанню, аналізувати ситуацію з позиції людини, яка не згідна з тобою тощо.

Ця програма розроблена для дітей різного віку, вона має повне методичне забезпечення. Багаточисельні перевірки дослідницького характеру виявили, що заняття за системою "Positiv action" стабільно поліпшують самооцінку, покращують академічну успішність, формують внутрішній локус оцінки, сприяють розвитку самостійності та ініціативності школярів, покращують психологічний клімат у класі, школі, сім'ї, формують корисні навички психосоматичної саморегуляції, забезпечують досягнення психічного здоров'я дитини.

Цікава з практичної точки зору програма виховання толерантності у старшокласників, яку розробила А. Погодіна. Ця програма варіативна, вона може бути змінена, доповнена, скоректована в залежності від умов, які склалися в освітянському закладі, контингенту учнів, їх розуміння проблеми толерантності і ставлення до неї.

Формування готовності бути толерантним по відношенню до себе і до оточуючих людей включає наступні три елементи:

– психологічна готовність — представляє собою усвідомлення оточуючої дійсності і свого місця в суспільстві і системі суспільних відношень, розуміння значущості оточуючих такими, які вони є, розвиток емпатичних властивостей на підставі вмінь поставити себе на місце іншої людини, формування позитивного ставлення до людей різних національностей;

– теоретична готовність — характеризується системою знань учня про оточуючий світ і оточуючих людей, націях та народностях, знань про себе, своє місце в соціальній дійсності в процесі взаємодії з різними людьми або групами;

– практична готовність — забезпечується включенням учнів в процес навчання конструктивним засобами виходу з конфліктних ситуацій, вияву своїх почуттів та переживань без конфліктів і насилля, в процес формування соціальної сприйнятливості, соціальної уяви, довіри, вміння слухати і розуміти інших людей, їх погляди, судження і звичаї, у процес розвитку комунікативних навичок, які закріпляють соціальні зв'язки, в процес вивчення міжкультурному розумінню.

Психолого-педагогічні засоби, які, можливо, використовувати під час реалізації програми: тренінгові заняття, лекції, заняття-практикуми, дискусії, діалоги, рольові та імітаційні ігри, вправи, які передбачають зворотній зв'язок та обмін почуттями, організацій рефлексії "зараз і тепер".

Програма включає в себе цикл з 7 занять, кожне з яких має визначену мету і певну організаційну форму.

Використання різних організаційних форм дозволяє, включаючи елемент новизни в кожне заняття, підтримувати постійний інтерес в учасників роботи та знімати у них ефект емоційної присиченості від використання тільки одної організаційної форми у процесі спілкування [10, 142–144].

С. Щеколдіна пропонує програму тренінгу толерантності, яка спрямована на розвиток вміння керувати своєю поведінкою, емоціями, спілкуванням та включає когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти.

Соціально-психологічний тренінг толерантності ґрунтується на активних методах групової праці. Тренінг — це форма спеціально організованого навчання, в ході якого вирішуються наступні завдання:

– створення в групі умов для повного розкриття особистістю своїх позицій та емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки та підтримки;

– розробка та підтримка в групі певних норм, прояв гнучкості у виборі директивних або недирективних технік впливу.

Результативність соціально-психологічного тренінгу на формування толерантності залежить від дотримання в групі загальноприйнятих принципів:

– невимушеності спілкування: ведучий виходить, перш за все, від бажання людини приймати участь у роботі тренінгової групи, уникаючи примушування;

– гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер: позитивний емоційний настрій допомагає людині перейти на відверте спілкування; тренінг активізує інтелектуальні аналітичні процеси, групова дискусія використовується на протязі всіх занять.

Програма складається з 12 занять, які проводяться один раз в тиждень по 1,5 години. На кожному занятті організується робота учасників тренінгу в парах, тройках та в мікрогрупах по 4–6 чоловік, в командах по 8–10 людей. Учасники тренінгу вивчають себе, отримують особистий досвіт, діляться своїми враженнями.

Особливу увагу С. Щеколдіна приділяє психологічній безпеці учасників тренінгу. Для вирішення цієї проблеми треба дотримуватися головного правила: недопустимість безпосередньої оцінки людини, при обговоренні того, що відбувається в групі оцінюється не учасник тренінгу, а тільки його дії та поведінка [14, 7–9].

Проблемі виховання толерантності приділяють значну увагу у багатьох країнах. Стан моралі у суспільстві вимагає удосконалення і зовсім іншого, ніж тепер, підходу до процесу виховання учнівської молоді, спонукає шукати і розробляти нові форми та оптимальні методи роботи з дітьми. Виховання учнівської молоді на ідеях толерантності, взаєморозуміння є однією з актуальних проблем державної політики України, освіти, педагогічної науки. Тому, на нашу думку, зарубіжний досвід виховання толерантності може бути дуже корисним і у вітчизняній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет. — М., 1986. — 176 с.
2. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. — М.: Вербум-М, 2003. — 168 с.
3. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы.// Психологическая наука и образование. — 1996. — №4. — С.64–68.
4. Владимиров М.И. Ассоциированные школы ЮНЕСКО//Бюллетень Комиссии СССР по делам ЮНЕСКО — 1986. — № 4/66. — С. 15
5. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. — К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. — 228 с.
6. Декларація принципів толерантності.// Шлях освіти. — 1999. — № 2. — С.2–4.
7. Добрынина С.Л. Воспитание в духе мира в ФРГ: Концепция и практический опыт.// Педагогика мира (Методический опыт). — Томск, 1991. — С.4–16.
8. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме. Пособие ля учителя. — Ростов н/Д: Гин Го, 2001. — 404 с.
9. Московский психолого-социальный институт. Проект “Толерантность”. — Інтернет. — http://www.col.ru/mpsi/KOI8/”mailto
10. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников: Учебно-методическое пособие. — Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг: 2003. — 192 с.
11. Сафронова Л.Ю., Савкина И.В. Образование в духе мира в Японии: Некоторые аспекты теории и практики.// Педагогика мира (Методический опыт). — Томск, 1991. — С.33–40.
12. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе.: Уч. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений./Под ред. В.А. Сластенина. — М., 2000. — 216 с.
13. Царева В.Е., Кузьмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Олпред.// Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С.134–141.
14. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. — М.: “Ось-89”, 2004. — 80 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БІЛИЙ Леонід Григорович	директор Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
БОДНАР Оксана Степанівна	завідувач лабораторії моніторингу якості освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
БУРДАШ Уляна Євгенівна	асистент кафедри економічної теорії та політичної економії Бережанського агротехнічного інституту Національного аграрного університету
БУЧКІВСЬКА Валентина Вікентіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ВИХРУЩ Анатолій Володимирович	доктор педагогічних наук, професор, заступник голови Тернопільської обласної державної адміністрації з гуманітарних питань
ВИХРУЩ Віра Олександрівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ВОЙЦЕХ Вєснер	академія фізичного виховання м. Вроцлав (Польща)
ВОЛОШИНА Оксана Василівна	аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
ВОРОНКА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ)
ГОЛІЯД Ірина Семенівна	старший викладач кафедри трудового навчання і креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
ГРИНЕНКО Ігор Васильович	викладач кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГРЯЗНОВ Ігор Олександрович	доктор педагогічних наук, доцент, начальник докторантури, старший науковий співробітник Національної академії державної прикордонної служби (НАДПС) України імені Богдана Хмельницького, полковник
ДАЦЕНКО Ірина Миколаївна	аспірантка кафедри педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДУШЕК Марія Олександрівна	аспірантка кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
ЖЕЛАВСЬКИЙ Олег Борисович	в.о. проректора з навчальної роботи Хмельницького інституту економіки і підприємництва

ЗАГОРУЛЬКО Людмила Павлівна	аспірантка кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЗОЛОЧЕВСЬКА Марина Володимирівна	начальник навчального відділу Харківського гуманітарно-педагогічного інституту
ІЛІЙЧУК Любомира Василівна	аспірантка кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університеті імені Василя Стефаника
ІЩЕНКО Дмитро Васильович	доктор педагогічних наук, начальник управління кадрів НАДПС України імені Богдана Хмельницького
КАРТАШОВА Любов Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційної технології Київського національного лінгвістичного університету
КНОДЕЛЬ Людмила Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом
КОРНЄВ Руслан Степанович	аспірант Національного аграрного університету
КРАВЕЦЬ Наталія Богданівна	вчитель біології ЗОШ І-ІІІ ступенів №2 м.Зборова Тернопільської області
КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна	здобувачка кафедри методики викладання української мови та культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КУРАНТ Лідія Семенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комунікації і організаційної поведінки ТДЕУ
КУЧЕРЕНКО Андрій Аркадійович	кандидат педагогічних наук, начальник штабу Західного напряму ДПС України, генерал-майор
ЛОМАКОВИЧ Валентина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри німецької мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОРОЗ Наталя Володимирівна	викладач кафедри англійської мови та перекладу НАДПС України імені Богдана Хмельницького
МУШИНЬСКИЙ Адам	директор навчального центру в м. Ґлоґові (Польща)
НАЗАРЕНКО Тетяна Геннадіївна	кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторією географічної освіти Інституту педагогіки АПН України
НОВАКОВА Вікторія Сергіївна	здобувач кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, заступник директора з виховної роботи коледжу Національного фармацевтичного університету
ОЛЬХОВИЧ Оксана Володимирівна	аспірантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАСІЧНИК Володимир Романович	кандидат педагогічних наук, ад'юнкт Свентокрижської академії, філія в м.Петрков-Трибунальський (Польща)
ПІГУР Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри методики викладання української мови та культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	завідувач кафедри іноземних мов, старший викладач Чортківського інституту підприємництва та бізнесу ТДЕУ

ПОСМЕТЮК Андрій Васильович	начальник Сімферопольського прикордонного загону Азово-чорноморського регіонального управління ДПС України, полковник
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
САВИЧ Світлана Мар'янівна	асистент кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СЕМЕНІВ Оксана Василівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СЕМКІВ Юрій Мирославович	майстер виробничого навчання комп'ютерних спеціальностей кафедри комп'ютерних та інформаційних технологій Тернопільського вищого професійного училища №4 ім. М. Паращука
СЛУХИНСЬКА Вікторія Станіславівна	старший викладач кафедри іноземних мов для обліково-економічних спеціальностей секції англійської мови в комп'ютерних технологіях ТДЕУ
СОРОКА Тарас Петрович	аспірант кафедри трудового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ФАЛИНСЬКА Зоряна Зенонівна	асистент кафедри педагогіки Львівського університету ім. І.Франка
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії "Дидактика техніки"
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ШАГАЙ Надія Михайлівна	аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету
ШАРГУН Тетяна Олексіївна	старший викладач Львівського факультету Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	здобувач кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШИЛІНСЬКА Інна Феодосіївна	старший викладач кафедри іноземних мов для обліково-економічних спеціальностей ТДЕУ
ЮЩИШИН Оксана Іванівна	аспірантка Донецького державного інституту штучного інтелекту
ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯРЕМЕНКО Наталя Володимирівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Криворізького державного педагогічного університету

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 3

Боднар Оксана. Модель експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу 3

Білий Леонід. Педагогічні аспекти застосування соціальних моделей управління вищим приватним навчальним закладом 8

Шагай Надія. Позашкільний педагогічний процес як цілісна система виховання особистості молодшого школяра 13

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 18

Карташова Любов. Управління навчальною діяльністю студента в контексті формування індивідуальної траєкторії навчання 18

Новакова Вікторія. Роль викладача в організації виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань за кредитно-модульною системою організації навчального процесу 23

Фалинська Зоряна. Модель неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів: результати експерименту 27

Янкович Олександра. Технологія організації успішної діяльності у системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя 34

Кнодель Людмила. Концепція моделі професійної компетентності спеціаліста нової генерації сфери туризму 38

Семків Юрій. Структурно-логічні основи модульного підходу до організації виробничого навчання та практики учнів комп'ютерних спеціальностей 45

Корнєв Руслан, Бурдаш Уляна. Особливості підготовки економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності 50

Шаргун Тетяна. Умови формування професійної компетентності фахівців-залізничників: результати експерименту 53

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ 60

Бучківська Валентина. Українознавство в школі та контроль за процесом його викладання 60

Кравець Наталія. Діагностика рівнів сформованості системних знань школярів про живу природу 64

Вихрущ Віра, Вихрущ Анатолій. Дидактико-психологічні основи тестового контролю учбової діяльності студента педагогічного вузу 68

Желавський Олег. Формування математичних понять у студентів економічних спеціальностей як педагогічна проблема 74

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА 78

Сорока Тарас. Принципи навчання в процесі трудової підготовки школярів: історичні аспекти 78

Голіяд Ірина. Вплив дидактичних засобів на процес активізації навчальної діяльності студентів на заняттях з креслення 82

Фрейман Мирослав, Фрейман Станіслава. Значення уроків-екскурсій у процесі трудового навчання 87

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 90

Ілійчук Любомира. Педагогічні засади організації позакласної природоохоронної діяльності молодших школярів у Галичині (1919–1939 рр.) 90

Савич Світлана. Приватне шкільництво України у контексті загального розвитку освіти в Російській імперії на початку XX століття 95

Душек Марія. Ідея громадянського виховання в педагогічній думці Великобританії XVI–XVIII ст. 103

ЛІНГВОДИДАКТИКА 107

Палихата Елеонора. Взаємозв'язок між монологічним і діалогічним мовленням на уроках вивчення рідної мови 107

Дідук Галина. Інноваційні підходи до вивчення словосполучення в основній школі 112

Пігур Мирослава. Лінгводидактичний статус композитів сучасної української літературної мови 119

Криськів Мирослава. Вияви інтерференції у правничій термінології 123

Іщенко Дмитро, Мороз Наталя. Результати дослідження формування лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів 127

Семенів Оксана, Курант Лідія. Особливості становлення і розвитку теорії міжкультурної комунікації 134

Підручна Зінаїда. Навчання спонтанного монологічного мовлення 140

Слухинська Вікторія. Структура професійної англомовної комунікативної компетенції студентів-економістів у галузі інформаційних технологій 144

Шилінська Інна. Інтерактивні технології вивчення англійської мови студентами-економістами 148

ЗА РУБЕЖЕМ 153

Ломакович Валентина. Аналіз екологічного змісту шкільних програм та підручників у закладах освіти середнього ступеня навчання Німеччини 153

Романишина Людмила. Сучасні напрями розвитку освіти дорослих у структурі неперервної професійної освіти Грецької республіки 158

Загорулько Людмила. Організація профільного навчання в основній школі Геррнау (м. Зальцбург, Австрія) 161

Мушинський Адам. Безперервне навчання дорослих у Польщі на тлі принципу урівноваженого розвитку 167

Пасічник Володимир. Провідні концепції підготовки спеціалістів фізичного виховання у Польщі наприкінці XIX та початку XX століть 172

Даценко Ірина. Польський досвід підготовки молоді до сімейного життя 177

Вєснер Войцех. Культура вербального спілкування у процесі навчання на уроках фізичного виховання (на матеріалі Польщі) 182

Ольхович Оксана. Форми і методи підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями у Канаді і США 188

Воронка Галина. "Кооперативні форми навчання" — продуктивний метод організації навчального процесу рівнів бакалаврату, магістратури у школах бізнесу у Канаді, США, Великобританії 195

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 201

Шеремет Ігор. Спільна робота вчителя фізичної культури і батьків з антиалкогольного виховання старшокласників 201

Грязнов Ігор, Кучеренко Андрій, Посметюк Андрій. Сутність та зміст сучасної професійної підготовки прикордонників 204

Яременко Наталя. Специфіка організації роботи з обдарованими дітьми 208

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 211

Гриненко Ігор. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та її застосування у професійній підготовці студентів гуманітарного профілю 211

Ющишин Оксана. Вплив християнства на формування національної свідомості та самосвідомості в сучасному українському суспільстві (на матеріалах Луганської області) 217

Золочевська Марина. Формування інформаційної культури особистості майбутніх вчителів в умовах реформування освіти 222

Назаренко Тетяна. Лабораторія географічної освіти Інституту педагогіки АПН України та її місце у розвитку сучасної шкільної освіти 226

Волошина Оксана. Зарубіжний досвід виховання толерантності 230

АВТОРИ НОМЕРА 237

ЗМІСТ 240