



Зміст

Модернізація освіти

Цимбал І. І. Розвиток гендерної освіти в сучасному освітньому просторі.....	5
Тесленко В. В. Механізм реалізації програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями з огляду на регіональні особливості.....	9
Морозова Т. Ю. Освітній стандарт як соціальна норма	15
Проскурнін В. М. Науково-практичні засади розробки проективної моделі організації освітніх округів на регіональному рівні...21	
Докучаєва В. В. Оцінювання проекту як технологічний етап процесу створення інноваційної педагогічної системи	29
Чернишева Р. Р., Андрюханова В. М. «Портфоліо» — пріоритетний напрям реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання	33

Методика. Практика. Досвід

На уроках географії

Сорокіна Г. О., Трегубенко О. М. Геологічні екскурсії як засіб реалізації принципу географічного краєзнавства в загальноосвітній школі	36
--	----

На уроках фізики

Попова Т. М. Наукова й морально-етична спадщина Альберта Ейнштейна в сучасній фізичній освіті.....	42
--	----

Проблеми виховання та психокорекції

Скрипник С. В. Природа та соціум як середовище виховання...48	
Бутиріна М. В. Сутність та структура технологічної культури учнів як складової загальної культури.....	53

Вища школа

Глузман О. В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому й національному контексті.....	56
Гавриш Н. В., Прошкін В. В., Сущенко О. Г. Науково-дослідна діяльність студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті.....	60
Ткаченко І. О., Белкін Д. І. Про шляхи підвищення ефективності формування гуманітарної складової професійної культури інженера в технічному вищому навчальному закладі	64

№ 3 (122)
2007

Засноване у 1922 році
Свідомство про державну
реєстрацію КВ № 4830
видано Державним
комітетом інформаційної
політики, телебачення
та радіомовлення України
24.01.2001 року.

Журнал внесено
до переліку наукових
фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії
ВАК України
від 14.11.2001 року
№ 2-05/9

ЗАСНОВНИК
І ВИДАВЕЦЬ:
Луганський національний
педагогічний університет
імені Тараса Шевченка

СКЛАД
РЕДАКЦІЙНОЇ
КОЛЕГІЇ:

Головний редактор
Курило В. С.
Заступник
головного редактора
Харченко С. Я.

Члени редакційної ради:
Алфімов В. М.,
Бєляєв Б. В.,
Бур'ян М. С.,
Ваховський Л. Ц.,
Галич О. А.,
Недайнова Т. Б.,
Савченко С. В.,
Хриков Є. М.,
Гавриш Н. В.,
Лобода С. М.
(випускаючий редактор)

Коректори:
Ніколаско І. О.,
Колотовкіна Н. В.

При оформленні номера
використані фото
Хромушина Ю. М.

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
91011, м. Луганськ, вул. Оборонна, 2
Журнал
«Освіта Донбасу»
№ 3 (122) 2007
підписаний до друку рішенням вченої ради Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 12 від 25.05.2007 року).
Формат 60x84 1/8.

Друк офсетний.
Папір офсетний.
Умов. друк. арк. 13,02.
Наклад 1500.
Ціна вільна
Обкладинку надруковано
ПП «Сувальдо В. Р.»
91022, м. Луганськ, вул. Лермонтова, 1Б, к. 204.
© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007

Чупіна В. М. Психолого-педагогічний аспект формування художньо-графічної культури майбутніх художників-ювелірів засобами декоративно-прикладного мистецтва67

Освіта вчителя

Глузман Н. А. Концепція математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів71
Фуклева Г. О. Особливості навчання слухачів у закладах післядипломної освіти.....76

Педагогічна карта Донбасу

Вихватенко М. Т. Шаталов Віктор Федорович — учений, педагог-новатор (до 80-річчя з дня народження).....80

Педагогіка за кордоном

Зюзіна Т. О. Реалізація принципів полікультурності та етизації в організації культурологічного напрямку гуманітарної освіти в університетах США (змістовно-процесуальний аспект).....86

Педагогічна спадщина

Гавриш Н. В., Нестеренко Л. П. Ідеї Фребеля в сучасній дошкільній освіті (до 225-річчя з дня народження Фрідріха Фребеля)94
Щука Г. П. Українська педагогічна преса 50-х років ХХ століття98
Бойко Н. Становлення вищої професійної освіти на Луганщині у 20—30-ті роки ХХ століття104

Журнал “Освіта Донбасу” запрошує до співпраці авторів: учених, викладачів, учителів-практиків. Редакція приймає до друку статті, які є актуальними, оригінальними та публікуються авторами вперше.
Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.
Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора) або витягом з протоколу засідання кафедри (наукового відділу) з рекомендацією до друку.
Стаття повинна бути підписана автором (авторами), який несе відповідальність за науково-теоретичний рівень матеріалу, що публікується.
Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.
Для оперативного зв’язку редактора з авторами рекомендується супроводжувати статтю відомостями про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім’я, по батькові, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони.
Стаття подається роздрукованою на папері в одному примірнику з обов’язковим додатком дискети, перевіреної на відсутність вірусів. Формат копії файлу — RTF.
Рукопис статті (не більше 15 сторінок) друкується на аркушах формату А4 кеглем розміру 14 гарнітурою Times New Roman. Для підготовки рукопису, як правило, використовується текстовий процесор MS Word 6.0–7.0 (Під Windows 95).
Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см. Міжрядковий інтервал – полуторний.
Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].
Література й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «**Література**» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог, що висуваються при оформленні кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім’я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:
Література
1. Зелінська Н.В. Наукове книговидання на Україні: історія та сучасний стан: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – Л.: Світ, 2002. – 268 с.
2. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
3. Сірополько С. Преса в Україні (1917—1932) // Сірополько С. Історія освіти в Україні. — К.: Наук. думка, 2001. — С. 849—855.
4. Доменко М. Чергові завдання спілки Робос: (До I Всеукр. з’їзду спілки) // Робітник освіти. — 1924. — № 1. — С. 5—8.

Стаття супроводжується анотаціями українською, російською та англійською мовами й ключовими словами, що оформлюються за вимогами до автореферату кандидатської або докторської дисертації, містять не більше трьох речень і включають ім’я автора трьома мовами та переклад назви статті.

Шановні автори! Ми готові до співпраці, чекаємо на рукописи!

РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Цимбал І. І.

ВУМОВАХ розбудови незалежної держави відбуваються значні зміни та докорінне реформування системи освіти згідно з новими реаліями життя. Демократизація суспільства передбачає соціальну справедливість, яка невід’ємно пов’язана із забезпеченням рівних прав і рівних можливостей жінок і чоловіків. Конституція України (ст. 24) як основний закон, так і інші правові законодавчі акти гарантують незалежно від статі рівність прав і свобод громадян країни, що є свідченням про готовність Української держави на світовому рівні здійснювати гендерні перетворювання та вирішувати гендерні проблеми, пов’язані з існуючими гендерними стереотипами, які зумовлюють гендерну нерівність.

Але сьогодення показує, що, незважаючи на законодавчі документи, елементи нерівності все ще поширені в різних сферах людського життя (політичній, громадській, професійній, сімейно-побутовій). Наявна дискримінація жінок при залученні їх до керівництва країною (політична влада є в основному одностатевою), при розподілі отримуваної жінками й чоловіками заробітної плати, при формуванні ринку праці й конкурентоздатності жінок у ризику втратити роботу. Ці факти відмічаються багатьма науковцями (В. Близнюк, Н. Лавриненко, К. Левченко, Л. Міщик, Т. Мельник, Н. Омельченко, Г. Сілласте та ін.).

Не стала винятком і освітня сфера, заклади якої, як загальноосвітні,

так і вищі, відображають гендерну стратифікацію суспільства та демонструють нерівне становище жінок і чоловіків, відбивають гендерну асиметрію в їхніх взаєминах, що сприяє існуванню в навчальних закладах так званого “прихованого навчального плану” (В. Кравець, О. Кікінежді, О. Ярська-Смирнова), який підтримує стосунки, засновані на принципах гендерної нерівності. Прихований навчальний план включає: 1) організацію самого закладу, у тому числі гендерні стосунки на роботі та гендерну стратифікацію вчительської професії; 2) зміст навчальних предметів; 3) стиль викладання. “Ці три виміри невидимого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове” [1, с. 81].

Усе це зумовлено впливом традиційних гендерних стереотипів, що засвоюються індивідами через засоби освіти, бо ще й досі підручники наповнені сексистськими установками, а в ході викладання предметів панує традиційна орієнтація на формування бінарних, владно-підлеглих стосунків між статями, спонукаючи жінок бути пасивними, а чоловіків — активними в житті суспільства.

Таким чином, перед суспільством постає проблема вирішення гендерної нерівності між жінками й чоловіками в різних сферах життєдіяльності людей і створення умов для впровадження егалітарної гендерної ідеології в суспільну свідомість, що ґрунтується на засадах гендерної рівності.

Вирішення цих проблем ускладнюється відсутністю відповідних

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

освітніх програм для набуття необхідних знань з гендерних взаємин. Найважливішим напрямком гендерних досліджень є науково-методичне забезпечення гендерної освіти, під якою розуміється процес надбання систематизованих наукових знань у галузі стратегії й тактики гендерної рівності, а також умінь та навичок їх застосування на практиці. К. Дзюбак наголошує: “Саме гендерна освіта є тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві” [2, с. 148]. Такої ж думки дотримуються вчені О. Цокур й І. Іванова, які вважають, що “саме гендерна освіта сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень щодо сутності “жіночого” і “чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів” [3, с. 191], та відмічають, що через гендерну освіту буде відбуватися формування егалітарної свідомості в тих, хто навчається. Більшість учених (І. Костикова, О. Луценко, А. Митрофанова, В. Суковата та ін.) головною метою гендерної освіти вважають подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, ставлячи акцент на тому, що поведінка людини повинна залежати від її особистих нахилів, а не від очікування її оточення. Гендерна освіта — це взагалі не тільки оволодіння гендерним знанням, а й формування менталітету, егалітарного за своєю сутністю, що забезпечує поведінку, яка ґрунтується на принципі рівних прав і можливостей для представників обох статей.

Сьогодні в системі вищої освіти починають створюватися наукові школи, що розробляють навчальні курси з гендерної тематики та сприяють їх упровадженню до таких навчальних дисциплін, як філософія, соціологія, психологія, історія, політологія, педагогіка, лінгвістика (Н. Гапон, Т. Дороніна, І. Жеребкіна, В. Кравець, Н. Лавриненко, Т. Мельник, Л. Смоляр, С. Хрісанова, Н. Чухим та ін.). Однак процес інституціоналізації гендерної освіти у вищій педагогічній школі знаходиться в початковій стадії. Гендерна тематика повільно інтегрується в навчальні плани педагогічних спеціальностей. “Як міждисциплінарна галузь знання, вони (гендерні дослідження) не виокремлені в самостійну наукову сферу, не мають відповідних інституцій, видань, слабо розробляються фаховими факультетами й ка-

федрами, які вважають їх периферійною науковою сферою. ...українські університети неохоче йдуть на створення наукових гендерних та жіночих центрів, які б стали дослідницькими базами розвитку цього напрямку в університетах” [4, с. 45]. Потребують суттєвих змін як зміст освіти загальної середньої школи, так і вищих навчальних закладів на засадах гендерних досліджень, що орієнтують сучасне суспільство на утвердження реальної рівності між жінками та чоловіками та забезпечення статевого балансу в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Гендерні дослідження – нова галузь знання та освіти. Особливої значущості вони набувають з огляду на становлення в Україні демократичного суспільства та реалізації принципу гендерної рівності жінок і чоловіків у всіх сферах суспільного життя. Сам термін гендер увійшов у науковий обіг у західноєвропейських країнах та США наприкінці ХХ сторіччя, щоб розрізнити поняття “sex” і “gender”. Прихильники цього розмежування (Г. Рубін, Р. Унгер, Р. Столлер та ін.) указують на відмінність категорії “стать”, що окреслює суто біологічні аспекти людини, від категорії “гендер”, який розглядає соціальні, психологічні та культурні аспекти. Соціолог Ентоні Гідденс пояснює, що “гендер” — це не фізичні відмінності між чоловіком і жінкою, а **соціально сформульовані особливості мужності та жіночості**. Гендер, за його словами, означає, насамперед, соціальні очікування відносно поведінки, що розглядається як відповідне до чоловіків та жінок [Цит. за: 5, с. 70]. Таким чином, гендер “відноситься не просто до жінок чи чоловіків, а до взаємин між ними, і до способу конструювання цих взаємин, тобто як суспільство “будує” ці відносини та взаємодію статей в суспільстві” [Цит. за: 5, с. 71].

Звертаючись до робіт вітчизняних дослідників гендеру та дослідників з пострадянських країн, ми можемо констатувати, що існує відмінність між визначенням “гендеру” не тільки в західних теоретиків, але й наявна відсутність єдиної концепції щодо визначення цього феномена в науковому обігу вчених українських. Як вважає Л. Смоляр, це пов’язано з тим, що “в західному дискурсі “гендер” з’явився, щоб відійти від традиційної статевої дихотомії чоловік/жінка з метою позначення феномена статевої плюралістичності в

сучасній структурі гендерної ідентичності (фіксується як мінімум п'ять гендерів)”, в Україні ж, за словами вченої, “використання поняття “гендер” не має наголосу “феміністичного”, а маркує швидше політичну нейтральність та академічну респектабельність” [6, с.13]. Незважаючи на те, що, на відміну від західних гендерних досліджень, які стали відповіддю на соціальний попит і базувались на досягненнях феміністського руху, “гендерна концепція не була “вистраждана” тривалим розвитком жіночого руху” [7, с. 179], тим не менш багато вітчизняних науковців визнають актуальність нової гендерної концепції, бо погоджуються з тим, що відмінності між жінками та чоловіками “не мають біологічного походження, не є вічно даними, а лише набутими, приписаними індивідуі суспільством” [7, с. 180], і визнають гендерні проблеми, які є проблемами владних стосунків статей у будь-якій сфері життєдіяльності сучасної людини та які потребують наукового аналізу та розробки.

Система освіти, як відомо, є одним з інститутів соціалізації, через яку підростаюче покоління набуває необхідні знання та соціальний досвід, завдяки якій відбувається розвиток особистості та її становлення. Освітні заклади активно відтворюють існуючі в суспільстві уявлення, у тому числі уявлення про жінок і чоловіків. На жаль, зважаючи на те, що система освіти досить консервативна й неохоче сприймає нові течії, у питаннях гендеру вона також знаходиться в полоні традицій, формуючи погляди на соціальні ролі чоловіків і жінок, які в більшості відображають патріархатні гендерні уявлення, що панують у сучасному суспільстві. Тому не дивно, що багато вчителів, особливо в дошкільних і середніх загальноосвітніх закладах, виявляють неობізнаність щодо проблеми гендеру, і відповідно до цього, стиль їх виховання визначається існуючими традиційними стереотипами, що сприяє формуванню аналогічних стереотипів у школярів.

У той же час ми не можемо залишити без уваги той досвід, що вже напрацьований у цій галузі знань. За останні 10 років у нашій країні зроблений суттєвий прорив у реалізації гендерної тематики в освітній простір. Курси з гендерної проблематики впроваджені в навчальний процес у багатьох університетах

країни. Особливо треба виділити підтримку Програми ПРООН “Гендер у розвитку”, завдяки якій був розроблений інноваційний проект “Гендерна освіта в Україні”, який, “базуючись на попередніх напрацюваннях, створив механізм реального запровадження принципів нового навчального курсу в систему гуманітарної освіти в Україні, включаючи розробку методичного забезпечення та створення технічної бази” [8, с. 5]. Це дало можливість навчальним закладам розробляти програми з гендерної проблематики та впроваджувати гендерний компонент в освіту.

Актуальність упровадження гендерної компоненти в навчальний процес і становлення нового напрямку в системі освіти – гендерної освіти обґрунтовують у своїх роботах М. Зелінський, І. Краснюк, Л. Кобелянська, Л. Смоляр, В. Суковата, Н. Чухим, Л. Штильова та ін.

В. Кравець відзначає: “У сучасній педагогічній науці й практиці проблема статі вивчена і представлена далеко недостатньо. Відсутність повноцінного гендерного виховання і сексуальної просвіти не лише приводить до відхилень у формуванні особистості, невротичних і поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків, але й виявляється часом серед факторів, що призводять до виникнення серйозніших психічних розладів” [9, с. 7]. Для всіх стала очевидною необхідність упровадження гендерного підходу в педагогіці, який має бути “орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності” [9, с. 7—8].

У своїй роботі “Педагогіка та психологія: гендерний аспект” В. Кравець та О. Кікінежді відмічають, що реалізація гендерного підходу в освіті дітей означає “діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій “чоловічого” і “жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини у розвитку і вихованні вище від традиційних рамок статі” [1, с. 4].

На думку дослідниці з гендерної проблематики Л. Штильової, місія впровадження гендерного підходу в освіту полягає в тому, щоб “відмовитися від асиметрії соціалізації бінарного типу (“слабка залежна жінка – сильний рішучий чоловік”) і перейти до багатоплюсної моделі соціального конструювання

статі” [10]. Гендерні підходи в освітньому процесі забезпечать розвиток нової особистості, яка самореалізується, що комфортно й адекватно співвідноситься з концепцією демократичного суспільства. Учена наголошує на важливості формування та розширення в молоді гендерних уявлень, зміщуючи акценти зі статі на особистість.

Проблема впровадження гендерного підходу в освіту пов’язана з необхідністю підготовки відповідних педагогічних кадрів, що володіють гендерною ідеологією та які звільнилися від застарілих гендерних стереотипів стосовно статей і їхньої ролі в життєдіяльності суспільства, бо саме педагоги повинні впроваджувати гендерний підхід у процес виховання громадян, формувати в них егалітарну свідомість та гендерну культуру, готувати молодь до виконання в суспільстві своїх гендерних ролей, сприяти реалізації принципу гендерної рівності на різних етапах освітнянського процесу. На думку В. Кравця: “Осмислення суперечливих змін у суспільстві і потреба в коригуванні позицій у питаннях гендерної та сексуальної соціалізації вихованців вимагають перегляду і модифікації цілей, принципів і змісту підготовки вчителів, практичних психологів та соціальних педагогів” [9, с. 8].

І. Мунтян відмічає, що послідовна інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів забезпечує інституалізацію гендерного компонента змісту вищої педагогічної освіти, засвоєння якого, у свою чергу, “відкриває нові перспективи для усвідомлення кожним випускником та випускницею своїх можливостей і через це стати центром і рушійною силою розвитку їхньої особистості, її більш адекватного самовизначення щодо ролі та місця в суспільному виробництві, професійній кар’єрі і житті” [11, с. 15].

На нашу думку, упровадження гендерної парадигми в освітній простір України буде сприяти створенню гендерно нейтрального середовища та забезпечувати рівні можливості для реалізації кожним юнаком або дівчиною своєї особистості відповідно до сприйняття своєї статі. Гендерна освіта надасть можливість розвивати індивідуальні здібності тих, хто навчається, незважаючи на статеву приналежність, протистояти традиційним стан-

дартам у ставленні до статей, забезпечувати вибір партнерської моделі в міжстатевих взаєминах, що ґрунтується на засадах гендерної рівності.

Література

1. **Кравець В.П., Кікінежді О.М.** Педагогіка та психологія: гендерний аспект: Навч. посібник. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004.
2. **Дзюбак К.М.** Проблеми гендерної освіти в загальноосвітніх закладах України // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м.Київ, 11—13 груд. 2003 р.). – К., 2003. – С. 148—151.
3. **Цокур О., Іванова І.** Основи гендерного виховання // Гендерний розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій. – 2-е вид. – К., 2005. – С. 183—222.
4. **Чухим Н.Д.** Стратегії гендерної освіти у вищій школі // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К., 2003. – Вип. 36. – С. 42—47.
5. **Клецина И.С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб., 2004.
6. **Смоляр Л.О.** Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К., 2003. – Вип. 36. – С. 9—41.
7. **Зелинський М., Краснюк І.** Встановлення гендерології як нового напрямку сучасного наукового знання // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень: Матеріали міжнар. наук.-практ. конфр. (м. Київ, 5—7 груд. 2002 року). – К., 2002. – С.179—180.
8. **Кобелянська Л.С.** Гендерна освіта в Україні: реалії та перспективи // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К., 2003. – Вип. 36. – С. 5—8.
9. **Кравець В.П.** Гендерна педагогіка. Навч. посібник. – Тернопіль: Джура, 2003.
10. **Штылёва Л.В.** Внедрение теории гендерных отношений в профессиональную подготовку (http://www.murman.ru/ist/edu_centre/gender_vuz/mat_doc8.html)
11. **Мунтян І.С.** Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004.

МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ

ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ З ОГЛЯДУ НА РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

Тесленко В.В.

АКТУАЛЬНІСТЬ. На сьогоднішній день у практиці роботи з дітьми з обмеженими можливостями все частіше можна зустріти ідеї педагогічної підтримки як концептуальної основи цього специфічного виду соціально-педагогічної діяльності. При цьому в літературі достатньо повно представлено теоретичне обґрунтування цього напрямку, його суть і специфіка. У той же час технологічні аспекти не знайшли глибокого висвітлення, що природно створює певні труднощі при практичному застосуванні ідей підтримки в практиці роботи соціальних педагогів і соціальних працівників.

Метою статті є спроба на прикладі роз-

робленої та апробованої програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями визначити загальні особливості застосування педагогічного механізму її реалізації.

Проте, раніше слід розібратися зі структурною та змістовною складовою механізмів підтримки, уточнити, що взагалі розуміється в педагогічній науці під механізмами, тим паче, що сам термін прийшов у гуманітарні науки з техніки.

Треба визнати, що до останнього часу поняття «механізм» стосовно психолого-педагогічного контексту вживалося більшою мірою в прикладному аспекті, а його теоретична складова залишалася осторонь, що дозволяло дослідникам уникати дефініції самого поняття. Як правило, традиційно під механізмами розумілося:



— «система, устрій, які визначають порядок якогось виду діяльності»;

— «послідовність станів, процесів, які визначають собою якусь дію, явище» [1, с. 981; 2, с. 110].

Сьогодні, коли випадки застосування цього терміна в педагогіці досягли критичної «маси», виникає необхідність розібратися, а що власне розуміється під механізмом у педагогіці з погляду педагогічної теорії. У педагогічних словниках та енциклопедіях, що вийшли до 2004 року, ми практично не знаходимо визначень цього поняття, а ось у Міждисциплінарному словнику з педагогіки 2005 року розміщена стаття про механізми психологічної дії, де сказано, що це «засоби дії на свідомі і несвідомі сфери особи з метою посилення педагогічних методів», як такі названі: навіювання, зараження, наслідування, переконання [3, с. 189].

У цьому визначенні, на наш погляд, розміщено головне – розуміння механізму як засобу реалізації педагогічної мети, що дозволяє віднести це поняття до технологічних аспектів педагогічної науки. Таким чином, ґрунтуючись на наших міркуваннях і зважаючи на специфіку нашого дослідження, під механізмами реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ми будемо розуміти сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих процесів, які забезпечують успішність цього процесу в регіональному просторі.

Подібне трактування цілком допустиме та науково обґрунтоване, оскільки з огляду на традиції, що склалися, механізми в різних наукових дисциплінах трактуються по-різному. Так, С. Савченко, обґрунтовувавши цю думку, підкреслює, що в соціології в якості механізмів розглядаються процеси адаптації (біологічна, психічна, соціальна) і взаємодії соціальних суб'єктів. У соціальній психології механізмами виступають імпринтинг (фіксація), імітація, ідентифікація, рефлексія. У психології це придушення, витіснення, реакції на протилежні установки ізоляції, самообмеження, проекції ідентифікації, інтроекції, інтелектуалізації, раціоналізації, сублімації. У педагогіці

механізмами є сім'я, найближче оточення, неформальне спілкування, референтні групи, інші соціальні спільності [4, с. 124].

У будь-якому випадку, приймаючи за загальне трактування розуміння механізмів як засобів досягнення поставленої мети, ми вважаємо, що в основі застосування будь-якого механізму лежить ставлення особи до своїх соціальних ролей, рису характеру, до інших людей, явищ духовного й матеріального життя. Основу цього, за словами О. Леонтьєва, становить суб'єктність людини. «Людина пристрасна, – відзначає автор, – навіть у житті найбільш байдужої й застєбнутої на всі гудзики «людини у футлярі» знайдеться чимало того, до чого вона небайдужа, що вона приймає близько до серця, до чого вона так чи інакше ставиться» [5, с. 34].

Цей процес, на нашу думку, складається з такої сукупності дій, як здійснення соціальної діагностики молодіжного середовища взагалі та дітей з вадами розвитку зокрема; виявлення на основі висновків діагностики цілей і пріоритетних напрямків діяльності регіонального рівня; розробка стратегічних і тактичних заходів щодо практичної реалізації регіональної програми дій.

Звідси ми бачимо, що важливою складовою механізму реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є організаційно-нормативне забезпечення. У різних районах воно досить різноманітне за формами та методами, але подібне за суттю. Для таких промислових регіонів, як Донецький, Харківський, Дніпропетровський тощо, де великі розміри, обороти та чисельність обумовлюють значні обсяги роботи цільового характеру, бажано мати таку систему організаційно-нормативного забезпечення.

Перш за все, до всіх представницьких та виконавчих органів державної влади (й в управлінні освіти і науки тим більше) визначатимуть посадових осіб, які безпосередньо будуть відповідати за здійснення заходів щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з вадами розвитку. Ці відповідальні посадові особи ініціюють або беруть безпосередню участь у закріпленні необхідних функцій структурних

підрозділів і працівників, порядок взаємодії між ними, виділяють необхідні матеріальні та фінансові ресурси, а також проводять інші необхідні заходи.

По-друге, обласні та місцеві органи державної влади та управління при прийнятті нормативних актів зобов'язані співвіднести ці рішення та документи із загальнодержавними пріоритетними орієнтирами щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. Або розробляють і приймають цільові документи, рішення, ухвали, які безпосередньо торкаються проблем дітей з вадами розвитку.

По-третє, систематично, але не рідше 1—2 рази на рік розглядається хід та результативність реалізації запланованих дій і заходів на засіданнях облради, облдержадміністрацій, міських (районних) виконкомів тощо.

Аналогічна робота здійснюється на рівні підприємств, організацій, відомств, навчально-виховних та медичних закладів. Ця робота здійснюється і через виконання рішень вищих органів влади та організацій і за власною ініціативою.

При цьому слід мати на увазі, що всі суб'єкти діяльності, які мають відношення до реалізації програми, повинні не тільки керуватися нормативно-правовими документами, але й бути готові до здійснення прогностичної функції, без якої неможливо досягти високих результатів. Це складає так званий концептуально-прогностичний етап у реалізації програми, що припускає її концептуальне обґрунтування, розробку теоретико-методологічних ідей і принципів реалізації.

У розробленій нами Загальній схемі механізму реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ми враховували прогнозований стан процесу педагогічної підтримки як цілісної соціально-педагогічної системи. Вона містить гіпотетичні припущення про чинники, що впливають на ефективність здійснення регіональної програми, механізми реалізації, організаційні заходи щодо регіональної програми тощо. Особливе значення при її розробці ми приділили прогнозуванню можливої протидії з боку неконтрольованих

соціальних чинників, заходам щодо їх нейтралізації, перспективам розвитку запропонованих новацій у часі та в інших регіонах України.

Особливу увагу при розробці механізмів реалізації програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ми приділяли осмисленню параметрів ресурсного забезпечення такої підтримки. Нормативно-правове включає знання суб'єктами соціально-педагогічної підтримки нормативних документів і правової основи своєї діяльності, загальну професійну компетентність у роботі з документами й регламентуючими інструкціями, усвідомлення своїх прав та обов'язків, уміння використовувати свої повноваження в повному обсязі.

Інформаційне забезпечення включає всю інформацію, необхідну для виконання своїх функцій. Причому мова йде не просто про визначений інформаційний обсяг, а про формування банку спеціальної інформації з різних галузей знань.

Концептуальне забезпечення направлене на осмислення провідних загальнотеоретичних положень з різних наук (перш за все філософії, педагогіки, психології, медицини), необхідних для розробки концептуальних положень програми та створення механізмів її практичної реалізації. Особливе значення має процес адаптації загальнотеоретичного багажу до конкретних соціально-педагогічних ситуацій.

Методичне забезпечення припускає розробку соціально-педагогічних технологій і рекомендацій щодо застосування різних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки — педагогів, соціальних працівників, батьків.

Матеріальне забезпечення безпосередньо не формується розробниками програми, але враховується ними при здійсненні своєї діяльності. Це, перш за все, про можливості бюджету регіону, про фінансування конкретних соціальних програм, наявність сучасної технічної бази, можливостей роботи з комп'ютером, системою Інтернет та ін.

Психологічне забезпечення припускає створення, з одного боку, у всіх суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, установки на толерантність і терпіння в досягненні резуль-

тату, з іншого – формування в дітей з обмеженими можливостями суб'єктної життєвої позиції, соціальної активності, віри у свої сили.

Кадрове забезпечення визначається готовністю соціальних педагогів і соціальних працівників інших суб'єктів соціально-педагогічної підтримки до реалізації покладених на них обов'язків, їх компетентністю і прагненням до професійного самовдосконалення.

Складовими механізму розробки та практичного здійснення регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями мають бути:

- постійні комісії у справах дітей з обмеженими можливостями в представницьких органах влади (обласних, міських, районних, селищних, сільських);
- управління (комітети, відділи) у виконавчих органах влади;
- спеціальна служба у справах дітей та молоді з обмеженими можливостями (державні або громадські);
- філії всеукраїнських установ, закладів щодо вивчення проблем дітей і молоді з обмеженими можливостями та підготовки соціальних та спеціальних працівників;
- фонди (чи їхні філії) сприяння реалізації соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді з обмеженими можливостями.

При моделюванні механізму реалізації регіональної моделі соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ми вважаємо за доцільне виходити з того, що такий механізм є явищем надзвичайно мінливим у часі. Крім того, ми вважаємо за необхідне враховувати чинники, які впливають на ефективність здійснення соціально-педагогічної підтримки на регіональному рівні. Найважливіші з них такі:

1. Загальнодержавна стратегія у справі соціально-педагогічної підтримки дітей з вадами розвитку на цей час.

2. Чинники, що мають специфічний вплив на соціально-педагогічну підтримку дітей з вадами розвитку в регіоні:

- демографічна ситуація в регіоні, стан справ зі здоров'ям молоді в регіоні;
- регіональні традиції відносно людей з вадами розвитку взагалі та дітей і молоді зокрема;

- структура економіки, фінансово-економічний стан регіону.

3. Організаційні та фінансові чинники:

- створення та діяльність органів державної влади щодо реалізації соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді з вадами розвитку;

- увага та особистісна моральна відповідальність керівництва області, міст (районів) за стан справ у соціально-педагогічній підтримці дітей і молоді з обмеженими можливостями;

- наявність медичних, педагогічних, соціальних та інших кадрів, здатних на професійному рівні вирішувати проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями;

- створення інфраструктури навчально-виховних, медичних, соціально-побутових закладів, закладів для дозвілля тощо;

- фінансове та матеріальне забезпечення регіональної роботи щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями.

4. Активність громадськості та самих дітей з обмеженими можливостями:

- участь у роботі щодо соціально-педагогічної підтримки громадськості різного рівня та напрямків діяльності;

- участь дітей з вадами розвитку в діяльності державно-громадських організацій та установ;

- наявність громадських об'єднань, рухів, комітетів тощо, які вирішують проблеми дітей з обмеженими можливостями.

5. Розвиток системи інформування дітей та молоді з обмеженими можливостями.

6. Науково-методичне забезпечення регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку.

Зрозуміло, що ефективність реалізації програми залежить від безлічі чинників зовнішнього та внутрішнього характеру. Уникаючи зайвої деталізації, зупинимось на основних, які ми визначаємо як умови ефективності, які у свою чергу класифікуються на морально-психологічні, організаційно-управлінські та матеріально-технічні. До них ми відносимо:

Ухвалення та усвідомлення соціальними педагогами та соціальними працівниками самої програми підтримки дітей з обмеженими можливостями як документа, що систематизує та регламентує основні цілі та шляхи їх досягнення.

Взаємна готовність соціальних педагогів, соціальних працівників, батьків і самих дітей до здійснення основних положень програми, терпіння і спрямованість до наміченої мети як чинник стабільності зусиль, що додаються.

Наявність індивідуальної особистої концепції саморозвитку дитини з обмеженими можливостями, у якій визначена власна траєкторія саморозвитку, обґрунтовані та узгоджені уявлення про пріоритетні напрями педагогічної підтримки, встановлені терміни та етапи досягнення проміжних результатів.

Створення механізму координації зусиль педагогів, соціальних працівників, лікарів, батьків, працівників установ соціальної сфери для забезпечення узгодженості дій з подання педагогічної підтримки.

Постійний моніторинг, відстежування та регулювання, як стану дитини, так і ефективності вживаних методів соціально-педагогічної дії. Створення механізму зворотного зв'язку, інформування всіх суб'єктів соціально-педагогічної та медично-реабілітаційної діяльності про досягнуті результати та труднощі й проблеми, що виникають.

Співпраця з представниками науки, у нашому випадку соціально-педагогічною, з метою виключення в процесі педагогічної підтримки елементів непрофесіоналізму, педагогічної неписьменності, усього, що могло б завдати шкоди дитині з обмеженими можливостями.

З позицій соціальної педагогіки, перш ніж приступити до опису програми, необхідно в загальних рисах позначити економічний стан і загальний соціальний фон, на який ця програма розрахована і в якому їй належить бути реалізованою. Подібна необхідність, обумовлена соціально-педагогічним характером дослідження, який припускає обов'язкове максимальне врахування всіх соціальних «фонових» складових, що безпосередньо впливають на механізми реалізації програми.

У числі найважливішої умови, що забезпечує ефективність реалізації програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, ми відносимо організацію та створення в регіоні єдиного освітньо-компенсуючого простору, що є спеціально змодельованими умовами, що мають конкретну спрямованість і орієнтовані на регіональні особливості. По суті, це багатовимірний соціально-педагогічний простір, що забезпечує вибір різноманітних варіантів оптимальної траєкторії розвитку та становлення особистості дитини з обмеженими можливостями. Це дозволяє таким дітям самовизначатися в різноманітних видах діяльності у взаємодії з різними співтовариствами, які представлені в цьому регіоні. У той же час педагогам це дозволяє створювати умови для реальної соціалізації дітей з обмеженими можливостями в широкому та соціальному, культурному контексті; батькам брати участь у створенні ринку освітніх послуг, а організаторам і управлінцям ухвалювати рішення з оглядом на різноманітність соціально-педагогічної ситуації в регіоні.

Найважливішою складовою частиною механізму реалізації програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є соціально-педагогічний моніторинг, що дозволяє відстежувати ефективність процесу підтримки в цілому, а також по окремих напрямках відповідно до описаних вище критеріїв. Зупинимось на основних моментах, пов'язаних з розумінням і організацією моніторингової програми.

По-перше, зазначимо, що під моніторингом у педагогіці розуміється тривале стеження за якими-небудь об'єктами або явищами педагогічної дійсності [6].

Моніторинг забезпечує всіх учасників педагогічного процесу якісною інформацією, необхідною, з одного боку, для оцінки проведеної роботи, з іншого – для ухвалення управлінських рішень, коректування досліджуваного процесу. Таким чином, успішне забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями неможливе без постійного та об'єктивного спостереження за

її ходом, що можливо при науково-організованому моніторинговому процесі. У нашому випадку об'єкти моніторингу численні та різноманітні. До основних ми відносимо: результати соціально-педагогічної підтримки, уживані в ході технології, та педагогічні прийоми, самі соціальні педагоги, соціальні працівники, батьки та діти з обмеженими можливостями. Причому для натхненних суб'єктів моніторингу найбільший інтерес становить динаміка зв'язків і відносин, що виникають між ними в процесі здійснення педагогічної підтримки.

При організації та проведенні моніторингової діяльності ми враховували, що він за своєю суттю охоплює цілі програми, інформацію, що є в розпорядженні суб'єктів підтримки, зроблені прогнози, ухвалені рішення, корекцію соціально-педагогічної діяльності. Отже, моніторинг соціально-педагогічної підтримки — це не тільки виявлення відхилень від наміченої програми, але й наукова підстава для її перегляду та коректування. При його організації та проведенні ми враховували зауваження А. Новикова про те, що для отримання високого результату необхідно керуватися такими принципами: об'єктивністю, а саме оцінювати досліджуване явище, однозначно не допускаючи суперечливих тлумачень і не орієнтуючись на особистості пристрасі; адекватністю, тобто оцінювати саме те, що необхідно оцінити; нейтральністю щодо оцінюваного результату [7, с. 124].

При організації та проведенні моніторингу ми керувалися ще однією особливістю. Річ у тому, що процес фізичної та соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями об'єктивно носить дуже тривалий характер, а часто взагалі не може бути закінчений ніколи. Моніторинг же, на відміну від інших форм спостереження, також припускає тривалість застосування. Моніторингова система за своєю природою лонгитюдна й розрахована на тривалі тимчасові проміжки. Тільки так можна встановити приховані взаємозв'язки та взаємозалежності між явищами педагогічної дійсності, розкрити справжні причини успіхів і невдач, порівняти отриманий резуль-

тат з прогнозованим і тим самим забезпечити реальну об'єктивну побудову індивідуальної траєкторії розвитку дитини з обмеженими можливостями.

Висновки. Як бачимо, механізм реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями являє собою складний і надзвичайно мобільний організм, чутливий як до змін у державній політиці цього напрямку, так і до змін регіональних розумів, де вона здійснюється. В основі цього механізму лежить низка концептуальних ідей пов'язаних з усвідомленням параметрів ресурсного забезпечення такої підтримки. Найважливішою складовою частиною механізму реалізації педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є організація й проведення моніторингу цього процесу.

Література

1. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — 22-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1987. — 921 с.
2. **Формирование** духовной культуры студенческой молодежи / Л.А.Аза, Н.А.Бегека В.И. Казачков и др. — К.: Вища шк., 1991. — С. 352.
3. **Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** Словарь по педагогике. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. — 448 с.
4. **Савченко С.В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. — Луганськ. — 447 с.
5. **Леонтьев Д.А.** Очерк психологии личности. — 2-е изд. — М.: Смысл, 1997. — 64 с.
6. **Орлов А.А.** Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. — 1996. — №3.
7. **Новиков А.М.** Научно-экспериментальная работа в общеобразовательном учреждении. — М.: АПО, 1999. — С. 124.

ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ ЯК СОЦІАЛЬНА НОРМА

Морозова Т. Ю.

ОСВІТНІЙ стандарт, навіть будучи законодавчою нормою, залишається об'єктом суперечливих оцінок. Його супротивники пов'язують з ним небезпеку уніфікації та формалізації освітнього процесу, обмеження педагогічної творчості. Адепти ж стверджують: «...освітній стандарт затребуваний як новий соціально-педагогічний феномен, що задовольняє *запит на упорядковане різноманіття* форм, типів і видів освіти» [1, с. 9], і пропонують універсальну формулу з його використання: *до творчості через порядок* [2].

При вирішенні першорядної проблеми сьогодні – забезпечення якості освіти, зокрема, вищої, освітній стандарт набуває особливого значення як засіб нормування освіти, міра її якості. Крім того, він є механізмом сполучання освітніх систем. На думку В.Л. Петренка, автора чинної методики розробки складових системи стандартів вищої освіти [3], «...стандартизація освіти є однією з основних ланок серед необхідних заходів, завдяки яким можна вирішити всі зазначені завдання й досягнути цілей Болонського процесу...» [4, с. 66].

Експерти вважають [1], що первинне психологічне відторгнення освітнього стандарту частиною освітян зумовлено його технократичною семантикою. Але нині він інтерпретується як стандарт принципово іншого роду – соціального, сама ж його поява вважається проявом тенденції проникнення проектної культури до освіти.

Метою статті є аналіз ознак освітнього стандарту, суттєвих для його використання як соціальної норми. Для її досягнення сформульовано такі завдання:

— вистудіювати дефініції освітнього стандарту як системного об'єкта та як соціальної норми;

— з'ясувати сукупність загальних функцій, виконуваних освітнім стандартом;

— розкрити сутність ознаки «нормативність» щодо освітнього стандарту;

— оглянути моделі, що входять до складу галузевих стандартів вищої освіти;

— визначити цілі стандартизації в освіті.

До освітньої практики поняття «стандарт» (англ. *Standard* – норма, зразок, мірило) прийшло з виробничої сфери. Г.А. Стрюков відзначає, що існує широке та вузьке його тлумачення. Перше – це взірєць, еталон для порівняння. Друге – нормативна вимога до об'єкта стандартизації, затверджена компетентним органом і обов'язкова для виконання [5].

За твердженням Б.С. Гершунського, будь-який стандарт має встановлюватися й прийматися на основі відповідних вимог до об'єктів чи явищ, що стандартизуються, через співвідношення їх змістовних параметрів з певним загальноприйнятим еталоном. У цьому сенсі будь-який стандарт виступає і як **мета**, до досягнення якої слід прагнути, і як **результат**, що повинен зіставлятися з метою, завжди певною мірою ідеалізованою та у всіх деталях непередбаченою. Разом з цим, стандарт – це могутній засіб підвищення **якості** предметної діяльності, що дає бажаний результат [1].

Огляд педагогічних джерел свідчить про багатство фарб у «понятійній» палітрі освітнього стандарту.

В.І. Байденко інтерпретує освітній стандарт як системний об'єкт (табл. 1) і пропонує таку полідефініцію: «...освітній стандарт суть «образ» освіти в її сутнісних параметрах, що віддзеркалюють цілі та цінності освіти, її зміст і результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, формативну структуру освітнього процесу, його об'ємну та часову структуру з орієнтацією на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення цілі, рівень освіти та осві-

ченості в масштабах країни та її адміністративних територій, порівняність у міжнародному плані» [1, с. 252].

О.Р. Блінова вважає, що освітній стандарт – це засіб упорядкування стихійних інноваційних процесів, деяка гарантія соціального захисту учасників освітнього процесу, умова спадкоємності в навчанні, а також еталон, що слугує для оцінки діяльності та її результатів [7].

На думку В.П. Безпалька [8], під стандартом освіти слід розуміти діагностичний опис мінімальних обов’язкових вимог до окремих сторін освіти чи освіти в цілому, що задовольняє таким умовам:

- воно застосовне до цілком визначеного педагогічно обґрунтованого освітнього феномена (якості особистості, змісту навчального предмета, якості засвоєння тощо), легко виокремлюється із загальної структури освіти та має певну цілісність;
- виконане в діагностичних показниках якості цього феномена, що задовольняють вимогам повноти опису цілей навчання або освіти;
- містить кількісні критерії оцінки якості прояву освітнього феномена, зв’язані з адекватною оцінною шкалою;
- орієнтоване на об’єктивні (відтворні) методи контролю якості за всіма виділеними показниками.

Таблиця 1
Матриця міждисциплінарної інтерпретації освітнього стандарту як системного

Грань (сторона) освітнього стандарту як системного об’єкта	Наукова дисципліна (науковий напрям)
Педагогічна система	Загальна педагогіка
«Образ» освіти як концентрований вираз філософської рефлексії освіти та педагогічної парадигми	Соціальна філософія, філософія освіти
Системний об’єкт	Системологія, медико-біологічні дослідження
Інформаційна система	Інформаційна система (з наголосом на соціальну інформацію)
Модель освіти	Теорія моделювання
Носій функцій управління та регуляції	Теорія управління, політологія
Культурно-генетичний феномен	Культурологія, соціогенетика, освітня генетика
Соціальна норма	Соціологія, теорія соціальної норми
Проект	Теорія проектування
Образ «майбутньої освіти» та «майбутнього» в освіті (конструкт випереджаючої освіти)	Теорія прогнозування, футурологія
Кваліметричний об’єкт	Теорія якості, теорія кваліметрії людини та освіти
Об’єкт власної стандартизації	Теорія стандартизації та комплекс дисциплін в галузі стандартизації, методологія міжнародної стандартизації
Проект розвитку особистості	Загальна психологія, психологія особистості, практична психологія
Феномен освітніх відносин	Освітнє та гуманітарне право (вітчизняне та міжнародне), соціологія, економіка
Метрологічна конструкція	Метрологія

Збитковим, за твердженням О. Асмолова [9], є визначення стандарту як мінімуму знань. У нинішньому розумінні освітній стандарт – це не мінімум, а *рівень знань*, необхідний і достатній для переходу до наступного освітнього ступеня.

У тезаурусі ЮНЕСКО поняття «академічний стандарт» визначається як установлені освітнім закладом критерії для визначення рівнів студентських досягнень [10].

Експерт Болонського процесу професор Грейфсвальдського університету Юрген Ко-лер (*Jyrgen Kohler*) наголошує, що небезпека трансформації так званих ключових елементів програм і мінімальних стандартів до законодавчих механізмів не тільки суперечить принципам інституційної й індивідуальної автономії, але й перетворює навчальні програми на скам’янілі догми [11].

Чимало дослідників визначають освітній стандарт як соціальну норму, акцентуючи увагу на тих чи інших її ознаках. Так, В.С. Ледньов вважає, що освітній стандарт – це система основних параметрів, прийнятих як державна норма освіченості, що відбиває суспільний ідеал і враховує можливості реальної особистості та системи освіти щодо його досягнення [12]. З цією дефініцією збігається визначення освітнього стандарту в українському педагогічному словнику [13].

За визначенням В.М. Соколова, «...освітній стандарт, відбиваючи цілі функціонування та розвитку освітньої системи, є сукупністю соціальних... норм-вимог до рівня освіченості, підготовки випускника, до самої освітньої системи» [14, с. 31]:

Б.С. Гершунський наголошує, що освітні стандарти державного рівня носять характер нормативних орієнтирів, інваріантних певному рівню освіти [2].

У дослідженнях Н.О. Селезньової, О.І. Субетто, В.М. Соколова, В.І. Байденка показано, що освітній стандарт завжди є соціальною нормою якості освіти. Н.О. Селезньова наголошує, що якість вищої освіти починається з

якості цілепокладання в державній політиці у сфері вищої освіти, у тому числі з якості самих державних освітніх стандартів» [15].

Отже, до наявних в освітньому стандарті ознак соціальної норми можна віднести: *системність, кількісно-якісний характер, функціональність, нормативність*.

Н.Г. Ничкало виокремлює такі загальні функції освітніх стандартів [6]:

- збереження єдності освітнього простору країни;
- забезпечення права кожного громадянина на повноцінну освіту;
- критеріально-оцінювальна функція;
- забезпечення якості освіти;
- функція гуманізації освіти;
- управлінська функція.

Означений перелік частково перетинається та доповнюється функціями, що встановив у спрямованості дій освітніх стандартів В.І. Байденко [1]. Це: організаційно-управлінська, розвивальна й прогностична, діагностична, конвертуюча та функція спадкоємності.

На думку Н.Г. Ничкало, нормативність стандарту полягає в чіткому, детальному окресленні результатів навчання й виховання (і на рівні змісту освіти, і на рівні вимог до підготовки учнів) [6]. В унісон цьому звучить твердження В.І. Байденка, що освітній стандарт як соціальна норма життєздатний тільки через свою спрямованість на результати навчання – характеристики особистісних «приростів» з точки зору забезпечення ефективної життєдіяльності особистості в соціумі та підвищення потенціалу її самореалізації й компетенції в контурах загальної та професійної культури, моралі, духовності та соціальної відповідальності [1].

Саме результати навчання експерти Болонського процесу розглядають як основу зближення різних освітніх систем, адже порівняльних результатів можна досягти різними шляхами.

На сторінках вітчизняної педагогічної преси нині досить часто використовуються сло-

восполучення типу «європейські освітні стандарти», «єдина за змістом і якістю європейська освіта» тощо. Але документи Болонського процесу та публікації його експертів свідчать, що країни, які підписали Болонську декларацію, не прагнуть створити ні «європейську освітню систему», ні розробити «єдині освітні стандарти» або «європейський навчальний план» [16].

Ю. Колер, обговорюючи обумовлені в болонських документах елементи стандартизації, відзначає наявність двох аспектів – суттєвого та формального. Перший, пов'язаний з результатами навчального процесу, на думку дослідника, є важливим з точки зору академічної дійсності та істинності, а також з позицій стійкого запиту на міжнаціональному ринку праці. Другий, пов'язаний з мобільністю та прозорістю, зачіпає насамперед кількісні моменти, а саме дво- або, якщо враховувати програми докторантури, трирівневу систему, модульні концепції, європейську систему накопичення залікових одиниць (ECTS), а також кількісні механізми підтримки ECTS, стислі й точні каталоги курсів і документацію з правилами оформлення «історій навчання» [11].

Створення необхідної методології визначення результатів навчання є одним з основних завдань міжнародного проекту «Налаштування освітніх структур у Європі» (*Tuning Educational Structures in Europe – TUNING*). Його реалізація спрямована на прискорення інтеграційних процесів у європейській вищій освіті. У виконавців проекту немає наміру погоджувати локально чи глобально зміст програм вищої професійної освіти, їх мета – узгодження кваліфікацій трьох циклів: бакалавр, магістр, доктор. На думку аналітиків проекту, інтернаціоналізація сектора вищої освіти, конкуренція вищих навчальних закладів і дисциплін на глобальному рівні викликали необхідність у більш загальних результатах навчання для кожної дисципліни або галузі та в наднаціональному рівні їх формулювання. Такий підхід дозволить розробити

універсальні стандарти, що стануть основою для внутрішнього, національного та міжнародного оцінювання й забезпечення якості [17].

У документах проекту *TUNING* результати навчання (*Learning Outcomes*) визначаються як очікувані та вимірювальні конкретні досягнення студентів і випускників, висловлені мовою знань, умінь, навичок, здібностей і компетенцій, тобто опис того, *що* повинен продемонструвати студент/випускник при завершенні всієї й/або частини освітньої програми. Їх необхідним доповненням є критерії оцінювання (*Assessment Criteria*) – опис того, *що*, як передбачається, повинен зробити студент/випускник для підтвердження досягнення будь-якого результату навчання.

На нашу думку, не буде перебільшенням сказати, що в українській системі вищої освіти накопичено чималий досвід з використання результатів навчання при організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Але у вітчизняній педагогічній і психологічній літературі більш поширеним є інший термін того ж понятійного ряду – «цілі навчання» (*Learning Objectives*), тобто ідеальне передбачення його результатів. У системі стандартів вищої освіти її галузевий компонент містить сукупність цілей освітньої та професійної підготовки, що сформульовані мовою вмінь і здатностей випускників розв'язувати професійні завдання та вирішувати соціальні проблеми. Так, у Постанові Кабінету Міністрів України «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» від 7.08.1998 р. № 1247 записано, що «...освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу узагальнює зміст освіти, тобто відображає *цілі освітньої та професійної підготовки*, визначає місце фахівця в структурі господарства та *вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей*» (курсив наш – Т.М.).

Українські освітні стандарти для вищої школи є ієрархічною системою, компоненти якої призначені регулювати різноманітні соціальні відношення від «великого» ряду «особистість –

суспільство – держава» до «малого» – «педагог – той, хто навчається» [1]. Їх системний характер відбиває відповідна полідефініція¹, надана в тезаурусі Закону України «Про вищу освіту»: «Стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання».

З'ясуємо сутність категорій «зміст вищої освіти» та «зміст навчання». У тому ж тезаурусі вони тлумачиться так.

Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

Зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації.

Ці дефініції є суттєво схожими з тими, що пропонують авторитетні педагоги-науковці. Так, А.О. Вербицький вважає, що зміст навчання – це система навчальної інформації, а зміст освіти – це ті особистісні якості людини, що повинні бути сформовані в результаті здійснення взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів при цьому ж змісті навчання [18]. Б.С. Гершунський стверджує, що зміст освіти – це система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, зумовлених вимогами суспільства до фахівців відповідної кваліфікації й профілю, та на досягнення яких повинні бути спрямовані зусилля як викладачів, так і студентів. Зміст професійного навчання, на його думку, – це педагогічно обґрунтована, логічно упорядкована та текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова інформація, що підлягає вивченню, подана в розгорнутому

¹ Її автором є В.Л. Петренко, який безпосередньо брав участь у розробці проекту Закону України «Про вищу освіту» як член робочої групи [4].

вигляді. Вона визначає зміст навчальної діяльності викладачів і пізнавальної діяльності студентів з метою оволодіння всіма складовими змісту професійної освіти відповідного рівня й профілю [19].

М. Вільчек [20] відзначає, що освітній стандарт не є незалежним імперативом, він – обов’язкова похідна від деякої апріорі сформульованої «моделі випускника». До складу галузевих стандартів вищої освіти належать три моделі (рис. 1): професійної діяльності фахівця, особистості, професійної підготовки фахівця. При цьому перші дві моделі трансформуються в третю. Відзначимо, що модель професійної діяльності фахівця в галузевих стандартах за своєю суттю є кваліфікаційною. Нині на сторінках педагогічних видань розгортається дискусія стосовно переваг двох моделей – кваліфікаційної та компетентнісної, але їх порівняння виходить за межі статті.

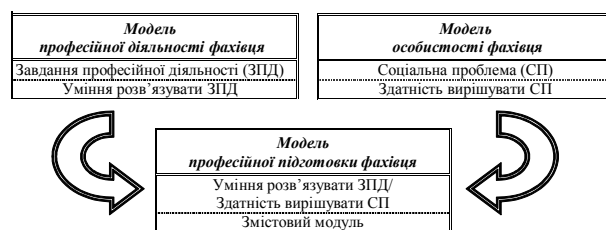


Рис. 1. Система моделей, реалізованих у галузевих стандартах вищої освіти

Функціональність галузевих стандартів вищої освіти як інформаційної основи для визначення діагностичних цілей і результатів навчання при проектуванні вузівських стандартів можна значно підвищити завдяки реалізації освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та освітньо-професійних програм (ОПП) у вигляді інформаційної системи. Принципова можливість такої розробки й логічна модель відповідної бази даних представлена в [21]. Створений на основі запропонованої моделі програмний засіб навчального призначення – Т.Ю. Морозова «Прототип інформаційної системи «Галузеві стандарти вищої освіти» одержав у 2006 році бронзову медаль на третьому Всеукраїнському кон-

курсі компанії «Майкрософт Україна» «Учитель-новатор» (www.itcomp.edu-ua.net/winners/).

На нашу думку, стандартизація в освіті спрямована на:

- упорядкування елементів, структури й функцій освітньої системи;
- підвищення якості освіти на всіх рівнях;
- захист інтересів суб’єктів освітнього процесу;
- забезпечення сумісності між освітніми системами.

Аналіз офіційних документів МОН України [22] свідчить, що планується внесення змін до методики розроблення складових системи стандартів вищої освіти України. Фахівці [1] відносять проектування освітніх стандартів до системних завдань, що відрізняються високим ступенем складності, багатопараметральним характером, невизначеністю. Сподіваємося, що в освітніх стандартах нового покоління будуть усунені недоліки, властиві їх попередній версії, у першу чергу, надмірність і зайва деталізація в описі результатів навчання.

Висновки. Незважаючи на технократичну семантику, освітній стандарт є соціальною нормою з властивими їй ознаками – забезпечення системних процесів в освіті та упорядкування різноманітних соціальних відносин. Він належить до механізмів реалізації державної політики у сфері якості вищої освіти. Його нормативність полягає в чіткому окресленні результатів навчання й виховання. Як свідчать матеріали Болонського процесу, саме в такому аспекті розглядається освітня стандартизація в контексті європейської інтеграції вищої освіти. Представлені в галузевому компоненті системи стандартів вищої освіти України цілі освітньої та професійної підготовки, сформульовані мовою вмінь і здатностей, є проектом бажаних результатів навчання. На цій підставі можна стверджувати: методика розробки національних освітніх стандартів для вищої школи знаходиться в руслі сучасних міжнародних тенденцій проектування освітнього процесу.

Література

1. **Байденко В.И.** Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.

2. **Гершунский Б.С.** Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

3. **Петренко В.Л.** Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти // Інформ. вісн. “Вища освіта”. — 2003. — № 10. — 82 с.

4. **Петренко В.Л.** Стандарти вищої освіти в контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи (До 10-річчя впровадження стандартів вищої освіти в Україні) // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 45. – С. 66—106.

5. **Стрюков Г.А.** Стандартизация уровня подготовки и оценивание знаний учащихся // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 12—17.

6. **Державні стандарти вищої освіти: теорія і методика** / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

7. **Блинова Е.Р.** Государственный стандарт: прокрустово ложе или свобода выбора? // Нар. образование. – 1997. – №1. – С. 34—39.

8. **Беспалько В.П.** Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16—25.

9. **Асмолов О.** Стандарт – это «ген» образовательного поведения // Электронный ресурс. [Режим доступа]: standart.edu.ru

10. **UNESCO: IBE Education Thesaurus, 2002** // Электронный ресурс. [Режим доступа]: www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/thesaurus_browse.htm

11. **Колер Ю.** Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Высш. образование в Европе. – 2003. – Т. XXVIII. – № 3.

12. **Образовательные стандарты:** Материалы междунар. семинара «Разработка образовательных стандартов в демократическом обществе». – СПб.: Образование, 1995. – 166 с.

13. **Український педагогічний словник** / За ред. С.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

14. **Соколов В.М.** Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 86 с.

15. **Селезнева Н.А.** Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.

16. **Згага П.** Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса // Высш. образование в Европе. — 2003. – Т. XXVII. – № 3.

17. **Tuning Educational Structures in Europe** // Электронный ресурс. [Режим доступа]: tuning.unideusto.org/tuningeu/

18. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

19. **Гершунский Б.С.** Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М.: Наука, 2003. – 768 с.

20. **Вильчек М.** Стандарты и смыслы: кризис жанра // Электронный ресурс. [Режим доступа]: www.strana-oz.ru/?numid=3&article=170.

21. **Морозова Т.Ю.** Освітні стандарти в контексті Болонських реформ та можливостей інформатизації // Вища шк. – 2005. – № 5. – С. 26—34.

22. **Наказ МОН України «Про порядок введення в дію переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра»** від 27 січня 2007 р. № 58.

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ

РОЗРОБКИ ПРОЕКТИВНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

Проскурнін В. М.

ПРОБЛЕМА проектування в освітньому середовищі сьогодні привертає все більшу увагу педагогів, психологів, творчо орієнтованих практиків [3; 7; 11]. У сучасних умовах процес проектування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, отже, має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний з науковим дослідженням, моделюванням, прогнозуванням, плануванням, програмуванням, соціальним управлінням [1; 5; 10; 16].

Концептуальні підходи, що виникають як наслідок особливості створюючого педагогічного об'єкта, є, на думку В. Докучаєвої, більш оптимальною формою наукової рефлексії для цього випадку педагогічного проектування [10], саме вона є зв'язуючою ланкою між низкою локальних досліджень у вивченні проблеми організації та управління освітніми округами на регіональному рівні.

Мета статті полягає в тому, щоб розробити та науково обґрунтувати структуру проективної моделі організації й управління освітнім округом регіонального типу (мережі освітніх округів).

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами. Тема дослідження входить до складу державної програми „Розвиток єдиного освітнього простору у навчальних закладах України” (0101U1948) та плану наукової роботи Слов'янського державного педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки проектування в нашому дослідженні є сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності, то в цьому відно-

шенні вважаємо доцільним інноваційне перетворення загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних установ в освітні округи на регіональному рівні.

Отже, інноваційне перетворення визначених форм базової та професійно-технічної освіти постає як науково обґрунтований процес, а в технологічному аспекті — як набір певних гностичних процедур, що послідовно реалізуються, на думку В. Докучаєвої [10], таким чином: а) моделювання інноваційної структури освітніх округів регіонального типу як цілісної системи; б) виокремлення цілей інноваційного процесу (структурування образумети на низку часткових субцілей — завдань); в) діагностика вихідного стану загальноосвітньої школи, професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів як основи для інноваційних перетворень у структурі освітніх округів регіонального типу; г) обґрунтування логіки проектування етапів інноваційного процесу трансформації базової та професійно-технічної освіти; ґ) розбудова та реалізація проективної моделі організації освітніх округів регіонального типу; д) моніторинг розробленої інноваційної педагогічної системи освітніх округів регіонального типу.

На основі базових концептуальних положень теорії та практики проектування інноваційних педагогічних систем ми дійшли узагальнення відносно того, що одним з ефективних методів дослідження педагогічного середовища є моделювання, яке забезпечує реалізацію таких науково-дослідницьких функцій: 1) заглиблене пізнання структури діючих об'єктів, суб'єктів, систем та умов їх функціонування в освітньому просторі (трансформація та оптимізація загальної та професійно-технічної освіти); 2) діагностика й виявлення базових параметрів наукових напрямків подальшого вдосконалення педагогі-

чних форм, систем, технологій, методик, програм; 3) проведення порівняльного аналізу оригіналу та моделі з метою виявлення позитивних якісних характеристик різних проектів управління та розвитку загальної і професійно-технічної освіти на регіональному рівні.

Зважаючи на дані науково-практичних посилок, ми зробили спробу створити соціально-педагогічну модель організації та управління діяльністю освітніх округів регіонального типу. При цьому ми намагалися вирішити такі завдання: 1) відобразити стан проблеми в сучасному освітньому просторі; 2) виявити вузлові аспекти проблеми трансформації та розвитку освіти на регіональному рівні; 3) показати базові тенденції розвитку та фактори (позитивні та негативні), які впливають на реформування, трансформацію та розвиток освіти в Україні.

Методологічні аспекти моделювання педагогічних систем спонукали нас до того, що модель організації й управління освітнім округом регіонального типу повинна відповідати таким системним вимогам: а) надавати нову інформацію про кількісні та якісні параметри освітніх округів на регіональному рівні, як інноваційної педагогічної системи; б) реалізувати процеси трансформації традиційних педагогічних систем у систему освітніх округів регіонального типу; в) впливати на досконале вивчення та оптимальне управління системою освітнього округу регіонального типу; г) прогнозувати тенденції подальшого розвитку освітніх округів як інноваційної педагогічної системи; ґ) мінімізувати вплив негативних чинників (системних, структурних, економічних, соціальних, регіональних) на процеси реформування та трансформації освіти на організацію й управління освітніми округами регіонального типу; д) бути реальною, відповідно до існуючих можливостей регіону у трансформації та розвитку освіти, організації освітніх округів; е) надавати можливість об'єктивної перевірки інтенсивності та адекватності соціально-освітньому процесу, що вивчається; ж) відображати структуру освітніх округів регіонального типу як відкриту педагогічну систему, що обумовлює можливість інтегрувати економічні, соціальні, культурні, наукові та конкретні досягнення в галузі освіти з метою реформування і трансформації загальної й професійно-технічної освіти в Ук-

раїні; з) упроваджуватися в систему соціально-педагогічних знань з метою об'єктивного аналізу педагогічної практики (моніторинг освіти), у підготовці педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи та професійно-технічних навчальних закладів, у навчальних закладах різного типу й рівня акредитації.

У процесі нашого дослідження, з метою коректного опису явищ, процесів, результатів експериментальної роботи ми використовували такі поняття, як „система”, „відкрита педагогічна система”, „структура”, „проективна модель”, „функціональна модель”, „структурно-функціональні зв'язки”, „структурно-функціональні компоненти”, які знайшли широке використання в сучасній педагогічній теорії (В. Григоренко [6; 7; 8]; В. Докучаєва [10]; С. Омельченко [13; 14; 15]; С. Харченко [18; 19, 20]; В. Ясвін [21]).

Процес розбудови проективної моделі організації освітніх округів регіонального типу вимагав від нас поглибленого вивчення соціальних факторів та умов, що обумовлюють ті чи інші зміни в соціально-освітньому просторі. На наш погляд, дієвим відображенням основних тенденцій реформування та трансформації загальної і професійно-технічної освіти в Україні є низка національних, державних, регіональних, обласних, районних та місцевих програмних і нормативних документів.

Таким чином, головною передумовою нашого дослідження було вивчення та врахування змісту відповідних національних і державних програмно-нормативних документів різного рівня соціально-економічної та адміністративно-територіальної адекватності.

Наступною передумовою розробки проективної моделі організації освітніх округів регіонального типу була систематизація теоретичних та методичних закономірностей проектування педагогічних інноваційних систем. Теоретичні дослідження дозволили нам відібрати та систематизувати ті положення, що найбільш повно відображають закономірності педагогічного процесу, відповідають концептуальним засадам сучасних соціально-освітніх процесів.

У викладеному аспекті є досить актуальним положення аргументовано сформульоване В. Докучаєвою [10] про те, що концепція передбачає стратегію розвитку інноваційної

системи в тому розумінні, що тактику цього розвитку складено в структурі функціональних моделей, у програмах, планах, циклограмах з різною перспективою реалізації.

Таким чином, принципи розробки проективної моделі організації освітніх округів на регіональному рівні були науково-методичним підґрунтям створення інноваційної педагогічної системи.

Процес проектування інноваційної педагогічної системи відкритого типу в нашому дослідженні був забезпечений низкою таких науково-методичних принципів:

1. Принцип концептуальності, де концептуальність виконує системорозвивальну функцію в процесі розробки проективної моделі організації й управління освітнім округом на регіональному рівні. Розробка інноваційної педагогічної системи вимагає наявності таких інтегративних факторів, які забезпечать появу нових якісних властивостей у процесі розвитку та трансформації загальної і професійно-технічної освіти [12; 16; 17; 23].

2. Принцип організації інноваційної педагогічної системи, що реалізується через форми спільної діяльності суб'єктів освітнього округу (створення спільних соціально-педагогічних проєктів, акцій, громадських організацій, молодіжних клубів, програм взаємодії; розподілення соціально-педагогічних видів діяльності навчальних закладів освіти при домінуванні координуючої функції загальноосвітньої школи; системний характер взаємодії суб'єктів освітнього округу регіонального типу-об'єднання економічних, фінансових, соціальних, кадрових, технологічних зусиль у соціалізації учнів старшої школи за рахунок трансформації загальної та професійно-технічної освіти в межах інноваційної педагогічної системи).

3. Принцип максимізації соціальних ресурсів у процесі реалізації проективної моделі організації освітніх округів регіонального типу забезпечує реальні умови для оптимального вирішення організаційно-фінансової ситуації в системі освіти.

4. Принцип діагностичного визначення нахилів та здібностей учнів старшої школи адекватний системам професійно-соціальних відносин типу „людина — людина”, „людина — техніка”, „людина — природа”, „людина — знакова система”, „людина — художній об-

раз”, „людина — соціальні інститути суспільства”. Цей принцип передбачає реалізацію таких науково-методичних положень: рання діагностика в учнів загальноосвітніх шкіл (з урахуванням результатів дослідження на рівні дошкільних навчально-виховних закладів) професійно орієнтованих нахилів, здібностей та обдарованості дає змогу на оптимальному рівні реалізувати допрофільну і профільну освіту, які є базовими формами трансформації та оптимізації освіти; дослідження впливу соціально-економічних мотиваторів на формування в учнів загальноосвітніх шкіл (різного віку та статі) мотивації до різних видів професійної діяльності дає змогу об'єктивного розподілу дітей в умовах комплектування профільних класів; індивідуального визначення структури дидактичних комплексів; цілеспрямованого впливу педагогів на розвиток професійно орієнтованих нахилів, здібностей та обдарованості; систематичний психолого-педагогічний моніторинг якості формування в учнів загальноосвітньої школи компетентностей у межах тієї чи іншої системи типу „людина — людина”, „людина — техніка”, „людина — природа”, „людина — знакова система”, „людина — соціальні інститути суспільства”, „людина — художній образ” дає змогу оперативно коригувати в них сферу професійно орієнтованих нахилів, здібностей та обдарованості, формувати професійно-трудова мобільність; інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу в межах інноваційної педагогічної системи на оптимальному рівні дозволяє реалізувати базові механізми соціалізації учнів старшої школи: а) імпринтинг — фіксування учнем на рецепторному та підсвідомому рівні особливостей об'єктів, що на нього впливають у процесі навчання, професійної підготовки; б) наслідування — копіювання учнем певних зразків поведінки та діяльності інших; в) ідентифікація — отождолення учнем себе з іншими людьми, групою, спільнотою в процесі навчання та підготовки; г) рефлексія — оцінка особистістю різних проявів свого „Я” в умовах навчання та професійної підготовки; г) інтеріоризація — процес перетворення зовнішніх, реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні; д) екстеріоризація — процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, практичної.

5. Принцип компетентнісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі учнів загальноосвітніх шкіл та професійно-технічних навчальних закладів. Цей принцип визначає науково-методичні параметри технологічно-модельного розвитку наступних життєво актуальних компетентностей: а) пізнавальна компетентність — навчально-виховні досягнення, інтелектуальні знання, уміння навчатися та оперувати знаннями, професійними навичками та вміннями; б) особистісна компетентність — розвиток індивідуальних нахилів, здібностей і таланту учнів; обізнаність у сильних і слабких сторонах; здатність до рефлексії; динамічні знання; професійно орієнтовані навички та вміння; в) самоосвітня компетентність — здатність до самонавчання; організація власних прийомів самоосвіти; відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності; динамічність та гнучкість застосування знань, навичок, умінь в умовах швидких соціально-економічних змін, постійний самоаналіз, самоконтроль за власною діяльністю; г) соціальна компетентність — співпраця; робота в команді; колективі; комунікативні навички; здатність приймати рішення й прагнути до розуміння власних потреб і вимог; соціальне єднання; уміння визначити особисту роль у суспільстві; ціннісні орієнтації; розвиток особистісних якостей, саморегуляція; культура міжособистісних відносин; громадська толерантність; г) компетентне ставлення до власного здоров'я — рівень валеологічних знань, культури здорового способу життя.

6. Принцип урахування структури освітнього середовища, який забезпечує на практиці постійний аналіз впливу освітнього середовища на розв'язання однієї з основних проблем модернізації вітчизняної освітньої галузі — забезпечення рівного доступу до якісної освіти, що є важливою як для українського суспільства загалом, так і для кожної родини.

У процесі розробки проєктивної моделі організації освітнього округу регіонального типу потрібно враховувати, що на освітнє середовище суттєво впливають такі дієві чинники, як: 1) соціально-майнове розшарування суспільства; 2) соціально-педагогічне та психологічне становище дітей у родині; 3) інтеграція дітей з особливими потребами в навчальний процес, фізична та соціальна їх реа-

білітація та адаптація; 4) неповні родини (соціальне сирітство); 5) незаконні форми дитячої праці; 6) територіальна віддаленість навчально-виховних закладів від місця проживання учнів.

Аналіз впливу означених соціально-педагогічних чинників дає змогу виявити й реалізувати економічні, фінансові, історичні, культурні можливості регіонів у формі освітніх округів. Такий підхід дає змогу усвідомити проблеми керівників та педагогів у створенні відповідних умов навчання учнів і роботи педагогічного колективу, тобто такого освітнього середовища в освітньому окрузі регіонального типу, що відповідатиме сучасним потребам суспільства та світовим стандартам загальної й професійно-технічної освіти.

7. Принцип профілізації старшої школи забезпечує оптимальні умови модернізації системи загальної освіти шляхом ефективного запровадження профільного навчання. Теоретичні й методичні положення цього принципу регламентують базові підходи до узгодження допрофільного навчання і профільної освіти в старшій школі, визначають педагогічні та психологічні умови ефективного розвитку в учнів професійно орієнтовано визначених нахилів, здібностей та обдарованості.

Отже, система спеціально розроблених науково-методичних принципів свідчить про те, що вони дозволяють на інформаційному рівні побудувати проєктивну модель організації освітніх округів регіонального типу (ООРТ), розробити функціональні моделі взаємодії соціальних інститутів освіти в цілісній її структурі.

Потрібно звернути увагу на те, що названі принципи дозволяють об'єктивно означити рівні функціонування проєктивної моделі та фактори, що їх формують: 1) мікрорівень: сім'я; освітнє середовище; класний колектив; суспільна думка; педагогічний колектив; вуличне співтовариство; середовище друзів — це система тих навичок, що здобуває учень від свого близького оточення, це конкретні умови життя, цінність культури, соціальний статус; репутація, особливості та продуктивні умови спілкування; 2) мезорівень: тип поселення (місто, село, селище, район міста, регіон, громада, традиції, засоби масової інформації, громадські організації), комплекс економічних, соціальних, фінансових можливостей

регіону; соціально-освітні інститути суспільства; соціально-педагогічні механізми взаємодії означених інститутів у процесі соціалізації учнівської молоді (дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, професійно-технічні навчальні установи, вищі навчальні заклади, позашкільні навчально-виховні установи), професійно-освітні орієнтації; формування культурних цінностей та їх відповідність загальноосвітнім стандартам; 3) макрорівень: держава (через державні інститути, державну політику в галузі освіти); економічний стан; соціальні умови; політичний режим; міжнародні відносини; перспективи соціально-економічного розвитку держави, області, регіону, базові напрямки реформування та модернізації національної освіти; способи задоволення власних потреб (економічних, соціальних, матеріальних, житлово-побутових, рівний доступ до якісної освіти, культури та професійної діяльності); рівень якості особистості в цьому суспільстві; співвідношення якості життя особистості з рівнями життя інших груп населення, мешканців інших країн.

Таким чином, систематизовані соціально-педагогічні, економічні, культурологічні, особистісні фактори, що зумовлюють структурно-функціональні рівні реалізації проективної моделі організації й управління освітнім округом регіонального типу, впливають на формування інноваційної соціально-педагогічної практики взаємозалежно та взаємозумовлено.

Під проективною та функціональною моделлю соціально-педагогічних систем ми розуміли впорядковану сукупність об'єктів освіти, процедур, операцій, структурно-функціональних зв'язків, дидактичних комплексів, підсистем педагогічного моніторингу та соціального стимулювання й коригування, за допомогою яких реалізується певний соціально-освітній проект або конкретна інноваційна ідея перетворення, реорганізації, модернізації та реформування національної освіти.

До структури проективної моделі та функціональних моделей організації й управління освітнім округом регіонального типу були включені як системоутворюючі фактори: мета проектування моделі, актуальні завдання, що вирішує означена модель; дидактичні комплекси та певний алгоритм вирішення цих завдань; стандарти діяльності суб'єктів інноваційного педагогічного процесу; форма по-

слідовності операцій трансформації та модернізації навчально-виховного процесу в структурі освітнього округу регіонального типу; зміст і логіка діяльності структур управління функціонування ООРТ.

Таким чином, головною ланкою трансформації, модернізації та реформування в педагогічному просторі держави, регіону є заклади освіти: система дошкільних навчально-виховних закладів; загальноосвітня школа; система професійно-технічної освіти; позашкільні навчально-виховні й фізкультурно-оздоровчі установи; вищі навчальні заклади різного рівня ліцензування та акредитації, управління якими повинно забезпечити оптимальні умови їх розвитку в межах конкретного освітнього округу регіонального типу.

У процесі проективного моделювання освітній округ розглядався як добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними, професійно-технічними та вищими спеціальними навчальними установами. Освітні округи створюються для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб громадян, які проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста або їх частин).

Розробка проективної моделі освітнього округу на регіональному рівні передбачала чітко науково аргументоване визначення системоутворюючого фактора. На основі теорії й практики системного підходу в якості системоутворюючого фактора була визначена мета створення й діяльності освітнього округу регіонального типу. Ця мета передбачає: оптимальне забезпечення дітям дошкільного віку, учням (вихованцям) навчальних закладів системи загальної середньої освіти рівного доступу до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, допрофесійної підготовки, неперервної освіти на територіях обслуговування; координація діяльності навчальних закладів, установ культури, фізичної культури та спорту, охорони здоров'я та інших, що входять до освітнього округу, з питань реалізації законодавства в галузі освіти, ефективного використання кадрового потенціалу, навчально-методичної, матеріально-технічної бази, що забезпечують оптимальну модернізацію та розвиток освіти.

Структурно-логічна форма проективної моделі організації й управління освітнім округом регіонального типу, що представлена рисунком 1, свідчить про те, що суб'єктами округу можуть бути навчальні заклади всіх типів і форм власності та відомчої підпорядкованості.

При цьому структурування освітнього округу регіонального типу здійснюється тільки за умови наявності не менше двох загальноосвітніх навчальних закладів, один з яких обов'язково надає повну загальну середню освіту.

Структурно-функціональне позиціонування суб'єктів освітнього округу регіонального типу (рис. 1) формує умови для оптимального управління його діяльністю. Базовою формою управління діяльністю освітнього округу регіонального типу нами була визначена рада округу — колегіальний орган, що узгоджує дії органів виконавчої влади та місцевого самоврядування й суб'єктів округу. Рада округу створюється з числа керівників усіх суб'єктів округу, представників місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, громадськості. Радю освітнього округу очолює голова, якого обирає рада округу на своєму засіданні. Органом громадського самоврядування освітнього округу регіонального типу є загальні збори (конференції) його колективу, що скликаються за ситуативною потребою, в умовах яких рада округу звітує перед батьками та громадськістю про свою діяльність.

Важливим енергетично-організаційним структурним компонентом проективної моделі освітнього округу регіонального типу є фінансово-господарська його діяльність, яка здійснюється відповідно до чинного законодавства України. Побудова проективної моделі організації освітнього округу регіонального типу в межах організаційної концепції (теорії організації) дозволила визначити структуру функціональних зв'язків між компонентами педагогічної системи, упорядкувати їх реалізацію відповідно до мети й завдань функціонування освітнього округу. Проективна модель освітнього округу (рис. 1) свідчить про те, що організація означеного педагогічного явища є система, що розвивається, її елементи невинно набувають нових функцій-

нальних властивостей. Властивість структурного елемента проективної моделі стає доцільною відносно цієї педагогічної системи — освітнього округу регіонального типу.

Таким чином, функціональність як доцільний, спрямований характер властивості нами визначений у якості досить важливої умови стабільного існування й функціонування педагогічної проективної моделі організації освітнього округу на регіональному рівні (мікрорівень, мезарівень, макрорівень функціонування). У процесі дослідження й розбудови проективної моделі організації ООРТ ми намагалися виявити та реалізувати на практиці максимальну кількість функціональних властивостей педагогічного утворення — освітній округ регіонального типу. Такий підхід був правомірним та ефективним тому, що його основою було концептуальне положення — чим більше властивостей елементів системи проявляються як їхні функції, тим більш організованою є педагогічна система.

Інтерпретація структури проективної моделі організації та функціонування освітнього округу регіонального типу дозволила нам зробити узагальнюючий висновок про те, що організація ООРТ — це сукупність економічних, соціальних, педагогічних, психологічних, особистісних явищ, властивості яких проявляються як функції збереження й розвитку цієї сукупності (освітній округ регіонального типу).

У контексті нашого дослідження ми спиралися на наукові погляди фахівців [6; 7; 13; 14], які довели, що інноваційна педагогічна система є сукупністю функціональних моделей тих інститутів освіти, що входять до її складу, або її утворюють з метою трансформації, модернізації та реформування навчально-виховного процесу в різних ланках освіти.

З урахуванням мети організації освітніх округів регіонального типу, структури спеціальних принципів проектування інноваційної педагогічної системи, поглядів науковців [1; 2; 4; 6; 9; 13; 18; 22] ми розробили функціональні моделі опорної загальноосвітньої школи, професійно-технічного навчального закладу, сім'ї, дошкільного навчально-виховного закладу та установ вищої спеціальної освіти.

Література

1. **Амосов Н.М.** Моделирование мышления и психики. — К.: Наук. думка, 1965. — 304 с.
2. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М.: Педагогика, 1977. — 250 с.
3. **Безпалько О.В.** Соціальна робота в громаді: Навч. посібник. — К.: Центр навч. л-ри, 2005. — 176 с.
4. **Бех І.** Особистісна парадигма у виховному процесі // Освіта. — 1997. — № 33—34. — С. 8—9.
5. **Бунтон И.** Активизация сообщества. — М.: ТАСИС, 2004. — 52 с.
6. **Григоренко В.Г.** Педагогические основы физической и социальной реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мозга: Монография. — М.: Сов. спорт, 1991. — 410 с.
7. **Григоренко В.Г.** Профессионально-педагогическая мотивация и технологии ее формирования: Монография. — Одесса: Изд-во ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. — 162 с.
8. **Григоренко В.Г.** Теория мотивированных дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека: Монография. — М.: Фонд социальных изобретений России, 2001. — 142 с.
9. **Даниленко Л.І.** Соціально-педагогічні умови ефективного управління загальноосвітньою школою: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — К., 1994. — 23с.
10. **Докучаєва В.В.** Проектування інноваційних педагогічних технологій у сучасному освітньому просторі: Монографія. — Луганськ: Альма-матер, 2005. — 304 с.
11. **Зоц В.** Школа модульного типу як демократична форма організації навчання // Рід. шк. — 1996. — № 10. — С. 25—28.
12. **Лернер П.С.** Профильное образование: взаимодействие противоположностей // Нар. образование. — №2. — 2002. — С. 75—81.
13. **Омельченко С.А.** Роль педагога в формировании здорового способа жизни подрастающего поколения // Междунар.

науч.-практ. конф. "Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития". — М., 2005. — С. 68—72.

14. **Омельченко С.О.** Здоров'язберігаючий освітній простір як умова покращення фізичного та психічного стану дітей та молоді // Інноваційний зміст фізичного виховання в умовах реформування вищих навчальних закладів України III—IV рівнів акредитації: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. — Полтава, 2006, 20—21 квітня. — С. 97—101.

15. **Омельченко С.О.** Коло питань з проблеми „Соціальний інститут — здоровий спосіб життя” // Соціальна педагогіка: теорія та практика. — 2006. — №1. — С. 55—60.

16. **Решетько В.С.** Школа как саморазвивающаяся система. — Мн., 1997. — 162 с.

17. **Савенкова А.И.** Современные концепции одаренности // Обдарована дитина. — 2001. — № 6. — С. 23—31.

18. Социальная работа: история, теория и практика: Науч.-учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, аспирантов и специалистов в области социальной педагогики, социальной работы: В 2 ч. / Харченко С.Я., Кратин Н.С., Ваховский Л.Ц., Кратина В.А., Песоцкая О.П., Покладова В.В. // — Луганск: Альма-матер, 2002.

19. **Соціальна робота з різними категоріями клієнтів:** Наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / Харченко С.Я., Кратінов М.С., Ваховський Л.Ц., Кратінова В.О., Песоцька О.П., Караман О.Л. — Луганськ: Альма-матер, 2003. — 198 с.

20. **Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.** Соціально-педагогічні технології. — Луганськ: Альма-матер, 2005. — 552 с.

21. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография. — М.: Смес, 2001. — 365 с.

22. **Thurrow L.** investvnt in learning/- San Francigo, 1978. — 182 p.

23. **World Statistics Pocketbook.** — N.Y.:United, 1998. — 362 p.

ОЦІНЮВАННЯ ПРОЕКТУ

як технологічний етап процесу створення інноваційної педагогічної системи

Докучаєва В. В.

ДОСЛІДЖУЮЧИ проблему проектування інноваційних педагогічних систем, як одне з провідних завдань ми розглядали розробку *технології* цього процесу. В опрацюванні відповідної технологічної моделі останнього окремої уваги потребує етап оцінювання проекту – як такий, що уможливорює для дослідника констатацію факту “життєздатності” моделі інноваційної педагогічної системи.

У межах цієї статті ми маємо на *меті* розкрити найбільш суттєві вимоги, що концептуально обґрунтовані нами для цього етапу й дотримання яких проектуючими суб’єктами є неодмінним – з огляду на об’єктивну логіку процесу проектування.

Узагалі, виникнення такого класу дослідницьких завдань, як завдання експертного типу, Ю. Швалб пов’язує з певними визначними подіями у світовому освітньому просторі. Зокрема, автор зауважує про той факт, що в 1990 р. принципи інноваційного навчання було прийнято як основоположні в програмах діяльності ЮНЕСКО з розвитку світової системи освіти в третьому тисячолітті. Оскільки ж, на думку автора, аж ніяк не всі нововведення у сфері освіти є позитивними (приклад: бурхлива диференціація шкіл поряд з різким зниженням рівня державного контролю), то цілком природно постає “проблема оцінки... нововведень та прогнозування їх наслідків”.

Отже, експертиза, на думку Ю. Швалба, становить собою особливий рід прогностич-



ної оцінки, що пов'язана з прогнозуванням можливих наслідків для елементів діючої системи та критичним аналізом саме цих наслідків. “Прогностична оцінка є імовірнісною, але в цьому полягає... одна з переваг експертизи як методу дослідження, – у підсумку ми отримуємо віяло відповідей, що відображають якість і ступінь вірогідності можливих наслідків з урахуванням різного ступеня їх віддаленості” [1].

З аналізу досліджень у галузі експертної оцінки випливає низка вимог, що ставляться експертизою до різних аспектів проектування. При цьому особливого значення надається аксіологічному обґрунтуванню проекту.

О. Заір-Бек, аналізуючи ціннісний аспект проектування та посиляючись у своїх міркуваннях на Д. Юма (“цінності не є тотожними значеннями”, “судження про належне не виводимі з суджень про суще”) та М. Кагана (цінність – це “відношення цього предмета до інтересів, ідеалів і потреб суб'єкта”), висловлює власне припущення стосовно педагогічного проекту, який, “...хоча й відображає особливості теоретичних позицій його авторів, проте не може оцінюватися на підставі тих чи інших принципів та критеріїв, що використовуються під час оцінки авторських теоретичних концепцій та наукових досліджень” [2, с. 64]. Оскільки ж, вважає автор, реалізація будь-якого педагогічного проекту зазвичай порушує інтереси багатьох людей, то цілком природною є наступна вимога: під час проведення експертизи педагогічних проектів варто брати до уваги не лише судження експертів у цій науково-практичній галузі, але й міркування саме тих учасників педагогічного процесу, інтересів яких безпосередньо стосуються ті чи інші перетворення. “У практиці соціально-економічного проектування така організація експертизи із залученням громадської думки та її урахуванням... під час прийняття рішень має назву “партисипація проектів”, – зазначає О. Заір-Бек [2, с. 65].

У цілому, сутність наведених вище міркувань можна звести до висновку, що аксіологічний аспект (ціннісні орієнтири учасників, у тому числі й експертів) у поєднанні з гносеологічним (пізнавальним) та праксіологічним (перетворювальним) аспектами проектувальної діяльності можуть здійснювати безпосередній вплив на вибір мети й програм їх досягнення. При цьому “...власне цілі... можуть розглядатися як цілі-цінності, з якими далі зв'язуються процеси досягнення результатів” [2].

Саме акцент на аксіологічному компоненті педагогічного проектування дозволяє розглядати останнє як “діяльність, спрямовану на цілі ціннісного характеру” (О. Заір-Бек), чим зумовлена одна з провідних вимог (принципів), що висувуються до процедури експертизи: відкритість і прозорість для всіх учасників освітнього процесу.

Проте, зауважимо, що це вимога не є універсальною для всіх випадків експертної оцінки. У дослідницькій практиці спостерігається кілька способів організації експертизи, але, на нашу думку, передусім, варто виділити такі її різновиди, як незалежна експертиза (за участю одного експерта) та консиліум (комплексна експертна оцінка, що передбачає наявність групи експертів). У першому випадку всі функції означеної процедури реалізуються одноосібно, у другому – розподіляються між членами експертної групи.

Таким чином, поряд з принципом відкритості актуалізується принцип конфіденційності, що є майже альтернативним попередньому, бо полягає в нерозголошенні відомостей, отриманих експертами. Ця суперечлива в етичному розумінні ситуація, на наш погляд, вельми продуктивно розв'язується за допомогою принципу усвідомленої згоди (С. Дерябо), що передбачає надання експертом “...обстежуваному вичерпної інформації за всіма питаннями, що цікавлять останнього, стосовно цілей тестування, подальшого використан-

ня результатів, заходів щодо неприпущення несанкціонованого доступу до даних тощо...”, позитивним наслідком чого має бути добровільна участь обстежуваного в експертному дослідженні [3, с. 16—17].

Звертаючись до практиологічного аспекту проектування, варто виділити таку *провідну функцію* експертизи, як *оцінка ступеня реалізації проекту й складання прогнозу наслідків цієї реалізації*.

Експертна оцінка проекту може вироблятися на основі моделей таких типів: критеріальної (вироблення суджень на підставі певних критеріїв), діагностичної (виявлення й обробка якісних та кількісних характеристик системи), прогностичної (визначення напрямів розвитку системи). Вибір певної моделі (чи їх сукупності) зумовлюється, на наш погляд, власною когнітивною тактикою дослідника-експерта.

Гносеологічний аспект проектування передбачає дотримання певних вимог-принципів під час розробки *базових експертних моделей* (тут модель постає як “засіб розуміння ситуації”), що, за Ю. Швалбом, виявляються особливо ефективними у випадку комплексної психолого-педагогічної експертизи. Цими принципами є:

1. Принцип полісуб’єктності. Під час експертного дослідження необхідно виокремлювати всі основні діяльнісні позиції, з подальшим наданням психологічних структур та функцій відповідних суб’єктів (до необхідного набору останніх включені розробники проекту й програми, педагог, учень, проте, цей перелік підлягає розширенню).

2. Принцип взаємного відображення. Усі діяльнісні позиції, що утворюють педагогічну систему, мають розглядатися не лише як самостійні, але й як залежні від інших, тобто необхідно включати до опису кожного суб’єкта такий значущий параметр, як його власне уявлення про іншого суб’єкта.

3. Принцип додатковості. Йдеться про

специфічну особливість педагогічної системи, сенс якої полягає в тому, що жодна діяльнісна позиція не може бути реалізована повною мірою без присутності інших (наприклад, програмування як діяльність передбачає й зумовлює розгортання діяльності педагога та учня: діяльність педагога без наявності програми та учня є безглуздою, діяльність учня без програми та педагога є неможливою).

4. Принцип “матрьошковості”. Оскільки педагогічна система є багаторівневою, для кожного конкретного випадку експертизи певної педагогічної системи необхідно визначати й описувати як ту систему, до якої входить дана, так і ту, що вписана в дану. (На наш погляд, тут ідеться про *надсистему* та *підсистему*. – В.Д.).

5. Принцип особистісного росту. Цей принцип отримує прояв у вигляді кінцевої мети експертного дослідження, що полягає в оцінці впливу педагогічної системи на психологічний та соціальний розвиток включених до неї суб’єктів [1].

З огляду на інструментальний аспект проектувальної діяльності процедура експертизи полягає в *здобутті* спеціалістом *різноманітних відомостей* з різних джерел, *осмисленні* всієї сукупності отриманих даних, *верифікації* первинних суб’єктивних оцінок експерта та складанні *експертного резюме*.

Останнє зазвичай має включати такі структурні одиниці:

1. Стислий опис проблеми; формулювання цілей експертизи.
2. Склад експертної групи.
3. Перелік джерел інформації (у повному обсязі).
4. Загальна характеристика проекту.
5. Експертні оцінки.
6. Експертні рекомендації [4].

Провідним критерієм якості експертизи вважається її *переконливість*, яка, за В. Ясвіним, “...забезпечується сукупністю зібраних

реальних фактів, їх сумлінним аналізом та системним осмисленням” [5, с. 113].

В експертизі проекту інноваційної педагогічної системи ми виділяємо як суттєві й доцільні такі змістовно-логічні блоки (надаються дещо узагальнено):

I. Аналіз рівня методологічної, теоретичної й концептуальної обґрунтованості проекту інноваційної педагогічної системи. Визначається наявністю таких інноваційних компонентів:

— діагностичного (виявлення вихідного стану інноваційної педагогічної системи, а саме: готовність до інноваційного пошуку учасників освітнього процесу, ресурсне забезпечення інноваційної педагогічної системи на етапах її проектування, упровадження й розвитку на найближчі кілька років тощо);

— концептуально-прогностичного (концепція проекту: прогностична модель стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти; програма науково- та інноваційно-експериментальної діяльності цього закладу);

— проективно-конструктивного (базова модель інноваційної педагогічної системи, моделі її підсистем та науково-методичний супровід процесу їх реалізації);

— організаційно-управлінського (нормативне забезпечення функціонування й розвитку інноваційної педагогічної системи; план діяльності всіх підрозділів інноваційного закладу освіти);

— моніторингу (циклограма контрольно-діагностичної діяльності суб’єктів педагогічного процесу інноваційного закладу освіти; критеріально-діагностичне забезпечення рефлексивно-оцінної діяльності, здійснюваної в межах адміністративного та наукового керівництва проектом).

II. Аналіз міри відповідності загального задуму й вихідної концепції проекту тенденціям розвитку системи освіти (на світовому, національному, регіональному тощо рівнях).

III. Аналіз стану впровадження проекту інноваційної педагогічної системи (на момент проведення експертизи).

IV. Оцінка репрезентативних можливостей цього проекту (тобто його придатності для застосування в іншому освітньому середовищі).

V. Висновок-прогноз щодо очікуваного ступеня реалізації ідей, декларованих концепцією проекту інноваційної педагогічної системи.

Загалом, підсумовуючи сказане вище, підкреслимо, що проведення експертизи обумовлене передусім цілями науково-дослідницької діяльності в межах створення проекту інноваційної педагогічної системи, а отже, є професійно й особистісно вмотивованою процедурою, що цілком виключає будь-який формалізм.

Література

1. **Швалб Ю.** Психологическая экспертиза педагогических инноваций / Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві // Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матеріали III Харк. Міжнар. психол. питань / О.К. Дусавицький (ред.). – Х.: Лівий берег, 1999. – 206 с.
2. **Заир-Бек Е.С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1995. – 410 с.
3. **Дерябо С.Д.** Диагностика эффективности образовательной среды. – М., 1997.
4. **Хараш А.У.** Гуманитарная экспертиза в экспериментальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М., 1996. – С. 87—129.
5. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

“Портфоліо” —

пріоритетний напрям реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання

*Чернишева Р. І.,
Андрюханова В. М.*

ОДНІЄЮ з актуальних проблем сучасної школи є реалізація Концепції профільного навчання в старшій школі. У цьому документі закладено нові підходи до організації освіти, що створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування в школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності [1, с. 3]. Профільне навчання потребує реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у створенні власної освітньої траєкторії. Тому підготовка до навчання в старшій школі повинна починатися з вибору учнями курсів ще в основній школі. При цьому важливо, щоб професійне самовизначення учнів було пов'язане з розширенням знань, розвитком навчально-пізнавальних умінь.

Важливим нововведенням, що виникає з Концепції профільного навчання, є перехід на більш об'єктивну, справедливу та прозору основу питань прийому й зарахувань учнів у профільні школи та класи. Безперечно, результати екзаменів на об'єктивній (зовнішній) основі повинні стати найважливішою складовою підсумкової атестації 9-класників. Але не єдиною, оскільки не треба виключати й інші реальні освітні досягнення учня, які він здобув у позаекзаменаційних формах. Тому виникає питання розробки індивідуальної накопичувальної оцінки, індивідуального портфеля навчальних досягнень або розповсюджений у світі англomовний термін — “портфоліо”.

Аналіз досліджень і публікацій

В Україні ідею портфоліо в шкільному навчанні найчастіше розглядають як оцінку індивідуальних досягнень учнів у вигляді простої збірки учнівських робіт. У цьому плані елементи портфеля навчальних досягнень широко використовувались у вітчизняній педагогіці ще на початку XX століття й навіть раніше. Але ідея не одержала широкого розповсюдження в шкільній практиці. Те, що пропонується зараз, — це переважно запозичення закордонного досвіду, можливість розробити різні форми роботи з портфелем навчальних досягнень в умовах вітчизняної школи.

Велика кількість російських та іноземних авторів (Е.С. Полат, Т.Г. Новикова, І.Р. Калмикова, І.В. Шалигіна, В.К. Загвоздкін, Пейп Дж. С., М.А. Чошанов та ін.) ідею портфоліо розглядають з точки зору нових вимог до сучасної школи, за яких навчальне портфоліо є не тільки новою формою контролю й оцінки навчальних досягнень учнів, але й як процес, побудований на освітній схемі “стандарт — компетентність — виконавча майстерність — результат”.

Формулювання цілей статті

1. Аргументувати, що ідея портфоліо — це не тільки альтернативний засіб оцінювання навчальних досягнень учнів, але й важливий елемент модернізації української школи.

2. Донести нову філософію навчального портфоліо як “портфоліо — процесу” сукупності навчання й учіння, усього, що може учень в процесі навчання та, можливо, об'єктивнішого зарахування в профільні класи.

Виклад основного матеріалу

У найбільш загальному розумінні навчальне портфоліо є особливою формою та процесом організації зразків і продуктів навчально-

пізнавальної діяльності, а також інших інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (від однокласників, учителів, батьків та інших організацій), які використовуються для аналізу, якісної та кількісної оцінки рівня навченості певного учня та подальшої корекції його процесу навчання [2, с. 76]. Технології, які об'єднуються під назвою “портфель учня” – “портфоліо”, найбільш адекватно реалізують мету профільного навчання. Ці педагогічні технології обов'язково використовують нові інформаційні технології, що дає можливість у повному обсязі розкрити як педагогічні, так і їх дидактичні функції [3, с. 15].

Серед різноманітних напрямів щодо використання нових педагогічних технологій найбільшої уваги заслуговує “портфель учня” – “портфоліо” з двох важливих причин:

- по-перше, організація профільного навчання в старших класах потребує негайного вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів через створення умов для його розвитку й самореалізації через самооцінку, самоконтроль та рефлексію;
- по-друге, визначення готовності випускника повної середньої школи сприяє аргументованому вибору подальшого напрямку в професійному навчанні або роботі.

Тому ідею “портфоліо” треба розглядати як сукупність сертифікованих (документованих) індивідуальних навчальних досягнень, які виконують роль індивідуальної накопичувальної оцінки та разом з результатами екзаменів визначають освітній рейтинг випускника основної школи. Запропоноване нове бачення оцінки заключається в проектуванні системи “суб'єкт — суб'єктної” безперервної оцінки та самооцінки учнів.

“Портфель учня” є не тільки сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання:

- підтримувати високу навчальну мотивацію школярів;
- розширювати можливості навчання й самоосвітньої діяльності;
- розвивати навички самоаналізу (рефлексії);

— формувати вміння вчитися: ставити мету, планувати та організовувати особистісну навчальну діяльність;

— значно активізувати пізнавальну, дослідницьку та інші види робіт тощо.

Залежно від мети побудови портфоліо бувають різних типів. Перший тип портфоліо – це “папка досягнень”, яка відображає успіхи учня і спрямована на підвищення його значущості (грамоти, подяки за навчання, досягнення в спорті, листи подяки батькам, табель успішності, значки, медалі тощо). Другий тип – “рефлексивне портфоліо”, що розкриває динаміку особистісного розвитку учня, допомагає відслідковувати результати його діяльності як кількісно, так і якісно. У цю папку збираються всі контрольні та творчі роботи учня (твори, есе, малюнки, залікові роботи, відеокасети, результати медичних і психологічних обстежень, тобто все, що робилося протягом, наприклад, року). Третій тип портфоліо – “проблемно-дослідницький”, пов'язаний з написанням рефератів, наукової роботи, підготовкою до виступів на конференціях. Останній розглядається як перелік матеріалів певних рубрик, зокрема:

- варіанти назв реферату (статті);
- список літератури для вивчення;
- план дослідження;
- дискусійні точки зору;
- інтеграція з іншими предметними галузями;
- результати дослідження;
- висновки результатів дослідження;
- методи дослідження;
- прогнози та перспективи тощо.

Наукова робота викладачів кафедри природничо-наукових дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти передбачає дослідження доцільності використання “портфоліо” в умовах допрофільного навчання. Вважаємо оптимальним для набору якісного портфеля враховувати досягнення учнів 7—9 класів як складової освітнього рейтингу учнів основної школи разом з результатами підсумкової державної атестації. Науковим підґрунтям цих досліджень виступає нова

педагогічна філософія системи оцінювання, за якої відбулися зміни акцентів з оцінки на самооцінку; з того, що учень не знає, не володіє, на те, що він знає і вміє робити з конкретної теми, розділу, предмета. Науково-методичний супровід “портфоліо” має забезпечити можливість оформити звіт про процес навчання учня з метою виявлення його вагомих освітніх результатів, відслідкування динаміки індивідуального прогресу навчальних досягнень і найкращих якостей особистості.

План експерименту на базі опорних шкіл Донецького регіону передбачає можливість вибору самими учасниками різних форм портфоліо та їхньої апробації. Ефективність упровадження конкретної моделі портфоліо визначатиметься ступенем досягнення кінцевої мети — об’єктивним посвідченням прогресу в навчанні на підставі докладених зусиль.

До провідних завдань експерименту можна віднести такі:

- опрацювання структури портфоліо та ймовірні комбінації його розділів;
- розробка порад учневі щодо вибору матеріалів портфоліо на підставі визначених параметрів;
- анкетування батьків, учнів та інших членів експертних груп з питань формування та оцінки портфоліо;
- визначення форм оцінки портфоліо та внеску в освітній рейтинг випускника основної школи.

Яке значення доцільно надати “портфоліо” учнів при зарахуванні їх у профільні класи та школи? За відсутності конкурсу або в умовах малокомплектної сільської школи “портфель учня” слугує тією інформацією, яка дозволяє залежно від характеру репрезентованих матеріалів аргументованіше визначити профіль навчання. За наявності конкурсу “портфоліо” в допрофільних класах дозволяє визначити предмети, при вивченні яких учень досягнув найбільш позитивних результатів, а також виявив інтерес до них.

Висновки

Упровадження портфоліо потребує тісної взаємодії всіх учасників навчального процесу: учителів, батьків, учнів та ін. Учителю по-

винен якомога повніше й конкретніше інформувати учнів та батьків про складання “портфоліо” та різних шляхів накопичення своїх досягнень, про проведення різних конкурсів, олімпіад та інших форумів. Для адекватного оцінювання своїх досягнень та можливості робити необхідні висновки стосовно власного самовдосконалення необхідно вчити учнів також, як це передбачається при засвоєнні знань та формуванні вмінь і навичок самостійної роботи.

Рекомендується вчителю зосередити свою увагу на розв’язанні таких завдань:

- самостійність мислення учня;
- визначення часового періоду розробки “Портфоліо”;
- взаємозв’язок предметних знань;
- відображення особистісної позиції учня стосовно представлених робіт (самооцінка);
- процес вирішення навчальних проблем.

Відповідальність батьків полягає в постійному контролі за своєчасним заповненням “портфоліо досягнень”, допомозі дитині в різних конкурсах та олімпіадах, координуванні обов’язково своєї дії з учителем.

Перспективи

Використання портфоліо в реалізації інноваційно-педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання може стати одним з пріоритетних напрямків в оновленні традиційної системи навчання за належно розробленого дидактично-методичного матеріалу. Саме на цьому ґрунтується забезпечення модернізації середньої загальноосвітньої школи як соціального інституту, що робить вирішальний внесок у формування інтелекту, самосвідомості нації.

Література

1. **Концепція** профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. — 2003. — №24.
2. **Пейп Дж.С., Чошанов М.А.** Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор шк. — 2000. — №1. — С. 75—82.
3. **Новые** педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. — М., 2006.

ГЕОЛОГІЧНІ ЕКСКУРСІЇ

як засіб реалізації принципу географічного краєзнавства

в загальноосвітній школі

Сорокіна Г. О.,
Трегубенко О. М.

ОСНОВНА мета навчання географії безпосередньо зв'язана з вирішенням завдань, які спрямовані на забезпечення загального розуміння учнями світу природи й суспільства, що передбачає їх успішну адаптацію та функціонування в навколишньому середовищі. Виходячи з основних положень концепції діючої програми з географії для середньої школи, найбільш актуальною проблемою навчання на сучасному етапі є реалізація принципу географічного краєзнавства. У цьому контексті набуває особливого значення організація різноманітних форм комплексного вивчення рідного краю. Усе це підкреслює актуальність висвітлення основних методичних особливостей організації шкільних геологічних екскурсій як фундаменту для створення системи знань, які відображають властивості навколишнього світу, необхідні для практичної й пізнавальної діяльності дитини.

У розвиток теорії географічного краєзнавства, яке в системі шкільного навчання географії посідає чільне місце, значний внесок зробили видатні географи М.М. Баранський, О.С. Барков, О.О. Борзов, В.О. Кондаков, Ю.Г. Саушкін, К.Ф. Строев, В.В. Обозний та ін.

Різнорічним питанням організації роботи з комплексного вивчення рідного краю присвячені праці

О.О. Фісуненка, В.І. Жадана, Б.В. Пічугіна, В.В.Обозного, С.С. Кузнєцова, М.Ю. Костриці, О.М. Панкратьєва та ін.

У цій роботі ми маємо за мету підкреслити значення й висвітлити основні методичні особливості організації шкільних геологічних екскурсій у процесі вивчення рідного краю.

Шкільне краєзнавство є одним з важливих засобів пізнання навколишньої дійсності, яке виконує подвійну дидактичну функцію. Вивчення природи свого регіону дозволяє, з одного боку, доповнити цілісність природного середовища (засіб формування системи географічних знань), а з іншого — підкреслити своєрідність території рідного краю (засіб конкретизації загального курсу навчального предмета).

До характерних рис краєзнавства слід віднести особливе значення його виховної функції. «Виховне значення краєзнавчої роботи визначається тим, що вона допомагає учням наблизитися до умов життєвої практики, стати співучасниками суспільно корисної праці, набути рис громадянина-колективіста, відчувати себе справжніми господарями землі» [1, с. 4].

Однією з найбільш доцільних форм організації навчальної діяльності учнів у процесі вивчення рідного краю є екскурсії. Під час екскурсій учні знайомляться з об'єктами дослідження в природних умовах, учаться розпізнавати їх, дізнаються про їх роль у природних системах, доповнюючи й узагальнюючи знання про них. Безпосереднє сприйняття екскурсійних об'єктів, їх

дослідження, аналіз їх суттєвих сторін, зіставлення спостережуваних об'єктів, виявлення їх відмінних особливостей і взаємозв'язків дозволяє розширити коло наявних і сприяє створенню нових уявлень. Особливе значення екскурсій полягає в тому, що, з одного боку, вони сприяють конкретизації отриманих уявлень, а з іншого, є основою розширення уявлень учнів про загальні закономірності існування й взаємодії об'єктів та явищ навколишньої дійсності.

Для підвищення ефективності процесу формування краєзнавчих уявлень та знань екскурсії повинні розв'язувати такі завдання:

1. Формування цілісних і наочних уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності на основі їх безпосереднього сприйняття.
2. Перевірка, уточнення, коректування, конкретизація й закріплення наявної бази уявлень.
3. Апробація сформованих уявлень у новій освітній ситуації з метою розв'язання конкретних навчальних завдань.
4. Розвиток сенсорної сприйнятливості, спостережливості, образної пам'яті, уяви, основ теоретичного мислення учнів.
5. Стимуляція емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.
6. Виховання позитивного ставлення до навколишнього середовища.

У методичному плані виконання цих завдань проходило кілька етапів:

I етап – вибір об'єктів дослідження й визначення оптимального змісту екскурсії відповідно до поставлених завдань.

II етап – безпосередні натурні спостереження й виконання поставлених навчальних завдань.

III етап – перевірка виконання завдань, закріплення й узагальнення отриманих знань.

У цій статті ми зупинимось на методах організації геологічних екскурсій, бо вони мають цілу низку специфічних особливостей, а Луганська область відрізняється унікальною геологічною будовою. Територія нашого краю має велику кількість геологічних визначних пам'яток природи, які демонструють історію розвитку нашої планети й можуть бути ціка-

вими не тільки для спеціалістам-геологам, а й школярам. Геологічні екскурсії можуть проводитися протягом року (як форма організації позакласної діяльності з географії) або під час літньої навчальної практики.

Перша вимога до підготовки геологічної екскурсії – це ретельне дослідження розрізів, які підлягають демонстрації. Передусім увагу слід звернути на такі деталі розрізу:

- літологічний склад порід, закономірності їх чергування у відслоненні, закономірності зміни речовинного складу шарів;
- фаціальна особливість шарів гірських порід, докази походження їх: літологічні, палеонтологічні тощо;
- стратиграфічне положення шарів, докази їх відносного віку;
- наявність неузгоджень і перерв осадоконагромадження в розрізах та їх генетична характеристика;
- визначення тих чи інших відкладів носіями корисних копалин;
- палеогеографічні умови формування відкладів;
- умови залягання шарів;
- палеонтологічна охарактеризованість відкладів [2].

Висвітлення позначених вище питань повинне супроводжуватися складанням схематичної геологічної карти, зарисовками характерних особливостей геологічної будови, фотографуванням, побудовами літолого-стратиграфічних колонок і розрізів.

Також слід детально розробити сам маршрут екскурсії. Для цього необхідно з'ясувати такі питання:

- наявність під'їзних шляхів, можливість пересування ними (особливо після дощів);
- найбільш раціональний напрям маршруту, урахуваючи підйоми та спуски, наявність осипів, каменепадів, умов пересування дном балки, яру тощо;
- особливості місцевості, де закінчується маршрут, у зв'язку з можливістю подати транспорт для подальшого переміщення екскурсії;
- погодні умови, характерні для часу проведення екскурсії (за даними багаторічних спостережень).

Маршрути екскурсії з вивчення будь-якого геологічного об'єкта повинні бути довжиною не більше 1–2 км. Довгі маршрути стомлюють школярів, притупляють їх увагу, зменшуючи пізнавальне значення екскурсії.

Під час маршрутів треба дотримуватися елементарних правил техніки безпеки ведення польових робіт. Обов'язково треба мати аптечку для надання першої допомоги.

Для раціонального проведення екскурсії треба підготувати різноманітну наочність: фотознімки, схематичні карти тощо.

Треба також потурбуватись про оснащення екскурсантів елементарним польовим устаткуванням: геологічними молотками, гірничими компасами, рулетками, рюкзаками тощо.

Ніколи не треба перетворювати екскурсію на швидкий огляд відслонень. Після пояснення будови тих чи інших об'єктів необхідно надати час на самостійне дослідження, яке звичайно триває довше, ніж сам процес пояснювання. У цей час екскурсанти вивчають деталі будови геологічних тіл, відбирають літологічні та палеонтологічні зразки, проводять заміри умов залягання порід, розташування системи тектонічних тріщин тощо.

Практика свідчить, що для денної роботи за доброї відкритості порід досить 0,5 – 1 км маршруту. Якщо екскурсанти виявлять підвищений інтерес до того чи іншого відслонення, на цей об'єкт варто повернутися наступного дня.

Якщо за тематикою екскурсія не проводилась, пояснення треба починати з характеристики геоморфологічних особливостей місцевості, маючи на увазі, що рельєф завжди є обличчям її геологічної будови. Треба також зосередити увагу екскурсантів на короткій загальній географічній характеристиці місцевості.

У процесі палеонтологічних екскурсій треба надати час на збір зразків із залишками викопних тварин і рослин, а також дати змогу екскурсантам ознайомитися з умовами поховання давніх організмів. Крім того, зараз палеонтологічні дослідження супроводжуються еколого-тафономічними спостереженнями, які також потребують певного часу [3].

Слід указати, що чим вищий ранг тієї чи іншої екскурсії, тим більше часу треба виділяти на самостійні дослідження екскурсантів. Досвід свідчить про те, що під час проведення звичайної стратиграфічної екскурсії співвідношення часу на пояснення до часу самостійної роботи повинно бути таким: школярам старших класів – 1:3; школярам середніх класів – 1:2–3; школярам молодших класів – 1:1–1,5.

Із перерахованих нами в попередніх розділах геологічних пам'яток Луганської області можна вибрати такі, які підходять для того чи іншого екскурсійного маршруту. Залежно від складу екскурсантів, їхніх наукових інтересів, часу, яким вони володіють, транспортних засобів, які є в розпорядженні екскурсії, рекомендовані вище екскурсії можуть бути скорочені.

Цілком зрозуміло, що зміст наукових екскурсій повинен мати вікове обличчя: вивчення природи для школяра середнього шкільного віку має суттєво відрізнятися від того самого процесу стосовно школярів старших класів, які вже володіють основами природничих наук. Для школярів середнього віку й учнів молодших класів екскурсії можуть мати загальнопізнавальний характер. Під час їх проведення юні дослідники природи повинні ознайомитися з елементарними складовими природи свого краю. Що стосується геології, то під час такої екскурсії її керівник повинен звернути увагу на сучасні екзогенні процеси, гірські породи, які складають місцевість, корисні копалини, розповсюджені поблизу населеного пункту.

Для учнів старших класів геологічні екскурсії повинні виконувати роль пізнання природних об'єктів, теоретичні знання про які вони отримали під час уроків. Досвідчений учитель може багато що розповісти учням у процесі польових робіт: форми рельєфу та його генезис, їх походження, мінеральний склад, особливості залягання й утворення гірських порід, розповсюдження корисних копалин і їх формування, особливості органічного світу геологічного минулого тощо.

Наведемо приклад пояснення різним категоріям екскурсантів на геологічному об'єкті балка Карагуз (табл. 1).

Таблиця 1
ПОЯСНЕННЯ РІЗНИМ КАТЕГОРІЯМ ЕКСКУРСАНТІВ НА ГЕОСАЙТІ КАРАГУЗ

Короткі загальні відомості	Школярі старших класів	Школярі середніх класів
Початок відслонення світи C_2^5 у нині не діючому кар’єрі на лівому березі б. Карагуз. Шар 1.	Кам’яновугільні породи в Донецькому басейні мають дуже велику потужність, яка сягала в центральній частині басейну 25 км. Зараз частина порід змита, їхня максимальна потужність не перевершує 16 км. Уся товща карбону поділена на світи. Зараз тут виділяється 15 світ, з них 4 у нижньому карбоні, 8 – у середньому й 3 – у верхньому. Ми будемо знайомитися зі світою середнього карбону, яка має індекс C_2^5. Карбон у Донбасі представлений чергуванням піщаників, алевролітів, аргілітів, вапняків і вугільних шарів і прошарків. У басейні розробляється вугілля, яке має товщину (потужність) більше 65 см. Типовий розріз кам’яновугільних порід ми й будемо спостерігати в цьому відслоненні. Шар, який залягає біля основи розрізу, – це піщаник. Ви бачите, що всі шари в цьому відслоненні залягають похило на південь під кутом 45°. Цілком зрозуміло, що спочатку вони залягали паралельно поверхні Землі – горизонтально. Лише під час етапу гороутворення вони були виведені з первісного залягання. Кожен шар несе ознаки, які дають змогу відтворити умови його утворення. Такі ознаки має й той піщаник, який ми зараз спостерігаємо. На поверхні нашарування можна бачити знаки хвилювання, які свідчать про невелику глибину водоймища. Цю ідею можуть підтвердити знахідки рослин, які мешкали на морському мілководді. У вигляді відбитків ці рослини дуже поширені в цих відкладах. Цікаво відзначити, що вони зустрічаються тільки у верхній частині шару піщаників, нижня його частина швидше за все утворювалась в умовах відносно глибокого басейну.	Усі ми є мешканцями дуже цікавого регіону. Якби ми відзначали такі дати, то треба б було святкувати ювілей Донбасу, який існує вже майже 400 мільйонів років. Тоді ще на суходолі лише почали з’являтися примітивні рослини й тварини, тому живих свідків цих подій не залишилось. Разом з тим є кам’яні свідки, які можуть дуже багато розповісти про наш рідний край. З деякими з таких свідків ми сьогодні й познайомимось. Бурхлива початкова історія Донбасу охарактеризувалась значними опусканнями його території. Сюди неодноразово приходило море, затоплюючи величезні площі. Коли ж море залишало басейн, тут розповсюджувались болота, у яких накопичувався торф, з якого й виникло кам’яне вугілля. Завдяки тривалим опусканням тут накопичилась товща порід, товщина якої, або, як кажуть геологи, потужність, становила більше 20 км. Вона представлена чергуванням різноманітних порід. Це первісно піски, глина, вапняний мул, торф, з яких у подальшому під впливом тиску виникли такі щільні породи, як піщаники, сланці, вапняки й кам’яне вугілля. Усі ці породи ми й будемо спостерігати під час екскурсії. Відомо, що первісно всі породи залягають паралельно поверхні Землі, створюючи своєрідне покривало. Однак у цьому відслоненні ви бачите, що породи залягають похило, вони нахилені на південь. Суттєва зміна в їх заляганні сталася приблизно 250 мільйонів років тому, коли в Донбасі відбувались гороутворюючі процеси. Незважаючи на те, що минуло багато мільйонів років, і зараз Донбас є напівгірським краєм. Перший шар, з яким нам треба ознайомитися, – це піщаник, біля якого ви стоїте. Візьміть у руки уламок цієї породи. Переконайтеся в тому, що вона дуже щільна, вона не розсиплється, навіть якщо вдарити її молоком. А все це тому, що вона багато мільйонів років перебувала під землею на значній глибині, де дуже великий тиск і підвищена температура. Якщо уважно придивитися до цієї породи, то можна отримати деякі відомості про особливості її утворення. По-перше, на поверхні нашарування іноді помітні хвилеприбійні знаки, такі само, які спостерігаються на невеликих глибинах у сучасному морі чи озері. Таким чином, ми отримали перший доказ того, що ці породи виникли в басейні. По-друге, у цих піщаниках можна знайти відбитки наземних рослин. У періоді, коли

Продовження маршруту. Те саме відслонення, шари 2, 3, 4.	Далі у висхідному розрізі ми спостерігаємо вугільний прошарок (0,3м), який розділений з піщаником пластом алевролітів з органогенною текстурою, яка виникла внаслідок переробки породи корінням давніх рослин. Це коріння одержало родову назву <i>Stigmara</i> , у шахтарських колах такі утворення набули назву „кучерявчик”. Це ґрунт давніх торфовищ. У складі рослин, що переважали тут, були різноманітні лепідофіти, у чому ми переконаємося, досліджуючи покрівлю вугільного прошарку. Вона представлена також алевролітами, які містять численні відбитки різноманітних рослин. Безпосередньо на вугільному прошарку переважають залишки лепідофітів, а також деяких папоротей. Це свідки тих угруповань, які переважали в болотній флорі. Трохи вище в алевролітах найчастіше зустрічаються залишки птерідоспермів, які були поширені поза зоною торф’яників. Це відслонення є яскравою ілюстрацією до закономірностей поширення кам’яновугільної флори в Донбасі, яка була відкрита українськими палеоботаніками. Згідно з їх уявленнями, у середньому карбоні, коли виникли найпотужніші вугільні шари, переважали три рослинних угруповання: гідрофіти, залишки яких ми спостерігали в шарі 1 цього відслонення, гігрофіти, які утворювали торфовища, і мезогігрофіти, які розповсюджувались на більш сухих ділянках.	виникало вугілля, дуже поширеними були величезні хвощі. Зараз це невеликі рослини, завдовжки лише кілька десятків сантиметрів. Хвощі того часу сягали у висоту до 30 метрів. Ці рослини любили воду й мешкали по узбережжях водоймищ. Таким чином, ми одержали ще один доказ того, що піщані породи утворилися в неглибокому водоймищі. Ви бачите, що безпосередньо на піщанику залягають дрібнозернисті породи, які одержали назву алевролітів. Зверніть увагу на те, що геологи визначають вік порід, спостерігаючи послідовність їх залягання у відслоненні. Та порода, що розташована вище, могла виникнути тільки після утворення породи, що залягає під нею. У нашому випадку піщаник старший, ніж алевроліт. Зверніть увагу на будову цього алевроліту. Він грудкуватий, з численними залишками коріння давніх рослин, які й надали йому грудкуватість, проникаючи в ґрунт. Це залишки лісу, який існував на цьому місці багато мільйонів років тому. У вас може виникнути питання, чому у відслоненні залишилось лише коріння, а де стовбури, гілки, листя? Подивіться, будь ласка, якою породою перекривається алевроліт. Це малопотужний (30 см) вугільний шар, на побудову якого й пішли стовбури, гілки й листя. Усі вугільні шари в Донбасі виникли завдяки життєдіяльності рослин. Тоді існували рослини, яких немає зараз. Деякі з них були гігантами, сягаючи у висоту більше 30 м. Такі величезні рослини не характерні для сучасної флори. Якби в кам’яновугільному періоді такі рослини не існували, не було б вугілля, для створення якого потрібно багато органічної маси. Дослідники встановили, що для утворення одного метра вугільного шару потрібна була первісна товщина торфу, що дорівнює 7 м. Листя й гілки цих велетнів ми можемо спостерігати в породах, які залягають безпосередньо над вугільним шаром. Вони дуже нагадують гілки сучасної ялинки. Можна порадити знайти такі відбитки рослин і передати їх до вашого природничого музею. З часом велетенські рослини зникали, торф більше не накопичувався. а на місці болота виникав гай, у якому росли невеличкі рослини, залишки яких ви зустрінете в алевроліті трохи вище вугільного шару. Таким чином, уже в той час, як і зараз, були різні рослинні угруповання, які існували лише в певних умовах. Вугільні шари, представлені в цьому відслоненні, промислового значення не мають у зв’язку з їх малою потужністю.
---	--	--

Зі скороченням тривалості самостійного дослідження тих чи інших відслонень зростає час, який відводиться на пояснення екскурсантам геологічних питань. Якщо кваліфікованим геологам досить короткого пояснення геологічної ситуації, усе інше вони пізнають самостійно, то початківці потребують ретельного, але популярного пояснення. Якщо для фахівців під час пояснення можна вживати весь арсенал геологічних термінів, то для школярів, які тільки починають вивчати геологію, треба обмежити використання специфічної геологічної термінології тими дефініціями, які їм добре відомі.

Після проведення екскурсій передбачається ретельна камеральна обробка зібраних матеріалів. Вона найчастіше містить таке:

- навести порядок у польових записах і малюнках;
- уточнити склад гірських порід шляхом вивчення відібраних у відслоненнях зразків за допомогою визначників і різних приладів;
- визначити систематичну приналежність палеонтологічного матеріалу, відібраного під час екскурсії;
- підготувати матеріали, відібрані в польових умовах, для музеїв або сховищ.

Якщо фахівці-геологи виконують цю роботу самостійно, то школярі повинні здійснювати її під наглядом учителя.

Проводячи екскурсії, слід ураховувати такі дидактичні вимоги: дотримання логіки процесу формування знань; установлення міжпредметних зв'язків і систематичне опрацювання міжпредметними знаннями з метою формування цілісних, наочних, наукових і дієвих краєзнавчих уявлень, емоційна насиченість екскурсії.

Підводячи висновки, відзначимо, що належна методична організація геологічних екскурсій створює широкі можливості для комплексного використання методів навчання, сприяє формуванню основ творчого мислення школярів, вихованню в них любові до рідного краю й до природи взагалі. У процесі проведення геологічних екскурсій учні можуть не тільки отримати наукову інформацію, але й власноруч створити палеоботанічну й мінералогічну колекції, що буде важливим фактором для виникнення й закріплення інтересу до географічного матеріалу.

Література

1. Костриця М.Ю. Практикум з географічного краєзнавства: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1979.
2. Кузнецов С. С. Геологические экскурсии. — Л.: Недра, 1978.
3. Фисуненко О. П. Памятники природы Луганской области и их изучение в краеведческих походах и экскурсиях (Палеоботанические памятники): Метод. рекомендации. – Луганск, 1993.

НАУКОВА Й МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА СПАДЩИНА

АЛЬБЕРТА ЕЙНШТЕЙНА

В СУЧАСНІЙ ФІЗИЧНІЙ ОСВІТІ

Попова Т. М.

У 1905—1906 роках вийшли у світ видатні роботи Альберта Ейнштейна, які заклали основи трьох фундаментальних галузей сучасної фізики: теорії відносності, квантової теорії і теорії броунівського руху, які, у свою чергу, кардинально визначили напрямки розвитку фізики й техніки та вплинули на хід історії людства у XX столітті. На честь сторіччя цієї поворотної події в історії і як визнання цінності фізики у розвитку культури людства ООН оголосила 2005 рік Всесвітнім роком фізики.

Ця стаття розглядає **проблему** використання при вивченні фізики знань культурно-історичної спрямованості на прикладі розгляду впливу наукової й морально-етичної спадщини Альберта Ейнштейна, що пов'язана із завданнями гуманізації та гуманітаризації сучасної фізичної освіти.

Наукові здобутки А.Ейнштейна, як і його короткі та дуже абстрактні біографічні дані, цілком справедливо зайняли своє місце у шкільних і вузівських підручниках з фізики й астрономії, проте в змісті сучасної фізичної освіти залишилися переважно «за кадром» велика духовна спадщина діяльності наукового генія світового масштабу. Сторінки гідного поваги й подиву життєвого шляху А.Ейнштейна як науковця і людини та головні його наукові здобутки і спроба їх філософського осмислення описано в ряді книг, численних спогадів і науково-методичних публікацій за останні півстоліття [1—8], зокрема присвячених ювілейній даті 2005 року (100 років спеціальної теорії відносності і 50 років від дня смерті): Н. Коршак, С. Коршак, Т. Буяло [6], О.А. Коновал [4] та ін.

Традиційний підхід при розгляді біографі-

чних відомостей учених-фізиків полягає у вивченні матеріалів, що створюють своєрідний портрет ученого: 1) світогляд, творчий метод і ставлення до науки; 2) ставлення до суспільно-політичних проблем і подій; 3) етичні переконання і вчинки [11, с. 40]. Спеціальний аналіз показує, що саме ставлення до ідеологічних, суспільно-політичних проблем і подій донедавна було вирішальним критерієм доцільності такого розгляду взагалі.

Завданням статті є визначення нових критеріїв розгляду історичних біографій учених у сучасній фізичній освіті на прикладі А. Ейнштейна.

Приклад А. Ейнштейна дозволяє демонструвати викладачеві фізики важливу роль впливу вчених та їх відкриттів на розвиток фізики, науки, культури й історії суспільства. Великі особистості мали вплив не тільки на розвиток науки, вони відігравали важливу роль і в історії та культурі людства. Такою постаттю у фізичній науці була особистість Альберта Ейнштейна.

А. Ейнштейн виразніше за багатьох інших наукових дослідників усвідомлював велику суспільну й політичну роль природничих наук. Один з великих мислителів у всій історії природознавства, Ейнштейн водночас був рішучим борцем за мир і гуманність. Сене людського життя полягав для нього в служінні суспільству. Протиріччя між науковою діяльністю Ейнштейна та його гуманістичними переконаннями й поглядами було неминучим в суспільних умовах його часу. Природознавство й політика перепліталися між собою як у його свідомості, так і в його діяльності [1, с. 6—11].

Постать А. Ейнштейна сповнена внутрішньої трагічності. Він виступав за мир, взаєморозуміння між народами, а в кінці життя став ставитися до себе як до злочинця стосовно людства — саме він своїм відкриттям еквівалентності маси й енергії створив передумови щодо використання атомної енергії, а

своїми листами до президента США Рузвельта безпосередньо сприяв ухваленню рішення про виготовлення перших атомних бомб [Там само, с. 10].

Альберт Ейнштейн народився 14 березня 1879 року в Німеччині в м. Ульм. Батько фізика, Герман Ейнштейн, виділявся в школі математичними здібностями. Мати, Пауліна Ейнштейн-Кох, була музично обдарованою жінкою. Здібності батьків не тільки передалися сину, а й проявилися в нього більш яскраво.

Із шестирічного віку А. Ейнштейна почали вчити гри на скрипці. Спочатку хлопчик сприймав ці уроки як нудний обов'язок, але незабаром музика захопила його. Із часом вона стала його пристрастю й зрештою майже перетворилася в друге його покликання. Відправляючись у будь-які поїздки, Ейнштейн брав скрипку. Навіть на засіданнях Берлінської академії наук з'являвся зі скрипковим футляром, тому що після засідання йшов до одного зі своїх колег – Планка або Борна, щоб спільно грати і слухати музику. Його улюбленим композитором був Гайдн, він високо цінував Моцарта й Баха. Як у Берліні, так і в Сполучених Штатах учений іноді давав публічні концерти, збори з яких призначалися для благодійних цілей [Там само, с. 14—15].

Ще до того, як Ейнштейн пішов у школу, батько подарував йому компас. Цей простий предмет з несподіваною силою збудив допитливість хлопчика: його вразило, що стрілка завжди встановлювалася в одному напрямку. Зовнішність речей таїла в собі щось глибоко приховане. У просторі, що звичайно вважається “порожнім”, мабуть, відбувається щось, що змушує тіла повертатися в певному напрямку. Хоча знайомство з компасом відноситься до того періоду життя великого дослідника, коли він був ще далекий від занять наукою, воно вплинуло на його наступну наукову діяльність. У молодших класах гімназії Ейнштейну в руки потрапляє підручник евклідової геометрії. У ньому він знайшов приклад – доведене з переконливістю твердження, що три висоти трикутника перетинаються в одній точці. Чіткість і вірогідність доведення зробили на хлопчика глибоке враження. Підручник геометрії – “священна книжеч-

ка з геометрії”, як він сам називав її згодом, – знову викликав ту “божественну цікавість”, яку Ейнштейн вважав першоджерелом усіх природничих і технічних досягнень. Цікавість спонукала допитливого хлопчика в “одне присідання” самостійно вивчити всю книжку [12, с. 260].

І спостереження за стрілкою компаса, що незмінно повертається до північного полюса, і знайомство з геометричними аксіомами визначили напрямок духовного розвитку схильного до міркувань хлопчика. Вони вплинули на методи роботи майбутнього дослідника й мислителя [Там само, с. 261—262].

І ще одна зустріч мала рішучий вплив на становлення особистості великого вченого і на його наукову долю. Це були книги А. Бернштейна “Природничонаукові книги для народу”. Незважаючи, що для того часу ці книги вже застаріли, вони за характером викладу пробудили захоплюючий пізнавальний інтерес. Ейнштейн уперше зіткнувся з проблемою швидкості світла та її фундаментальним значенням – проблемою, яка з того часу незмінно його турбувала і згодом привела до формулювання принципу відносності [1, с. 18].

Рано розвинена в Ейнштейна антипатія до всякого роду домагань на авторитарність погано вживалася з принципами системи шкільної освіти, що панувала на той час у Німеччині. Наступні рядки, написані Ейнштейном в 1936 році, носять відгомін особистих переживань часів навчання в гімназії Луїтпольда: “Тірше всього, на мою думку, коли робота школи принципово заснована на страхові, насильстві й штучно створюваному авторитеті. Подібні методи виховання учнів руйнують їхні здорові почуття, щирість і віру у свої сили. У результаті виховуються покірні вірнопаддані”. Утомившись від навчального зубріння й почуття відрази до напіввійськових методів виховання, шістнадцятирічний Ейнштейн навесні 1895 року під пристойним приводом покинув школу й виїхав до своїх батьків у Мілан, де батько вирішив спробувати щастя підприємця. Батьки були вражені й незадоволені тим, що Альберт перервав своє навчання за рік до закінчення гімназії. Він завірив їх, що зможе, займаючись самостійно, придбати знання, необхідні для вступу до Вищого тех-

Анічного училища. За прикладом свого дядька, він хотів стати інженером. Несприятливе матеріальне становище сім'ї змусило молодого Ейнштейна якомога швидше приступити до навчання. Восени 1895 року він їде до Швейцарії, щоб вступити до “Політехнікуму” – Вищого технічного училища в Цюріху. Однак його знання з історико-філологічних предметів виявилися недостатніми, і його спіткала невдача. За порадою ректора Ейнштейн вступає до кантональної школи в м. Аарау, щоб отримати атестат зрілості. У кантональній школі ще був живий демократичний і гуманістичний дух великого швейцарського педагога початку XIX століття Песталоцці. Ейнштейн назвав цю школу “втішним прикладом виховного закладу цього ступеня”, де вчитель і учень з почуттям відповідальності разом виконують спільну роботу. “Людина — не машина, і вона страждає, якщо втрачає можливість самовизначення і право висловлювати власне судження” [Там само, с. 19].

Велике значення для розвитку наукових уявлень Ейнштейна мав уявний експеримент, що незмінно займав його під час перебування в школі. Що трапилося б, якби ми могли йти за світловим променем зі швидкістю світла? Чи не проявиться тоді перед нами “не залежне від часу хвильове поле”? Згодом Ейнштейн неодноразово згадував, що ці міркування були найважливішою попередньою сходинкою до створення теорії відносності. Він згадував про “...перший дитячий уявний експеримент, що має відношення до спеціальної теорії відносності”, і додавав: “Відкриття не є породженням логічного мислення, навіть якщо його кінцевий результат має логічну форму”. У період перебування в школі м. Аарау Ейнштейн вирішує стати не інженером, а викладачем фізики. Він складає випускні іспити й у жовтні 1896 року був прийнятий до Цюріхського політехнікуму [1, с. 20—21].

Ейнштейн вважав себе цілком і повністю фізиком, тому спочатку порівняно мало займався математикою. Герман Мінковський, що в Цюріху був учителем Ейнштейна і який згодом надав спеціальній теорії відносності закінчену математичну форму, невисоко оцінював студента Ейнштейна. Альберт часто пропускав його лекції. Проте Ейнштейн повністю

використав студентські роки для своєї освіти – насамперед шляхом самостійних занять, які були йому більше по душі, він освоював наукові проблеми, подовгу міркуючи над ними, не відвідуючи лекції. Так він прочитав основні праці Кірхгофа, Гельмгольца, Герца, Больцмана, Лоренца й Максвелла. Особливо глибоко й сильно його вразила історія механіки Маха, яку він високо оцінював і згодом назвав «революційною працею».

Улітку 1900 року Ейнштейн складає іспити на одержання диплома викладача фізики. З усіх предметів він одержав гарні, хоча й не найвищі оцінки.

Необхідність забивати голову собі та учням усіма даними науки, як суттєвими, так і несуттєвими, перестала приваблювати А.Ейнштейна, і протягом двох років після закінчення Цюріхського політехнікуму він не міг знайти собі роботи за фахом. І тільки завдяки друзям, у червні 1902 р., він став помічником експерта в Бернському патентному бюро, де працював з липня 1902 по жовтень 1909 року. Ейнштейн вважав цей час найщасливішим і плідним періодом свого життя, тому що в роки найвищих творчих досягнень він був врятований від турботи про їжу, а його обов'язок “патентного службовця” змушував його всебічно обмірковувати різні фізико-технічні питання. І в нього було досить часу для міркувань над власними науковими проблемами [1, с. 23—24].

А. Ейнштейн сформулював теорію відносності в 1905 р. у праці “До електродинаміки рухомих тіл”. Ця теорія прийшла на зміну класичним поглядам на простір і час, які суперечили фактам вивчення рухів, де швидкістю тіл вже не можна було нехтувати порівняно зі швидкістю світла.

Інакше кажучи, виникнення спеціальної теорії відносності було пов'язане зі спробами подолати труднощі, що виникли в побудові електродинаміки рухомих середовищ. Складність тут полягала в тому, що явище аберації зірок, фундаментальні досліди Фізо й Майкельсона можна було при деяких простих припущеннях легко пояснити в межах існуючих теорій. Так, для пояснення явища аберації зірок досить було припустити, що ефір не захоплюється рухомими тілами (Юнг), для по-

яснення досліду Фізо – зробити припущення про часткове захоплення ефіру, а для пояснення негативного результату досліду Майкельсона-Морлі – використати гіпотезу Стокса.

Унаслідок несумісності цих гіпотез стало зрозуміло, що від теорії класичної фізики треба перейти до якоїсь нової фізичної теорії, у якій усі оптичні явища в рухомих тілах можна було б пояснити без використання суперечливих гіпотез. А. Ейнштейн сформулював два основних постулати-принципи, які є вихідними положеннями теорії відносності: усі фізичні процеси в інерціальній системі не залежать від швидкості її руху відносно інших тіл чи систем; швидкість світла у вакуумі стала й не залежить від швидкості руху джерела світла. Ці постулати є базовою основою спеціальної теорії відносності.

У 1905 р. у додатку “До електродинаміки рухомих тіл”, який мав назву “Чи залежить інерція тіла від вмісту в ньому енергії?”, А. Ейнштейн виразив співвідношення між масою й енергією рівнянням $E = mc^2$, де m – маса; c – швидкість світла. Ця формула зберігає своє значення і при будь-яких швидкостях, якщо тільки під розуміти інертну масу тіла, що залежить від швидкості. Масі спокою відповідає енергія спокою. Енергія спокою дала змогу розглядати будь-яке тіло як потенціальний резервуар енергії, а із закону пропорційності маси й енергії впливала можливість переходу енергії, зв’язаної з речовиною, в енергію, зв’язану з випромінюванням [5, с. 122—124; 12, с. 278—283].

У 1905 році Ейнштейн опублікував роботу, присвячену броунівському руху. Інші його роботи сприяли розвитку й обґрунтуванню квантової статистики, так званої статистики Бозе-Ейнштейна, що разом зі статистикою Фермі-Дірака зіграла досить важливу роль у квантовій теорії. Ейнштейн стає автором теорії питомої теплоємності твердих тіл. Проте теорії Ейнштейна були помічені не відразу. Тільки з 1909 року наукові заслуги Ейнштейна одержують визнання. Він стає екстраординарним професором Цюрихського університету, а з 1911 році займає кафедру теоретичної фізики німецького університету в Празі. У 1912 році повертається в Цюрих як ординар-

ний професор Цюрихського Політехнічного інституту. З 1913 року переїздить до Берліна.

Теорію відносності дуже важко зрозуміти, і ця обставина знайшла відбиття в нескінченній безлічі анекдотів. Одного разу Ейнштейн сам дав дотепний приклад застосування принципу відносності. У Швейцарії він зовсім не займався расовими проблемами. Антисемітизм, що тільки розпочинався в Німеччині, змусив його стати на бік переслідуваних і принижуваних. Він жартівливо говорив: “Зараз мене в Німеччині називають “німецьким ученим”, а в Англії “швейцарським євреєм”; але якщо я коли-небудь стану одіозним, то німці будуть вважати мене “швейцарським євреєм”, а англіїці “німецьким ученим” [1, с. 95].

У 1916 р. Ейнштейн завершує працю із загальної теорії відносності, де дає формулювання рівняння поля тяжіння й описує зміни цього поля в часі й просторі. У 1921 р. за заслуги в галузі теоретичної фізики, зокрема відкриття законів фотоефекту, вченому була присуджена Нобелівська премія. Ейнштейн першим увів у фізику поняття кванта світла. Він створив квантову теорію світла й поширив ідеї квантової теорії на фізичні процеси, не пов’язані безпосередньо зі світлом.

У 1933 р. А. Ейнштейн покидає Німеччину, протестуючи проти нацистських гонінь. Він обирає Америку, де працює в інституті Вищих досліджень у Принстоні. Ейнштейн глибоко розчаровується безхребетною позицією більшості його німецьких колег, особливо в академії. У листі до Макса фон Лауе 26 травня 1933 року Ейнштейн пише, що становище в Німеччині ясно показує, до чого призводить мовчання вчених у політичних питаннях: до безперешкодної передачі влади в руки безвідповідальних елементів. Розчарування Ейнштейна, викликане капітуляцією німецької інтелігенції перед фашизмом, ще більше підсилюється в наступні роки. Під враженням жахливих злочинів у роки Другої світової війни відносно мільйонів беззахисних євреїв, це розчарування переросло в Ейнштейна в ненависть до всієї Німеччини. Його антипатія заходила так далеко, що він засуджував навіть своїх близьких друзів (наприклад, Макса Борна), які верталися з еміграції на свою батьківщину [1, с. 96].

Альберт Ейнштейн продовжує морально й матеріально підтримувати боротьбу німецьких антифашистів. Разом з Томасом Манном він сприяє присудженню Нобелівської премії миру демократові й борцеві за мир, в'язневі фашистського концентраційного табору Карлові Осечькому. Ейнштейн піднімав свій голос проти несправедливості й придушення свободи особистості. Він зрозумів небезпеку знищення людства, що несе глухий націоналізм, який прагне розділити людей на Землі й перетворити народи в збройні загони [9, с. 135].

Зоря атомної ери займалася водночас, коли гітлерівська Німеччина швидко нарощувала свій військовий потенціал. У 30-х роках було з'ясовано, що при розщепленні ядра урану виникають нейтрони, які спричиняють розщеплення сусідніх ядер, — таким чином, процес набуває характер ланцюгової реакції. Розщеплення охоплює всю масу урану, де почалося ділення. Ядра елементів, які утворюються в результаті ланцюгової реакції, мають меншу масу, ніж ядра вихідних елементів. До цих результатів прийшов Фрідерік Жоліо-Кюрі у Франції, Енріко Фермі в Італії, Лео Сціллард у США та інші фізики. Відповідно до теорії відносності при ланцюговій реакції виділяється енергія, що рівна зменшенню маси, помноженої на квадрат швидкості світла [7, 422—423; 6, с. 269].

Почалась Друга світова війна. Ейнштейн замислювався, до чиїх рук потраплять результати фізичних досліджень розщеплення ядер урану під дією нейтронів [8, с. 269]. Він робить висновок: “Усе-таки в основі розуміння цього відкриття безпосередньо лежить закон еквівалентності маси й енергії [3, с. 183—184]”.

Фізики Лео Сціллард, Едвард Теллер та фінансист Олександр Сакс — неофіційний радник Рузвельта, який оцінив значення інформації про розщеплення ядер урану, вирішили відправити підписаний А. Ейнштейном лист президенту США Ф.Д. Рузвельту. 9 серпня 1939 р. О. Сакс передав листа особисто президенту. У листі було запропоновано президенту Рузвельту розпочати у США роботу зі створення атомної бомби, щоб випередити дослідження нацистів.

Президент Рузвельт спочатку ігнорував лист Ейнштейна. Тільки після розповіді О. Сакса про те, як Наполеон прогнав винахідника Фултона, який запропонував використовувати кораблі з новими двигунами, щоб напасти на Англію, президент Рузвельт звернув увагу на дослідження фізиків. Але розгортання дослідницьких робіт дуже зволікалось в урядових колах. Тому в березні 1940 р. Ейнштейн відправив другий лист президенту, де знову зверталась увага президента на зростаючий інтерес нацистської Німеччини до урану [8, с. 275].

Фізики почали роботу над створенням атомної бомби. Вони ділили з ініціаторами створення атомної бомби віру в теоретичні розрахунки і страх перед нацистською бомбою. Розгром нацистської Німеччини усунув страх. Але з'явилась нова небезпека. Лео Сціллард писав, що “...у 1945 році, коли ми перестали боятися того, що з нами можуть зробити німці, ми почали турбуватися про те, що уряд Сполучених Штатів може зробити з іншими країнами” [Там само].

І знову А. Ейнштейн звернувся до Рузвельта з проханням запобігти ядерному бомбардуванню. 12 квітня 1945 р., коли президент зненацька помер, цей лист залишився непрочитаним на його столі. Трагедія Хіросіми і Нагасакі стала тягарем для Ейнштейна. Він вважав, що причиною катастрофи в Японії були його листи до президента. З властивим йому почуттям відповідальності за все зло, що існує у світі, він глибоко переживав багатовікову трагедію ірраціонального і руйнівного використання досягнень людського розуму. Розум людства шукає гармонію в природі і за своїми внутрішніми тенденціями веде суспільство до гармонії, до раціональної організації суспільного життя [8, с. 273—277].

І в той самий час не всі вчені підтримували А. Ейнштейна. Фізик Макс фон Лауе, якого дуже поважав Ейнштейн, назвав бомбардування Хіросіми і Нагасакі в Японії “...найбільшим експериментом, який коли-небудь ставили вчені, ...блискучим підтвердженням сміливого наукового передбачення” [10, с. 134].

У травні 1946 р. Ейнштейн у бесіді з Іллею Еренбургом відзначав, що в багатьох американців руйнування Хіросіми і Нагасакі не асоціювалось із тривогою за моральні ідеали і

культурні цінності, накопичені людством за тисячоліття. Таку “втрату пам’яті” Ейнштейн вважав найбільшою загрозою для цивілізації [8, с. 278].

Фізик Арнольд Зоммерфельд у 1949 р. писав: “Він не брав участі в роботі над атомною бомбою. Він належав до тієї групи американських фізиків, які протестували проти агресивного застосування нової зброї [3, с. 183—184]”.

Особливо відзначимо, що унікальне поєднання фаху вчителя фізики й наукового генія дозволяло А. Ейнштейну знаходити ключі до вирішення фундаментальних проблем дидактики фізики, що не втратили актуальності й сьогодні. Зокрема, при вивченні молодими людьми наукової теорії в коледжах і університетах як *загальнокультурної* (курсив наш – Т.П.) дисципліни вчений вважав за необхідне розвивати їх творчі здібності й інтуїцію, спільно використовувати найрізноманітніші способи розуміння істини. “...Наші моральні нахили і вподобання, наше почуття прекрасного і релігійні інстинкти роблять свій внесок, допомагаючи нашій мислительній здібності прийти до її найвищих досягнень” [12, с. 167]. Цим самим А. Ейнштейн ще у 1932 році передбачає головні шляхи *гуманітаризації* фізичної освіти.

Помер А. Ейнштейн 18 квітня 1955 року. Це була невинна втрата і для тих, хто його знав особисто, і для тих, хто поділяв його погляди.

Висновки. Сучасна фізика відіграє надзвичайно важливу роль у розвитку науки, техніки і технологій, впливає на суспільство, культуру і є, за своєю суттю, світоглядною основою цивілізації. А. Ейнштейн одним з перших зрозумів, наскільки людство наблизилось до світової катастрофи через безвідповідальне й вільне від морально-етичних норм використання фундаментальних наукових відкриттів.

Вплив наукової і морально-етичної спадщини Альберта Ейнштейна на перебіг історії ХХ століття настільки величезний, що викладачі фізики на цьому прикладі можуть і повинні демонструвати значення фізичної науки не тільки для розвитку техніки і технологій, але і створення культурних цінностей людської цивілізації, розкривати гуманітаризаційний потенціал фізичної освіти.

У зміст сучасної фізичної освіти, поряд з творчою біографією А. Ейнштейна, повинний увійти розгляд історичних біографій інших учених-фізиків, які відомі не лише як видатні вчені, але й своїм гуманістичним світоглядом, моральністю, духовним обличчям, визнані у світі, державі як видатні діячі світової, національної культури й науки. Переосмислення і відкриття таких імен є перспективою подальших досліджень.

Література

1. **Гернек Ф.** Альберт Эйнштейн / Пер. с нем. И.Д. Рожанского. – Изд. 2-е. — М.: Мир, 1984. – 128 с.
2. **Зелиг К.** Альберт Эйнштейн / Сокр. пер. с нем. Н.Е. Барановой, М.Б. Запольской, Г.Б. Рабиновича. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Атомиздат, 1966. – 232 с.
3. **Зоммерфельд А.** Пути познания в физике: Сб. ст. / Отв. ред. Я.А. Смородинский. – М.: Наука, 1973. – 318 с.
4. **Коновал О.А.** Дидактика фізики і наукова спадщина А.Айнштейна // Кредитно-модульна технологія навчання та методичне забезпечення контролю якості успішності: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 24—25 січня 2006 р. – Полтава, 2006. – С. 83.
5. **Кордун Г.Г.** Історія фізики: Навч. посібник. – 3-є вид., перероб. й доп. – К.: Вища шк., 1993. – 280 с.
6. **Коршак Н., Коршак Є., Буяло Т.** Альберт Ейнштейн – людина Всесвіту // Фізика та астрономія в шк. — 2005. — №1. – С. 2, 53—54.
7. **Кудрявцев П.С.** Курс истории физики: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по физ. спец. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 448 с.
8. **Кузнецов Б.Г.** Эйнштейн. Жизнь. Смерть. Бессмертие. – М.: Наука, 1972. – 608 с.
9. **Ланцош К.** Альберт Эйнштейн и строение космоса: Шесть лекций, прочитанных весной 1962 г. в Мичиганском университете / Пер. с англ. В.А.Угарова. – М.: Наука, 1967. – 160 с.
10. **Лауэ М.** История физики / Пер. с нем. Т.Н. Горнштейн. – М.: Гос. изд-во технико-теорет. лит., 1956. – 230 с.
11. **Мощанский В.Н., Савелова Е.В.** История физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1981. – 205 с.
12. **Эйнштейн Альберт.** Собрание научных трудов. – М.: Изд-во «Наука», 1967. — Т.4. — 598 с.

Природа та соціум як середовище виховання

Скрипник С. В.

СВІТ природи (за словами дослідників) має великий психолого-педагогічний потенціал. На жаль, виховний потенціал світу природи на сучасному розвитку педагогічної науки використовується недостатньо [1; 2]. Психологи вважають, що навколишнє середовище є основним джерелом розвитку людини [3], тому сучасні технології виховання перебувають посилення впливу природи на формування особистості, а також розширення контактів учнів з природою.

В екологічній літературі поняття “навколишнє середовище” характеризується як зовнішнє існування живих істот, сукупність усіх матеріальних речей, сил та явищ природи, сукупність абіотичних, біотичних та соціального середовищ [4; 5], тоді як поняття “середовище” охоплює соціальні, культурні, економічні, особистісні чинники життєдіяльності людей [6] і розглядається в соціології як сукупність явищ, процесів та умов, що впливають на об’єкт вивчення.

Поняття “виховне середовище” вживається в психолого-педагогічній науці. Це поняття пояснюється як впливи, з якими людина взаємодіє у процесі виховання й самовиховання. Ті об’єкти, що включені до процесу активної взаємодії з простором життя особистості, є реально діючим виховним середовищем [7; 8; 9].

Природні та соціальні складові се-

редовища, які охоплює виховне середовище:

1. Сукупність природних тіл та речовин (фізико-хімічне довкілля, природні ландшафти, природний мікроклімат помешкання) – природне середовище.

2. Суспільні, матеріальні умови та культурно-психологічний клімат (суспільство, сім’я, школа, особистісний простір) – соціальне середовище [4; 7; 10].

Як зазначено у філософських та психологічних джерелах, по-різному впливають на психіку, сприйняття реальності, прийняття рішень різноманітні види середовища (житло, місця відпочинку, аудиторія). На розвиток особистості впливають не лише її соціальні контакти, а й інші чинники середовища, тому поєднання впливу природного та соціального середовища на внутрішню структуру особистості стосовно формування ціннісного ставлення до природи є найбільш ефективним.

У символах навколишнього середовища закріплюються різні стандарти поведінки. Компоненти середовища діють на особистість та її поведінку, сприймаючись особистістю підсвідомо [1; 11; 12].

Наявністю об’єктів та суб’єктів середовища, між якими встановлюються індивідуальні відносини, емоційна атмосфера характеризується виховне середовище.

Щодо проблеми виховне середовище характеризують:

1) об’єкти виховного середовища

(природа з її різноманітністю явищ і форм; а також соціум, що передбачає гуманістичні міжособистісні стосунки);

2) суб'єкт (компоненти природи, учні та суб'єкти їх найближчого оточення);

3) емоційна атмосфера, яка забезпечується механізмами, емпатія;

4) індивідуальні стосунки, побудовані на усвідомленні самоцінності суб'єктів середовища.

Чинники й компоненти середовища діють на органи чуття людини й викликають відповідні почуття. Це надає інформацію, підштовхує до дії, має символічне та психологічне значення. Цим і обумовлюється виховна дія природного та соціального середовища.

Аналізуючи характер інформації, що дає середовище, бачимо, що, ураховуючи мету виховання ціннісного ставлення старшокласників до природи, вона (інформація) потребує вдосконалення, спеціального доопрацювання. Це зумовлено тим, що інформація від соціального середовища недостатньо гуманізована, а та, що надходить від природного середовища, – недостатньо сприймається, аналізується та використовується учнями. Тому, щоб виховати ціннісне ставлення учнів до природи, необхідне забезпечення екологізації та гуманізації інформації, що надходить із середовища, посилити її особистісну значущість, у зв'язку з тим, що в центрі уваги учня знаходиться та інформація, що вважається ним найбільш потрібною для себе [11].

Для того, щоб спонукати старшокласників до аналізу причинно-наслідкових зв'язків у природі, прогнозування наслідків недбалого ставлення людини до навколишнього середовища, оцінки значущості різних об'єктів природи, відповідним чином конструюються виховні технології.

Оскільки набуття відповідних знань недостатньо для формування ціннісного ставлення школярів до природи, забезпечення психологічного здоров'я, стимулювання саморозвитку та зрілості особистості, потрібно належним чином організувати систематичну гуманістичну взаємодію учнів з об'єктами природи, потрібно урізноманітнювати характер цієї взаємодії, ураховуючи інтереси учнів.

Згідно з цими вимогами розроблені виховні технології, які включають учнів у взаємодії з об'єктами природи на основі суб'єктифікації, тобто присвоєння їм суб'єктивних властивостей. Це забезпечує сприйняття учнями цих суб'єктів (наділення душою, внутрішнім світлом, почуттям

тощо) як рівнозначних партнерів спілкування і взаємодії, викликає емпатію до них.

Важливе значення в забезпеченні гуманістичної взаємодії учнів з об'єктами природи має уявлення учнів про функції природи в житті людини:

1) терапевтичну: спілкування людини з природою надає відчуття спокою, знімає стрес, покращує настрій;

2) рекреаційно-оздоровчу: природа сприяє фізичному розвитку, зберігає й покращує здоров'я;



3) естетичну: природа розвиває естетичні смаки особистості, задовольняє її естетичні потреби;

4) пізнавальну: забезпечується індивідуальний розвиток, збагачуються наукові знання завдяки взаємодії з природою;

5) задоволення потреби в компетентності: взаємодія з природою сприяє формуванню навичок та досвіду з вирішення екологічних проблем;

6) самореалізації: світ природи допомагає реалізувати здібності та вподобання людини;

7) спілкування: природа-портрет спілкування, що надає можливість знайти друзів;

8) матеріального забезпечення: природа – це джерело задоволення матеріальної потреби людини.

Як відомо, будь-яка інформація, яка надходить з природного середовища, сприймається й відтворюється соціумом [11]. Значить, гуманізація інформації, а також гуманістична взаємодія учнів з об'єктами природи буде сприяти гуманізації соціального середовища.

Через гуманістичне перетворення соціального середовища, систематичну взаємодію школярів з об'єктами природи можлива гармонізація впливу соціального та природного середовища в конструюванні виховних технологій.

Можна визначити такі напрями гуманістичного перетворення шкільного середовища:

1) використання у виховному процесі соціально-моральних завдань, що стосуються взаємодії людини з природою;

2) підвищення компетентності вчителя в питаннях екологічного виховання учнів;

3) побудова гуманістичних міжособистісних стосунків між суб'єктами процесу екологічного виховання.

Розкриємо послідовно реалізацію цих напрямків.

Для розробки екологічних соціально-моральних завдань як одного з їх видів широкого ми спиралися на відповідні дані психо-

логії про їх сутність та види [15]. Як інформація про певну екологічну проблему чи факт, який характеризує взаємодію людини з природою, подається соціально-моральне завдання.

Між об'єктами виховного процесу, з метою побудови гуманістично соціальних стосунків, передбачено взаємодію вчителя та учня у вирішенні екологічних проблем. Спільна творча робота обумовлюється вмінням педагога сприймати кожного учня як людину в її розвитку, вчасно фіксувати, підтримувати найменші прояви позитивних зрушень у розвитку старшокласників [10; 16—18].

Ще В.О. Сухомлинський радив: “Треба створити таке спілкування вихователя й вихованців, щоб кожне слово, звернення до юного серця й розуму пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму й серця, спрямовану на самопізнання й самовдосконалення”, якщо ж учень зрозуміє, що його виховують, – у нього притупиться здатність до самовдосконалення [19]. Поради видатного педагога враховано в розроблених виховних технологіях. Роль організатора, фасилітатора діяльності, консультанта, що не нав'язує свої думки, не висловлює свої оцінки позиції учнів стосовно взаємодії з природою, в експериментальних технологіях відводиться вчителю. Найбільш сприятливий для розвитку природного потенціалу особистості виховний вплив забезпечує саме такий підхід. Але цей підхід не включає можливості того, що активну участь у виконанні окремих завдань нарівні з іншими в ролі учасника бере вчитель. Саме це підсилює суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя із старшокласниками.

Щоб досягти єдності впливу соціального та природного середовища, технології спрямовуються на міжособистісну взаємодію старшокласників у світ природи, яка побудована на таких принципах: відкритості, референтності, енергії, довіри, що відповідають меті вільного розвитку особистості [20].

Відкритість – здатність особистості до адекватного сприйняття впливу середовища, готовність до інновації у світі природи.

Референтність – підтримання суб’єкт-суб’єктивних відносин у спілкуванні з людьми та з об’єктами природи.

Синергія – узгодженість взаємодії суб’єктів середовища, спрямована на самовизначення, самовираження, самореалізацію особистості, що не зашкоджує світу природи.

Довіра – усвідомлення особистістю розвивального потенціалу та особистісного, довіра до себе та до об’єктів природи.

Другий підхід у проектуванні виховних технологій – це систематична взаємодія учнів з об’єктами природи. Вона забезпечується у випадку переважання самостійної діяльності учнів при вирішенні екологічних проблем.

У її організації ми спиралися на дані педагогічної науки про типи самостійних робіт, зважаючи на характер пізнавальної діяльності:

- 1) відтворювальні роботи за зразками;
- 2) реконструктивно-варіативні;
- 3) евристичні (пошукові);
- 4) творчі (дослідницькі) [21; 22].

Творча проектна екологічна діяльність учнів, що передбачає самостійне створення та реалізації проектів, регулювання, гуманізацію соціальних відносин у взаємодії з природою, є сприятливою технологією, яка задовольняє вимоги гуманістичного перетворення соціального середовища та систематичної взаємодії учнів з об’єктами природи.

Правила для досягнення позитивного результату творчого проектування:

1. Будьте ініціативними, не чекайте на підказку.
2. Умова інших перемог – перемога над собою.
3. Будьте самостійними, намагайтесь критично сприймати поради (це стосується тих, хто спонукає вас діяти всупереч вашим принципам, ідеалам, совісті).
4. Будьте наполегливими в дослідженні своєї мети, не відступайте перед труднощами.

5. Виховуйте самодисципліну – якість, що лежить в основі всіх прийомів і методів самовиховання [23].

Одним із кроків до зламу існуючої авторитарності у навчально-виховному процесі є застосування методу проекту в сучасній школі, включаючи процес екологічного виховання. В.К. Кіпатрик зазначив, що “...на виховання необхідно дивитися як на саме життя, а не як на підготовку до подальшого життя” [24]. Запровадження проектної діяльності вимагає від вихователя виконання ролі організатора такого соціального середовища, яке забезпечить найбільш сприятливі умови для розвитку природного потенціалу особистості [25].

Важливою умовою в ході практичної діяльності є усвідомлення старшокласниками власних можливостей, адже це допомагає у формуванні адекватних стосунків учнів щодо кінцевого результату [26].

Збагаченню досвіду екологічно доцільної діяльності учнів у природі, усвідомленню можливостей застосування набутих знань, становленню адекватної самооцінки у взаємодії з природою сприяє практична реалізація проектів екологічного змісту, є зразком ставлення до природи для найближчого оточення учнів.

Література

1. Гагарин А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. – М.: Моск. городской психол.-пед. ин-т, 2000. – 230 с.
2. Шилов И.А. Экология: Учебник для биол. и мед. спец. вузов. – М.: Высш. шк., 2000. – 512 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 189 с.
4. Дедю И.И. Экологический энциклопедический словарь. – Кишинев: Гл. ред. МСЭ. – 408 с.
5. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи. – Донецьк: Юго-Восток, 1998. – 285 с.

6. **Социологический** энциклопедический словарь / Ред.-коорд. Осипов Г.В. – М.: ИНФРА, 1998 – 488 с.

7. **Коберник О.М.** Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посібник / О.В. Киричук (наук.ред.); Міністерство освіти і науки України. – К.: Наук. світ, 2001. – 182 с.

8. **Короткий** психологічний довідник / Упоряд. Е.О. Грішин. – Тернопіль: Тернопільський експериментальний ін-т пед. освіти, 1995. – 80 с.

9. **Wolsk D.** The child's environment in the school /European Working Conference on Environmental Conservation Education, 1972. – P. 123–127.

10. **Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г.** Экологическое знание и сознание: Особенности формирования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 221с.

11. **Охріменко О.Г.** Фундаментальні філософські проблеми: Навч. посібник. – К.: Вид. ПАРАПАН, – 2002. – 112 с.

12. **Черноушек М.** Психология жизненной среды: Пер. с чеш. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

13. **Ильчиков М.З., Смирнов Б.А.** Социология воспитания. – М., 1996. – 114 с.

14. **Вернадский В.И.** Философские мысли натуралиста / Сост. М.С. Бастракова и др. – М.: Наука, 1988. – 520 с.

15. **Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

16. **Білоусова В.О.** Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.

17. **Педагогика:** Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.

18. **Психологія** самоактивності учнів у

виховному процесі: Навч.-метод. посібник / М.Й. Боришевський, С.Г. Музичук та ін.; Ін-т змісту і методів навчання, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1999. – 190 с.

19. **Сухомлинський В.О.** Сто порад учителів. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.

20. **Менг Т.В.** Сущность средового подхода к профессиональному становлению личности //Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 2-й Межрегион. межотраслевой науч.-практ. конф. — Ч. 1. – СПб., 2001. – 92 с.

21. **Пидкасистый П.И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

22. **Пустовіт Н.А.** Екологічне виховання школярів: проблеми цінностей //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр. / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне, 2001. – С. 122–125.

23. **Розвиток** творчої особистості в умовах екологічної кризи /Науково-програмно-методичний посібник для директорів шкіл та позашкільних закладів, методистів, вчителів, керівників гуртків і факультативів та шкільних психологів: У 2 ч. / За наук. ред. О.В. Киричука і В.В. Рибалки. – К.: Ін-т психології АПН України, 1993. – 316 с.

24. **Бутенко Н.И.** Формирование у старшеклассников эстетического отношения к природе в процессе сельскохозяйственного труда: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /НИИ педагогики УССР. – К., 1987. – 167 с.

25. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

26. **Российская** социологическая энциклопедия /Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. – М.: Изд. гр. НОРМА–ИНФРА, 1998. – 672 с.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

технологічної культури учнів як складової загальної культури

Бутиріна М. В.

ПОСТАНОВКА проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасне суспільство переживає перехід від індустріального етапу науково-технічного прогресу до технологічного етапу суспільно-економічного розвитку. В умовах перехідного суспільства, де закладаються основи демократичної ментальності, особливо актуалізується проблема формування загальної культури особистості, у громадян трансформуються цінності, поняття про права й обов'язки людини, виховується здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів інших людей. Виходячи з цього, можна визначити необхідність відведення особливій уваги розвитку технологічної культури як основної складової загальної культури.

Мета статті. Розглянути значення поняття «технологічна культура», визначити особливості технологічної культури та її структуру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Аналіз української наукової дозволяє стверджувати, що проблема технологічної культури та її розвитку в учнів загальноосвітніх шкіл не достатньо досліджена, порівняно з Росією, де нею займалися А. Карачов, В. Симоненко, Н. Матяш, А. Кармін, О. Новікова, П. Гуревич та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Культура визначає рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, а також рівень досягнень

у матеріальній та духовній сферах діяльності, тобто це не просто сукупність матеріальних та духовних цінностей, але й способи створення, розподілу та вжитку цих цінностей. Зазвичай виділяють матеріальну та духовну культуру [3, с. 200]. До першої належить сукупність матеріальних благ, предметів та засобів їх виробництва. Друга містить сукупність знань, форм суспільної свідомості та духовних цінностей. Ці елементи культури тісно пов'язані між собою.

Основною фундаментальною складовою загальної культури є технологічна культура, в основі якої лежить перетворювальна діяльність людини, де й виявляються її знання, уміння та творчі здібності. Технологічну культуру можна розглядати як у соціальному, так і в особистому плані: у соціальному плані — це рівень розвитку суспільства на основі доцільної та ефективної діяльності людей, сукупність досягнутих технологій у матеріальному виробництві та духовному житті; в особистісному плані — це рівень оволодіння людиною сучасними способам та засобами пізнання і вдосконалення себе та навколишнього світу [6, с. 10].

За В. Симоненком та Н. Матяшем, до структури технологічної культури відносяться: технологічне світобачення — система технологічних поглядів на світ, природу, суспільство та людину; технологічне мислення — спрямованість людини на перетворювальну діяльність зі створення матеріальних та духовних цінностей; технологічна освіта — організований процес навчання та виховання, результатом якого є формування готовності до претворювальної діяльності; технологічна етика — оцінка техносистем, що створюються з точки зору їх відповідності нормам етичного партнерства; технологічна естетика (ди-

зайн) – естетичне ставлення людини до засобів, процесу і результатів перетворювальної діяльності, яке виражається в дизайнерських знаннях, уміннях та здібностях перетворювати технологічне середовище за законами краси. Отже, можна зазначити, що технологічна культура стала формуватися як результат сучасних науково-технічних та соціально-економічних досягнень [5, с. 12—20].

Під технологічною культурою слід розуміти таку перетворювальну діяльність людей у матеріальній і духовній сферах виробництва, коли головним критерієм оцінки та застосування нових технологій та технологічних процесів стає їх здібність забезпечувати гармонійну взаємодію людини, природи та технологічного середовища [1, с. 112].

За А. Кармінім та О. Новіковою, технологічна культура складається з трьох основних компонентів: техніка – будь-які засоби та способи діяльності, які вигадуються людьми для досягнення якоїсь мети, тобто це результат «зустрічі» людського розуму з природою; наука – це особлива сукупність знань, вид діяльності, галузь суспільної праці, тобто це пізнання істини, технологія добутку істинного знання, яка відокремилася в самостійну форму культури; інженерія – це поєднання науки та техніки в єдине ціле. Інакше кажучи наука являє собою інтелектуальну «душу» технологічної культури, техніка – її матеріальне «тіло», а інженерія – її діяльність, яка підкоряє «тіло» «душі» [3, с. 243].

Як і будь-яка інша культура, технологічна культура має свої особливості.

По-перше, технологічна культура, на відміну від духовної та соціальної культури, які зорієтовані на «ціннісну» вісь, мають на меті створення цінностей та ідеалів, концентрується на тому, що і як треба зробити, а те, заради чого це робити, — питання, яке виходить за її межі. «Ціннісний вимір» присутній у технологічній культурі лише у вигляді оцінки технічних параметрів діяльності та її продуктів. Технологічні цінності – це ефективність, точність, істинність, економічність, коефіцієнт корисної дії. Ці цінності не є самоцінностями. Технологічні знання та регулятиви цінні тим, що

корисні. Вони можуть бути лише інструментальними цінностями, які виступають у якості засобів досягнення якихось фундаментальних цінностей, які задані духовною або соціальною культурою [3, 244].

По-друге, технологічна культура має в основному утилітарний характер. У цьому відношенні технологічна культура виступає як дещо протилежне духовній, у принципі не-утилітарній культурі. Звідси виникає погляд на технологічну культуру, який виражений О. Шпенглером у «Закате Европы» і часто обговорюється в літературі до цього часу: техніка, наука, інженерія зовсім не вважаються культурою, а розглядаються як результат еволюції [2, с. 244]. Безперечно, між технологічною й духовною культурою є деяка «напруженість», конкурентна боротьба. Культура розвивається нерівномірно. Коли суспільство підвищує рівень технологічної культури, не піклуючись про культуру духовну, то це може призвести до втрати духовних цінностей. У результаті виникає тенденція до утворення суспільства споживачів – «бездуховного» суспільства, у якому люди націлені лише на матеріальний добробут. Платою за це в такому суспільстві є зростання наркоманії та злочинності, падіння моральності та зниження інтелектуального рівня населення. Але в цьому винна не технологічна культура, а допущена суспільством нерівновага в його культурному житті. Такої нерівноваги не повинно бути.

По-третє, технологічна культура по відношенню до духовної й соціальної культури відіграє підлеглу, службову роль. Безперечно, наука і техніка мають свої закономірності й тенденції розвитку. Але якщо їх розвиток зробити самоціллю, то вони можуть дійсно призвести до загибелі культури, і не тільки її, але й природи й людства. XX століття показало, до чого може призвести швидкий розвиток технологічної культури в культурному просторі [5, с. 245]. Атомна війна, екологічна катастрофа, знищення генофонду людини – такими можуть бути страшні наслідки розвитку науки й техніки, якщо вони не будуть керуватися гуманістичними принципами, намірами щодо реалізації духовних та соціальних ідеалів. Ніякі

досягнення науки й техніки не можуть слугувати кінцевими цілями. Прогрес технологічної культури повинен контролюватися й оцінюватися з ціннісних позицій, які виробляються поза нею. Для чого й заради чого використовувати досягнення технологічної культури – це визначається не в ній самій, а у сфері духовної й соціальної культури.

По-четверте, виконуючи службову роль стосовно інших галузей культури, технологічна культура являє собою всезагальну умову будь-якої культурної діяльності. Будь-який діяч культури, у якій би галузі він не працював, повинен володіти технологією своєї справи. За певною технологією будується робота художника та архітектора, актора та режисера, юриста та політика, педагога та лікаря. Цієї технології навчаються, її вдосконалюють, винаходять нові способи та засоби діяльності [4, с. 245]. З часом усе більше розповсюджується науковий підхід до вирішення проблем культури. Наука пронизує всі її «куточки»: мистецтво, літературу, мораль, право; навіть міфологія і релігія намагаються спертися на науку для обґрунтування своїх ірраціональних тверджень [6, с. 314]. Зростає технічне забезпечення різних галузей культури, удосконалення засобів комунікації вносить зміни в культуру соціальних міжособистісних відносин. З'являються «технізовані» форми мистецтва, які використовують складну апаратуру (фотографія, кіно, телемистецтво, комп'ютерна графіка), Але технологічна культура, пронизуючи всі галузі культурного, залишається скрізь лише постачальницею засобів та способів вирішення їх власних завдань.

По-п'яте, в історичному плані технологічна культура еволюціонує від містики до раціональності. Якщо в первісний час вона будувалась на когнітивних парадигмах життєвого та містичного знання, то в подальшому вона все ближче наближається до раціонального мислення [3, с. 246]. З XVII—XVIII століть вона повністю переходить до когнітивних парадигм раціонального типу. Ірраціональні та містичні вірування стають їй чужими, вона відкидає всілякі міфологічні та релігійні сподівання на чудеса. Сучасна тех-

нологічна культура повністю раціональна і вносить раціональність у всі гілки культури, які користуються її послугами.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. З аналізу наукових джерел виходить, що точне, загальноприйняте визначення поняття «технологічна культура» відсутнє, тому що це явище динамічне: відтоді як людство виокремилося із природи й заклало початки загальної культури, в основі якої була зароджена технологічна культура, вона постійно розвивається, переосмислюється, змінюється. Технологічна культура не має універсальних складових, тому що це складне, багатогранне поняття, яке має багато особливостей. Технологічна культура в наш час являє собою основний фактор прогресивного розвитку суспільства й виробництва, а також сприяє успішній діяльності людини в усіх сферах життя.

Література

1. **Большой** энциклопедический словарь – М.: Сов. энцикл.; – СПб., 1993.
2. **Игнатьев С.В., Мелехин В.А.** Анализ и классификация педагогических технологий в СССР и зарубежных странах. – Л.: НИИ профтехобразования АПН СССР, 1991. – 364 с.
3. **Кармин А.С., Новикова Е.С.** Культурология: Учебник для высш. учеб. завед. – М.: Изд-во «Питер», 2005 – 456 с.
4. **Освітні технології:** Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
5. **Симоненко В.Д., Матяш Н.В.** Основы технологической культуры: Учебник для учащихся 10—11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. – М.: Изд. центр «Вентана-Графф», 2000. – 176 с.
6. **Педагогічна майстерність:** Підручник/ І.А. Зязюн., Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому й національному контексті

Глузман О. В.

У СТАТТІ обґрунтовано й конкретизовано історико-методологічні засади, що дало змогу суттєво осмислити й визначити феномен та історичну генезу університетської педагогічної освіти.

Системно-історичний підхід до дослідження університетської педагогічної освіти передбачає два головних напрями пошуку. *Перший*, традиційний, включає історичний опис виникнення і становлення окремих університетів у часовій послідовності, їх трансформування залежно від соціальних та економічних умов, аналіз специфіки функціонування порівняно з іншими спеціальними освітніми закладами. Проте орієнтація на системне вивчення соціокультурного явища, яким є університетська педагогічна освіта, зумовила вибір *іншого шляху* пошуку. Він передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, але й створення концептуальних моделей університету з метою роз'язання існуючих проблем і досягнення нового рівня університетської педагогічної освіти. Такого роду пошук пов'язаний з філософією й методологією університетської освіти та спрямовується на визначення мети, ціннісних орієнтацій, функцій університету, одержання висновків, результатів, рекомендацій, що сприяли б цілеспрямованим змінам у стратегії освіти.

Для дослідження тенденцій розвитку університетської педагогічної освіти велике значення має *системно-*

порівняльний аналіз професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні й зарубіжних країнах. У 80—90-х рр. ХХ століття педагогічна освіта в розвинутих країнах світу була суттєво перебудована. У новій системі підготовки вчителів знайшли відображення характерні особливості розвитку та досягнень зарубіжної вищої педагогічної школи; національні риси, зумовлені культурними традиціями, рівнем економіки, науки і техніки. Реформи, що здійснюються в системі вищої освіти розвинутих країн, визначили нові *тенденції*. Насамперед вони стосуються зближення університетської фундаментальної освіти зі спеціальним професійним навчанням. Центрами підготовки педагогічних кадрів у розвинутих країнах стали *університети*.

Для розвитку університетської педагогічної освіти характерні процеси *диверсифікації та інтеграції*. Процеси диверсифікації в структурі вищої школи сприяли створенню консорціумів або асоціацій, до яких входять нові типи вищих навчальних закладів (університети комплексної підготовки, університети спеціалізованого типу), а також організації нових структурних підрозділів (багатопрофільні факультети, департаменти, “центри відкриття”, навчально-наукові об'єднання, комплексні відділення).

Тенденція до інтеграції простежується в переході від концепції “вищої освіти” до концепції “*післясередньої освіти*”, яка передбачає неперервну підготовку вчителів різного фаху, спеціалізацій і профілів. Система неперервної педагогічної підготовки, як правило, включає п'ять циклів: довузівський, перехідний (неповна вища

освіта), базовий (вища освіта, здобуття ступеня бакалавра та диплома вчителя) і двох післядипломних форм освіти: здобуття ступеня магістра і ступеня доктора філософії (з педагогічних наук). Організаційна структура ступенів у зарубіжних університетах сприяє інтеграції різних рівнів системи освіти. Основною її позитивною якістю вважається можливість зміни галузей навчання і рівнів підготовки, що дає змогу ліквідувати недоліки в структурі неперервної освіти.

У зарубіжних університетах немає єдиних вимог до абітурієнтів. Проте можна виділити основні критерії, якими керуються там при “відкритому”, “конкурсному”, “вибірковому” відборі їх: успішність випускника школи, його особистісні якості, мотиви вибору професії, рівень довузівської професійної підготовки. Інтенсивна розробка і впровадження навчальних програм, що мають міждисциплінарний і проблемний характер, є прогресивною тенденцією в оновленні змісту університетської педагогічної освіти. На думку американських дослідників, *міждисциплінарні програми* “є кращим нововведенням” у її системі за останні роки (Мс. Henry D.E.).

Провідними умовами підвищення ефективності педагогічного процесу в університетах є *диференціація й індивідуалізація* змісту освіти, які відбиваються в модульній організації навчального процесу, використанні варіативних програм, вільному виборі дисциплін та об’єкта дослідження в межах програми. Упровадження *модульної* структури предметів у навчальні програми підготовки вчителів в університеті дали змогу комбінувати навчальний матеріал з різних галузей знань, наблизити фундаментальну, спеціальну та професійну підготовку до сучасних педагогічних вимог. В університетах застосовується *система залікових одиниць*, яка комісією Карнегі названа “ключем, що відкриває шлях до мобільності”, і “гарантією отримання вищої освіти”.

Одним з основних напрямів розвитку університетської педагогічної освіти стає *інтеграція навчання з практичною діяльністю*. Ця тенденція знаходить своє відображення в збільшенні часу, що

відводиться на педагогічну практику, упровадженні різних форм організації педагогічної діяльності під час навчання та післядипломного підвищення кваліфікації. Прогресивною тенденцією є реалізація відповідальності за професійно-педагогічну підготовку фахівців усіх підрозділів університету, а не лише школи чи педагогічних факультетів.

До системи університетської педагогічної освіти в зарубіжних країнах входить підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, особливістю якого є створення нових форм і програм підготовки “ліцензованих” та “артикульованих” учителів, учителів-дослідників, експертів, фахівців у галузі організації та управління освітою.

Унаслідок проведених реорганізацій у 80—90-х рр. у розвинутих країнах удалося наблизити розв’язання деяких важливих завдань університетської педагогічної освіти:

- визначити стандарти педагогічної освіти, склад і зміст навчальних програм та курсів, необхідних і достатніх для якісної підготовки педагогічних працівників;

- розширити профіль професійно-педагогічної підготовки за рахунок отримання не однієї, а двох-трьох спеціальностей, підвищити компетентність учителів із спеціальних предметів і курсів, пов’язаних з дисциплінами, що викладаються;

- реалізувати підходи, спрямовані на вдосконалення науково-дослідницької підготовки вчителів у галузі теорії та практики навчання, філософії й методології освіти;

- створити систему стимулювання школярів і студентів, що пов’язують своє життя з учительською професією, а також фахівців інших галузей знань, які прийняли рішення про перепідготовку й отримання сертифіката на право займатися педагогічною діяльністю.

Вивчення досвіду *становлення й розвитку університетів України*, їх діяльності в різних умовах (національного гноблення, революційних перебудов, адміністративно-командної системи управління, державної незалежності), особливостей етапів становлення, урахування досягнень і помилок у ретроспективному огляді мають особливе зна-

чення для побудови цілісної системи університетської педагогічної освіти.

Підготовка фахівців, у тому числі педагогів, в окремі періоди історії вітчизняної університетської освіти набувала різних масштабів, форм, виявлялася в різноманітних типах і видах. Принципове значення для цього дослідження має той факт, що *класичні університети* України, незалежно від часу їх заснування, особливостей становлення, завжди здійснювали *підготовку викладачів різного фаху і профілю*. Сьогодні педагогічна освіта у вітчизняних класичних університетах розвивається як частина системи вищої педагогічної освіти з урахуванням історичних традицій, сучасних тенденцій, що мають місце у вітчизняній та зарубіжних освітніх системах.

Діяльність Львівського університету є важливою сторінкою в історії вітчизняної університетської педагогічної освіти. У XVIII—XIX ст. він стає першим науковим і освітнім центром на західноукраїнських землях. Тут починає формуватися українська науково-педагогічна школа, ведеться підготовка викладачів для вищих і середніх навчальних закладів, у друкарні видаються праці, які мають дидактичну спрямованість.

Відкриття Харківського, Київського і Новоросійського (Одеського) університетів пов'язане з формуванням у першій половині XIX ст. концепції державної освітньої політики. Починаючи з 1803 року, університетська система поступово закріплювала навчальну орієнтацію як провідну функцію, яка значною мірою сприяла процесу девальвації класичної університетської ідеї. На відміну від зарубіжних моделей, наукові дослідження поступово все більше зосереджувались у дослідницьких інститутах Академії наук. Ця тенденція вплинула на поступове перетворення університетів у *провідні освітні центри*, наукові дослідження в яких відійшли на другий план.

У період становлення вітчизняної університетської педагогічної освіти в першій половині XIX ст. педагогічна підготовка мала яскраво виражену практичну спрямованість. У другій половині XIX ст. на перший план виходить питання про необхідний обсяг тео-

ретичних знань, якими повинен володіти педагог. Створені на початку XIX ст. при університетах педагогічні інститути *вперше* в історії університетської педагогічної освіти поставили питання про спеціальну підготовку вчителів як в умовах очної форми навчання, так і екстернатом. При університетах організовуються курси для вчителів гімназій, проводяться перші вчительські з'їзди. Відкриття кафедр педагогіки сприяло розвитку педагогічної науки, теорії навчання й виховання.

На початку XX ст. проблема підготовки педагогічних кадрів набуває державного значення. Як основна її форма усталюється професійно-педагогічна підготовка вчителів в університеті. Еталоном викладача середньої школи стає випускник університету, який має високий рівень наукової підготовки, а професійну отримує в педагогічному навчальному закладі. Отже, університетська педагогічна освіта включала різні ланки: педагогічні інститути, факультети, курси. Одночасно виникають нові неурядові типи вищих освітніх закладів — *навчально-наукові комплекси*, які здійснюють підготовку й перепідготовку педагогічних кадрів, займаються розробкою наукових проблем та консультаційною діяльністю. У новій моделі закладені основи багаторівневої системи освіти: перший ступінь — фундаментальне університетське навчання, другий — професійна підготовка педагога.

Період після 1917 року має як позитивне, так і негативне значення в історії університетської педагогічної освіти в Україні. Вищі трирічні педагогічні курси, Академії педагогічних знань, “фізматини” і “гумобини”, інститути народної освіти, інститути соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні інститути були “експериментальними” формами університетської педагогічної освіти з 1920 по 1933 роки. Тринадцять років університетів в Україні не існувало. Природним кроком на суперечливому шляху розв'язання проблеми стало відновлення їх як центрів гуманітарної освіти, що мають свої особливості в підготовці педагогічних кадрів.

З середини 30-х рр. розпочався період

уніфікації університетської освіти, що призвів до скасування статутів університетів, а водночас і знищення їх самобутності та самостійності, розробки і затвердження однотипних навчальних планів, програм. Це заперечувало ідеї про автономність університетів як наукових центрів. Неоднозначно оцінюється і процес виділення науково-дослідницьких кафедр у самостійні науково-дослідницькі інститути. Цим порушувався природний хід перетворення університетів у науково-освітні та виробничі комплекси, як сталося в Західній Європі.

Останній етап розвитку університетської педагогічної освіти включає дві фази: її модернізацію в умовах союзного централізму (1970—1991 рр.) та оновлення в суверенній державі після 1991 року. У середині 70-х рр. було зроблено спробу вдосконалити процес формування висококваліфікованих фахівців-педагогів в умовах університетів. У ці роки в тій чи іншій формі почали протистояти одна одній дві тенденції. Перша була пов'язана з прагненням залучити студентів до наукової діяльності, озброїти їх глибокими спеціальними знаннями і практичними вміннями, ігноруючи при цьому педагогічну підготовку. Друга вимагала значного підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки в університеті, збільшення часу на педагогічні дисципліни й педагогічну практику. Наприкінці 80-х рр. став поширюватися диференційований підхід у підготовці випускників університетів до педагогічної, дослідницької і виробничої діяльності. Якісні перетворення, у першу чергу пов'язані з удосконаленням змісту й методів підготовки педагогів в університетах, тільки намітилися. Зміни в інтеграції навчально-виховної та наукової діяльності студентів, поліпшенні організації їх самостійної роботи, формуванні особистості фахівця не набули сили переломних тенденцій.

Сучасний етап у вітчизняній університетській освіті, який розпочався в 1991 році, пов'язаний з виробленням державної політики в галузі вищої освіти. Це виявляється, по-перше, у реорганізації великих

педінститутів в університети; по-друге, у регіональній стратегії, розміщенні університетських центрів підготовки педагогів ближче до місць їх більшого використання; по-третє, приведенні контингентів студентів педагогічних факультетів та відділень університетів у відповідність з потребами системи середньої й середньої спеціальної освіти; по-четверте, у гнучкому реагуванні університетів на зміни соціального замовлення щодо підготовки педагогічних кадрів необхідних фахів: практичних психологів, соціальних педагогів, менеджерів освіти, педагогів-реабілітаторів, викладачів соціальних наук. Університети спільно з педагогічними інститутами займають провідне місце в розвитку та вдосконаленні неперервної педагогічної освіти. Особливу роль у цьому відіграють університети (Волинський, Запорізький, Прикарпатський, Сімферопольський), які мають педагогічну орієнтацію, тривалі традиції й досвід розв'язування завдань підготовки педагогів.

Для 90-х рр. характерна *тенденція*, пов'язана з підготовкою в університетах висококваліфікованої педагогічної інтелігенції. На шляху до досягнення цієї мети зроблено вже чимало: у державні документи та навчальні плани закладено ідеї гуманізації й гуманітаризації педагогічної університетської освіти, більше уваги приділяється культурологічним дисциплінам. Виховна робота будується з використанням набутків світової культури, українських національних традицій. У навчально-виховному процесі знаходять відображення фактори особистісно орієнтованого формування майбутнього педагога. Разом з цим перетворення, що здійснюються, не дозволяють розв'язати всі проблеми. Сучасні соціально-економічні умови не дають можливості вирішити головне завдання — забезпечити навчальні заклади педагогічними кадрами. З іншого боку, проблемою є незабезпечення випускників університетів роботою за профілем. Рішення цих та багатьох інших проблем — справа майбутнього розвитку системи університетської педагогічної освіти.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

*як інтегруючий фактор у процесі професійної
підготовки фахівців у педагогічному університеті*

*Гавриш Н. В.,
Прошкін В. В.,
Сущенко О. Г.*

У КОНТЕКСТІ модернізації вищої школи особливої актуальності набувають проблеми розвитку пізнавальної активності, самостійності мислення майбутніх фахівців, здатних успішно діяти в умовах зростаючої інтелектуалізації виробництва, переходу до економіки, заснованої на високих технологіях. Інтеграція освіти, науки і виробництва, розширення сфери діяльності сучасних університетів вимагають інституціональних перетворень та подальшого їх розвитку на основі навчально-науково-інноваційних комплексів. Широкі можливості для цього створюються з упровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, його диференціації, індивідуалізації та інноватизації, творчої адаптації міжнародного досвіду організації вищої освіти.

Створення навчально-науково-інноваційного комплексу в університеті передбачає інтеграцію науково-дослідної роботи студентів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, що сприяє більш ефективному формуванню їх як професійно компетентних працівників у галузі освіти.

Науково-дослідна робота зі студентами завжди була й залишається обов'язковим компонентом навчально-виховного процесу у вищій школі. У державних стандартах однією зі складових професійної компетентності випускників визначено науково-дослідницьку компетентність. Традиційно формами її розвитку були: підготовка рефератів, курсових, диплом-

них, магістерських робіт, наукові гуртки, лабораторії тощо. Результати дослідницької роботи студентів презентувались на педагогічних читаннях, Днях науки, олімпіадах, конкурсах наукових студентських робіт тощо. Проте аналіз результативності та масовості цієї роботи виявив такі типові її характеристики, як малочисельність реальних учасників науково-дослідної роботи, короткочасність включення студентів у науковий процес, низький інтерес до наукової діяльності широкого студентського загалу. Отже, предметом нашого інтересу в пропонованій статті є не стільки оцінка кінцевих результатів дослідницької роботи, критерії яких достатньо повно розроблені, скільки власне організаційно-процесуальні аспекти включення студентів у науково-дослідну діяльність у процесі фахової підготовки.

Перебудова навчально-виховного процесу в університеті в напрямі суб'єктно-діяльного навчання, яке надає перевагу самостійній дослідницькій діяльності над інформаційно-трансляційною формою навчання, стимулює якісні зміни ментальності студента, активізацію його життєвого досвіду та розвитку професійної спрямованості. Таку пошуково-навчальну діяльність академік І.А. Зязюн називає надпредметною та характеризує її як особливий тип навчальної діяльності, спрямовану на організацію навчального пізнання в контексті вироблення студентом нового власного досвіду. До видів надпредметної навчальної діяльності, які включають у навчальний процес інноваційні пошуки, він відносить дослідницьку теоретико-пізнавальну, дискусійну, моделюючу та рефлексивну. Учений справедливо підкреслює, що взаємодія пошуково-дослідницьких моделей на-

навчального процесу зі змістом освіти пов'язана з установкою на дослідницьку позицію особистості. Ця установка, з одного боку, визначає проблематизований характер змістовної орієнтації учіння, а з іншого — підвищену увагу до власне дослідницької діяльності студентів. Тобто формування способів і процедур самостійної дослідницької діяльності стає спеціальною дидактичною метою в системі професійної підготовки [4]. Усе це створює сприятливі умови для широкої інтеграції науки в навчальний процес.

Вважаємо за доцільне звернутися до зарубіжного досвіду організації науково-дослідної роботи студентів та визначити можливості його оптимального використання в наших умовах. Зазначимо, що науково-дослідницька діяльність студентів в університетах Західної Європи, США, Канади, Японії розглядається одним із найвагоміших і найефективніших компонентів професійної підготовки фахівців, засіб формування інтелектуальної еліти, що визначає науково-технічний прогрес кожної країни в цілому, а також надає високоякісної конкурентоспроможності та дієздатності системі вищої освіти (В. Дикань, В. Загвоздкін, М. Князян та ін.).

Можна виокремити два напрями цієї роботи: науково-дослідна робота талановитих студентів як залучення до „великої” науки — споконвічна формула учнівства під наглядом майстра. Форми її можуть бути найрізноманітнішими: участь у діяльності наукових лабораторій, проектах, підготовка спільних наукових публікацій. Такі яскраві особистості, талановита наукова молодь є і в нас.

Інший вектор в організації науково-дослідницької діяльності студентів виявляється в забезпеченні обов'язкової для всіх студентів самостійної дослідницької роботи як одного з ключових компонентів їх професійної підготовки. Досвід зарубіжних університетів доводить, що найпоширенішими формами організації такої дослідницької роботи є наступні: складання портфоліо, створення індивідуальних дослідницьких проектів, есе, доповідей, індивідуальні творчі проекти, підготовка наукових повідомлень до навчальних занять,

аутентична бесіда як міркування вголос, публічна презентація, метод кейсів, навчальна спільнота як організаційна форма підгрупової дослідницької роботи тощо (Л. Карпинська, Т. Кошманова). Складання портфоліо розглядається як один з наймогутніших засобів активізації метарефлексивних умінь особистості — самоаналізу, самооцінки нею процесів власного дослідження. Це свого роду колекція результатів індивідуального напрацювання студента, його власного дослідницького доробку. Науковці наголошують, що портфоліо — це засіб „збереження думок, ідей, навчальних досягнень студента, що знаходяться в постійному розвитку” (К. Кларк). Розглядають такі його різновиди, як „робочий портфоліо”, „шоукейс портфоліо”, „портфоліо для записів”. Означені засоби організації самостійно-дослідницької роботи сприяють формуванню таких професійно значущих умінь майбутніх фахівців, як: швидка асиміляція нової інформації, моделювання, конструювання ефективних стратегій професійної діяльності, рефлексія. Зазначимо, що означені форми давно й успішно впроваджуються і нашими викладачами в межах окремих навчальних дисциплін. Проблема виявляється в тому, що ця робота не була визначена обов'язковою для всіх без винятку студентів, а відтак її позитивний вплив відчували на собі лише окремі, особливо зацікавлені студенти.

З огляду на викладене вище, постає необхідність кардинальної зміни орієнтирів, передусім у розумінні ролі й місця науково-дослідної роботи зі студентами, яка повинна стати не просто обов'язковим компонентом у процесі професійної підготовки, а її смисловим ядром. Означена проблема дуже активно опрацьовується, обговорюється на різних рівнях — від засідань ректорату, Вченої ради університету до засідань кафедр і комісій. Дійсно, у цієї ідеї є як прихильники, так і супротивники, головним твердженням яких є справедливе зауваження, що талановитих науковців серед студентів одиниці. Відтак питання — чи потрібно це всім іншим? Відповіддю на цей аргумент може слугувати теза сто-

совно більш широких цілей НДРС, ніж виро-
щування талановитих науковців. Це особли-
во почесне завдання, і воно не знімається.
Щастя кожного вчителя мати такого учня. Вод-
ночас теорія і практика сучасної вищої освіти
орієнтує на забезпечення не нижче норматив-
ного рівня науково-дослідницької компетент-
ності кожного випускника ВНЗ, що дозволить
йому розв’язувати професійні завдання різно-
го рівня складності. Основною метою само-
стійної дослідницької роботи студентів є озб-
роєння їх уміннями постійно розширювати
свій освітній простір, оволодіння засобами
нових видів професійної діяльності в умовах
швидких соціальних змін, розвиток гнучкості,
мобільності, критичності мислення, а голов-
не – формування особистої відповідальності,
самостійності й креативності. До речі, такий
підхід збігається з досвідом західноєвропейсь-
ких університетів, у яких також виділяють **ба-
зовий** рівень, який передбачає організацію на-
уково-дослідної роботи студентів на початко-
вому етапі навчання. На цю роботу відводиться
дві третини навчального часу, вона пла-
нується, скеровується та контролюється вик-
ладачем. Наступний рівень **основний** — дос-
лідницька діяльність студентів на старших кур-
сах. На перших двох етапах викладачі як ке-
рівники самостійної дослідницької діяльності
ставлять за мету закласти підвалини випере-
джувального дослідницько-творчого самороз-
витку особистості впродовж усього життя.
Найвищий рівень — **поглибленої дослід-
ницької роботи** для студентів, які виявили
спеціальні здібності до наукової роботи.

Колективне обговорення цієї проблеми
професорсько-викладацькою спільнотою за
участю студентського наукового товариства,
Ради молодих учених та студентського пар-
ламенту в нашому університеті дало змогу
дійти певної згоди й окреслити основні мо-
менти в організації обов’язкової самостійної
дослідницької роботи студентів на **базовому
рівні**. Це відображено в оновленому рейтин-
гу досягнень студента в науково-дослідній
діяльності (табл.1).

Показники		Кількість балів
БАЗОВИЙ РІВЕНЬ (обов’язковий для кожного студента)		
Підготовчий етап (для студентів I-II курсів)		
1	• Виконання комплексу завдань дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін ¹	Середній бал від 1 до 6
2	• Участь у роботі студентської наукової групи ²	1-4
Дослідницьке навчання (для студентів III-V курсів)		
3	• Здійснення курсового (дипломного) проекту ³	1-6
4	• Участь у роботі студентської наукової групи ²	1-4
ПРОСУНУТИЙ РІВЕНЬ (для студентів, які виявили особливі нахили до науково-дослідної роботи)		
1	Виступ на науковій конференції: • університетський • всеукраїнський • міжнародний	3 4 5
2	Публікація: • стаття, яка відповідає вимогам ВАК України • стаття, опублікована в науковому виданні СНД • стаття, опублікована в зарубіжному науковому виданні (крім СНД) • тези	4 5 6 3
3	Участь у конкурсі студентських наукових робіт: • університетському • всеукраїнському, міжнародному	6 8
4	Перемога в конкурсі студентських наукових робіт: • університетському • всеукраїнському, міжнародному	9 12
5	Участь в олімпіаді: • університетський • всеукраїнський, міжнародний	4 8
6	Перемога в олімпіаді: • університетський • всеукраїнський, міжнародний	9 12
7	Участь у розробці науково-дослідного проекту: • університетського • всеукраїнського, міжнародного	10 12

Рис.1. Рейтинг науково-дослідної роботи студентів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Як видно з таблиці, у рейтингу представ-
лені два основні рівні – **базовий** та **рівень поглибленої дослідницької роботи**. Перший, базовий рівень, у свою чергу, складається з двох частин, що дозволяють врахувати ре-
альні можливості студентів молодших та стар-
ших курсів. Уведення базового рівня, що за-
безпечує формування у **всіх студентів** науко-
во-дослідницької компетентності **не нижче
нормативного** рівня, орієнтує на обов’язко-
ве залучення всіх без винятку, а не лише особ-
ливо обдарованих студентів у самостійну дос-
лідницьку роботу як необхідний етап. Тобто
загальний бал жодного студента не може до-
рівнювати нулю. Показниками рівня поглиб-
леної дослідницької роботи є досягнення сту-
дентів, пов’язані з різними формами презен-
тації результатів своєї наукової роботи (олім-
піада, конкурс студентських наукових робіт,
публікації, публічні виступи), а також участь у
розробці науково-дослідного проекту. В уні-
верситеті розроблені та діють різні механізми
матеріального та морального стимулювання

студентів за високі досягнення в науково-дослідній роботі. Назріла необхідність розробки механізмів впливу на тих студентів, які не усвідомлюють вагомості такої складової професійної підготовки, як науково-дослідна діяльність, не мають інтересу до самостійної дослідницької діяльності.

Проте, щоб рейтинг почав „працювати”, необхідно, щоб самі викладачі переглянули своє ставлення до цього вкрай важливого аспекту роботи та підготували необхідну базу. По-перше, кафедра як основна одиниця організації процесу професійної підготовки повинна забезпечити в робочих програмах з кожної навчальної дисципліни розробку блоку науково-дослідницьких завдань (не менше двох завдань на модуль або не більше шести на 1 кредит). На початку семестру зміст цих завдань презентується студентам разом з програмою навчального курсу та рекомендаціями щодо їх виконання. Кафедра контролює реалізацію викладачами означеної роботи та періодично аналізує її результативність. Контроль за виконанням такої роботи частково враховується у відповідних показниках навантаження викладача та може проводитись на семінарських, практичних заняттях.

По-друге, студент на початку семестру, попереджений деканатом, кураторами про врахування наукових досягнень у загальний рейтинг, мотивований відповідно викладачами з кожної дисципліни, має право обрати, з яких дисциплін він буде виконувати завдання. Оскільки базовий рівень охоплює дослідницьку роботу студентів початкового етапу навчання, то доцільно, щоб завдання охоплювали різні розділи навчального плану – соціально-гуманітарний, природничо-науковий та професійно орієнтований. Виконання кожного завдання оцінюється викладачем 1 балом, потім бали складаються. Але за бажанням студент може підвищити свій рейтинг і набрати більшу кількість балів, виконуючи дослідницькі завдання з різних дисциплін чи з однієї.

На старших курсах студенти, як правило, виконують курсові (дипломні) проекти. Поширення Інтернету суттєво ускладнило ситуацію з виконанням курсових робіт, і тому представлений текст роботи ще не є свідченням того, що студент серйозно над ним працював. Тому викладач має відзначити не лише сам факт виконання цієї роботи, а й оцінити

рівень її науковості й самостійності виконання.

Крім виконання студентом дослідницьких завдань, викладач повинен оцінити також його діяльність у межах роботи наукового гуртка, групи тощо балами від 1-го до 4-х.

Наприкінці навчального року підраховується загальна сума балів за науково-дослідну роботу для кожного студента, до цієї суми додається сума балів за навчальним й формується загальний рейтинг у кожній групі. Саме на підставі загального рейтингу як сумарного показника успішності в навчальній і науково-дослідній діяльності визначаються подальші перспективи навчання студента за більш високим освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Отже, рейтинговий бал з науково-дослідної роботи є важливим показником у контексті професійної підготовки майбутнього фахівця, який впливає на оцінку загального рівня його готовності до виконання завдань професійної діяльності.

Безперечно, що запропонований підхід щодо вирішення завдання з формування науково-дослідної компетентності ми не вважаємо за можливо єдиний, але перші підсумки роботи в цьому напрямі переконують у думці, що він є достатньо ефективним і може бути рекомендований до впровадження і в інших вищих навчальних закладах різного рівня акредитації.

Література

1. **Дичківська І.М.** Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник – К., 2004. – 352 с.
2. **Елманова В.К.** Высшее образование за рубежом. – Л., 1989. – 50 с.
3. **Загвоздкин В.К.** Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2004. — № 4. – С. 5—10.
4. **Зязюн І.А.** Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. — № 1. – С. 11—19.
5. **Кошманова Т.С.** Развитие педагогической освіти у США (1960—1998 гг.). – Л., 1999. – 488 с.
6. **Неперервна професійна освіта:** філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія /За ред. В.Г. Кременя. – К., 2003. – 853 с.
7. **Ордон У.** Приоритетные образовательные политики ЕС: взгляд из Польши // Педагогика. – 2005. — № 2. – С. 91—95.

ПРО ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ

гуманітарної складової професійної культури інженера в технічному вищому навчальному закладі

Ткаченко І. О.,
Бєлкін Д. І.

Виховання професійної культури майбутнього інженера, здатного конкурувати на ринку інтелектуальної праці, починається у вищому навчальному закладі й триває в процесі подальшої діяльності, підвищення кваліфікації й самоосвіти.

Основою організації освітньої діяльності ВНЗ є стандарт освіти [1], що включає такі ос-

новні документи, як освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця (ОКХ) і освітньо-професійна програма (ОПП).

ОКХ містить перелік професійних завдань, які повинен вирішувати інженер у своїй діяльності, і комплекс умінь, якими він повинен володіти для того, щоб бути здатним вирішувати ці завдання. Зазначим, що ОКХ формується на підставі аналізу нормативних документів міністерств, відомств і організацій, які визначають перелік посад і реальних обов'язків інженера. ОПП містить перелік змістовних блоків, об'єднаних у навчальні дисципліни, які забезпечують формування у студента комплексу знань, умінь і навичок, що дозволяють вирішувати завдання, перераховані в ОКХ, а також дані

Виховання професійної культури майбутнього інженера, здатного конкурувати на ринку інтелектуальної праці, починається у вищому навчальному закладі й триває в процесі подальшої діяльності, підвищення кваліфікації й самоосвіти.

про обсяг часу, що відводиться для вивчення навчальних дисциплін.

Аналізуючи зміст ОКХ типових інженерно-технічних освітніх напрямків, наприклад, інженерної механіки, хімічної технології та інженерії, можна побачити, що в переліку задач і вмінь відсутні такі, які були б безпосередньо пов'язаними з циклом гуманітарних дисциплін.

У той же час ОПП передбачає цикл гуманітарних дисциплін

обсягом не менш 20—30% часу, відведеного для всіх навчальних дисциплін освітнього напрямку.

У зв'язку з відзначеним

протиріччям між ОКХ і ОПП виникає питання: можливо, елементи професійної культури інженера, що формуються в технічному ВНЗ при вивченні студентом гуманітарних дисциплін, не настільки необхідні інженерові для успішної конкуренції на ринку інтелектуальної праці?

Ціла низка обставин дає підставу для негативної відповіді на таке питання.

У багатьох роботах [2—9], що стосуються теми формування професійної культури інженера, необхідність вивчення гуманітарних дисциплін у технічних ВНЗ показана досить переконливо. Правда, тут можуть виникнути певні сумніви, адже авторами значної части-

ни цих робіт є професіонали в галузі гуманітарних наук.

Однак необхідність вивчення гуманітарних дисциплін у технічних вищих навчальних закладах показує й аналіз місця та зв'язків об'єктів діяльності інженера.

Діяльність інженера пов'язана з об'єктами техніки. Об'єкти техніки об'єднані в гігантську інфраструктуру — техносферу. Техносфера існує в природному середовищі, використовує геосферу, гідросферу й тропосферу, взаємодіє з середовищем перебування людини й інших організмів — біосферою. Об'єкти техніки також є об'єктами ринку, отже, частиною економічної системи. Нарешті, об'єкти техніки створює й експлуатує людина, а продукція, що випускається, задовольняє ті або інші її потреби, отже, об'єкти техніки входять і в соціальну систему. Як видно, об'єкти техніки не ізольовані і є елементами соціально-економічної й природної системи.

У зв'язку з цим, дуже важко уявити собі, що інженер досягне ефективних результатів у своїй діяльності, основними видами якої є проектування, виготовлення або будівництво, експлуатація або використання об'єктів техніки, якщо буде враховувати тільки технічні зв'язки об'єкта й нехтувати його іншими системними зв'язками. Це неминуче призведе до неадекватної оцінки властивостей технічних об'єктів, у підсумку, до помилкових і неефективних рішень.

Отже, елементи професійної культури інженера, комплекс яких можна називати її гуманітарною складовою, що дозволяють інженерові розуміти, оцінювати й забезпечувати нетехнічні зв'язки технічних об'єктів у соціально-економічній і природній системі, у край важливі й необхідні.

Гуманітарна складова професійної культури інженера сьогодні формується у ВНЗ в основному при вивченні гуманітарних дисциплін. Гуманітарні дисципліни внесені в ОПП інженерних освітніх напрямків не штуч-

но. Так склалося історично в результаті еволюції освіти й визначено існуванням реальних потреб суспільства й техніки.

Розглянуте протиріччя між ОКХ і ОПП відносно гуманітарних дисциплін, найімовірніше, свідчить про те, що гуманітарна складова професійної культури діючих інженерів, які прямо або опосередковано є творцями ОКХ інженерних освітніх напрямків, є дещо обмежена, а отже, є підстави вважати, що вивчення гуманітарних дисциплін в інженерно-технічних ВНЗ сьогодні ще не призводить до формування достатньо повноцінної гуманітарної складової професійної культури майбутніх інженерів.

У зв'язку з цим цікаво простежити причину відзначеного недоліку.

Для цього, очевидно, необхідно розглянути, наскільки перелік гуманітарних дисциплін, послідовність їхнього вивчення, обсяг часу, що відводять для цього, і зміст блоків змістовних модулів (програм) цих дисциплін сприяють формуванню гуманітарної складової професійної культури інженера.

Уважати перелік гуманітарних дисциплін недостатньо повним підстав немає. Гуманітарні дисципліни охоплюють практично всі об'єкти гуманітарної й соціально-економічної сфери діяльності. Програми ж гуманітарних дисциплін, імовірно, зайво спеціалізовані й фактично націлені не на формування професійної культури інженерів, а скоріше професійної культури фахівців галузей діяльності, однойменних навчальним дисциплінам. Ось, наприклад, у програмі дисципліни “Соціологія” із двадцяти змістовних модулів тільки наступні три модулі: “Зміст, структура та функції трудової поведінки. Мотивація трудової поведінки. Трудові конфлікти: моделі, аналіз, вирішення”, можуть бути кваліфіковані, як націлені на формування професійної культури інженера.

І це стосується практично всіх гуманітарних дисциплін, крім іноземної мови (за про-

фесійним спрямуванням) і української мови (за професійним спрямуванням), програми яких принципово відрізняються тим, що дійсно націлені на формування елементів професійної культури інженера, а не фахівця з іноземної або української мови. Слід зазначити, що зовсім недавно ні назви, ні програми цих гуманітарних дисциплін професійної спрямованості не мали.

Імовірно, ефективність формування гуманітарної складової інженерної культури у вищих навчальних закладах може бути підвищена, якщо підсилити професійну спрямованість програм і інших гуманітарних дисциплін, передбачених ОПП інженерних освітніх напрямків.

Існує, на наш погляд, й інший шлях підвищення ефективності формування гуманітарної складової інженерної культури в технічних ВНЗ — включення в програми технічних дисциплін матеріалів, що, зазвичай, розглядаються у дисциплінах гуманітарних. Прикладом цього може бути програма дисципліни “Основи проектування” [10], що, крім типових змістовних модулів, властивих цій інженерній дисципліні, додатково включає й такі, як: “Проектування – галузь діяльності. Проектування – етап життєвого циклу об’єкта. Проектування і технічна еволюція. Загальний (принциповий) метод проектування. Зв’язки об’єкта в соціально-економічній системі”, які могли б бути модулями програм гуманітарних дисциплін.

Оскільки в цьому випадку зв’язки гуманітарних і технічних дисциплін виявляться більше тісними й складними, очевидно, буде потрібно змінити послідовність їхнього викладу, пропорції часу, що відводиться для їхнього вивчення. Імовірно, особливо складним завданням виявиться виділення з програм гуманітарних дисциплін тих змістовних модулів, які доцільно буде перенести в програми технічних дисциплін і вибір певних технічних дисциплін, у програмах яких ці модулі будуть доречні. Швидше за все, виникне

також необхідність досить серйозних змін методичного й інформаційного забезпечення більшості навчальних дисциплін, передбачених ОПП освітніх інженерно-технічних напрямків.

Вірогідно, що це дуже складне завдання, рішення якого зажадає глибоких і всебічних досліджень.

Література

1. **Про порядок** розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою. Наказ Міністерства освіти і науки України № 286 від 31.07.98.
2. **Багдасарьян Н.Г.** Профессиональная культура инженера: Механизмы освоения. — М., 1998.
3. **Лазарев М.І.** Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: Монографія. — Х.: Вид-во НфаУ, 2003.
4. **Маркова А.К.** Психология профессионализма. — М., 1996
5. **Нечаев Н.Н.** Профессионализм как основа профессиональной мобильности: Материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
6. **Старжинский В.П.** Гуманизация инженерного образования. — Мн., 1993.
7. **Фокин Ю.Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2002.
8. **Шубин В.И., Пашков Ф.Е.** Культура. Техника. Образование: Учеб. пособие для тех. ун-тов. — Днепропетровск, 1999.
9. **Митин Б.С., Мануйлов В.Ф.** Инженерное образование на пороге XXI века. — М., 1996.
10. **Основи проектування** / Д.І. Белкін — Рубіжне: Рубіжанський філіал СНУ імені Володимира Даля, 2005.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-ЮВЕЛІРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Чупіна В.М.

ПОСТАНОВКА проблеми. Ювелірне мистецтво — одне з найдавніших і широкорозповсюджених видів декоративно-прикладного мистецтва, кожний твір якого несе в собі величезний пласт історії, відображує культурно-історичні, національні та загальнолюдські цінності (мистецтво Стародавніх Єгипту, Греції, Індії, Ірану, Японії, Сарматів, епохи Відродження, Київської Русі тощо). Ювелірне мистецтво України має давні традиції й динамічно розвивається, шукає власні шляхи розвитку. Воно має задовольняти культурні та духовні потреби суспільства, інтегрувати культурне середовище, здобувати міцні позиції на міжнародному рівні, що сприятиме позитивному іміджу України. Як зазначали учасники Круглого столу “Ювелірне мистецтво України. Школи, напрямки, традиції” у зверненні до Асоціації ювелірів України, Міністерства науки й освіти, ЗМІ, представників підприємств – виробників ювелірної галузі (Київ, 22.11.2003.), подальший розвиток ювелірного мистецтва України потребує “створення ефективної національної системи підготовки фахівців ювелір-



ної галузі, яка б спиралась на світовий досвід, а також мала власну матеріальну базу на провідних підприємствах галузі”. У зв’язку з цим виникає гостра необхідність у створенні системи вищої професійної підготовки фахівців ювелірної галузі, в основі якої закладено культурно-історичні цінності українського народу, його традиції, духовність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що конкретних досліджень з цієї проблеми не існує. Разом з тим є велика

кількість наукових праць, які розкривають різні аспекти проблеми, що досліджується. Загальнонаукове та теоретичне значення для нашого дослідження мають праці з питань естетичного виховання молоді (Є. Антонович, В. Бутенко, Г. Шевченко), з питань розвитку сучасної художньої освіти (Є. Мисько, А. Бокотей, А. Чебикін, Є. Недзельський, Г. Беда). Окремі психологічні аспекти проблеми формування художньо-графічної культури були предметом досліджень

Л. Виготського, Б. Неменського. Методичні аспекти формування художньо-графічної культури розглядалися І. Глинською, Л. Любарською, А. Горбенко, В. Кузіним, І. Ільїним та ін. Мистецтвознавчі аспекти проблеми досліджували В. Іконніков, Н. Дмитрієва, П. Богатирьов, В. Василенко та ін.

Формулювання цілей статті. Визначення художньо-графічної культури майбутніх художників-ювелірів як передумови їх високого професіоналізму, формування у студентів ціннісних уявлень про значення декоративно-прикладного мистецтва для розвитку художньо-графічної культури особистості.

Результати дослідження Відродження національної культури українського народу, бурхливий розвиток ювелірної галузі з початку 90-х років ХХ ст., посилення соціальної ролі ювелірного мистецтва вимагають принципово нового ставлення до формування особистості майбутнього художника-ювеліра. Це у свою чергу висуває високі вимоги до організації навчально-виховного процесу вищої професійної школи в підготовці майбутніх спеціалістів, виховання всебічно, гармонійно розвиненої особистості, здатної активно, творчо вирішувати завдання щодо подальшого розвитку вітчизняного ювелірного мистецтва, його інтеграції в європейський і світовий простір.

Розглянемо ще низку важливих моментів, пов'язаних з вищою професійною освітою. Сучасних науковців і педагогів непокоїть теперішній стан освітнього процесу, пригнічує зниження загальної культури. Розділяючи занепокоєння щодо цієї ситуації, ми погоджуємося з твердженнями науковців, що «виховання й освіта мають бути зорієнтовані на особливості прояву культури в процесі підготовки спеціаліста: формування його особистісної культури, організації діяльності в умовах гармонізації виховання, гуманітаризації освіти і підвищення загальної культури педагогічного процесу» [6, с. 3].

Ураховуючи зазначене, процес професійної підготовки студентів повинен забезпечити належний рівень компетентності майбутніх художників-ювелірів, їх готовності до художньо-професійної діяльності. Вагому роль у вирішенні цієї проблеми відіграє художньо-графічна культура майбутніх фахівців. Ми розгля-

даємо художньо-графічну культуру як невід'ємну складову загальної культури людства, зокрема художньої культури. Це основа, за допомогою якої відбувається й передається образна думка та формується творче ставлення до різних видів діяльності особистості, будується образна модель світу.

У процесі формування художньо-графічної культури відбувається знайомство студентів з українською та світовою художньою культурою, розвиваються почуття гармонії та естетичного смаку, формується особистісно-ціннісна оцінка світу, відпрацьовуються навички висловлювати власні думки засобами мистецтва та розуміння художніх творів, народного мистецтва; розвивається нестандартне багатовекторне мислення, уміння фантазувати, відпрацьовуються навички створювати авторські проекти та ювелірні твори, моделювати професійну діяльність за „законами краси”.

Стосовно зазначеної теми дослідження, на нашу думку, слід відзначити, що в останні роки у сфері освіти з'являються негативні соціокультурні фактори та протиріччя:

- низький рівень художньо-графічної культури випускників шкіл;
- недостатній рівень сформованості художньо-графічної культури значної частини студентської молоді;
- недостатність графічних компонентів змісту освіти (зокрема спеціального обладнання кабінетів образотворчих дисциплін, мистецтва, наявність наочних матеріалів майстерень з декоративно-прикладного тощо);
- недостатній зв'язок і взаємодія закладів освіти та культури (художніх музеїв, виставочних залів, краєзнавчих музеїв, бібліотек та ін.);
- низький рівень художньо-графічної культури спілкування серед студентів.

Характеризуючи актуальність цієї проблеми, ми вважаємо, що процес формування художньо-графічної культури студентів буде успішним за таких умов:

– використання психолого-педагогічно обґрунтованої системи формування художньо-графічної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва;

– інтегрованого використання народного мистецтва як фундаменту формування художньо-графічної культури майбутніх художників-ювелірів;

– цілеспрямованого залучення студентів у різні види образотворчої діяльності, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості.

Отже, процес формування художньо-графічної культури необхідно розглядати як комплекс взаємопов'язаних між собою компонентів: форм і методів навчання, виховання, які забезпечують цілеспрямований послідовний безперервний вплив суб'єктів педагогічного процесу. Формування художньо-графічної культури студентів становить для нас надзвичайний інтерес, бо дозволяє визначити соціокультурні проблеми, практично їх вирішувати на базі ідей та принципів, що відповідають сучасній вищій професійній школі. Крім того, художньо-графічна культура студентської молоді має велике соціальне значення – сприяє формуванню творчих здібностей особистості, її світосприйняття, чуттєвому, емоційному пізнанню світу.

Декоративно-прикладне мистецтво відіграє значущу роль у духовному, загальному, розумовому й творчому розвитку молоді. Мистецтвознавці і науковці відзначають, що й сьогодні, у складних соціально-економічних та політичних умовах у державі, декоративно-прикладне мистецтво України залишається багатогранною та значною за художнім рівнем мистецькою галуззю. Народні майстри та професійні художники у творчій співдружності продовжують національні традиції українського мистецтва. Ці принципи стають основоположними в процесі формування нових стильових тенденцій розвитку декоративно-прикладного мистецтва, які сьо-

годні видозмінюються і взаємозбагачуються [1, с. 4].

У зв'язку з цим, ми вважаємо, що розвиток художньо-графічної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва сприятиме більш повному використанню інтелектуального, духовного, творчого потенціалу студентів. На жаль, у такому аспекті проблеми дослідження ще не розглядалася.

Ми глибоко переконані, що у вищій художньо-професійній школі поряд з вивченням таких видів мистецтва, як живопис, графіка, скульптура, набуває особливого значення вивчення народного й декоративно-прикладного мистецтва України, етнографічні дослідження з народної творчості. Студентська молодь повинна не забувати своє коріння й бути обізнаною з тих видів мистецтва, у яких наші предки були неперевершені і творили нашу історію засобами гончарства, писанкарства, витикання, розпису, вишивки і т.п. Людина, що не знає історії культури свого народу, не може називатися культурною і не може привити мистецтво в людські душі [1; 2; 4; 6; 7]. Народне мистецтво завжди яскраве, лаконічне, за своєю природою близьке, студентській молоді, привертає їхню увагу різноманітними формами і кольорами. Воно робить звичайну річ радісною, нарядною, виховує гарний смак і почуття прекрасного. Крім того, і це найголовніше, виховує гордість за свій народ, повагу і зацікавленість творчістю народних художників.

Декоративне мистецтво кожного народу має свої особливості, свої форми й поєднання кольорів, характер візерунка, але кожному виду народного декоративного мистецтва характерні такі риси:

– відображення в орнаменті особливостей навколишнього середовища, життя, природи;

– чіткість, ритмічність, стрункість малюнку, форми й призначення речі, що прикрашається.

Перевірене в роботі багатьох поколінь, народне декоративне мистецтво загубило все зайве, випадкове, не характерне для цієї форми, зберегло в століттях все найбільш чудове, виразне, нарядне.

Вивчення народного мистецтва сприяє розвитку художньо-графічної культури майбутніх ювелірів, допоможе поглибити свої знання про традиції, етнографію, обряди, культуру нашого народу, більш дізнатися про своє коріння. Це сприяє вихованню любові до своєї країни, поваги до нашої історії, пращурів, прищепити почуття поваги і взаєморозуміння до культур інших країн. Важливо, щоб майбутні художники-ювеліри не тільки цікавились, розуміли, але й любили народне мистецтво як головну й неоціненну скарбницю, як головну цінність своєї творчості, і могли передати цю любов у творах ювелірного мистецтва.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що художньо-графічна культура займає одне з фундаментальних понять у фаховій підготовці ювелірів, створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності студентів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Художньо-графічна культура має велике значення для суспільного виховання особистості, її емоціонального, естетичного та інтелектуального розвитку. Процес формування художньо-графічної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва виступає в ролі збереження національної спадщини, сприяє розвитку споконвічного начала народної культури, охороняє її самобутність.

Подальші перспективи досліджень у цьому напрямку.

Дослідження мистецтвознавців, психологів, багаторічний досвід роботи в освітніх закладах дозволяє зробити висновок, що мистецька діяльність студентів, виразність, щирість, своєрідність сприйняття світу, фантазія мають стати предметом дослідження художників-педагогів, тих спеціалістів, які беруть на себе обов'язок розвивати й удосконалювати творчість майбутніх фахівців. Сту-

денти повинні розуміти й пояснити феномен художньо-графічної культури, її значущість у людській життєдіяльності, знати історію художньої культури своєї країни, її місце у світовій цивілізації. Усе це переконливо засвідчує, що на сучасному етапі система вищої професійної освіти майбутніх художників-ювелірів відіграє значущу роль, отже, означені проблеми дослідження потребують подальшої розробки та обговорення.

Література

1. **Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю.** Світова та українська культура: Навч. посібник. — Львів: Світ, 2004. — 344 с.
2. **Бичко А.К.** та ін. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій. — К.: Либідь, 1992. — 392 с.
3. **Вища освіта в Україні:** Навч. посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнко. — К.: Знання, 2005. — 326 с.
4. **Декоративно-прикладное искусство Украинской ССР** / Авт. вступ. ст. и сост. Великогская Н. И., Гоголь Л.Е. — М.: Сов. художник, 1986 — 192 с.
5. **Новиков А.М.** Профессиональное образование в России. — М.: ИЦП НПО РАО, 1997.
6. **Корольчук О.П., Поночовний М.І.** Студентство: Виховання духовної культури : спроба окреслити проблеми і віднайти критерії // Освіта. — 1999. — 24—31 берез. (№18). — С 3.
7. **Педагогіка** вищої та середньої школи: Зб. пр. № 10. — Спец. вип.: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст: теорія, методи, технології / Гол. ред. Буряк В.К та ін. — Кривий Ріг: КДПУ, 2005. — 356 с.
8. **Попков В.А., Коржуев А.В.** Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для высш. шк. — М.: Академ. Проект, 2004. — 432 с.

КОНЦЕПЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Глузман Н. А.

В УМОВАХ інтеграцій у світовий освітній простір, розбудови Української держави, стрімкого науково-технічного прогресу, суцільної інформатизації та комп'ютеризації суспільства, різкої зміни суспільних відносин, соціальних орієнтирів й ідеалів, переоцінки цінностей здійснюється реформування системи освіти, яке ставить перед педагогічною наукою комплекс проблем, серед яких питання математичної підготовки й розвинутої математичної культури вчителів початкових класів набувають виняткової актуальності, оскільки трансформаційні процеси в системі освіти останнім часом набули виразної прагматичної орієнтації, а завдання інтелектуального й культурного розвитку особистості поступово втрачають домінуючі позиції.

У загальноосвітній школі постає учитель початкових класів є ледь не головною. Це зумовлено тією роллю, яка призначається саме йому – вчителю початкових класів, у формуванні в молодших школярів аналітичного, понятійного, операційного, мовленнєвого та світоглядного фундаменту. Від того, якої „якості і глибини” буде цей фундамент у вчителя, залежить, наскільки успішне буде навчання його учнів у майбутньому, у середній і старших ланках загальноосвітньої школи.

Сьогодні, як ніколи, не лише ма-

тематична спільнота, але й представники інших сфер суспільства все частіше висловлюють занепокоєння стосовно того, що погана математична освіта, низька математична культура у XXI-му столітті можуть стати серйозною перешкодою не тільки на шляху розвитку країни, а й у досягненні успіху в житті, значно обмежити свободу особистості. На жаль, їх заклики, як це не сумно констатувати, залишаються не почутими в суспільстві.

Дослідження цих питань закономерно висувають необхідність кардинальних науково-обґрунтованих змін у стратегії і структурі освітньої галузі в цілому, пошуку нового змісту, методів, форм навчання й технологій реалізації принципових змін у фундаментальній, психолого-педагогічній, методичній, практичній і гуманітарній підготовці майбутніх учителів початкових класів, утвердження професіоналізму в системі освіти. Про це наголошується в Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі „Вчитель”. Проте, у системі підготовки педагогічних кадрів для початкової школи ще недостатньо враховуються об’єктивні тенденції, властиві розвитку освіти в цілому: зростання діагностичності в постановці цілей і оцінці результатів навчання; підвищення інтенсивності навчання на основі використання сучасних педагогічних технологій; розробка і впровадження освітніх

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

стандартів, досягнення яких забезпечується навчально-методичними модулями; інтеграція і диференціація курсів, видів, ступенів і установ освіти; посилення індивідуально-творчої освіти.

Це спонукає до ґрунтового аналізу й переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до підготовки (зокрема математичної) вчителів початкових класів, здатних до вирішення сучасних проблем освіти відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Слід зазначити, що вітчизняні вчені звертались до проблематики професійної підготовки вчителя (у тому числі й початкових класів). Перші спроби вирішення цієї проблеми знаходимо в дослідженнях, які присвячені:

— виявленню сутності і структури педагогічної діяльності (Ф.Н. Гоноболін, В.І. Гинецинський, В.І. Додонов, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, О.М. Маркова, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спирін, Г.С. Сухобська та ін.);

— обґрунтуванню концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів (О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, О.В. Глузман, В.В. Горшкова, В.М. Гриньова, В.О. Гусев, І.А. Зязюн, М.Я. Ігнатенко, Г.А. Луканкін, О.Г. Мордкович, М.Д. Никандров, І.О. Новик, О.І. Піскунов, К.К. Платонов, Н.О. Половникова, Л.І. Рувинський, В.А. Семиченко, З.І. Слепкань, Н.Л. Стефанова, І.Ф. Тесленко, Н.Д. Хмель та ін.);

— висвітленню загальних питань проблеми формування особистості вчителя (Л.П. Булаєва, С.У. Гончаренко, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, Л.В. Кондрашова, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.О. Крутецький, М.О. Лазарев, Л.С. Нечипоренко, В.О. Сластьонін, Н.М. Тарасевич, А.І. Щербаков, Р.І. Хмелюк та ін.);

— удосконаленню та розробці нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти (А.М. Алексюк, В.П. Безпалько, А.О. Вербицький, Б.С. Гершунський, Т.О. Дмитренко, О.А. Дубасенюк, В.І. Євдокимов, М.І. Жалдак, М.М. Левіна, В.І. Лозова, В.М. Монахов, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.М. Пехота, І.П. Підласий, І.Ф. Прокопенко, С. Пейперт, Б. Скіннер, Б. Річейсон, Р. Харст, П. Мітчел, М. Вулман, С. Сполдинг та ін.);

— розробці теоретичних і методичних аспектів навчання математики (Г.П. Бевз, М.І. Бурда, П.М. Єрднієв, М.Я. Ігнатенко, Ю.М. Колягін, Г.О. Луканкін, М.В. Метельський, З.І. Слепкань, А.А. Столяр, І.Ф. Тесленко, М.І. Шкіль, Н.М. Шунда та ін.);

— визначенню критеріїв ефективності інноваційного навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський, О.М. Іонова, О.В. Попова, В.А. Казаков, Н.Ф. Тализіна, В.О. Сластьонін та ін.);

— дослідженню проблем професійно-педагогічної комунікації зарубіжними авторами (М. Багдеггер, Р. Баркер, О. Дафт, К. Шекон, Р. Якобсон та ін.).

У наукових працях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки вчителя. Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний з названих підходів не забезпечив уповні виконання завдання математичної підготовки майбутніх учителів-початківців через відсутність методологічної та теоретичної бази, яка б сприяла поліпшенню їх математичної підготовки.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, крім того, з практичним досвідом математичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності дало змогу виявити низку суперечностей:

1. На рівні концептуалізацій:

— між світовими тенденціями все більш зростаючої ролі математики в усіх сферах життя та зростання вимог до математичної підготовки людини, що, у свою чергу, розкриває для неї широкі можливості інтелектуального розвитку, а саме розвитку логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної культури, формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації та ін., й обмеженим рівнем можливостей щодо її здійснення;

— між сучасним усвідомленням нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує на створенні умов для особистісного зросту й самореалізації майбутніх фахівців, й домінуючою моноспрямованою парадигмою у методології, теорії й практиці ВНЗ;

— між процесами інтеграцій України до світового простору, стрімким зростання ви-

мог щодо якості математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи й відсутністю концептуальних обґрунтувань відповідної підготовки.

2. На рівні мети підготовки фахівців:

— між гострою потребою суспільства в учителі нової генерації, здатного до професійного забезпечення належної математичної підготовки, і реальним рівнем підготовки до неї майбутніх фахівців.

3. На рівні змісту вищої освіти:

— між необхідністю розгляду професійної математичної підготовки студентів як цілісного феномена й неузгодженістю цілей, функцій, засобів, їх дискретним відібранням у змісті вищої освіти;

— між традиційним підходом до змісту, що обмежує математичну підготовку фахівців на функціональному рівні, й переходом до системно-цілісних, міждисциплінарних, змістовних компетентніших структур, здатних забезпечити не тільки когнітивні, а й ціннісно-мотиваційні, особистісно-поведінкові, рефлексивні складники змісту;

— між превалюванням у сучасному освітньому процесі формуючих, інтегративних методів і технологій і необхідністю посилення проєктивності, діалогічності, особистісно-творчих ініціатив у діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до математичної підготовки вчителя початкової школи, здатного до вирішення сучасних проблем школи. Саме тому, у цьому контексті особливої актуальності набуває розробка та реалізація концепції математичної освіти студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концепції математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності в контексті соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному освітньому просторі в Україні.

В основі розробки концепції математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи лежить кілька наукових підходів до навчання, серед яких домінують такі:

— особистісно орієнтований, з урахуванням рівневої та профільної диференціації як ре-

алізації особистісно-розвивальних функцій навчання та виховання в процесі суб'єкт — суб'єктної взаємодії тандему „викладач—студент”;

— комунікаційно-діяльнісний, базу якого створює продуктивна діяльність, що орієнтована на створення особистісної системи математичних знань, що відповідають індивідуальним потребам студента;

— системний підхід, з використанням фундаментальних принципів управління якістю як основи для створення цілісної системи навчання математичних дисциплін та реалізації їх професійної спрямованості за рахунок інтеграції із фаховими знаннями.

— комплексний підхід як реалізація триєдиної єдності: навчального процесу (діалектичної єдності соціального, психологічного й педагогічного); складових навчального процесу методичної системи (цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів при провідній ролі засобів навчання).

Розглядаючи систему математичної освіти студентів спеціальності „Початкове навчання» з позиції концепції, доцільно, на нашу думку, акцентувати увагу на провідних принципах її реалізації, а саме:

— якості навчання, обумовленої логікогносеологічними, методологічними умовами теорії пізнання й орієнтованої на виявлення якісних особливостей об'єкта дослідження (наприклад, певної математичної дисципліни), класифікацію їх зв'язків та відносин з іншими об'єктами. Практичне втілення цього принципу передбачає одержання студентами вищого навчального закладу базової системи знань необхідної якості, формування компетентності необхідного рівня, певних навичок та вмінь, важливих для активної діяльності в сучасних умовах реформування системи освіти. Крім того, його реалізація сприяє розширенню світоглядних орієнтирів, що є передумовою активного формування творчої особистості;

— фундаментальності, основою якої є глибинне засвоєння законів буття й усвідомлення того, що людина живе і діє в якісно різноманітному світі, що певною мірою зможе адаптувати майбутнього фахівця до вимог сучасного конкурентного середовища;

— гуманізму, що визначає значущість для системи освіти формування особистості та її

соціальних якостей, тощо. У цьому контексті необхідне розуміння, що сучасний напрямок розвитку науково-технічного прогресу в техніці, економіці має бути переорієнтованим з наступним підпорядкуванням таким загальнолюдським цінностям, як добро, гармонія, краса, духовність людини. Природна сутність людини потребує перебування в якісному соціумі, де створені умови для її життя та творчості, і тому, на нашу думку, треба твердо відмежуватись від намагань деяких реформаторів звести гуманітаризацію освіти до різкого зменшення обсягу математичних та природничих дисциплін;

— неперервності освіти та випереджаючого її характеру щодо розвитку суспільства, що зможе гарантувати не лише логічну послідовність у системі освіти, а й забезпечити умови для постійного поглиблення спеціальних знань та вдосконалення професійних навичок. Більш того, у зв'язку з тим, що зараз важко спрогнозувати динаміку розвитку та практичного застосування спеціальних знань упродовж десятиріч для будь-якого напрямку діяльності суспільства, „...то головну рису випереджаючого характеру освіти багато мислителів бачать у підготовці такої особистості, яка може творчо вирішувати будь-які проблеми, в тому числі і ті, що будуть виникати у майбутньому і про які ми зараз нічого не знаємо” [3, с. 25]. Діалектичне поєднання вищевикладених принципів формує якісні аспекти концепції математичної освіти студентів спеціальності „Початкове навчання” вищих закладів освіти й визначає її пріоритети.

При цьому, особлива увага приділяється таким структурним позиціям:

— можливість реалізації особистісно орієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу;

— комплексність у навчанні математичних та професійно орієнтованих дисциплін на основі забезпечення якісних взаємозв'язків між ними;

— програмне та методичне забезпечення всіх рівнів та форм математичної освіти (стаціонарної, заочної);

— взаємозв'язок всіх форм та рівнів математичної підготовки з чітко визначеними та скоординованими планами підготовки фахівців різного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр), що відповідають „Кваліфікаційним вимогам” зі спеціальності;

— системний характер упровадження інноваційних технологій навчання.

Узагальнюючи вищевикладене, сформулюємо основні положення концепції математичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Провідна ідея концепції полягає в розгляді багатогранної системи математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів як складової цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки в контексті тих соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному вітчизняному освітньому просторі.

1. Сьогодні вища школа України вступила в активний період інтеграції в європейський освітній простір. Вступ України до Болонського процесу передбачає формування загальноєвропейського освітнього простору, зближення освітніх систем усіх країн Європи, введення системи, що забезпечує відповідність дипломів; дворівневої системи підготовки фахівців (бакалавр, магістр); єдиної системи обліку трудомісткості навчальних курсів; підвищення мобільності студентів, викладачів і дослідників; розвиток співпраці у сфері забезпечення якості освіти з метою створення зіставних критеріїв і методології. Щоб досягти значного прориву в цьому напрямі, необхідно враховувати особливості вітчизняної професійної освіти, зокрема, методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, яка зумовлює необхідність усвідомлення й вироблення нових теоретичних і методичних засад для змін та забезпечення сучасного, інноваційного в освіті.

2. Математика є особливим методом світопізнання, фундаментом при вивченні багатьох наук. Дисципліни математичного циклу формують особистість студента, а саме: впливають на розвиток логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної та інформаційної культури, уваги, пам'яті, позитивних властивостей особистості, а також емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку наукового світогляду. Тому, завдання викладання математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ – формування у студентів глибокого розуміння того, що математична освіта є не лише частиною науки математики, а й феноменом загальнолюдської культури. При цьому можливості математичної освіти далеко виходять за межі власне математичних пред-

метів, останнє може й повинно стати засобом мовного розвитку учнів, навчити їх коротко, грамотно й точно формулювати свої думки, що сьогодні архіважливо.

3. Нова система підготовки майбутнього вчителя початкової школи висуває особливі вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу. На сучасному етапі розвитку освіти доцільно зосередити увагу на таких його професійно значущих якостях, як гуманістична спрямованість у взаєминах зі студентами, глибокі знання свого предмета та суміжних дисциплін, потужний науковий потенціал, методична гнучкість і відповідна особиста позиція.

4. Чим точніше педагогічна освіта буде реагувати на інноваційні процеси в початковій школі, тим більше передумов для піднесення її якості. Серед основних досягнень початкової школи слід назвати ті, які необхідно більш інтенсивно впроваджувати в практику методико-математичної підготовки вчителя початкової школи, а саме:

- гуманізація освіти та її особистісно-розвивальний характер;
- компетентністний підхід у визначенні навчальних досягнень учнів;
- варіативні підходи до досягнення результатів;
- спрямованість діяльності вчителя на організацію моніторингового дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі.

5. З метою підвищення якості математичної підготовки студентів-учителів початкової школи необхідно систематично впроваджувати принципи професійної спрямованості викладання курсу “Математика”, як при викладанні теоретичного матеріалу, так і при розв’язуванні системи вправ.

6. Потужними засобами інтенсифікації навчального процесу, міцного й свідомого засвоєння студентами великого обсягу математичного матеріалу, підвищення якості їх математичної підготовки є впровадження модульно-рейтингової системи навчання й оцінювання успішності студентів, застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання та керівництво самостійною роботою студентів.

7. Ефективна математична підготовка вчителів початкової школи може бути забезпечена

на лише при реалізації системного й діяльнісного підходів в організації навчального процесу у ВНЗ.

8. Важливим фактором підвищення якості математичної освіти є ефективна організація науково-дослідної роботи студентів та викладачів математичних дисциплін на основі залучення їх до тематичних досліджень спеціальних кафедр педагогічного ВНЗ.

Таким чином, концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів доцільно розглядати як взаємоузгоджену систему психологічних, загальнопедагогічних та дидактичних процедур, що регламентують спільну навчальну діяльність викладачів і студентів.

При цьому виникає реальна можливість раціональної організації та управління процесом одержання студентами математичних та методичних знань з урахуванням їх здібностей, уподобань, індивідуального потенціалу тощо та потреб нової парадигми освіти на основі сучасних психолого-педагогічних теорій.

Отже, резюмуючи вищевикладене, необхідно ще раз наголосити на тому, що нові вимоги суспільства до фундаментальної освіти взагалі та математичної зокрема, а точніше, до рівня професіоналізму та компетентності майбутніх учителів початкової школи ВНЗ, значною мірою можна забезпечити впровадженням та реалізацією концепції математичної освіти.

Література

1. **Державна** національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. — 64 с.
2. **Концепція** загальної середньої освіти як базової в єдиній системі неперервної освіти. — К.: МО України, 1992. — 177 с.
3. **Лутий В.С.** Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. — К.: Центр „Магістр – S” творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
4. **Національна** доктрина розвитку освіти України у ХХІ століття // Освіта. — 2001. — 24—31 жовтня. — № 60—61. — С. 1—5.
5. **Слепкань З.І., Шкіль М.І., Дороговцев А.Я.** та ін. Концепція базової математичної освіти в Україні. — К.: М-во. освіти України, Ін-т системних досліджень, 1993. — 31 с.
6. **Слепкань З.І.** Про державний стандарт з математики // Математика в шк. — 1998. — № 1. — С. 4—19.

Особливості навчання слухачів у закладах післядипломної освіти

Фуклева Г. О.

ПІДВИЩЕННЯ ефективності сучасної післядипломної освіти педагогів вимагає не тільки усвідомлення особливостей освіти дорослих, фахівців з певним життєвим та професійним досвідом і врахування їх у процесі навчання, а й необхідності розробки нових методик, технологій навчання, адекватних системі вітчизняної освіти, конкретним умовам життя й праці педагогів. Андрагогічна ідея може стати основою, підґрунтям для таких розробок і з урахуванням досвіду розробки її зарубіжними педагогічними школами створити потужний механізм піднесення української системи післядипломної освіти на рівень сучасних суспільних та особистісних вимог.

Завдання цієї статті – проаналізувати та виявити найбільш сприятливі форми організації навчальної діяльності дорослих.

Утілення андрагогічної ідеї в практику післядипломної освіти педагогів є реальним кроком до гуманізації системи. Саме тому виявлення й характеристика андрагогічних принципів функціонування системи післядипломної освіти педагогів, визначення можливих шляхів їх реалізації є особливо важливим як для теорії, так і для практики.

У науковій літературі ця проблема висвітлена фрагментарно, а досвід діяльності системи післядипломної освіти педагогів у цій галузі скоріше носить епізодичний, ніж системний характер.

Так, концептуальні засади навчання дорослих, а також умови реалізації підходів андрагогіки висвітлені в роботах Д.І. Дзвінчука, В.А. Козакова. Автори наголошують на специфічності навчання викладачів у системі післядипломної освіти та визначають деякі принципові позиції щодо його організації, а саме:

1. Неприйнятність щодо використання традиційної для ВНЗ організації навчання (лекції, семінари, жорсткий контроль тощо).

2. Пріоритетність засвоєння новітніх технологій навчання студентів. Ця позиція має щонайменше такі обґрунтування: саме ця складова компетентності викладача (для більшості з них) ніколи не була предметом інституальної освіти; ефективність навчання визначається не стільки тим, що вивчається, скільки тим, як вивчається.

3. Константність занурення викладачів у процесі навчання в техніку, прийоми, методи, способи, технології, програми для забезпечення необхідних і достатніх умов реалізації ефекту “солоного огірка”.

4. Інваріантність змісту предметного навчання викладачів. Цей принцип пов’язаний з необхідністю нейтралізації предметної гетерогенної групи слухачів.

На особливості професійної підготовки саме вчителів взагалі та в системі післядипломної освіти зокрема вказує В.А. Семиченко. На думку автора, підготовка вчителя має базуватися на особистісному вимірі, тобто вчитель не може вважатися фахівцем, якщо в нього не сформовані відповідна спрямованість, певні особистісні якості, не засвоєна

техніка роботи, яка значною мірою передбачає взаємодії з іншими людьми.

Підсумовуючи результати багатьох досліджень з педагогіки і психології, дослідник зазначив, що на рівні особистості післядипломна освіта покликана вирішувати такі завдання:

- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного й особистісного зростання;

- розширення ступеня усвідомлення фахівцем різноманітних подій, що виникають та відбуваються на всіх рівнях його взаємодії зі світом, проникнення в їх глибинний зміст та значення: загальнолюдські, професійні, особистісні;

- формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, історизмом, об'єктивністю, концептуальністю тощо;

- підвищення толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації;

- опрідметчування теоретичних знань та узагальнення (теоретизація) життєвого досвіду;

- засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі та ін.);

- доопрацювання тих складових професійної діяльності, які за різних обставин не було засвоєно раніше;

- створення та постійний розвиток кожним педагогом власної індивідуальної системи діяльності.

Деякі науковці переконливо доводять, що саме технології навчання проєктують механізм управління розвитком професійності спеціаліста. У той же час створення умов для особистісного і професійного розвитку засобами технологій навчання не є самостійним пред-

метом вивчення, відсутні адекватні теоретичні узагальнення, не розроблені процедури діагностики й управління [3, с. 28]. Отже, пріоритет особистісного й професійного розвитку студента, проголошений на рівні державної політики в галузі освіти, поки що далекий від реального втілення на практиці.

Як досягти того, щоб розвиток студента-професіонала став органічною складовою змісту й технології навчання у вищій школі? У пошуках відповіді на це запитання окремі дослідників використовують підходи І.С. Якиманської до розуміння особистісно орієнтованого навчання як “визнання учня головною діючою фігурою всього навчально-виховного процесу”, а способу навчання — як “особистісного утворення, де, як у сплаві, поєднані такі компоненти: потреби, мотиви, емоції й операції [5].

Звідси, основними вимогами до здійснення навчання слухачів у закладах післядипломної освіти, які стимулюють їх особистісний і професійний розвиток, є: переорієнтація навчання (як соціально організованого й заданого нормативу пізнання) на учіння (як побудову самим студентом індивідуальних моделей пізнання, які мають для нього особистісне і професійне значення); єдність мотиваційних установок і когнітивних здібностей у навчанні; і вибір студентом тих чи інших способів навчальної діяльності, оволодіння якими “є основним шляхом розвитку пізнавальних здібностей”; “основним результатом навчання має стати формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями і вміннями”; технологія такого навчання має бути “цілісною системою дидактичних впливів” [3, с. 62].

На жаль, узагальненого досвіду навчання студентів вищої школи, яке б стимулювало їх особистісний і професійний розвиток, практично немає. Корисний досвід описується в деяких дослідженнях (В.Ю. Стрельнікова, М.А. Якубовські, К. Чарнецькі,

В.Д. Пилипенко, О.А. Коваленко, Р.О. Гришкова, Г.С. Костюк, І.Д. Бех, Б.А. Д'яченко, В.В.Рибалко, В.В. Луценко, А.Д. Онкович та ін.), однак на практиці вимоги особистісно-розвивального підходу не витримуються. У нашому дослідженні ми спираємося на модель професійного розвитку спеціаліста, розроблену Стрельниковим В.Ю. На його думку, недоліки й труднощі запровадження технологій навчання у вищій школі, які б створювали умови для особистісного і професійного розвитку студента, визначають такі чинники: відсутність теоретичної концепції особистості, яка б зняла протиріччя інформаційного й особистісного підходів в освіті; домінування принципу індивідуального підходу, який ураховує вже досягнутий рівень розвитку особистості, над самим принципом розвитку; невизначеність шляхів інтеграції засвоєння нових знань і розвитку особистості як мети освіти, заміна їх завданнями навчання й дидактичними методами; обмеженість сфери прояву особистості студента переважно навчальним процесом у вищому навчальному закладі та виробничою практикою; недостатня диференційованість і узагальненість принципів навчання, яке стимулює особистісний і професійний розвиток студента; незабезпеченість викладачів валідними засобами пріоритету саморозвитку особистості над її "формуванням".

Подолання вищеназваних проблем сприятиме запровадженню у вищій школі системи навчання, яке не лише враховує психологічні механізми й закономірності особистісного і професійного розвитку особистості майбутнього професіонала, а й сприяє цьому розвитку [3, с. 67].

Особливого значення в розвитку Слободчиков В.І. надає руху самостійності: у бік утворення самодіяльного, самосвідомого, самоспрямованого (максимально індивідуалізованого) суб'єкта, здатного з деякого моменту до універсального саморозвитку [1, с. 104].

У саморозвитку, самореалізації особистості виділяються два напрямки: перший пов'язаний з необхідністю відтворення себе відповідно до умов і рівня розвитку суспільства, а другий обумовлений індивідуально-самостійною поведінкою, коли проявляються самобутні риси особистості, і який не обов'язково пов'язаний з необхідністю відтворення себе в соціально очікуваному вигляді. Останній є певною мірою творчим підходом до розвитку своєї особистості й визначається розвитком самосвідомості, рефлексивних здібностей особистості. Розвиток цих якостей у свою чергу залежить від багатства відносин людини з навколишнім середовищем, з іншими людьми і від змісту її діяльності [3, с. 36].

Експериментальне дослідження Л.Є. Сігачової доводить, що чим вищий рівень організації самостійної пізнавальної діяльності, тим краща успішність у студентів. 95% студентів, які брали участь у дослідженні, відзначили, що у результаті покращення організації самостійної пізнавальної діяльності в них поліпшились знання, а 90% — що така організація діяльності позитивно вплинула на такі якості, як організованість і самостійність. Не менш важливим результатом удосконалення організації самостійної діяльності є й те, що в студентів підвищились рівні організації самостійної пізнавальної діяльності [2, с. 76].

Досліджуючи шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів, Чугреева Н.О., Кулешова В.В. підкреслюють, що самостійна робота буде найефективнішою, якщо вона парна або в ній беруть участь три студенти. Групова робота підсилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної діяльності студентів завдяки взаємному контролю [4, с. 119].

Переваги групової роботи при вивченні іноземної мови окреслені в монографії І.В. Молоцької, до яких вона відносить наступне:

1. Робота в групі породжує інтерактивне вивчення мови. У так званих традиційних

аудиторіях при вивченні іноземної мови роль викладача домінантна. Викладач читає лекцію, пояснює граматичні явища, перевіряє вправи й бере участь в аудиторній дискусії, у якій кожен студент може використати кілька секунд для участі в дискусії всієї аудиторії. Робота “в парах” дозволяє подолати проблему аудиторій, що дуже великі для того, щоб дати кожному можливість висловитися.

2. Робота в групах дозволяє налагодити емоційний клімат. Друга перевага роботи в парах – це більша впевненість і менша уразливість студента в маленькій групі, де не кожен може бути бездоганим. Маленька група є так званою спілкою, де учасники об’єднуються зі спільними інтересами, метою.

3. Робота в групах забезпечує відповідальність за дії і прогрес кожного члена групи. Важко “сховатися” за спинами товаришів у маленькій групі.

4. Робота в групах – це крок до особистісного підходу. Кожен має свої унікальні здібності... Досвідчений викладач може виокремити й розподілити своїх студентів за такими рисами: вік, культура, галузь навчання, пізнавальні здібності й пропонувати певні завдання різним групам.

Отже, наявні на сьогодні психолого-педагогічні дослідження не повною мірою відображають усю багатоплановість проблем в організації самостійної навчальної роботи з англійської мови слухачів у закладах післядипломної освіти, але дають підґрунтя стверджувати, що один з основних напрямків перебудови системи вищої освіти, який буде сприяти поліпшенню якості підготовки спеціалістів, є вдосконалення системи організації самостійної пізнавальної діяльності.

Таким чином, аналіз досліджень, що присвячені організації навчання в системі післядипломної освіти, дозволяє зробити загальний висновок про те, що короткотерміновий характер навчання й неможливість охопити

всі нові питання науки і практики призводять до того, що навчання має концентруватися навколо вузлових проблем професійної діяльності, носити орієнтуючий характер, давати слухачам настанови до подальшої творчої самостійної роботи. Водночас, аналіз наукової літератури дозволив висвітлити й низку сучасних теоретичних і практичних, соціальних і педагогічних проблем, поки не розв’язаних на рівні педагогічної науки:

по-перше, це проблема ролі й місця перепідготовки в системі післядипломної освіти;

по-друге, це проблема змісту іншомовної підготовки слухачів у системі перепідготовки;

по-третє, потребує обґрунтування технологія розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови з урахуванням особливостей процесу навчання в системі перепідготовки.

Розв’язанню цих завдань будуть присвячені наступні наукові публікації.

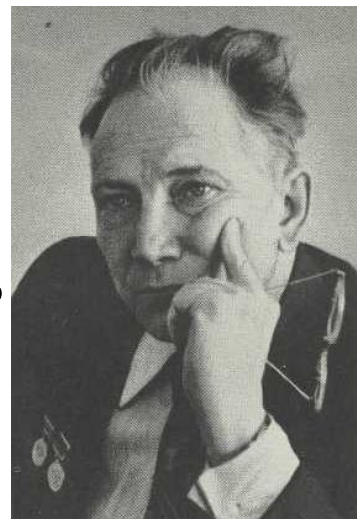
Література

1. **Д’яченко Б.А.** Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: Дис. – К., 2000.
2. **Сігасва Л.Є.** Післядипломна освіта фахівця в системі неперервної професійної підготовки // Зб. наук. пр. – Миколаїв, 2000.
3. **Стрельников В.Ю.** Педагогічні основи забезпечення особистого і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. – Полтава, 2002.
4. **Чугрєєва Н.О., Кулешова В.В.** Шляхи удосконалення самостійної роботи студентів // Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Зб. – Х., 2004.
5. **Якиманская И.С.** Разработка технологии личностного ориентированного обучения // Вопр. психологии. – 1995. — №2.

ШАТАЛОВ ВІКТОР ФЕДОРОВИЧ — УЧЕНИЙ, ПЕДАГОГ- НОВАТОР

(До 80-річчя з дня народження)

Вихватенко М. Т.



ШАТАЛОВ Віктор Федорович народився 1 травня 1927 року в місті Сталіне, зараз місто Донецьк. Педагог-новатор, заслужений учитель УРСР (1987), Народний учитель СРСР (1990), Ветеран Великої Вітчизняної війни. Закінчив Сталінський педагогічний інститут (1953). На педагогічній роботі у школі з 1951 року. З 1956 року вів експериментальну роботу з учнями, у т. ч. як науковий співробітник НДІ педагогіки УРСР (з 1973 року) та АПН СРСР (з 1985 року). Учений, педагог, викладач математики, директор школи. З 1987 року керує лабораторією проблем інтенсифікації навчально-виховного процесу НДІ змісту та методів навчання АПН СРСР у Донецьку. Жаль, що робота Донецької лабораторії інтенсивних методів навчання АПН СРСР залишалася справою державною і для Росії, і для України тільки до 1992 року. З 1992 Віктор Федорович — доцент Інституту післядипломної освіти в Донецьку. Пізніше — професор Донецького інституту соціальної освіти. Удостоєний багатьма бойовими та трудовими нагородами. Почесний президент найбільшої італійської літературно-історичної

Асоціації Данте Аліг'єрі, організації із захисту та пропаганди національної культури. Українського вчителя визнали гідним цих посад завдяки його праці «Точка опори», переклад якої вийшов на Апенінах [1].

Кавалер ордена “Миколи Чудотворця” за примноження добра на Землі, лауреат премії Сороса, лауреат кількох міжнародних премій, автор 36 книг, виданих у 17 країнах. Педагогічний стаж — 56 років, з них більше 40 років — дослідження та експерименти. П’ятдесят шість років біля шкільної дошки, двадцять п’ять років відкритих уроків з географії, фізики, астрономії, геометрії, історії, тригонометрії, алгебри, автосправи, семінари по всьому Радянському Союзу, Україні, книги, зйомки. Важко уявити, що такий шлях хтось зможе повторити. Його система має стільки нюансів, що значну частину з них важко викласти на папері. Це треба бачити. І поки що така можливість є. Відеозаписи уроків Шаталова, його лекцій з педагогічної майстерності, книги, тисячі послідовників зберігають безцінний педагогічний досвід. Віктор Федорович Шаталов ось уже кілька десятиліть захоплює весь світ своїми новаторсь-

кими ідеями. Розробник теорії опорних сигналів, низки інших передових педагогічних новацій, він присвятив їм десятки своїх робіт. Зараз вони перекладені в багатьох країнах світу – Китаї, Німеччині, Болгарії, Росії та багатьох інших, де по них навчаються як школярі, так і студенти вищих шкіл. У Москві вийшла у світ його наступна книга “Фізика назавжди”. Там же, у російській столиці, побачила світ і його автобіографічна книга “Місто у хмарах”, присвячена Донецьку.

Він розробив систему навчання з використанням опорних сигналів – взаємопов’язаних ключових слів, умовних знаків, малюнків і формул з коротким висновком. Його практична діяльність базується на педагогіці співпраці. Але, не дивлячись на все це, майбутнє розробленої ним системи навчання під питанням, оскільки немає організаційного ядра, здатного її підтримувати та розвивати. А розвивати є що, і цим можна пишатися. У радянські часи Донецьк завдяки Шаталову став педагогічною Меккою. На кожен його урок приходило до 80 учителів з метою вивчення передового досвіду. Теоретики знизували плечами, практики аплодували. Усі без винятку випускники Шаталова з 1969 по 1990 рр. ставали студентами вищих навчальних закладів. З них виросли 12 докторів наук (фізика, медицина, педагогіка, філософія), 64 кандидати наук. А починалося все в далекому 1970 році, коли за наказом тодішнього Міністерства освіти УРСР у середній школі №13 Донецька почав працювати за експериментальною програмою 8-й клас. За всі попередні роки в цьому класі ніколи не було жодного відмінника. Тільки дев’ять учнів закінчили 7-й клас без трійок, та, крім того, за весь навчальний рік нікому з учнів ні з алгебри, ні з геометрії не було поставлено оцінки «відмінно». Навесні 1971 року 16 учнів цього класу закінчили восьмирічку лише на четвірки й п’ятірки. Відмінників ще не було. До кінця 9-го класу було завершено вивчення всієї програми з математики та фізики за 10-й клас. Дві комісії з Москви та Києва провели підсумкові екза-

мени за курс середньої школи з алгебри, тригонометрії, геометрії та фізики. По кожному з цих навчальних предметів дев’ятикласники отримали 22 п’ятірки, 8 четвірок і лише 3 рази були поставлені трійки. Через рік 24 учні мали в атестатах про закінчення середньої школи тільки четвірки та п’ятірки з усіх предметів, а п’ятеро з них отримали атестати без жодної четвірки. Три учні закінчили школу із золотими медалями. А з математики, фізики, астрономії та електротехніки 28 учнів отримали грамоти за відмінні успіхи. І все це в умовах безперервного контролю, недовіри та відвертої обструкції педагогічної науки.

Усі 33 учні стали студентами вищих навчальних закладів, а 17 з них протягом усього періоду навчання отримували підвищені стипендії. Цю традицію продовжили всі без винятку випускники з 1969 по 1990 рр. [2]. Сьогодні, якщо використовувати систему Шаталова, річні курси геометрії чи фізики, алгебри чи тригонометрії можуть викладатися в школі протягом кількох тижнів. За його підручниками зараз навчаються в Європі та Америці. Система Шаталова дає можливість закінчити середню освіту вже в 9-му класі без якого-небудь спеціального відбору учнів, при двох вихідних днях (четвер та неділя) й 30-ти навчальних годинах на тиждень. Оригінальна система інтенсивного навчання, розроблена В.Ф. Шаталовим, використовує авторські навчальні посібники, що подають програмний матеріал головним чином у вербально-графічних формах (які спрощують процес викладу — сприйняття) та орієнтовані на розвиток творчого мислення школярів (принцип відкритих перспектив), а також різноманітні нестандартні форми об’єктивного обліку та контролю знань кожного учня на кожному уроці (принцип систематичного зворотного зв’язку), що дозволяють відмовитись від учнівських щоденників та класних журналів. Замість традиційних домашніх завдань учні отримують обширні “пропозиції”, обсяг та складність яких варіюється на етапах навчання з урахуванням індивідуальних особливос-

тей, а до закінчення курсу наближаються до конкурсних та олімпіадних. Про перевантаження не може бути й мови, і це не раз підтвердили авторитетні комісії. Практикуються оригінальні форми взаємоперевірки учнів, у т. ч. з метою збільшення часу для рішення задач високої складності та розвитку продуктивного мислення. Традиційні екзамени замінені роботами по “аркушах групового контролю” й т. зв. релейними, які виявляють результат самостійної діяльності над усіма видами завдань. Усуненню дидактичних протиріч сприяє принцип безконфліктності навчальної ситуації, т. б. створення за участю батьків школярів для занять відповідних умов. Широко використовуються ігрові форми навчальних занять. Чимало педагогічних знахідок Шаталова використовуються педагогами ВНЗ і при навчанні деяких складних професій. Найбільший інтерес до творчості В. Ф. Шаталова, на наш погляд, був у педагогів та батьків у 80-ті роки. У цей же час друкуються найвідоміші його роботи:

- Куди і як зникли трійки (М., 1979);
- Педагогічна проза (М., 1980);
- Точка опори (М., 1987);
- Оптимістична педагогіка (М., 1988);
- За межею звичного (Донецьк, 1988);
- Експеримент триває (М., 1989);
- Організаційні основи експериментальних досліджень (М., 1990);
- Психологічні контакти (М., 1992);
- Вигнання трійки (М., 1994).

Очевидно, що в той час суспільство усвідомило, що “застій” охопив не тільки економіку, але й усі сфери суспільного життя, у тому числі й освіту. Реформи, що почалися в державі в ті роки, захопили в цей вир й освіту. Це був бурхливий у всіх відношеннях кінець 80-х. Є.М. Ільїн, В.Ф. Шаталов, С.М. Лисенкова, Б.В. Волков, В.В. Давидов, Б.О. Іванов, Ш.О. Амонашвілі, О.С. Газман, О.М. Тубельський, Б.М. Бім-Бад, В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик — ці прізвища знали не тільки читачі педагогічних видань. Їх популярність «виплескувалась» за межі шкіл, ВНЗ,

бібліотек та палаців культури. Вони брали участь у провідних програмах Центрального телебачення, доводячи, що можна вчити та вчитися із захопленням, без нудьги й ліні. Новатори творили диво — демонстрували надзвичайні результати найлюдянішої методики. Вони називали це “педагогікою співробітництва” [3]. Це був “зоряний час” нашої педагогіки в минулому столітті. Може, саме завдяки вчителям-новаторам держава та влада поновому подивилася на школу та освіту в цілому. Освітні проблеми стали загальнонаціональними. З високих трибун лунали слова про необхідність реформи. Почалась демократизація шкільного життя. Учителям рекомендувалося створювати свої авторські програми, упроваджувати їх у практику.

У 1988 році я був делегатом Всесоюзного з’їзду працівників освіти в Москві у складі делегації від Донецької області, де в той час працював. Дмитро Сергійович Лихачов, виступаючи на з’їзді вчителів, закликав до екології культури, екології моральності, екології душі та духу. У програмах та навчальних планах з’явилися нові предмети. Заговорили про екологію. Та не тільки в природоохоронному аспекті.

Делегатами цього з’їзду були практично всі відомі вчителі-новатори, у тому числі й Віктор Федорович Шаталов. Його виступ, спілкування з ним у період роботи з’їзду справили на мене та на всіх учасників незабутні враження. Його слова окриляли, надихали, указували на зовсім новий шлях у педагогіці: «Как сделать, чтобы годы учения, годы детства, отрочества и юности стали для каждого моего ученика точкой опоры на всю последующую жизнь? Точка опоры — это прежде всего обретение достоинства, высокого представления о человеке и его предназначении на земле, это утверждение достойного способа жизни, краеугольные камни которой — честь, совесть, правда» [1, с. 3].

В. Ф. Шаталов дав точку опори не тільки учням, але й у першу чергу вчителю.

Для успішного навчання вчитель повинен

вірити в справедливість твердження, що всі діти талановиті. Якщо цю позицію вчитель бере як початкову, тоді всі невдачі в навчанні він буде пояснювати своїми невдалими методами, змушений буде шукати ефективні шляхи навчання та обов'язково їх знайде. Якщо ж причину невдач учитель бачить у бездарності учнів, то в нього відпадає необхідність у пошуках дієвих заходів з покращення своєї роботи.

Головне завдання процесу навчання — пробудити таланти у кожному учневі, викли-

кати інтерес до навчання, основу якого складають глибокі знання. Немає знань — немає й інтересу. Майстерність учителя полягає в тому, щоб досягти цих якостей в урочний час при найменших витратах праці вчителя

та учнів. Саме таким повинно бути в сучасній школі навчання. Цього вже досягли багато вчителів-новаторів. Цього досяг, без сумніву, Шаталов. При визначенні статусу педагогічної технології, яку розробив В. Ф. Шаталов, перш за все необхідно її співвіднести з тією науковою концепцією, що лежить в її основі, указати номенклатуру цілей, які досягаються з її допомогою, та визначити її сутнісні ознаки. Ознаками педагогічної технології є: цілі (заради чого вчителю необхідно її змінити); наявність діагностичних засобів; закономірності структурування взаємодії вчителя та учнів, що дозволяють проектувати (програмувати) педагогічний процес; система засобів та умов, які гарантують досягнення педагогічних цілей; за-

соби аналізу процесу та результатів діяльності вчителя й учнів. У зв'язку з цим невід'ємними властивостями педагогічної технології є її цілісність, оптимальність, результативність, нескладність використання у реальних умовах школи. Саме ці ознаки має методика В.Ф. Шаталова.

Наявність названих ознак визначає властивості педтехнології. Технологія повинна бути цілісною — це означає, що вона повинна відповідати всім виділеним ознакам. Тільки в цьому випадку технологія буде досконалою,

завершеною та ефективною. Багатом авторським технологіям, розробленим учителями, часто не властива така риса, як цілісність: акцентується увага на якомусь-небудь достоїнстві, знахідці в досвіді вчи-



Шаталов В. Ф. серед учасників з'їзду працівників в м. Москва, 1988 р. (у верхньому ряду в середині)

теля та не беруться до уваги інші ознаки технології [3]. Наприклад, на початку своєї діяльності В.Ф. Шаталов запропонував такий ефективний засіб, як опорні конспекти (сигнали). Але багато практиків поспішило назвати цей засіб технологією, спробували запозичити досвід Шаталова, але не всі отримали такі ж результати, як автор. Пізніше й сам Шаталов, і його послідовники поповнили опорні конспекти іншими компонентами, властивими педагогічним технологіям, та розробили одну з найдосконаліших педтехнологій. Цей факт говорить про те, що не всяку знахідку можна віднести до технології. Головне полягає в тому, що гарантоване досягнення мети дає лише цілісна технологія. У своїй праці "Інноваційні

педагогічні технології” І. М. Дичківська пише, що “суб’єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. У широкому розумінні, до педагогів новаторів належать усі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів. У вузькому розумінні педагогом-новатором вважають автора нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов’язаних ідей і технологій навчання й виховання. З таких позицій правомірно вважати педагогами-новаторами Станіслава Шацького (1878—1934), Антона Макаренка (1888—1939), В. Сухомлинського, Шавлу Амонашвілі (нар. 1931), Софію Лисенкову (нар. 1924), Марію Монтесорі (1870—1952) та ін.” [6, с. 28]. На жаль, автор серед прізвищ цих видатних людей не згадує прізвище українського вчителя-новатора Віктора Федоровича Шаталова. У навчальному посібнику С. Сисоєвої та І. Соколової, який рекомендовано Міністерством освіти і науки України для студентів вищих навчальних закладів, взагалі припущена прикра помилка в даті народження В. Ф. Шаталова, де вказано, що він народився у 1928 році [4]. Багато вчених присвятило чималу кількість праць пошуку в його педагогічній системі недоліків, але, незважаючи на це, його система живе, удосконалюється не тільки самим Шаталовим, але й його послідовниками. Зрозуміло, що ці два приклади не можуть характеризувати ставлення всієї української науки до творчості педагога-новатора, але треба не забувати й той факт, що більшість його книжок надруковано, на жаль, не в нас.

Тільки за останні роки в російських видавництвах вийшли:

1. Швидка тригонометрія (відеокурс) (М., 2002).
2. Фамільна геометрія (відеокурс) (М., 2002).
3. Фізика на все життя (відеокурс) (М., 2003).
4. Алгебраїчні хвилі (відеокурс) (М., 2005).
5. Фізика честі (відеокурс) (М., 2005).

6. Педагогічна майстерність (відеокурс) (М., 2006).

7. Астрономія (М., 2006).

Заради справедливості слід відмітити, що серед великої кількості публікацій опонентів Шаталова про його систему лише одиниці містять обґрунтовані критичні зауваження. Як будь-яка система, вона не є абсолютною, її можна розвивати й доповнювати. Вона відкрита.

С.М. Виноградов відмічає, що система Шаталова не зводиться тільки до використання опорних сигналів. У його “табелі про ранги” вони стоять на останньому місці. На першому — система оцінювання знань, далі йдуть: повторення, рішення задач, спортивна робота. Безумовно, що організована та ефективна навчальна робота має значний виховний потенціал: виникає здорова атмосфера змагань, взаємодопомога, зникають шпаргалки, щоденники, пропуски, непотрібним стає обманювання батьків і т. п. Інакше кажучи, активізуються найсильніші резерви, економиться час [5].

Сьогодення ставить перед сучасною освітою поряд із засвоєнням базових знань завдання навчити учня навчатися, самостійно опановувати нові знання та інформацію, і, найголовніше, навчити його використовувати здобуті знання в житті. Саме питанням організації самостійної роботи учнів, виробленню в них потреби в навчанні протягом життя, любові до навчання приділяє найбільшу увагу Шаталов у своїй педагогічній системі. У нашому суспільстві йдуть процеси демократизації, які є невід’ємною рисою й передумовою прогресу суспільства та людини. Ці процеси, безумовно, охоплюють й освіту, яка нерозривно пов’язана з суспільством. Особливості суспільних відносин переходять й у вітчизняну освіту і становляться сутнісною основою відносин у навчальних закладах. Як відмічає В. Кремень, за роки незалежності

атмосфера в освітніх закладах дещо демократизувалася, хоча прояви репресивної, авторитарної педагогіки ще досить поширені [6]. Вочевидь, що час вимагає зміни ролі й місця вчителя в навчальному процесі. Розглядаючи цю проблему, В. Кремень зауважує, що “вчитель має перестати бути понад учнем, перестати сурово регламентувати і однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати ніби поряд з ним, допомагати йому конструювати й реалізувати оптимальний шлях пізнання та розвитку на основі індивідуальної сутності” [6, с. 13]. Відзначимо, що саме така педагогіка, педагогіка співпраці, була і є основою, нарізним каменем педагогіки Шаталова. Саме він, коли навіть саме слово демократизація тільки входило в життя, заклав підґрунтя для демократизації навчального процесу в школі, він, народний учитель, протягом майже сорока років утілює ці принципи в життя.

Напередодні свого ювілею Віктор Федорович продовжує спішити жити, творити, і без цього Шаталов — не Шаталов. Ні сьогодні, ні позавчора його не можна було нічим виміряти, не можна було вкласти в жодне прокрустове ложе й не можна було примусити прийняти або зробити щось, якщо він з цим не погоджувався. У своєму інтерв’ю газеті “Город” у червні 2006 року про свої плани він сказав: “Продолжаю много читать, сам пишу книги, езжу по стране с семинарами и лекциями — я работаю, выполняю свою миссию народного учителя” [7]. Проблема вдосконалення системи шкільної освіти не може бути вирішена без урахування результатів творчих пошуків передових учителів-новаторів, що передбачає психолого-педагогічний аналіз їх роботи. Одному з аспектів такого аналізу, як зазначає З. Калмикова, у результаті багаторічного досвіду викладання Шаталовим розроблена оригінальна організаційно-методична система, яка дозволяє реалізувати на практиці

багато сучасних прогресивних психолого-педагогічних принципів і тим самим підвищити ефективність навчання. Нова система здобуває все більше й більше прихильників у навчальних закладах різного типу [8].

У передмові до книги Шаталова “Приглашение к поиску”, яка нещодавно була надрукована, є важливі слова, які свідчать не лише про повагу до відомого вчителя, а й чітко визначають його місце в розвитку науки — читачу пропонується “новый труд великого педагога современности” [9].

Так, великого! Це, правда, не всіма сучасниками ювіляра сприймається однозначно. Але немає жодних сумнівів, що історія все розставить по своїх місцях і тоді не буде інших оцінок. Ми ж, земляки Віктора Федоровича, можемо й повинні по праву пишатися тим, що є сучасниками видатного подвижника педагогіки. Хотілося саме в цей ювілейний для Віктора Федоровича рік побажати йому невичерпної енергії, здоров’я та довгих творчих років заради найсвятішого на Землі — виховання та освіти наших дітей.

Література

1. Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М., 1987.
2. Виноградов С. Н. Журнал «Обучение и карьера» 16—22 января 2006 г.
3. Дичківська І. М. Іноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К., 2004.
4. Сисосва С., Соколова І. В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навч. посібник. — К., 2003.
5. Виноградов С. Н. Уроки Шаталова // Педагогика. — 2006. — № 8.
6. Кремень В. Г. Якісна освіта: Сучасні вимоги // Педагогіка і психологія. — 2006. — №4 (53). — С. 5—17.
7. Столяров Н. // Город. 2006. — 9 червня.
8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ

ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ТА ЕТИЗАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО НАПРЯМКУ ГУМАНІТАРНОЇ
ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США
(ЗМІСТОВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Зюзіна Т. О.

НАДЗВИЧАЙНО важливим фактором випрацювання нової моделі залучення студентської молоді до культури та мистецтва, теоретичних засад проектування змісту гуманітарної культурологічної освіти в університетах, яка б дозволила зберегти вітчизняні освітянські традиції та, можливо, конструктивно використати позитивні світові наробки, є аналіз процесу організації загальнокультурного розвитку студентів у зарубіжних країнах та порівняння його з українською практикою.

Розгляду структури та змісту культурологічної освіти за кордоном присвячено роботи українських учених О. Дубовик, В. Пуховської, О. Романовського, Р. Беланової, О. Гаганової, Н. Ладижця, О. Шевнюк, О. Дарійчук та ін.

Мета цієї публікації – розглянути концептуальні засади етизації та культурологізації гуманітарної освіти, структуру та зміст культурознавчої складової в навчальних планах вищих навчальних закладів США.

Освіта, й особливо вища, з одного боку, має неабиякий вплив на розвиток суспільства, а з іншого, є дзеркальним відображенням тих процесів, що існують у суспільстві. Вплив філософії постмодернізму на духовне життя призвів до того, що нова культура відрізняється різноманітністю і займається утвердженням цього різноманіття. Це й стало чинником форму-

вання нової соціальної, а відтак і освітньої орієнтації в сучасному західному світі – полікультурності. У той же час, питання про межі полікультурної освіти в американській педагогіці залишається відкритим. Такі дослідники, як Д. Голлник, Ф. Чини вважають, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб ураховувати не тільки етнічні та расові, але й соціальні, вікові, статеві, мовні відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [1, с. 87].

Зважаючи на процеси глобалізації світу й необхідності дотримуватися принципів демократії, суспільство поставило перед освітою завдання підготовки до життя в багатокультурному світі, що визначило особливу важливість завдання поліетнічної підготовки як частини полікультурної.

У межах нашої публікації ми зосередимось на представленні вирішення питання полікультурності лише в межах поліетнічності та проблемі шляхів етизації освітнього простору, зважаючи на те, що формування моральної свідомості є невід'ємною складовою сучасних уявлень про культуру особистості.

Ідеї полікультурності й поліетнічності багато в чому зумовили об'єктивацію культурологічного напрямку гуманітарної освіти, його концепції, принципів, завдань, змісту, методики. Культурологічні науки пропонують необмежені можливості для переоцінки природи педагогічної теорії та практики, а також для розуміння змісту

підготовки майбутніх спеціалістів для ХХІ століття.

Культурологічна підготовка — новий напрямок гуманітарної підготовки, котрий з’явився в університетах на Заході в останню третину ХХ століття, а у вітчизняних — в 90-х роках ХХ століття. Науки про культуру входять до складу дисциплін соціогуманітарного блоку. Вони стали складовою гуманітарної освіти. Це визначає контекст розгляду предмета нашого дослідження. Проблема культурологічної підготовки в університетах корелюється з проблемою загальної, загальногуманітарної освіти, яка має світоглядний характер. Проблема ставлення до загальної, гуманітарної освіти в університеті, як ми зазначили вище, змінювалось протягом ХХ століття. Аналіз філософсько-педагогічних поглядів учених різних країн світу, що було подано в попередньому матеріалі, дозволило нам визначити загальнопедагогічний контекст розвитку проблеми, виявити світові та вітчизняні тенденції концептуальних векторів розвитку цього напрямку. Серед сфер компетентності випускників університетів сьогодні на Заході виокремлені й такі сфери, як: „особистісно-етична” й „культури та дозвілля”, а однією з ключових компетенцій визначено полікультурність [4, с. 79]. Спираючись на визначення, запропоноване В.В. Краєвським, можна стверджувати, що компетентність — це якість особистості, яка передбачає володіння людиною визначеною компетенцією, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо окресленого кола предметів і процесів. Компетенція, так як вона сьогодні трактується в педагогічній науці, характеризується не стільки володінням інформацією, скільки глибинним розумінням проблеми й умінням вибудувати аргументацію [6, с. 22].

Сьогодні новою освітньою орієнтацією в США вважається формування „міжкультурної компетентності”, що трактується як позитивне ставлення до розмаїття культур, мов, звичаїв, поглядів в усіх галузях життя.

Кожен народ входить в історію людства зі своєю власною національною ідеєю. Але не так просто знайти мононаціональні регіони

навіть у межах однієї держави, як не може відбутися й повного злиття різних етносів. Популярна на початку століття ідея “плавильного тигеля”, у якому розчиняються всі національності, не знаходить зараз у США великої кількості прихильників, американці надають перевагу порівнянню своєї країни із “салатом”, у якому намішано багато складників, але всі вони зберігають свій власний смак і аромат. Необхідність вирішення проблем емігрантів, уникнення соціальних конфліктів, особливо на міжнаціональному ґрунті, питання формування американської нації висувують на перший план цінності полікультурної освіти в поліетнічному середовищі. Зокрема у США полікультурні вимоги до студентів університетів отримали назву „вимоги з американських культур” і мають на меті поглибити та розширити розуміння расово й етнічно різнобічного американського суспільства.

Культурологічна підготовка є загальнообов’язковою складовою сучасної загальногуманітарної освіти в університетах США.

Згідно з концепцією “самовизначеного виховання” “а “відкритої освіти”, що утвердилися під впливом постмодерністських ідей, по кожній групі дисциплін студентам пропонується набагато більше курсів, ніж студент може вивчити — приблизно по 120 залікових одиниць (залікова одиниця — це курс, який вивчається по 45—60 хвилин протягом навчального року). В освіті США прийнято термінологію, згідно з якою навчальні курси поділяються на загальноосвітні, спеціальні та елективні. Співвідношення між ними встановлено таким чином: загальноосвітні — 40%, спеціальні — 30%, елективні — 30%. При цьому курси за вибором можуть належати як до загальноосвітніх, так і до спеціальних дисциплін. Аналіз навчальних планів свідчить про збільшення частки елективних дисциплін. Наприкінці 80-х рр. вона складала 50% загального навчального часу у вищих навчальних закладах США.

У навчальних закладах Америки постійно зростає обсяг вивчення гуманітарних дисциплін. Н.С. Ладижець, проаналізувавши основні тенденції розвитку сучасних університетів на Заході та Сході, пише: “Навіть традиційно технічно і технологічно орієнтовані уні-

верситети вимушені сьогодні суттєво збільшити число аудиторних годин та перелік соціально-гуманітарних дисциплін. При цьому виходять з того, що гуманітарні дисципліни повинні забезпечити індивідуально-особистісний розвиток, а соціальні науки формувати цілісне уявлення про розвиток суспільства як системи» [7, с. 221]. Н.С. Ладижець наводить перелік соціально-гуманітарних дисциплін Массачусетського технологічного інституту, статусно прирівняного до університету: антропология, історія, філософія, література, релігієзнавство, образотворче мистецтво, політологія, соціологія, економіка, історія науки й техніки, іноземні мови.

Зокрема, наприкінці 80-х — початку 90-х рр. при підготовці бакалаврів зі спеціальностей “Фінанси”, “Маркетинг”, “Бухгалтерський облік” у Джорджтаунському університеті на вивчення гуманітарних дисциплін відводилось 40% усього навчального часу [9, с. 198]. У вищих медичних школах викладаються курси “Медицина і література”, “Релігія і медицина”, “Етичні питання в медицині” та ін. При підготовці педагогів на фундаментальну гуманітарну підготовку бакалавра відводиться до 65% усього навчального часу, що передбачає оволодіння а) основами наук у їх історико-культурному розвитку; б) розвиток здатності аналізувати соціально-культурні проблеми; в) формування вміння логічно виражати судження щодо явищ культури; г) актуалізацію культурних цінностей, суттєвих для становлення особистісної концепції життєдіяльності; ґ) формування потреби в неперервній освіті як основі фахового вдосконалення [9, с. 40].

Усвідомлення різкого падіння загальної культури молоді зумовило прагнення змінити ситуацію засобами актуалізації класичного надбання людства, перетворюючи цей пласт в основу свідомості молодого покоління.

На початку 90-х роках у багатьох престижних американських вищих технічних закладах освіти існував обов’язковий для індивідуальних планів студентів індекс «15—17%». Цей індекс позначав, що при відборі дисциплін для плану індивідуальних занять спеціалістів (будь-якої орієнтації — біологів, математиків, хіміків, правознавців тощо) — студент зобов’язаний включити до свого навчального плану курси з мистецтва та художньої культури обсягом не менш 15—17 % від загальної кількості навчальних годин [5, с. 401].

Прагнення обов’язково інтегрувати мистецтво в навчальні програми зумовлено поглядами, згідно з якими мистецтво — це невід’ємна складова частина повноцінної освіти, оскільки його вивчення суттєво збільшує пізнавальний потенціал студента. Статус загальнодержавної отримала в США програма “Назад до витоків”. Вона реалізована в провідних університетах США, зокрема Гарвардському, Йельському, Принстонському та інших для студентів негуманітарних спеціальностей, яка передбачає обов’язкове вивчення десяти курсів з п’яти основних сфер культури: три — з літератури та мистецтва, два — з історії, два — з соціально-філософського аналізу, два — з природничої сфери, один — з мови і краєзнавства [8, с. 7].

Відбувається становлення культурології як науково-прикладної міждисциплінарної галузі та спеціальної навчальної дисципліни. Грунтовний аналіз концептуальних підходів до структурування культурологічної складової гуманітарної освіти в університетах США, навчальних планів та програм, що є науково-методичним забезпеченням цього процесу, представлено в роботах української дослідниці О. Дубовик.

У США поширені дискусії про важливість і необхідність вивчення різних культур, існує безліч культурологічних моделей. Залежно від провідної ідеї розрізняють спектр підходів — модель національної школи, “пілотна” школа ХХІ ст., школа “діалогу культур” та ін. Культурологічна освіта будується на трьох взаємозалежних рівнях: етнокультурному, міжкультурному й полікультурному.

Полікультурний зміст культурологічної освіти, як вважають провідні американські педагоги, повинен базуватись на міждисциплінарному підході на основі компаративної методології. Концепція Д. Бенкса — директора Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон передбачає, що полікультурний компонент не повинен обмежуватись однією або кількома навчальними дисциплінами, а мусить охоплювати всі пред-

метні сфери і курси. Д. Бенкс вважає, що історію та культуру багатонаціональної держави необхідно представляти студентів з позицій різних національних традицій. Останнє сприятиме усвідомленню складності та неоднозначності культурної еволюції, формування в студента позитивного ставлення до різних культур, розвиткові здібності приймати рішення з етнічних питань, формуванню досвіду міжкультурних практик. Р.Л. Гарсія, один з теоретиків білінгвального навчання, відзначає, що в програмах повинні бути присутні дві сторони: вивчення всієї етнічної різноманітності країни та власного етнічного надбання [1, с. 89]. Особливо актуальна ця проблема для підготовки педагогів. Дослідження Д. Брітцман, К. Хоей, Н. Зімфер, присвячені проблемам підготовки викладачів, здатних працювати в полікультурному педагогічному середовищі, підкреслюють важливість етнографічних знань. Спираючись на національні особливості культури та досвід різних соціальних груп, педагоги повинні розвивати в студентів глобальне мислення, яке вкрай необхідне зараз на межі ХХ—ХХІ століть. Гуманістичну спрямованість такого підходу відзначають більшість американських дослідників (Л. Бартоломі, К. Грант, Х. Джиро, М. Кеннеді, Г. Мак-Дайемід, П. Хічкок, К. Фрідріх та ін.). Автори книги “Диференційне викладання академічних дисциплін” К. Грант, М. Кеннеді та інші обґрунтовано доводять, що випускники коледжів, які планують навчати учнів, повинні інтегрувати свої знання академічних дисциплін з базовими знаннями учнів, не нав’язувати свої погляди, а розвивати й стимулювати творче мислення дитини шляхом обговорення в аудиторії проблем, що цікавлять учнів та є зрозумілими для них. “Пропонуючи майбутнім учителям знання про різні культури, ми тим самим впливаємо на краще розуміння ними інших людей, допомагаємо їм усвідомити не тільки національну історію та традиції тієї чи іншої раси, але також свою власну біографію та історію”, — вважають дослідники [2, с. 79].

При підготовці майбутніх учителів приділяється багато уваги формуванню комунікативних навичок, наприклад, у педагогічній школі університету Ротжерс (шт. Вірджинія)

викладаються курси “Розвиток навичок керівництва і комунікації”, “Полікультурне спілкування», а в педагогічній школі Бостонського університету — “Теорія і процес комунікації”. Крім того, викладаються курси з теорії та практики роботи в малих групах, курси з соціальної психології та психотерапії. Вважається, що це допомагає встановленню двостороннього контакту між учнем і вчителем та доброзичливих міжособистісних взаємин, отже, підвищує зацікавленість у навчанні, сприяє розвитку учнів як особистостей.

Але не тільки майбутнім педагогам необхідні знання різних культур. Розширення полікультурної спрямованості вузівського навчання — одна з основних рис освіти США.

На сучасному етапі в теорії та практиці полікультурної освіти намітилися певні підходи: 1) вивчення здобутків світової культури та їх практичне використання; 2) міжпредметний підхід до вивчення класики світової культури (М. Бауман, А. Майлз та ін.); 3) визнання пріоритету гуманітарної культури та необхідності глибокого знання світової класики.

Розглянемо другий принцип реформування гуманітарно-культурологічної освіти в університетах США — принцип етизації, його сутність та форми реалізації.

Духовний стан сучасного світу, з точки зору спеціалістів різних наукових галузей, відзначається, зокрема, етичною кризою. Перед наукою відкрилися практично необмежені можливості. Йдеться, зокрема, про контроль і модифікацію генетичного коду, спадковості, можливості керування людським розумом за допомогою медичної техніки тощо. У цьому контексті актуалізуються морально-етичні питання, які покликані вберегти людство від антигуманного використання наукових досягнень. Український філософ Дерев’янка відзначає, що в ситуації антропологічної кризи на межі тисячоліть зростання значення етики як “практичної філософії” й, зокрема, поява “прикладної” етики, “з одного боку, може тлумачитися як знак помирання гуманістичної моралі й Людини — автономного морального суб’єкта, здатного до свідомої й відповідальної діяльності й морального вибору в неповторних життєвих ситуаціях (саме цим пояснюється зростання значення авторитарного знання та роль фахівців-експертів психотера-

певтів та етиків), а з іншого — як окрема відповідь сучасної етичної теорії, її застосування (зокрема, утилітаризму в різних його варіантах) до тієї нової проблематики, що виникає в контексті глобалізаційних процесів” [5, с. 106].

У кінці XX – на початку XXI століття етика визначається як філософія *prima* (термін Т.М. Дерев’янка), тобто як пріоритетний напрямок філософського знання. Перед університетами ставиться завдання етизації суспільної свідомості. Поява та активний розвиток “прикладної етики” — це пошуки відповіді на ті проблеми людського існування, котрі досягають своєї граничної межі у зв’язку з втраченою вищих ціннісних орієнтирів, і як розуміння приченості — бути моральною. Сьогодні центри прикладної етики є майже при кожному європейському та американському університеті.

Характеристика сучасності як кризової з етичної точки зору зумовила аксіологічний поворот в освіті, поставила перед освітою завдання перетворити ідею моральної відповідальності в домінанту моральної свідомості.

Проблеми підвищення відповідальності кожного за долю своєї країни та світу в цілому, використання набутих знань з метою не тільки соціального, але й морального прогресу турбують багатьох американських дослідників (Дж. Агассі, Д. Бок, Е. Патрідж та ін.). Учені вважають, що давати силу, не навчивши користуватися нею з усією відповідальністю, небезпечно. Протягом кількох років, коли особливо активно формується особистість, вищі навчальні заклади мають домінуючий вплив на життя молодшої людини, тому моральне виховання повино здійснюватися з перших тижнів навчання студентів, оскільки з самого початку вони повинні зрозуміти, що відповідальність — невід’ємна частина будь-якої професії.

Починаючи з 80-х років, в американській освіті формується тенденція до так званого “кооперованого” (колективного) виховання й освіти. Тобто одним з основних завдань освіти на сучасному етапі вважається виховання культури соціально відповідального рішення й вчинку, а відтак активної творчої діяльності, у якій можна виділити три блоки: а) здатність

до спілкування з культурою і в культурі, б) здатність до відтворення культури, в) здатність до самовідтворення в культурі

На сучасному етапі актуалізуються ідеї співіснування, культивування життя і природи, визнання й розуміння інших поглядів, співробітництва, колективної дії, поваги до особистості та її прав, діалогу в самому широкому розумінні. Примітно і те, що індивідуалістична спрямованість на досягнення особистісного успіху в конкурентній боротьбі за “місце під сонцем” поступово змінюється розумінням взаємозв’язку власної долі з долею інших людей.

Принцип індивідуалізму отримує нове переосмислення. У педагогічній діяльності він означає аксіологічну спрямованість на індивідуальний розвиток особистості як мету і загальнолюдські цінності як основні координати освіти. Індивід, який визнає цінність власної незалежності й свободи, повинен також визнавати й цінність суспільства, у якому він живе. Зауважимо, що в такому розумінні поняття індивідуалізм наповнюється прямо протилежним змістом і схоже на ідею “розумного егоїзму”, яка передбачала індивідуальне бажання відстоювати суспільні інтереси.

Постійно наголошується, що освіта, спираючись на національні особливості культури й досвіду різних соціальних і національних груп, має розвивати в студентів украй необхідне на сучасному етапі глобальне мислення. А для того з перших років навчання вводяться курси етики, спрямованні на ознайомлення молоді з кращими зразками духовної спадщини людства, підготовку до самостійних роздумів над моральними проблемами, якими насичене особистісне і професійне життя людини.

Закономірно виникає необхідність відображення в навчальних планах і програмах таких напрямів педагогічної діяльності, як виховання в студентів системи моральних цінностей, зацікавленості й поваги до культур народів світу, розуміння загальнолюдського й специфічного в цих культурах, виховання поваги до глобальних, загальносвітових подій, розуміння їх характеру й наслідків для долі народів світу, розвиток навичок системного підходу до вивчення світових процесів, вихо-

вання визнання рівноправними різних поглядів на світові явища й події.

Розглянувши сутність педагогічного розуміння ідеї полікультурності та етизації, перейдемо до розкриття дидактичних принципів формування змісту програм культурологічних курсів, проблемно-тематичної характеристики навчальних дисциплін цього напрямку. Наведемо приклади того, як на рівні формування навчальних планів вирішується проблема реалізації принципів полікультурності та етизації у вищих навчальних закладах США, спираючись на дані, що представлені в роботах О. Дубовик та О. Гаганової.

Аналіз навчальних планів і програм окремих американських університетів — Північної Кароліни (Чепел-Хілл), Південної Каліфорнії, Старий Домініон (шт. Вірджинія), Ратжерс (шт. Нью-Джерсі) та ін. свідчить, що культурологічна підготовка у вищих навчальних закладах країни відбувається протягом усього навчання. На здійснення культурологічної підготовки спрямовані передусім загальноосвітні програми, мета яких полягає в подальшому духовному розвитку молоді, допомогти їй при орієнтації в суспільстві та адаптації до суспільних змін, ознайомлення з культурною спадщиною людства.

Зокрема, на основі аналізу навчального плану університету Південної Каліфорнії виявлено, що програма загальної освіти вміщує дві частини: “Рівні навичок” та “Сфери знань”. Перша частина передбачає розвиток навичок написання творчих робіт, навичок математики, наукового читання та іноземних мов. Друга частина складається з трьох розділів, один з яких передбачає вивчення двох проблемних блоків: “Західна культура” та “Незахідна культура”. Курси категорії “Західна культура” знайомлять студентів із біблійними та класичними основами західної культури, простежують широкі інтелектуальні, культурні, наукові, економічні, політичні, соціальні тенденції, які мають значний вплив на розвиток сучасної європейської культури і наукової думки. Курси категорії “Незахідна культура” знайомлять студентів з культурою, літературою, мистецтвом країн Азії, Африки, Південної Америки та простежують їх вплив на розвиток культури, літератури і мистецтва США. Третій розділ

висвітлює методологічні підходи до вивчення особистості, культури та суспільства. Цей розділ складається з чотирьох блоків: а) література; б) мистецтво; в) “емпіричні підходи” — передбачається ознайомлення студентів з методами і проблематикою соціальних наук; г) “етичні підходи”, — вивчається етика людських стосунків через призму критичного аналізу політичних, суспільних та індивідуальних моральних якостей [3, с. 135].

Крім того, для завершення першокурсниками своєї загальноосвітньої підготовки в університеті Південної Каліфорнії діє альтернативна програма під назвою “Тематичний вибір”. Вона складається з чотирьох інтегрованих курсів, які сконцентровані на історії західної цивілізації й ознайомляють студентів з літературними і філософськими першоджерелами. Мета цієї програми — навчити студентів формулювати етичні питання, аналізувати й розуміти протилежні погляди, усвідомлювати вплив історичних, політичних та соціальних реалій на особистісний вибір. Велика роль також відводиться розвитку вміння чітко викладати свої думки на письмі. Охарактеризуємо їх. Курс “Символи і концептуальні системи” (вивчає структури, через які формується досвід у релігії, філософії, літературі, музиці, а також теорії інтерпретації. Курс “Якість життя: культура і цінність” пропонує системну аргументацію цінностей і способів життя через ознайомлення з шедеврами західної традиційної, класичної та біблійної літератури. Курс “Процес змін у науці” вивчає критичні проблеми розвитку наукової думки, а курс “Зміни і майбутнє” присвячений проблемам глобального взаємозв’язку [2, с. 80].

В університеті Старий Домініон (шт. Вірджинія), окрім курсів розвитку різних навичок, упродовж перших двох років навчання (наголосимо: саме перші два роки здійснюється переважно загальноосвітня, культурологічна підготовка) студентам пропонується вивчити 6 курсів “перспектив”: 1. “Перспектива художнього і театрального мистецтва” розвиває естетичні погляди, сприйняття та розуміння американської культури. 2. “Історична перспектива” аналізує витоки американських реалій, вплив минулого на сучасний стан і подальший розвиток аме-

риканського суспільства, феміністичних рухів і організацій меншин. Основна мета цього курсу — показати важливість кращого розуміння минулого для аналізу сучасності. 3. “Літературна перспектива” наголошує на розвитку критичного читання й аналізу. 4. “Філософська перспектива” спрямована на розвиток умінь обговорювати різні філософські та етичні питання. 5. “Природнича перспектива” передбачає ознайомлення з науковими методами дослідження і розвиток здатності обговорювати різні наукові та технічні проблеми. 6. “Соціологічна перспектива” розвиває вміння обговорювати різні соціальні, ідеологічні, етичні питання. Загалом ці курси спрямовані на усвідомлення витоків світової культури та цінностей, американських реалій, на розвиток ерудиції, умінь обговорювати різні проблеми, відстоювати власні погляди, розуміти перспективи розвитку суспільства, політичних та неформальних організацій [3, с. 134].

Важливо відзначити значення філософії в навчальному процесі. В американських вищих навчальних закладах переважно цей предмет пропонується як додаткова спеціалізація, оскільки вважається, що філософія має бути в центрі будь-якої освіти. Останнім часом багато професій: бізнес, юриспруденція, педагогіка — надають перевагу випускникам з цією спеціалізацією. Привертають увагу вміння й навички, сформовані в результаті вивчення філософії, а саме — здатність дискутувати складні проблеми, аналізувати суперечності, давати оцінку різним явищам, приймати швидкі рішення та ін.

В американській педагогічній літературі виділяється чотири основні моделі змісту навчання згідно з підходами до викладання проблем (Дж. Бенкс, К. Трант, М. Кеннеді та ін.). У першій переважає англо-американський погляд на викладання проблем. Друга — характеризується полікультурним підходом до вивчення (етнічний компонент у цьому випадку доповнює англо-американський). Третя — пов’язана з вивченням історії та соціальних подій з погляду етнічних груп, а четверта — вивчає історичні та сучасні події в багатонаціональній перспективі на основі глобального взаємозв’язку [2, с. 76]. Аналіз навчальних

планів дозволяє зробити висновок: якщо раніше переважала виключно перша модель, то зараз ситуація дещо змінюється — спостерігається перенесення акцентів на полікультурний, поліетнічний підхід до вивчення проблем: вводяться курси з історії та культури різних народів і етнічних груп, курси глобального взаємозв’язку.

Так, в університетах Каліфорнії (в Берклі та Південній Каліфорнії) на початку 90-х років були розроблені курси, що мали на меті поглибити й розширити розуміння расово й етнічно різноманітного американського суспільства. Курси вміщували п’ять обов’язкових блоків: вивчення культури американців — вихідців з Африки, Азії, Латинської Америки, Європи та вивчення культурної спадщини американських індіанців. Зараз у Берклі пропонується понад 85 курсів, які відповідають цим вимогам. У педагогічній школі Бостонського університету викладаються курси, пов’язані з національними особливостями етнічних груп. Університет Старий Домініон (шт. Вірджинія) пропонує курс “Взаємодія сім’ї, дитини та суспільства”, який розкриває ціннісні орієнтири, стиль життя соціальних та етнічних груп. Також тут викладаються курси “Емігранти в історії Америки”, “Афро-американська культура” (“Культура і література національних меншин” та ін.).

Здійснений нами аналіз показав, що програми загальноосвітньої підготовки в університетах США вирізняє ґрунтовний підхід до вирішення проблем філософського, етичного, історичного, художнього, літературного пізнання, реалізації принципів полікультурності і поліетнічності. В американській педагогіці вважається, що знання історичних процесів і культур народів світу допомагає кращому розумінню сучасності, формуванню самостійного, творчого, універсального мислення, спрямовує на розуміння закономірностей суспільного розвитку.

Період навчання — це період становлення особистості, формування характеру й поглядів, нахилів і зацікавлень, коли закладаються підвалини культури спілкування і поведінки. Саме тому, педагогічний процес має вміщувати три обов’язкових компоненти: навчання, виховання й розвиток. Американська си-

стема вищої освіти — складна, багатогранна структура, у якій органічно поєднуються всі ці складові педагогічного процесу. Залучення до спілкування з класичними культурними здобутками, до традиційної та сучасної культури, до творчих занять мистецтвом вирішується на шляхах створення культурологічного напрямку гуманітарної університетської освіти.

Домінуючими основами організації навчально-виховного процесу в ході реформ в США, здійсненої у 80—90 роках, було проголошено принципи фундаментальності, посилення гуманітарної підготовки, культивування раціональних сил особистості, дотримання принципів традиційної дидактики, посилення вивчення наук про культуру та мистецтва.

Оскільки культурологічні дисципліни є органічним напрямком гуманітарної освіти, то можна констатувати, що в сучасному соціумі вона повинна розглядатися як фактор: а) консолідації представників різних професійних груп; б) створення спільного культурного простору для представників різних етносів; в) формування світогляду; г) формування орієнтації молоді на загальнолюдські цінності; ґ) загальнокультурного розвитку молоді.

Таким чином, ми розглянули, як реалізуються принципи полікультурності та етизації освіти в структурі та змісті культурологічної підготовки в університетському просторі США. Представлені матеріали доводять, що доля наук про культуру та мистецтво й вивчення класичного художнього надбання займають надзвичайно важливе місце в гуманітарній освіті у вищих навчальних закладах США. А такі домінанти культурологічної підготовки, як пріоритетність розгляду етичних проблем та морального розвитку студентів, поліетнічність, значна увага вивченню літературних творів як основи художньо-естетичної освіти, розвиток самостійного мислення, формування критичного ставлення до інформації, розвиток комунікативних здібностей роблять її, на наш погляд, багато в чому, гідною наслідування при вирішенні проблеми модернізації гуманітарної освіти в університетах України, створенні оптимальної моделі культурологічної підготовки.

Подальшої розробки потребує завдання проектування моделі змісту культурологічної підготовки у вітчизняних університетах з урахуванням кращих здобутків світової педагогіки.

Література

1. **Гаганова О.К.** Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. — 2005. — №1. — С. 86—90.
2. **Дубовик О.** Україна – США: Сучасні проблеми гуманізації університетської освіти // Україна у світовому контексті: Матеріали перших міжнар. філос.-культурол. читань / Ред. кол.: С.О. Черепанова, І.А. Зязюн. — Л., 1996. — Вип. 2. — С. 86—90.
3. **Дубовик О.** Культурологічне забезпечення університетської освіти у США // Україна у світовому контексті: Художня освіта: Зб. наук. пр. / Ред. кол. С.О. Черепанова, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало. — Л., 2000. — Вип. 5. — С. 131—138.
4. **Дарійчук Л.** Система освіти в Україні: реформування чи оновлення // Вища шк. — 2004. — №1. — С. 78—73.
5. **Дерев'янка Т.М.** Роль етики у становленні моральної особистості // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: Зб. наук. пр. — Вип. 13. — К.: КНЛУ, 2004. — С. 106—115.
6. **Краевский В.В.** Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Материалы междунар. симпозиума. — Волгоград, 2003. — С. 21—27.
7. **Ладыжец Н.С.** Философия и практика университетского образования. — Ижевск, 1995. — С. 375.
8. **Романовський О.О.** Особливості вищої освіти США // Рід. шк. — 2000. — №1. — С. 31—50.
9. **Шевнюк О.Л.** Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. — К., 2003. — С. 232.

До 225-річчя з дня народження Фрідріха Фребеля

Ідеї Фребеля в сучасній дошкільній освіті

Гавриш Н. В.,
Нестеренко Л. П.

УСКЛАДНИЙ період реформування сучасної дошкільної освіти для того, щоб досягнути певною мірою сутність перетворень, необхідно час від часу дивитися назад і вклонятись особам, які стояли на самому початку історії суспільного дошкільного виховання. Лише через зіставлення сучасної ситуації з ідеями, теоріями, що вони розробили, можна оцінити правильність нашого сьогоденного руху. Вклонімося пам'яті славного німецького педагога Фрідріха Вільгельма Августа Фребеля, творця оригінальної системи дошкільного виховання, організатора одного з перших дошкільних закладів, автора книги "Дитячий садок" – першого теоретичного і практичного узагальнення досвіду громадського дошкільного виховання. Ідеї, досвід Фрідріха Фребеля мають фундаментальне значення, оскільки вплинули на визначення змісту, принципів та форм організації, дидактико-методичних та виховних засад дошкільної освіти не лише в нашій країні, а й у всьому світі. У цій статті ми маємо намір проаналізувати живучість ідей Фребеля в сучасній організації навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Одним з найважливіших питань, пов'язаних з організацією дитячого садка, Фребель вважав питання про

підготовку педагога, садівниці, як він лагідно називав вихователя. Повага до особистості дитини, обережне ставлення до зростаючої дитячої душі, щира турбота про її фізичний, психічний, розумовий розвиток – ось головні вимоги до особистості вихователя. Водночас педагог – не лише доглядач за дітьми, він спрямовує розвиток малюка, відтак повинен мати ґрунтовну дидактико-методичну підготовку, добре знати вікові особливості дошкільнят, урахувати їх індивідуальні прояви.

Особливу увагу Фребель приділяв розвитку в педагогів здатності тонко відчувати та своєчасно реагувати на рухи душі дитини, допомагаючи розкритись найпотаємнішим рисам особистості. Мету дошкільного виховання він вбачав у розвитку природних здібностей дитини, зачатків її духовних спрямувань, почуттів, прагнень. Шлях досягнення цієї мети він визначив таким чином: "Подібно до того як садівник або землероб доглядає свої рослини, підтримуючи в усьому зв'язок з природою, і доводить їх до розвитку, точнісінько так і ми маємо прагнути ставитися до дитини і взагалі до людини стосовно її природи, її внутрішніх законів, маємо розвивати її, виховувати і навчати у непорушному єднанні з життям і природою, у постійному зв'язку з першоджерелом будь-якого життя... Таке розуміння дитини й людини взагалі... є... першим і вищим основним положенням і головною вимогою виховання людини" [3, с. 77].

Як ніколи, ці рекомендації вченого актуальні в особистісно орієнтованій парадигмі сучасної освіти. Повно й глибоко представлена в Базовому компоненті дошкільної освіти, різнобічно теоретично обґрунтована модель особистісно орієнтованої взаємодії вихователя і дітей, на жаль, дуже важко входить у реальне життя дошкільних закладів, нерідко її сутність перекручується педагогами, але, на

нашу думку, головне, що гальмує впровадження означеної моделі, – несформованість у переважній більшості вихователів аналітико-рефлексивних умінь, педагогічної свідомості. Тривалий час пріоритетним у підготовці фахівців з дошкільної освіти був технологічний напрямок, що відповідало інтересам домінуючої певний час занадто дидактизованої моделі навчального процесу в дошкільному закладі. У світлі задекларованої дитиноцентристської

парадигми впровадження особистісно орієнтованої моделі виявилось досить складним завдання для практики дошкільної освіти саме через нерозвиненість означених професійних та особистісних якостей у значного числа вихователів.

Уважне прочитання педагогічної спадщини Ф.Фребеля доводить глибоке розуміння ним синкретичної природи дошкільника за провідною роллю мовлення в розвитку дитини. Так, у книзі “Виховання людини” (1826 р.) він підкреслював: “Гра і розмова – ось стихія, у якій живе тепер дитина...” — і далі про те, що слово займає виключну позицію,

стає організуючим стрижнем будь-якої діяльності: “Я малюю стіл, дзеркало, тепер я веду поперечну лінію”. Такий процес збільшує внутрішню й зовнішню силу, множить знання, надзвичайно пробуджує розум і мислення. Малюнок, власне кажучи, займає місце між словом і предметом, має спільні властивості і зі словом, і з предметом... Саме тому слово і малюнок неподільно належать один

одному, як світло і тінь, день і ніч, дух і тіло” [2, с. 203].

Фребель наполягав на об’єднанні різних видів діяльності (малювання, ліплення, ігри з дидактичним матеріалом: складання, вирізання з паперу, викладання з металевих кілець, паличок, бус; рухливі ігри, конструювання з різних матеріалів, бесіда) у створювальному дорослим розвивальному середовищі заняття. Дії з різноманітним за характером, походженням, матеріалом доводять пов’язаність

усього з усім, сприяють формуванню в дитини системи знань про довкілля, системного мислення в цілому.

Ця позиція перегукується зі спрямованістю сучасної дошкільної дидактики на реалізацію принципу інтеграції як провідного в освітньому процесі дошкільного закладу, у якому пріоритетними стають *інтегровані* заняття. Перенесена в дитячі садки на початку двадцятого століття шкільна модель розпредмеченого навчання майже на століття виявилась провідною. Сьогодні теоретики і практики намагаються впровадити заняття принципово іншого виду, основані на поєднанні різних



видів діяльності, що є більш природним для дошкільників. Обрана педагогом тема заняття розглядається не в межах однієї галузі знань, а виявляє проникнення в різні галузі та розкривається засобами різних видів діяльності. При проведенні інтегрованих занять вихователь намагається об'єднувати зміст, методи, види діяльності через проникнення одного виду в інший, тобто в процесі виконання дій одного виду паралельно застосовувати засоби інших видів діяльності. Виходить, дійсно, що дошкільники, малюючи, водночас програвують якийсь сюжет, придумують історії, самі собі підспівують, – і майже не можливо відокремити, де закінчується одна діяльність і починається інша. Продуктом такої інтегрованої діяльності стає нерозривна єдність, цілісність уявлень та переживань, системність знань. Паралельно з інтегрованими широко застосовуються комплексні заняття. Застосовуючи названі види занять, вихователі, на жаль, не завжди чітко уявляють принципову різницю між цими двома видами.

У комплексному занятті, яке також передбачає об'єднання видів діяльності та різних галузей знань, кожен елемент не проникає в інший, утворюючи з ним нерозривну єдність, а змінює його: помалювали, тепер пограємо, потім поспіваємо, тепер прочитаємо і таке інше. У такому випадку одержані уявлення, досвід не утворюють нерозривну єдність, а вкладаються в багатошаровий пиріг, створюючи штучний, а не природний емоційно-пізнавальний комплекс.

Надзвичайно цінними для нас у сучасній практиці дошкільної освіти є думки та твердження Ф. Фребеля про необхідність створення умов для повноцінного розвитку мовлення дітей як “безцінного скарбу”, даного природою, що є визначальним для всього психічного розвитку дитини. Неможливо не погодитись з видатним ученим у розумінні місця мовленнєвої роботи в організації життєдіяльності дітей. Недостатньо розвивати мовлення лише на спеціальних мовленнєвих заняттях. Мовленнєва діяльність, розмова повин-

на бути стрижнем, смислоутворюючим компонентом будь-якого виду діяльності дітей: “Розмова (бесіда, розповідь, казка, байка тощо) – “духовна ванна”, а гарний оповідач – “безцінний скарб” [1, с. 91]. Саме через мову, мовлення дорослий знаходить шлях до душі й розуму дитини, її почуттів, які Фребель називав першоосновою психічного розвитку людини: “Освіта і виховання мають свою основу й джерело в почутті й відчутті, а також у передбаченні, тобто в серці все це має знаходити собі відгук уже з раннього дитинства, на перших етапах розвитку почуттів і розуму дитини, а для цього необхідно, щоб дитина була введена у світ гармонії й співзвуччя” [3, с. 78].

Фребель був переконаний у тому, що предметом постійної педагогічної турботи повинно бути збагачення емоційно-чуттєвої сфери дітей. Від цього залежить усе майбутнє благополуччя й неблагополуччя, усе майбутнє внутрішнє, відтак, істинне щастя в житті людини. Слова педагога глибоко проникають у душу дитини, залишаючи в ній незабутній слід. Проілюструємо сказане фрагментом з життя сучасного дошкільного закладу. У середній групі на інтегрованому занятті на тему “Що таке краса”, діти живо обговорювали сутність цього поняття, переконувались у розмаїтті проявів краси в людському житті, природному світі, дійшли висновку, що в кожного своє відчуття краси, слухали красиву музику, власноручно створювали красу, розписуючи візерунки. Після заняття вихователь, зауваживши, що краса живе в довкіллі, треба лише навчитись її бачити, а також у кожному з нас, запропонувала подумати та намалювати те, що є красивим у них самих. Один намалював красивий колір свого волосся, інший — свої красиві вуха, третій — великі очі на півмалюнка. Костик заплутаним візерунком намалював “красу своїх думок: „Це – мій мозок!” Ліза намалювала себе, попросила вихователя допомогти їй намалювати серце, а потім додала: “У мене ще душа красива. Як намалювати душу?” Цікавий діалог вийшов у Ганноч-

ки та Мар'яни. Гануся хотіла намалювати свою красиву кофточку. На що Мар'янка заперечила: “Кофта ж **на** тобі, а намалювати треба, що красиве **в** тобі”. Наведений епізод добре ілюструє, на яку благодатну ниву лягає кожне слово педагога, сказане серцем.

У сучасній дидактиці особлива увага приділяється розвитку основ логічного мислення. І батьки, і вихователі намагаються якомога швидше вкласти в голови дітей побільше різноманітної інформації, для цього часто застосовують завдання випереджального характеру, розв'язати які діти ще не готові. Напруження, тиск на дітей, високий темп навчання, – як правило, не приводять до бажаних результатів. Надзвичайно корисно для цих педагогів уважно перечитати настанови Фрідріха Фребеля – автора цілісної системи ігор та вправ з сенсорного розвитку дошкільників, у якому він вбачав основу всього розумового виховання. Гра з сенсорним матеріалом, які названо **дарами**, розглядалась ним наріжним камнем інтелектуального і в цілому психічного розвитку, шляхом до серйозних занять. Метою використання “дарів”, на його думку, є опанування дітьми таких інтелектуальних операцій, як аналіз, заставлення, порівняння, узагальнення. У процесі дій з предметами розвивається пам'ять, увага, сприймання, уявлення, волюв'язності, тобто відбувається повноцінний психічний розвиток дошкільника. Дошкільник через різноманітні інформаційні канали приймає слухову, зорову, смакову, тактильну інформацію; збагачена словом, вона стає основою цілісної системи знань. Це особливо важливо в перші роки життя, саме за таких умов особистість дитини формується у згоді з навколишнім світом, під начебто непомітним впливом розквітає не тільки зародок, а й серцевина всього її майбутнього, індивідуального забарвлення життя, самостійності майбутньої особистості. На наступних етапах дошкільного дитинства завдання педагога полягає в удосконаленні, утонченні цих інформаційних каналів, що надасть ди-

тині можливості піднятися на більш високий ступінь свого психічного, зокрема інтелектуального розвитку.

Ф. Фребель зазначав, що в заняттях та іграх із сенсорним матеріалом, які супроводжуються коментарем з боку педагога, спрямовуються ним, відбувається розвиток природного інстинкту до творчості, органів почуттів, формування психічних і моральних якостей дитини. Підкреслюючи спрямованість ідей Фребеля на розкриття неповторності дитини, Н. Лубенець, відома українська діячка, яка широко пропагувала його ідеї, підкреслювала: “...Фребель і весь його світогляд – суцільний протест проти нівелювання дитячої душі. Фребель не припускав думки, що дитя могло бути наслідуванням, копією, зліпком з когось попереднього; ні, воно є новим, живим зразком для найближчих і подальших часів і поколінь, воно є зразком для свого рівня розвитку. І кожне наступне покоління, кожна наступна окрема людина має пройти у сукупності увесь попередній розвиток і освіту роду людського, але не шляхом наслідування, копіювання, а живим способом самодіяльного і вільного розвитку й освіти” [3, с. 284]. Завершуючи огляд живучості ідей Фрідріха Фребеля в сучасній дошкільній освіті, зазначимо, що вони актуальні, як ніколи, і вимагають глибокого й уважного прочитання вкотре його педагогічної спадщини широким педагогічним загалом.

Література

1. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
2. Фребель Ф. Воспитание человека / Мчедлидзе Н.Б. и др. История дошкольной и зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1974. – 464 с.
3. Фребель Ф. Дитячий садок: Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

Українська педагогічна преса

50-х років ХХ століття

.....

Щука Г. П.

УСПІШНЕ реформування освітньої галузі неможливе без об'єктивного вивчення та аналізу історії її розвитку. Важливим джерелом дослідження виступає українська педагогічна преса. Це своєрідний літопис вітчизняної освіти. Вона не тільки відтворює процес нагромадження педагогічних знань і розвитку психолого-педагогічної науки, пов'язаний з освітньою практикою, а й містить значну кількість фактичного матеріалу, який більше ніде знайти неможливо.

Джерелознавча цінність періодики, її значення як особливого, комплексного за своєю структурою джерела, набула визнання в різних наукових галузях. Про важливе значення педагогічної преси, що виходила друком у минулі часи, свідчить широке її використання сучасними дослідниками з метою висвітлення особливостей становлення та розвитку конкретних питань теорії і практики освітньої галузі. Висвітленню певних проблем на основі публікацій у педагогічній періодиці присвячені роботи І. Зайченко (аналіз проблем української національної школи), С. Лаба (втілення ідей української національної школи), І. Мельник (проблеми школи і виховання), Е. Панасенко (аналізує проблему становлення ідеалу вчителя, визначення його сутності та шляхів реалізації на практиці), А. Приходько (аналіз фізичного виховання особистості) та ін. Наявні ґрунтовні дослідження педагогічних видань узагальненого плану М.М. Романюка, С.Л. Зворського, О.В. Антоник та ін.

Проте, на сьогодні ще існує дуже великий обсяг невивчених питань у царині української педагогічної преси, який потребує аналі-

тичного підходу. Здебільшого науковцями вивчається та аналізується педагогічна преса України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. В окремих роботах досліджуються педагогічні видання Західноукраїнського регіону та висвітлюються певні проблеми на основі публікацій у сучасній педагогічній періодиці. Проте, історія українських періодичних видань освітян епохи тоталітаризму ще не вивчалася, незважаючи на те, що з точки зору перспектив її розвитку це є вкрай необхідним і актуальним завданням. У цій статті ми проаналізуємо українську педагогічну пресу 50-х років ХХ століття.

У 1950 році кількість республіканських педагогічних видань була незначною. У ці роки видавалася одна педагогічна газета „Радянська освіта” та чотири часописи: „Дошкільне виховання”, „Література в школі”, „Українська мова в школі” і „Радянська школа”. Щоправда, значна частина вищих навчальних закладів випускали збірники „Наукові записки”, більшість з яких були видані в другій половині 50-х років. НДІ педагогіки та Міністерство освіти УРСР видавали збірники з методики викладання різних шкільних дисциплін. Також у цей період ряд обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (ОІУВ) спільно з обласними відділами народної освіти видали по кілька методичних листів та бюлетенів.

Таким чином, українська педагогічна преса 50—80-х років ХХ століття своєю масовістю вразити не могла. Одна газета та чотири журнали повинні були задовольнити всі, досить різнобічні, інтереси як педагогів-практиків, так і науковців. З цієї точки зору досить цікавим виглядає аналіз змісту цих педагогічних видань.

Цілком очевидно, що видані в одній державі, в один період і для однієї категорії читачів, вони мали багато спільних рис. За ча-

сом і місцем видання, змістом опублікованих матеріалів вони належать до тієї частини періодичних видань, яку сучасні дослідники називають „радянська тоталітарна журналістика” [3, с. 1]. За існуючих політичних обставин українська педагогічна преса досліджуваного періоду була „партійна, ідейна, принципіальна, правдива, народна”, як і вся радянська преса [4, с. 21].

Усі публікації педагогічних часописів, що аналізуються, умовно можна поділити на проблемні, наукові, методичні та інформаційні. До проблемних публікацій ми віднесли передові статті, які вказували, над якою саме проблемою і як саме треба працювати освітянам. Традиційно номер часопису відкривався передовою статтею і мав офіційну частину, де друкувалися урядові матеріали з проблем народної освіти. У передових статтях керівники Міністерства освіти та науково-дослідних інститутів роз’яснювали зміст законодавчих документів, допомагали вчителям їх зрозуміти та засвоїти, указували шляхи застосування в практичній роботі. Передові статті наступних номерів, підготовлені цими ж авторами або керівниками відділів народної освіти, розповідали про успішне виконання рішень партії та розпоряджень уряду. Нерідко в одному номері вміщували відразу і законодавчі документи, і звіти про їх виконання на місцях; або ж інформацію про досягнення освітян з різних регіонів республіки. Часопис виходив без передової статті, якщо вміщені в номері постанови, промови чи повідомлення досить чітко окреслювали завдання освітян на цьому етапі. Передові статті часто присвячувалися також ювілеям країни й підводили підсумки розвитку народної освіти республіки за певний період. Іноді в статті робили наголос на одній з актуальних проблем педагогіки, приміром, „Молодий учитель” або „Знання учнів і відповідальність учителя”. Здебільшого статті такого плану готувалися редакцією. Цілком очевидно, що всі передові статті мали агітаційно-пропагандистський характер.

Теоретичні (наукові) статті містили резуль-

тати досліджень провідних науковців України й давали можливість педагогам поповнити свої знання в галузі теорії педагогіки і психології, мови та літератури. „Радянська школа” друкувала їх під рубриками „Педагогіка” та „Психологія”, „Українська мова в школі” – „Науково-популярний відділ” тощо.

Публікації, у яких простежувалася тенденція теоретичного осмислення педагогічної практики, були розробки методичних основ педагогіки, узагальнювався педагогічний досвід, складали рубрики „Педагогічний досвід”, „На допомогу вчителю”, „Методика викладання”, „Методика мови”, „Методика літератури”, „Методика і практика”. Іноді частину цих матеріалів, присвячену окремим проблемам навчальної і виховної діяльності, з огляду на конкретного споживача чи важливість для практичної роботи, виділяли в окремі рубрики: „Вчителю підготовчих класів”, „Учителеві 7 класу”, „Молодому вчителю”, „Активізація навчального процесу”, „Розвивати в учнів інтерес до знань”, „Для класного керівника” та ін. Очевидно, що саме методичні розділи часописів становили найбільший інтерес для вчителів.

Практично подібними були інформаційні матеріали, подані в часописах. Педагогічні журнали містили бібліографічні описи, анотації та рецензії на різноманітні педагогічні видання: журнали, наукові статті, монографії тощо, які подавалися в рубриці „Критика і бібліографія”. Часто педагогічна періодика саморекламувала себе. Нерідко на сторінках преси зустрічалися повідомлення про вихід у світ і короткий зміст певного педагогічного журналу. Приміром, „Радянська освіта” щомісяця друкувала інформацію про зміст часописів „Українська мова в школі” та „Література в школі”, „Радянська школа” рекламувала російськомовні „Народное образование” і „Советскую педагогику”. Періодично часописи вміщували інформацію з приводу передплати. Треба відзначити, що кожен з часописів рецензував педагогічну літературу своєї тематики, тому в цілому до ува-

ги читачів була представлена більшість педагогічних новинок.

Матеріали рубрик „Педагогічні вісті” („Радянська школа”), „Хроніка” („Українська мова в школі”) повідомляли про діяльність Міністерства освіти УРСР та надавали офіційну інформацію про педагогічні події республіки (конференції, наради, читання, семінари тощо), підводили підсумки розвитку освітньої системи за навчальний рік.

Творчою скарбницею всіх педагогічних видань були листи читачів. Вони несли потік соціальної й педагогічної інформації, містили рефлекторно-оцінні судження авторів стосовно подій тогочасної дійсності. Загалом для листів учителів, які друкувалися, був характерний піднесений стиль, стереотипні мова й мислення. До редакції писали, щоб виразити задоволення політикою партії, отримати методичну чи юридичну консультацію, розповісти про досвід роботи. Незначні за обсягом публікації рубрики „З редакційної пошти” давали можливість уявити, чим жила школа: удало проведені літературні вечори, екскурсії, діяльність різноманітних гуртків тощо.

Дещо відрізнялася, на нашу думку, редакційна скринька „Радянської освіти”. До газети теж зверталися за консультацією, але якщо до інших видань писали про досягнення, то сюди – більше про проблеми. Скарги педагогів указували на брак уваги до проблем шкіл і учителів, порушення трудового законодавства, негаразди в тарифікації, визначенні педагогічного стажу й навантаження, незадовільність житлово-побутових умов, недоліки в роботі адміністрації тощо. У 50-і роки і листи, і результати журналістських розслідувань друкувалися, виносячи на розсуд читачів аморальні вчинки їхніх колег, і що дуже неприємно, їх сімейні проблеми. Поширеним засобом боротьби журналістів із зловживаннями була публікація фейлетонів. Завдяки такому оперативному реагуванню на листи читачів редакції вдавалося „відображати злободенні проблеми суспільства”.

Варто відзначити, що однією з форм ро-

боти з читачами та засобом підвищення якості публікацій були читацькі конференції. Аналіз основних зауважень та пропозицій читачів здебільшого робили в огляді хроніки. Незважаючи на традиційні методи проведення таких конференцій: обмежене число учасників обговорення, підготовлені доповіді, дозованість критики, були і досить слушні зауваження щодо змісту видань та роботи редакційної колегії. Ураховуючи те, що читачами цих педагогічних видань були не лише вчителі-практики, але й науковці, то претензії висувалися прямо протилежні: перші скаржились на недостатню кількість методичних публікацій, другі – обмежену наукових. З нашої точки зору, останні побажання можна було задовольнити тільки одним шляхом – збільшенням кількості педагогічних видань.

На початку 50-х років XX століття основна увага на сторінках педагогічних часописів приділялася питанням здійснення всеобучу, побудові мережі шкіл, методиці викладання окремих тем та предметів, виготовленню навчальних посібників власними силами та ін. Із середини 50-х років пресою розглядалися різні аспекти здійснення політехнічного навчання, обговорювалися нові освітні проекти й документи. Українська педагогічна преса допомагала радянській владі, відділам народної освіти, учителям здійснювати програму партії в галузі народної освіти, в розробці і використанні в практиці педагогіки принципів виховання активного будівника соціалістичного суспільства. За таких політичних обставин усі публікації проаналізованих часописів мали ідейне спрямування.

Крім часописів, іншим важливим та цікавим педагогічним виданням були „Наукові записки” – збірники, які випускалися вищими навчальними закладами та містили останні наукові дослідження працівників кафедр. 12 педагогічних інститутів почали випускати згадані збірники ще до війни, і в післявоєнний період відновили видання. До початку 50-х років „Наукові записки” видавали вже 15 педінститутів, проте кількість видань була незначною. До кінця 1959 року власні друковані

збірники мали 36 педагогічних інститутів.

Третина інститутів формувала видання за профілями, і тому їхні збірники виходили серіями: серія біологічна, серія історична, серія педагогічна, серія фізико-математична тощо. Дивним, на нашу думку, виглядає той факт, що з числа названих, 5 педагогічних інститутів (а саме Запорізький, Кам'янець-Подільський, Луцький, Станіславський, Сумський) збірників педагогічної серії не випускали. Здебільшого ці збірники містили методичні рекомендації (у Полтавському ДПІ серію так і назвали — методична) та узагальнювали передовий досвід. Приміром, т. XXXIII педагогічної серії „Наукових записок” Харківського ДПІ фізичного виховання включав 6 статей, з яких 4 містили рекомендації з використання наочності; інші — з викладання геометрії та проведення практичних занять у майстернях.

Збірники більшості педагогічних ВНЗ складались з різнопрофільних статей, і педагогічній тематиці, за незначним винятком, відводилося другорядне місце. У деяких збірниках не було жодної статті на шкільну чи взагалі педагогічну тему, інші мали по 1—3 статті на педагогічну, частіше методичну, теми. Авторський колектив збірників — це викладачі певного інституту. Тому досить часто видання, особливо ті з них, які виходили серіями, не лише з випуску у випуск, а й в одному збірнику, незважаючи на його обмежений обсяг, уміщували кілька публікацій одного автора.

Педагогічні інститути свої наукові збірники видавали переважно тиражем 500 примірників, проте це могло бути і 350 екземплярів (т. XI Полтавського ДПІ) і 1000 (т. XII Черкаського). Проведений аналіз показує, що тираж видань залежав не від змісту збірника, чи регіону, де розташовувався педінститут, а переважно від фінансових можливостей останнього. Тому різні випуски одного навчального закладу мали різний тираж. Значною була й різниця в обсягах видання: від 94 до 370 ст. Ми схильні це пов'язувати з наявністю готових до публікації наукових досліджень.

Іншою проблемою була неперіодичність: заявлені як щорічні видання, збірники виходили із запізненням, іноді на кілька років: Миколаївський ДПІ надрукував вип. 5 у 1955 році, вип. 6 — у 1959. Звичайно, це створювало плутанину в нумерації: Харківський ДПІ фізичного виховання видав два різнопланових збірники як Т.15. Окремі інститути випускали кілька збірників на рік, об'єднуючи в один том кілька випусків певної тематики: Вінницький ДПІ у 1958 випустив т.6, т. 9 вип.2, 3, 4; т.10 вип.1, 2, 3; т. 11 вип.1, т.12, 13, 15. Інші — поєднували різнопланові випуски: т.4 „Наукових записок” Чернігівського державного педінституту вийшов у чотирьох випусках: вип. 1 і 1(а) присвячувалися математичним питанням, 1(б) і 2 — українській та російській філології. Майже половина (44,4%) інститутів надрукували по 5—10 збірників, лише три навчальних заклади випустили більше 20 видань: Харківський ДПІ ім. Г. Сковороди, Вінницький ДПІ ім. М. Островського та Київський ДПІ ім. Горького. Частина педінститутів не мала постійного видавця: Луганський педінститут Т.4 видав у Києві, т.5—6 — у Ворошиловграді, т.7 — у Ростові-на-Дону; Кам'янець-Подільський — один том у Києві та по чотири у Хмельницькому і Кам'янець-Подільському. На нашу думку, неперіодичність видань, як і кількість примірників, залежали від фінансових можливостей ВНЗ, тому впродовж досліджуваного нами періоду „Наукові записки” третини ВНЗ були представлені лише кількома номерами.

Окремі педагогічні інститути, крім „Наукових записок”, видавали ще інші збірники. Так, Львівський ДПІ друкував з 1955 року „Доповіді та повідомлення”, які виходили серіями та секціями; Кіровоградський та Луганський педінститути спільно з ОІУВ випускали бюлетені. Викладачі фізико-математичного факультету Кримського ДПІ у 1956 році випустили для вчителів „Методичний бюлетень”.

Таким чином, наукових досліджень на шкільні теми в збірниках педвузів друкува-

лося дуже мало, частина з них була побудована виключно на книжних джерелах, не підкріплювалася педагогічним досвідом. Основна частина проектів залишилися нездійсненими з огляду на різні причини, серед яких основну роль відігравала матеріальна скрута інститутів. Незначний тираж, неперіодичність видання, скромний обсяг звичайно не давав можливості для їх поширення серед учителів. Проте вони забезпечували наукову спільноту новинками щодо вітчизняних наукових розробок, сприяли розвиткові науки, спонукали вчених до публікації своїх праць.

Окремо варто зупинитися на „*Наукових записках*”, які видавалися Науково-дослідним інститутом педагогіки з 1940 по 1963 роки. Виходили згадані збірники серіями, усього було видано 30 томів, з яких 8 — у педагогічній серії. Збірники педагогічної серії здебільшого присвячувалися певній проблемі: приміром, т. XXI — теорії і практиці фізичного виховання в радянській школі; т. VII та т. XX — історії школи і педагогічній думки в Україні. Лише т. XIV, на відміну від попередніх, був різноплановим. Авторські колективи були представлені науковими співробітниками та кореспондентами НДІП, іноді викладачами педвузів, тому статті мали високий теоретичний рівень і слабку практичну значущість.

Одним з факторів, який також значно зменшував корисність видання, був його незначний тираж. У педагогічній серії збірники виходили тиражем від 500 до 1000 примірників. Очевидно, що за таких обставин учителі практично не могли бути постійними читачами цих видань, і, можливо, зовсім не знали про їх існування.

Міністерство освіти УРСР та НДІ педагогіки видавали також науково-методичні збірники на допомогу вчителям історії, креслення, математики, хімії і т.п. Звичайно, кожен з них присвячувався методиці викладання конкретного предмета, і в зв'язку з цим мав певні особливості в побудові і змісті. Так, основну увагу автори збірників „Історія в школі” звертали на методику формування

історичних понять у школярів, використання мемуарної, художньої літератури і краєзнавчого матеріалу та організації гурткової роботи. У збірниках „Географія в школі” значний обсяг займав інформаційно-довідковий матеріал, який готували кандидати економічних, географічних, історичних, педагогічних наук з різних ВНЗ, а вчителі обмінювалися досвідом створення метеорологічних постів, проведення гурткової роботи, методики роботи з картою, оформлення і роботи географічного кабінету. У переважній більшості збірників публікації подавалися за рубриками, проте вони могли бути кожного разу іншими. Наявність у збірнику рубрик та їх традиційність, на нашу думку, залежала від позиції головного редактора.

Як правило, кожний випуск збірника відкривався передовою статтею, підготовленою співробітниками Міністерства освіти і НДІП, яка визначала місце цієї науки на сучасному етапі розвитку суспільства та завдання викладачів цього предмета у світлі останніх рішень партії та уряду. Далі публікувалися матеріали з досвіду роботи вчителів-практиків, при цьому розглядалося досить обмежене коло питань. Закінчувалися випуски традиційно: критикою й бібліографією.

Треба відзначити високий рівень авторських колективів, які готували ці збірники: це були провідні спеціалісти, співробітники НДІ педагогіки та викладачі ВНЗ, до співпраці також залучалися передові вчителі з різних регіонів України, яким надали можливість ділитися власним досвідом викладання. Незважаючи на відсутність у республіці профільних методичних журналів, більшість збірників існувала нетривалий час. Тираж випусків був різним, навіть у межах одного видання, і коливався від 12.000 до 1.000 примірників. Ще однією спільною проблемою цих видань була їх неперіодичність.

Крім того, з 1957 року Міністерство освіти УРСР почало видавати збірник методичних матеріалів з досвіду роботи заочних відділів і кафедр педагогічних інститутів „Заочна педагогічна освіта” та продовжувало

випускати бюлетень „Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР”, який містив найбільш повну інформацію щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, був недо-рогий і мав значний тираж.

Окремі ОІУВ видавали методичні бюле-тені та листи. У них уміщували матеріали про кращий досвід роботи шкіл області, кущових і районних предметних комісій, методичних об’єднань, семінарів, педагогічних рад шкіл, рад по народній освіті при районних та міських відділах народної освіти, про науко-во-практичні конференції, „Педагогічні читан-ня” тощо. Як правило, це були збірки, у яких досить побіжно розглядалися численні й різноманітні питання навчання й виховання.

Окремо варто зупинитися на рівні забез-печення освітян педагогічною пресою. Най-більший тираж з педагогічних періодичних видань 50-х років ХХ століття мала, звичай-но, газета „Радянська освіта” – 100.000 при-мірників, часопис „Радянська школа” — 27.800. Проте в цей час (1955 рік) в рес-публіці працювало 308.174 вчителі [5, с. 3]. Таким чином, якщо газету міг виписати кож-ний другий, то часопис лише один з двад-цяти вчителів. Якщо врахувати передплату навчальних закладів, наукових установ, бібліотек, відділів народної освіти, то кількість учителів, яким були доступні ці видання, ще зменшиться. Зате практично повністю були забезпечені методичними часописами вчителі української мови та літе-ратури, тому що журнали „Українська мова в школі” і „Література в школі” видавалися достатнім тиражем.

Також освітяни України могли передпла-чувати російськомовні педагогічні видання: „Учительскую газету” та часописи „Советс-кая педагогика”, „Народное образование”, „Начальная школа”, „Семья и школа”, „Школа и производство”, „Школа-интернат”, „Специ-альное среднее образование”, „География в школе”, „Иностранные языки в школе”, „Рус-ский язык в школе”, „Физика в школе”, „Хи-мия в школе”, „Литература в школе”, „Биоло-

гия в школе”, „Русский язык в национальной школе”, „Вечерняя средняя школа” та ін.

Таким чином, проаналізувавши українсь-ку педагогічну пресу 50-років ХХ століття, ми можемо зробити певні висновки. Кількість республіканських педагогічних видань була обмеженою, і друкувалися вони недостатнім тиражем. Українська педагогічна преса функ-ціонувала під впливом ідеологічних чинників, які обумовлювали формування єдиної науко-вої та освітньої парадигми. Характерною ри-сою педагогічних часописів була віра в пра-воту партійних та державних ідей.

Незважаючи на це, педагогічна преса відіграла позитивну роль у житті радянсь-кої школи. Історія вітчизняної педагогічної думки склалася так, що саме журналістика стала одним з основних джерел інформації, пропаганди науково-педагогічних знань. Масово-інформаційна діяльність педагогіч-них часописів сприяла залученню творчо-го потенціалу педагогів до співпраці, по-глибленню процесу інтеграції між педагогі-чною наукою і шкільною практикою. Цінність українських періодичних видань освітян полягає ще в тому, що вони відоб-разили в собі історію розвитку теорії і прак-тики освітньої галузі.

Література

1. **Періодичні** видання УРСР. 1951—1960. Журнали. Бібліографічний довідник. — Х.: Ред.-вид. від. Кн. палати УРСР, 1964. — 182 с.
2. **Періодичні** видання УРСР. 1917—1960. Газети. Бібліографічний довідник. — Х.: Ред.-вид. від. Кн. палати УРСР, 1965. — 575 с.
3. **Потятиник В.В.** Тоталітарна журна-лістика: текст лекцій. — Л.: Ред.-вид. від., 1991. — 80 с.
4. **Рябокляч А.** Партійність радянської преси. — К.: Держ. політ. видав. УРСР, 1960. — 112 с.
5. **ЦДАВОВ** України, — Ф. 166. — Оп. 15. — Од. зб. 1653. — Арк. 134.

Становлення вищої професійної освіти на Луганщині у 20—30-ті роки ХХ століття

Бойко Н.

Вища професійна освіта є важливим чинником розвитку сучасного суспільства. У сучасній педагогічній науці професійну освіту розглядають як сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для певної галузі трудової діяльності [2, с. 238]. Особливістю сучасної освіти є вузькодисциплінарність її установ, відчуження її гуманітарних і природних компонентів. Перед сучасною професійною освітою стоїть завдання підготовки спеціалістів, які володіють глибокими вузькоспеціальними знаннями, однак, при цьому, мають методологічну підготовку широкого профілю, засновану на міждисциплінарному принципі навчання. Тому сучасний ВНЗ повинен дати великий обсяг знань у короткі строки. Також відбулася зміна в підході до освіти: замість гностичного, коли головним завданням було формування у студентів систематизованих знань, з'явився діяльнісний — формування здібності до активної діяльності, у тому числі до творчої професійної праці. Виконання зазначених завдань потребує від закладів освіти постійного вдосконалення навчального процесу. Для цього необхідно використовувати як надбання сучасної педагогічної науки, так і досвід навчання попередніх поколінь. Треба зауважити, що в кожному регіоні цей досвід має свої особливості, які важливо урахувати.

У цій статті ми пропонуємо розглянути процес становлення вищої професійної освіти в Луганській області з метою осмислення тенденцій її розвитку на сучасному етапі.

Історіографія історії освіти Луганщини, у першу чергу, представлена роботами з дослідження освітньої діяльності і педагогічних ідей видатних представників к. 19 – поч. 20 століття: Х.Д. Алчевської, Б.Д. Грінченка, Я.Ф. Чепіги. Це дослідження О. Мазуркевич, Л. Ковалець (Грузинської), колектива авторів під керівництвом І. Прокопенка, О. Неживо-

го, М. Веркальця, С. Болтівець, І. Зайченко та інших. Дослідженням освіти Луганщини займається Р. Погорелова, діяльності Луганських гімназій присвячені статті О. Александрової, Л. Скворцової. Становлення та розвиток вищої педагогічної освіти у 20—30 рр. У Україні розглядає В. Майборода, концепцію та модель освіти в УСРР у 20-ті — В. Липинський.

Треба визначити, що вища освіта на Луганщині, як і взагалі в Україні, почала розвиватися лише у 20-і роки ХХ століття. У журналі «Радянська освіта» за 1925 рік №2 визначені етапи становлення освіти, зумовлені соціально-економічними умовами країни під той час.

У 1917—1920 рр. вищі школи були лише в деяких містах, навчалися в них міщани, регулярних випусків не було. У 1920 році починається планомірне радянсько-культурне будівництво. Було закладено Народний комісаріат освіти (Наркомос), і до нього — місцеві органи народної освіти.

У 1920—1922 рр. було зламано всю попередню освітню систему, зліквідовано колишні «словесні», «схоластичні» освітні установи: університети, семінарії, гімназії, бурси і т. і. й декларовано нову систему і нові типи установ. Особливу увагу Наркомос та його відділ — Головнопрофосвіта (Головне управління професійної освіти) приділяв розвитку вищої школи, незважаючи на освітню кризу та брак коштів.

Відбувається також формування професійної освіти. Декретом Раднаркому (Ради народних комісарів) України від 10 серпня 1920 р. при Наркомі освіти для загального керівництва роботою вищої школи був організований Головний комітет професійно-технічної та спеціальної освіти (Укрголовпрофос) й місцеві органи — губпрофоси [31, с. 89].

1922—1923 рр. відзначається усталенням організаційних форм освіти, її пролетаризацією. 22 листопада 1922 року уряд прийняв постанову «Про введення в дію «Кодексу законів про народну освіту» і встановив структуру, мету, систему народної освіти в Україні.

У 1924—1925 рр. стабілізується мережа центральних та масових установ освіти, її матеріальний базис. Виникає необхідність переходити від форми до реорганізації внутрішнього змісту освіти [30, с. 305—309].

Треба зауважити, що формуванням концепції та моделі освіти керівництво УРСР займалося з самого початку становлення республіки й визначило їх ще в 1919 році. На вітчизняну концепцію освіти вплинули два напрями, сформовані в Європі та США ще в 19-му столітті: «формальний», спрямований на виховання гармонійно розвиненої особистості, та «матеріальний», який відстоював суто практичну підготовку фахівців і виходив з ідеї прагматизму. У 1919 р. система освіти у УСРР будувалась на основі запозичених в РСФРР концепції та моделі освіти, які спиралися на «формальний» підхід до підготовки фахівців. Керівництво Наркомосу України з різних причин з цією моделлю не погоджувалось, унаслідок чого 25 березня 1920 року було затверджено нову модель освіти УСРР. Для системи освіти в Україні, у тому числі вищої стала характерною професійна спрямованість, наближення до потреб економіки, відхід від принципу надання суто теоретичних знань. Здійснювалась система профільних вертикалей, коли зберігалась наступність на всіх ступенях спеціальної підготовки – від школи до ФЗУ. Систему вищої освіти керівництво Наркомосу перебудовувало на зразок професійно-технічних навчальних закладів. Одним з ключових завдань цієї перебудови було досягнення синтезу між спеціальною (професійною) та загальною освітою. У той же час як недолік української системи освіти відмічали слабку теоретичну підготовку в ВНЗ [28, с. 3—11].

Що стосується форми, то у 20-і роки в Україні існували ВНЗ 2-х типів: інститути та технікуми. Університети, як було вказано, на той час були ліквідовані. «Університети – це старі залишки класичної побудови системи, залишки старого феодалізму, які роблять зараз великий крен до того, щоб перетворитися в такі ВНЗ, які ми маємо в житті» [3, с. 127]. В Українській республіці нараховувалось 42 інститути, 195 технікумів. Вони будувались над профшколою, а також робітничим факультетом і поділялись на кілька груп: сільськогосподарські, соціально-економічні, індустріально-технічні, медичні, педагогічні, мистецькі. Строк навчання у ВНЗ був 4—5 років, у технікумах 3—4 роки [27, с. 347].

Структура ВНЗ передбачала поділ на такі сектори: навчально-методичний, кадрів, адміністративно-господарчий та сектор заочної освіти [4, с. 125].

На початку 30-х років була зроблена спроба організації комбінатів з метою досягнення найвищої ефективності використання навчально-виробничої бази при найменших матеріальних затратах. До складу галузевих комбінатів було включено ВНЗ, технікум, школу-семирічку, короткострокові курси з підвищення кваліфікації, курси для членів родини робочих, відділення вечірньої освіти по програмах ВНЗ і технікумів для робочих з виробництва [5, 97/зв. — 98]. Ця система не виявилася працездатною через те, що в комбінатах не можливо було забезпечити належного управління через складність їх структури [4, с. 7].

Треба зазначити, що вищі кола партійних та освітянських керівників намагалися структуру освіти реорганізовувати, пристосовувати до умов життя. Так, у дебатах з питання народної освіти на початку 30-х років були зазначені такі пропозиції: об'єднувати освітні заклади з метою здешевлення їх існування; забезпечувати наступність у навчанні; припинити існування ВНЗ-технікумів, перетворюючи їх, по можливості, у ВНЗ, орієнтуючись при цьому не на кількість, а на якість; проводити спеціалізацію з першого курсу; організовувати нові факультети, централізовувати освіту, пов'язувати її з господарськими та промисловими підприємствами [3, с. 123—127, 131, 139].

Слід підкреслити, що в процесі створення нової системи вищої освіти дотримувались принципу раціонального розміщення навчальних закладів, який передбачав наближення вищої школи до великих промислово розвинутих регіонів республіки. Територія України умовно поділялася на 3 райони: південно-східний, північно-західний і центральний. В основу поділу було покладено характер, напрям господарського життя районів, перспективний розвиток промисловості, наявність природних багатств [31, с. 93].

Луганський округ на початку XX століття був розвинутим промисловим центром. Головними галузями були вугільна, металургійна, машинобудівельна, хімічна. Для забезпечення їх реконструкції та розвитку необхідним було становлення електроенергетичної бази. Розвиток промисловості передбачав наявність фахівців, їх підготовка стала головною

метою навчальних закладів регіону. «Темп розгортання господарського будівництва буде, в основному, залежати від того, оскільки правильно в кількісному і якісному відношенні ми будемо розв'язувати питання щодо підготовки кадрів» [3, с. 8—11]. У той же час до 1921 року не було жодного вищого навчального закладу. У відомостях Окрнаросвіти (Окружної народної освіти) до загального звіту Окрвиконкому (Окружного виконавчого комітету) вказано, що вища та середня професійна освіта в Луганській окрузі за революційних часів була майже відсутня. Була одна ремісна школа при гімназії та 2 політехнічні школи.

У перспективному плані культурно-просвітницького будівництва (1929—1933 рр.) вказано, що зріст вищої професійної освіти в Луганській окрузі після Жовтневої революції характеризується такими цифрами: «у 1921/22 рр. відкрито Залізничного технікуму; в 1922/23 відкрито Сільськогосподарського технікуму; в 1923/24 відкрито Вечірній робочий технікум; Інститут народної освіти; Кооперативний технікум» [3, с. 69].

У цей час в усіх ВНЗ м. Луганська навчалось 894 студенти, з них робітників та селян — 667 чоловік. Знов організовані ВНЗ Луганщини були бідні учбовим обладнанням, не мали необхідних навчальних приміщень. Передбачалося збільшення асигнування на них, відбудова корпусів [3, с. 69].

У 1921 році в Луганську був відкритий перший робітничий факультет, який готував робітників та селян до навчання у ВНЗ.

З 1921 року існували губернські педкурси, віднесені до категорії вищих навчальних закладів, 28.06.1923 р. був заснований перший у Донбасі ВНЗ — Донецький інститут народної освіти (ДІНО), який почав працювати 1.10.1923 р. Розвиток педагогічної освіти на Луганщині пов'язаний зі зростанням потреби у вчителях. Уже в 1926 році на Луганщині працювало 355 шкіл з ліквідації безграмотності, 100 шкіл з ліквідації безграмотності серед підлітків, 651 загальноосвітня школа, де навчалось близько 77,5 тис. учнів. До 1940 року в області було вже 1168 шкіл, 337 тис. учнів. У школах працювало 11,8 тис. учителів [25, с. 329]. Може саме з причин швидкого зростання населення регіону, коли в листопаді 1922 р. народний комісаріат освіти УРСР ухвалив відкрити ІНО на Донеччині (це було присвячено 5-річчю існування радянської влади в Україні), вибір пав саме на

Луганщину, хоча претендентами були також м. Артемівське, Маріуполь, Єнакієве, Сталіно [7, с. 1]. Структура інституту була наступною: спочатку існувало 2 факультети — робочий та соціального виховання. У 1927 р. був організований факультет професійної освіти з відділеннями соціально-економічним, хімічним, техніко-математичним, агробіологічним, мови та літератури. Створена науково-дослідницька кафедра. У 1929 р. було відкрите заочне відділення. У 1931 р. при ДІНО був відкритий учительський інститут. На 1934 р. склад факультетів був наступний: історичний, мови та літератури, географічний, фізико-математичний, хімічний факультет було ліквідовано, а через два роки перетворено в факультет природознавства [8, с. 1—5].

3 січня 1921 року був створений вечірній робочий технікум, який уже мав право готувати інженерів вузького профілю, у 1930 році технікум був перетворений в Луганський машинобудівельний технікум [22, с. 1]. У 1930 році з'являється машинобудівельний інститут, який 1934 р. був ліквідовано. У 1939 р. в Луганську знов починає діяти машинобудівельний інститут, в 1941 р. він був евакуйований в Омськ [21, с. 9]. З 1928 року починається реконструкція Луганського машинобудівельного заводу, і до 1933 року він став діючим [26, с. 238]. Саме в цей час, Луганський партком секретно повідомляє інститут про те, що на засіданні Заводоуправління заводу ім. ОР від 22.06.31 р. було ухвалено всіх випускників найближчих років машинобудівельного інституту та технікуму закріпити виключно за Луганським паровозобудівельним заводом [9, с. 2].

У 1929—1934 роках в Лисичанську працював вечірній гірничий інститут, переведений потім у Сталіно (Донецьк).

Спеціалістів для хімічної промисловості готували паралельно з розвитком цієї галузі. У 1925 році в м. Рубіжному була завершена відбудова хімічного заводу «Червоний прапор», який у 1932 році перетворено в хімічний комбінат [23, с. 321]. У 1925 році при заводі відкрита школа фабричного учнівства, у 1927 році — хімічний технікум, який через два роки перетворено в хіміко-технологічний інститут, при якому функціонував робочий факультет [32, с. 50].

З 1926 по 1931 рр. будується Штерівська ДРЕС (Державна районна електростанція), і одночасно з будівництвом йшла підготовка

енергетиків, дефіцит яких відчувався особливо гостро. У 1929 році в селищі Штерівка був відкритий енергетичний технікум. В 1930—1933 роках він став вищим технічним навчальним закладом (ВТНЗ) та готував інженерів-електриків, техніків та бригадирів [25, с. 323].

Забезпечення потреб населення, яке постійно збільшувалось, потребувало розвитку сільського господарства, будівництва, легкої та харчової промисловості.

У 1922 році з'являється Кооперативний технікум, який потім було перетворено в Кооперативний інститут (Ми зустрічаємось з розбіжностями різних джерел щодо дати створення технікуму – 1922 або 1923 рік). Необхідність у керівниках та організаторах нового типу для кооперативної роботи пов'язувалась зі складністю соціально-економічних процесів унаслідок боротьби між соціалістичними та капіталістичними елементами радянських республік. Район діяльності інституту до 1925 р. обмежувався Донбасом, потім він починає також обслуговувати промислові округи України, у яких розвинута споживча кооперація [20, с. 1, 27].

Ще в 1914 році в Луганську було створене сільськогосподарське училище, у 1921 році на його базі створений с/г технікум, а з 1929 року – с/г інститут. На цей час інститут мав два відділення: рільництва та овочівництва; у 1930-му році був відкритий один факультет при інституті, організуються школа-технікум, школа селянської молоді та заочний філіал [10, с. 1]. У 30-і роки в ЛСГІ була створена велика навчальна база та дослідно-випробувальна база в галузі землеробства, садівництва, овочівництва та ВНЗ перетворився в агрономічний центр Донбасу з підготовки керівних кадрів для с/г.

У Луганську створювались навчальні заклади не лише регіонального, а й загальнодержавного значення. Так, Луганське вище училище штурманів було засновано в 1930 році та на початку називалось Луганська школа пілотів ім. Пролетаріатів Донбасу. Училище було одним з найкращих у країні та підготувало сотні висококваліфікованих льотчиків, які відіграли велику роль у роки ВВВ.

У другій половині 20-х років Нарком України перетворює значну кількість технікумів на інститути [28, с. 11]. У перспективному плані культурно-просвітницького будівництва на 1929—1933 роки вказано, що в зазначе-

ний період «передбачено реорганізацію Луганських технікумів, за винятком залізничного, в інститути з додатком таких факультетів: в ІНО соціально-економічного, технічно-математичного, агробіологічного; у сільськогосподарському інституті факультету інтенсивних культур та факультету колективізації, у кооперативному інституті — громадського харчування та житлової кооперації; в індустріально-технічному інституті (у той час уже вечірньому робочому університеті) — факультетів холодної та гарячої обробки металів, паросилового, електротехнічного» [3, с. 8—11].

Галузь медичної освіти в Луганську була представлена медичним технікумом (існував в 1927—1936 рр.) та санітарно-гігієнічним (створений у 1931р.) [23, с. 222—223].

Розширюється ємність ВНЗ, оскільки цього вимагає необхідність здешевлення навчання студентів [3, с. 8—11].

У другій половині 20-х років був організований Вечірній університет Роботпросу (Профспілки робітників освіти). Його метою була участь у роботі з підвищення та поглиблення політичної, виробничої та загальнокультурної кваліфікації, а також ведення заочної вузівської освіти. Робота університету повинна була проводитися в тісному контакті з ДНО. Курс університету однорічний. Проводилися заняття за 4-ма циклами: природознавству, суспільствознавству, професійно-виробничої роботи та загальноосвітній. В університеті пропонувалась індивідуально-бригадна форма навчання [11, с. 6—7].

У роботі ВНЗ важливе місце займала цільова установка, від якої залежали навчальні плани та програми. «Перш за все, наша українська система побудована на витриманому певному принципі необхідності готувати певного практичного робітника, починаючи з вищого ступеня книжки, згідно із завданнями нашого соціалістичного будівництва» [3, 127/зв.]. Ми бачимо тут підтвердження української освітньої концепції, спрямованої не на загальнотеоретичну, а на практичну підготовку фахівців. У той же час у більшості ВНЗ розглядались проекти організації навчання у двох напрямках залежно від цільової установки. Перший передбачав підготовку вузького спеціаліста: «Робочий, віддаючи дорогий для нього час, повинен отримати знання не взагалі, а для певної мети» [12, с. 4]. Другий – підготовку фахівця широкого профілю: «Нам потрібні спеціалісти, які поєднували б глибо-

ку технічну підготовку з широким громадсько-політичним світоглядом» [20, с. 1].

Формування викладацького складу вищих навчальних закладів професійної освіти було складним питанням для того часу.

Оскільки фахівців не вистачало, розповсюдженим було сумісництво. Сумісниками були педагоги, державні службовці, досвідні інженери. У той же час директорам навчальних закладів наказувалось мати більше штатних викладачів та усунути сумісництво, яке погано впливає як на педагогічну роботу, так і на суспільно корисну [15, с. 6]. Кадри викладачів формували з асистентів, також з аспірантів. Створювались необхідні умови для підвищення кваліфікації викладачів.

Якими були вимоги до викладачів? Звертали увагу на соціальний стан та походження. У штатний перелік були включені графи: освіта, національність, соціальний стан, партійність. До партійців вимоги були особливі, вони повинні були бути не лише викладачами, а й вихователями, під час українізації обов'язково викладати українською мовою.

Радянський викладач був зобов'язаний володіти основами марксистсько-ленінської методології, конкретно методикою викладання своїх дисциплін; глибоко знати свою дисципліну та бути в курсі новітніх досягнень у її галузі; бути всебічно освіченою людиною, а не лише ерудитом у своїй вузькій галузі; систематично та зрозуміло викладати матеріал, уміти зацікавити студентів; володіти культурою мовлення, бути об'єктивним в оцінюванні знань; бути вихователем, при цьому не лише в класі, а й у побуті, однак без нав'язливого педантизму; своїм особистим прикладом бути взірцем у ставленні до роботи, примусити студента поважати в собі гідність радянського педагога та людини; бути провідником-пропагандистом рішень партії та уряду серед студентства [17, с. 2-2/зв.]. Як ми бачимо, деякі з цих вимог мають загальнорозповсюджений характер і можуть бути висунуті до викладача в будь-який історичний період, деякі мають особливості радянського часу.

Студентський склад професійних навчальних установ радянського періоду контролювався за ознаками партійності, соціального та національного складу, у деяких закладах ураховували кількість жінок-студенток, у сільськогосподарському інституті студентів також поділяли на хліборобську та нехлібо-

робську людність. На формування відповідного складу звертали увагу з самого початку. Так, у Постанові сектора підготовки кадрів центросоюзу було зазначено, що при наборі студентів серед них повинно бути не менше 60% робочих, за партійним складом – не менше 76% партійно-комсомольського складу [4, с. 7]. В одному з партійних документів у 1926 році було вказано, що вища школа значно оробочена, робочі та селяни в ВНЗ уже складають більшість. Однак роботу в цьому напрямку треба поширювати та поглиблювати [3, с. 296]. Що стосується розподілу по групах, то він був приблизно такий самий, як і зараз. В одній із загальносоюзних інструкцій у 1930 році було зазначено, що в академгрупі для всіх видів занять в індустріальних, сільськогосподарських, медичних ВНЗ повинно бути по 22 студенти, в інших видах ВНЗ – по 28 чоловік [5, с. 1].

При таких вимогах непростою справою був процес набору студентів. Для його здійснення вживали різноманітні заходи. У доповідній записці з питань набору студентів у 1929 році зазначено: «Питання набору студентів встають перед нами з усією гостротою... Треба вживати негайно відповідних заходів, при відсутності яких діло набору може бути зірвано» [3, с. 71]. При наборі студентів адміністрація ВНЗ застосовувала агітацію, навіть виїзд викладачів в область з цією метою, друкувались статті та оголошення в засобах масової інформації, насамперед у «Луганській правді», використовувалась розгортка в організаціях ЛКСМУ, вербування з числа практичних робітників, кадрів ВУКБ (Всесоюзного учбового комбінату Міністерства будівництва СРСР). Установлювались періоди набору: зимовий, весняний та осінній [4, с. 122]. Вступні норми для різних соціальних категорій були різними [1, с. 2—27]. У багатьох документах указується на низький освітній рівень вступників до ВНЗ. З метою його підвищення розширюється низка робочих факультетів при інститутах, які готували робітників та селян до навчання у вищих закладах освіти. Так, у 1931 році до кооперативних ВНЗ було набрано 620 студентів, до робфаків при цих них – 1069 студентів [4, с. 121]. Робочі та селяни, які бажали вступити до робфаків, повинні були мати не менше 3 років виробничого стажу (за винятком активних політпрацівників та червоноармійців, їм зараховувався 4-річний стаж за своєю спеціаліза-

цією), вік 20—35 років, здоров'я, достатнє для проходження курсів та подальшої праці за спеціальністю, мати мінімальні знання з рідної мови (читання, переказ, уміння написати письмо, звіт), математики (4 правила арифметики та ін.) та суспільнознавства (відносно капіталістичного суспільства та результатів Жовтневої революції) [24, с. 4/зв.]. Оскільки у зв'язку з постійним поширенням загальної народної освіти не вистачало вчителів, був спрощений набір до ДІНО для педагогів. Згідно з циркулярним розпорядженням Наркомпросу за № 46565 працівники освіти, які не мали закінченої середньої педагогічної освіти, однак мали 6-річний стаж або мали середню педагогічну освіту та 3-річний стаж, приймалися в ДІНО на факультет соціального виховання без іспитів [5, с. 231].

Зрозуміло, що також, як і в наш час, закінчували ВНЗ далеко не всі, хто поступав. У звіті про 3-річну роботу ЛРУ вказано, що причини залишення університету слухачами наступні: перенавантаженість суспільною роботою та роботою на виробництві, невідповідність слухачів до програм університету, очікування ними лише отримання «папірця», недостатнє розуміння цільової установки, і як наслідок перебіжки з факультету на факультет та відсів [6, с. 4]. Керівництво ВНЗ намагається допомогти студентам не залишити навчання. Так, у кооперативних навчальних закладах було передбачено зменшити 8-годинну навчальну працю до 6 годин, організувати з усіх дисциплін вечірні лабораторні заняття для опрацювання матеріалу за допомогою викладачів [18, с. 23].

Адміністрація ВНЗ повинна була звертати увагу на побутові умови життя студентів, забезпечення їх гуртожитками, покращення умов проживання в них.

З 1922 року в інститутах були введені стипендії, які нараховувались за поясним коефіцієнтом. Луганськ відносився до 2-го поясу, стипендія в якому дорівнювалась 24 карбованцям. Але стипендію отримували не всі. Вона залежала від успішності студента, і в першу чергу нею забезпечувались пролетарські кола. З 1922 по 1928 рік стипендіальний фонд зріс у 10 разів. У 1922 році як тимчасовий засіб було запроваджено плату за навчання у вищих навчальних закладах натурою, 40 % студентів від сплати звільнялись [1, с. 232].

Якщо в багатьох вищевказаних питаннях студентам ішли назустріч, то в питаннях їх

фахової підготовки вимоги були строгими. Так, у спеціальному циркулярі стосовно проведення студентських сесій зауважувалось, що через сесію треба отримати уяву про дійсний рівень знань студента та звести до мінімуму елемент випадковості при оцінюванні знань. Залік проводився публічно, двома викладачами, один з яких обов'язково повинен бути викладачем цієї дисципліни цієї групи студентів. Підсумкова оцінка успішності студента затверджувалась керівником кафедри. Указувалось, що треба ретельно продумувати характер та кількість предметів, які виносяться на сесію, ураховуючи фізичні можливості студентів; своєчасно доводити обсяг вимог до студентів під час сесії; не викривляти ідею залікової сесії (бо були випадки, коли іспити проводилися за закритими дверима, або, навпаки, на публічних заняттях, або продовжувалися з 9-ї ранку до 23-ї години) [19, с. 5—7]. Результати оцінювались за 4-бальною або 5-бальною системою. Після закінчення ВНЗ обов'язковим був розподіл студентів. Таким чином, ми бачимо, що високими були вимоги як до рівня викладання, так і до навчання.

Спробуємо порівняти розвиток вищої професійної освіти на Луганщині у 20—30-і роки ХХ століття та в сучасний період.

Так, особливостями того часу є переважно регіональне призначення освіти, дефіцит викладацьких кадрів, низький освітній рівень абітурієнтів, розподіл студентів та викладачів за соціальним складом, відсутність університетів, а також системи в підпорядкуванні навчальних закладів. Промислова спрямованість освіти проявилась не лише в активному розвитку ВНЗ, спрямованих на забезпечення кадрами місцевих підприємств, а також у тому, що на той час не було створено вищих навчальних закладів гуманітарного (окрім педагогічних) та культурного спрямування. У наш час освіта є багатогалузевою та спрямованою не лише на задоволення потреб регіону; склад абітурієнтів має більш високий освітній рівень; розповсюджені академії та університети.

Спільні риси можна визначити такі:

— високі вимоги як до викладачів, так і до студентів;

— проблема набору студентів до ВНЗ, застосування профорієнтаційної роботи;

— існування системи підготовки до ВНЗ (раніше це були робфаки, тепер базові школи, ліцеї, гімназії, підготовчі курси);

— існування системи стипендії для студентів, яка залежить від рівня їх навчання;

— розвиток і бюджетної, і комерційної освіти (хоча треба зауважити, що співвідношення бюджетної та комерційної освіти змінилося в наш час у бік збільшення останньої);

— розподіл студентів після закінчення (раніше він був обов'язковим для всіх, зараз це намагаються поновити серед студентів, які навчаються на бюджетній основі);

— намагання реорганізувати систему освіти (створення єдиної системи технікуми – ВНЗ, поступове підвищення рівня акредитації навчальних закладів);

— намагання вирішити проблему співвідношення вузькодисциплінарного та загальнотеоретичного навчання.

З викладеного матеріалу можна зробити висновок про те, що освіта в нашому регіоні успадкувала багато рис з моменту свого становлення, відкинувши те, що було притаманно суто радянській системі. Це свідчить про достатню стабільність вітчизняної системи освіти і як наслідок про те, що в наш час при реформуванні освіти слід урахувувати в першу чергу свій досвід, а не лише переймати західноєвропейські освітні традиції.

При подальшій розробці теми, запропонованій у статті, актуальним буде розгляд методологічного аспекту навчання, процесу створення та розвитку планів, програм, основних форм навчання.

Література

1. **Вітвицька С.С.** Основи педагогіки вищої школи. – К., 2003.
2. **Волкова Н.П.** Педагогіка: Посібник. – К., 2001.
3. **Державний архів** Луганської області, ф. П-34, оп.1, сп.979.
4. **Державний архів** Луганської області, ф. 758, оп.1, сп.2.
5. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-974, оп.1, сп.8.
6. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-416, оп.1 сп.14.
7. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-416, оп.1, сп.67.
8. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-416, оп.2.
9. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-759, оп.1, сп.17.
10. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-842, оп.1.

11. **Державний архів** Луганської області, ф. П-34, оп.1, сп.529.

12. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-415, оп.1, сп.14.

13. **Державний архів** Луганської області, ф. П-34, оп.1, сп.455.

14. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-415, оп.1, сп.16.

15. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-415, оп.1, сп.312.

16. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-778, оп.1, сп.17.

17. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-778, оп.1, сп.19.

18. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-974, оп.1, сп.2.

19. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-415, оп.1, сп.345.

20. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-974, оп.1, сп.7.

21. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-759, оп.2 т. 1.

22. **Державний архів** Луганської області, ф. Р-411, оп.2.

23. **Державний архів** Луганської області, Короткий довідник з фондів / Під ред. І.С. Окова. — Луганськ, 2000.

24. **Державний архів** Луганської області, ф. П-34, оп.1, сп.279.

25. **История** Луганского края. Учеб. пособие. А.С. Ефремов, В. С. Курило, И.Ю. Бровченко, А.А. Климов, К.И. Красильников, В.Ф. Семистяга, В.И. Подов. — Луганск, 2003.

26. **История** рабочих Донбасса: В 2 т. / Гл. ред. Ю.Ю. Кондуфо. – К., 1981. — Т. 1.

27. **Курило В.С.** Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у 20 столітті. – Луганськ, 2000.

28. **Липинський В.В.** Концепція та модель освіти в УРСР у 20-ті роки // Український історичний журнал. – 1999. — №5. – С. 3—14.

29. **Локотош Б.** Очерки истории Луганска. — Луганск, 1993. – 140 с.

30. **Маловідомі** першоджерела української педагогіки (др. пол. 19 – 20 ст.): Хрестоматія / Упоряд. Л.Д. Березівська та ін. – К., 2003.

31. **Рижєва Н.О.** З досвіду партійного керівництва створенням структури вищої технічної школи (1921 – 1928 рр.) // Український історичний журнал. – 1987. — №5. – С. 88—95.

32. **Рубежанский** химический комбинат: Очерк / В.В. Микуленко, Л.Л. Севостьянов, В.Н. Гриценко. – Донецк, 1973.

Відомості про авторів

1. Андрюханова В. М., старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін і методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

2. Белкін Д. І., доктор технічних наук, професор, директор Рубіжанського філіалу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

3. Бойко Н., викладач Луганського будівельного технікуму транспортного будівництва, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

4. Бутиріна М. В., аспірант кафедри педагогіки СДПУ.

5. Вихватенко М. Т., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, директор-декан Старобільського факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

6. Гавриш Н. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

7. Глузман О. В., Кримський гуманітарний університет.

8. Глузман Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент Кримського гуманітарного університету (м. Ялта).

9. Зюзіна Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

10. Докучасва В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

11. Морозова Т. Ю., кандидат технічних наук, доцент, докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

12. Нестеренко Л. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

13. Попова Т. М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики та фізики Керченського державного морського технологічного університету.

14. Проскурін В. М., аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, начальник відділу освіти Слов'янської міської ради Донецької області.

15. Прошкін В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, завідувач науково-дослідного відділу з організації наукових досліджень Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

16. Скрипник С. В., викладач Хмельницького інституту післядипломної педагогічної освіти.

17. Сорокіна Г. О., кандидат географічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

18. Сущенко О. Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, завідувач науково-дослідного відділу з ліцензування та акредитації Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

19. Тесленко В. В., кандидат педагогічних наук, доцент, заступник міністра освіти і науки України.

20. Ткаченко І. О., старший викладач кафедри гуманітарного та фізичного виховання Рубіжанського філіалу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

21. Трегубенко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

22. Фуклєва Г. О., викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

23. Цимбал І. І., начальник управління освіти і науки облдержадміністрації.

24. Чернишева Р. І., кандидат хімічних наук, завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін і методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

25. Чупіна В. М., аспірант зі спеціальності 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

26. Щука Г. П., аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.