

Зміст

Модернізація освіти

Караман О. Л., Роман С. В. Зовнішнє незалежне тестування: «нова ера» оцінювання знань абітурієнтів5

Методика. Практика. Досвід

Історія рідного краю

Красильников К. И., Красильникова Л. И. Языческие святилища — сакральные комплексы поздних кочевников (новые сюжеты к теме «История края в средние века»).....10

На уроках географії

Трегубенко О. М. Використання міжпредметних зв'язків з метою формування географічних знань.....15

Кисельова О. О. Практичні роботи із загальної географії в урочний та позаурочний час19

Проблеми виховання та психокорекції

Репкін В. В., Репкіна Н. В. Модель як знаряддя навчальної діяльності24

Ковальова А. В., Самойлова І. С. Актуальні проблеми само-реалізації особистості старшокласника31

Щоденник керівника

Фомін О. М. «Дитинство довірено нам»37

Шевченко О. В. Концепція комунального закладу «Луганський навчально-виховний комплекс спеціалізована школа І ступеня — гімназія № 42»46

Вища школа

Морозова Т. Ю. Напрями підготовки фахівців в українській вищій школі (зіставлення класифікаторів двох версій)51

Сура Н. А. Сучасний стан і зміст проблеми професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації58

Мазаненко О. М. Психологічні особливості творчо обдарованої студентської молоді61

Баришева О. І. Проблема залучення студентів до фахового наукового середовища в процесі навчання в університеті67

№ 2–3 (127–128)
2008

Засноване у 1922 році
Свідectво 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
університет
імені Тараса Шевченка

СКЛАД
РЕДАКЦІЙНОЇ
КОЛЕГІЇ:

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

Члени редакційної ради:

Алфімов В. М.,
Беляєв 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:

Ніколаєнко І. О.,
Колотовкіна Н. В.

При оформленні номера
використані фото
Хромушина Ю. М.

Видавництво Луганського
національного університету
імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
91011, м. Луганськ,
вул. Оборонна, 2

Журнал
«Освіта Донбасу»
№ 2–3 (127–128) 2008
підписаний до друку
рішенням Вченої ради
Луганського національного
університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11
від 30.05.2008 року).

Формат 60x84 1/8.

Друк офсетний.

Папір офсетний.

Умов. друк. арк. 15,35.

Наклад 1500.

Ціна вільна

Обкладинку
надруковано

ПП «Сувадьо В. Р.»
91022, м. Луганськ,
вул. Лермонтова, 1Б,
к. 204.

© Луганський національ-
ний університет імені Тараса
Шевченка, 2008

- Грицьких О. В. Дослідження студентами навчальних текстів
з фізики 74
- Письменна Н. О. Формування ціннісного ставлення до лю-
дини як проблема сучасної педагогіки вищої школи 79

Освіта вчителя

- Єськова Л. В. Педагогічні творчість та майстерність — ва-
гомий знаряддя розвитку творчої особистості 85
- Тимошенко О. В. Діагностика навчальних досягнень май-
бутніх учителів фізичної культури з використанням новітніх тех-
нологій 90
- Рожко М. М. Роль особистості педагога-хореографа у вихо-
ванні майбутніх спеціалістів 96

Коледж

- Шуліка Л. В. Використання ідей інтеграції філологічних дис-
циплін у практиці сучасного заняття 100
- Гончарова С. В. Використання активних методів навчання
на уроках правознавства 107
- Кореняк Н. В. Методика проведення маркетингових дослі-
джень при вивченні основ маркетингу для студентів спеціаль-
ностей «Моделювання та конструювання виробів народного
вжитку», «Виготовлення виробів із шкіри» 112

Педагогічна карта Донбасу

- Міненко Г. М., Грушевська І. В., Гончаренко О. Н., Ігна-
туша А. Л. Лисичанському педагогічному коледжу ЛНУ імені
Тараса Шевченка — славетних 70... Через славетні тернії мину-
лого — у сучасну освіту 115
- Бровко О. О. Олександр Андрійович Галич: штрихи до на-
укового та творчого портрета 121
- Глуховцева К. Д., Вихватенко М. Т. З життєдайного на-
родного слова: наукова спадщина Б. А. Шарпила 125

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, яким присвячується ця 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.

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!

Зовнішнє незалежне тестування: «нова ера» оцінювання знань абітурієнтів

Караман О. Л.,
Роман С. В.

ГЛОБАЛЬНІ трансформації в усіх сферах діяльності, пов'язані з переорієнтацією України на європейський тип розвитку, не оминули й галузь освіти. Серед останніх кардинальних інновацій в українському освітньому просторі безповоротне місце зайняли модульно-трансферна система навчання у вищих навчальних закладах та підсумкова державна атестація випускників старшої школи шляхом зовнішнього незалежного тестування.

Проте таке інтенсивне всеохоплююче впровадження зазначених освітніх технологій у національну освіту, особливо незалежного оцінювання якості знань абітурієнтів, породжує певні питання про їх спроможність ефективно виконати соціальне замовлення суспільства на високоякісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Окрім того, чи не завадить це випускникам шкіл, поставленим державою в рамки масового зовнішнього тестування, правильно обрати майбутню спеціальність?

Лише ретельний критичний аналіз усієї технології незалежного тестування дасть можливість окреслити відповіді на ці дуже актуальні та водночас непрості питання. Саме такий підхід дозволить з розумінням поставитися до нового державного механізму «прозорого» оцінювання знань абітурієнтів та прийняти його як даність.

Отже, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 13.07.2007 року № 607 «Про проведення у 2008 році зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів» усі випускники навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до ВНЗ у 2008 році, повинні пройти зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень і подати сертифікати Українського центру оцінювання якості освіти з результатами тестування до вищих навчальних закладів. Зовнішнє тестування буде проходити з усіх загальноосвітніх предметів: українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, математика, біологія, фізика, хімія, географія, основи економіки та основи правознавства; англійська та французька мови – у режимі апробації – по 1000 осіб на всю Україну. За наказом Міністерства освіти і науки України з цих предметів вищим навчальним закладам заборонено проводити вступні випробування. У ВНЗ залишаються лише іспити з іноземної мови, творчі конкурси та спортивні нормативи. З цих дисциплін вищі школи будуть розробляти свої програми та проводити вступні іспити на власній базі.

Щоб пройти зовнішнє тестування й узяти участь у вступній кампанії–2008, абітурієнтам треба:

1. Визначитися з вищими навчальними закладами, напрямками

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

підготовки та спеціальностями для подальшого навчання.

2. Ознайомитися з переліком предметів, які виносяться на тестування за обраним напрямом підготовки (спеціальністю).

3. Обрати три предмети, які потрібні для вступу на обрані напрями (спеціальності): українська мова і література (обов'язково) та один-два за вибором.

4. Зареєструватися для участі в тестуванні з 1 листопада 2007 року по 20 лютого 2008 року: у школі – випускникам 2007 року, у пунктах реєстрації – випускникам попередніх років.

5. Отримати за місцем реєстрації запрошення на тестування.

6. Скласти тести та отримати сертифікати.

7. Подати сертифікати до приймальних комісій вищих навчальних закладів та взяти участь у конкурсі за результатами тестування.

Як і будь-яке нове явище, зовнішнє незалежне тестування не позбавлене протиріч, і його введення відразу викликало великий резонанс у суспільстві: як серед тих, хто бажає вступати до ВНЗ у 2008 році, так і серед тих, хто займається вступною кампанією у вищих навчальних закладах.

Тож спробуємо визначити й проаналізувати як позитивні сторони цього процесу, так і небезпеки (ризики), які можуть виникнути під час організації та проведення вступної кампанії–2008 у ВНЗ України.

Багаторічний досвід роботи авторів статті в організації та проведенні вступної кампанії дає підстави вважати, що введення державного тестування спростить, перш за все, роботу приймальних комісій. Дійсно, у зв'язку із заборобою проводити вступні випробування із загальноосвітніх предметів, які виносяться на зовнішнє тестування, у вищих навчальних закладах зменшиться навантаження на роботу приймальних комісій як змістовного, так і організаційного та матеріально-технічного характеру. Зникне діяльність, пов'язана з розробкою, проведенням та обробкою тестів; оформленням протоколів та екзаменаційних відомостей, і, як наслідок, зменшаться витрати університету на оплату праці членам пред-

метних екзаменаційних комісій та технічних груп. Отже, відтепер робота приймальних комісій буде мати більш технічний характер і полягати в прийомі готових сертифікатів із загальноосвітніх предметів, побудові рейтингів та зарахуванні за їх результатами.

По-друге, зникнуть апеляції на результати вступних випробувань у ВНЗ, а разом з ними необхідність створення й організації роботи апеляційних комісій із загальноосвітніх дисциплін, до складу яких відповідно до нормативних документів залучалися кращі вчителі системи загальної середньої освіти.

А головне, що вищі навчальні заклади позбавляться обвинувачень у необ'єктивності оцінювання знань абітурієнтів та корупції. У зв'язку з цим не можна не відзначити, що в доповідній записці Колегії Міністерства освіти і науки України «Про підсумки вступної кампанії 2007 року та основні завдання щодо організації прийому на навчання до вищих навчальних закладів у 2008 році» сказано, що майже в 95 відсотків перевірених вищих навчальних закладів вступні випробування проводилися письмово за тестовими технологіями або екзаменаційними білетами, перевірка екзаменаційних робіт здійснювалася членами екзаменаційних комісій, що може слугувати передумовою для посадових зловживань. Лише у двох перевірених вищих навчальних закладах, зокрема, Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка та Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка вступні випробування за тестовими технологіями проводились повністю автоматизовано за допомогою комп'ютерів, що створювало найбільш прозору та об'єктивну атмосферу під час проведення вступних випробувань і повністю виключило подання апеляцій.

Отже, як бачимо, позитивні сторони зовнішнього незалежного тестування стосуються, перш за все, діяльності ВНЗ, які при організації вступних кампаній ніколи не ставили перед собою завдання полегшити свою роботу, а завжди працювали на користь абітурієнтів на основі ретельного вивчення їх

потреб та усунення недоліків під час вступних випробувань минулих років.

Перешкоди та ризики, які можуть виникнути в результаті введення зовнішнього незалежного тестування, ми передбачаємо такі. На підставі спостереження за абітурієнтами 2008 року, які звертаються за консультаціями до приймальних комісій ВНЗ, можна констатувати збільшення їхньої психологічної напруги, нестійкий емоційний та депресивний стан, пов'язані з:

- неможливістю змінити обрану спеціальність у разі раптової зміни інтересів після закінчення реєстрації 20 лютого 2008 року;

- неадаптованістю випускників минулих років до державної перевірки знань за тестовими технологіями;

- невпевненістю в успішному складанні тестів через побоювання, що запропоновані тести будуть дуже складними за змістом та виконанням;

- невпевненістю в майбутньому через довготривале очікування результатів тестування й сертифікатів;

- появою викривлених чуток навколо проходження незалежного тестування у відповідних центрах. Цьому сприяє й оманливий слоган Українського центру оцінювання якості освіти, — «сьогодні ти абітурієнт, а склавши тести – уже студент». Пояснимо, що за Умовами прийому до ВНЗ абітурієнт може стати студентом лише в разі участі в конкурсі за результатами зовнішнього тестування.

Також загальновідомо, що широкий доступ молоді до освіти – це найголовніший принцип організації вступних кампаній у ВНЗ України, який щороку проголошується Міністерством освіти і науки України. Проте у зв'язку з уведенням зовнішнього незалежного тестування доступ до вищої освіти молоді різко обмежується. Це пов'язано з:

- обмеженою можливістю пройти тестування лише з трьох предметів (обов'язково з української мови і літератури та ще з двох предметів за вибором з установленого переліку);

- втратою можливості взагалі вступити до ВНЗ, якщо не пройшов реєстрацію до 20

лютого 2008 року з різних причин, і як результат – зменшення контингенту вищих навчальних закладів України, особливо за рахунок заочної форми навчання.

Щоб допомогти читачеві розібратися в правилах прийому у 2008 році, наводимо основні положення Умов прийому до вищих навчальних закладів України у 2008 році.

Відповідно до Умов прийому до вищих навчальних закладів України у 2008 році, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 25.12.2007 року № 1172, конкурсний відбір вступників із загальноосвітніх предметів (*українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, математика, біологія, фізика, хімія, географія, основи економіки, основи правознавства*) здійснюється приймальними комісіями за сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти, отриманими вступниками в поточному році. Виняток становлять тільки дві категорії абітурієнтів (військовослужбовці, звільнені з військової служби в рік вступу; інваліди I та II груп, для яких Український центр оцінювання якості освіти не може забезпечити проходження незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень), для яких вступні випробування із зазначених вище предметів проводять вищі навчальні заклади.

Перелік сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти визначаються Правилами прийому до вищого навчального закладу (не більше трьох разом із сертифікатом з української мови і літератури) з числа предметів, з яких Український центр оцінювання якості освіти проводитиме зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти: українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, математика, біологія, фізика, хімія, географія, основи економіки, основи правознавства. Конкурсний відбір вступників із зазначених предметів здійснюється приймальними комісіями за сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти, отриманими вступниками в поточному році.

Додаткових вступних випробувань вищі навчальні заклади не проводять.

Зовнішнє незалежне тестування оцінюється за двома шкалами: від 1 до 12 балів та від 100 до 200 балів. Сертифікати нижче встановленого рівня (4 бали за 12-бальною шкалою оцінювання або 124 балів за 100-бальною шкалою оцінювання) вищими навчальними закладами не приймаються.

При вступі на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки молодшого спеціаліста (на базі повної загальної середньої освіти) та бакалавра подання сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти з результатами проходження в поточному році незалежного оцінювання є обов'язковим.

Програми творчих конкурсів (для вступу на навчання до вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з мистецтва, архітектури, фізичної культури) та випробувань з іноземної мови розробляються вищими навчальними закладами й затверджуються відповідними міністерствами. За цими програмами вступні випробування проводяться на базі вищих навчальних закладів. У Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка творчі конкурси проводяться для вступу на напрями підготовки «Культурологія», «Хореографія», «Кіно-, телемистецтво», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Дизайн»; спортивні нормативи – на напрями підготовки «Фізичне виховання», «Спорт», «Здоров'я людини»; вступні випробування з іноземної мови – на напрями підготовки «Філологія» (іноземні мови, російська та англійська (німецька) мова та література), «Початкова освіта», «Міжнародні відносини», «Туризм», «Готельно-ресторанна справа».

У правилах прийому до вищого навчального закладу незалежно від конкурсу при вступі на певний напрям підготовки (спеціальність) можуть установлюватись **особливі умови участі в конкурсі та форми проведення вступних випробувань** (співбесіда, попереднє тестування, творчі конкурси, спортивні змагання, олімпіади, атестаційні іспити тощо).

Ці особливі умови можуть установлюватись для таких осіб, які досягли високих успіхів у фаховому навчанні. Зарахування таких осіб на навчання проводиться після рекомендації приймальною комісією вищого навчального закладу за умови подання ними в установлені терміни до приймальної комісії сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти з оцінками (кількістю балів) не нижче 4 балів за 12-бальною шкалою оцінювання або 124 балів за 100-бальною шкалою оцінювання (крім вступників на базі основної школи):

— випускників старшої школи (повна загальна середня освіта), нагороджених золотою або срібною медаллю;

— випускників старшої школи, нагороджених похвальною грамотою «За особливі досягнення у вивченні окремих предметів», якщо вони вступають на напрями підготовки (спеціальності), для яких профільними є вступні випробування з цих предметів;

— випускників основної школи (базова загальна середня освіта), які мають свідоцтво про базову загальну середню освіту з відзнакою (при вступі на навчання на основі базової загальної середньої освіти);

— випускників вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації та професійно-технічних навчальних закладів, які отримали дипломи з відзнакою;

— призерів III етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін (2007–2008 н.р.), конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук з базових предметів і спеціальних дисциплін та призерів III етапу Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності учнів випускних курсів професійно-технічних навчальних закладів (2007–2008 н.р.);

— переможців II туру Всеукраїнського конкурсу творчих учнівських робіт «Учитель – моє покликання» (2007–2008 н.р.) при вступі на спеціальності напряму «Педагогічна освіта»;

— випускників системи довузівської підготовки вищого навчального закладу, а також випускників коледжів, технікумів, училищ, професійно-технічних навчальних закладів, гімназій, ліцеїв і середніх загальноосвітніх шкіл,

що входять до навчальних комплексів на базі цих вищих навчальних закладів або мають з ними відповідні угоди.

Зараховуються до вищого навчального закладу без складання вступних випробувань за умови подання сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти з оцінками (кількістю балів) не нижче встановленого Умовами прийому рівня:

— учасники міжнародних олімпіад (2007—2008 н.р.) за умови, якщо вони вступають на напрями підготовки (спеціальності), для яких профільним є предмет, зазначений у сертифікаті Українського центру оцінювання якості освіти (вступне випробування з предмета), з якого вони були учасниками олімпіад;

— призери (особи, нагороджені дипломами I—III ступенів) IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін (2007—2008 н.р.) за умови, якщо вони вступають на напрями підготовки (спеціальності), для яких профільним є вступне випробування з предмета, з якого вони є призерами олімпіад.

Поза конкурсом при поданні сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти (одержанні оцінок на вступних випробуваннях) не нижче встановленого Умовами прийому рівня зараховуються:

— особи, яким Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» надане таке право;

— діти-сироти та діти, які залишилися без піклування батьків;

— інваліди I та II груп та діти-інваліди віком до 18 років, яким не протипоказане навчання за обраним напрямом (спеціальністю);

— особи, яким Законом України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» надане таке право;

— діти, чий батьки загинули або стали інвалідами на вугледобувних підприємствах, при вступі на навчання за гірничими спеціальностями;

— діти військовослужбовців Збройних Сил України, інших військових формувань,

працівників правоохоронних органів, які загинули під час виконання службових обов'язків;

— особи, яким Законом України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» надане таке право при вступі до вищих військових навчальних закладів та військових підрозділів вищих навчальних закладів.

Відповідно до розрахункової суми набраних балів за окремим конкурсом зараховуються на навчання за освітньо-професійними програмами молодших спеціалістів, бакалаврів (спеціалістів, магістрів медичного спрямування) **на цільові місця** особи, які мають цільове направлення згідно з постановою Кабінету Міністрів від 29.06.99 року № 1159 «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості».

Міністерство освіти і науки України вважає, що з метою вдосконалення системи прийому до ВНЗ та приведення її у відповідність до світових і європейських вимог необхідно, зокрема, **у перспективі** зменшити перелік предметів, з яких проводиться зовнішнє тестування. А саме, на зовнішнє тестування винести такі предмети: українська мова і література; історія (інтегрований предмет, що включає питання з історії України та всесвітньої історії); математика; біологія; фізика; хімія; географія; іноземна мова та література. Тестування з предметів «Економіка» та «Правознавство» не проводити, оскільки вони вивчаються в школі з пізнавальною метою і не є предметами з основ наук.

Суттєво потрібно посилити співпрацю Міністерства освіти і науки України як центрального органу виконавчої влади в галузі освіти і науки з іншими центральними органами виконавчої влади, що мають у підпорядкуванні вищі навчальні заклади, та Асоціацією навчальних закладів України недержавної форми власності з питань прогнозування обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, організації прийому до вищих навчальних закладів та забезпечення відкритості й прозорості вступної кампанії 2008 року.

Языческие святилища – сакральные комплексы поздних кочевников

(новые сюжеты к теме «История края в средние века»)

Красильников К. И.,
Красильникова Л. И.

ВОТНОШЕНИИ средневековых древностей степное Подонцовье в сравнении с Поднепровьем, Подоньем выглядит почти непознанной землей, хотя надо заметить, что немало сюжетов истории Киевской Руси XII—XIII вв. связано с событиями, происходивших в обществах степняков [1; 2; с. 151—226; 3; 4, с. 152—176]. К числу научно-популярных работ по вопросам взаимоотношений оседлых и кочевых обществ следует отнести фундаментальное исследование Л.Н. Гумилева «Древняя Русь и Великая степь».

Археологические изыскания, касающиеся кочевнических древностей, традиционно рассматривают артефакты, связанные с погребениями, и уже на их основе анализируют вооружение, амуницию, керамику, социальные особенности, искусство тюркоязычного населения [2, с. 207—212; 5—7] и др. Совершенно недостаточными остаются сведения о памятниках сакрального содержания половецкого времени в донецких степях. Единственно массовым источником, свидетельствующим об этой стороне жизни степняков, являются оставленные ими произведения камнерезного искусства [5], но даже в том случае, когда статуи связывают с сакральностью, конкретных примеров, касающихся содержания обрядов, практически не

приводят. Причина тому проста: среди более чем 1320 статуй (из них 913 включены в каталог с картографическими «привязками») нет таких, которые происходят из половецких комплексов, не подвергнутых в последующие времена разрушениям. Большинство же скульптур найдены случайно, зачастую с неоднократными «переадресовками» их местонахождений. Неслучайно во всех каталогах они «привязаны» к современным населенным пунктам.

В связи с этим и семантика, и хронология половецких статуй в основном построены на исторической логике и интуиции. Эти же замечания в равной степени касаются коллекции каменных изваяний, хранящихся в парке-музее ЛНУ имени Тараса Шевченко [8].

Задачи предлагаемого материала состоят в том, чтобы, ссылаясь на данные раскопок святилищ, обосновать сакральный семантизм найденных в нашем крае скульптур, с помощью артефактов раскрыть содержание языческой обрядности кочевников, проиллюстрировать военное снаряжение и экипировку их воинов, наметить этноисторию населения нашего массива в пространстве Дешт и Кипчак, определить хронологию событий и социальную среду, сложившуюся в обществе донецких половцев. Наконец, в период возрождения интереса к истории края в школьном курсе важно ввести в систему знаний учителей малоизвестные и неизвестные сюжеты истории нашего края в средние века. Как одно из но-

вых научных направлений, ранее почти не затрагиваемых в литературе, мы, ссылаясь на образцы камнерезного искусства и памятники сакрального содержания, намерены проследить контуры диалога культур степных народов Азии и юго-востока Восточной Европы в средние века.

Принимая во внимание объемы, новизну источников, неординарность проблемы, считаем целесообразным эту тему изложить в двух частях.

Часть I. Каменные изваяния в системе сакральных комплексов

Суждения о назначении половецких скульптур оставлены в письменных свидетельствах Низами и Рубрука [9, с. 102]. Оба автора не сомневаются в принадлежности статуй «команам» (половцам), а исполнения обрядов идолопоклонства, по их описаниям, не более чем ритуалы поклонения и жертвоприношения умершим сородичам. В связи с этим изучение каменных статуй любой степени сохранности в археологических комплексах с обрядами сакрального содержания предоставляет важную и объективную информацию о средневековых святилищах степных племен. Из опыта наших археологических поисков становится понятно, что признаком святилищ являлись скульптуры, установленные на рукотворных древних курганах и естественных холмах, обычно оформленных камнем в виде панциря либо оградок, внутри которых находились статуи, жертвенники, кострища и другие признаки языческой обрядности и идолопоклонства.

Первые достоверно известные святилища в степном Подонцовье обнаружены в Свердловском районе на Луганщине, но к числу раскопанных следует отнести только то, что у с. Астахово. К сожалению, другие, как, например, у с. Новоборовицы, остались неизученными, а фрагменты собранных здесь же на кургане изломанных скульптур более 30 лет находятся в уголке краеведения местной школы.

В 1996 г. раскрыт памятник сакрального содержания в Перевальском районе. Его отнесли к числу «культовых захоронений половецких каменных изваяний» в святилище на Мечетном поле близ с. Уткино.

Более предметно изложим материалы раскопок святилища, исследованного в 2007 г. ар-

хеологической экспедицией ЛНПУ имени Тараса Шевченко у с. Каменка (Палиевка) Лутугинского района. Оно находится в 3,5 км к юго-востоку от села, на гребне балочного водораздела правого берега р. Большая Каменка.

По визуальным наблюдениям нескольких ранее изученных памятников определили, что для святилищ степного Подонцовья характерны те же признаки, что и для ранее существовавших сакральных мест азиатского массива (см.: Грач А.Д. Древнетюркские изваяния Тувы. – М., 1961; Шер Я.А. Каменные изваяния Семиречья. – М.—Л., 1966).

Во-первых, топографически они располагаются на плоскогорьях, водоразделах, но на самых высоких участках, как правило, на краях гряд.

Во-вторых, их местонахождения совпадают с курганными могильниками более ранних периодов, датируемых поздней бронзой. Насыпи этих курганов перекрыты плитами в виде панцирей (рис.1).

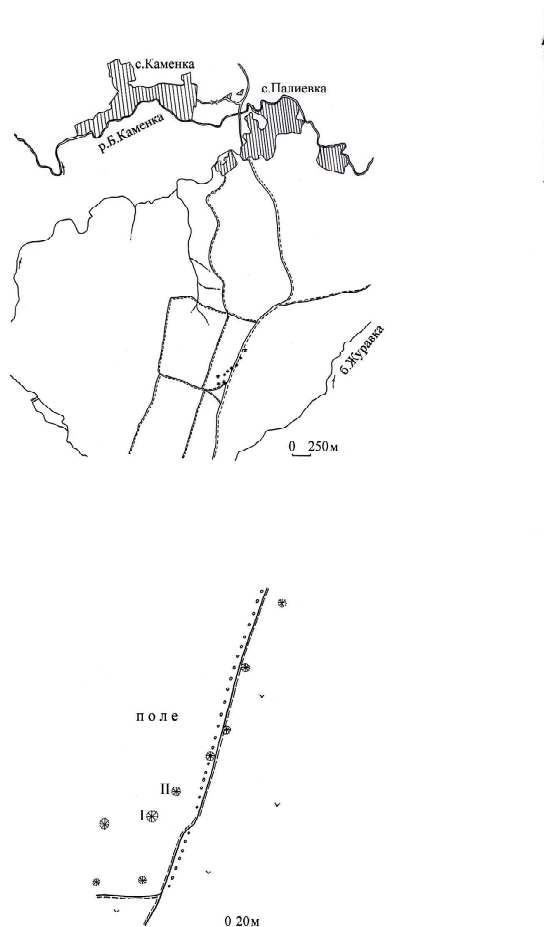


Рис. 1. Ситуационный план и генплан курганов у с. Каменка

В-третьих, сакральные памятники отличается комплексность, включающая в себя два и более обычно вблизи расположенных курганов.

А теперь непосредственно обратимся к археологическим материалам. В 1975 г. у с. Астахово в Свердловском районе [10, с. 206—207] был раскопан могильник бронзового века, состоявший из десяти курганов. Курган 4 насыпан в хазарское время и датируется византийскими монетами IX в. Но на этом же кургане находилась каменная выкладка кольцевой формы диаметром 16 м, в центре ее сохранились основания двух половецких статуй, многочисленные обломки которых лежали вокруг постаментов. По ним и удалось воссоздать иконографию мужских сидящих статуй, облаченных в шлемы и защитные доспехи (рис. 2, 1).

Подобные находки обнаружены на кургане 10. Здесь основание-постамент изваяния находилось в центре насыпи, покрытой плитами. От скульптуры сохранились лишь фрагменты, с помощью которых определили принадлежность статуи к женскому образу в головном уборе с височными украшениями в виде серег.

Не исключено, что аналогичное изваяние могло находиться еще и на кургане 8 данного могильника, здесь обломки скульптуры были использованы для перекрытия могильной ямы впускного захоронения золотоордынского времени XIII—XIV ст.

Надежную информацию о ситуациях, имевших отношение к курганам, каменным изваяниям и фактам их преднамеренных разрушений, удалось получить из раскопок у с. Каменка Лутугинского района, где раскрыты ритуальные находки сакрального содержания, зафиксированные на двух удаленных на 60 м один от другого курганах.

Остановимся на результатах исследования и находках кургана 1. Его центр нарушен, древний панцирь частично разобран. Здесь же находилась яма 2х4 м, заполненная грунтом, в котором обнаружены более 2-х десятков крупных обломков и около 70 мелких фрагментов двух скульптур, изготовленных из

мергеля. К сожалению, значительные фрагменты статуй утрачены, но и то, что сохранилось, оказалось важным источником.

Реставрация статуй проведена в лаборатории учебно-научного центра археологии ЛНУ имени Тараса Шевченко, одну из них удалось восстановить почти полностью (рис. 2, 2), вторую, применив элементы графической реконструкции, воссоздать в общем виде. Как и раскопки кургана, они рассказали о многих деталях событий рубежа XII—XIII ст. К примеру, удалось определить общую морфологию, иконографию, детали костюмов, проследить атрибуты, технические приемы, с помощью которых исполнены «идолы».

Прежде всего, обе скульптуры изготовлены из средней плотности мергеля — породы, отсутствующей в здешних пространствах Донецкого кряжа. Заметим, что геологический горизонт Левобережья Северского Донца в основном сформирован из кальцитов, в первую очередь мергеля, однако в этом регионе степного Подонцовья ни одной статуи поздних кочевников вообще не обнаружено.

Скульптуры изображают аристократизированных воинов-тюрков с почти портретными лицами, тщательно проработаны детали военной амуниции: шлемы, панцири, ремни одежды и экипировки воинов (рис. 2, 2). Отсутствие нижних частей статуй, в том числе постаментов, затрудняет определение всех размеров скульптур, в данном виде высота туловища одной из них около 130 см, ширина грудной части — 45 см, на уровне подола кафтана — 53 см, высота головы, облаченной в шлем, — 48 см. Вторая статуя композиционно соответствует первой, но ее пропорции несколько крупнее (рис. 2, 3).

В общей композиции статуи относятся к типу мужских круглых, объемных скульптур среднего абриса [5, с. 55]. Овальные, скуластые, безбородые лица с округлыми подбородками, Т-образным сочетанием прямого носа и едва изогнутыми бровями, глазницами со зрачками придают им собирательный образ тюркоподобного портрета молодых воинов.

Защитные шлемы имеют высокую сферическую форму, изготовлены из четырех плас-

тин, швы оформлены полосами с орнаментами в виде резных косых линий в сочетании с елочными композициями. Из-под шлемов свисают три отдельно сплетенные косы, из которых средняя длиннее и толще двух боковых. Кососплетение – характерная черта туалета тюркских воинов [5, с. 33—34, рис. 9, 36—42].

Грудные части тулов прикрыты панцирем, здесь же изображены ремни, закинута за плечи и продетые под руки, в местах их пересечения бляхи, которые, как и ремни, оформлены орнаментами. Одежда – кафтаны, поверх которых от пояса книзу прорисована система ремней и колец поножей. На полях кафтанов в технике прочерченности заметны изображения бытовых предметов (нож, кресало, гребень). В целом, набор аксессуаров в деталях повторяет характер одежды и вещей тюркютов степей Азии, на что неоднократно обращали внимание тюркологи Сибири и Монголии (см.: Евтюхов А.А. Каменные изваяния Южной Сибири и Монголии // МИА. — 1952. — №24).

Важной деталью скульптур являются сосуды цилиндрической формы. Среди горшков, изображенных на статуях, такие формы редки и занимают в тюркском изобразительном искусстве лишь четвертую позицию из пяти [5, с. 51—52].

Качественную отделку деталей скульптур обеспечивал мергель, мягкая, сравнительно с песчаником, порода, позволившая мастерам в полном объеме воспользоваться многими техническими приемами обработки, например, создать круглые формы туловищ, сочетающиеся с барельефом, художественной резьбой, прочерченными рисунками, полировкой поверхностей (рис. 2, 1—3).

Обе статуи, по всей вероятности, изготовлены в одной мастерской из материала, добытого в карьере, расположенном не ближе 25 км от места их установки на кургане.

Ссылаясь на типологические признаки, разработанные С.А. Плетневой, скульптуры относят к типу стоящих, объемных статуй со средним абрисом. Датировка таким изваяни-



Рис. 2, 1—3.

1. Курган и статуи с. Астахово.

2. Курган и статуи с. Каменка

ям определена в пределах второй половины XII – начала XIII в. [5, с. 63, 70].

Таким образом, признаком данного святилища являются скульптуры на кургане, оформленном камнем в виде панциря, здесь же обнаружены следы жертвенника, кострища.

Всё ли в период существования святилищ выглядело так, как мы прослеживаем сегодня? В этой связи вновь обратимся к сведениям Гильома де Рубрука. В своих путевых заметках, отобразивших события и сюжеты увиденного им в период путешествия в восточные страны 1253—1255 гг., он отметил: «Команы насыпают большие холмы над усопшим и воздвигают ему статую, обращенную лицом к востоку...» [9, с. 102]. Имеются также сообщения, оставленные Гянджеви Низами, о том, что им подносили ритуальные изделия, оружие, исполняли жертвоприношения, но об умышленном уничтожении статуй ничего не сказано.

Ситуация разрушения скульптур у с. Каменка, вероятнее всего, выглядела следующим

образом. Обе статуи еще в половецкое время были выкопаны, уложены на поверхность кургана и посредством сильных ударов, следы которых фиксируются на мергеле, разломаны на крупные части, затем расколоты на более мелкие и даже частично раздроблены до состояния щебня, разлетавшегося равномерно по поверхности панциря в пределах 2—2,5 м. Аналогичные действия по отношению к статуям могли происходить на святилищах у сел. Астахово, Уткино и всех других местонахождениях, связанных с языческой сакральностью [10, с. 199—209]. Однако не во всех случаях скульптуры подвергались полному разрушению. Статуи, изготовленные из очень прочных пород железистых песчаников, разбить на фрагменты не удавалось, тогда их стремились убрать. У с. Платоновка (Антрацитовский район), пос. Новотошковка, с. Рубашкино (Попаснянский район), у г. Первомайска, пос. Краснодон (Краснодонский район) и в других местах обнаружены «обезглавленные» скульптуры. Основная часть этих статуй — туловища — свалены в специально выкопанные рядом ямы и как бы «погребены».

Объяснения умышленным разрушениям скульптур могут быть различные: междоусобная борьба враждующих родов и племен кипчаков, собственные переделы пастбищ и завоевания степей монголами, которые, как известно, не только громили войско, но прежде всего убивали аристократизированную часть военного состава половцев, при этом уничтожали покровительствующих им идолов. В то же время нельзя не учитывать ритуальный характер разрушения статуй сородичами в связи со смертью знатных воинов, в честь которых прежде были изготовлены и воздвигнуты скульптуры [11, с. 77]. На территории Нижнего Подонья и Донбасса известны более десяти курганных комплексов-святилищ, на которых «засвидетельствованы» факты преднамеренно разбитых статуй (Астахово, Новоборовицы, Уткино (Луганская обл.); микрорайон «Текстильщик-2» (г. До-

нецк); Каменка, Новоселовка (Донецкая обл.); Ливенцовка, Первомайка, Октябрьский, Репный, Чокрак (Ростовская обл.)). Правда, не все авторы, рассматривающие такое явление, занимают единую позицию в этом вопросе [12, с. 80—81]. С целью уточнения времени событий, понимания содержания обрядов и действий, происходивших в святилище, обратимся к материалам кургана 2, на котором обнаружен комплекс вещей, дополняющих информацию о памятниках сакрального характера.

(Продолжение следует.)

Литература

1. Толочко П.П. Кочевые народы степей и Киевская Русь. — К.: Абрис, 1999. — 197 с.
2. Плетнева С.А. Печенеги, торки и половцы в южнорусских степях // Тр. Волго-Донской археологической экспедиции. — МИА. — 1958. — Т. I. — №62.
3. Плетнева С.А. Половцы. — М., 1990. — 206 с.
4. Плетнева С.А. Кочевники южнорусских степей в эпоху средневековья: Учеб. пособие. — Воронеж, 2003. — 248 с.
5. Плетнева С.А. Половецкие каменные изваяния // САИ — Е4-2. — М., 1974. — 200 с.
6. Плетнева С.А. Кочевники средневековья. — М., 1982. — 188 с.
7. Федоров-Давыдов Г.А. Кочевники Восточной Европы под властью золотоордынских ханов. — М., 1966. — 275 с.
8. Красильников К.И. Древнее камнерезное искусство Луганщины — Луганск, 1999. — 136 с.
9. Рубрук Г. Путешествия в Восточные страны. — Гл. X. — М., 1957. — 270 с.
10. Швецов М.Л. Половецкие святилища // СА. — 1979. — №4. — С. 199 — 209.
11. Кубарев В.Д. Древнетюркские изваяния Алтая. — Новосибирск, 1984. — С. 77.
12. Гугуев Ю.К. Половецкое святилище необычной конструкции на Северском Донце // Донская археология, 2001. — № 3—4. — С. 80—81.

Використання міжпредметних зв'язків з метою формування географічних знань

Трегубенко О. М.

У СУЧАСНИХ умовах комплексного підходу до навчання великого значення набуває використання інтеграційних міжпредметних зв'язків у процесі вивчення природничих дисциплін. Використання міжпредметних зв'язків, з одного боку, є опорою на класичні положення методичної науки, а з іншого — надає можливості для розвитку творчості педагога.

Необхідність установаження взаємозв'язків між навчальними дисциплінами в процесі їх вивчення визнавали такі видатні педагоги, як Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, Ю.К. Бабанський та ін. Теоретичне обґрунтування й практичні рекомендації з проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання представлені в наукових роботах М.А. Данилова, В.Н. Максимова, І.Д. Зверева, Н.В. Груздєвої, В.В. Мошук та ін. Можливості поглиблення й розширення інтеграційних зв'язків у процесі вивчення природничих дисциплін розглянуто Ф.Н. Мільковим, Р.Г. Ерделі, А.Є. Бібік, М.О. Соломович, М.І. Федорак, І.В. Душиною, В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, Г.І. Єфремовою, О.М. Мащенко, А.В. Степанюк та ін.

Розглянемо сутність, значення й можливості реалізації міжпредметних зв'язків у процесі формування географічних знань.

Інтеграція, яка ставить перед собою завдання заповнення, розвитку й об'єднання раніше розрізнених частин знань [1], сприяє підвищенню рівня цілісності й організованості елементів системи знань учнів. Як зазначає В.Р. Ільченко, „сутнісна інтеграція полягає у

виявленні в об'єктах пізнання однотипних (однорідних) сутностей і встановлення на їх основі цілісності з виділених елементів знань про дійсність” [2, с. 16].

Специфіка засвоєння географічних знань визначається складністю природних об'єктів, багатогранністю взаємозв'язків та залежностей між компонентами природних систем, суспільством і навколишнім середовищем. Маючи цілісні інтеграційні знання, учні дають більш глибокі, обґрунтовані відповіді на запитання, краще усвідомлюють основні причинно-наслідкові зв'язки, сутність і закономірності природних об'єктів і явищ.

Найбільш ефективною формою реалізації міжпредметних зв'язків у процесі формування системи географічних знань є інтегровані уроки. Мета цих уроків — ціннісний обмін змістом навчального матеріалу різних навчальних дисциплін для формування цілісних наукових знань про об'єкти та явища природи.

З метою підвищення ефективності інтегрованого уроку, спрямованого на формування географічних знань, при його розробці необхідно:

1. Визначити структуру уроку, яка повинна узгоджуватись з логікою процесу формування знань.
2. Формувати пізнавальну установку особистості на створення цілісних географічних знань, що ґрунтуються на комплексному підході до їх формування.
3. Використовувати багатоманітність методів організації й здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
4. Залучати учнів у різні види діяльності, у ході яких відбувається формування знань про

А природні об'єкти та явища й стимулювати емоційно-ціннісне ставлення до них.

У 5. Орієнтуватись на розвиток інтелектуально-практичних умінь, які дозволяють розглянути досліджувані явища з різних боків і сприяти формуванню знань.

Х 6. Використовувати на уроці інтегровані вправи, завдання творчого характеру.

Г 7. Здійснювати побудову пізнавальних завдань переважно на міждисциплінарній, інтегративній основі.

Р При плануванні інтегрованих уроків може бути використана співдружність з будь-якою навчальною дисципліною.

Ф Доцільним буде використання інтеграційних зв'язків географії з біологією, екологією. Важливу роль у змісті цих навчальних дисциплін відіграють знання про природні закономірності, ціннісні уявлення, взаємозв'язок між елементами живої й неживої природи, практичні вміння роботи на місцевості. Зміст навчальних програм цих дисциплін дозволяє виділити теми для проведення інтегрованих уроків і активно використовувати міжпредметні зв'язки в процесі формування уявлень і понять про об'єкти та явища природного середовища.

Наукове знання відповідно до стандартів сучасної шкільної географічної освіти не є єдиною складовою її змісту. Він доповнюється відомостями з інших форм відображення навколишнього світу учня – мистецтва, моралі, релігії. У зв'язку з цим виникає необхідність урахування в процесі навчання географії зв'язків з історією, етикою, естетикою, релігійознавством.

Формуванню ціннісних уявлень про природні об'єкти та явища буде сприяти використання міжпредметних зв'язків географії з літературою. Художні описи елементів природи, знайомство з численними традиціями, обрядами, пов'язаними з природним середовищем, роблять глибокий вплив на почуття й свідомість учнів. Вони переймаються поетичним сприйняттям навколишнього світу, шанобливим ставленням до природи, засвоюють норми поведінки та господарської діяльності. Використання топонімічних легенд,

пов'язаних з назвами окремих місцевостей, урочищ, населених пунктів, які мають історичну основу, допомагає не тільки сформувати цілісні географічні знання, а й виховати любов до рідної землі.

Реалізація міжпредметних зв'язків географії з мовою проявляється в першу чергу в збагаченні термінологічної бази учнів. Учителю у процесі формування географічного поняття пояснює правопис і правильний наголос нового терміна, який позначає поняття, його походження. Велике значення в процесі вивчення географії мають правила граматики іноземних мов, правила написання власних назв географічних об'єктів, робота з вивчення топонімів.

Пізнання природи потребує глибокого аналізу, творчого підходу, тому засвоєння природничих знань не може обмежуватися рівнем застосування їх за взірцем. Обов'язково має досягатися творчий рівень оволодіння знаннями. Активізації творчої пізнавальної діяльності учнів буде сприяти інтеграція географії з образотворчим мистецтвом, музикою. Естетичне сприйняття творів мистецтва загострює спостережливість, сприйнятливості і вразливості учня, яка, переростаючи в емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, поставляє мисленню найбільш цінну й потрібну для формування знань інформацію. У свою чергу, у процесі зображення природного об'єкта в тому чи іншому матеріалі відбувається мислення реальними наочними уявленнями, виділення передусім тих особливостей і закономірностей зображуваних об'єктів, які є основними у створенні знань про нього.

На основі аналізу навчальних програм шкільних дисциплін, при складанні календарно-тематичного планування вчитель може виділити доцільні суміжні теми, у процесі вивчення яких можливе проведення інтегрованих уроків. Як приклад у пропонуваній таблиці показані можливі суміжні теми з іншими навчальними дисциплінами для проведення інтегрованих уроків у курсі географії шостого класу й плановані результати навчання.

Таблиця 1.

**Можливі теми інтегрованих уроків у курсі «Загальна географія»
6 клас (12-річної школи)**

Теми навчальної програми	Форма організації навчання	Плановані результати навчання (знання)
Вступ Практична робота №1 (на місцевості) Спостереження за погодою, висотою Сонця над обрієм, сезонними змінами стану рослинності й водойм	Комплексна екскурсія географія – біологія “Спостереження за погодою, висотою Сонця над обрієм, сезонними змінами стану рослинності”	Загальне уявлення про взаємодію всіх природних компонентів (живої й неживої природи), про сезонні явища в живій і неживій природі. Знання складу прийомів навчальної роботи зі спостереження елементів і явищ погоди за допомогою приладів і візуально, сезонних змін у стані рослинності
Розділ 1. Географічне пізнання Землі	Інтегрований урок географія – українська література “Як це було на початку світу”	Уявлення про розвиток знань щодо форми Землі, материків й океанів, відображення їх на картах та в народній творчості
Розділ 2. Земля на плані й на карті. Зображення місцевості на малюнку, аерофотознімку, знімку з космосу, плані	Інтегрований урок географія – математика – образотворче мистецтво “Зображення місцевості”	Уявлення про розбіжності в зображенні місцевості на плані, карті, аерофотознімку, малюнку, знання про способи зображення об’єктів за допомогою умовних знаків. Поняття про масштаб та його види. Знання про виражальні можливості ліній обрію
Розділ 3. Географічна оболонка та її складові. Літосфера. Мінерали й гірські породи, що складають земну кору	Інтегрований урок географія – трудове навчання “Підземна скарбниця”	Загальні уявлення про походження основних типів гірських порід, їхні властивості. Загальні уявлення про гірські породи своєї місцевості та їх використання
Гідросфера. Рух води в океані	Інтегрований урок географія – образотворче мистецтво “Посланці Посейдона”	Уявлення та поняття про вітрові хвилі, припливи й відливи. Інформаційно: причини цих рухів

Багатства вод світового океану: біологічні, мінеральні, енергетичні	Інтегрований урок географія – біологія “Підводна краса”	Уявлення та поняття про види ресурсів Світового океану, нерівномірний розподіл біологічних ресурсів в океані, способи вивчення Світового океану. Уявлення про основні ознаки будови й життєдіяльності водоростей
Атмосфера. Атмосферний тиск. Вітер	Інтегрований урок географія – музика “А, нумо, пісню заспівай, веселий вітер”	Уявлення про зв’язок: причина утворення вітру – різниця в атмосферному тиску. Інформаційно: уявлення про бриз, мусони
Погода. Характеристика складових станів погоди	Інтегрований урок географія – українська література “У природи немає поганої погоди”	Уявлення про зв’язок між елементами та явищами погоди, їхньою зміною залежно від висоти Сонця протягом доби. Елементарне уявлення про тип погоди. Прогнозування погоди
Біосфера. Вплив людини на біосферу	Інтегрований урок географія – російська література “Бережіть, люди, Землю, бережіть!”	Уявлення про цілісність біосфери, взаємозв’язок усіх природних компонентів. Уявлення про зміну навколишнього середовища під впливом діяльності людини
Ґрунт – особливе природне тіло, його склад і утворення. Ґрунт і людина	Інтегрований урок географія – біологія “Ґрудочка Землі”	Поняття про ґрунт, типи ґрунтів. Уявлення про взаємозв’язок рослин із середовищем. Інформаційно: види добрив

Досвід показує, що використання міжпредметних зв’язків дає можливість учням осмислити й привести в систему знання, одержані при вивченні цілої низки дисциплін, виробляє вміння аналізу об’єкта з різних боків, виділенню його головних якостей і властивостей. Використання інтеграційних зв’язків дозволяє показати взаємозв’язок і взаємозумовленість компонентів природи, можливості використання природничих знань на практиці, сприяє інтеграції як знань, так і способів навчальної діяльності. У процесі проведення міжпредметних уроків різними засобами – слово, звук, колір, лінія – можна сформулювати наочні й цілісні географічні уявлення про досліджуваний об’єкт чи явище навколишньої дійсності. Творчі завдання, спрямовані на

інтеграцію знань, допоможуть зробити учнів розкутими, розкрити найбільш приховані риси їх особистості, оскільки вони передбачають застосування особистого досвіду дитини, висловлювання власних переконань, застосування різноманітних здібностей, умінь і навичок розумової й практичної діяльності.

Література

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Педагогика, 1959.
2. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. – М.: Нар. образование, 2003.

ПРАКТИЧНІ РОБОТИ

із загальної географії в урочний та позаурочний час

Кисельова О. О.

ПРОГРАМА практичних робіт з курсу загальної географії в 6 класі вимагає виконання певних завдань на місцевості. Учителю дуже важко це здійснити, тим більше в умовах міської школи. Узагалі відсутність у наш час практично в усіх школах дієвих географічних майданчиків створює великі проблеми у викладанні географії, здобутті школярами практичних навичок, умінь, здібностей орієнтуватися в навколишньому світі. Але проблему можна вирішити, якщо нею зацікавити самих школярів.

При проведенні багатьох практичних робіт на місцевості можна обійтися елементарним устаткуванням, принаймні, при виконанні таких завдань:

- визначення полуденної лінії, або місцевого меридіану;
- визначення місцевого часу за Сонцем;
- визначення різниці між декретним та місцевим часом, географічної довготи тощо;
- визначення величини магнітного схилення;
- визначення азимутів сходу та заходу сонця, тривалості дня;
- визначення висоти полуденного сонця.

Визначення полуденної лінії (географічного меридіану),

її використання для практичних задач

Основою для всіх перерахованих дій є звичайний *гномон*, який можна виготови-

ти в шкільній майстерні. Це дерев'яна чи металева кругла рейка довжиною трошки більше за 1 м із загостреним кінчиком. Ще необхідні мотузка (шпагат) довжиною також близько 1 м та дерев'яні або металеві кілочки та лінійка. Для подальшої роботи знадобляться планшет для виготовлення азимутального кола та рейка-показчик на світило.

Попередньо на обраному майданчику, що залишається освітленим упродовж усього дня, робиться своєрідна підставка (на кшталт підставки для новорічної ялинки, але, звичайно, значно менша), що закопується в землю таким чином, аби довжина гномона, що буде височити над землею поверхнею, дорівнювала б 1 м (рис. 1). Діаметр трубки підставки має бути таким, щоб сам гномон тримався.

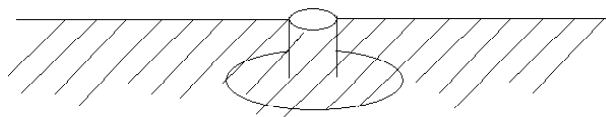


Рис. 1. Тут і далі пояснення в тексті

Майданчик (площею 4 м²) має бути очищеним від трави, сміття, посипаний чистим піском. Установити гномон можна й на заасфальтованому майданчику, тільки трубка підставки має бути заглибленою та не виступати над поверхнею, щоб запобігти нещасним випадкам.

Залежно від обставин гномон можна встановлювати тимчасово, лише на час проведення заняття, а можна зробити стаціонарним.

Перед установленням гномону з центру отвору підставки за допомогою мотузки проводимо кілька кіл різного довільного радіусу (рис. 2). Це можна зробити крейдою, тому що ці кола потрібні тимчасово. Лінії кіл мають бути якомога точнішими й чіткішими, суцільними. Можна обмежитися й півколами, але останні мусять починатися в північно-східному та закінчуватися в північно-західному секторах обраної ділянки.

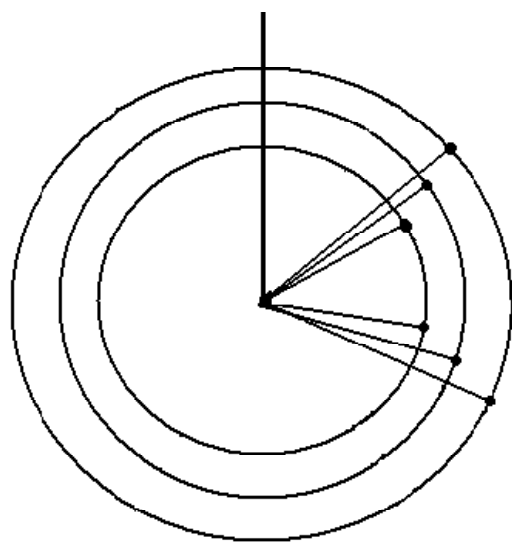


Рис. 2

В отвір підставки вставляється рейка, вона має бути строго вертикальною та не повинна хитатися. Тінь від рейки впродовж дня змінюється: від сходу сонця до полудня вона збільшується, у дійсний полудень, коли сонце перебуває у верхній кульмінації, вона буде найкоротшою, після полудня до заходу буде скорочуватися. Таким чином, тінь перетне за день всі накреслені кола двічі. Але нам достатньо для своїх цілей вести спостереження не весь день, а лише годину до полудня й стільки ж — після полудня. На цьому підготовча робота завершена. До речі, гномон може виконувати багато функцій, у чому ми переконаємося пізніше.

Для визначення *полуденної лінії* треба приступати незадовго до полудня (близько

11-ї години за київським часом). Ретельне стеження за довжиною тіні від гномона дасть змогу встановити моменти, коли її кінчик торкнеться чергового півкола (рис. 3). Точка торкання тіні з півколом фіксується або кілочком, або хрестиком (якщо майданчик заасфальтовано). Чим більше буде півкіл і чим частіші позначки, тим точнішими будуть подальші вимірювання.

Коли тінь почне збільшуватися, деякий час спостереження продовжуються, аж поки останнє півколо (воно було й найпершим) не одержить свою позначку.

Тепер з'єднуємо лініями попарні позначки кожного півкола (див. рис. 3), одержуємо хорди. Ділимо їх навпіл (знадобиться точна лінійка) і через середини кожної хорди від основи гномона проводимо лінію, яка й буде полуденною лінією. Вона вказуватиме напрямок «південь – північ», а отже, слугуватиме місцевим або дійсним географічним меридіаном (див. рис. 3).

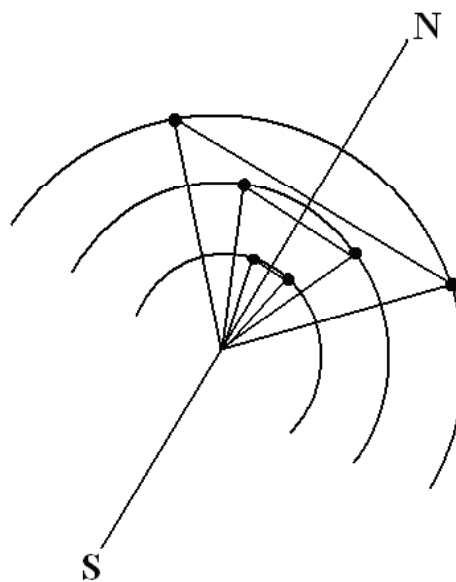


Рис. 3

Для фіксації полуденної лінії (*географічного меридіану*) уздовж неї копаємо в ґрунті неглибокий рівчак, засипаємо його товченою

червоною цеглою або товченою крейдою. На асфальті фіксуємо цю лінію фарбою. Біля кінців відрізка меридіана позначаємо літери Пн. та Пд., або N та S.

У наступні сонячні дні можна порівняти момент, у який тінь від гномона збіжиться з полуденною лінією, з показаннями годинника. Звичайно ж, годинник показує поясний час, а в цей же момент на нашому меридіані настане дійсний полудень. Можна розрахувати різницю між поясним та місцевим часом. А відтак, можна визначити географічну довготу пункту.

Задача 1. Визначити географічну довготу м. Луганська, якщо там на момент верхньої кульмінації сонця київський час дорівнював 11 год. 23 хв.

Розв'язання. У момент, коли в Луганську тінь від рейки збіглася з полуденною лінією (географічним меридіаном), за київським часом було 11 год. 23 хв. Київський час – це поясний час, тобто місцевий час серединного (30° сх. д.) меридіану 2-го годинного поясу. Різниця між місцевим часом 30-го меридіану та меридіану м. Луганська складає 37 хв. (12 год. — 11 год. 23 хв). З огляду на кутову швидкість осевого руху нашої планети ($15^\circ/\text{год.}$) ця різниця буде відповідати кутовій мірі 37° ($9^\circ 202' \times 4 \text{ хв.}$). Луганськ розташований на схід від Києва, тому його географічна довгота є більшою за київську на $9^\circ 202'$, тобто дорівнює $39^\circ 202'$.

Відповідь: географічна довгота м. Луганська $39^\circ 202'$.

Задача 2. Визначити, коли у м. Львові настане дійсний полудень, якщо тінь від гномона у м. Луганську вже збіглася з полуденною лінією (географічним меридіаном).

Розв'язання. Географічна довгота м. Луганська становить $39^\circ 202'$, а Львова – $24^\circ 052'$. Різниця становить $15^\circ 152'$ ($39^\circ 202' - 24^\circ 052'$). Виразимо різницю в довготі через різницю в

часі: $15^\circ 152' \times 4 \text{ хв.} = 1 \text{ год. } 1 \text{ хв.}$ Оскільки Львів розташований західніше Луганська, час там менший (земля обертається із заходу на схід, сонце «йде» зі сходу на захід), тому одержана різниця буде на користь Луганська, де дійсний полудень настає раніше.

Відповідь: у м. Львові дійсний полудень настане через 1 год. 1 хв.

Задача 3. Визначити географічну довготу пункту N, де о 12-й пополудні за всесвітнім часом дійсний час дорівнює 8 год. 20 хв.

Розв'язання. Всесвітній час – це місцевий (до речі, і поясний також) час нульового, або гринвіцького меридіану. На нульовому меридіані 12 година, на меридіані пункту N 8 год. 20 хв. Різниця складає 3 год. 40 хв. ($12 \text{ год.} - 8 \text{ год. } 20 \text{ хв.}$). Зважаючи на осьову швидкість обертання Землі, зробимо розрахунки: $3 \text{ год. } 40 \text{ хв.} \times 15^\circ = 55^\circ$. Тобто його географічна довгота дорівнює $0^\circ + 55^\circ = 55^\circ$.

У пункті N часу менше, ніж на нульовому меридіані, тобто він розташований у західній півкулі, а відтак, географічна довгота пункту західна.

Відповідь: географічна довгота пункту N = 55° зх. д.

Ця практична робота може продовжитися в класі розв'язанням задач на визначення часу та географічної довготи.

Визначення часу сходу, заходу сонця та тривалості дня

Побудову географічного меридіана можна за бажанням ускладнити зображенням *румбічного (азимутального) кола*, виконавши його в дидактичних цілях і з естетичних міркувань яскравим та кольоровим.

Азимутальне коло можна використати для визначення горизонтальних кутів (азимутів) сходу та заходу сонця, а відтак – для визначення часу сходу та заходу сонця й тривалості дня.

Азимутальне коло малюється на планшетах

(картон, фанера, ДСП тощо) розміром 40 x 40 см. У центрі кола встановлюється на голці візирна лінійка, що легко обертається навколо своєї осі. На лімбі (зовнішньому краї кола) через 1° позначаються штрихи, через кожні 10° — значення чергового штриха.

У день спостережень відновлюється робочий стан гномона, на нього встановлюється в горизонтальному положенні планшет, який орієнтують строго за сторонами світу, використовуючи полуденну лінію.

Спостереження проводять вранці, до сходу сонця, і ввечері, перед його заходом. У момент, коли сонце з'являється над горизонтом чи заходить за нього, рухомою візирною лінійкою фіксують його положення на лінії горизонту, таким чином визначаючи горизонтальні кути сходу та заходу світила.

Значення горизонтального кута сходу сонця влітку буде меншим, а заходу — більшим, тому сонце над горизонтом буде проходити більшу дугу, тобто перебувати на небосхилі буде довше, день триватиме більше. Узимку — навпаки: горизонтальний кут сходу сонця буде більшим, а заходу — меншим (рис. 4). Відстань (у градусах) між точками сходу й заходу визначатиме тривалість дня. Одержані значення горизонтальних кутів переводяться в часовий вимір.

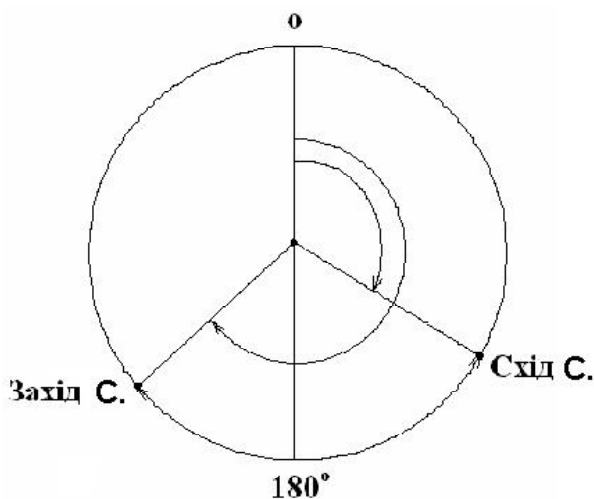


Рис. 4

Задача 4. Визначити час сходу, заходу сонця та тривалість дня, якщо при спостереженні горизонтальний кут сходу сонця становив 60° .

Розв'язання. Точки сходу й заходу сонця на горизонті лежать по дзеркально протилежних боках. Тому горизонтальний кут заходу сонця становитиме $360^\circ - 60^\circ = 300^\circ$.

Кутова швидкість осьового руху Землі становить $15^\circ/\text{год}$. У точці «північ» (нижня кульмінація світила) сонце перебувало опівночі, й азимут його складав 0° . За кожну годину воно додало шлях у 15° . Таким чином, кут у 60° було подолано о 4-й годині ранку. Це був схід. Сонце зайшло за горизонт, коли пройшло 300° від півночі, це відбулося о 20-й годині ($300^\circ : 15 = 20 \text{ год.}$). Таким чином, день тривав $20 \text{ год.} - 4 \text{ год.} = 16 \text{ год.}$

Відповідь: час сходу сонця — 4 год., заходу — 20 год., тривалість дня — 16 год.

Визначення висоти полуденного сонця

Визначення висоти полуденного сонця, що змінюється впродовж року, має як практичне, так і теоретичне значення. Використання матеріалів натурних спостережень під час вивчення відповідних тем надає великі можливості у формуванні найважливіших уявлень про природні процеси, що відбуваються в географічній оболонці. Висота сонця над горизонтом визначає тривалість дня, інтенсивність надходження сонячної радіації, тепловий режим земної поверхні. Спостереження за зміною висоти полуденного сонця дає багатий матеріал для розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей між компонентами природи, що є предметом загальної фізичної географії.

Для виконання практичної роботи з визначення висоти полуденного сонця можна взяти ту ж саму основу, що й до попередніх

робіт – гномон. Але до гномона треба зробити пристосування у вигляді указки, що слугуватиме покажчиком на світило. Доповненням має бути транспорир, за допомогою якого й вимірюється вертикальний кут між горизонтальною поверхнею та напрямком на світило. Такий прилад дуже нагадує покажчик на Полярну зірку, власне, він може виконувати й цю роль.

Спостереження за висотою сонця над горизонтом у полудень упродовж року дає матеріал для виконання практичної роботи з побудови відповідного графіка та різнобічного його аналізу: зв'язку висоти сонця й тривалості дня, зміни висоти сонця й змін пір року, залежності полуденної висоти сонця від широти тощо.

Визначення положення магнітного меридіана й магнітного схилення.

Наступною практичною роботою може бути визначення положення *магнітного меридіана* та величини *магнітного схилення*. Для цього використаємо вже побудовану й зафіксовану полуденну лінію, тобто лінію місцевого географічного меридіана, яка вказує на географічні полюси. Помістивши звичайний шкільний компас на полуденну лінію й зорієнтувавши його так, що літери N та S на лімбі компаса опинились у створі географічного меридіана, виявимо, що стрілка компаса від лінії меридіана відхилилася. Це означає, що магнітний меридіан, у площині якого й лежить магнітна стрілка, не збігається з географічним меридіаном. Якомога точніше за допомогою візирної лінійки проводимо на поверхні майданчика лінію магнітного меридіана. Кінці одержаного відрізка позначаємо літерами ПнМ та ПдМ (рис. 5).

Кут, що утворився при перетинанні географічного та магнітного меридіанів,

і є магнітним схиленням для нашої місцевості на цей час. Якщо магнітний меридіан розташувався праворуч від географічного меридіана, то магнітне схилення буде мати знак (+), якщо ліворуч, то знак (-).

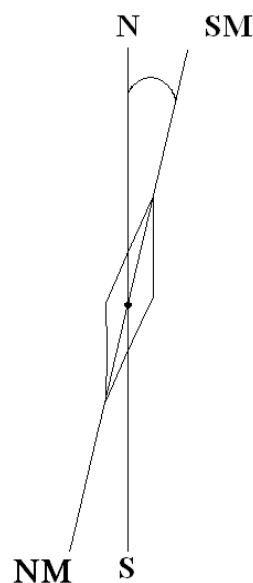


Рис. 5

Лінію магнітного меридіана фіксуємо в такий же спосіб, як і лінію географічного меридіана, але іншим кольором.

Звичайно, магнітне схилення – величина непостійна, оскільки перемінним є саме магнітне поле. Поправки до величини магнітного схилення фахівці вводять кожні 5 років, та й зміни ці невеликі, їх можна визначити лише за допомогою точних приладів. Але уявлення про те, що географічний та магнітний меридіани не збігаються, як не збігаються й відповідні полюси, учні одержать і запам'ятають.

Такий наочний дослід допомагає сформувати в школярів дуже складні поняття, а практична творча робота над побудовою полуденної лінії, магнітного меридіана, азимутального кола тощо прищеплює корисні навички та формує наукове мислення.

МОДЕЛЬ

ЯК ЗНАРЯДДА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Репкін В. В.,
Репкіна Н. В.*

РОЗВИТОК досліджень навчальної діяльності висунув як одну з найбільш актуальних проблем вивчення тих особливих засобів, які використовуються в цій діяльності й забезпечують її успішність. Рішення цієї проблеми припускає звертання до ідеї Л.С. Виготського про опосередковану природу людської психіки, як знаряддя якої він розглядав слово. Розвиваючи цю концепцію, В.В. Давидов показав, що специфічним знаряддям теоретичного мислення є модель, тим самим вона виявляється й основним інструментом навчальної діяльності, основна функція якої, за В.В. Давидовим, полягає в розвитку теоретичного мислення дитини. Однак, підкреслюючи роль моделі в теоретичному мисленні, В.В. Давидов спеціально не розглядав її функцію в структурі навчальної діяльності. Тим часом, у низці психологічних досліджень було встановлено, що модель є не тільки засобом теоретичного мислення, але й одним з найважливіших інструментів організації діяльності.

Мета цієї статті полягає в тім, щоб показати зв'язок між моделлю й словом як знаряддями психічної діяльності людини, а також роль моделі в навчальній діяльності.

Функції й особливості слова як психологічного знаряддя були встановлені Л.С. Виготським спочатку в процесі вивчення генезису повсякденної свідомості, тобто тієї форми

суспільної свідомості, що регулює буденне життя людини. Виділивши в словесному знаку його предметну віднесеність і власне значення, Л.С. Виготський показав, що вже на ранніх етапах життя дитини слово, що вводиться дорослим у процес здійснення спільних дій, виявляється для дитини найважливішим засобом, що дозволяє виділити предмет із ситуації дії й утримувати його в полі уваги. Та обставина, що дитина починає пізнавати предмет, названий словом, у різних ситуаціях і при варіюванні деяких його особливостей, дозволяє стверджувати, що вже на цьому етапі слово виступає не як мітка, не як символ предмета, а як його знак, що фіксує деякі властивості предмета, які й визначають значення слова. Звичайно, властивості предмета, що фіксуються в значенні слова на цій стадії, ще не абстраговані від самого предмета, не розчленовані й не співвіднесені один з одним, тобто уявлення про них є синкретичним. Яким би примітивним не здавався цей тип узагальнення, саме він робить слово не простим звуковим сигналом, що має для індивіда той або інший біологічний зміст, а знаком, перетворюючи слово не тільки в найважливіший засіб спілкування й регуляції діяльності, але й у психологічне знаряддя, що опосередковує відображення світу в психіці дитини. Обидві ці функції слова розширюють свої межі й удосконалюються по мірі розвитку значення слова.

Оперуючи предметом, позначеним словом, у різних ситуаціях дитина поступово починає виділяти різні властивості предмета, що проявляються в діях, виконуваних спільно з дорослим.

Це, насамперед, ті властивості, на які дитина фактично орієнтується, виконуючи ту або іншу дію з предметом, тобто вирішуючи певне завдання. Виділяючи ці властивості, дитина опирається на почуттєвий образ предмета. При цьому поряд з властивостями, на які дійсно орієнтується дитина, виконуючи дії з предметом, можуть виділятися й інші його особливості, не релевантні з погляду розв'язуваного завдання. Зрозуміло, що при діях з тим же предметом в іншій ситуації можуть бути виділені зовсім інші істотні й випадкові його особливості. Оскільки властивості предмета виділяються дитиною як засіб розв'язання того чи іншого завдання, ні вони самі, ні підстави й способи їхнього виділення не усвідомлюються й дитина не має змоги співвіднести один з одним властивості предмета, виділені нею в різних ситуаціях дії. Таким чином, властивості предмета, що виділяються, являють собою не цілісну ієрархізовану систему, а нестійкий, мінливий від ситуації до ситуації комплекс істотних і випадкових властивостей предмета, що виокремлюються з його почуттєвого образу. Саме цей комплекс і фіксується в слові, характеризуючи його значення на черговій стадії розвитку. Будучи ситуативним, це значення звичайно не збігається з тим значенням, що вкладає в слово дорослий. Однак віднесеність до того самого предмета робить слово засобом спілкування, зрозумілим як дорослому, так і дитині. Саме ця обставина відкриває перед дитиною можливість узагальнення ситуативних значень слова, у результаті чого виникає узагальнене уявлення про предмет, що й характеризує собою значення слова. Л.С. Виготський наполягав на тому, що таке уявлення утворюється не в результаті негативної абстракції, при якій відкидаються несуміжні властивості предмета, що виявляються в різних ситуаціях, а на основі деякого загального враження про предмет, яке потім може конкретизуватися й збагачуватися. Наприклад, загальне уявлення про дерево в дитини виникає значно раніше, ніж вона знайомиться з різними видами дерев.

По мірі формування загальних уявлень значення слово все більше відривається від своєї

чуттєвої основи, стає стійким, що не залежить від конкретної ситуації, тобто набуває характеристик поняття. Однак властивості предмета, що відображаються цим поняттям, як і раніше, залишаються значною мірою випадковими, неієрархізованими й недостатньо усвідомленими. Виходячи з цього, Л.С. Виготський і називав такі поняття псевдопоняттями або життєвими поняттями. Життєві поняття, що є продуктом розвитку значення слова, і є та форма відображення дійсності у свідомості людини, що дозволяє їй досить упевнено й надійно орієнтуватися в повсякденному житті [3].

Такими є в загальному вигляді погляди Л.С. Виготського щодо значення слова як специфічного знаряддя, що забезпечує становлення й функціонування повсякденної свідомості. В останніх своїх роботах учений досить докладно аналізує проблему наукових понять, що є основним інструментом наукової свідомості. Його підхід до цієї проблеми надзвичайно важливий для розв'язання питання про універсальність слова як психологічного знаряддя. Наукове поняття, за Л.С. Виготським, відрізняється від життєвого не стільки своїм змістом, що в обох випадках може збігатися, скільки системністю й усвідомленістю цього змісту. Ці якості поняття не є результатом спонтанного розвитку, що здійснюється в процесі практичної взаємодії дитини з дорослим, і включеного в цю взаємодію спілкування, а вимагають спеціального навчання, що вводить дитину у світ наукових понять. Воно починається не з виявлення властивостей предмета, відображених у понятті, а з аналізу словесного визначення поняття, що фіксує його зміст. Природно, при цьому мова йде не про властивості предмета, які ще не є об'єктом розгляду, а про ознаки самого поняття, що зближають його з іншими поняттями або відрізняють від них і про зв'язок цих ознак один з одним. Для того, щоб проаналізована в такий спосіб вербально-логічна структура стала дійсним носієм поняття, вона повинна бути наповнена предметним змістом, тобто співвіднесена з реальними властивостями предмета. Виявлення цих властивостей не є спонтанним, як це мало місце в життєвому

досвіді дитини, а цілеспрямованим, що здійснюється в процесі виконання практичних або розумових дій, що направляються логічною структурою ознак поняття, зафіксованих у його визначенні. Це можуть бути, наприклад, дії, що передбачають установлення відповідності властивостей предмета структурі ознак поняття, тобто так зване підведення предмета під поняття. Іншим видом таких дій є застосування поняття до розв'язання практичних завдань. У цьому випадку зазвичай визначення поняття трансформується в якесь правило, що фіксує спосіб дії на основі поняття в тих чи інших типових ситуаціях.

У результаті виконання подібних дій і виникає поняття, тобто образ предмета, що відображає в абстрактній формі інваріантну систему його властивостей, пов'язаних між собою в певну логічну структуру, що разом з тим фіксує місце цього поняття в системі інших понять. Поняття, що утворилося, з одного боку, визначає лексичне значення слова-терміна, що позначає це поняття, а з іншого – є елементом свідомості дитини, у якому світ тепер відбивається не тільки як сукупність більш-менш осмислених образів окремих предметів, але і як певна система понять про ці предмети в їхніх взаємозв'язках. Неважко зрозуміти, що вирішальна роль у становленні нової форми свідомості, так само, як і свідомості повсякденної, за Л.С. Виготським, належить слову. Такий висновок виглядає цілком обґрунтованим, якщо враховувати, що науковець вважав розвиток значення слова й утворення поняття одним і тим самим процесом, але який розглядається з двох різних боків. Тому утворення наукового поняття, що є вершиною в еволюції образу предмета, нерозривно пов'язане з розвитком значення слова й опосередковане цим розвитком. У ході спілкування й спільної діяльності з дорослим дитина поступово перетворює значення слова. Саме цей процес приводить дитину від первісного нерозчленованого, синкретичного значення слова, через низку проміжкових ланок до такого його значення, що збігається зі змістом наукового поняття [3].

Викладена позиція Л.С. Виготського на-

вряд чи могла б викликати скільки-небудь серйозні заперечення, якби поняття як абстрактний образ предмета було дійсно основним універсальним засобом наукового пізнання дійсності. Насправді це далеко не так. Розглядаючи процес виникнення наукового поняття в онтогенезі, Л.С. Виготський у якості вихідного положення цього процесу виділяє аналіз словесного визначення поняття. Очевидно, однак, що в реальному історичному процесі утворення поняття його визначення ніяк не може бути вихідним моментом, а є результатом розв'язання особливого завдання, що виникає перед наукою на початкових етапах її розвитку. Це завдання полягає в систематизації результатів історичного досвіду в різних сферах практики й чуттєвого пізнання. Рішення цього завдання передбачає зіставлення тих загальних уявлень, у яких зафіксовані результати досвіду. Саме в процесі такого зіставлення виділяються, позначаються словом та усвідомлюються зафіксовані в ньому властивості, ознаки предмета, що дозволяє поєднувати уявлення, що мають однакові, загальні ознаки, у класи, а всередині цих класів диференціювати їх за окремими виразними ознаками. Результатом такої класифікації і є словесне визначення, що фіксує місце цього уявлення в системі уявлень, пов'язаних між собою родовими та видовими відносинами й тим самим перетворюють його в наукове поняття. Таке поняття є найважливішим засобом усвідомлення й кумуляції історичного досвіду, а наука виявляється найважливішим інструментом трансляції акумульованого досвіду від індивіда до індивіда й від покоління до покоління.

Але осмислення й систематизація наявних результатів уже здійсненої перетворювальної діяльності людини не є єдиним завданням науки. З самого початку перед нею постає й інше, евристичне завдання, що припускає знаходження нових цілей перетворювальної діяльності й способів їхнього досягнення. У міру розвитку виробництва й самої науки це завдання все більш чітко висувається на першій план. Для його рішення об'єктом наукового вивчення повинна стати не сукупність предметів, у яких утілені результати діяльності

людини, а цілісні системи, властивості яких об'єктивно визначають закономірності розвитку й функціонування цих систем, можливості й способи їхнього перетворення. Будь-яка цілісна система має такі властивості, які не зводяться до сукупності властивостей елементів, що утворюють цю систему й породжуються зв'язками, відносинами між цими елементами. Завдання науки й полягає у тому, щоб виявити ці відносини в найбільш простій формі, а потім простежити їхню зміну в різних умовах функціонування системи. Очевидно, що здійснити такий генетичний аналіз системи неможливо за допомогою слів-понять, що фіксують властивості того або іншого предмета. Єдино можливим універсальним засобом такого аналізу, виробленим самою наукою, є модель, тобто знакове відображення цілісної системи, що дозволяє фіксувати й вивчати відносини між елементами системи, що конституують її діяльність. Спочатку модель будується як деяка гіпотеза щодо особливостей досліджуваної системи, і в цій якості вона визначає напрямки і способи здійснення практичних або уявних проб перетворення системи, здійснюваних з метою підтвердження повноти й правильності моделі. У результаті цих проб модель наповнюється реальним предметним змістом і стає носієм гранично узагальненого знання, тобто поняттям, що відбиває сутність системи.

Це поняття за своїм змістом, способами отримання й функціями принципово відрізняються від поняття, що відбиває властивості окремого предмета. Поняття про предмет фіксує в логічно організованій формі властивості, ознаки, що визначають місце предмета в системі родових і видових відносин. Поняття про систему відображає ті внутрішні відносини між її елементами, які визначають можливості й закономірності розвитку, функціонування й перетворення системи. Джерелом поняття про предмет є досвід практичної або розумової дії з ним, тобто за своїм походженням таке поняття є заснованим на досвіді, емпіричним. Поняття про цілісну систему виникає на основі її уявного перетворення, тобто за своїм походженням є поняттям, що засноване поза досвідом, теоретичне (грецьке

«теорія» спочатку й означало споглядання, спостереження). Нарешті, поняття про предмет лише систематизує накопичений досвід, дозволяючи усвідомити й раціоналізувати його, але не виходить за його межі. Поняття про систему, відображаючи об'єктивні основи різних конкретних її проявів, відкриває можливості нових її перетворень, тобто виступає передумовою здійснення дій, що виходять далеко за межі наявного досвіду.

Таким чином, емпіричні й теоретичні поняття характеризують дві принципово різні форми наукової свідомості, які разом з тим є двома історичними рівнями її становлення та які позначаються як емпірична й теоретична свідомість. Якщо в першій з них світ з'являється перед людиною як упорядкована множина предметів, пов'язаних між собою родовими й видовими відносинами, то в теоретичній свідомості різні сфери дійсності осмислюються як якісно своєрідні, цілісні системи, що функціонують і розвиваються за власними об'єктивними законами. Але ці дві форми свідомості відрізняються не тільки за своїм змістом, тобто за картиною світу, що відкривається в них, але й за тими психологічними знаряддями, за допомогою яких ця картина отримана. Універсальним знаряддям емпіричної свідомості є слово, настільки ж універсальним інструментом теоретичної свідомості є модель. Уперше специфічна роль моделі в становленні й функціонуванні теоретичної свідомості була виявлена в дослідженнях В.В. Давидова.

Досліджуючи разом з Д.Б. Ельконіним проблему вікових можливостей засвоєння знань, В.В. Давидов виходив з того, що засвоєння будь-яких знань здійснюється в процесі власної діяльності дитини, що відтворює в основних моментах ту діяльність, у процесі якої ці знання були отримані людством. Можливості засвоєння цих знань визначаються не стільки наявним рівнем розвитку дитини, скільки адекватністю відповідності відтворюючої діяльності її історично сформованому продуктивному прототипу. З цього погляду навчальна активність, що забезпечує засвоєння емпіричних і теоретичних понять, зовсім різна як за своїм змістом, так і за способами

здійснення. Емпіричні поняття є продуктом систематизації результатів історичного досвіду, що відбиваються в чуттєвих образах різних предметів. Саме цей процес систематизації чуттєвих образів за допомогою слова й повинен бути відтворений у навчанні. Логічний аналіз визначення поняття припускає постійну апеляцію до уявлень про предметний світ, що склався в дитини, розширення й уточнення цих уявлень. Принцип наочності, таким чином, виявляється одним з основних дидактичних принципів цього навчання. Теоретичне поняття, на відміну від емпіричного, є результатом не систематизації чуттєвих образів предмета, а дослідження тієї цілісної системи, у рамках якої людина здійснює ту чи іншу діяльність і властивостями якої визначаються як способи діяльності, так і значною мірою її цілі. Природно, що в процесі навчання, розрахованого на засвоєння тієї чи іншої системи теоретичних понять, повинні бути відтворені основні моменти відповідного наукового дослідження й насамперед його предмет, тобто певна цілісна система. Але така система не дана дитині безпосередньо в її практичному досвіді й не може бути виділена в результаті осмислення цього досвіду. Єдино можливим способом її виділення, за В.В. Давидовим, є аналіз ситуації предметної дії, що здійснюється в процесі спеціально організованих її перетворень. У результаті цього аналізу виділяються елементи й відносини між ними загальні для всіх сконструйованих ситуацій і що дозволяють розглядати їх як видозміну однієї й тієї ж висхідної ситуації. Ці елементи й відносини між ними і є прообразом тієї цілісної системи, яка має бути досліджена учнями. Але для того, щоб ця система дійсно могла стати предметом дослідження, вона повинна бути представлена не в тому конкретному вигляді, у якому була виявлена при аналізі предметної ситуації, а в абстрактній, символічній формі, що дозволяє співвіднести її з будь-якою ситуацією дії. Побудова такої моделі, звичайно, передбачає в учня наявність певного чуттєвого досвіду, але не зводиться до його систематизації й не опирається на узагальнення цього досвіду в емпіричних поняттях. Більше того, воно перебо-

рює обмеженість чуттєвого досвіду й виводить учня за його межі, відкриваючи перед ним принципово новий предмет дій, що вводять його, урешті-решт, у світ теоретичних понять. Виходячи з цього, В.В. Давидов розглядав моделювання як ключовий, центральний компонент навчальної активності, що забезпечує засвоєння теоретичних понять і наполював на тому, що в навчанні, спрямованому на засвоєння цих понять, дидактичний принцип наочності повинен бути замінений принципом моделювання [4].

Висновок В.В. Давидова про моделювання як центральну ланку квазидослідницької навчальної діяльності знаходить своє підтвердження й розвиток при вивченні структури цілісного акту цієї діяльності. В.В. Давидов розглядав моделювання як особливий етап у розв'язанні завдання на засвоєння поняття, що ставиться перед учнем. Однак діяльність припускає не тільки розв'язання тих чи інших завдань, тобто знаходження способів досягнення певних цілей, але й визначення суб'єктом самих цих цілей, тобто цілепокладання. Аналіз структури цілісного акту навчальної діяльності, що включає цілепокладання, підводить нас до висновку про те, що модель є найважливішим засобом не тільки розв'язання навчального завдання, але й його самостійного формулювання учнем. Опинившись у проблемній ситуації, яка виявляє недостатність раніше засвоєних способів дії, і намагаючись зрозуміти причини, що зумовили цю недостатність, учень звертається до тієї моделі, на яку опираються засвоєні способи дії. У результаті рефлексивної оцінки цієї моделі виявляється її невідповідність з тими особливостями проблемної ситуації, якими й зумовлена недостатність наявних способів дії. Тим самим виникає мета, що полягає в перебудові раніше побудованої моделі відповідно до нових умов дії, що й становить сутність навчального завдання. Рішення цього завдання передбачає не побудову зовсім нової моделі, а дослідження нової ситуації дії за допомогою раніше сконструйованої моделі, її перебудову й знаходження способів дії, що впливають з перебудованої моделі. Ця модель виявляється основним інструментом і на

етапі конкретизації зафіксованого в ній поняття й відповідних способів дії, при цьому уточнюючись і універсалізуючись. Модель є також найважливішим засобом заключної прогностичної оцінки результатів розв'язання навчального завдання [9]. І, нарешті, саме модель виявляється носієм засвоєного в результаті розв'язання навчальної задачі поняття й відповідного йому загального способу дії. Зрозуміло, і поняття, і загальний спосіб дії можуть бути зафіксовані у свідомості не тільки у вигляді розгорнутої знакової моделі, але й у символічній формі, наприклад, у слові-терміні. Цей термін може збігатися з терміном, що фіксує емпіричне поняття. Наприклад, термін «фонема» може бути носієм і теоретичного, й емпіричного поняття. Однак зміст, що символізують ці терміни, принципово різний, що й виявляється при його розгортанні. Так, термін «фонема», що позначає теоретичне поняття, розгортається в модель фонетичної одиниці, що представляє ряд звуків, які позиціонуються й чергуються, і реально виконують функції ототожнення й розрізнення значущих одиниць мови. Термін «фонема», що позначає емпіричне поняття, розгортається в словесне його визначення як класу звуків, подібних за своїми акустичними й артикуляційними ознаками, безвідносно до їх функції в мові.

Факти, установлені в дослідженнях В.В. Давидова та інших джерелах вивчення навчальної діяльності, дають підстави стверджувати, що модель дійсно є особливим психологічним знаряддям теоретичної свідомості [2; 4; 8; 9]. Однак сфера, у якій виявляється теоретична свідомість, значно ширша, а форми її прояву більш різноманітні, ніж ті, у яких вона існує в навчальній або дослідницькій діяльності. У другій половині XX століття з'явилася низка професій, пов'язаних з керуванням складними технічними системами: оператор АЕС, авіадиспетчер, пілот сучасного авіалайнера тощо. Діяльність людини в рамках таких професій настільки складна, а її результати настільки суспільно значущі, що вона незабаром стала предметом спеціальних досліджень, які здійснювалися в межах інженерної психології. Результати цих досліджень показали, що

успішність діяльності оператора визначається не детальним знанням окремих вузлів, що входять до складу системи й способів регулювання роботи кожного з них, а усвідомленим уявленням цілісної системи, розумінням закономірностей і умов її функціонування, умінням оцінювати й прогнозувати стан системи й обирати на цій основі керівний вплив на неї (В.П. Зінченко та ін.). Було показано також, що найважливішим засобом, що забезпечує ефективне розв'язання цих завдань, є модель системи. У низці спеціальних досліджень були докладно вивчені особливості моделі та її функції в діяльності оператора. Така модель повинна бути не статичною, а динамічною, тобто інформувати оператора про зміни стану системи в режимі реального часу. Інформаційна модель, що виконує комунікативну функцію, є найважливішою необхідною передумовою для прийняття оператором потрібного рішення про керуючий вплив на систему. Але саме це рішення приймається на основі моделі, що відображає не тільки стан системи, але й ту ситуацію, у якій виник цей стан, а також можливі способи впливу на систему в цій ситуації й наслідки цих впливів. Іншими словами, мова йде не про задану ззовні інформаційну модель, яка відображає стани системи, а про створювану самим оператором концептуальну модель поведінки в ситуації, що виникла [1; 6]. Усі ці дані є додатковим аргументом на користь визнання моделі в якості найважливішого психологічного знаряддя й значно уточнюють і розширюють уявлення про цю її функцію.

Та обставина, що в роботах Л.С. Виготського ця функція моделі не була відображена, пояснюється не недооцінкою Л.С. Виготським ролі моделі в науковій свідомості й мисленні, а тим, що вона взагалі не була й не могла бути предметом його досліджень. Це зумовлено тим, що до середини минулого століття панувало й здавалося єдино можливим історично сформоване уявлення про науку як особливий спосіб пізнання світу, що протиставляється чуттєвому пізнанню. Наука розглядалася як єдине ціле, у ній ще не були розмежовані емпіричні й теоретичні форми пізнання, різні за своїм предметом, цілями,

способами й засобами їхнього досягнення. Природно, що, вивчаючи емпіричні поняття, вирішальну роль в утворенні яких відіграє слово, Л.С. Виготський розглядав особливості цих понять, механізми їхнього виникнення як загальні характеристики будь-якого наукового знання. Відзначимо, що залишки такого історично застарілого уявлення про науку збереглися до нашого часу, особливо в педагогіці й психології, впливаючи на вивчення процесів навчання й розвитку. Звичайно, у простір сучасної педагогіки логічно ввійшли терміни «наукове поняття», «теоретичне знання» і т.п. Так, наприклад, Л.В. Занков неодноразово й наполегливо висував тезу про провідну роль теоретичних знань у розвитку мислення молодших школярів. Однак під теоретичними знаннями він мав на увазі будь-які наукові знання, незалежно від їхнього змісту й способів одержання, і навіть загальні уявлення, зафіксовані в наукових термінах [5]. На жаль, таке ототожнення теоретичних і емпіричних понять, властиве й деяким дослідникам, які вивчають навчальну діяльність у рамках концепції Д.Б. Ельконіна й В.В. Давидова. Характерно, що в роботах цих дослідників моделювання як особлива дія в структурі навчальної діяльності, що забезпечує засвоєння теоретичних понять, відходить на другий план, тому що модель ототожнюється зі схемою, яка відображає склад ознак поняття й логічних зв'язків між ними. Модель у такому її розумінні виявляється не засобом аналізу досліджуваної системи, а лише однією з форм наочності, що фіксує результати цього вивчення.

Таким чином, вивчаючи емпіричні поняття та встановивши вирішальну роль слова в їх утворенні, Л.С. Виготський розглядав особливості цих понять, механізми їхнього виникнення як загальні характеристики будь-якого наукового знання. Факти, установлені В.В. Давидовим та іншими дослідниками, свідчать про те, що у сфері наукової свідомості на вищих етапах її розвитку найважливішим психологічним знаряддям є модель, і переконливо підтверджують положення Л.С. Виготського про знаряддеву, знакову опосередкованість психіки людини. Разом з тим, вони свідчать про те, що жодне з психологічних знарядь не

може бути універсальним. Саме тому, якщо знаряддям навчання, спрямованого на засвоєння емпіричних знань, є слово, то знаряддям навчальної діяльності (у рамках концепції Д.Б. Ельконіна й В.В. Давидова), що забезпечує засвоєння теоретичних понять, є модель. Але це не модель у абстрактному розумінні, а саме концептуальна модель як засіб змістовного аналізу понять та їх систем. Якщо інформаційна модель служить для фіксації знання, то концептуальна модель – специфічний засіб для фіксації розуміння. Це висуває проблему вивчення концептуальної моделі як психологічного знаряддя навчальної діяльності як одне з подальших важливих завдань сучасної педагогічної психології.

Література

1. **Большой** психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. **Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.** Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004. – 304 с.
3. **Виготский Л.С.** Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
4. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
5. **Занков Л.В.** Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.
6. **Зинченко В.П.** Проблематика мышления в развивающем обучении // Развивающее образование. — Т. 1: Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 46–102.
7. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
8. **Репкин В.В., Репкина Н.В.** Развивающее обучение. Теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
9. **Репкин В.В., Репкина Н.В.** К вопросу о структуре учебной деятельности // Вісн. Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. – Серія Психологія. –2007. — № 771. – С. 217–222.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ самореалізації особистості старшокласника

*Ковальова А. В.,
Самойлова І. С.*

У ПРАКТИЦІ сучасної школи майже відсутнє стимулювання внутрішньої активності особистості, спрямованої на саму себе, не враховуються її потреби й прагнення до самоактуалізації, самовдосконалення. Саме ці фактори сучасна гуманістична психологія й педагогіка висувують на перший план у розвитку особистості. Крім того, випускники шкіл повинні бути підготовленими до нових суспільних, ринкових відносин. Вони мають бути самостійними, заповзятливими (енергійними, діловими), морально стійкими, загартованими, щоб не припускатися різноманітних невдач (негараздів), піддаючись негативним впливам життя, що оточує; вони мають бути

готовими до зіткнення з труднощами в умовах конкретної діяльності, бути прихильниками здорового способу життя.

Для виконання таких завдань школа потребує надійних освітніх технологій підготовки особистості нової формації — орієнтованої на саморозвиток, самовдосконалення. Створення таких технологій є актуальним завданням сьогодення. Мета нашої статті — докладно викласти й обґрунтувати виховну модель навчально-виховного процесу, спрямованого на особистісну самореалізацію.

Дослідників вікової й педагогічної психології з питань професійного самовизначення (І. Дубровіна, І. Кулагіна, Р. Овчарова) у першу чергу цікавлять особливості юнацького віку, який можна охарактеризувати як період, пов'язаний з професійним і соціальним самовизначенням, тобто з відповідальним



вибором життєвого шляху. Суттєвий внесок в розробку проблеми юнацтва як соціальної вікової групи, як важливого періоду життя людини зробили також Г. Айсіна, О. Баришева, М. Ісаєв, О. Киричук, І. Кон, Г. Ложкін, Т. Коралова, Л. Шевченко. Окремі види самовизначення й самоорганізації розглянуті в дослідженнях учених (В. Алфімова, Ф. Іваненко, Т. Кудрявцева, Н. Нетребко, Ю. Руденко, Р. Фреймана — професійне самовизначення; П. Ігнатенко, В. Дряпіка — громадське самовизначення; В. Грибачов, Є. Карпенко, В. Кузьмін, А. Шаповал, І. Ширшова — життєве самовизначення; С. Ковальов, С. Лапаєнко, В. Файзуліє — сімейне самовизначення; Л. Подшивайлова, Т. Сущенко — колективне самовизначення). Різним аспектам проблеми самореалізації особистості присвячені дослідження Д. Алфімова, О. Баришевої, О. Власової, Т. Дмитрової, О. Коропецької, Л. Шевченко, Г. Оніщенко, Л. Осьмак, О. Ткачук, Л. Орбан-Лембрик, А. Єршова, О. Старовойтенко.

Для розв'язання проблеми створення ефективних умов щодо самоактуалізації особистості необхідно розглянути взаємозв'язок понять «потреби», «мотиви» й «розвиток».

Мотив як усвідомлене спонукання до першої дії, вчинку є прояв потреби особистості. Потреба, тобто необхідність людини в чомусь, викликає її активність, діяльність у відповідній сфері. Сукупність потреб визначають інтенсивність і спрямованість розвитку особистості [4, с. 78]. Особливо виділяються (відрізняються) вищі людські потреби — соціальні й духовні, які є першоджерелами психічного розвитку людини: пізнавальні потреби, потреби самоствердження, самовираження, самовизначення, потреби в безпеці, самореалізації.

Потреби формують мотиви, мотиви призводять до дій, взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається засвоєння особистістю соціального досвіду та її розвиток.

Пізнавальна мотивація заснована на пізнавальній потребі (базовий тваринний орієнтувальний інстинкт. У своєму соціальному роз-

витку пізнавальна потреба проходить такі стадії: цікавість, допитливість, спрямований (керований) інтерес, схильність, усвідомлена самоосвіта, творчий пошук, прагнення до істини. Потреба в самоствердженні проявляється в прагненні зайняти гідне місце в суспільстві, мати певні переваги перед оточуючими, бути не гіршим за інших, бути упевненим у собі, ставати кращим за інших, тобто самовдосконалюватися. Потреба в самовираженні проявляється в прагненні продемонструвати, проявити себе, свої здібності, кращі якості, сподобатися іншим і собі) [10, с. 85]. Вона викликає бажання спілкуватися, зазнавати (пізнавати) естетичних переживань (естетичні переживання). Потреба в самовизначенні виражається в пошуку особистістю найбільш характерної для себе ролі, свого місця в житті, власних принципів та ідеалів. Потреба в безпеці, захищеності — це бажання відчувати любов, симпатію, емоційну близькість оточуючих, безпечно жити, керуючись власними принципами.

Потреба в самореалізації — прагнення до щастя, бажання використати весь свій потенціал, усі можливості, отримані від природи й набуті (накопичені) з досвідом, з метою досягнення власних цілей, зробити, використувуючи свої можливості, вибудовуючи своє життя, людина зростає, розвивається, вибудовує свою особистість. Отже, усі вищі духовні потреби людини — потреби в пізнанні, самоствердженні, самовираженні, безпеці, самовизначенні, самоактуалізації — це прагнення до розвитку й самовдосконалення [1, с. 72].

Психолого-педагогічні дослідження показують, що інтерес школярів-підлітків до навчальних предметів і обсяг часу, який відводиться на них начальними планами шкіл, у цілому діаметрально протилежні.

Щоб людина могла задовольнити свої потреби, необхідно створити їй відповідні умови: свободу волевиявлення, простір для творчої діяльності, соціальний комфорт.

Задоволення тієї чи іншої потреби відбувається в процесі діяльності. Механізм задоволення вказаних потреб — пізнання, випробування й реалізація власних можливостей

[2, с. 18]. Потреба визначає й скеровує таку діяльну активність, спонукає шукати можливості (об'єкти і способи) свого задоволення. Саме в таких процесах задоволення потреб і відбувається засвоєння досвіду діяльності — соціалізація, саморозвиток особистості. Процеси саморозвитку відбуваються мимовільно, спонтанно (випадково).

Прагнення до задоволення потреб настільки напружене, що за умови незадоволення потреб соціально схвалюваними способами, особливо у сфері розвитку, вони знаходять вихід у засуджуваних проявах (асоціальна поведінка, непомірне прагнення до влади, грошей, слави, до оволодіння чимось будь-яким шляхом, навіть шляхом обману, привласнення чужого тощо).

Середньостатистична школа сьогодні не надає достатнього простору для задоволення всього діапазону актуальних потреб дитини, у тому числі й у сфері розвитку, більше того, деякі з них просто ігноруються. Власне виховний вплив являє собою зовнішню частину педагогічного процесу — організацію й функціонування виховних засобів, форм, методів, прийомів.

Самовиховання — це друга, прихована частина процесу — внутрішня суб'єктивна психічна діяльність дитини, яка проявляється у сприйнятті, певній переробці й засвоєнні особистістю зовнішніх впливів [1, с. 51]. Це і є процеси саморозвитку: самовиховання, самокерування, самоосвіта, самовизначення тощо. Вони представляють, по-перше, задоволення потреб людини, по-друге, вони розвиваються на основі набутих у процесі життєдіяльності особистості певних якостей і досвіду. І, по-третє, вони можуть відбуватися як на свідомому, так і на безсвідомому рівні. Коли особистість починає свідомо, вільно й самостійно обирати цілі та засоби діяльності, керувати своєю діяльністю, вона одночасно вдосконалює й розвиває свої здібності до її здійснення, змінюючи, розвиваючи (удосконалюючи) себе.

Цей факт є найважливішим для освіти. Його сутність полягає в тому, що розвиток людини визначається не тільки закладеною в ній

спадковою програмою (біогенетичними факторами) або тільки соціальними (зокрема педагогічними) впливами, але й накопиченим життєвим досвідом, особистісними, індивідуальними якостями, що формуються (психогенними факторами). Впливати на процеси саморозвитку можливо за умов зв'язку з внутрішнім світом особистості. Для цього необхідно серйозну увагу приділити вивченню (для подальшого врахування в педагогічній взаємодії) особливостей найважливішого компонента самокерівного механізму особистості — Я-концепції.

Я-концепція — це система усвідомлюваних і неусвідомлюваних уявлень особистості про саму себе, на основі яких вона вибудовує свою поведінку. Як інтегративна якість Я-концепція включає думку по себе, самоповагу, самовпевненість, самосвідомість, самооцінку, самостійність та інші якості, які можна розпочати зі слова «само». Вона включає й найважливіший для процесів саморозвитку і самовдосконалення фактор — рівень домагань особистості, тобто уявлення про те, на яке «місце» серед людей вона заслуговує.

Особливістю шкільного періоду розвитку дитини є переважання в неї емоційної складової Я-концепції (характеризується безпосереднім і швидким зв'язком емоцій і поведінки. Лише в старших класах значення свідомої складової Я-концепції дещо зростає, виникає здатність «спочатку подумати, потім зробити», віддалити безпосереднє задоволення, попрацювати заради майбутнього.

Р. Бернс вирізняє (виокремлює) в емоційному компоненті Я-концепції три провідні емоції [2, с. 61]: почуття успіху, упевненості в суспільному визначенні; в імпонуванні (симпатії) інших людей («Я подобаюсь»);

упевненість у здатності до тієї чи іншої діяльності («Я можу (Я здатен)»);

почуття значущості, захищеності в колі свого спілкування, почуття самоповаги («Я значущий»).

Позитивна, мажорна Я-концепція («Я подобаюсь, здатний, значущий») сприяє позитивному прояву потреб особистості, ефективному її розвитку, успіху. Не дарма гово-

рять: ніщо так не сприяє успіху, як упевненість у ньому. Наявністю позитивної Я-концепції пояснюється відомий парадокс В. Сухомлинського: «Щоб дитина гарно навчалася, необхідно, ... щоб вона гарно навчалася» [7, с. 81].

Негативна, мінорна Я-концепція («Я не подобаюся, не здатний, не значущий») такою ж мірою погіршує результати, гальмує розвиток або спрямовує потреби особистості в негативний бік. Говорять: ніщо так не передрікає невдачу, як її очікування, невпевненість в успіхові. За даними відомого психолога З. Калмикової, 78% дітей, які не встигають з навчальних дисциплін, страждають від негативної Я-концепції [2, с. 35]. Від природи особистість схильна до позитивної Я-концепції: це і є головним мотивом поведінки дитини. Я-концепція складає частину загальної структури особистості, що значною мірою визначає її саморозвиток. Вона є важливим регулятором процесів самовиховання, джерелом очікувань стосовно власної поведінки й самого себе, визначає характер накопичення нового досвіду й особливості його інтерпретації, здійснює регуляцію соціальної поведінки, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості.

Справжній, реальний рівень Я-концепції більшості школярів перебуває в проміжку від +Я до -Я, досить легко відхиляючись у той чи інший бік під впливом зовнішніх обставин, умов освітнього середовища, ставлення до дитини людей, які оточують.

У ході дослідно-експериментальної роботи була побудована виховна модель навчально-виховного процесу, спрямованого на особистісну самореалізацію. Основними її структурними компонентами виступають навчально-виховні блоки: «Я-Я», «Я-Інший», «Я-Світ», «Я-Суспільство». Методичні рекомендації щодо цих блоків роботи використовувалися в різних варіантах: як спеціальний факультативний курс і як додатковий до курсу «Людина і суспільство». Реалізація експериментальної моделі була розрахована на два роки. У ході реалізації запропонованої експериментальної моделі процес самореалізації

відбувався ієрархізовано, поетапно, у певній логічній послідовності. Відповідно до визначених педагогічних умов, які сприяють ефективній самореалізації, здійснювався процес формування у старшокласників навичок саморегуляції, самовиховання, збагачення комунікативного досвіду, емоційно-почуттєвої сфери, вивчення індивідуально-типологічних особливостей.

У процесі експериментальної роботи з учителями, старшокласниками та їх батьками проводились науково-практичні заняття («Як допомогти старшокласнику обрати професію», «Духовний розвиток сучасного школяра»); рольові тренінги й ділові ігри («Тренінг комунікативних умінь», «Тренінг визначення життєвих цілей та тимчасових перспектив», «Експрес-проби», «Експрес-вихід», «Бюро з працевлаштування», «Центр зайнятості», «Рекламне агентство» та ін.);

— індивідуальне психолого-педагогічне консультування всіх залучених до навчально-виховної діяльності, яка сприяє самореалізації особистості;

— інструктивно-методичні консилиуми, семінари («Моя дитина, хто вона?», «Актуальні проблеми виховання молоді», «Сімейні традиції виховання»);

— педагогічні ради, конференції, обмін досвідом, творчі майстерні («Сучасні виховні технології», «Виховання громадянина», «Школа успіху», «Творчі рецепти»);

— проєктивні практикуми та практикуми діяльності на рівні співучасті та співтворчості («Співдружність», «Гарні поради», «Школа успіху», «Я хочу бути ... як ...!», спільні театральні постановки, «Родина-ерудит»);

— виставка творчих робіт («Мала творча академія», «Родинне захоплення»). Установлено, що ефективність навчально-виховного процесу, спрямованого на самореалізацію особистості, значно зростає, якщо використовуються принципи повної довіри вчителя до учнів і батьків, сприйняття батьків як партнерів у навчально-виховному процесі, глибокої віри в учня як суб'єкта самовдосконалення з боку педагогів і батьків.

Якісні та кількісні зміни в ході процесу самореалізації старшокласників відповідали аналогічним змінам у структурі їх особистого саморозвитку, оскільки кожний новий перехід від навчально-виховного блоку до блоку виступає як подія, що змінює хід наступного психологічного розвитку [2, с. 79]. Напрямки психологічної допомоги «Знайди себе» (блок «Я-Я», блок «Я-Інший»). Кожний крок, кожна дія, що стосується самовдосконалення, передбачає самовизначення особистості. Але в старших класах проблема самовизначення особистості стає вкрай актуальною: учні мають здійснити вибір свого подальшого життєвого шляху, вибір напрямку свого професійного розвитку. Тому головна увага приділяється професійному самовизначенню, але важливе місце відводиться й осмисленню життєвих і духовних цінностей, тобто особистісному самовизначенню.

Напрямок психологічної допомоги «Реалізуй себе» (навчально-виховні блоки: «Я-Інший», «Я-Світ», «Я-Суспільство») призначений для старших школярів, майбутніх випускників. Самореалізація — це процес і результат здійснення (реалізації) людиною своїх життєвих потенцій, можливостей і здатностей, свого призначення в процесі свого життя, своєї долі. Самореалізація складає сутність життя, є зовнішньою стороною людського щастя. Потреба в самореалізації закладена в людині природою, у процесі розвитку вона проявляється у формі інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій і соціальних установок, цілей життя. Це прагнення до самореалізації, яка ще не має завершення, називають самоактуалізацією.

Самоактуалізація, за А. Маслоу, означає активне переживання, постійне духовне зростання і вибір: рух уперед чи тенденція відступати [10, с. 78].

Напрямок психологічної допомоги «Реалізуй себе» готує юнаків і дівчат до важливих соціальних ролей, у яких буде реалізовуватися позитивна програма після шкільного життя, — ролей трудівника, сім'янина і громадянина. Ситуації-спроби (що охоплюють широку тематику життєвих ситуацій) можуть ви-

користовуватися і як домашні завдання, і в контексті окремих уроків.

У таких ситуаціях-спробах старшокласникам надається свобода вибору способів соціальної поведінки й рекомендується найбільш адекватні з позицій загальнолюдської культури рішення. В обговореннях і дискусіях з приводу конкретних ситуацій у школярів формується ставлення до принципових питань етики, естетики, філософії політики. До того моменту, коли реальне життя поставить школяра в певні ситуації, у нього вже сформується позиція, осмислена в соціальному й особистісному значенні. Таким чином, він більшою мірою буде підготовленим до зустрічі з життєвими ситуаціями, до прийняття адекватних самостійних рішень. Соціальні ситуації-спроби також стимулюють в учнів домінуючу установку на самовдосконалення, уселяють віру у власне «Я», формують переконання, що причини невдач людини криються перш за все в ній самій, а не в тих обставинах, які оточують людину. Напрямок психологічної допомоги «Самовдосконалення особистості» (навчально-виховні блоки: «Я-Я», «Я-Інший», «Я-Світ», «Я-Суспільство») може бути використаний у шкільній практиці в різноманітних варіантах: як окремий психолого-педагогічний курс, як освітньо-виховний документ, як посібник класному керівнику, вихователю, соціальному педагогу. Але всі варіанти будуть сприяти одній меті — вихованню моральної особистості, що впевнено прямує по життю, оскільки, як стверджували давні філософи, усі перемоги в житті починаються з перемоги над собою. Уміння самовдосконалення. Уявлення особистості про саму себе у сфері оволодіння вміннями самовдосконалення адекватне перш за все сумі знань про ці процеси. Обмеженість або недостатність цих знань робить особистість безпомічною перед обставинами й ситуаціями, які ведуть до негативних відхилень від нормального перебігу розвитку (стрілки, що показані на малюнку пунктиром).

Одна з головних цілей напрямку психологічної допомоги «Самовдосконалення особистості» — формування адекватного «Я» у

сфері усвідомлення вмінь і здібностей. Цьому сприяє систематичне звернення до самооцінки різноманітних аспектів Я-концепції, яке супроводжується рефлексивним аналізом. Результати самооцінки як за окремими вміннями самоствердження, так і в цілому (згідно з п'ятибальною системою) підсумовуються й вираховується середнє за кожним класом. Отримані середні показники служать відправним критерієм відносної якісної самооцінки учнів.

Особливістю виховної системи в школі, яка скерована (зорієнтована) на здійснення технології саморозвитку особистості, є її спрямованість на самовиховання й самовдосконалення особистості, перехід від виховання до самовиховання. Позаурочна (позакласна, клубна, у сфері дозвілля) діяльність дітей у школі саморозвитку повинна задовольняти їх потреби в самопізнанні, самопрояві, самоствердженні, самовизначенні, самоуправлінні, самореалізації за допомогою специфічного змісту, методів і форм, що забезпечують перехід від виховання до самовиховання.

Таким чином, вивчення школярами теоретичних основ, напрямків психологічної допомоги «Самовдосконалення особистості», «Реалізуй себе», «Знайди себе» (навчально-виховні блоки: «Я-Я», «Я-Інший», «Я-Світ», «Я-Суспільство») надає всій життєдіяльності дитини особливого сенсу, започаткованого на внутрішньому розумінні, який скеровує її діяльність і поведінку. Головний зміст курсу протягом усіх років навчання складають способи самоорганізації власної діяльності дітей на основі загальнолюдських моральних принципів. Це створює сприятливу виховну ситуацію: будь-який захід, будь-який учинок особистості спрямовується й оцінюється з позиції відповідності вищим цілям розвитку й удосконалення особистості. А позаурочна діяльність розглядається як сфера практичного задоволення потреб саморозвитку в суспільно схвалюваній, соціально й особистісно-значущій діяльності, застосування рекомендацій теоретичного курсу, як полігон індивідуальних справ, перевірки дитиною того, що пропонується в теорії.

Для процесів саморозвитку правильно організована позаурочна діяльність має особливу психолого-педагогічну цінність. У нерегламентованій добровільній діяльності за інтересами проявляються (присутні) всі необхідні для повноцінного формування особистості етапи: цілепокладання (розвиток свободи волі); планування й організація (ініціатива, творчість); реалізація поставлених цілей (працелюбність, здібності); аналіз і оцінка результатів (совість, чесність, честь, гідність). Необхідно створювати ситуації успіху з наступною позитивною оцінкою психолога, педагога й групи.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М., 1991. — 289с.
2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 1996. — 256 с.
3. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — К.: Стилос, 1993. — 201 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Келес Г. М. Про критерії розвитку особистості // Вісн. Київ. ун-ту. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. — Вип. 2. — К., 1996. — С. 90—93.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред. Г.А. Балла и др. — М.: Мысль, 1999. — 189с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2003. — 487 с.
7. Педагогическая психология. Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Под. ред. Н.В. Ключевой. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 503с.
8. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Прогресс, 1998. — 205с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1997. — 708 с.
10. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. — СПб.: Питер, 1999. — 407 с.
11. Ярошевский М. Г. История психологии. — М.: ИНТОР, 2007. — 507 с.



«ДИТИНСТВО ДОВІРЕНО НАМ»

*кілька нотатків
з директорського блокнота*

Фомін О. М.

ПРОБЛЕМА гармонійного розвитку особистості є центральною темою й предметом вивчення та експериментування в школі-колегіумі № 36 міста Луганська. Про комплексний підхід до процесу виховання як шляху до якісного результату розвитку особистості розмірковує директор школи Фомін Олексій Михайлович. У статті запропонована власна модель випускника навчального закладу через формування життєвих компетентностей учнів та їхнє практичне застосування.

На мою думку, у педагогічній роботі в гармонії поєднуються три складові: «треба», «важко», «прекрасно» — треба навчити й виховати, важко знайти свій «золотий ключик», яким відкривається серце дитини, прекрасними є миті, коли розумієш, що досяг поставленої мети. Але так уже створена людина, що важке стає легким, коли зрозуміло, для чого воно — це важке — робиться. Розуміння суспільної значущості педагогічної праці для мене — не лише слова. Це, я впевнений, могутня передумова розвитку педагогічної творчості, активності, ініціативи, сміливості в прийнятті педагогічних рішень.

Дуже багато залежить від директора школи. Саме він першим має сказати: «Я відповідаю», «Я беру на себе». Мій багаторічний досвід засвідчує, що від директора залежить, у першу чергу, що учні розповідають друзям: «У нас, знаєш, дуже хороша школа. Або: «Я її ненавиджу». Так уже склалося, що для учнів школи саме директор фокусує в собі все краще й не все краще, притаманне педагогічному колективу. Як зробити, щоб моя школа стала «екологічним середовищем дитинства», середовищем його щасливого мешкання, де воно, дитинство, може бавитись, сміятися, дивуватися, мріяти? Бо мені, директору школи, педагогу, довірено долі більше ніж тисячі дівчат та хлопців. Діти в школі різні, і шкільне дитинство по-різному буде згадуватися. Важливо, однак, щоб залишилося спільне в їх спогадах: щоб кожний, хто прожив цей час, відчував себе людиною, без якої чогось у школі не відбулося б. Саме на це я налаштовую роботу всього педагогічного колективу — бачити, розуміти кожну дитину, кожного нашого вихованця. Оскільки все, що відбувається в школі, замислюється нами, учителями. Від нас значною мірою залежить емоційна насиченість, гуманність і романтика, сама тональність — багатобарвність, багатозвучність шкільних

років. Дуже велике значення я приділяю вечорам зустрічі з випускниками. А їх у нас на сьогодні більше трьох з половиною тисяч. Останні десять років на вечори приходить не менш 400 випускників. І це бажання побувати в рідній школі, зустрітись з однокласниками, своїми вчителями є також результатом нашої роботи. А коли більшість випускників не обходять увагою директора, то я почуваю себе дуже щасливим, як-то кажуть, на сьомому небі. Це додає мені насаги для постійного саморозвитку, пошуку нових творчих підходів у своїй роботі.

У кілька рядків укладається перелік обов'язків директора школи. Але щоб здійснити те, що записано, потрібні години, дні роздумів та напруженої праці, щоб збулося, склалося. Щоб не згаяли в бездіяльності, формалізмі надії, плани, почуття.

Усі роки вчителювання дозволили мені виробити власні підходи до оцінки можливостей школи у справі виховання, формування особистості школяра. Склалася в мене власна «теорія педагогічного максималізму». Суть її в тому, що виховні результати досягаються за умови, що я працюю так, ніби, крім мене, у моїх учнів нікого немає на всім білім світі, тому що я відповідаю за них. Я повинен працювати так, щоб в усіх труднощах дорослого життя учні могли спиратися на досвід шкільних років з їх радістю, щастям самоствердження та самовираження. Пафос моєї «теорії педагогічного максималізму» полягає в тому, що в школі немає нічого неможливого.

У Юлії Друніної є рядки:

*Не нужно врать иссохшие бинты,
Когда их можно снять
почти без боли...
Я это поняла, поймешь и ты...
Как жалко, что науке доброты
Нельзя по книжкам
научиться в школе!*

Запитую, чому не можна? Упевнений, що можна. Але це відбудеться тільки тоді, коли всі вчителі конкретної школи зможуть сказати: «Наша школа». Дійсно, поодинокі люди не виростиш, не виховаєш. Але парадокс у тому, що «нашою» вона стає тільки тоді, коли

стає «своєю» для кожного вчителя. І щоб так сталося, великих зусиль має докласти саме директор школи.

Є чудова притча про каменярів, які працювали поруч. Один, відповідаючи на питання, що він робить, відповідав, що везе візок з камінням, інший – що будує собор. Кожний раз, звертаючись до вчителів школи, якою керую, нагадую: учіться бачити за камінням – собор небаченої краси, а за кожним нашим вихованцем – майбутнє, надію нашої держави, тому що ми ті, кому довірено Дитинство. Початок усього – школа. Яка ж це велика відповідальність!

Ще одне запитання, на яке важливо дати відповідь: якими якостями повинні ми, учителі, володіти, щоб відповідати тій місії, що на нас покладає держава, суспільство? Не погодитись з міркуваннями Ш.А. Амонашвілі з цього приводу важко. Він вважає, що, по-перше, учителі повинні бути людьми доброї душі й любити дітей такими, які вони є. Доброта та любов – головні мотиви, що стимулюють нашу педагогічну діяльність, вони не дозволяють принижувати гідність учнів, не допускають прояву недовіри. По-друге, ми, учителі, повинні вміти розуміти дітей. А це значить, не підкорювати їх нашій волі, а, спираючись на їх сьогоднішній досвід, вирощувати паростки їхнього майбутнього життя. По-третє, нам необхідно бути оптимістами. Ми повинні вірити в педагогіку, у перетворювальну силу виховання. Саме дієвий оптимізм потребує від педагога постійної творчості, пошуку. Я навіть висунув таку гіпотезу: виховання в чистому виді як категорія не існує. Виховує дитину, формує її як особистість усе, що навколо неї здійснюється. І перш за все це навчання. Бо навчання – це головна праця дитини. І як ми, учителі, її організуємо, як зуміємо привчити до цієї праці учнів, багато в чому залежить їхнє майбутнє. І без творчого підходу до своєї роботи кожного педагога не досягти необхідних результатів.

У такому творчому пошуку постійно знаходиться педагогічний колектив нашого навчального закладу – школи-колегіуму. Багато років у якості провідного вважаю в нашій ро-

боті принцип, коли до кожного учня підходимо з оптимістичною гіпотезою, в основі якої лежить народна мудрість: «Дитина – кошовність, але ще більша кошовність – її виховання». Це означає, перш за все, створення оптимальних умов для гармонійного розвитку й творчості наших вихованців, дієвої системи формування якостей патріотів України, громадян світу, тобто комплексного підходу до цієї роботи.

Комплексний підхід до процесу виховання учнів – шлях до якісного результату

Проблема гармонійного розвитку особистості в кожному поколінні є центральною темою та предметом осмислення, вивчення й експериментування. Сьогодні ця проблема постала, на мою думку, гостро, оскільки стверджується нова система цінностей, змінюються суспільні пріоритети. Прислів'я каже, що сад не дасть врожаю, як добре не подбає садівник. Дитина – сад, учитель – садівник. Без виховання й настанови дитина – наче земля, яка, хоча й найкраща, але родитиме самий бур'ян, якщо садівник на ній не працюватиме. Отож, сіяти в душу дитини «добре і вічне» покликана, крім родини, школа. Творити на землі Людину покликана натхненна праця вчителя. Не втомлююся повторювати своїм колегам, що це ми повинні виховувати таку дитину, яка б, ставши дорослою, змогла не тільки знайти себе, своє місце в житті, але й стати повноцінним членом суспільства. Ми – «сіячі зерна добірного». А «добірне зерно» — це міцні знання, сумління й благородство, світлі думки, працьовиті руки, це безмежна любов до рідного краю, до України.

Виховання як система потребує багатоаспектного підходу, адже виховний процес тісно пов'язаний із станом розвитку суспільства, він спирається на рівень освіченості й вихованості його громадян, умов, у яких живе суспільство та конкретна дитина.

Я впевнений, що виховання – це творчість, це найвища кошовність, про яку вчитель, педагог повинен постійно дбати. А його праця – це драбина, по якій дитина піднімається до вершин морального благород-

ства. А це, на мою думку, і є кінцева мета процесу виховання в шкільні роки.

Виховна робота в нашій школі-колегіумі – це форма інтеграції виховного впливу в цілісний виховний процес, у якому педагогічні цілі зорієнтовані з цілями дітей і де в конкретних соціальних умовах забезпечується реалізація завдань виховання. В основу виховної системи школи-колегіуму покладена ідея екології дитинства, гуманно-особистісного підходу до дитини. Виховання й розвиток духовно багатой, життєлюбної, талановитої особистості, готової до творчої діяльності, моральної поведінки, — головна мета педагогічного колективу нашого навчального закладу.

Морфологічна структура системи виховання в нашому колегіумі складається з трьох блоків.

Перший блок – система відносин – наявність колективів: учнівського, педагогічного, батьківського. У сукупності цей загальношкільний різний за віком колектив складає ядро виховної системи школи.

Другий блок – концепція ідей. Головна ідея – розвиток особистості.

Пріоритетними напрямками роботи педагогічного колективу є збереження фізичного та морального здоров'я дітей, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, формування моральних якостей та організація цікавого дозвілля. На основі цих напрямків і реалізується з вересня 2007 року розроблена педагогічним колективом комплексна програма «ЗІМД»: **ЗДОРОВ'Я — ІНТЕЛЕКТ – МОРАЛЬНІСТЬ – ДОЗВІЛЛЯ**.

Реалізація програми «Здоров'я» передбачає роботу педагогів школи зі збереження та зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я. Випускник школи повинен свідомо вести здоровий спосіб життя, піклуватися підтримкою здоров'я, займатися фізичним удосконаленням.

Програма «Інтелект» спрямована на створення умов для отримання відповідної сучасним уявленням якісної освіти, на розвиток ерудиції, формування потреби самоосвіти. Підсумком утілення в життя програми «Інтелект», за нашими прогнозами, повинен

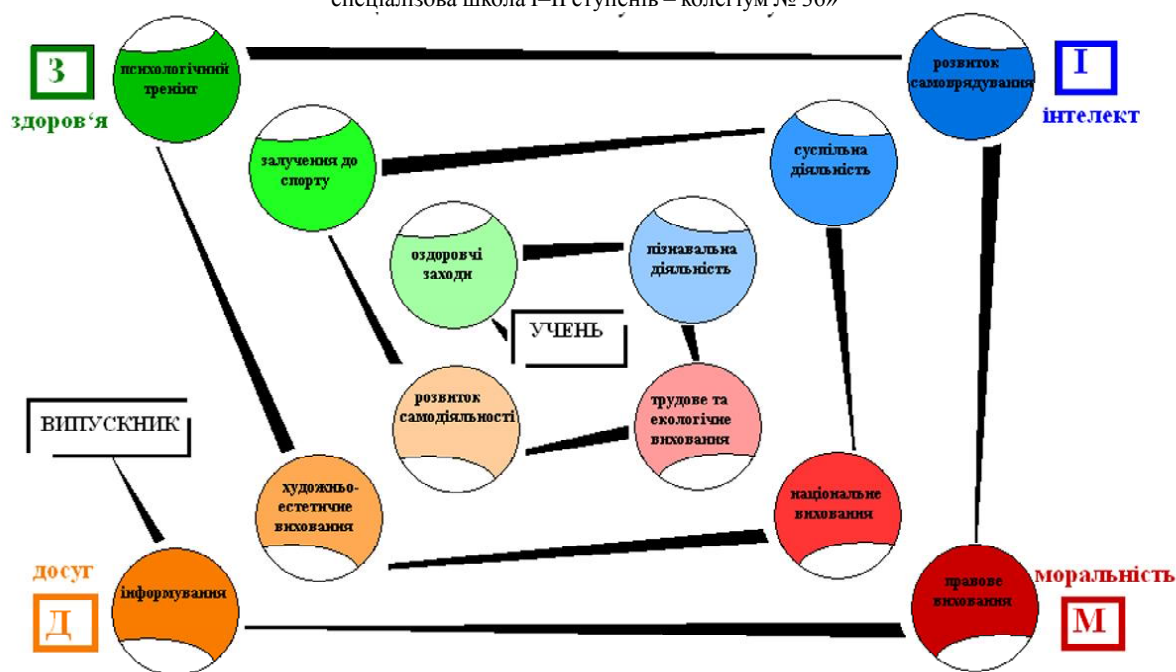
стати максимальний розвиток генетичних можливостей і здібностей особистості, стійкі природничонаукові погляди на природу та суспільство, самостійне критичне мислення, переконаність, готовність до самореалізації, уміння орієнтуватися в нових життєвих обставинах.

Провідними критеріями програми «Моральність» є виховання соціальної активності особистості, свідоме дотримання етичних норм, прагнення до самовдосконалення. Головним моральним орієнтиром випускника

школи повинна стати відповідальність перед суспільством, державою, родиною, патріотизм, відповідальне ставлення до діяльності, високі моральні якості, почуття власної гідності, шанобливого ставлення до людей, уміння приймати правильне рішення.

Програма «Дозвілля» передбачає забезпечення високої культури дозвілля школярів – проведення свят, конкурсів, фестивалів, концертів, творчих вечорів, дискотек, екскурсій, зустрічей з відомими особистостями, відвідування театрів, музеїв.

Схема реалізації комплексної виховної програми «ЗІМД»
у комунальному закладі «Луганський навчально-виховний комплекс
спеціалізована школа І–ІІ ступенів – колегіум № 36»



Третій блок – системна діяльність. Основними видами діяльності в школі є:

- КТС (колективна творча справа);
- МАН (Мала академія наук);
- ПРОЕКТ;
- заняття в художніх гуртках, спортивних секціях.

Створення шкільних дитячих об'єднань, на думку педагогів школи, є запорукою для формування вмінь жити колективними інтересами. Так, у школі створені й діють такі дитячі об'єднання: 1—4 класи – співдружність «Веселка»; 5—7 класи – співдружність «Ровесник»; 9—11 класи – співдружність

«ШАНС» (шкільна асоціація незалежних старшокласників).

Основу об'єднань складають первинні учнівські колективи. Керує роботою об'єднань шкільний учнівський комітет, координатором-консультантом якого є педагог-організатор. До складу учкому входять координатори секторів («Навчання», «Спорт», «Злагода», «Труд та екологія», «Дозвілля», «Інформаційний центр», «Патріот») та лідери учнівських колективів. Девіз роботи шкільного учкому: «Ми хочемо жити цікаво, красиво, по-справжньому!» І наше завдання в цьому учням допомогти. Допомогти, а не зробити за них.

Педагогічний колектив школи добре розуміє суть соціального замовлення суспільства, яке полягає у вихованні особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь і навичок, а й здатна активно включатися в демократичні процеси, які відбуваються в нашій країні, стати учасником самоврядування народу. Тому ми і вважаємо одним з найважливіших факторів формування в учнів таких якостей учнівське самоврядування. Його головним завданням є формування й розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадською позицією, почуттям національної свідомості. Розглядаючи учнівське самоврядування як один з видів самоврядування народу, вважаємо його дієвим засобом підготовки підростаючого покоління до життя, праці, активної участі в загальнодержавних суспільних справах. Я особисто впевнений, що формування ініціативної особистості, здатної приймати нестандартні рішення, неможливе без широкого залучення учнів до участі в управлінні шкільними справами. Ще одне моє переконання полягає в тому, що дієвість роботи учнівського самоврядування тільки тоді буде результативною, коли базуватиметься на таких провідних принципах, як тактовне роз'яснення учням їх посильної участі в управлінні навчально-виховним процесом; широкое використання в практичній роботі педагогіки співробітництва; розширення гласності в роботі учнівського самоврядування (тому таку серйозну увагу приділяю роботі інформаційного центру «Шкільна веселка» та випуску газети «ШОК»); організація індивідуального та групового змагання, підбиття підсумків та нагородження переможців (і в цій роботі є традиції: щорічне свято «Золотий Олімп», де нагороди отримують відмінники навчання, переможці предметних олімпіад та конкурсів МАН і започатковані на початку навчального року конкурси «Лідер» і «Клас-лідер»). Організація учнівського самоврядування в дитячому колективі – надзвичайно складний і багатоплановий процес. Це так. І він вимагає від педагогів значних колективних зусиль, єдності в цій роботі. Візьму на себе

смівливість стверджувати, що така єдність у колективі дуже міцна. І зазначу, що моя позиція як директора полягає у створенні умов для подальшого вдосконалення роботи в цьому напрямі.

У цілому виховна робота у ввіреному мені навчальному закладі спрямована на виховання поваги до Конституції, законів України, національної символіки, любові до рідної та поваги до державної мови; на формування в учнів справжніх людських якостей – чесності, порядності, правдивості, доброти, справедливості, працелюбності, любові й поваги до Батьківщини; на розвиток самосвідомості та культури самовиховання; на забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, до жінки-матері. Усе це і є виховання громадянина. На мою думку, воно має бути спрямовано передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Я переконаний, що дитина любитиме Батьківщину тоді, коли любитиме своїх батьків, землю, на якій народилася й живе, якщо буде бережно ставитись до природи й усього, що її оточує.

Сучасне життя вимагає від нас виховання такої особистості, яка могла б розв'язувати як локальні, так і масштабні завдання, що забезпечували б не просто виживання, а прогрес нації. Тому й ставимо головною перед собою мету – сформувати ключові компетенції учнів, які допоможуть їм стати соціально адаптованими громадянами.

У школі ефективно, на мою думку, реалізується Концепція громадянського виховання.

У той час, коли в Україні відбуваються економічні, політичні та суспільні зміни, особливого значення набуває виховання громадян, які здатні побудувати відкрите, інформативне, громадянське суспільство, в основу якого були б покладені та постійно втілювалися конституційна демократія, толерантність та повага до прав людини.

Переконаний, громадянське виховання – це не лише засвоєння певної суми знань, а ще й культивування цінностей демократії, формування готовності особистості діяти відповідно до вимог законності та справедливості.

Метою громадянського виховання в нашій школі є формування компетентної й відповідальної участі молоді у взаємодії з владою, її здатності розібратися в тому, що є повсякденним, але разом з тим вельми складним – у законах, правилах, культурі співжиття, життя громадою, філософії свободи й людської гідності.

Завдання громадянського виховання полягає в тому, щоб стимулювати участь молоді в суспільному житті, підвищувати її активність і відповідальність, зацікавленість у демократичних змінах у державі; оптимізувати процеси політичної соціалізації молоді; формувати вміння розв'язувати конфлікти мирним способом; сприяти розвитку критичного мислення, становленню активної громадянської позиції особистості.

Громадянське виховання – один із засобів формування громадянської культури. Складовими громадянської культури є громадянська освіченість, компетентність, досвід громадянської участі в суспільному житті, громадянська зрілість особистості, що визначається духовно-моральними якостями, ціннісними орієнтаціями та світоглядно-психологічними характеристиками особистості. Ми добре розуміємо, що формування особистості – цілеспрямований процес виховання, процес соціалізації індивіда, у якому відбувається становлення в дитини високих людських морально-психологічних якостей, суспільної свідомості. Фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності дитини, її потреби, інтереси та ідеали мають своєрідні неповторні індивідуальні особливості, які й являють собою те особистісне «я», за яким пізнають, характеризують і оцінюють особистість.

Формування життєвих компетентностей учнів – пріоритетний напрям виховної роботи школи-колегіуму

Так, проблема виховання школяра як соціально компетентної і психологічно стабільної особистості набула сьогодні важливого значення. Ми розуміємо, що дуже важливо сьогодні сформувати в кожного учня оптимальний, притаманний йому рівень компе-

тентності, що передбачає здатність самостійно і творчо приймати обґрунтовані рішення стосовно теперішнього й майбутнього на основі здобутих у колегіумі знань, умінь і навичок, цінностей та досвіду й нести за них відповідальність. Така виховна мета педагогічного колективу зумовлена тим, що в умовах ринкової економіки, розвитку демократії перед людиною постає необхідність самостійного вибору власного шляху, вона має розраховувати виключно на власні сили.

Для набуття адекватного нинішній ситуації суспільного досвіду підлітки потребують нових знань та соціальних умінь. Ці знання й уміння потрібні, зокрема, для протистояння таким впливам та спокусам, як наркотики, культ насильства, утягування у злочинність. Потребою сьогодні стало підведення учнів до самовиховання й самоосвіти. Це є два основних складники саморозвитку особистості, які відкривають кожному шлях до самоактуалізації через керування власними спонуканнями в соціумі.

Я глибоко переконаний, що виховання має бути процесом індивідуалізованим і колективним водночас, відповідати індивідуально-психологічним рисам кожного вихованця. Спостерігаю, що й весь педагогічний колектив школи-колегіуму розуміє, що слід розширювати соціальну компетентність та особистісну автономність юної людини, змінювати її світогляд та можливості взаємодіяти зі світом та відображати його внутрішньо. Шлях до цього полягає передусім у сприянні розвиткові потреб та інтересів учнів, їхньому особистісному зростанню загалом, у допомозі їхній соціальній адаптації сьогодні та в майбутньому.

К.Д. Ушинському належить переконання, що «виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя». Сьогодні школа повинна й може допомогти дитині правильно зрозуміти життя, бо життя школи, на відміну від сім'ї, є більш діловим, конкурентним середовищем. Школа – це передусім простір життя дитини, тут вона не готується жити, а живе. І тому, на мою думку, важливо вибудувати виховний простір так, щоб він сприяв гармонізації взаємин між дітьми й учителями, школою й родиною.

Я переконаний, що майбутнє України – за поколінням, яке сьогодні в шкільних стінах опановує життя, якість якого залежить від рівня сформованості життєвої компетентності. А компетентність людини – це загальна життєздатність, що базується на знаннях, досвіді, ціннісних орієнтирах і здібностях.

З цього переконання й народилася пропозиція до педагогічного колективу виробити власну Модель випускника школи. Зусиллями творчої групи педагогів, до якої ввійшли заступники директора, учителі-методисти, психолог школи, така модель була розроблена, і сьогодні проводиться напружена робота з формування тих якостей, які окреслені цією моделлю.

Модель випускника покликана орієнтувати всю діяльність школи з організації навчально-виховного процесу як усередині її, так і в процесі взаємодії школи із середовищем, визначити цілі життєдіяльності школи й шляхи її досягнення. Модель не є для нас самоціллю, її педагогічний зміст полягає в тому, що вона дозволяє виділити актуальні й перспективні вимоги до змісту освіти, виявити, вивчити й науково обґрунтувати соціально-педагогічні умови можливого зближення між імовірними очікуваннями й бажаними характеристиками

випускника. Модель ми розуміємо найважливішим засобом перебудови школи й підпорядковуємо завдання забезпечення умов повноцінного розвитку особистості нашого учня.

Основними функціями моделі випускника педагогічний колектив вважає:

➤ **орієнтовану**, що сприяє оптимізації процесу цілепокладання;

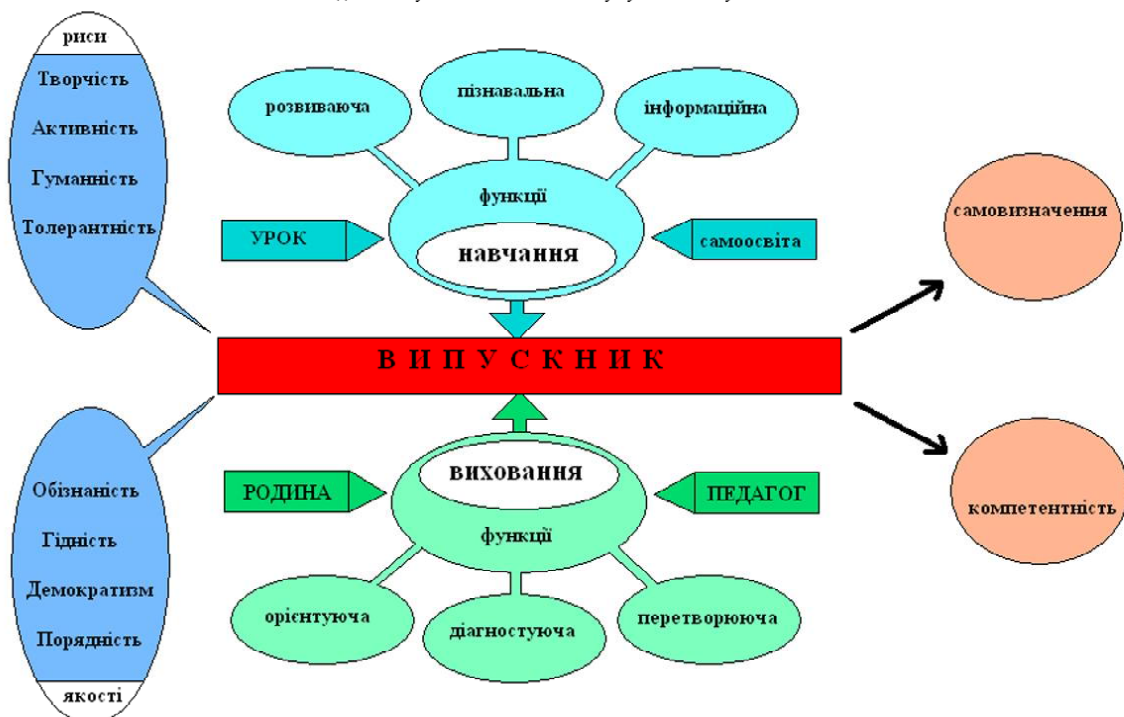
➤ **діагностуючу**, яка забезпечує рішення проблеми критеріїв діяльності школи, виміру її результатів, виділення рівнів вихованості та навченості, сформованості особистості;

➤ **перетворювальну**, що забезпечує наукове обґрунтування умов і шляхів можливого зближення бажаного та ймовірного у випускнику школи.

Головними рисами випускника ми вважаємо творчість, активність, відповідальність, толерантність, освіченість. А головними якостями – обізнаність, конкурентоспроможність, демократизм.

При побудові моделі випускника школи-колегіуму як головний виділяємо **системоутворювальний чинник**, що дозволяє розглядати випускника як цілісну особистість, яка розвивається. Системоутворювальним чинником для випускника вважаємо самовизначення.

Модель випускника школи-колегіуму № 36 м. Луганська



Самовизначення є важливою проблемою для людини на всьому її життєвому шляху, але для випускника воно виступає центром його життєвої ситуації. Йому необхідні відповідні якості, здатність організувати своє життя, вибрати власний життєвий напрямок, організувати життя як ціле. Самовизначення характеризується визначеною потребнісно-мотиваційною сферою, воно тісно пов'язане зі спрямованістю особистості в майбутнє, визначеним рівнем самосвідомості. Найважливішою характеристикою самовизначення випускників є **соціальна компетентія**.

Під компетентністю особистості ми розуміємо її здатність приймати рішення, тобто самовизначатися, і нести відповідальність за їхню реалізацію в різних сферах людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних їй для самостійного й ефективного вирішення

різних життєвих ситуацій. Таким чином, за нашим розумінням, *компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях*.

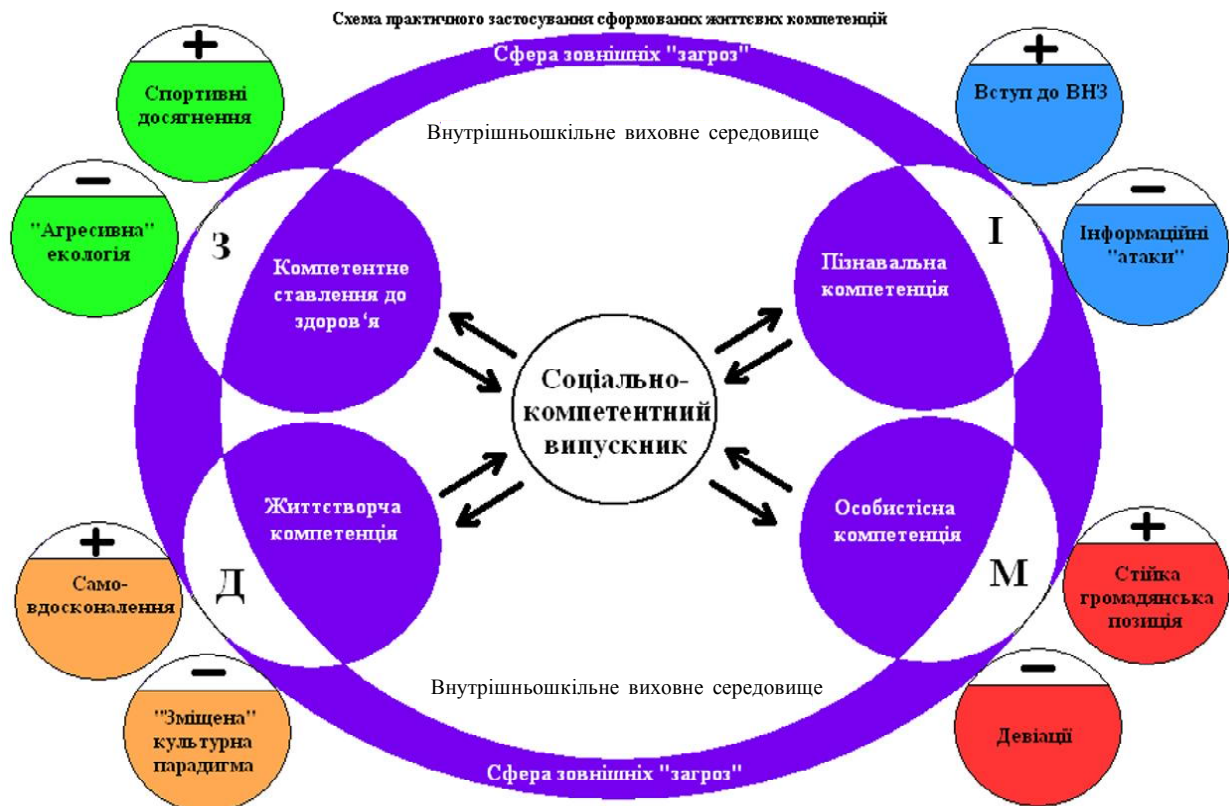
Послідовний розвиток компетентності випускника вимагає від нас, педагогів, позначення основної сфери компетентності, власної школі; визначення, якими знаннями, уміннями й навичками повинен володіти випускник, щоб ефективно вирішувати численні задачі, з якими він буде зіштовхуватися в житті; позначення сукупності фізичних та інтелектуальних якостей і властивостей, необхідних випускнику для самостійного та ефективного вирішення різних життєвих ситуацій; установа зв'язків між класами, школою й людьми, установами, діяльність яких стосується тих або інших сфер компетентності.



Щоб вижити в соціальному й духовному плані, людина, яка підростає, повинна орієнтуватися й діяти в постійно змінюваному світі виробництва, бізнесу, суспільно-політичного життя, комунікації, не втративши при цьому своєї самобутності й самовдосконалення.

Це розуміння й лягло в основу вичленю-

вання сфер компетентності випускника школи, що включають: повноцінне життя в сьогоденні, здатність до існуючих умов в обмежених для себе індивідуальних формах; спрямованість у майбутнє, бачення і пошук глобальних проблем, прогнозованих усім ходом людства.



Виховання: диво можливе

Сьогодні, як ніколи, суспільству, родині, дітям і нам, дорослим, потрібна нова школа: з новою філософією освіти й виховання, новими відносинами, новою педагогікою, новим змістом – школа, яка може виховати щасливу людину. На мою думку, найнадійнішим і в той же час найважчим засобом зробити людей кращими є завдання вдосконалити

процес виховання. Думаю, що така постановка питання – удосконалювання системи виховних дій – є запорукою очікування дива: випускник школи – людина вихована, вільна, духовно багата, талановита особистість. Щиро вірю, що диво можливе, і свою віру щоденно втіляю разом з колективом однодумців у життя. Нам довірено Дитинство, ми не маємо права цієї довіри не виправдати.

КОНЦЕПЦІЯ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

«Луганський навчально-виховний комплекс спеціалізована школа I ступеня — гімназія № 42»

Шевченко О. В.

Вступ

КОМУНАЛЬНИЙ заклад «Луганський навчально-виховний комплекс спеціалізована школа I ступеня — гімназія № 42» знаходиться на кварталі В. Волкова Жовтневого району. До липня 2004 року навчальний заклад мав статус спеціалізованої школи I—III ступенів № 42 з поглибленим вивченням предметів суспільно-гуманітарного профілю.

У школі-гімназії навчаються 1500 учнів, працюють 137 педагогів. 71 з них мають вищу та першу кваліфікаційну категорію, 11 — звання «старший учитель», 6 — «учитель-методист». Педагогічний колектив працює над проблемою підготовки учнів до успішної самореалізації в суспільстві з ринковою економікою. Педагогічна система школи-гімназії знаходиться в режимі постійного розвитку.

З 1993 року школа-гімназія є базовою установою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічний колектив успішно співробітничав з факультетами української філології, психолого-педагогічним, історичним, іноземних мов, інститутами економіки та бізнесу, культури та мистецтв. 18 викладачів ЛНУ імені Тараса Шевченка (з них 3 професори, 15 доцентів) забезпечують якісну профільну підготовку гімназистів.

Високий кадровий потенціал, значні успіхи в навчально-виховній діяльності, творча

атмосфера в колективі, сучасні освітні потреби батьків та учнів спонукали педагогічний колектив до пошуку нової освітньої моделі, яка могла б стати лабораторією для розкриття унікального «Я» кожної дитини, де учень міг би самореалізуватись, самовизначитись, знайти себе у значущій справі, отримати життєві компетенції.

Саме такі можливості має педагогічна система школи-гімназії, побудована на сучасних методологічних засадах.

I. Філософія школи-гімназії

Навчально-виховна система школи-гімназії ґрунтується на матеріалістичній філософії, науково-діалектичній концепції розвитку людини й суспільства, прогресивних поглядах видатних філософів сучасності на освіту, викладених у книзі «Введение в философию образования» за редакцією Гусинського Е.М. та Турчанінова Ю.У. (м. Москва, 2000р.).

Провідні ідеї:

- кожний навчальний заклад — соціальна система, до складу якої входять такі підсистеми: учні, учителі, керівники й обслуговуючий персонал. Освітні процеси, що відбуваються в такій соціальній системі, слід розглядати як різноманітну, багатоскладову взаємодію природних систем найвищого рівня складності;

- внутрішнє середовище освітньої системи (сім'я, школа, позашкільний заклад) є зовнішнім для особистості, що в ній розвивається. У прогресивних освітніх системах забезпечується співробітництво вчителів та учнів в освітньому середовищі, що має вели-

ке значення для опанування особистістю учня або вчителя своєї культурної ніші;

- розвиток особистості як системи високого рівня організації пов'язаний із специфічними видами людської активності: спілкуванням, навчанням, пізнанням. Індивідуальна культура людини складається в багатовимірній площині культури світової спільноти. Під дією різнонаправлених впливів особистість, яка розвивається, виробляє свою культуру, формує саму себе;

- людина вільна в тій мірі, у якій вона мислить самостійно й бере участь у суспільному житті на основі особистих рішень. Ми вільні, коли наша діяльність спрямована результатами осмислення власного досвіду;

- найважливіше професіональне завдання педагога – зробити освітнє спілкування справді особистісним, досягти взаєморозуміння між усіма його учасниками. Тільки постійна готовність самого вчителя стати на місце учня й подивитись на світ його очима, щирість та відкритість дорослого здатні надати освітньому спілкуванню змістовність і глибину.

Український філософ В.С. Возняк зазначає, що шкільні роки – не «підготовка до життя», а саме життя, й можливо найкраща його частина. Тому, на його думку, педагогічний процес доцільно розглядати не як власне «педагогічний», а як життєвий, життєтворчий, де особистість творить саму себе й своє життя.

II. Психолого-педагогічне обґрунтування діяльності педагогічного колективу

В основу розвитку педагогічної системи школи-гімназії покладені прогресивні ідеї педагогіки життєтворчості, що розроблена колективом провідних учених Національної Академії наук України: академіками Сохань П.В., Бехом І. Д., Сагач Г.М., кандидатом історичних наук Єрмаковим І.Г.

Визначення основних понять.

Життєтворчість – особлива форма творчого самовиявлення людини, активне й свідоме творення людиною самої себе, практичне втілення життєвого проекту й задумів у непростих соціально-політичних і економічних умовах.

Педагогіка життєтворчості – це педагогіка, спрямована на плекання дитини як суб'єкта життя, надання допомоги їй у визначенні життєвої стратегії, пошуках смислу життя, його повноти й культури, пізнанні життя як результату життєздійснення.

Мета діяльності школи-гімназії – формування соціальної компетенції учнів, підготовка до успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Головні завдання:

1. Навчити учнів пізнавати протягом усього життя.
2. Навчити працювати.
3. Навчити жити серед людей.
4. Навчити мистецтва жити.

Педагогічне кредо школи-гімназії

Школа-гімназія – це заклад:

- що виконує замовлення особистості бути конкурентноздатною в суспільстві з ринковою економікою, уміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечностей і неоднозначних цінностей, визначати своє життєве кредо та свій життєвий стиль;
- педагогічної підтримки й захисту вихованця;
- культури життєвого самовизначення, культури життя;
- де діяльність дитини постійно супроводжується ситуацією успіху;
- де реалізуються ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки;
- педагогічної гармонії.

Побудова моделі школи-гімназії на засадах педагогіки життєтворчості вимагає переосмислення стрижневих принципів, які визначатимуть змістовні, технологічні й управлінські домінанти навчально-виховного процесу.

Педагогічні принципи – це система вимог, які забезпечують ефективне та якісне функціонування навчально-виховного процесу.

До них належать:

— положення про те, що школа-гімназія – це установа не тільки навчання, виховання, а й усього життя вихованців, не підготовка до життя, а саме життя;

— принцип суб'єктності сприяє розвиткові здатності дитини зрозуміти своє «Я» у стосунках з іншими людьми й світом, осмислити свої дії, передбачити їх наслідки як для інших, так і для власної долі, оцінювати себе як носія власного досвіду;

— принцип рефлексії передбачає здатність до самоаналізу, самооцінки. Особливої значущості набуває культивування духовної, моральної рефлексії;

— принцип діалогічності допомагає усвідомити, що життя за своєю природою діалогічне. Кожна людина веде постійний внутрішній діалог із собою, сучасником, своєю совістю. «Бути, — зазначав М. Бахтін, — значить спілкуватися діалогічно. Коли діалог закінчується, усе закінчується...». Істинний діалог відбувається тоді, коли кожна із сторін володіє такою мірою свободи, яка виключає позиції керівництва та підлеглості;

— принцип пріоритетності творчої діяльності перед репродуктивною. Важливо, щоб учень знайшов свій спосіб дій;

— принцип софійності передбачає розвиток у дітей філософського бачення проблем життя, свого місця в ньому, свого внутрішнього світу;

— принцип духовного освоєння світу — сходження особистості до своїх ідеалів, цінно-

стей і реалізації їх на життєвому шляху відповідно до віри, надії, любові, філософії серця.

Модель випускника школи-гімназії

Випускник школи-гімназії:

— володіє сформованою позитивною Я-концепцією, почуттям власної гідності й потребою в самореалізації;

— знає свої здібності, можливості, якості; має достатній рівень знань і вмінь;

— володіє критичним мисленням, універсальними інтелектуальними вміннями, навчальними й пізнавальними, культурою спілкування, які сприяють успішній самоосвіті й самореалізації в житті;

— успішно здійснює самовизначення, яке характеризується такими ознаками.

— має сформований моральний ідеал, веде здоровий спосіб життя;

— успішно здійснює самовизначення, яке характеризується такими ознаками:

- широкий діапазон галузей самореалізації; вияв активності, творчої індивідуальності, творчості;

- бачення себе в майбутньому; довгострокове планування;

- наявність достатньо широкого спектра особистісно значущих позитивних цінностей;

- активність, опора на свої власні сили, а не на зовнішні обставини;

- вибір професії як проектування в майбутнє певної моральної позиції; професія виступає як засіб саморозвитку й самореалізації через свій внесок у розвиток суспільства;

- володіє критичним мисленням, універсальними інтелектуальними вміннями, навчальними й пізнавальними, культурою спілкування, які сприяють успішній самоосвіті й самореалізації в житті;

- має знання й вміння, які відповідають вимогам навчальних програм школи;

- має економічну, педагогічну освіту, що сприяє успішному самовизначенню;

III. Зміст освіти

Школа-гімназія має особливу ідеологію навчання та його здійснення. Підвищений рівень освіти в гімназії досягається не стільки розширенням та зростанням обсягу змісту освіти, скільки формуванням в учня методологічної культури.

У школі-гімназії учень отримує такі види наукового знання: поняття й терміни, закони та закономірності, явища й наукові факти, науковий експеримент, гіпотези, теорії. Загальні навчальні вміння: інформаційні, інтелектуальні, організаційні, комунікативні.

Особливістю змісту освіти в школі-гімназії є:

— широке відображення в змісті освіти на всіх ступенях навчання національної історії, духовної й матеріальної культури, мистецтва в органічній єдності з досягненнями світової цивілізації;

— гуманітаризація змісту освіти, виділення оптимального часу на вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін;

— виділення як пріоритетних елементів змісту освіти методологічних знань: прийомів мислення, методів пізнання, методів самостійного оволодіння знаннями;

— відображення в змісті освіти інтегративних процесів, які відбуваються в сучасній науці та виробництві, запровадження низки інтегрованих курсів з метою формування цілісної наукової картини розвитку природи й суспільства.

Зміст освіти завдяки органічному поєднанню в ньому зовнішнього (соціального) та внутрішнього (особистісного) досвіду має високу динаміку, а змістовим орієнтиром освітнього стандарту є навчальні програми з різних дисциплін. Школа-гімназія працює за спеціальним навчальним планом, затвердженим МОН України. Цей план відрізняє висока насиченість гуманітарними знаннями, які розподілені в такі змістовні блоки: гуманітарний, правовий, загальної культури.

Гуманітарний блок

Цей блок передбачає поглиблене вивчення української мови та літератури, історії, вивчення другої іноземної мови з 7-го класу, спецкурсів: «Культура ділового та писемного мовлення», «Література рідного краю», «Країнознавство» (з англійської мови).

Правовий блок

Значне місце в змісті освіти займає права культура, до неї входять курси: «Я й Україна» (1—4 класи), «Громадянська освіта» (5—7 класи), «Практичне право» (8 кл.), «Основи правознавства» (9 клас).

Загальна культура

Цей блок передбачає курси: «Світова художня культура» (3—4 класи), «Риторика» (5—6 класи), «Ділова активність» (10 класи), «Хореографія» (1—3 класи), «Психологія» (8—9 класи).

Блоки, що названі, відображають цільове призначення гімназійної освіти: максимально можливий розвиток здібностей, інтересів, нахилів учнів у пізнавальній, комунікативній та ціннісно-орієнтаційній діяльності.

IV. Форми, методи, технології

Основною формою організації навчально-виховного процесу в школі-гімназії є урок, а головним резервом підвищення його результативності — сучасні освітні технології. Відповідно до особливостей педагогічної системи школи-гімназії освітні технології забезпечують:

- активність кожного учня в опануванні й передачі знань у процесі навчання;
- демократичний стиль спілкування на рівні учитель—учень, учнів між собою, загальне співробітництво й взаємодопомогу;
- індивідуальний засіб роботи або засіб роботи в малій групі, що дає можливість учневі утвердити своє особисте «Я»;

- можливість засвоєння навчального матеріалу в обсязі та термінах, що визначаються психофізіологічними особливостями особистості;

- взаємний контроль та взаємне навчання, що є не тільки головним резервом ефективності навчання, а й важливим засобом морального виховання.

Саме такі можливості мають:

- особистісно-орієнтовальні технології;
- використання цільових програм у духовному розвитку учнів;
- поетапний розвиток історичного мислення учнів;
- інтерактивні технології;
- інтеграція мистецтв в процесі викладання уроків літератури;
- когнітивний підхід до вивчення словесності;
- катарсисна технологія при вивченні літератури;
- поетапне сходження до творчості;
- технологія проблемного навчання;
- технологія колективного способу навчання;
- технологія комунікативного навчання іномовної культури тощо.

У школі-гімназії затребувані такі методики та технології, що забезпечують взаємозбагачення, стимулювання творчого потенціалу кожного суб'єкта педагогічного процесу.

V. Традиції школи-гімназії

Згуртування колективу гімназистів, збагачення їх духовного світу відбувається й під час підготовки та проведення традиційних загальношкільних свят, заходів:

- свято Першого дзвінка. Посвята в гімназисти;
- свято «Золота осінь»;
- шкільний конкурс «Найрозумніший»;
- зимовий бал гімназистів;

- шкільний конкурс «Що? Де? Коли?»;
- свято «Обдарованість»;
- новорічний КВК;
- змагання «Разом з мамою, разом з татом»;
- тиждень «Моя Україна» в початковій школі;
- свято української писемності та мови;
- зустріч з ветеранами 14-ї гвардійської стрілкової дивізії ім. Я. Фабриціуса;
- свято «Останній дзвінок. Останній урок»;
- випускний вечір;
- щорічний випуск збірки юних поетів школи «Найтонші струни поезії»;
- науково-практична конференція учнів-членів шкільної філіалу Малої Академії наук України;
- творчі звіти літературних студій «Дебют» та «Відродження».

VI. Управління

Управління навчально-виховним процесом у школі-гімназії здійснюється на основі принципів демократизації, плановості, оптимізації, перспективності й забезпечує поетапний розвиток педагогічної системи.

Розвиток – еволюційні зміни, що приводять до нового стану суб'єкта розвитку, підвищенню його соціальної цінності.

Зміст управлінської діяльності щодо розвитку педагогічної системи школи представлений у додатку № 1; організаційна структура управління – у додатку № 2.

У школі-гімназії реалізується філософія сучасного менеджмента, формується механізм людських взаємин, головними цінностями якого є моральність, інтелект, естетика, сунків, цінність творчості, діловитості.

Положення, що містяться в концепції школи-гімназії, конкретизовані в Уставі, планах роботи закладу, науково-методичної ради, предметних кафедр.

НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

(зіставлення класифікаторів двох версій)

Морозова Т. Ю.

З позицій проектування складних систем є очевидним, що чинна в Україні методика розробки освітніх стандартів для вищої школи [1] ґрунтується на принципах низхідного проектування. Адже сукупність стандартів вищої освіти є ієрархічною системою, що включає три взаємопов'язаних компоненти – державний, галузевий і вузівський, у яких визначено вимоги до змісту та обсягу освіти на рівні держави, галузі та вищого навчального закладу.

Сутність низхідного методу проектування полягає в тому, що розробка проектного рішення починається з визначення його структури з подальшим моделюванням складових. Першорядним завданням при проектуванні зверху—вниз є формулювання цілей проекту та знаходження оптимального концептуального рішення. Державний стандарт вищої освіти (ДСВО), задаючи перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України, зумовлює зміст галузевого та вузівського компонентів системи стандартів вищої освіти.

Постанова Кабінету Міністрів України № 1719 від 13 грудня 2006 р.

«Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» (Перелік-2006) визначила точку відліку у створенні стандартів вищої освіти нової версії. Але поряд з цим переліком до 2010 р. чинним залишається й Перелік — 1997 [2] щодо підготовки спеціалістів і магістрів. Зіставлення цих документів у тотожних частинах становить мету статті. Для її досягнення визначено такі завдання:

- з'ясувати місце переліку напрямів/спеціальностей підготовки фахівців у структурі державного стандарту вищої освіти;

- визначити об'єкти класифікації та ознаки, за якими обиралися класифікаційні угруповання в переліках, що зіставляються, та здійснити порівняльний кількісний аналіз їхніх тотожних класифікаційних угруповань;

- з'ясувати зміни, що відбулися в складі напрямів підготовки фахівців для сфери інформатизації, та визначити особливості нововведеного напрямку підготовки «Програмна інженерія».

Описана в Законі України «Про вищу освіту» структура ДСВО (рис. 1) має декларативний характер через відсутність належних документів щодо переліку кваліфікацій та вимог до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.



Рис. 1. Структура державного стандарту вищої освіти

Якщо дотримуватися стратегії низхідного проектування, то розробку державного стандарту вищої освіти необхідно починати з формування переліку кваліфікацій, що визначаються через професійні назви робіт. Саме ця складова ДСВО «відповідальна» за зв'язок сфери освіти зі сферою праці, бо джерелом для її створення є Національний класифікатор професій [3]. Однак на практиці такий порядок розробки складових державних стандартів не підтримується, що спричиняє чимало проблем при проектуванні та впровадженні до освітньої практики складових стандартів вищої освіти всіх рівнів ієрархії.

Відповідно до [4], перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, – це класифікатор галузей освіти (за ознакою спільності узагальнених структур діяльності), напрямів підготовки (за ознакою спорідненого змісту освіти) і спеціальностей (за ознакою об'єкта діяльності або виробничої функції).

Ключове слово цієї дефініції – класифікатор, тобто нормативний документ, що містить систематизоване зведення найменувань класифікаційних угруповань, об'єктів, ознак класифікації та їх кодові визначення. Розглянемо зміст перелічених понять. Класифікація – поділ множини об'єктів на підмножини за їх подібністю

або відмінністю згідно з прийнятими методами. Об'єкт класифікації – елемент класифікованої множини. Ознака класифікації – властивість або характеристика об'єкта, за якою вона виконується. Класифікаційне угруповання – підмножина об'єктів, одержаних у результаті класифікації. Поділ множини об'єктів може здійснюватися послідовно (ієрархічний метод) або паралельно (фасетний метод). Ієрархічний метод класифікації характеризується тим, що початкова множина об'єктів послідовно поділяється на угруповання (класи) першого рівня поділу, потім – другого і т.п. Сукупність угруповань при цьому утворює ієрархічну деревоподібну структуру. Глибина класифікації дорівнює кількості наявних рівнів.

Переліки, що зіставляються, створено за допомогою ієрархічного методу класифікації. Їх структури з визначенням ознак щодо кожного класифікаційного угруповання відбито на рис. 2 і 3. Очевидно, що глибина обох структур дорівнює трьом. Останній рівень кожного переліку містить назву об'єкта класифікації. Отже, для Переліку—1997 – це спеціальність, а для Переліку—2006 – напрям підготовки.



Рис. 2. Структура Переліку—1997

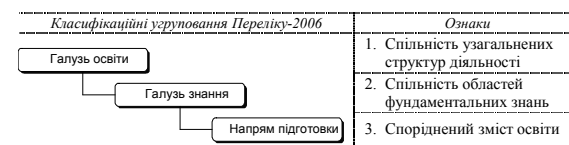


Рис. 3. Структура Переліку—2006

Автор чинної методики розробки складових системи стандартів вищої освіти В.Л. Петренко наполегливо домагався того, щоб класифікація напрямів і спеціальностей здійснювалася на основі принципів суб'єктно-діяльного підходу до суспільного поділу праці з урахуванням вимог Класифікатора видів економічної діяльності (КВЕД), кваліфікаційно-професійних стандартів, а також рекомендацій

Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО). Порівнявши проект Переліку—2006 з МСКО, він зробив висновок щодо незадовільного рівня злагодженості прийнятої в Україні класифікації освіти з МСКО [5]. З точки зору фахівців сфери праці [6], гармонізація складових ДСВО з професійно-кваліфікаційними стандартами далека від взірця через використання «кон'юнктурних» назв спеціальностей та вигаданих кваліфікацій.

Із зіставлення переліків на першому рівні класифікації (табл. 1) очевидно, що Перелік-2006 інкорпорував майже всі найменування галузей освіти з Переліку 1997. Однакових назв у них налічується сім: *освіта, інженерія, природничі науки, транспорт, військові науки, державне управління, специфічні категорії*. Є кілька рівнозначних найменувань: *національна безпека – безпека; сільське господарство, лісництво й рибальство – сільське,*

лісове й рибне господарство та переробка їх продукції, архітектура – будівництво та архітектура, медицина – охорона здоров'я. У трьох назвах галузей освіти нового переліку поєднано кілька найменувань галузей попереднього: *культура й мистецтво, гуманітарні науки – гуманітарні науки та мистецтво, соціальні науки, економіка, комерція та підприємництво, право – соціальні науки, бізнес і право*. Єдина назва, що не знайшла свого місця в новому переліку, – «Математика та інформатика». Напрями підготовки, що були складовими цієї галузі освіти, «розчинилися» в інших галузях освіти нового переліку. До того ж, у Переліку—2006 розглядуване класифікаційне угруповання поповнилося шістьма новими найменуваннями: *геодезія та землеустрій, техніка та енергетика аграрного виробництва, ветеринарія, соціальне забезпечення, сфера обслуговування*.

Таблиця 1

Зведена таблиця найменувань галузей освіти в розглядуваних переліках

<i>Перелік—1997</i>	<i>Перелік—2006</i>
Освіта	Освіта
Культура і мистецтво	Гуманітарні науки та мистецтво
Гуманітарні науки	Соціальні науки, бізнес і право
Соціальні науки	Природничі науки
Економіка, комерція та підприємництво	Інженерія
Право	Будівництво та архітектура
Інженерія	Транспорт
Природничі науки	Геодезія та землеустрій
Математика і інформатика	Сільське, лісове і рибне господарство та переробка їх продукції
Транспорт	Техніка та енергетика аграрного виробництва
Медицина	Ветеринарія
Архітектура	Охорона здоров'я
Сільське господарство, лісництво і рибальство	Соціальне забезпечення
Військові науки	Сфера обслуговування
Державне управління	Державне управління
Національна безпека	Військові науки
Специфічні категорії	Безпека
	Специфічні категорії

Результати кількісного аналізу розглядуваних переліків для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» відбивають лінійні діаграми на рис. 4 і 5.

У Переліку—2006 кількість напрямів підготовки фахівців освітньо-професійного рівня «бакалавр» збільшилася порівняно з попередньою версією на 64 позиції (без урахування

напрямів, що належать до галузі освіти «Військові науки»). Перше місце щодо збільшення цього показника посідає галузь освіти «Інженерія». Кількість напрямів у ній зросла з 29 до 46. Найменування галузей знань інженерної освіти за Переліком—2006 і кількість відповідних їм напрямів підготовки відбито за допомогою пелюсткової діаграми на рис. 5.



Рис. 4. Розподіл кількості напрямів підготовки за галузями освіти в Переліку—1997

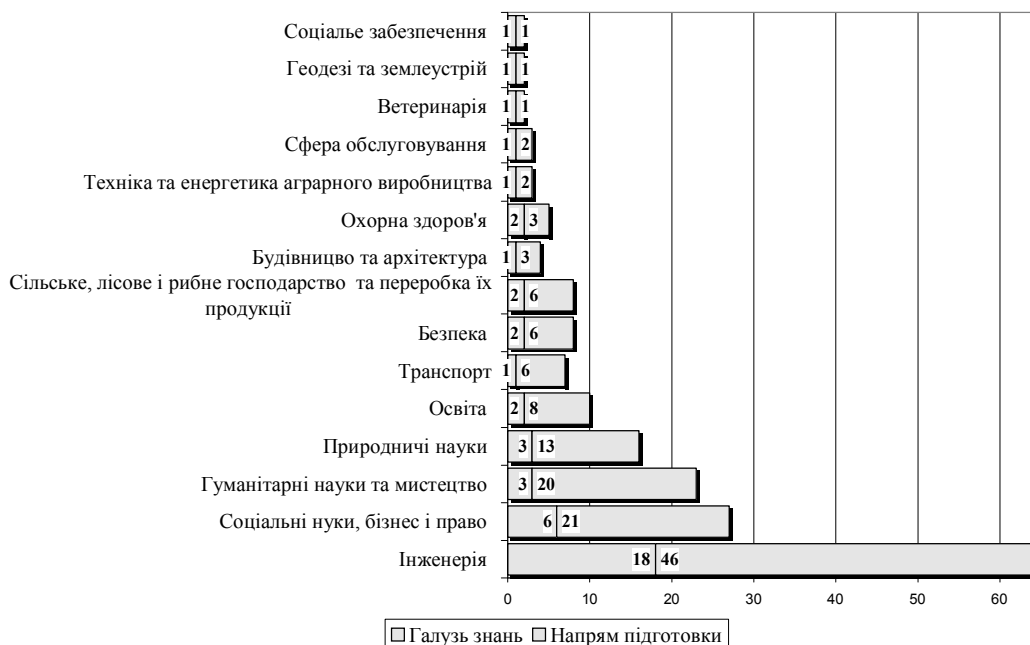


Рис. 5. Розподіл кількості галузей знань і напрямів підготовки за галузями освіти в Переліку—2006

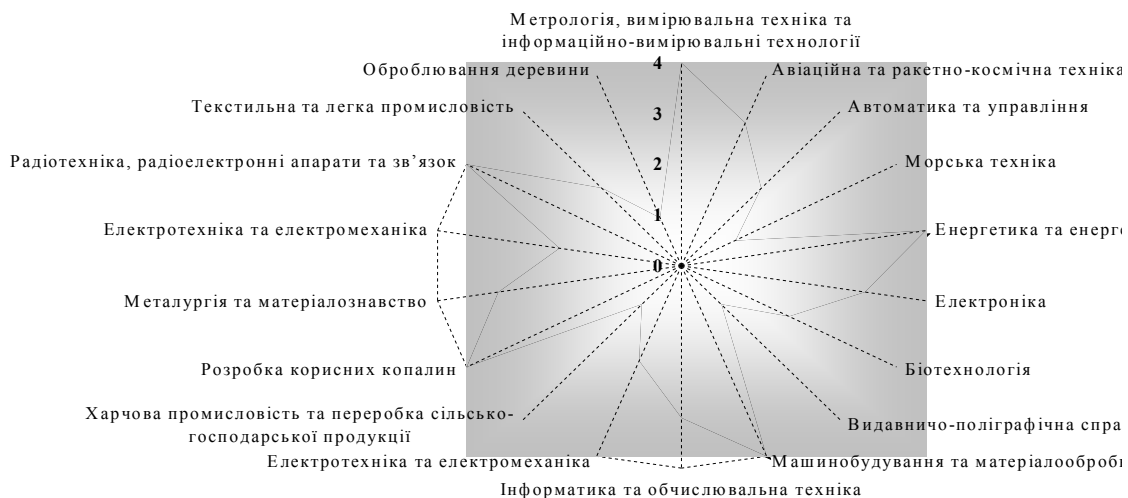


Рис. 6. Розподіл кількості напрямів підготовки за галузями знань для інженерної освіти

Якщо за ознаку класифікації напрямів підготовки фахівців обрати вид економічної діяльності¹, до здійснення якої готується фахівець, зокрема, діяльність у сфері інформатизації, то виокремиться підмножина фахових спрямувань, яку можна ідентифікувати як напрями вищої комп'ютерної освіти, або ІТ² освіти. У Переліку—1997 їх три: «Математика і інформатика», «Комп'ютерні науки» і «Комп'ютерна інженерія». До вищої ІТ освіти за обраною ознакою належить також спеціальність

«Економічна кібернетика» з напрямку «Економіка, комерція та підприємництво». А в Переліку—2006 налічується десять відповідних напрямів (рис. 7). Для порівняння, в класифікаторі освітніх програм (*Classification of Instructional Programs – CIP 2000*), розташованому на сайті Національного центру освітньої статистики США, налічується приблизно 40 найменувань бакалаврських і магістерських освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців для галузі інформаційних технологій.

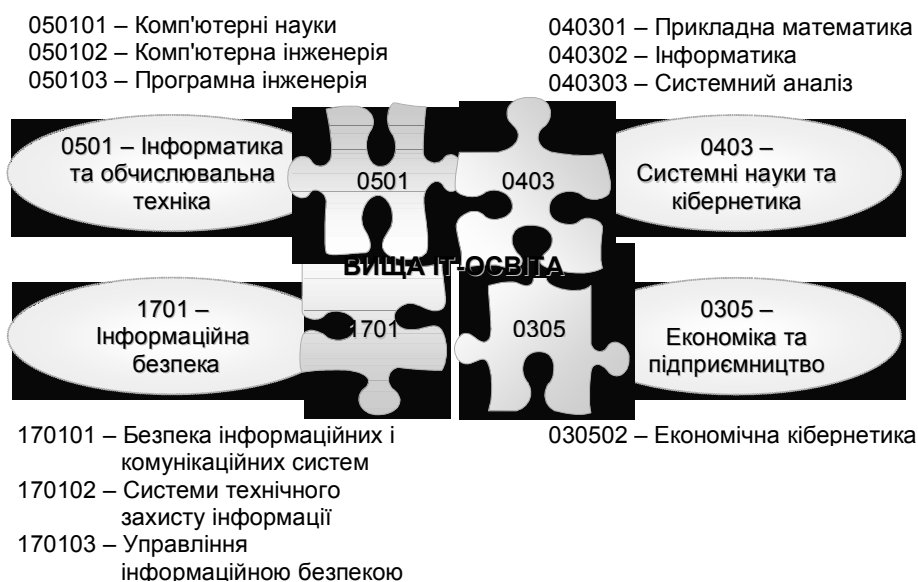


Рис. 7. Структура ІТ-освіти згідно з Переліком—2006

¹ Обов'язковий атрибут освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, вказується відповідно до КВЕД у позиції «Галузь використання».

² ІТ – інформаційні технології.

Програмна інженерія (*Software Engineering*) – нововведений напрям підготовки фахівців у розглядуваній підмножині фахових спрямувань ІТ профілю.

На думку фахівців [7], програмна інженерія не є пафосною назвою програмування. Завдяки її промислового характеру вона визначається як розробка призначених для використання у виробничих умовах протягом тривалого періоду переважно великих систем, що можуть зазнавати значного числа змін і з якими працюватиме велика кількість людей. Під «розробкою» розуміється управління, супровід, тестування, документування тощо.

Іан Соммервілл (*Ian Sommerville*), професор інженерії програмного забезпечення університету Ланкастера (Велика Британія), характеризує її як інженерну дисципліну, що охоплює всі аспекти виробництва програмного забезпечення (ПЗ) – від початкової стадії розробки системних вимог через створення ПЗ до його використання. Коментуючи ключову фразу «інженерна дисципліна», він наголошує: фахівці-інженери завжди розуміють, що вони повинні працювати в організаційних та фінансових рамках укладених контрактів, тобто шукати рішення поставленого перед ними завдання з урахуванням умов контракту. Уточнюючи ключову фразу «всі аспекти створення ПЗ», І. Соммервілл відносить до основних питань, що знаходяться у віданні програмної інженерії, управління проектом створення ПЗ та розробку засобів, методів і теорій, необхідних для проектування програмних систем [8].

У міжнародній освітній практиці університетські програми підготовки ІТ фахівців під назвою «Програмна інженерія» існують уже тривалий термін. Першою спробою зафіксувати зміст і методику викладання в цій галузі став документ «*Software Engineering 2004*» [9], підготовлений зусиллями групи добровольців – фахівців з різних країн при сприянні провідних науково-професійних співтовариств *The Association for Computing Machinery (ACM)*, *The Computer Society (IEEE-CS)*. Основна його мета – надання рекомендацій для освітніх установ і агенцій з акредитації змісту навчальних планів для

підготовки бакалаврів у галузі програмної інженерії.

Розробка «*Software Engineering 2004*» здійснювалося за трьома основними етапами. Перший включав визначення набору очікуваних результатів навчання та обсягу знань, необхідних кожному випускнику, який навчається за спеціальністю «Програмна інженерія». У рамках другого етапу окреслено та класифіковано знання, які необхідно включити до матеріалу з програмної інженерії, що викладається в університетах, – *Software Engineering Education Knowledge (SEEK)*. На третьому етапі розроблено набір рекомендації зі створення навчальних планів, де описано, яким чином навчальний план з програмної інженерії, що містить *SEEK*, може бути структурований у різних контекстах. У свою чергу, визначення відповідної системи знань (*SEEK*) проходило у двох сесіях з обов’язковим рецензуванням кожної версії документа групою всесвітньо відомих експертів в галузі програмної інженерії.

Межі статті не дозволяють детально описати всі стадії розробки «*Software Engineering 2004*». Але з наведеного вище вже ясно, яка величезна робота передувала розробці запропонованих у цьому документі навчальних планів. Обраний підхід їх складання покриття системою навчальних дисциплін усі складові сукупності знань з програмної інженерії.

Згідно з чинною в Україні методикою розробки складових системи стандартів вищої освіти [1], навчальні дисципліни також синтезуються на основі наперед визначеної системи знань, поданої у вигляді змістових модулів.

Науково-методична підкомісія (НМП) з програмної інженерії прийняла рішення при проектуванні галузевих стандартів вищої освіти спиратися на матеріали «*Software Engineering 2004*». До того ж, навчальний план, за яким розпочалося навчання в рамках напряму підготовки «Програмна інженерія», складено з опорою на шаблон з варіантом упорядкування дисциплін, використовуваним у багатьох університетах Північної Америки, що підтримують семестрову систему.

Члени НМП з програмної інженерії заздалегідь поклопоталися про внесення до Націо-

нального класифікатора професій у розділ «Фахівці» відповідної професії, що існує в сучасній ІТ індустрії. За ініціативою представників НМП з Національного авіаційного університету (Київ) і СНУ ім. В. Даля за сприяння професійної асоціації «Інформаційні технології України» відповідні документи подано до НДІ соціально-трудових відносин. У результаті цього почину класифікатор професій у 2007 р. поповнився назвами двох професій – *фахівець з інформаційних технологій* і *фахівець з розробки та тестування програмного забезпечення* [10]. Друга назва згодом буде використана для визначення професійної кваліфікації в дипломах випускників напряму «Програмна інженерія» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

На завершення зауважимо, що розробка складових системи стандартів вищої освіти нової версії, на наш погляд, просувається конче повільно. Минуло вже понад рік, як було затверджено Перелік—2006, проте донині відсутні виразно сформульовані зміни до методики проектування галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), передбачені в [11]. Безумовно, не є нормою той факт, що нововведені напрями підготовки стартували у вересні 2007 р. при наявності лише навчальних планів, у яких дисципліни вибиралися за неясними критеріями. Невизначеність і очікування можливих виправлень у методиці розробки ГСВО гальмує складну та трудомістку роботу над освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами для 64 нових напрямів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». А без названих нормативно-методичних документів стає неможливим ліцензування цих напрямів зацікавленими ВНЗ. Можливо, якби існував передбачений Законом України «Про вищу освіту» державний нормативний документ «Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням»¹, рух у галузі освітньої стандартизації був би більш динамічним.

¹ Історія просування цього документа, затвердження якого належить до компетенції Кабінету Міністрів України, описана С.В. Мельником у [6].

Література

- 1. Петренко В.Л.** Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти // Вища освіта: Інформ. вісн. – 2003. – № 10. – 82 с.
- 2. Постанова** Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями».
- 3. Національний** класифікатор України – класифікатор професій ДК 003 – 2005. — К.: Соцінформ, 2006. – 616 с.
- 4. Постанова** Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти».
- 5. Петренко В.Л.** Державний стандарт вищої освіти у контексті Болонського процесу (переліки кваліфікацій, напрямів підготовки і спеціальностей вищої освіти) // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 46. – С. 80—117.
- 6. Мельник С.В.** Гармонізація державного стандарту вищої освіти із професійно-кваліфікаційними стандартами: міфи і реальність // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 45. – С. 39—65.
- 7. Мейер Б.** Програмная инженерия как предмет обучения [Электронный ресурс] // Открытые системы #07-08/2001. – Режим доступа: www.osp.ru/os/2001/07-08/180329/p4.html.
- 8. Соммервилл И.** Инженерия программного обеспечения. – М: Изд. дом «Вильямс», 2002. – 624 с.
- 9. Software Engineering 2004: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.acm.org/education/curricula.html.
- 10. Національний** класифікатор України – класифікатор професій ДК 003 – 2005. Зміни № 1. — № 2 у 2007 р. — К.: Соцінформ, 2007. – 80 с.
- 11. Наказ** Міністерства освіти і науки України № 58 від 27 січня 2007 р. «Про порядок введення в дію переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра».

Сучасний стан і зміст проблеми

професійної підготовки студентів ВНЗ

у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації

Сура Н.А.

ПРОБЛЕМА якості освіти постає або періодично виникає перед кожним суспільством, тому що з його розвитком накопичуються знання, змінюються уявлення про світ. Освіта ж як чинник прогресу має бути якісною, повною мірою повинна використовувати досягнення науки й практики, забезпечувати засвоєння цих досягнень і вчити застосовувати ці досягнення на практиці.

Серед проблемних питань якості освіти слід виділити проблему якості професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації, оскільки в сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в загальному контексті європейської інтеграції.

У сфері освіти – це орієнтація на підготовку висококваліфікованих фахівців, спроможних пристосовуватися до сучасних умов виробництва, бути активними учасниками діалогу із зарубіжними колегами, а також повною мірою реалізувати свій професійний потенціал за кордоном.

Важливе значення для теоретичного обґрунтування проблеми якості професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації мають дослідження з педагогіки вищої школи, у яких розглядаються питання, що стосуються моделювання навчальної діяльності студентів та її функціональної структури (Н. Тализіна [1]); формування пізнавальної й професійної мотивації студентів у процесі навчання (Ю. Бабанський [2]); удосконалення системно-технологічного забезпечення навчально-вихов-

ного процесу підготовки фахівців у вищій школі (В. Беспалько, Ю. Татур [3]; В. Карпов [4], І. Лернер [5], С. Харченко [6]); формування системи професійної спрямованості підготовки фахівців у вищій школі (Г. Бокарева [7], О. Горбуненко [8], Л. Савенкова [9] та ін.).

З позицій проблеми якості професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації можна стверджувати, що це новий, порівняно зі школою, етап, основним елементом якого є іншомовна комунікативна компетенція (М. Бовтенко [10], Е. Комарова [11], М. Кузьміна [12], та ін.).

Проблема професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації зумовлює актуальність розгляду діяльнісного підходу до її вирішення із зосередженням уваги на визначенні сучасного стану та змісту.

Мета статті – визначити сучасний стан і зміст проблеми професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації.

Дослідження проблеми професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації необхідно почати з визначення базових понять. Це матиме, у першу чергу, методологічне значення для побудови стратегії формування вмінь, що забезпечують реалізацію основних функцій мовлення в цілому й професійно спрямованого мовлення зокрема.

До базових понять слід, насамперед, віднести комунікативну діяльність, педагогічне й професійне мовленнєве спілкування на практичному занятті з іноземної мови, дидактичне мовлення, комунікативно-навчальні вміння [13].

Проблема професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації пов'язана, у першу чергу, та зумовлена виконанням цілої низки функцій, найбільш значущою серед яких є комунікативно-навчальна.

Комунікативно-навчальна функція – складна за своєю природою й структурою діяльність. Вона містить у собі такі важливі компоненти, як інформаційно-орієнтуючий, мотиваційно-стимулюючий і контрольнореґулюючий [13] та спрямована на досягнення головної мети навчання іноземної мови у ВНЗ – навчання іноземної мови як засобу спілкування.

В основі комунікативно-навчальної діяльності знаходиться прагнення до оволодіння іноземною мовою на професійному рівні, що надає студентам змогу брати участь у навчальному процесі на комунікативній основі з урахуванням індивідуального рівня володіння мовою [13].

Проблема оптимізації навчання іншомовної комунікації у ВНЗ пов'язана, як було визначено раніше, з професійним володінням мовою.

Професійне володіння мовою в основі має так зване навчальне або дидактичне мовлення [13].

Дидактичне мовлення як важливе базове поняття і як одна з передумов професійного володіння іноземною мовою характеризується такими функціями:

- забезпечення комунікативної спрямованості на практичному занятті з іноземної мови;
- формування в студентів комунікативних намірів;
- створення психологічного клімату, що забезпечує найбільш сприятливі умови іншомовної комунікації студентів та підтримку інтересу до вивчення іноземної мови.

Дидактичне мовлення також охоплює деякі спеціалізовані вміння, що пов'язані з організацією й управлінням іншомовною комунікацією студентів.

Комунікативно-навчальні вміння сприяють засвоєнню іноземної мови в спілкуванні, взаємодії викладача та студентів на практичному занятті.

Практичне заняття з іноземної мови як основна організаційна одиниця навчального процесу є його частиною й водночас самостійною, цілісною ланкою, у межах якої мотивується прагнення студентів до навчання ефективної професійної іншомовної комунікації.

До практичного заняття висуваються такі ж загальнодидактичні вимоги, що й до всього навчального процесу. У ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи.

Структура практичного заняття з іноземної мови зумовлюється сукупністю закономірностей його внутрішньої організації, відповідно до яких компонується його етапи [14].

Тому цілком закономірним, на наш погляд, є те, що практичні заняття – це ефективна форма оптимізації групової іншомовної комунікації студентів.

Якою ж є особливість оптимізації навчання іноземної мови з точки зору параметрів, що характеризують його як специфічну форму передачі, отримання знань і формування мовленнєвих умінь студентів?

Найбільш доцільним, на наш погляд, є підхід до аналізу педагогічного спілкування на основі врахування чинників, що зумовлюють комунікативно-пізнавальну діяльність студентів ВНЗ під час практичного заняття.

Педагогічне спілкування як одна з умов ефективності професійної підготовки студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчання іншомовної комунікації визначається як професійне спілкування викладача зі студентами під час практичного заняття й позаним [13] і як система органічної соціально-психологічної взаємодії викладача і студентів, тобто в центр уваги ставиться комунікативна взаємодія, що визначається че-

рез взаємодію, спонукання й регулятивну активність комунікантів [15].

Педагогічне іншомовне спілкування передбачає:

- необхідний і достатній рівень володіння іноземною мовою студентами;
- необхідний і достатній для реалізації комунікативно-навчальних дій рівень професійного володіння мовленням викладачем.

Під педагогічним спілкуванням на практичному занятті з іноземної мови розуміють іншомовну комунікативну взаємодію викладача і студентів, їх регулятивно-впливову активність, опосередковану індивідуально-особистісними й діяльнісними (комунікативно-навчальними й комунікативно-пізнавальними) чинниками [13].

Висновки та перспективи подальшого розвитку досліджуваної проблеми полягають у:

- розробці ефективного механізму керування мовленнєвою діяльністю студентів в умовах реального навчального процесу;
- подальшій систематизації ключових навичок і вмінь іншомовної мовленнєвої комунікації студентів, що максимально позитивно впливають на процес вивчення іноземної мови в цілому;
- створенні оптимальної стратегії стимулювання іншомовної комунікації студентів ВНЗ у сучасних умовах розвитку вищої школи в Україні.

Література

1. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984. – 343 с.
2. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. **Беспалько В.П., Татур Ю.Г.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 298 с.
4. **Карпов В.В.** Методический анализ качества технологий обучения // Квалиметрия

человека и образования: Тез. докл. V симпозиума. – М.: Исслед. центр пробл. качества подготов. специалистов, 1996. – 211 с.

5. **Лернер И.Я.** Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

6. **Харченко С.Я.** Организационные формы обучения в педагогическом вузе // Высшее педагогическое образование: Концепция, методология, пути реализации: Сб. ст. – Луганск, 1992. – С. 63 – 65.

7. **Бокарева Г.А.** Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. – Калининград: Книжное изд-во, 1985. – 264 с.

8. **Горбуненко О.И.** Формирование профессиональной готовности студентов в процессе обучения иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1986. – 191 с.

9. **Савенкова Л.О.** Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. – К.: КНЕУ, 1997. – 125 с.

10. **Бовтенко М.А.** Профессионально ориентированное обучение иностранному языку // Специалист. – 1997. – № 2. – С. 14 – 16.

11. **Комарова Э.П.** Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

12. **Кузьмина М.С.** Модернизация обучения иностранным языкам в вузе: Монография / Саратов. гос. ун-т. – Балашов: Николаев, 2002. – 98 с.

13. **Шатилов С.Ф.** Обучение учителя средней школы профессиональному владению английским языком: Учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1987. – 60 с.

14. **Ніколаєва С.Ю.** Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

15. **Леонтьев А.А.** Психолінгвістическіє єдіниці і порождєніє речєвого висказыванія. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Мазаненко О. М.

ВИОКРЕМЛЕННЯ та дослідження багатьох видів обдарованості служить важливій меті – привернути увагу до більш широкого спектра здібностей, які можуть отримати визнання та можливості для розвитку. Як особливий вид обдарованості існує творча обдарованість, або творче, продуктивне мислення. Саме творча обдарованість як системна властивість психіки, що визначає можливість досягнення людиною більш високих, незвичних результатів у різних видах діяльності порівняно з іншими людьми, забезпечує продуціювання, висування нових, оригінальних ідей, здібність винаходити або ж блискуче виконувати, відтворювати те, що вже створено.

Особливо важливим у цьому контексті є дослідження творчої обдарованості студентської молоді, адже саме ця категорія є елітою нашої держави, саме від неї залежить розбудова майбутнього України.

Останнім часом проблемі обдарованої молоді приділяється значна увага на державному рівні. Так, у своєму зверненні до Верховної Ради України Президент України В. Ющенко, спираючись на дані досліджень Інституту соціології НАН України у розрізі соціальних і вікових груп, відзначив, що носіями демократичних цінностей та нових соціальних якостей передусім є молодь та люди з вищою освітою. На сьогодні діють Указ Президента про підтримку обдарованих дітей, Загальнодержавна програма підтримки молоді на 2004–2008 роки, одним з пунктів якої ого-

ворено особливості підтримки обдарованих молодих людей. Обдаровані діти України отримують іменні стипендії Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, обласних державних адміністрацій, благодійних фондів, спеціальні стипендії навчальних закладів. Проводяться загальнонаціональні олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі, які забезпечують участь обдарованої молоді в інтелектуальних, творчих змаганнях. На сьогодні потужною є мережа філій Малої академії наук, різноманітних гуртків, до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності яких залучаються обдаровані діти та молодь.

У 2006 році було розроблено проект державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки, який було затверджено у 2007 році. У програмі передбачено створення загальнонаціональної системи виявлення, відбору та підтримки обдарованої молоді, удосконалення нормативно-правової бази з питань навчання й виховання обдарованої молоді, консолідування зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою молоддю, підвищення рівня науково-методичної та інформаційної компетентності педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, тренерів-викладачів, які проводять роботу з обдарованою молоддю.

У листі Міністерства освіти і науки України від 03.07.2007р. № 4.2-17/1450 «Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2007/2008 навчальний рік» у параграфі «Робота з обдарованою молоддю» зазначено, що в Україні особлива увага при-

діляється реалізації Концепції Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006—2010 роки, затверджену Кабінетом Міністрів України 12 квітня 2006 року за № 202-р, зокрема залучення студентської молоді до наукових досліджень та стимулювання творчої праці студентів і науково-педагогічних працівників.

З метою активізації роботи з обдарованою студентською молоддю у 2006/2007 навчальному році було внесено зміни та доповнення до Положення про Всеукраїнську студентську олімпіаду. У 2007/2008 навчальному році Міністерством освіти і науки буде продовжено формування за новою методикою переліку олімпіад за напрямками й спеціальностями та олімпіад з навчальних дисциплін. Значна увага приділятиметься організації й проведенню регіональних олімпіад для кращого відбору студентів до участі в міжнародних олімпіадах, конкурсах наукових робіт всеукраїнського й міжнародного рівня.

У Луганській області було прийнято регіональну цільову програму «Освіта Луганщини 2007—2011 роки». У Програмі акумульовано багаторічний досвід роботи з обдарованими дітьми та молоддю в школах, позашкільних навчальних закладах, професійно-технічних та вищих навчальних закладах. У рамках реалізації напрямку роботи з учнівською та студентською обдарованою молоддю в цьому документі передбачена низка стратегічних заходів науково-методичного, організаційного, експериментального характеру. У 2007 році розпочалась робота над створенням обласної програми щодо підтримки обдарованих учнів та молоді.

Проблема творчої обдарованості також привертає увагу багатьох учених. Так, відомі роботи, у яких учені досліджували сутність творчості як процесу (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, В. Моляко, О. Нікіфорова, В. Романець та інші). У напрямку виокремлення компонентів творчого мислення працювали

О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін. Розробкою шляхів і засобів творчого мислення займалися Г. Альтшуллер, А. Брушлинський, С. Максименко. Проблематикою художньої творчості опікувалися Д. Овсяніков-Куликовський, Є. Басін, Л. Виготський, П. Якобсон, Б. Мейлах, О. Нікіфорова, Н. Рождественська, В. Клименко, Н. Череповська та інші. Проблемам технічної творчості були присвячені роботи В. Моляко, С. Морозова, Т. Третьак та ін.

Незважаючи на достатню увагу психологів до проблем розвитку творчості на різних вікових етапах, проблема психології творчої обдарованості студентської молоді не є вирішеною на сьогодні, що зумовило вибір теми дослідження.

З метою вивчення психологічних особливостей творчо обдарованої студентської молоді як особливої категорії протягом 5 років у Луганській області проводиться експериментальне дослідження.

З 2003 року щорічно у вищих навчальних закладах I—IV рівнів акредитації Луганської області проводиться конкурс «Студент року». Учасником конкурсу може бути кожен студент, визначення переможців відбувається поетапно.

Переможцями 1 етапу конкурсу «Студент року» стають найкращі студенти, які демонструють високі досягнення в таких номінаціях: наукова діяльність, соціальна робота, спортивна діяльність, перемога в міжнародних, республіканських олімпіадах, студентське самоврядування, професійна майстерність, оригінальні та творчі винаходи в різних видах мистецтва, активна участь у студентських будівельних загонах.

Незалежні експертні характеристики переможців 1 етапу складаються у вищому навчальному закладі, підписуються керівником навчального закладу та головою ради студентського самоврядування й направля-

ються на розгляд обласного журі, яке визначає переможців 2-го (обласного) етапу заходу.

Нами були проаналізовані незалежні експертні характеристики 120 обдарованих студентів. Найчастіше в характеристиках зустрічались такі якості: наполегливість, старанність, ґрунтовність, активність, відповідальність, принциповість, ініціативність, чуйність, толерантність, цілеспрямованість, комунікативність. Майже кожна характеристика обдарованих студентів містить такі формулювання «творчий», «володіє творчими здібностями»... Також це успішність, результативність у тій чи іншій діяльності, новаторство, виході за межі вимог діяльності, оригінальність ідей тощо.

Отримані результати збігаються з висновками деяких провідних учених. Так, В. Моляко підкреслює, що кожен з видів обдарованості координує, регулює, стимулює творчу діяльність, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і самою себе. З іншого боку, творча обдарованість є особливою формою адаптації, пов'язаною з домінуванням суб'єктної, а не ситуативно зумовленої активності (О. Музика).

Відповідаючи собі на питання «Хто я? Який я? До чого я прагну?», молода людина визначає особистісну ідентифікацію, яка за Е. Еріксоном виступає як центральне новоутворення в юнацькому віці. Під ідентифікацією ми розуміємо засвоєння характерних особливостей інших осіб та використання їх моделей поведінки. Тому, на наш погляд, дуже важливими чинниками, які зумовлюють розвиток творчих здібностей, є особливості власної ідентифікації та суб'єктні якості творчої особистості.

Для з'ясування цього питання нами було обстежено 240 студентів, причому 120 з них демонструють обдарованість у різних видах діяльності та були відібрані за результатами обласного конкурсу «Студент року».

У ході самооцінної методики студентам було запропоновано назвати 10 іменників («Хто я?»), 10 прикметників («Який я?»), а також девіз власного життя.

Аналізуючи отримані результати, можна зазначити, що найбільша кількість виборів припадає на іменники «студент(ка)», «дочка/син», «дівчина/хлопець», «людина», «особистість», «подруга/друг», «сестра/брат».

Узагалі, найбільша кількість виборів припадає на іменники, які визначають родинні зв'язки та зв'язки з близькими людьми (донька, син, онука, брат, сестра, подруга, хрещена).

Також великою кількістю виборів відрізняються іменники, які вказують на приналежність до статі (дівчина, хлопець, жінка, чоловік). Найчастіше ці вибори були зроблені студентами, яких не було віднесено до групи обдарованих.

Іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність (студентка, студент, працівник, співробітник, відмінник, стипендіат, лідер, однокласник, староста). Ці визначення переважно відносяться на рахунок виборів обдарованих студентів.

Було з'ясовано закономірність розподілу іменників останніх двох груп (приналежність до статі та соціальний статус) залежно від курсу навчання. Так, обдаровані студенти на молодших курсах частіше називають іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність, а на старших курсах – іменники, що визначають приналежність до статі. Інша група студентів навпаки, на перших курсах значною мірою ідентифікує себе зі своєю статтю, а вже ближче до випуску – зі своїм соціальним статусом. Можна припустити, що саме така ідентифікація є визначальною в досягненні успіхів у різноманітних видах діяльності. Тобто обдаровані студенти є більш зрілими, усвідомлюють свій соціальний статус і всі свої зусилля спрямовують на навчання, соціальну роботу, спорт і т.п.

Крім того, були названі іменники, що визначають неповторність кожної людини (особистість, індивідуальність, загадковість); іменники, які визначають функції життя (опора, підтримка, допомога, розуміння); улюблені справи (меломан, музикант, книголюб, турист, спорт, аніматор, футболіст, репетитор, поет, автолюбитель, гравець, організатор); іменники, що відображують риси характеру (спокій, відповідальність, загадковість, радість, доброта, зацікавленість, характер, воля, жорсткість, м'якість, лень, веселість, упевненість, співчуття, великосердя, гумор); назви живих істот, неживих предметів та явищ природи, які символізують особистісні характеристики особистості (камінь, вода, опора, зірка, туча, хамелеон, бик, сталь, темрява, туман, світло, енергія, змія, хмара, вітер, тайна, зайчик, сонце, квітка, дощ, кіт, лев, золото).

Вибір таких іменників за кількістю розподіляється приблизно однаково як для групи обдарованих студентів, так й інших.

Студентами були названі також іменники, що засвідчують національну приналежність: українець, громадянин. Ці іменники були названі лише обдарованими студентами та частота їх вибору була дуже незначною.

Якщо вибори іменників студентами мали значні повторювання, то вибір прикметників відрізняється більшою різноманітністю.

Найчастіше були обрані такі прикметники: добрий, дружелюбний, цілеспрямований, розумний, відповідальний, веселий, комунікабельний.

Якщо аналізувати прикметники, які обирали обдаровані студенти, то можна побачити, що перевагу вони віддавали вольовим якостям: цілеспрямований, відповідальний, старанний, наполегливий, вимогливий, ініціативний, рішучий, працьовитий.

Провідними прикметниками, які були обрані іншими студентами, є такі, що визначають зовнішній вигляд, а саме: симпатична, жіноча, висока, струнка, худий, молодий, красива, спортивна.

Цікавим, на наш погляд, є те, що в переліку названих прикметників також значна частина відображає взаємини між хлопцями та дівчатами. Причому, в інтерпретації обдарованих студентів частіше звучать прикметники – той, що любить, вірний, а інші студенти частіше обирають любимий, закоханий.

Аналізуючи загальну вибірку студентів цього експерименту за обраними девізами, можна виокремити кілька груп студентів.

По-перше, це студенти, які відрізняються оптимістичними поглядами на життя (12%). Вони назвали такі життєві правила: все, що ни делается, все к лучшему; в конце тоннеля есть свет, только нужно лучше всматриваться; жизнь прекрасна; жизнь прекрасна, просто живи; счастье не нужно искать – оно внутри нас (подаємо мовою оригіналу).

Прагнуть до нового, до змін, навчання, усвідомлення необхідності пристосовуватися до навколишніх умов, що постійно змінюються, — 21% студентів, вони обрали для себе життєві принципи: хочешь жить – умей вертеться; ничто в мире не вечно и несовершенно; на ошибках учатся; лучше быть, чем казаться; лучше память о том, что сделал, чем о том, что не сделал; все оставшееся позади – не твое.

Частина студентів (32%) визначає цілеспрямованість та наполегливість як провідні якості, що забезпечують успішність у різних починаннях. Вони керуються такими життєвими правилами: нет ничего невозможного; если чего-то очень захотеть, это можно осуществить; всегда смотри и идти вперед, никогда не отступать, всегда добиваться цели; стремись добиться успеха во всем, что запланировал; не сдаваться; всегда добиваться своего, иди медленно, но уверенно; в жизни нет того, что сделать невозможно; стараться, пытаться и никогда не опускать голову вниз; никогда не отступать и не отчаиваться, всегда вперед.

Про особистісну цінність взаємин з людь-

ми студентів-учасників експерименту свідчать такі висловлювання: относиться к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе; никогда не будь циником и лицемером; уважение заслуживается делами, а не словами; уважай других людей, не думай только о себе; иди смело вперед, но помни, что рядом с тобой есть и другие люди; слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Таке змістовне навантаження притаманне висловлюванням 16% студентів.

Також 19% студентів притаманна особистісна впевненість у здатності керувати власним життям: я выбираю себя и свой путь; под лежащий камень вода не течет; если чего-то захотеть – это можно осуществить; чтобы стать звездой – научись сиять, найти свой путь следования и не бойся тьмы, ведь именно тогда звезды сияют ярче.

Наведені висловлювання всіх студентів (240 осіб) свідчать про впевненість студентів у здатності керувати власним життям, вважають можливим досягти успіхів завдяки наполегливості, цілеспрямованості та здатності пристосовуватися до умов і обставин, що змінюються прагненням до змін, нових знань. Крім того, студентська молодь відрізняється оптимістичними поглядами на життя та цінує гармонійні міжособистісні взаємини.

Разом з тим, існують деякі відмінності між життєвими девізами студентів загальної вибірки (120 осіб) та тих студентів, які демонструють обдарованість у різноманітних видах діяльності (120 осіб). У Таблиці наводяться відсоткові співвідношення обраних життєвих кредо цих 2-х груп студентів.

Життєві девізи	Загальна група студентів (240 осіб)	У % від загальної кількості	З тих обдарованих студентів (120 осіб)	У % від загальної кількості	Інші студенти (120 осіб)	У % від загальної кількості
Оптимізм	29	12	7	24	19	76
Прагнення до змін, нового	50	21	27	54	23	46
Наполегливість, цілеспрямованість	77	32	46	60	34	40
Взаємини з людьми	38	16	12	32	26	68
Здатність керувати власним життям	46	19	27	59	19	41

Виходячи з наведених даних, можна констатувати, що обдаровані студенти більш

здатні керувати власним життям, прагнуть до змін, уміють пристосовуватися до умов, що змінюються, їх відрізняє наполегливість та цілеспрямованість. Разом з тим, вони меншою мірою зорієнтовані на розбудову гармонійних стосунків з оточуючими, а також не відрізняються оптимістичним ставленням до життя.

Отримані результати також дозволяють припустити, що особистісна ідентифікація, яка впливає на розвиток творчих здібностей студентської молоді, пов'язана з життєвою спрямованістю студентів.

Для підтвердження цього припущення студентам було запропоновано відповісти на такі питання:

– Які стосунки на цьому етапі Вашого життя вважаєте найголовнішими: стосунки з батьками, одногрупниками, педагогами, друзями, коханою людиною (необхідне підкреслити)?

– Найбільшу кількість позитивних емоцій Ви отримуєте від спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, з друзями, з коханою людиною (необхідне підкреслити).

– Що Ви вважаєте найголовнішим досягненням у житті: створення своєї сім'ї, отримання спеціальності, працевлаштування, матеріальну забезпеченість?

Результати відповідей дозволяють виявити деякі тенденції. Для групи студентів, які навчаються на перших курсах вищих навчальних закладів та не демонструють обдарованість у тих чи інших видах діяльності, пріоритетними є спрямованість на спілкування з друзями, працевлаштування, переживання позитивних емоцій від спілкування з коханою людиною, прагнення створити власну сім'ю та до матеріальної забезпеченості. На старших курсах студенти частіше обирають спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, важливим етапом у житті вважають отримання спеціальності.

На наш погляд, інформативною є дещо протилежна тенденція виборів тих студентів,

які демонструють творчу обдарованість у різних видах діяльності. На молодших курсах навчання їх більше приваблює спілкування з батьками, з педагогами, з одногрупниками, отримання спеціальності виступає пріоритетною метою на цьому етапі життя. Ближче до випуску ці студенти частіше виявляють бажання зустріти кохану людину, створити сім'ю, знайти роботу з достойною зарплатнею. Причому, вони впевнені в тому, що пройдений етап навчання забезпечить їм таку роботу, що буде цікавою, з високою оплатою, яка дозволить матеріально забезпечити власну сім'ю.

Порівняння результатів усіх частин дослідження вказує на відсутність протиріч та дозволяє стверджувати, що обдаровані студенти, вступивши на навчання до вищого навчального закладу, ідентифікують свою особистість із статусом «студента», прагнуть до освоєння обраної спеціальності, зорієнтовані на спілкування зі студентами. Важливу роль у житті студентів відіграють батьки та педагоги. По закінченні вищого навчального закладу ця група студентів прагне до більшої самостійності, відчуває потребу у створенні власної сім'ї, узагалі усвідомлює власну спроможність.

У свідомості студентів, які не проявили творчої обдарованості протягом навчання у вищому навчальному закладі, дещо зміщені пріоритетні цілі – організація власного дозвілля, налагоджування гармонійних стосунків з коханою людиною, можливо створення сім'ї, пошук роботи (або кілька робочих місць). Можна сказати, що вступ до вищого навчального закладу ними оцінюється як стрибок у доросле життя та бажання відразу своє життя будувати за такими канонами, які в уявленні студентів співвідносяться з життям дорослих. На старших курсах приходить розуміння своєї ідентифікації зі студентським статусом, студенти усвідомлюють, що навчання у вищому навчальному закладі є важливим етапом життя,

який проходить недостатньо ефективно. Тому виникає потреба більш тісного спілкування з одногрупниками, які, можливо, досягли більших результатів, з педагогами. Але на старших курсах, розуміючи, що подальший крок життя пов'язаний з працевлаштуванням, та відчуваючи власну некомпетентність, студенти прагнуть більшого спілкування з батьками, сподіваючись на їх підтримку.

Аналізуючи всі отримані результати, можна констатувати, що творча обдарованість пов'язана з особистісною ідентифікацією та суб'єктною зрілістю особистості – характером активності студентів та рівнем її керованості в певному виді діяльності, який визначається свідомо обраною метою, умінням співвідносити свої суб'єктивні бажання та об'єктивні вимоги діяльності, цілеспрямованим, відповідальним, зацікавленим ставленням до неї, умінням пристосовуватися та створювати такі умови діяльності, у яких потенціал всіх сторін взаємодії отримує найбільші можливості для розвитку. Узагалі, категорія студентів, для яких провідною є самоідентифікації зі статусом студента на перших курсах навчання, більш схильні до творчих проявів у різноманітних напрямках студентського життя.

Перспективою дослідження цієї проблеми є розробка принципів, методів, формування статусної студентської самоідентифікації у старшому дошкільному віці, зокрема під час профорієнтаційної роботи, вивчення зовнішніх та внутрішніх умов, які сприяють розвитку творчої обдарованості молоді.

Література

1. Абульханова К., Рубинштейн С. Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академ. проект, 2000. – С. 24–73.
2. Моляко В.О. Стратегія творчої діяльності. – К.: Освіта України, 2008. – 700 с.
3. Романець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2004. – С. 17–42.

Проблема залучення студентів до фахового наукового середовища в процесі навчання в університеті

Баришева О. І.

НА СЬОГОДНІШНІЙ день актуальними вважаються проблема залучення студентської молоді до фахового наукового середовища й процеси інтеграції наукової та навчальної діяльності в процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі. Національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає в збереженні й примноженні національних освітніх традицій, покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинути особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та в підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави. Однак, необхідно зазначити, що при цьому важливим є урахування таких чинників, як соціальні, політичні, цінності духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічного змісту. Значна частина проблем, що накопичилася в системі вищої освіти, пов'язані насамперед з розбалансованістю комплексу зазначених чинників суспільних перетворень. Сучасний освітній простір вимагає активного пошуку нових ресурсів у підготовці фахівців, здатних до реалізації існуючих актуальних вимог.

У сучасних наукових дослідженнях (О.К. Дуса-вицький, І.А. Зимня, М.В. Матюхіна, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна, В.А. Якунін та ін.), присвячених актуальним питанням психології навчання, усе частіше наголошується, що суспільство потребує нових технічних рішень і якісно нових підходів, які вочевидь неможливі без розвитку вищих інтелектуальних здібностей та оволодіння технологіями наукової творчості студентами, майбутніми фахівцями. А це можливо тільки за таких умов: сучасний вик-

ладач вищого навчального закладу не може не бути дослідником, який, володіючи теорією й технологією наукової творчості, уміє на практиці реалізувати її у своїй професійній діяльності. Творчості може навчити лише та людина, яка сама є творчою особою, це справедливо і стосовно наукової творчості також. Безумовно, це можливо за умов наявності адекватних академічних здібностей, системи певних навичок та сформованої внутрішньої навчальної (пізнавальної) мотивації в студента, абітурієнта. На сьогодні ми можемо позначити, що науково-дослідна діяльність студентів у системі сучасного освітнього простору — одна з важливих форм навчального процесу. Саме з'ясуванню можливості й результативності залучення студентів до фахового наукового середовища в процесі навчання в університеті й буде присвячена наша стаття. Нас особливо цікавило розуміння цієї проблеми самими студентами, їх змістовні уявлення про науково-дослідницьку діяльність узагалі, та внесок у цю сферу з боку студентства зокрема. Особливу увагу ми звертали на внутрішні мотиваційні тенденції, змістовні їх характеристики, що були виявлені в ході контент-аналізу анкетних відповідей студентів, оскільки мотиваційну сферу особистості ми вважаємо однією з найбільш значущих у психічній організації людини.

Ми поставили перед собою такі завдання:

— з'ясувати уявлення студентів про науково-дослідницьку діяльність (і студентську зокрема), її характеристики та ознаки;

— виокремити змістовні характеристики, складові та їх сутність у розумінні студентами науково-дослідної діяльності, які б свідчили про показники реальної свідомої мотивації суб'єкта щодо такої діяльності;

— вивчити адекватність сприйняття

проблеми студентської науково-дослідної діяльності в параметрах «необхідність» — «можливість, здатність» стосовно вказаної діяльності;

— здійснити моніторинг обізнаності студентів щодо наукової діяльності викладачів-учених університету, поінформованості щодо наукових напрямів, дослідницьких програм, які розробляються та реалізуються науковцями університету, усвідомлення актуальності цих досліджень.

Опитування включало 12 питань. Безсумнівним індикатором адекватності та надійності отриманих результатів була анонімність у проведенні опитування. Опитування складалося з 5 змістовних блоків, кожен з яких висвітлював окремий бік проблеми.

Питання 1, 10, 11 — перший блок — уявлення про науково-дослідницьку діяльність студентів, що вкладається в це поняття, як має виглядати така діяльність; питання 2, 5, 7, 8 — другий блок — зміст науково-дослідницької діяльності студентів; питання 2, 3, 12 — третій блок — визначали необхідність (чи всі повинні?) займатися науково-дослідною діяльністю; питання 4, 8, 9 — четвертий блок — визначали можливість вищеназваних занять (чи всі можуть?); питання 6 — п'ятий блок — персоналії (кого з викладачів студент хотів би бачити керівником своєї науково-дослідної діяльності; обізнаність студентів про наукову діяльність викладачів).

В опитуванні взяли участь 594 респонденти 2—3 курсів денного відділення різних факультетів ЛНУ, зокрема: — психолого-педагогічний факультет — 208 студентів; — Рівненська філія ЛНПУ — 50 студ.; — історичний факультет — 102 студ.; — факультет іноземних мов — 96 студ.; — Інститут культури і мистецтв — 70 студ.; — факультет української філології — 68 студ.

Ми отримали такі результати.

Перший блок — Уявлення про науково-дослідницьку діяльність студентів.

На питання 1 «Як ви собі уявляєте студентську науково-дослідницьку діяльність? Що вкладаєте в це поняття?» приблизно 30% сту-

дентів відповіли, що ніяк не уявляють таку діяльність (пряма вказівка «ніяк не уявляю», «не знаю»). Близько 12—15% студентів висловлюють емоційне враження від наукової діяльності як такої: висловлення типу «вимагає багато часу, зусиль»; «це серйозна справа»; «думаю, що це дуже цікаво і важливо»

Приблизно 40% відповідей містили змістовне тлумачення науково-дослідницької діяльності студентів. Про це детальніше.

— 38% респондентів пов'язують науково-дослідницьку діяльність з дослідженням *якихось* проблем, проведенням експериментальних досліджень, роботою в архівах, експедиціях тощо (указівка «якихось проблем» дає нам підстави думати, що студенти в переважній більшості своїй мають дуже ефемерні уявлення про те, якими проблемами може перейматися на даний час наука, не можуть самостійно сформулювати уявлення про актуальні на сьогодні напрямки наукових розвідок);

— 27% говорять, що це може бути поглиблене вивчення питань, які цікавлять дослідника («вивчення якомога більшого обсягу матеріалу для своєї наукової роботи», «робота з літературою», «коლოსальний обсяг інформації, велика кількість прочитаних книжок», «відсутність вільного часу»);

— на необхідності самостійної роботи наголошують 8,6 % респондентів, це видається нам дуже адекватною й перспективною характеристикою уявлень частини респондентів про наукову діяльність, де вони розуміють важливість самостійного й наполегливого пошуку у сфері пізнання, розуміння того, що науковий пошук — це, перш за все, самостійна, внутрішня ініціатива, а не привнесена ззовні організована активність суб'єкта;

— виконання публікацій, статей, написання дослідницьких робіт — позначають 12% студентів. Такий же відсоток асоціює наукову діяльність з участю в конференціях, днях науки, спільною діяльністю і спілкуванням з викладачем (Визначення «участь у *якихось* конференціях» певною мірою говорить про те, що переважна більшість студентів не дуже уявляють собі мету та призначення таких конференцій. Очевидно, що для наукового співтовариства, й студентського, зокрема, необхід-

ним є завдання більш широко висвітлювати актуальність і значущість тих науково-практичних заходів, які активно проводяться в нашому університеті, більш детально інформувати студентів про наукові доробки вчених університету, їх авторитетність у науковій спільноті);

— про пізнання нового, вивчення невідомого, незвіданого згадали 5,17% студентів – саме така кількість респондентів бачить у науково-дослідницькій діяльності її пізнавальну сутність. У 7—8 % респондентів науково-дослідна діяльність асоціюється тільки з відсутністю вільного часу на інші сфери життя.

Питання 10 ставило на меті з'ясувати, на основі чого могли сформуватися уявлення студентів про науково-дослідну діяльність, як давно і як тісно вони знайомі з нею – «Чи є у вас досвід дослідницької діяльності?» (наприклад, у школі тощо).

Ні, не мали такого досвіду – відповіли 48—52% респондентів. Участь в олімпіадах відмітили 18% респондентів, учасниками МАН були 2—3 % . «Так, мали досвід» відповіли 30 % респондентів, але ця цифра не виглядає достовірною, оскільки не має указівки на вид такої діяльності, у цьому випадку така відповідь виглядає як найбільш соціально схвалювана.

Питання 11 стосувалося очікувань студентів, які мала б задовольнити науково-дослідницька діяльність – «Які результати, привілеї ви очікуєте від занять студентською науково-дослідницькою діяльністю?» (питання стандартизоване з пропонованими варіантами відповідей).

Варіант Г) «розвиток творчих здібностей» — обрали близько 80% респондентів; варіант А) «позитивний вплив на успішність навчання» – близько 52%; варіант Б) «підвищення соціального статусу» – 22—25% студ.; варіант В) «привілеї, пов'язані з неформальним спілкуванням з викладачем» – від 10% до 16%; свій варіант відповіді запропонували 2% респондентів – це були характеристики, що стосувалися розвитку та реалізації пізнавального інтересу: «пізнання нового», «розширення кругозору», «пізнання глибин наукової думки» тощо.

Другий блок питань – Зміст науково-дослідницької діяльності студентів.

Питання 2 «Чим, на ваш погляд, мають займатися ті студенти, які б хотіли брати участь у науково-дослідницькій діяльності?»

Усю сукупність отриманих відповідей ми розподілили на три групи за тим змістом, який був присутній у висловленнях респондентів. Виокремилася частина відповідей, що мала реальні змістовні характеристики стосовно науково-дослідницької діяльності, характеру виконуваних дій та видів робіт. Інша частина відповідей говорила нам про те, що респонденти вбачають у науково-дослідницькій діяльності лише окремі ситуативні дії, які час від часу виконуються суб'єктом діяльності, звісно такі респонденти не чітко уявляють собі кінцеві цілі, завдання та призначення такої діяльності. Нарешті, ще одна група відповідей містила відомості про відсутність уявлень про зміст науково-дослідницької діяльності або мала досить спрощене, неадекватне тлумачення – ця група респондентів становить приблизно п'яту частину виборки. Зупинимось детально на кожній групі відповідей.

Проаналізуємо ту частину вибірки, де нами було отримано такі змістовні характеристики. Від 40% до 64% студентів досить чітко уявляють собі схему наукового експерименту: у відповідях мова йде про вивчення теорії, підкріплення її практичними розвідками, проведення корекційної, профілактичної роботи, про виконання експериментального дослідження. 25% з указаної кількості респондентів говорять про необхідність багато читати наукової літератури; на необхідності багато працювати самостійно наголошують лише 5% респондентів, така ж сама кількість (5%) говорять, що можливість занять науково-дослідною діяльністю передбачають високі результати в навчальній діяльності, повинна бути внутрішня мотивація до цього («повинні бути перш за все високі результати в навчанні, щоб бути здатним займатися науково-дослідною діяльністю»; «повинна бути внутрішня мотивація до такої діяльності, а не примусово організована справа»). Саме ця частина виборки, на наш погляд, є найбільш перспектив-

ною в плані залучення їх до попередніх форм науково-дослідницької діяльності, розвитку наукової, інтелектуальної креативності.

Частина респондентів уявляє собі науково-дослідну діяльність студентів як ситуативні дії. Особливо показовою була характеристика, висловлена як «сидіння у бібліотеці», що вказувало на надзвичайну подовженість у часі цього процесу та його негативну забарвленість («нудьга»). Таких відповідей близько 25%. До ситуативних уявлень ми віднесли також твердження типу «більше спілкуватися з викладачем», при цьому деякі з відповідей дослівно звучали так «общатися с *нужными* людьми». Ніякого відношення до змісту наукової діяльності не мали твердження «брати участь у суспільній діяльності» — це, скоріше, іміджева характеристика діяльності викладача-науковця.

Спрощено-неадекватне сприйняття науково-дослідницької діяльності студента або повне її нерозуміння виявили 17—20% респондентів. Твердження «виконувати вимоги наукового керівника», «робити те, що говорить керівник», «займатися тими видами діяльності, які подобаються» — це єдине уявлення, що, на думку цих студентів, передбачає науково-дослідну діяльність; або ж це опис абстрактного характеру «більше часу приділяти навчанню»; «займатися з дітьми» тощо.

Питання 5 «Як, на ваш погляд, повинно виглядати завдання чи програма дій науково-дослідницької діяльності студента?» (питання корелювало з попереднім питанням, уточнюючи чи підтверджуючи отримані результати, та з наступними питаннями).

Від 17% до 28,5% (у різних факультетських вибірках) відверто сказали, що не уявляють, що це може бути.

Близько 60 % респондентів зосередилися на визначенні співвідношення частин дослідження (скільки має бути теоретичної, практичної частини, чи має бути формувальна частина; часто з указівками відсотків — «20% теорії, 80% практичної частини», «30% теоретичної та 70% практичної частини», «50 на 50» і т.п.), що в принципі є «вигадуванням велосипеда», оскільки існує перевірена наукова

парадигма, яка чітко зумовлює відповідь на це питання. Окрім того, це ніяк не стосується змісту тих чи інших відсотків теоретичної й практичної частини дослідження.

Частина респондентів визначала програму науково-дослідної діяльності студентів як визначення порядку виконуваних дій («узяти тему; сформулювати мету, гіпотезу» і т.п.) — таких тверджень близько 18%. При цьому звертає на себе увагу той факт, що така програма бачиться студентами як щось організоване ззовні, а не як процес внутрішньої інтелектуальної активності самого студента, скерованого викладачем («повинні бути роздані теми, з яких можна вибрати...»).

Питання 7 «Визначте сферу ваших наукових інтересів». Сферу наукових пошуків указує переважна кількість респондентів, навіть ті, які вважають, що не хотіли б узагалі займатися науково-дослідною діяльністю. Як правило, це має загальний вигляд і позначено як наприклад: «робота з підлітками», «міжособистісні взаємини», або «історія літератури», «зарубіжна література», або «всесвітня історія» і тощо. Практично одиниці формулюють сферу своїх інтересів у вигляді наукової проблеми.

Важливо, що до сфери наукових інтересів включені не тільки предмети, що стосуються професійно орієнтованих дисциплін, але й предмети загальноосвітнього циклу. Наприклад, студенти факультету іноземних мов називають не тільки іноземну мову, літературу, методику викладання, але й історію культури, педагогіку. Студенти української філології називають не тільки українську літературу, історію літератури, зарубіжну літературу, а й екологію, психологію.

Відповіді без указівок склали — від 13% до 23% (у різних факультетських вибірках).

Питання 8 «Які завдання, види робіт ви готові виконувати?» (це питання стосувалося не стільки готовності до виконання тих чи інших робіт, скільки уявлення про сутність самої діяльності).

Гарну обізнаність виявили студенти психолого-педагогічного факультету, які назвали такі види діяльності: — діагностика (близько

45%); — корекційна робота (27,5 %); — профілактична діяльність (8,6%); — тренінги (5%); просвітницька діяльність (3,5%).

Переважає більшість студентів різних факультетів називали такі види діяльності: написання статей, підготовка доповідей, вивчення додаткової літератури, виконання рефератів тощо.

Без відповіді залишила це питання дуже різна кількість респондентів на кожному окремому факультеті, це, на нашу думку, свідчить про міру уявлень студентів щодо змісту цього питання. Так, без відповіді залишили це питання 5% респондентів психолого-педагогічного факультету, близько 15% респондентів факультету іноземних мов, близько 50—60% респондентів історичного факультету та факультету української філології.

Третій блок – Необхідність (чи всі студенти повинні займатися науково-дослідною діяльністю?).

На питання 12 «Чи з усіх навчальних дисциплін студент має брати участь у науково-дослідницькій діяльності?» отримана однозначна відповідь – усі 100% сказали, що це не реально, неможливо; не можуть людину цікавити всі дисципліни.

Питання 3 «На вашу думку, чи всі студенти повинні брати участь у науково-дослідній діяльності?»

Відповідь «Ні, не всі» — 97 % відповідей. 2% респондентів вважають, що всіх треба примусити займатися науково-дослідною діяльністю.

Нас цікавили змістовні характеристики розуміння питання. Так, зокрема, ми намагалися з'ясувати, яким чином мотивують свою позицію респонденти, чому не всім обов'язково долучатися до науково-дослідницької діяльності. Маємо такі пояснення. Тому що немає бажання, нецікаво – 25—27 % респондентів; немає часу – 19%; не дозволяє здоров'я – 7% респондентів. Відповіді потребують певних коментарів. Мотивація до фактора «цікаво—нецікаво», неважливо, це стосується наукової чи навчальної діяльності, прослуховування лекцій чи відвідування практичних занять, є характерною емоційною реакцією.

Здатність оцінювати події, ситуації, матеріал у категоріях «цікаво—нецікаво» характерна психологічна особливість розвитку особистості в дошкільному віці. Якщо такі оцінки дають молоді люди 18—19 років, не в змозі надати якісь інші змістовні пояснення предмету розмови, це дає однозначне уявлення про їхній психічний розвиток та загальний інтелектуально-культурний рівень. Безумовно, намагання організувати певні дослідницькі форми діяльності з респондентами такої виборки не дадуть задовільних результатів.

Мотивація, пов'язана з відсутністю часу, говорить про наповненість життєвого простору людини іншими інтересами, наявність сфер діяльності, де студент знаходить можливість для самореалізації, що є позитивним фактором у саморозвитку молодого людини.

Змістовну мотивацію дають 53—58% респондентів. Саме ці відповіді виявилися найбільш адекватними, зрілими, такими, що говорять про серйозне, виважене ставлення до предмета дискусії, про розуміння ключових моментів досліджуваного питання. Вони пояснюють неможливість охопити всіх студентів науково-дослідною діяльністю тому, що:

— «багато студентів немотивовані до цього – прийшли отримати диплом, який не обов'язково передбачає знання»; «займатися такою справою мають ті, хто хотів би пов'язати своє життя з наукою» — названо мотиваційні характеристики;

— «необхідно багато зусиль, цілеспрямованість»; «одного бажання мало, необхідні певні навички»; «це важка праця, не кожен готовий займатися серйозно»; «заважають лінощі» — названо характеристики вольових зусиль, сформованості вольової поведінки особистості;

— «не в кожного є здатність займатися науковою діяльністю»; «не всі можуть, переважна більшість не справляється із засвоєнням навчального матеріалу, не говорячи вже про додаткову діяльність»; «повинен бути відповідний рівень інтелекту, високий загальний розвиток» — названо характеристики здібностей та інтелекту.

Вищеназвані відповіді характеризують адекватне, виважене й серйозне сприйман-

ня проблеми науково-дослідницької діяльності студентів.

Четвертий блок дослідження вивчав можливість (чи всі можуть?) брати участь у науково-дослідній діяльності?

Питання 4 «Чи всі студенти можуть брати участь у науково-дослідній діяльності?» стосувалося з'ясування адекватності самооцінки власних здібностей, знань та навичок студентів.

16—17% респондентів указали, що можуть усі, але не всім це потрібно. Решта не була згодна з такою точкою зору.

Питання 9 «Скільки часу ви готові витратити (на день, тиждень, семестр) на дослідницьку, пошукову діяльність?» стосувалося знову ж таки адекватності сприймання серйозності процесу наукової діяльності й самооцінних суджень з приводу власних можливостей та важливості такої діяльності для особистості.

Картина часу отримана дуже різноманітна. Від 16 до 20% респондентів ні скільки часу не можуть виділити, такого часу немає. Нерозуміння діяльності чи питання виявили 10,5% респондентів. Про розуміння систематичності дослідницької, пошукової діяльності свідчать відповіді частини респондентів – вони містять указівки на певний термін часу та періодичності такої діяльності. Зокрема, 1—2 дні на тиждень готові витратити на наукову діяльність по 12% респондентів; 3 дні на тиждень – 7%; 4 дні на тиждень – 2%. По 2 години кожного дня витрачали б 7% респондентів, 3—4 години – 5%.

Навпаки, інша група респондентів вбачає ситуативність і закінченість процесу в заняттях науковою діяльністю. Так, 14 % респондентів вважають, що витратити на таку діяльність 1 місяць за семестр буде достатньо, 1 місяць на рік вважають достатнім 5% респондентів. 2—3 % респондентів вважають, що витратити на це 1 рік свого життя й «забути про таку важку діяльність» (чи не ті це студенти, які потім ідуть до магістратури і, витративши на це дійсно рік, з гордістю вважають себе «науковцями?»). І, нарешті, 2—3 % респондентів указали, що витратять на дослідницьку, пошукову діяльність стільки часу,

скільки буде потрібно для розв'язання дослідницьких завдань.

П'ятий блок – Персоналії: у ньому з'ясувалась своєрідна міра обізнаності щодо наукової діяльності викладачів ВНЗ.

Питання 6 «Кого з числа викладачів університету ви бачите керівником своєї науково-дослідницької діяльності? Чи зможете впоратися з такою діяльністю?» По кожному факультету студенти називали величезну кількість прізвищ викладачів, з ким їм було б приємно працювати на теренах розбудови науково-дослідницької діяльності студентської молоді.

У ході опрацювання матеріалів дослідження ми вкотре зіткнулися з явищем, яке потребує, на нашу думку, пильної уваги й чітко змальовує і рівень внутрішньої культури абітурієнтів, що приходять до університету, і проблеми шкільної освіти, зокрема її гуманітарного циклу, і наслідки комерціалізації освіти загалом. У відповідях респондентів вражає катастрофічна безграмотність. Культура мовлення є показником культури мислення особистості, її духовної культури. Можемо вбачати тут і прояви ціннісної системи молоді особи, на яку великою мірою впливають деструктивні, часто аморальні соціальні чинники.

У результаті проведеного дослідження можемо зробити певні проміжкові висновки. Підведемо підсумок моніторингу проблеми залучення студентів до фахового наукового середовища в процесі навчання в університеті.

Можемо констатувати, що науково-дослідна діяльність студентів є однією з важливих форм навчального процесу, у якому актуально поєднуються навчання та практика, процес засвоєння, осмислення інформації та прикладне, практичне її використання. Науково-дослідна діяльність у кращих своїх формах організації великою мірою вирішує одну з найбільш важливих проблем – проблему навчальної мотивації студента, формування її внутрішніх механізмів.

У ході дослідження виявлено, що значна частина студентів не досить чітко уявляє собі зміст науково-дослідної діяльності, її необхідність та важливість. Незначна кількість

вбачає в ній вагомий пізнавальний потенціал, актуальність та значущість для подальшого прогресивного розвитку суспільства. Незважаючи на це, науково-дослідна діяльність оцінюється студентами як така, що дає можливість розвивати власний творчий потенціал, інтелектуальні здібності, має позитивний вплив на успішність навчання та засвоєння навчального матеріалу. Змістовні характеристики науково-дослідної діяльності здатні виокремити більша частина студентської виборки, вони в змозі назвати переважаючі форми роботи, пошукових дій, присутні уявлення про форми діяльності, розподіл часу та виконуваних завдань; чверть респондентів уявляє собі таку діяльність як ситуативні дії, а 17—20% респондентів мають спрощено-неадекватне сприйняття.

Студенти можуть визначити сферу власних наукових інтересів або, принаймні позначити в загальному вигляді тематику інформації, яка їх цікавить найбільше й у галузі якої вони хотіли б поглибити свої знання, спробувати власні пошукові здатності. Але відзначитимемо, що лише дуже незначна кількість респондентів здатна формулювати сферу своїх інтересів у вигляді наукової проблеми.

Адекватність сприйняття проблеми науково-дослідницької студентської діяльності, виражене та серйозне ставлення до неї виявлено в близько 60% респондентів. Мотивуючи неможливість залучення всіх абсолютно до наукової діяльності, у самій цій діяльності та мотивації участі в ній, вони здатні виокремити мотиваційні змістовні й процесуальні характеристики, характеристики вольових зусиль, особистісних рис суб'єкта взаємодії, характеристики здібностей та інтелекту. Тим самим саме ця частина вибірки, розуміючи складність і важливість наукової діяльності, складає той потенціал, який, за умов удакої організації пошукової, дослідної діяльності, здатний досягти певних успіхів, реалізувати наявні знання, уміння й навички в більш глибокому зануренні в проблему. Маємо також розуміти, що не з усіма студентами викладач може організувати науково-дослідну діяльність на високому рівні: близько третини

студентів не володіють для цього необхідним інтелектуальним потенціалом, на попередніх етапах розвитку в них не були сформовані відповідні вміння й навички, вольові риси, певні особистісні властивості, мотиваційні складові, які дали б змогу досягти результативних успіхів.

Обізнаність студентів щодо наукової діяльності викладачів-учених університету можна вважати відносною, очевидно, ця поінформованість могла б бути більш значною та різноманітною й потребує більш широкого висвітлення, публічності, запропонованої в найрізноманітніших формах презентації для студентської аудиторії. І все ж, по кожному факультету студенти називали величезну кількість прізвищ викладачів, з ким їм було б приємно працювати на теренах розбудови науково-дослідницької діяльності студентської молоді або про чий науковий доробок їм хотілося б знати більше.

Науково-дослідна діяльність студентів вимагає значної уваги й часу від наукових керівників у їх украй щільному навантаженні, де викладач вищого навчального закладу має виступати в різних іпостасях: як власне викладач (лектор, учитель, практик), як вихователь (наставник, радник), як науковець (учений, дослідник), а часто і як суспільний діяч, який популяризує здобутки науки в освітній, консультативній практиці, який позиціонує університет у суспільному житті міста, області, регіону, держави. Організація викладацької діяльності потребує певних організаційних узгоджень і, можливо, навіть, удосконалення системи управління та організації навчального простору університету з метою більш продуктивної, організованої та менш насиченої стресами діяльності викладача.

Украй актуальна проблема організації науково-дослідної діяльності студентів, на нашу думку, потребує подальшого моніторингу, перспективою подальших наукових розробок у цій сфері мали б бути пошуки шляхів розвитку та дослідження мотиваційних компонентів указаної діяльності, актуалізація науково-професійних інтересів студентської молоді.

ДОСПІДЖЕННЯ СТУДЕНТАМИ навчальних текстів з фізики

Грицьких О. В.

НА КОЖНОМУ конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні головні чинники-орієнтири, які задають вектор прогресивного розвитку освіти. Нині таким орієнтиром має бути «розкріпачення» творчої природи людини.

У сучасних умовах реформування освіти, пошуку нових ефективних педагогічних технологій у русі творчого розвитку учнів та вчителів фахова діяльність останніх має все більше набувати характер дослідницької. Першою й найголовнішою умовою розвитку творчого потенціалу учнів є творча робота вчителя у поєднанні з творчою навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. наполягає на необхідності формування в дітей і молоді цілісної наукової картини світу й сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання; розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості [1, с. 3].

Актуальність дослідження вказаних проблем визначається й тим, що пошуки шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів-фізиків завжди були дуже важливими на всіх етапах розвитку вищої педагогічної освіти. Особливо гостро це відчувається сьогодні, коли відбувається реформування всіх ланок освітньої галузі, розширюються зв'язки України з питань освіти в руслі Болонського процесу, змінюються вимоги до освітнього простору. Виходячи з сучасних вимог до системи освіти взагалі і до вищої освіти зокрема, у якості головної мети системи фахової

підготовки майбутніх учителів фізики виступає створення оптимальних педагогічних умов для самостановлення, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості майбутнього вчителя, здатного до здійснення перманентного професійного самовдосконалення. Пошукова та науково-дослідна робота майбутніх учителів-фізиків має стати обов'язковою й вирішальним чином впливати на ефективність і якість фахової підготовки.

Глибоке проникнення у сутність наукових знань має закономірну межу в галузі навчальних знань, які є педагогічним еквівалентом наукових [2]. Успіх у наукових досягненнях (та не тільки) суттєво залежить від «системності» в підході до вирішення проблеми, від того, чи вдається виділити саме ті елементи системи, які необхідні при вивченні явища. Одним з головних засобів передачі знань є навчальний текст.

Навчальні тексти здебільшого досліджуються науковцями: дидактами та методистами (Сохор А.М. [3]; Доблаєв Л.П. [4]; Лернер І.Я. [5],[6]; Скаткін М.Н. [7]; Гончаренко С.У. [8]; Ляшенко О. І. [9]; Проказа О.Т. [10] та ін.). Ми ставимо завдання навчати студентів виконувати науково-педагогічні дослідження, що й свідчить про наукову новизну (плані постановки проблема навчати студентів виконувати науково-педагогічні дослідження щодо навчальних текстів започаткована нами)!

Навчальними текстами ми називаємо такий зміст наукової інформації, яка має бути трансформованою в навчальний матеріал на підґрунті спеціального педагогічного втручання у цей зміст. Навчальний матеріал стає навчальним текстом, якщо він у певній логічній структурі задіяний у підручниках та навчальних посібниках.

Мета статті – визначити місце дослідження навчальних текстів з фізики в структурі фа-

хової підготовки майбутніх учителів фізики.

Підхід студентів до навчальних текстів, з нашої точки зору, має бути двояким:

- вивчення сутності навчального матеріалу (навчально-пізнавальна діяльність);
- дослідження педагогічної цінності навчальних текстів (професійно-педагогічна діяльність).

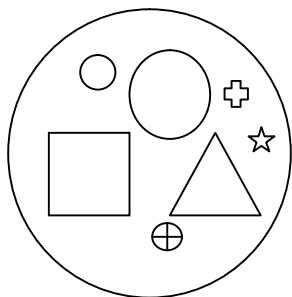
У першому випадку студенти мають діяти як і учні, а у другому випадку вони мають діяти як фахівці педагогічної спрямованості.

Фізичні об'єкти, які вивчаються в шкільному курсі фізики — фізичні тіла (речовина) і фізичні поля — системи й підсистеми.

Тому визначимо, що таке система, з якими системами студенти зустрічаються під час дослідження навчальних текстів з фізики і чому їх слід бачити не як набір різноманітних компонентів, а саме як системи.

Філософський енциклопедичний словник дає таке тлумачення цьому терміну. «Система – (от греческого целое) – объединение некоторого разнообразия в единое и четко расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и другим частям занимают соответствующие им места»[11. с. 415]. Отже, кожна система складається з певної кількості елементів, кожен з яких має свою низку властивостей. Ці елементи позначимо таким чином:

$\square, \bigcirc, \triangle$ і т.п. Деякі властивості можливо будуть втрачені при включенні конкретного елемента до системи, а деякі властивості виникають як притамані тільки системі, а не елементам, що її складають. Ці додаткові системні властивості умовно позначимо так: $\star, \oplus, \ominus$... Тоді абстрактне зображення системи буде мати такий вигляд:



Усі властивості систем доцільно класифікувати таким чином:

- Властивості, пов'язані з цілями та функціями: 1) синергетичність, тобто цілеспрямованість дій компонентів, підсилює ефективність функціонування системи; 2) пріоритет інтересів системи більш широкого рівня над інтересами її компонентів; 3) емерджентність (англ. виникнення нового) – цілі (функції) компонентів не завжди збігаються з цілями (функціями) системи; 4) мультиплікативність – як позитивні, так і негативні ефекти функціонування компонентів у системі мають властивість множення, а не додавання; 5) цілеспрямованість; 6) альтернативність шляхів функціонування та розвитку.

- Властивості, пов'язані зі структурою: 1) цілісність – первинність цілого по відношенню до його часток; 2) неадитивність – принципова неможливість звести властивості системи до суми властивостей, компонентів, що її складають; 3) структурність – можлива декомпозиція системи на компоненти, встановлення зв'язків між ними; 4) ієрархічність – кожен компонент системи можна розглядати як систему (підсистему) більш глобальної системи.

- Властивості системи, що пов'язані з ресурсами та особливостями взаємодії з оточенням: 1) комунікативність – існування складної системи комунікацій з оточенням у вигляді ієрархії; 2) взаємодія та взаємозначущість системи до зовнішнього середовища; 3) адаптивність – прагнення до стійкого положення рівноваги, яке передумовлює адаптацію параметрів системи до параметрів зовнішнього середовища, які змінюються, однак «нестійкість» не у всіх випадках є дизфункціональною для системи, вона може виступати і в якості умови динамічного розвитку; 4) надійність – функціонування системи при виході з ладу одного з компонентів, незмінність практичних значень параметрів системи впродовж запланованого періоду.

У методології науки системи класифікуються таким чином:

- 1) залежно від їх внутрішньої організації та її зміни: статичні та динамічні (чи змінюють-

ся параметри системи за часом). Динамічна система в цьому випадку – математична абстракція, що призначена для опису та вивчення систем, які розвиваються за часом (прикладом є механічні системи, групи тіл, що рухаються, фізичні процеси). Статичні системи можна вважати як окремий випадок динамічних;

2) як здійснюються процеси детермінації: стохастичні та динамічні (детерміністські) системи (за закономірностями систем). Стохастичні системи – у яких передбачувані значення залежать від розподілу ймовірностей. Стохастичний (імовірнісний) опис має сенс, якщо система має велику кількість компонентів. Це означає що ми маємо справу з деяким ансамблем. Таким чином явища в таких системах – імовірнісні, а закономірності статистичні. Динамічні (детерміністські) системи, у яких передбачувані результати визначаються однозначно, тобто явища однозначні, а закономірності причинно-наслідкові;

3) за характером взаємодії системи із середовищем: закриті та відкриті системи. Закриті системи – ізольовані системи, у яких відсутній обмін енергією, матерією та інформацією з навколишнім середовищем чи іншими системами. Відкриті системи, навпаки, обмінюються енергією, матерією та інформацією з навколишнім середовищем, чи іншими системами. У відкритих системах можливо протікання явищ самоорганізації, ускладнення чи спонтанного виникнення порядку;

4) чи змінюється енергія системи: консервативні та дисипативні системи. Консервативні системи знаходяться в потенціальних полях. Дисипативні системи – відкриті системи, які функціонують на віддалі від термодинамічної рівноваги. Інакше кажучи, це стійкий стан, який утворюється в нерівноважному середовищі за умовами дисипації енергії, яка поступає зовні або витікає із системи;

5) чи залежать властивості системи від її стану: лінійні та нелінійні системи. У лінійних системах виконується принцип суперпозиції (до речі, у шкільному курсі фізики в основному вивчаються саме лінійні системи). У нелінійних системах результат кількох дій виз-

начається не підсумком окремих дій, а їх взаємним впливом.

- Фізичні системи: механічні, теплові, електромагнітні, квантові.

- Системи за практичним спрямуванням: механотехнічні, теплотехнічні, електротехнічні, радіотехнічні, квантовотехнічні.

На нашу думку, в основній школі (7—9 класи) доцільно вивчати традиційно фізичні об'єкти та фізичні явища, що з ними відбуваються. У старшій школі (10—12 класи), де фізика має вивчатися на рівні теоретичних узагальнень, доцільно вивчати фізичні об'єкти як фізичні системи.

На жаль, методичний і методологічний рівні навчального матеріалу в навчальних виданнях щодо використання систем не відповідає вимогам сьогодення. У кожному розділі фізики є свої системи: механічні системи, термодинамічні системи, електродинамічні системи, квантові системи. Проте, лише деякі «розділи» навчальної літератури оперують поняттям системи – лише там, де просто неможливо обійти цей феномен (неможливо описувати, «як працює» МКТ на прикладі однієї молекули – деякі фізичні величини зовсім не мали б існувати, наприклад, тиск).

При опрацюванні навчальної літератури з фізики студенти, у першу чергу, зустрічаються не з системами, які слід вивчати, — а з різненими елементами знань. Це призводить до поверхневого засвоєння знань, і як наслідок, неспроможність самостійного набуття особистого досвіду творчої діяльності.

Приклади

Механіка: Система відліку [12, с.19; 16, с. 5], система взаємодії тіл [12, с. 93; 13, с.74], математичний маятник [12, с. 359; 13, с. 204; 16, с. 42], фізичний маятник [12, с. 364; 6, с. 208] і т.п.

Молекулярна фізика та термодинаміка: Ідеальний газ [14, с.13], рідина-пар [14, с. 65—66], тверде тіло [14, с. 83] і т.п.

Електродинаміка: Система заряджених тіл [14, с. 109], система електричних полів [14, с. 109, с. 119, 125], електричні ланцюги [14, с. 190], коливальний контур [15, с. 4, 23], [16, с. 61—62], генератор автоколивань [15, с. 18,

30; 16, с. 72], радіоприймач [15, с. 124; 16, с. 126] і т.п.

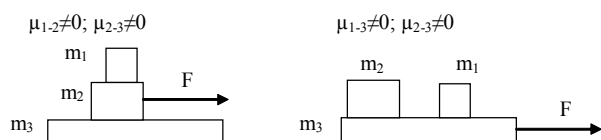
Квантова фізика: Атом [15, с.290], [16, с. 201], ядро [15, с. 327; 16, с. 203], лазер [15, с. 316; 16, с. 214—216] та т.п.

Подивимось на конкретних прикладах, як властивості окремих елементів змінюються при об'єднанні їх у систему.

Механіка. Є кілька тіл різних розмірів та мас: m_1, m_2, m_3 . Залежно від того, яким чином ми розташуємо ці тіла на поверхні, й до якого з них ми будемо прикладати силу, поведінка системи буде різною.

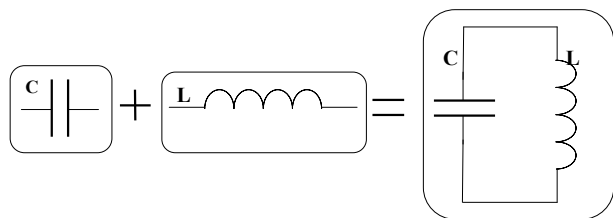


Крім того, якщо буде тертя, система теж якісно зміниться.

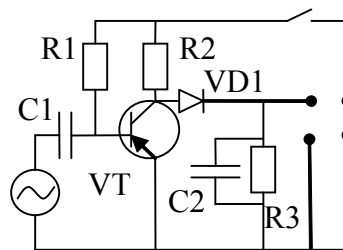


Співвідношення коефіцієнтів тертя може бути таким, що якісно буде змінюватися поведінка системи в цілому. Ці механічні «варіативні» системи ретельно надані в публікаціях [17—19].

Електродинаміка. Конденсатор та котушка індуктивності мають кожен свою низку властивостей. Якщо їх «об'єднати, ми отримаємо систему, що має назву «коливальний контур». Ця система одержала такі властивості та характеристики, як гармонійні коливання, період і частота коливань, амплітуда коливань тощо.



Або, наприклад, така електротехнічна система:



Кожний елемент має свої властивості й функції. У системі виникають нові характеристики, якими кожний елемент окремо не володіє. Джерело виробляє електричну енергію й має характеристики: потужність, ЕРС, внутрішній опір. Ізольоване джерело не реалізує ці функції. У системі (схемі) потенціальна можливість перетворюється в актуальну дійсність. Так, наприклад, з'являються системні дії (теплова, магнітна).

У механіці системи є замкненими, якщо відсутні сили тертя. Якщо ж сили тертя не дорівнюють нулю — системи не замкнені. У молекулярній фізиці — якщо системи замкнені, то в них відбуваються тільки адіабатні процеси. Усі інші процеси відбуваються в незамкнених системах. Динамічні системи присутні у всіх розділах шкільного курсу фізики. Стохастичні системи мають місце в молекулярній фізиці, електродинаміці та квантовій фізиці (ідеальний газ у термодинаміці поводить як

динамічна система $pV = \frac{m}{M} RT$, а у МКТ як

стохастична система $p = \frac{1}{3} nm_0 v_{cp}^2$). В елект-

родинаміці ідеальний газ (електронний) — стохастична система — хаос (тепловий рух). У той же час ця система є динамічною, якщо досліджується електричний струм. Останній у свою чергу, має місце в лінійній системі, якщо джерело постійного струму та в нелінійній, якщо джерело — генератор змінного струму, як окремий випадок — синусоїдального).

Фахову підготовку студентів можна суттєво вдосконалити, якщо змінити стиль навчання з інформаційно-стверджувального на проблемно-запитальний.

Таким чином, креативно-пошукова діяльність у процесі фахової підготовки сту-

дентів визначається характером вимог і завдань, виконання яких передбачає необхідність науково-педагогічних досліджень. Ці дослідження студентів повинні охоплювати всі складові дидактичної системи. Ми навели приклади науково-педагогічних досліджень, які мають відношення до змісту навчального матеріалу, причому виокремили фізичні системи як предмет дослідження в логічній структурі навчальних текстів. Подальші науково-педагогічні дослідження мають розвиватись у напрямку всіх елементів системи знань, а також наукової розробки оптимальних методів та засобів навчання. Квасісамостійні науково-педагогічні дослідження студентів у процесі фахової підготовки також мають бути систематичними та системними, що певною мірою ефективно реалізується в межах модульно-рейтингової системи з тенденціями Болонського процесу. Плідність розглянутих педагогічних ідей та педагогічних технологій фахової підготовки студентів, майбутніх учителів фізики, переконливо підтверджуються педагогічною практикою.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. — К.: Шк. світ, 2001.

2. Грицких А.В., Проказа А.Т. Педагогические аспекты герменевтики и гуманитарный потенциал естественных наук(на примере физики) // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Пед. науки. — 1999. — №4. — С. 43—49.

3. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. — М.: Просвещение, 1974. — 239 с.

4. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 187 с.

6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 162 с.

7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. — М.: Просвещение, 1986. — 152 с.

8. Гончаренко С. У. Формирование научного мировоззрения учащихся при изучении физики. — К.: Рад. шк., 1990. — 205 с.

9. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка та психологія. — 2005. — №1. — С. 5—12.

10. Проказа О.Т. Теорія змісту навчального матеріалу як наукова проблема // Освіта Донбасу. — 2004. — №3—4 (104—105).

11. Философский энциклопедический словарь. — М.: Инфра-М, 2005. — 576 с.

12. Гончаренко С.У. Физика 9 кл.: Проб. учеб. для 9 кл. сред. общеобразоват. шк., гимназий и кл. гуманитар. профиля: Пер. с укр. — К.: Освіта, 1998. — 442 с.

13. Фізика — 9 кл.: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів // Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. — К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 232 с.

14. Фізика — 10 кл.: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів // Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. — К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. — 312 с.

15. Фізика — 11 кл.: Навч. посібник для 11-х класів ліцеїв і гімназій природничо-наукового профілю // Гончаренко С.У. — К.: Освіта, 1995. — 448 с.

16. Гончаренко С.У. Физика — 11 кл.: Учеб. пособие для 11 кл. сред. общеобразоват. шк.: Пер. с укр. — К.: Освіта, 2006. — 320 с.

17. Проказа О. Фізичні задачі на доведення // Фізика. Шкільний світ. — 2001. — №31 (115).

18. Проказа О. Система фізичних задач на дослідження // Фізика. Шкільний світ. — 2001. — № 33 (117).

19. Проказа О. Система фізичних задач на побудову графіків // Фізика. Шкільний світ. 2003. — № 32 (188).

ФОРМУВАННЯ

ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ як проблема сучасної педагогіки вищої школи

Письменна Н. О.

ПРОБЛЕМА ціннісного виховання молоді, у тому числі студентів вищих навчальних закладів, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної вітчизняної педагогіки. Без перебільшення можна стверджувати: вона актуальна настільки ж, наскільки актуальним є збереження духовної культури загалом. Процеси державотворення, розбудови громадянського суспільства, інтеграції України до європейської та світової освітньої й культурної спільноти висувають високі вимоги до громадянських та моральних якостей сучасних молодих людей як найбільш активних суб'єктів суспільного розвитку. За цих умов вітчизняна педагогіка має виконати важливе завдання: очолити виховання людини, зорієнтованої на демократичні соціокультурні стандарти та загальнолюдські гуманістичні цінності. Це завдання нормативно закріплено в державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», «Концепції громадянського виховання» та інших документах.

На жаль, сьогоднішня ситуація в Україні засвідчує, що зроблено ще далеко не все для виконання цього завдання. Девальвація фундаментальних духовних цінностей – національно-культурних, політичних, пізнавальних, естетичних, моральних тощо – зримо проявляється в усіх сферах суспільного буття. І такі негативні явища, як тотальна укоріненість споживацького ставлення до світу, зверхнє ставлення до тих, хто знаходиться нижче за своїми статками чи соціальним рівнем, занепад традиційних стримуючих механізмів суспільної моральності, акти аморальної та злочин-

ної поведінки, соціальна апатія, песимізм, спонтанні прояви насильства, наркоманія й алкоголізм, поширені серед сучасної молоді, є безпосередніми наслідками цієї девальвації.

Метою нашої статті є вивчення можливих шляхів підвищення ефективності формування ціннісного ставлення до людини в контексті навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України з урахуванням результатів сучасних наукових досліджень та вітчизняного й світового педагогічного досвіду.

Аксіологічний підхід до розгляду поставленої проблеми вважаємо основною методологічною установкою. До дослідження аксіологічної проблематики в другій половині ХХ — на початку ХХІ ст. зверталися: О. Дробницький, М. Каган, М. Мамардашвілі, В. Тугарінов, Н. Чавчавадзе та ін. У сучасній педагогіці також існують різні підходи до дослідження проблеми цінностей: як проблеми переважно соціальної (цей підхід представлений, зокрема, у працях Т. Бутківської), як проблеми власне педагогічної (О. Вишневський, В. Струманський та ін.), як проблеми переважно психологічної (В. Анісімов та ін.). У соціально-психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях вивчається структура й динаміка ціннісних орієнтацій особистості в юнацькому віці, роль ціннісних орієнтацій у механізмі соціальної регуляції поведінки, характер взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з індивідуально-типовими і характерологічними особливостями особистості, з професійною спрямованістю тощо. Лише за останні роки значний внесок у дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді був зроблений А. Мудриком, І. Коном, В. Кузнецовою, І. Артюховою, Н. Кириловою, А. Куль та іншими.

Ціннісне ставлення до людини – це сукупність загальноприйнятих, вироблених культурою відносин, які спираються на такі моральні якості та принципи, як «совість», «воля», «справедливість», «рівність» тощо, коли саме відносини постають як цінність. Ціннісним ставленням ми будемо називати й ставлення до цінностей, і відносини, що цінні для життя. Прийняти людину як цінність – це визнати її присутність у навколишньому світі. З огляду на її присутність, поважати автономію, самопочуття, інтереси, допомагати людині по мірі своїх сил, розуміти людину в усіх її проявах, пояснюючи й виправдуючи те, що здається дивним, сприяти людині в її житті на землі. Формування системи гуманістичних цінностей має свої зовнішні показники, які укладаються в широкий спектр між двох полярних величин: від «індивідуалізму» до «альтруїзму», від «жорстокості» до «любви», від «анархії» до «деспотизму». У різні моменти людського життя на перший план виходять то ті, то інші цінності, і тому по-різному визначається поведінка людини та її ставлення до світу. Як справедливо відзначав С. Рубінштейн, «цінності – це не те, за що платимо, а те, заради чого живемо». У ході життя йде постійна переоцінка цінностей, що є закономірним результатом перебудови відносин людини зі світом і взаємин між людьми. Саме цим значною мірою зумовлена «історія актуалізації одних цінностей і повалення інших» [5; 8].

Попередньо зауважимо, що проблема цінностей є однією з найбільш важливих та, разом з тим, і найбільш складних проблем будь-якої з наук, що досліджують людину та суспільство, і педагогіка тут не є винятком. Адже цінності не належать до емпіричної дійсності, вони не є «речами серед речей» або (скористаємося кантівським висловом) «речами-для-нас», а завжди залишаються «речами-самими-в-собі», певним аналогом платонівських – трансцендентних – «ідей». Тож їх виникнення, існування, вплив на людську поведінку та на розвиток суспільства не можна досягнути за допомогою засобів пізнання, доступних для більшості природничих та суспільствознавчих дисциплін. Цінності належать

до тієї сфери дійсності, яка розкривається не через чуттєве сприйняття, що підлягає кількісному виміру та опису посередництвом наукових законів, тенденцій, схем тощо, а лише через саморефлексію, споглядання духом самого себе, що наближає інколи їх пізнання до інтуїтивно-творчого прозріння, або й навіть до релігійної віри [4; 7].

Складність дослідження цінностей пов'язана також з тим, що їх існуванню об'єктивно притаманна певна подвійність. З одного боку, вони як елемент суспільної свідомості є відображенням реальних умов людського існування, які змінюються з плином часу, з іншого — вони втілюють у собі абсолютні, трансісторичні виміри людського буття, що дозволяє їм зберігати своє значення протягом багатьох історичних епох. Цінності об'єднують суспільство, виступаючи своєрідним «інтегративним стрижнем» людської життєдіяльності, що орієнтує й організовує діяльність як кожного окремого індивіда, так і кожної соціальної групи, народності, нації, людства в цілому; але вони ж і роз'єднують людей, породжуючи глибокі національні, релігійні, моральні, світоглядні конфлікти не лише на суспільному рівні, але й на рівні інтимного світу окремого індивіда.

Усі ці та інші, не зазначені тут, протиріччя зумовлюють існування множинності наукових підходів до дослідження феномена цінностей, формування різних ідейно-методологічних парадигм. Згідно із загальноприйнятою класифікацією на сьогодні виділяються такі типи аксіологічних учень: історичний матеріалізм (К. Маркс, Ф. Енгельс та ін.); натуралізм (А. Мейнонг, Р. Перрі та ін.); психологізм (Александр, П. Толкотт та ін.); трансценденталізм (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.); культурно-історичний релятивізм (В. Дильтей та ін.); соціологізм (М. Вебер, П. Сорокін та ін.) тощо.

Отже, повертаючись до окресленої вище проблеми, ми маємо, перш за все, визначити найбільш суттєві чинники девальвації духовних цінностей у свідомості значної частини сучасної студентської молоді. Зрозуміло, що це питання залишається певною мірою диску-

сійним, оскільки ще потребує подальшого ґлибокого та всебічного наукового вивчення. Але ті дані, які вже отримані в процесі соціологічних, соціально-психологічних та педагогічних досліджень [1; 2; 3; 7; 10; 11] дають підстави виділити, принаймні, чотири основних групи таких чинників.

По-перше, це чинники соціального, соціально-економічного та соціально-психологічного характеру, до яких можна віднести: класове розшарування суспільства, зубожіння значної частини населення, нестабільність ринку праці, значні коливання прибутків і втрат у будь-якій із сфер виробничої діяльності, висока психологічна напруга, пов'язана з ризиком втрати стабільних доходів, невизначеність пріоритетів практичної діяльності людини. Як слушно зауважує, зокрема, стосовно до художньо-естетичних цінностей Н. Богданова, «...низький рівень і якість життя тієї маси населення України, до якої належить і студентство, ... призводить до збіднення їхнього життєвого середовища, деестетизації побуту, віддалення від художньо-естетичного середовища» [1, с. 91]. Зрозуміло, що так само негативно названі Н. Богдановою фактори позначаються й на пізнавальних, моральних та інших видах духовних цінностей.

По-друге, це чинники, пов'язані з кризою суспільної ідеології. Звертаючись до спрощеної схеми гегелівської «тріади», можна стверджувати, що перехід від старої – тоталітарної – ідеології радянської держави до нової – «демократичної» – ідеології незалежної України ще не призвів до «зняття суперечностей» та «вищого синтезу» кращих надбань старого й нового. Підтримувані свого часу комуністичною ідеологією цінності, що лежали в основі розгалуженої системи виховання «свідомого радянського громадянина»: колективізм, пріоритет суспільних інтересів над особистими, революційна романтика, героїзація самопожертви, патріотизм, інтернаціоналізм, який розумівся як солідарність з пригнобленими народами та ненависть до експлуататорів будь-якої національності, атеїзм, нетерпимість до проявів буржуазної культури та інші, вступають у разючу суперечність з принесеними

разом з «ринковою економікою» цінностями: індивідуалізмом, прагматизмом, аполітичністю, ставкою на особистий успіх, обожненням багатства тощо [3; 7].

Ситуація невизначеності ціннісних пріоритетів студентської молоді ускладнюється також унаслідок дії чинників третьої групи, до якої ми відносимо явища, пов'язані з негативним впливом на свідомість людини сучасної масової культури та засобів масової інформації. Серед цих чинників виокремлюються дві підгрупи. По-перше, це всі форми навмисного маніпулювання свідомістю мас: різноманітні технології «промивання мозку», політична пропаганда, недобросовісна комерційна реклама тощо. По-друге, це всі явища, пов'язані з розбещувальним впливом на духовний світ молоді низькоякісної художньої продукції, що стало наслідком «цінічної комерціалізації мистецтва» (Н. Богданова). Сучасне телебачення, кіно, комп'ютерна мережа Інтернет та навіть такі «класичні» жанри мистецтва, як живопис, театр, музика, література далеко не завжди виконують роль справжніх провідників високої культури, а набагато частіше, керуючись законом «дикого» бізнесу «Запит породжує пропозицію», задовольняють найбільш примітивні інтереси аудиторії, свідомо чи несвідомо пропагуючи насильство, сексуальну «свободу», «злочинну романтику», культ багатства, влади, насолод.

Окремо серед чинників, що спричиняють девальвацію духовних цінностей у свідомості сучасної молоді, необхідно виділити також ті, що породжені «внутрішніми проблемами» вітчизняної педагогіки. Дискусії щодо ставлення до отриманої від попередньої, «радянської» епохи спадщини та певна невизначеність щодо стратегічних завдань навчання й виховання на майбутнє породжує справжню плутанину й у вирішенні таких конкретних нагальних питань, як-то: у якій системі оцінювати якість знань тих, хто навчається, яких критеріїв при цьому дотримуватися, як висвітлювати в підручниках ті або інші історичні події й факти, упроваджувати чи ні європейську кредитно-модульну систему організації навчального процесу тощо [1; 2]. Відсутність

єдності в стані педагогів формує критичне ставлення студентів до навчання та виховання взагалі, принижує авторитет педагогічної науки.

Виявлення витоків ціннісної кризи є лише першим кроком на шляху до її подолання. Формування справжньої поваги до людини, вироблення усталеної системи гуманістично зорієнтованих цінностей у свідомості студентів є завданням комплексним, яке поєднує в собі педагогічні, психологічні, соціально-політичні, національно-культурні, науково-пізнавальні та світоглядні аспекти. Зміни в організації ціннісного виховання молоді повинні відбуватися одночасно зі змінами в суспільному виробництві, реформуванням конституційного ладу, удосконаленням організації державної влади, підвищенням якості життя, розвитком науки і культури. Та, як слушно зазначає Н. Розов, «сучасні та майбутні кризи (екологічна, демографічна, продовольча, міжнаціональна, освітня та ін.) не можуть бути подолані без суттєвої ціннісної переорієнтації суспільної свідомості. Якщо ми не хочемо, щоб ціною цієї переорієнтації стала чергова екологічна або соціальна катастрофа з масовими жертвами, то вже зараз повинні впритул підійти до раціонального освоєння, критики та корегування цінностей» [8, с. 97].

Вітчизняна педагогіка вже сьогодні має вирішити низку завдань. По-перше, необхідно визначитися, які ж саме цінності слід культивувати в процесі виховання сучасної молоді. Не претендуючи на оригінальність, зауважимо, що попри широкий плюралізм наявних у сучасній культурі цінностей і ціннісних систем існують базові, «фундаментальні» цінності, які втілюють у собі найбільш вагомий надбання загальнолюдської духовної культури. І перша серед них – це цінність самої людини, багатства її фізичного та духовного світу. Отже, система навчально-виховних заходів, що здійснюються у ВНЗ, повинна бути спрямована, у першу чергу, на повернення в свідомість студентства ідеї беззаперечної цінності Людини, виховання шанобливого ставлення до неї.

По-друге, необхідно практично викорис-

товувати позитивний досвід ціннісного виховання, у тому числі, виховання ціннісного ставлення до людини, який був накопичений у попередні роки.

Зокрема, на нашу думку, заслуговує на увагу читацької аудиторії позиція Д. Леонт'єва, який, вивчаючи проблему цінностей, виділив своєрідні ієрархічні сходинки основних цінностей, якими керується людина, а саме: безпосередні цінності етичного порядку: чесність, порядність, доброта, непримиренність до моральних вад; цінності міжособистісного спілкування: вихованість, життєрадісність, чуйність; цінності професійної самореалізації: відповідальність, ефективність у справах, твердість волі, ретельність; індивідуальні цінності: незалежність, відповідальність, конформізм, – і запропонував алгоритм використання цієї ієрархії у процесі виховання особистості [5, с.17].

Цікавою, на наш погляд, є також позиція В. Татенко, яка пов'язує ціннісні пріоритети з аспектом самотворення індивідом як суб'єктом власної психіки в онтогенезі, її ефективним захистом і збереженням, з одного боку, і розвитком та вдосконаленням – з іншого. «Ціннісно-цільові ставлення до себе як до суб'єкта власного психічного життя, – відзначає дослідниця, – що є метою й цінністю, трансформується у відношення смислове, у якому мета і засіб переходять одне в одне; індивід як суб'єкт психічної активності творить і стверджує себе через творення світу та своєї власної психіки» [10, с. 34–35].

Ці та інші вчені звертають увагу на необхідність урахувати у формуванні ціннісного ставлення до людини вже наявні в особистості цінності та ціннісні орієнтації. Дослідниками, зокрема, була виявлена в підлітків та юнацтва особлива вікова аксіологічна система – так звані «протоцінності» (від грецьк. *protos* – первинний), які відбивають у головних рисах сутність еталонних, традиційних цінностей духовної культури людства. Опитування студентів ВНЗ і проведені нами спостереження щодо організації науково-дослідницької роботи дало можливість визначити, що ядро основних цінностей молодих людей

віком 14—19 років становлять: життя, здоров'я, спілкування, особиста свобода, праця, особиста власність, пізнання, інформація, індивідуальність, творчість, усебічний розвиток особистості. На основі привласнення цінностей відбувається перетворення самої особистості, яка узагальнює свої знання про цінності в процесі отримання інформації, закріплює їх у особистих переконаннях, керується власною ієрархією цінностей, включаючись у ціннісно-значущу для неї діяльність. Тому цілком очевидно, що між системою вже вироблених цінностей і стратегією формування нових цінностей існує взаємозалежність. Цінності, що визначають зміст виховання, мають спиратися на віру в прийнятті особою цінності. У симбіозі «нових» і «старих» цінностей переважає та система цінностей, яка йде від самого життя народу, від його історичного досвіду, від політичної ситуації, від віри, від потреб і прагнень до самореалізації тощо.

На наш погляд, тільки аксіологічний підхід до вивчення життєвих пріоритетів студентства може допомогти конкретизувати змістовний бік освіти, визначити першочергові завдання формування ціннісного ставлення до моральних принципів і норм, що, в кінцевому результаті має сприяти становленню послідовно гуманістичного світогляду. Реалізація аксіологічного підходу передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій студенти отримують певну систему моральних принципів та переконань, учаться оцінювати власні вчинки та вчинки інших з точки зору загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Вивчення стану сформованості ціннісного ставлення до людини показало, що у вітчизняних ВНЗ має місце стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі форми трансляції ціннісного ставлення до світу й людини в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки безсистемним набором випадкових виховних заходів. Оскільки гуманістична система цінностей сучасного суспільства, на думку опитаних студентів, носить переважно декларативний характер, вона, як і загальнолюдська культура

загалом, залишається для більшості з респондентів абстрактною, особисто неприйнятною.

Одним з ефективних засобів формування ціннісного ставлення до людини в студентів вищих навчальних закладів, як свідчать подальші дослідження, може стати розв'язання ціннісних, зокрема, моральних завдань.

Попередній аналіз результатів емпіричних досліджень засвідчив, що формування в студентів ціннісного ставлення до людини в процесі вирішення ціннісних завдань є ефективним за умови дотримання таких вимог:

- теоретичне й практичне розв'язування ціннісних завдань повинне здійснюватися на засадах особистісно орієнтованого підходу;
- спілкування під час розв'язування завдань має будуватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- пріоритетним засобом виховного діалогу має виступати аргументація;
- при відборі того чи іншого типу завдання необхідно враховувати рівень сформованості у студентів особистісних цінностей;
- оволодіння педагогом-вихователем технологією розв'язування ціннісних завдань.

Проведений автором експеримент показав, що застосування методу розв'язування моральних завдань є плідним та перспективним у процесі виховання морально-етичних поглядів, формуванні ідеалів, виробленні громадянських демократичних цінностей у студентів.

Система роботи щодо формування загальнолюдських моральних цінностей у студентів шляхом включення їх у пізнавальну та творчу діяльність сприяє інтеріоризації цінностей, їх глибокому осмисленню й активному використанню в повсякденному житті, розв'язанню світоглядних і пізнавальних проблем, орієнтації в культурному просторі [11, с. 228].

Завершуючи розгляд окресленої проблеми, вважаємо слушним ще раз наголосити на тому, що ціннісне ставлення до людини є основою зрілої суспільної та політичної активності, свідомої та відповідальної участі в різноманітних формах соціальної комунікації. Воно передбачає висування до всіх людей і до себе однакових вимог, повагу до людської гідності,

великодушність, милосердя, здатність прийти на допомогу кожному, хто потрапив у біду, захистити слабкого, підтримати немічного. Складовими елементами ціннісного ставлення до людини є також доброзичливе ставлення до успіхів іншого, розуміння почуттів самолюбства, гордості, власної гідності іншого, тактовність, чуйність, урахування індивідуальних людських особливостей, неупередженість, терпимість до незначних недоліків людей, толерантність. Природа «ціннісного ставлення» така, що вона одночасно існує на рівні «основних умов життя» й «основних прав людини», органічно поєднуючи їх. Перші виражають об'єктивну, другі – суб'єктивну сторону ціннісних відносин. Умови збереження й розвитку людського роду не прямо, а опосередковано входять до складу духовної культури, проявляючись у суспільній свідомості як основні права людини. Ціннісне ставлення до людини – це система соціальних і природних умов життя людей, що забезпечують збереження й розвиток кожного окремого індивіда в ім'я збереження й розвитку всього людського роду [7; 9]. У зв'язку з процесами оновлення й реформування української освіти проблема формування ціннісного ставлення до людини набуває дедалі більшої значущості, можна сказати, що світ цінностей нинішньої молоді відповідає світові цінності суспільства, у якому вони живуть.

Вивчення протиріч між цінностями поколінь, виявлення цінностей різних соціальних груп, створення наукове обґрунтованої прагматичної школи – такі основні напрямки нового наукового пошуку. Таким чином, на основі викладеного вище простежується необхідність проведення досліджень, зв'язаних з вивченням особистісних особливостей студентської молоді в переломний період їх духовного формування. Ці пошуки дадуть можливість, з огляду на індивідуальні особливості кожного окремо взятого студента, знайти шляхи, методи й принципи формування ціннісного ставлення до людини в студентській молоді. А завданням викладачів та педагогів — скорегувати подальше вивчення можливих шляхів підвищення ефективності

формування ціннісного ставлення до людини з урахуванням результатів сучасних наукових досліджень. Система навчально-виховних заходів, що здійснюються у ВНЗ, повинна бути спрямована, у першу чергу, на повернення у свідомість студентства ідеї беззаперечної цінності Людини, виховання шанобливого ставлення до неї.

Література

1. **Богданова Н.** Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 91.
2. **Гребеньков Г.В.** Становление личности и ее событийный мир // Вісн. Донецького ун-ту. Серія: Гуманітарні науки. – 2000. – № 2. – С. 56.
3. **Карпенко З.С.** Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.
4. **Краткая философская энциклопедия** / Губский Е.Ф. – М.: Прогресс, 1994. – 576 с.
5. **Леонтьев Д.А.** Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
6. **Мамардашвили М.К.** Как я понимаю философию: – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
7. **Розов Н.С.** Конструктивная аксиология и этика ценностного сознания // Философия и общество. – 1999. – № 5. – С. 92 – 119.
8. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
9. **Столлович Л.Н.** Об общечеловеческих ценностях // Вопр. философии. – 2004. – №7. – С. – 91.
10. **Татенко В.О.** Самоцінність психічного у контексті суб'єктивно-генетичного підходу // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Тези доп. наук.-прак. конф. — Київ-Дрогобич, 1994. – С. 34—35.
11. **Формування загальнолюдських цінностей** – одна з найважливіших соціально-педагогічних проблем у сучасному суспільстві // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Науч.-метод. сб. — Вып. X. — Ч. 2 / Отв. ред. В.А. Глущенко. – Славянск: СГПУ, 2002. – С. 197—204. – 228с.

Педагогічна творчість та майстерність - вагомі знаряддя розвитку творчої особистості

Єськова Л. В.

СТРУКТУРНО-змістові та процесуальні перетворення в освіті, передбачені Законом «Про освіту» та Національною доктриною розвитку освіти в Україні, спрямовуються перш за все на опрацювання технологій індивідуально орієнтованого навчання молоді, метою якого має стати не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення її дос-

відом
твор-
чості,
форму-
вання
механі-
зму са-
моорга-
нізації й
самореа-

Найважливішим завданням освіти на сучасному етапі є підвищення якості виховання та навчання молоді, підготовка її до життя та вибору професії. Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від викладача, його професійної кваліфікації.

лізації особистості кожного студента.

Найважливішим завданням освіти на сучасному етапі є підвищення якості виховання та навчання молоді, підготовка її до життя та вибору професії. Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від викладача, його професійної кваліфікації.

Мета цієї статті – висвітлення таких понять, як педагогічна творчість та майстерність; дослідження, яким чином вони взаємодіють як інструмент виховання особистості. Чи можна замінити або ототожнювати ці поняття та як вони впливають одне на одного.

Специфіка педагогічної роботи полягає в тому, що основним знаряддям праці педагога є власна особистість, професійна зрілість якої дозволяє знаходити оптимальні рішення в постійно змінній «виробничій» ситуації, і яка, урешті-решт, визначає результати всієї практичної діяльності педагога.

Зростання масштабів та складності соціальних перетворень підвищує вимоги до особистості викладача, його професійної майстерності. Є кілька підходів

щ о д о
визна-
чення
педа-
гогіч-
н о ї
май-
стер-
ності.

На думку провідних викладачів, педагогічна майстерність — це найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків. О. І. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога. Ш.О. Амонашвілі не дає чіткої дефініції педагогічної майстерності, але її основними рисами вважає наявність особистісно-гуманної вихідної позиції. На його думку, це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може переконливо довести або спростувати, творчість якого може збагатити педагогічну науку й практику новими виснов-

ками, дати початок новим ідеям і підходам.

Звернемось до трактування поняття педагогічної творчості та майстерності з боку педагогічних поглядів на ці питання. Ось яке визначення можна знайти в педагогічному словнику.

Педагогічна майстерність — це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси та якості [2, с. 251].

Педагогічна творчість — оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя — проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічно [2, с. 326].

На думку науковців Г.П. Васяновича, С.У. Гончаренка, Н.Г. Ничкало, В.В. Ягупова, «основою педагогічної майстерності є педагогічна культура, основні складові якої — педагогічна спрямованість, психологопедагогічна ерудиція, висока педагогічна організованість, уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну й науково-дослідницьку діяльність, сукупність професій-

но важливих якостей, постійне самовдосконалення» [1, с. 95].

Зрозуміло, що педагогічна діяльність — творчий процес, оскільки вона не зводиться до повторення колись засвоєного алгоритму й оскільки в ньому постійно виникає щось нове. У багатьох ситуаціях викладачеві доводиться діяти не за «статутом», а приймати рішення на основі особистих знань і цінностей, за допомогою розуму й моральної інтуїції. «У творчості педагога безцінні природні людські якості, основою яких є темперамент, воля, сензитивність, реактивність, інтуїція, здорові інстинкти, своєрідність мови й мовлення тощо. Педагогічну дію слід не лише розуміти, але й переживати, опочуттєвлювати» [3, с. 110]. Чим багатша людина як особистість, тим вона цінніша і як член конкретної організації, якщо, звичайно, організація занепокоєна не лише збереженням статус-кво, а й удосконаленням діяльності, створенням умов для творчості й розвитку. Діалектичний взаємозв'язок функціональної ролі та індивідуальних і духовних цінностей — це вимоги до нормальної повноцінної особистості сьогодення.

Вищезазначена сутність педагогічної майстерності акцентовано визначає проблему постійного професійного вдосконалення кожного викладача. Вважаємо, що важливими шляхами вдосконалення педагогічної майстерності викладачів є створення умов для творчого самовираження кожного педагога, максимальний розвиток його особистих якостей, активне вивчення, узагальнення і впровадження в навчально-виховний процес передового педагогічного досвіду, організація навчально-виховного процесу на діагностичній основі та науковому проектуванні, забезпечення ефективного психологічного супроводу навчально-виховного процесу.

Творчість — це завжди творення чогось нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його одержання. Новизна і перетворення — дві найістотніші характеристики творчості.

У педагогічній творчості найчастіше присутня саме суб'єктивна новизна думок, позицій, відносин, оцінок, почуттів, що виникають під час навчального проектування й утілення в життя прийнятих рішень. Стосовно мети творчої педагогічної діяльності — особистості студента, то знання, уміння, професійні навички, що набуваються майбутнім студентом, самі по собі не нові, проте вони мають здатність швидкої адаптації до нових обставин, педагогічної діяльності. Справжнє виховання й навчання — це завжди створення чогось нового, творення людини через пробудження внутрішніх сутнісних сил.

Педагогічну діяльність здавна кваліфікують як творчу. Як і в будь-якому виді творчості, у ній своєрідно поєднуються нормативні (що впливають з установлених законів, правил) й евристичні (створені під час власного пошуку) елементи. У роботі викладача чимало типового, повторюваного, сталого. Але чимало також змінного, варіативного, індивідуального.

Маючи багато спільного з іншими видами творчості (наукова, художня, технічна), педагогічна є своєрідною, пов'язаною і з характером процесу, і з його результатом — особистістю студента. Педагогічна творчість жорстко обмежена в часі. Досить часто викладач не має можливості передбачити все наперед. У той же час він не може чекати, доки прийде «осяяння», йому необхідно швидко приймати рішення, часто без достатньої логічної обґрунтованості, покладаючись на інтуїцію. Однак правильність інтуїтивно прийнятого рішення значною мірою залежить від досвіду викладача, його знань, умінь, педагогічної майстерності й творчого підходу до професійної діяльності. У цьому сенсі творчість проявляється в таких аспектах:

- уміння вільно застосовувати відомі дидактичні засоби в нових стандартних (або нестандартних) ситуаціях;

- здатність оптимально вирішити ситуацію іншим шляхом, відмінним від уже відомих.

Будучи обмеженою в часі, здійснюючись

безперервно й систематично, педагогічна творчість приносить плоди, що дозрівають, як правило, далеко не відразу. Викладач порівняно швидко отримує лише безпосередні, часткові, значною мірою тільки освітні результати своєї діяльності (знання, уміння, навички), не завжди може зіставити задум з його наслідком.

Особливістю педагогічної творчості є те, що це завжди співтворчість. Вона тісно пов'язана, злита з творчістю всього педагогічного колективу, кожного студента. Один із основних партнерів викладача по творчості — студент, надзвичайно складний, динамічний, неповторний. Діючий сьогодні педагогічний засіб завтра виявляється безплідним. Нове втрачає привабливість і новизну, творче завдання сприймається вже як стереотипне. Тому педагогічний колектив технікуму повинен працювати на основі мобільної партнерської педагогіки, що дає можливість постійно розвивати всі елементи педагогічної системи: мету, зміст, засоби, методи, форми.

Творчість не виникає сама по собі. Для її розвитку й потрібна сприятлива атмосфера, стимулююче середовище, відповідні зовнішні та внутрішні умови. Сприятливі умови стимулюють творчість, створюють живильне середовище для паростків нового, але безпосередніми джерелами творчих, новаторських ідей і вирішень є соціальне замовлення держави; досягнення науки, у тому числі наук про людину, її виховання й розвиток — педагогіки, психології й методики; передовий педагогічний досвід і, нарешті, особистий досвід і вироблені на його основі мислення та інтуїція педагога. Жодне з цих джерел не можна абсолютизувати, брати ізольовано від інших.

Залежно від рівня діяльності рівні творчості педагога характеризуються по-різному.

Так, наприклад, Ю.К. Бабанський сформулював чотири рівні творчості.

Перший — елементарна взаємодія викладача й учнів, використання зворотного зв'язку; за «методичкою» чи за досвідом інших корегує свою роботу на шляху до результату.

Другий — оптимізація навчального процесу на занятті; творчість проявляється у виборі доцільного поєднання вже відомих викладачів методів і форм навчання учнів з метою підготовки їх до самостійного аналізу результатів.

Третій — евристичність, при цьому викладач уміло сформульованими ним питаннями спонукає творчі можливості учнів. Учні ж на підставі власних спостережень, знань і життєвого досвіду формулюють генетичне обґрунтування нових понять.

Четвертий рівень — характеризується як найвищий; педагог проявляє власну самостійність у виборі форм взаємодії зі студентами, працює з ними так, щоб вони мали можливість проявити творчу самостійність відповідно до конкретного рівня їх навченості й вихованості. Виходячи з цього, у педагогічній науці і практиці вищих навчальних закладів визначені рівні творчого педагога з урахуванням сформованості в нього умінь аналізувати й досліджувати процес своєї праці та його якісні показники:

- інформаційно-відтворюючий;
- адаптивно-прогностичний;
- раціоналізаторський, конструктивний;
- дослідницький;
- креативно-прогностичний .

Визначені рівні педагогічної творчості взаємопов'язані: найвищі доповнюють попередні і, ґрунтуючись на них, повністю їх включають; їх прояв реалізується в органічній єдності [4, с. 360].

Як показує досвід, творчість успішно проявляється в умовах високої професійної компетентності й педагогічної майстерності викладача, який учить студентів своїм власним прикладом ставлення до праці.

Професійна компетентність педагога передбачає як високий рівень його підготовленості відносно знань педагогіки й методики навчання, так і наявність відповідних професійних знань і практичного досвіду, а також уміння діагностувати, аналізувати, моделюва-

ти й корегувати власну діяльність, обґрунтовувати шляхи її подальшого вдосконалення.

При цьому можна констатувати, що стратегія продуктивної педагогічної діяльності спочатку ґрунтується на формуванні пізнавальних інтересів студентів, а в подальшому формуванні їх розумової самостійності, наближенням студентів до самоосвіти й самовдосконалення. А це головний показник педагогічної праці або продуктивності педагогічної діяльності.

У педагогічній енциклопедії записано: «Педагог — майстер своєї справи, спеціаліст високої культури, глибоко знаючий свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і особливо дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання» [5, с. 281].

Дійсно, щоб володіти майстерністю викладання, педагогу потрібно багато знати й уміти.

«Усе в нашій педагогічній справі, — пише професор Ю.П. Азаров, — у кінцевому рахунку вирішує майстерність, але яким важким і довгим для вчителя буває шлях до майстерності» [6, с. 7].

Майстерність викладача проявляється перш за все в умінні організувати навчальний процес, по-особливому підійти до студента, запалити його думку, схвилювати його, донести до нього свої знання. Педагог-майстер змушує студентів самостійно думати, розвиває їх здібності, допитливість, використовуючи при цьому різні методи активізації процесу навчання. Тому однією з важливих ознак педагогічної майстерності ми називаємо високий рівень педагогічної техніки.

«Педагогічна техніка, — знаходимо ми в «Педагогічній енциклопедії» — це комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогу для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані ним методи педагогічного впливу як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив у цілому. Володіння педаго-

гічною технікою є складовою частиною педагогічної майстерності, вимагає спеціальних знань з педагогіки і психології та особливої практичної підготовки» [7, с. 257].

Основним завданням навчального закладу є формування творчої особистості, упровадження таких підходів, форм і методів, які відповідали б потребам цієї особистості, сприяли розкриттю її талантів. Досвід багаторічної роботи показав, що викладачем, а тим більше творчим, може стати далеко не кожен педагогічний працівник. Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, але суть її в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно й творчо. Чи взмозі молодий викладач, який не досяг ще високого рівня педагогічної майстерності, але має творчий підхід до праці, вважатися творчим викладачем? Виявляється, що ні. «Щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності й коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє опертя, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього — і розвиток учня» [8, с. 145].

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога.

Творчість у педагогічній роботі виявляється в здібності вчителя швидко і свідомо аналізувати педагогічну ситуацію, актуалізувати педагогічні знання й уміння, з огляду на специфічні умови своєї роботи, у здатності на основі наукових знань точно орієнтуватися у сформованій педагогічній ситуації, в умінні швидко на неї реагувати й вирішувати виникаючі педагогічні проблеми.

Таким чином, проведений аналіз науково-педагогічних джерел показав, що справжній педагог-майстер повинен бути в постійному творчому пошуку резерву оптимізації як професійного, так і особистісного потенціалу, оскільки педагогічна майстерність — це своєрідний сплав особистої культури, творчості, знань і світогляду педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою й передовим досвідом.

Перспективою подальшого розвитку розглянутих питань є дослідження порівняння аудиторного уявлення про педагогічну творчість та майстерність з сучасними науковими концепціями, що дасть можливість зрозуміти вимоги до викладача вищої школи, яка входить у Болонський процес.

Література

1. **Збірник статей.** Організація навчально-виховного процесу. Досвід роботи вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації. — К.: Центр наук.-метод. забезпечення МОН України, 2004. — 201 с.
2. **Гончаренко С. І.** Український педагогічний словник. — К.: Либидь, 1997. — 376 с.
3. **Зязюн І. А., Сагач Г. М.** Краса педагогічної дії. — К.: Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
4. **Педагогика** / Под ред. Г. Нойера, Ю. К. Бабанського. — М.: Педагогика, 1984. — 368 с.
5. **Педагогическая** енциклопедия: 4 т. — М.: Сов. энцикл., 1996. — Т. 3. Н — См. — 880 столб. с ил.
6. **Азаров Ю. П.** Искусство воспитывать. — М.: Просвещение, 1979. — 147с.
7. **Педагогическая** энциклопедия: 4 т. — М.: Сов. энцикл., 1998. — Т. 4. Сн — Я. — 912 столб. с ил.
8. **Макаренко А. С.** О «Книге для родителей» / Пед. соч.: в 8 т. — Т. 7. — С. 145.

ДІАГНОСТИКА

навчальних досягнень майбутніх учителів фізичної культури з використанням новітніх технологій

Тимошенко О. В.

ОДНИМ зі шляхів реалізації завдання перебудови навчального процесу, як зазначає Л.П. Пшенична, є запровадження технології модульно-рейтингової системи контролю успішності студентської молоді, яка базується на самостійній навчально-пізнавальній роботі, індивідуальному навчанні, співтворчості суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студента, що створює сприятливі умови для педагогічного стимулювання навчання, посилення ролі самоосвіти, самоаналізу й самооцінки, ділових взаємин викладачів і студентів [1].

На сьогоднішній день поточний та підсумковий контроль пізнавальної діяльності студентів розглядається з позиції, які відобража-

ють реальні умови й вимоги процесу навчання у ВНЗ. У свою чергу, на думку Б.А. Мендізія, Л.Є. Дещинського, А.Г. Загороднього [2], особливу актуальність мають питання вивчення й установлення оптимальних норм і методів поточного та підсумкового контролю пізнавальної діяльності студентів.

Як указує Р.М. Венідуб [3], необхідність установлення і введення критеріїв оцінки знань студентів очевидні, оскільки в практиці роботи ВНЗ нерідко виникають випадки, коли показники успішності окремих студентів чи цілої групи і навіть потоку значною мірою залежать не від знань студентів, а від суб'єктивного підходу викладача до оцінки цих знань. Ця обставина викривляє справжню картину результатів навчальної роботи студентів, а в деяких випадках спостерігається негативний виховний ефект.

На сьогоднішній день зроблені спроби



побудови технологій модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді з різних спеціальностей, у тому числі під час підготовки вчителя фізичної культури, зокрема цим займався А.Г. Черноштан [4]. Але нам не вдалося знайти єдиної моделі (технології) контролю знань, умінь і навичок студентів. У цій роботі зроблена спроба побудувати єдину, інтегровану структуру контролю знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури, на основі якої можна розробити модульно-рейтингову систему оцінювання успішності студентської молоді залежно від форм навчального процесу (теоретичні і практичні заняття), видів контролю: поточний (залік) і підсумковий (іспит), терміну викладання (один семестр, один, два чи три навчальні роки), кількості кредитів, що відведені на вивчення дисципліни на семестр (1, 2, чи 3 кредити). Об'єктом рейтингового оцінювання знань студентів є програмний матеріал дисципліни різного характеру й рівня складності, засвоєння якого перевіряється під час поточного контролю та на іспиті.

Завдання, що входять до модулів, порядок і час їх складання визначаються кафедрою, включаються до робочої програми й доводяться до студентів на початку семестру.

На думку А.Г. Черноштана, завданням контролю успішності студентів факультетів фізичного виховання є оцінювання різних сторін моделі професійної компетентності вчителя фізичної культури, структурними компонентами якої виступають: теоретична підготовка (психолого-педагогічна, медико-біологічна й спеціальна), методика (загальнодидактична й частково методична), технічна (володіння технікою виконання фізичних вправ різного рівня складності й рухової структури) і фізична (розвиненість різних основних рухових якостей на рівні нормативних програмних вимог, а також професійно-значущі особисті якості – спортивно-педагогічна спрямованість, психофізична стійкість, здібність до самоуправління операційно-діяльним компонентом визначають ефективні технології (наприклад, модульно-рейтингова система контролю) [4].

На наш погляд, модель спеціаліста в галузі фізичної культури і спорту передбачає вміння вчителя фізичної культури володіти методикою навчання й удосконалення різних видів технічних прийомів, складати конспекти занять підбирати фізичні вправи у відповідності із завданнями, які поставлені на урок, організовувати й провадити спортивні змагання, обслуговувати ігри в якості судді на майданчику. Засвоєння теоретичного курсу різних видів спорту є підставою для формування уявлень студентів про великі можливості їх, про місце цих видів спорту в системі фізичного виховання в Україні, про значущість методики навчання різних видів спортивної діяльності покоління, яке підростає. Саме тому поняття «методична підготовка» розглядається нами як структурна складова професійної підготовки, що стає навчальним педагогічним майданчиком, де студенти реалізують особистісний потенціал, власну педагогічну майстерність і компетентність під час вирішення педагогічних завдань.

У зв'язку з реалізацією завдань щодо пропаганди фізичної культури і спорту та впровадження в побут людей різного віку доступних, ефективних та емоційних видів спорту та різних фізичних вправ, на нашу думку, студенти повинні оволодіти відповідною методикою викладання, а саме: поєднувати показ і проведення занять чи під час діяльності в якості судді змагань, володіти термінологією при поясненні й запису вправ, надавати фізичну допомогу й володіти прийомами страховки, уміти помічати помилки й володіти методикою їх виправлення, складати план-конспект і конспект занять, здійснювати планування (на чверть, семестр, рік), володіти методикою навчання того чи іншого виду спорту, різних вправ знань основи техніки і тактики різних видів спорту і критерії їх оцінювання відповідно до правил змагань тощо.

Зазначимо, що при складанні модульно-рейтингової системи контролю знань студентів необхідно дотримуватись певних правил, зокрема, щоб ця система, з одного боку, була яко-

мога простою, не громіздкою, яку б можна було б достатньо легко застосовувати під час проведення занять, з іншого — була б ефективною, надійною й давала б змогу викладачу більш об'єктивно оцінити успішність майбутніх учителів фізичної культури.

Модульно-рейтингова система повинна бути зрозуміла не тільки викладачу, а й студенту, щоб він міг самостійно оцінити свої можливості, тобто зробити самооцінку своїх знань, умінь і навичок з інтегрованого курсу, який вивчається. Це дасть можливість студенту самостійно виявити свої недоліки, які б він міг виправити під час самостійної роботи.

Базовий мінімум навчальних елементів знань і практичних дій, які пропонуються для засвоєння з навчальної дисципліни, затверджуються на засіданні кафедри. Студенти повинні ознайомлюватись у письмовій формі зі структурою елементів знань і практичних дій, які виносяться на засвоєння й контроль, на першому занятті кожного модуля.

Якщо оцінка знань та вмінь з теоретичних дисциплін не являє собою складності, то контроль за успішністю студентської молоді з практичних дисциплін вимагає розробки певної структури контролю при застосуванні модульно-рейтингової системи, яка передбачала б оцінку всіх сторін підготовленості, що становлять модель професійної компетентності вчителя фізичної культури.

При цьому в змістовному модулі визначається мінімальна кількість навчальних елементів знань (поняття, класифікація, історичні факти тощо) і практичних дій, які необхідно засвоїти, щоб, з одного боку, формувати кваліфікованого фахівця, а з іншого — забезпечити успішне засвоєння наступних навчальних дисциплін. За допомогою модульного завдання оцінюються як у цілому змістовні модулі, так і окремі навчальні елементи: теоретичні знання, рухові вміння й навички, здібності організації і проведення змагань та занять. Крім цього, модульне завдання може складатися як з одного, так і з кількох тестів.

Оскільки кількість модулів залежить від числа кредитів, відведених на вивчення дис-

ципліни в семестрі, тому структура комплексного контролю успішності студентів залежить від кількості кредитів в семестр, що відведені для вивчення цього інтегрованого курсу (дисципліни), а також виду контролю. Так, від 1 до 1,5 кредитів слід планувати не більше двох модулів, від 2,0 і більше — не більше трьох.

У випадку, коли інтегрований курс вивчається протягом 2-х і більше семестрів з рубіжним семестровим контролем у формі заліку та підсумковим — у формі іспиту (рис. 1), то загальний підсумковий рейтинг може визначатися як середнє арифметичне рейтингів проміжного контролю. Для прикладу розглянемо структуру комплексного контролю знань, умінь і навичок з інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», який складається з 5-ти модулів.

З інтегрованого курсу «Теорія та методика викладання спортивних і рухливих ігор» формою контролю успішності студентів є залік та іспит. Об'єктом контролю знань студентів у формі заліку є результати поточного контролю, а у формі іспиту — підсумкового контролю знань і вмінь студентів.

Об'єктом поточного контролю студентів з інтегрованого курсу «Теорія та методика викладання спортивних і рухливих ігор» є:

а) контроль за виконанням модульних завдань;

б) контроль систематичності та активності роботи студентів протягом семестру над вивченням програмного матеріалу дисципліни.

Метою проведення підсумкового іспиту є покращення оцінки, отриманої за результатами рейтингового проміжного контролю.

При виконанні *модульних завдань* оцінці підлягають виконання практичних нормативів та знання з теорії і методики викладання спортивних і рухливих ігор.

Поточний контроль здійснюється за сумою балів після виконання 1—2, 3—5, 6—8, 9—11 та 12—14 модульних завдань. Тобто за весь період вивчення інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» буде здійснено чотири проміжних та один підсумковий контроль.

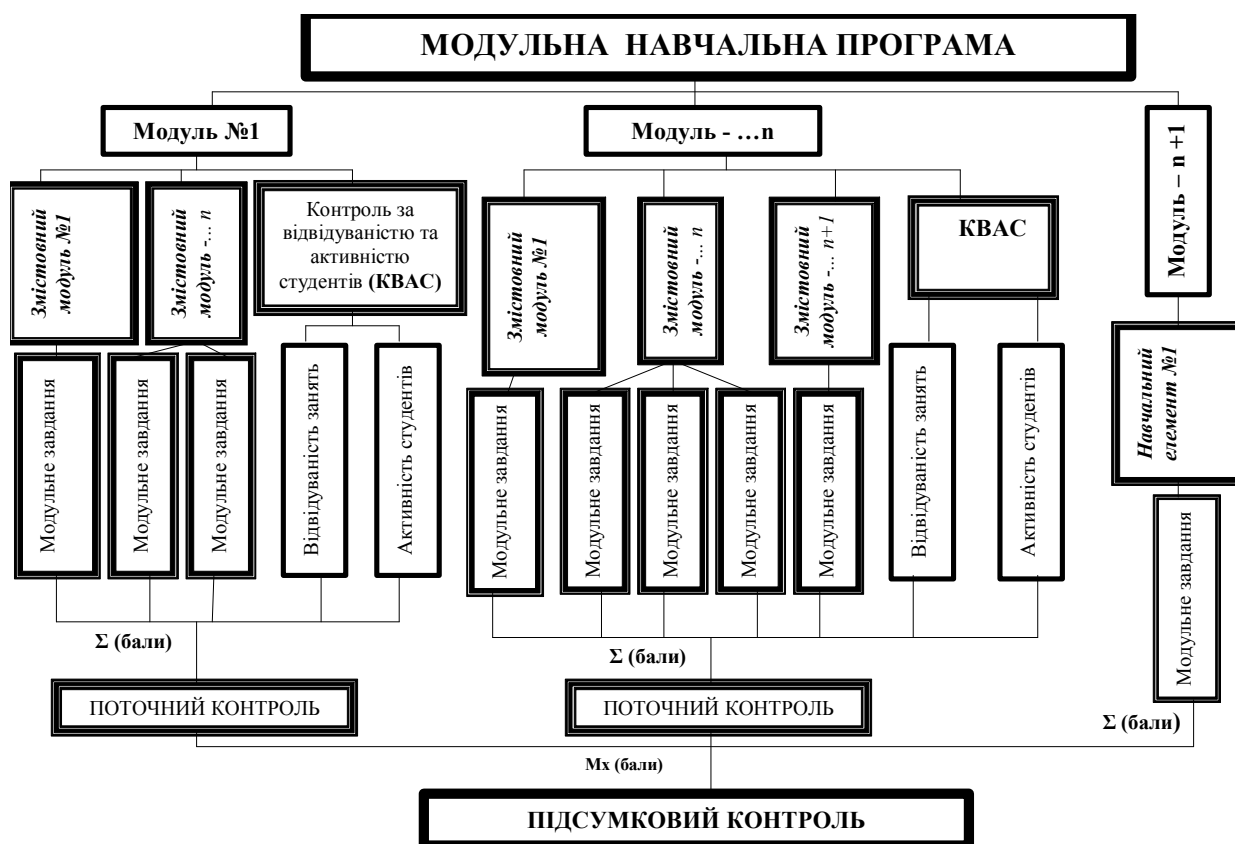


Рис. 1. Структура підсумкового контролю успішності студентів

При виконанні *першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання* оцінюються розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу. Для цього пропонуються тестові завдання з теорії інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» з певного модуля, де кожне питання передбачає чотири варіанти відповідей, одна з яких правильна.

Для оцінки відповіді запропоновані такі критерії:

Критерії оцінки першого модульного завдання: **40 балів** — 100% правильних відповідей. **36 балів** — 90%. **32 балів** — 80%. **28 балів** — 70%. **24 балів** — 60%. **20 балів** — 50%. **16 балів** — 40%. **12 балів** — 30%. **8 балів** — 20%. **4 бали** — 10%. **0 балів** — 0%.

Максимальна кількість балів за перше модульне завдання становить 40.

Критерії оцінки третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання: **20 балів** — 100% правильних відповідей. **18 балів** — 90%. **16 балів** — 80%. **14 балів** — 70%. **12 балів** — 60%. **10 балів** — 50%. **8 балів** — 40%. **6 балів** — 30%. **4 бали** — 20%. **2 бали** — 10%. **0 балів** — 0%.

Максимальна кількість балів за кожне модульне завдання становить 20.

Четверте, сьоме, десяте та тринадцяте модульне завдання полягає у визначенні вмінь і навичок під час виконання технічних прийомів зі спортивних ігор за допомогою рухових тестів. При цьому до четвертого модульного завдання ввійшли такі тести: ведення м'яча 56 м на швидкість із зупинкою у два кроки, передача м'яча у трійках зі зміною місць на техніку виконання, кидки м'яча в кошик з подвійного кроку, кидки м'яча в кошик з лінії штрафного кидка; до сьомого модульного зав-

дання – човниковий біг 5Х6 м на швидкість, присідання за 20 с на швидкість, прийом-передача м'яча двома руками зверху через сітку, нижня передача з одного місця в зони №1 та №5; до десятого модульного завдання — ведення м'яча 30 м між стійками на швидкість, передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання, удари м'яча у ворота на точність у різні зони з відстані 6 м, удари м'яча на точність з відстані для юнаків 25 м, для дівчат 15 м; до тринадцятого модульного завдання — ведення м'яча 30 м між стійками на швидкість, передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання, кидки м'яча у ворота на точність з відстані семиметрового штрафного кидка в різні зони, кидки м'яча у ворота на силу і точність з відстані для юнаків 30 м, для дівчат 20 м.

Кожний практичний норматив оцінюється 5 балами. Максимальна кількість балів за кожне модульне завдання становить 20.

Друге, п'яте, восьме, одинадцяте та чотирнадцяте модульне завдання передбачає практичне використання накопичених знань і вмінь, які отримані в процесі вивчення програмного матеріалу під час проведення уроків у якості вчителя фізичної культури. При цьому третє, шосте модульне завдання включає проведення уроків у якості вчителя фізичної культури, де визначаються знання, уміння й навички у складанні конспекту підготовчої частини уроку та в правильності й чіткості застосування команд на занятті. Що стосується дев'ятого та дванадцятого модульного завдання, то під час проведення уроків у якості вчителя фізичної культури визначаються знання, уміння й навички в складанні конспекту всього уроку та в правильності й чіткості застосування команд на занятті. Крім цього, третє, шосте, дев'яте та дванадцяте модульне завдання передбачає оцінку студента під час обслуговування матчів у якості судді на майданчику.

Максимальна кількість балів за кожне з

названих вище модульних завдань становить 10.

Оцінка 1–2 модульних завдань визначається на основі розроблених критеріїв і вона не повинна перевищувати 60 із 100 балів, якими оцінюється вся робота, винесена на поточний контроль. Це стосується й оцінки 3—5, 6—8, 9—11 та 12—14 модульних завдань. Інші 40 балів студент отримує за систематичність та активність протягом семестру. Така сума балів додається до суми за виконання модульних завдань окремо за 1—2, потім 3—5, 6—8, 9—11 та 12—14 модульні завдання.

Контроль систематичності та активності роботи протягом періоду викладання дисципліни над вивченням програмного матеріалу оцінюється таким чином: систематичність роботи протягом року визначається за допомогою відвідуваності занять. При цьому розраховується «вартість одного заняття» за допомогою формули:

$$B_z = \frac{M_{kb}}{N_z};$$

де ***B_z*** – вартість одного навчання; ***M_{kb}*** – максимальна кількість балів за відвідування занять; ***N_z*** – кількість проведених занять.

Таким чином, студент може додатково отримати певну суму балів за результатами відвідуваності ним занять. У випадку, коли студент навчається за індивідуальним графіком, додаткові бали йому нараховуються за результатами спортивних чи професійних досягнень.

Активність роботи протягом періоду викладання дисципліни визначається за допомогою вчасного виконання модульних завдань, успішного виступу на семінарських чи активності на практичних заняттях. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, додаткові бали за активність можуть отримати у випадку вчасного виконання завдань, що отримані під час складання індивідуального плану проходження матеріалу.

У випадку невиконання студентом вищевказаних умов йому виставляється 0 балів.

Якщо за результатами поточного контролю студент отримав менше 60 балів із 100 можливих, ця дисципліна йому не зараховується й розглядається як академічна заборгованість і при цьому він не допускається до іспиту.

При отриманні 60 балів і більше студенту зараховується ця дисципліна (модуль) і за бажанням він може скласти підсумковий іспит з метою підвищення оцінки, отриманої за результатами рейтингового проміжного контролю.

Об'єктом контролю знань студентів у формі іспиту є результати виконання екзаменаційних завдань.

Тематика завдань підсумкового іспиту містить ... питань з теорії інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», які входять до першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання.

Результати іспиту оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів.

У разі, коли відповідь студента оцінена менше 60 балів, він отримує незадовільну загальнопідсумкову оцінку за результати іспиту.

До заліково-екзаменаційної відомості вноситься загальний екзаменаційний бал поряд з поточним рейтинговим балом. Кращий результат переводиться в 4-бальну шкалу й виставляється у відомості та заліковій книжці.

Переведення даних 100-бальної шкали оцінювання в 4-бальну здійснюється в такому порядку:

оцінка «незадовільно» — менше 60 балів,
оцінка «задовільно» — 60–74 бали,
оцінка «добре» — 75–89 балів,
оцінка «відмінно» — 90–100 балів.

Необхідно відмітити, що кількість модулів залежить від числа кредитів, відведених на вивчення дисципліни в семестрі, тому струк-

тура комплексного контролю успішності студентів залежить від кількості кредитів на семестр, що відведені для вивчення цієї дисципліни, а також виду контролю. Так, від 1 до 1,5 кредитів слід планувати не більше двох модулів, від 2,0 і більше — не більше трьох.

У випадку, коли дисципліна вивчається протягом двох і більше семестрів з проміжним контролем у формі заліку та підсумковим — у формі іспиту, то загальний підсумковий рейтинг може визначатися як середнє арифметичне рейтингів кожного модуля.

Знаючи наперед структуру контролю знань з навчальної дисципліни, студентам дається право самостійно оцінювати свої знання перед складанням заліку чи іспиту. Результати самооцінки студентів використовуються викладачем для більшої об'єктивності оцінювання.

Література

1. Модульно-рейтингова система. Загальні положення та методичні рекомендації: для викладачів вищих навчальних закладів / Л. В. Пшенична (уклад.); Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. — 43 с.

2. Положення «про систему підсумкового контролю, оцінювання знань та визначення рейтингу студентів» (система А) / Б.А. Мендзій, Л.Є. Дещинський, А.Г. Загородній та ін. — Л.: Держ. ун-т «Львівська політехніка», 1997. — 19 с.

3. Система комплексної діагностики знань студентів: Навч. посібник / Р.М. Вернидуб (підгот.); Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. — 15 с.

4. Чорноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингових технологій навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2002. — 264 с.

Роль особистості педагога-хореографа у вихованні майбутніх спеціалістів

Рожко М. М.

Вивченню особистості присвячено безліч наукових досліджень з етики, педагогіки, філософії, соціології, психології, психіатрії тощо.

Існують фундаментальні положення про суть, становлення й розвиток особистості (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Мясищев, К. Платонов, А. Петровський та ін.) [1, с. 22].

Про доцільність психолого-педагогічних засобів корекції особистості писали О. Гройсман, А. Лурія, М. Кнебель та ін. [1, с. 29].

Специфікою творчої діяльності виконавця цікавилися А. Гончаров, Р. Захаров, С. Лифар, Ж. Новер, О. Попов, К. Станіславський та багато відомих митців-педагогів, але й до теперішнього часу вченими не погоджено єдино, усіма прийнятого її визначення [2, с. 84].

Прийнято вважати, що сукупність різних поглядів дозволяє назвати особистістю конкретну людину як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання й ставлення до нього. У цьому розумінні особистість – це людина як носій свідомості, суспільна істота, суб'єкт активного перетворення світу, що володіє активною формою його віддзеркалення [3, с. 98].

Метою наших наукових пошуків є поліпшення професійного навчання хореографії з урахуванням впливу педагогічних принципів видатних педагогів хореографів, майстрів театральної педагогіки.

Питання розвитку й досконалості особистості цікавили людство у всі часи. Так, в античну епоху мислення зробило своїм предметом людські взаємини як взаємодію індивіду-

умів. Тому поняття, які розроблялися, наприклад, Арістотелем, дієві й сьогодні. Найбільш серйозною помилкою у вченні про особистість є те, що вона в цілому підміняється або її окремими психічними функціями, або досвідом, або типологічними властивостями, або спрямованістю. Ці чотири односторонні погляди існують до цих пір. Особистісний же підхід вимагає обов'язкового врахування всіх цих чотирьох підструктур, що входять в динамічну, функціональну структуру особистості. За К. Платоновим, динамічна, функціональна, психологічна структура особистості має чотири підструктури.

Перша підструктура об'єднує цілеспрямованість, відносини й моральні риси особистості. Ця підструктура формується шляхом виховання. Вона соціально зумовлена. Коротко її можна назвати мотиваційною або підструктурою цілеспрямованості особистості.

Друга підструктура особистості включає знання, навички, уміння й звички, набуті особистим досвідом, шляхом навчання, але вже з помітним впливом біологічно зумовлених властивостей особистості. Її іноді називають індивідуальною культурою або підготовкою; стисло вона може бути названа підструктурою досвіду.

Третя підструктура охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів або психічних функцій як форм віддзеркалення. Вплив біологічно зумовлених особливостей у цій підструктурі ще виразніший. Ця підструктура, взаємодіючи з іншими, формується шляхом вправ. Стисло її можна назвати підструктурою форм віддзеркалення.

Четверта підструктура об'єднує властивості темпераменту (типологічні властивості особистості), статеві й вікові властивості осо-

бистості та її патологічні, так звані органічні, зміни, завдяки яким формуються потрібні риси, що входять у цю підструктуру (а точніше, переробляються) шляхом тренування. Вони набагато більше залежать від фізіологічних і навіть морфологічних особливостей мозку, чим від соціальних впливів на людину, й тому стисло цю підструктуру можна назвати біологічно зумовленою підструктурою [2, с. 91].

Усі ці підструктури мають величезний вплив на формування характеру. А формувати особистість – це означає, перш за все, формувати характер. Не випадково говорять: «Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю». Типові, закріплені в характері, властивості особистості впливають на її досвід та поведінку в цілому.

Під формуванням особистості треба розуміти зміну її психологічної структури, головним чином змістовної сторони, яка відбувається під впливом зовнішніх дій, за допомогою тренування, вправ, навчання й виховання.

Вправи як вид формування творчої особистості й колективу спираються на тренування. Успішність вправ досягається за таких основних психологічних умов:

- певна конкретна мета кожної вправи – чого навчитися, і до яких показників правильності, точності й швидкості в дії;
- наявність не тільки знань, але й конкретних уявлень про послідовність і техніку виконання майбутніх дій;
- попереднє освоєння правил виконання майбутніх дій;
- багаторазове виконання дій з метою досягнення зростаючої точності, швидкості дій, а також контролю й керівництва з боку того, хто навчає [3, с. 142].

Таким чином, на формування особистості впливають навчання, творче мислення, виховання, самостійність.

Якщо ці наукові думки трансформувати у сферу творчої діяльності педагогів-хореографів, то серед найбільш значущих характеристик можна виділити творчу дисципліну й етично-естетичну єдність творчого потенціалу особистості.

Творча дисципліна педагога-хореографа та його учнів – це один з неодмінних атрибутів загальнотеатральної педагогічної практики, що виявляє успішність у вирішенні поставлених навчальних завдань і визначає цю успішність. Ієрархічна ситуація «вчитель – учень» у всіх випадках припускає трансляцію інформації, якою володіє вчитель. У контексті уроку авторитет учителя, що складається з багатьох компонентів, включає і два дуже істотних: джерело його інформованості й ставлення до цього джерела. Відносно хореографічного мистецтва – наскільки педагог володіє новітньою інформацією та методикою роботи в танцювальному мистецтві, наскільки він і авторитетний у респондентів.

Прояви самодисципліни педагога відбиваються в загальнотеатральній єдності тих вимог, які він повинен пред'являти самому собі та своїм учням. У зв'язку з цим характерний підхід до творчої дисципліни учня й ставлення до неї з боку педагога викладено в роботі К. Станіславського: «Артистична етика – вузькопрофесійна етика сценічних діячів. Її основи ті ж, що й у суспільної етики, але вони повинні бути пристосовані до умов нашого мистецтва. Ці умови різноманітні й складні. Перш за все, артистична етика повинна погодитися з природою, характером і властивостями творчої волі й таланту. Творчій волі й таланту, перш за все, властиві: пристрасність, захоплення і прагнення до творчої дії, а тому перше завдання артистичної етики полягає в усуненні причин, що охолоджують пристрасність, захоплення і прагнення творчої волі, а також перешкод, що заважають дії творчого таланту. Виконавець на практиці зустрічає на своєму шляху немало таких причин і перешкод, що заважають його творчості» [4, с. 243].

З цим перекликається й думка видатного педагога-хореографа М. Тарасова: «Наведу приклад виховання свідомої дисципліни. Припустимо, учень недостатньо уважний на уроці, він помиляється, плутає порядок рухів або порушує правила виконання цих рухів. Педагог повинен негайно з'ясувати причини такої поведінки. Можливо, що в учня по-

гане самопочуття, можливо, у нього болить спина або ноги, і це заважає йому виконувати навчальне завдання в належній якості, а може бути, у нього трапилася яка-небудь неприємність. Усе це педагог повинен досконально з'ясувати, проявивши при цьому всю тонкість своєї педагогічної майстерності. Якщо з'ясується, що учень здоровий і в нього немає поважних причин, необхідно такому учневі роз'яснити в найсуворішій і досить вимогливій формі, що він поступає неправильно, недобросовісно, що прояв розбещеності й нехлюйства – результат нерозуміння творчих завдань» [5, с. 141]

Наведемо ще одне порівняння висловів К. Станіславського і М. Тарасова про дисципліну як неодмінний і основоположний чинник творчої особистості. К. Станіславський стверджує: «Якщо немає порядку й правильної робочої атмосфери, то колективна творчість перетворюється на муку, і люди товчуться на місці, заважаючи один одному. Ясно, що всі повинні створювати і підтримувати дисципліну. Важливо встановити правильне ставлення до репетиції й розуміти, що від неї можна вимагати» [6, с. 84].

Цю думку розвиває М. Тарасов: «Треба сказати, що виховання свідомої дисципліни – тривала справа. Тому проводити її в педагогічній практиці треба поступово, з уроку в урок – у доступній, але достатньо наполегливій формі. Тоді учні з усією серйозністю проникнуться прагненням розвинути в собі цю якість. Учень зрозуміє, на чому заснована свідомо дисципліна і яке її значення для майбутнього виконавця – справжнього майстра своєї справи». Тут ми бачимо, що такий параметр творчої особистості, як дисципліна, виявляється в універсальних, загальнотеатральних кодах, має свій детонат – «причини, що охолоджують пристрасність, захоплення і прагнення творчої волі», і при цьому «педагог повинен негайно з'ясувати причини такої поведінки». Бо «якщо немає порядку і правильної робочої атмосфери, то колективна творчість перетворюється на муку», в іншому ж випадку «учень зрозуміє, на чому заснована свідомо дисципліна і яке її значення для

майбутнього виконавця – справжнього майстра своєї справи» [5, 142].

Наступною характеристикою творчої особистості педагога-хореографа є етико-естетична єдність. Так, наприклад, Ю. Смирнов-Невський у характеристиці Є. Вахтангова відзначає: «Мистецтво Вахтангова – це його автопортрет: голос, риси вдачі, темперамент, укомпоновані в його творчість. Тому особливо зрозуміло, чому такою турботою про творчу дисципліну було пройняте звернення до своїх учнів Є. Вахтангова: «Дорогі мої! Якби ви знали, які ви багаті. Якби ви знали, яким щастям у житті ви володієте, і якби знали ви, які ви марнотратні. Те, чого люди добиваються роками, на що витрачається життя, – у вас є. Ви молоді й тому не рахуєте днів. Пропускаєте їх. Подумайте, чим наповнюєте ви ту годину, в яку ви не буваєте разом, хоч і умовилися саме в цю годину сходитися для радощів, сходитися для того, щоб відчувати себе об'єднаними в одному, загальному для всіх прагненні – здійсненому прагненні». Примітно, що тут у поняття «здійсненого прагнення» Є. Вахтангов вкладає не тільки естетичне втілення загальних зусиль, але, зрештою, творчо-дисциплінарний прояв як «укомпонованість у свої твори», тобто зрима й читана етико-естетична єдність [7, с. 132].

Ознаки загальнотеатральної єдності творчої дисципліни і працьовитості ми зустрічаємо у вислові молодого А. Мессерера, видатного педагога-хореографа. У цьому вислові можна побачити як би відгук на заклик Є. Вахтангова до «здійсненого прагнення»: «Відтепер моє життя наповнилося головним чином роботою. Щоденні вправи, прагнення до максимальної чіткості й чистоти танцю, ускладнення існуючих тренінгів і пошук нових. Я не думаю, що коли-небудь перестану прагнути до вдосконалення. Моє майбутнє уявляється мені як невинна робота над собою» [8, с. 107].

Тут очевидне розуміння А. Мессерером того, що тільки через творчу самодисципліну особистості виконавця виявиться в майбутньому його професійний рівень.

Необхідність загальнотеатральної творчопедагогічної єдності підкреслює і М. Тарасов:

«Для правдивого та яскравого віддзеркалення життя необхідне не тільки знання школи, але й глибоке розуміння сучасності, режисерська й виконавська майстерність, музична й акторська культура. Тому викладач хореографії повинен твердо пам'ятати, що він покликаний формувати не тільки високу виконавську техніку, але й морально-естетичну свідомість майбутнього танцюриста, педагога. Від цього залежить, як будуть його вихованці створювати танцювальні образи сучасників, виховувати нове покоління» [5, с. 143].

У цьому випадку ми маємо справу з нерозривністю ланцюга «метод – культура – особистість», оскільки загальнотеатральна культура є базовою в структурі особистості педагога-хореографа, її невід'ємною частиною.

Значним індикатором особистості педагога-хореографа є його невербальна культура, яка має, мабуть, найбільший вплив на учнів. Адже танець у результаті свого є невербальне мистецтво, зі своєю знаковою системою-алфавітом, і прояв невербальної комунікації як розкриття особистості педагога може бути максимально ефективним. Одні й ті ж елементи класичного танцю можуть бути як механічним набором нічого не значущих елементів, так і алфавітом певної знакової системи. На знаковий рівень комунікації між педагогом і учнем ці елементи виходять тоді, коли є організація цих елементів на основі певного «синтаксису». Причому форма і рівень цього синтаксису цілком зумовлені особистісними чинниками педагога й збагачуються його послідовниками й однодумцями.

Елементи класичного танцю виступають у процесі уроку у видатних педагогів не тільки як об'єкт вивчення і засвоєння, а проявляють професійну ерудицію викладача, виконують роль алфавіту засобів комунікації між учителем і його учнем.

Таким чином, принцип організації викладання елементів класичного танцю стає методичним метазнаком, транскрипція якого розкриває особистісну суть педагога-хореографа. Процес навчання класичного танцю – це якась особлива мовна, семіотична система, в основу якої покладений традиційний

алфавіт елементів класичного танцю. А значить, щоденний клас для хореографа – це можливість відточувати виконавську техніку, виробляти виконавську манеру, удосконалювати форму, підвищувати майстерність. Цієї позиції неухильно дотримувалися видатні педагоги-майстри А. Мессерер і М. Тарасов. Вони назавжди залишаться великим прикладом і зразком у педагогіці хореографії, у формуванні творчої особистості хореографа.

У результаті ми дійшли до висновку, що основними характеристиками особистості педагога-хореографа є етична вихованість, культура спілкування, демократичність, творча дисципліна, етико-естетична єдність, працьовитість, загальнотеатральна культура.

Ці напрацювання можуть бути початковим матеріалом для подальших наукових пошуків, а також використані в лекційних матеріалах при науково-методичному забезпеченні навчального процесу у ВНЗ культури й мистецтв.

Література

1. Гройсман А.Л. Психология. Личность, творчество, регуляция состояний. – Ч.1. – М.: Наука, 1993. – 287 с.
2. Дранков В.Л. О природе художественного таланта. – Л.: Искусство, 1973. – 164 с.
3. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: Природа, проектирование, реализация. – Волгоград, 1999. – 193 с.
4. Станиславский К.С. Этика и дисциплина // К.С. Станиславский об искусстве театра. – М.: Искусство, 1982. – С. 243.
5. Тарасов Н.И. Основные принципы преподавания классического танца // Кафедра хореографии ГИТИСа: вчера, сегодня, завтра. – М.: ГИТИС, 1996. – С. 141 – 143.
6. Стручкова Р.С. О Н.И. Тарасове // Кафедра хореографии ГИТИСа: вчера, сегодня, завтра. – М.: ГИТИС, 1996. – С. 91 – 92.
7. Смирнов-Несвицкий Ю.А. Вахтангов. – М.: Искусство, 1987. – 173 с.
8. Мессерер Асаф. Уроки классического танца. – М.: Искусство, 1967. – 219 с.

Використання ідей інтеграції філологічних дисциплін у практиці сучасного заняття

Шуліка Л. В.

ВІДРОДЖЕННЯ й розбудова національної системи освіти спонукають до перегляду форм освітньо-виховного процесу на різних ступенях його запровадження. Особливо гостро в останні десятиліття постало питання концептуальної основи педагогічної освіти. Саме тому основними шляхами реформування вищої школи є «органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок та здобутків педагогів-новаторів» [1, с.

2], «відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції» [Там само].

Очевидним є те, що принцип освіти, коли всі проблеми намагаються розв'язати додаванням нових тем у діючі програми й введенням нових предметів у навчальні плани, себе вичерпав. Інтенсифікація ж навчально-виховного процесу, диференціація навчання, поглиблене вивчення предметів гуманітарного циклу, введення кредитно-модульної системи вимагає постійного пошуку можливостей надання якісної сучасної освіти. Таке завдання може виконати інтеграція, проведена на різних рівнях. Проте питання широкої міждисциплінарної інтеграції



відзначається надзвичайно гострою дискусійністю. Тільки наукове вивчення та експериментальне дослідження цієї новації дасть змогу позитивно використати її в педагогічному процесі.

Реалізація ідей інтеграції сучасного викладання у вищих навчальних закладах передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід викладача за межі власного предмета.

Т. П. Усатенко зазначає: «Інтеграція вимагає осмислення вчителем фактичного матеріалу з позиції не лише педагогіки, а й філософії, розширення загального світогляду і знань з інших предметів, здійснення міжпредметних зв'язків і усвідомлення місця своєї дисципліни в загальній системі культури» [2, с. 49]. У зв'язку з цим особливо гостро постає питання нової методології, спрямованої на здійснення вимог інтеграційної освіти, глибоких наукових пошуків у галузі методики викладання.

Процес інтеграції в межах системи — явище не нове. Воно використовувалося ще з часів К.Д. Ушинського [2, с. 49]. Велике зацікавлення в нас викликає перше пореволюційне десятиліття, коли закладалися підвалини шкільної справи. Інтеграцію було взято за основу комплексних програм 20-х років. Побудовані на основі глибокої міждисциплінарної інтеграції, вони, на жаль, виявились непродуктивними для навчання й розвитку учнів, оскільки не давали систематичних, ґрунтовних знань і вмінь. Сьогодні явище інтеграції у вищій школі також викликає багато суперечок і має як активних прихильників серед викладачів, так і противників. Незважаючи на постановку цієї проблеми на державну основу, рівень вивчення її на сьогодні є мінімальним. Упроваджені десятиліття тому у відповідь на слова тогочасного Міністра народної освіти України В. І. Лугового про те, що «головні напрямки роботи полягають в інтеграції навчальних предметів» [3, с. 5], інтегровані курси відзначались безсистемністю, пристосуванням до застарілих засобів навчання, а тому й низькою якістю знань сту-

дентів. Не було створено ні навчальної, ні матеріальної бази, бракувало необхідної літератури, фундаментальних досліджень щодо сучасної інтеграційної освіти. Саме тому інтеграція сьогодні викликає скептичне ставлення у вчителів та викладачів. Науковці визнають, що вчителі-практики випередили їх у пошуках. Окремі розробки щодо інтеграції в початковій школі знаходимо в роботах О.Я. Савченка, Н. Светловської, Н.М. Бібіка. Цікавими є думки щодо проблеми інтеграції в шкільному навчанні Ю.М. Калягіна, О.Л. Алексєєнка, Т.П. Усатенко. Проте найменше досліджені можливості інтеграції у вищій школі. Тому вважаємо, що дослідження з цієї проблеми є не лише доцільним, а й необхідним в умовах сучасного розвитку освіти.

Ми пропонуємо розглянути продуктивність інтеграційних процесів, їх можливості на різних рівнях побудови об'єктів інтеграції, що стосуються філологічної освіти студента педагогічного коледжу.

Підставою для розвитку процесів інтеграції та ефективним засобом формування інтегрованих умінь і навичок є різноманітні міжпредметні зв'язки. Саме визначення спільних рис між окремими дисциплінами дає можливість для інтеграції [4, с. 42]. Проте ототожнення міжпредметних зв'язків та інтеграції, що часто трапляється на практиці, є помилковим. О.Я. Савченко так формулює визначення змісту цих методичних понять: «Насамперед, міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів. Ці завдання мають допоміжне значення. Це окремі короточасні елементи уроку, які сприяють глибинному сприйманню й осмисленню понять, що вивчаються.

Якщо зміст заняття зінтегровано з різних видів діяльності для створення у свідомості та уяві дітей літературно-художнього образу... – урок інтегрованого змісту. Особливість полягає в тому, що тут поєднуються блоки знань з різних предметів» [5, с. 66].

Завдання щодо всебічного розвитку студента вимагають не стільки знань з чітко виз-

наченого предмета, скільки виходу за межі цих знань, уявлення окремої дисципліни як необхідної сходинки для розвитку на новому рівні. Упроваджуючи ж лише міжпредметні зв'язки, кожен викладач формує в студентів насамперед знання зі свого предмета, а не про світ у цілому.

Інтеграція в межах заняття – це об'єднуюча ланка в інтегрованому блоці. Саме можливість поєднати матеріал з різних дисциплін у межах заняття з метою інформаційного й емоційного збагачення мислення, почуттів студентів дала змогу говорити про широкий рівень інтеграції в навчанні. Сьогодні практикуються різноманітні варіанти проведення інтегрованих занять. На одному чи кількох заняттях інтегрують не лише два, а й три, чотири, п'ять предметів.

В умовах інтеграційної освіти позитивний результат може дати планомірне використання на заняттях і поєднання міжпредметних зв'язків з елементами інтеграції. Слід розрізняти також заняття інтегровані та заняття з елементами інтеграції. Яке ж місце повинні зайняти такі заняття в системі сучасного навчання? Викладач самостійно окреслює зміст і шляхи інтеграції, проте він завжди повинен пам'ятати, що захоплення цими процесами може дати й негативні результати (перевантаження студентів, реструктуризація заняття). Заняття з елементами інтеграції використовуються в основному при вивченні нового матеріалу та його засвоєнні, а інтегровані заняття – для закріплення, узагальнення й систематизації знань. Це стосується інтеграції як у змісті занять, так і в різних видах діяльності на них, оскільки інтеграція вимагає опори на певну базу знань і вмінь. Так, інтегроване заняття з методики читання й дитячої літератури не можна провести раніше вивчення навичок виразного читання, методики проведення уроків читання. Лише в поодиноких випадках, як правило, при показі зразка для зацікавлення матеріалом, інтегроване заняття проводиться як вступне (заняття з виразного читання).

До таких занять студентів необхідно готувати фізично й психологічно. «Щодо кількості уроків інтегрованого змісту ми вважаємо, що однозначної відповіді не може бути. Це залежить від умінь вчителя провести інтегрований урок так, щоб не було перевантаження дітей враженнями, щоб він не був мозаїкою окремих картин, а саме слугував одній меті. Для цього треба завчасно, хоч на півріччя, проаналізувати календарне планування й відібрати ті питання з програми, які близькі за змістом або метою використання», – вважає О.Я. Савченко [5, с. 66].

Одним з напрямків реалізації інтегрованого навчання є проведення занять на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. О.Я. Савченко зазначає: «У зв'язку з тим, що одним із напрямків перебудови змісту освіти є створення інтегрованих курсів, доцільно вести пошук ефективної структури і методики інтегрованого уроку. Ядром його має бути організація різних видів діяльності навколо провідних понять, які потребують всебічного розгляду» [5, с. 66].

Інтеграція в межах заняття – явище складне, багатокomпонентне, в основі якого – цілісний художньо-логічний образ. Тому будь-яке заняття в системі викладання інтегрованого змісту покладає на викладача значно більше відповідальності, ніж звичайне.

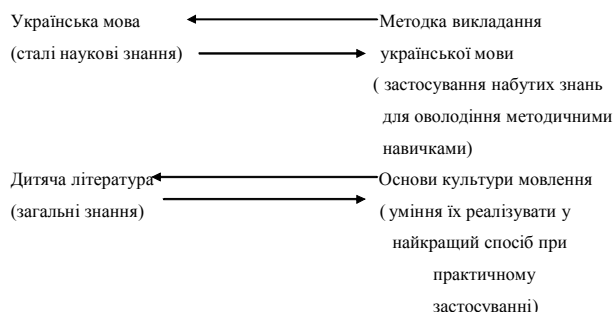
Інтеграція передбачає зв'язок споріднених предметів, виділення в них спільних ідей, проблем. Блок українознавчих філологічних дисциплін у коледжі педагогічного спрямування заздалегідь розроблений з урахуванням такого зв'язку предметів, що дає можливість сформувати майбутнього фахівця загальноосвіченим з позицій рідної мовної культури.

Відомі різні варіанти об'єднання предметів:

- 1) знання одного предмета ґрунтуються на знаннях іншого;
- 2) об'єднання рівноцінних дисциплін.

В умовах педагогічного коледжу дисципліни інтегруються, як правило, у перший

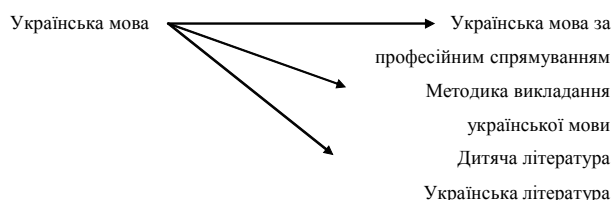
спосіб: об'єднання дисциплін для створення нового рівня знань та практичних умінь і навичок на основі знань уже відомих, практична реалізація одним предметом теоретичного матеріалу іншого:



Така інтеграція обов'язково повинна передбачати постійний двобічний зв'язок.

Елементи другого варіанта об'єднання предметів можна використати частково при створенні блоку «Дисципліни української філології», де кожній дисципліні визначене місце в загальній системі розвитку світоглядної позиції студентів, їх методичних умінь, педагогічних переконань, визначені також точки інтеграції з іншими предметами циклу. Таким чином, ми маємо можливість передбачити постійний високий рівень інтеграції між дисциплінами та створити інтегрований блок, у якому рівень інтеграції між дисциплінами може бути різний. Викладачу слід усвідомити місце свого предмета серед інших дисциплін навчального плану, а також чітко уявляти, наскільки якісними будуть знання студентів, набуті під час інтеграції чи використання міжпредметних зв'язків. Для цього бажано скласти таблицю чи схему інтеграційних зв'язків кожної дисципліни в блоці. Причому враховуються й міжпредметні зв'язки з неспорідненими дисциплінами. Схеми можуть мати подібний вигляд:

Інтеграційні зв'язки:



Міжпредметні зв'язки



Ця загальна система може бути використана викладачем індивідуально й конкретизовано: відповідно не лише до дисципліни, а й до курсу, теми, паралелі предметів на курсі, додаткової спеціалізації студентів. Відповідно до цього викладач може створити систему інтеграційних зв'язків протягом чотирьох років вивчення курсу. Ця система гнучка – на різних курсах передбачається різний ступінь інтеграційних і міжпредметних зв'язків. Така гнучкість дозволяє вдосконалювати зміст програми, широко використовувати індивідуалізацію й диференціацію в навчанні.

Можливості інтегрованого навчання у вищому навчальному закладі слід розуміти повністю й правильно. Виходячи з того, що інтеграція в початкових класах має об'єднати не тільки розрізнені уявлення про світ, а й навчити поєднувати різні види навчальної діяльності, стати метою досягнення певного результату, робимо висновок, що інтеграція на заняттях у ВНЗ, де готують учителів початкової школи, повинна проводитись не лише різними шляхами, а й у різних напрямках.

Система інтегрування українознавчих філологічних дисциплін вимагає не тільки розгляду напрямків і шляхів їх введення. Проблемним залишається й питання засобів інтеграції на заняттях з української філології у ВНЗ, осмислення їх ролі, обсягу й мети введення в заняття інтегрованого змісту. Різноманітність засобів не повинна створювати строкатості в системі інтеграції, і тим більше, хаотичності в її структурі.

Одним з центральних підходів до вдосконалення змісту освіти на інтегративній основі є узгоджене використання наскрізних ідей, що

проходять через усі навчальні цикли. Тому продуктивним засобом інтеграції є поєднання її з проблемним навчанням. У пригоді викладачу коледжу для реалізації мети інтегрованого навчання та формування цілісного світогляду майбутнього педагога стануть і елементи проблемного навчання на занятті, а також заняття проблемного змісту.

Проблема раціонального використання часу та його ущільнення може бути вирішена введенням в інтегровану систему укрупнених блоків, що цілком відповідає вимогам і модульного навчання [6, с. 58].

Своє місце в системі інтегрованих курсів знайшли й нестандартні заняття – диспути, творчі лабораторії, заняття-конференції, вікторини, казки, заняття-вистави, а також введені в заняття рольові ігри тощо. Нестандартність ситуації дозволяє здійснити індивідуалізацію та диференціацію навчання, оскільки різноманітність підходів до вивчення матеріалу розкриває здібності студента, залучає до творчої співпраці кожного.

Широкі можливості для всебічного розвитку студентів, самостійності мислення, їх уявлення про світ узагалі та отримання вузькоспеціальних навичок, створення навчальної мотивації та залучення глибинних емоційних і виховних впливів освіти надають сучасні мультимедійні технології. Мультимедійна аудиторія обладнана уже з урахуванням використання широких інтеграційних та міжпредметних зв'язків. Тому створення можливостей для її активного використання значно розширить можливості викладача при проведенні інтерактивних занять інтегрованого змісту, виховних заходів тощо. Можливими стають інтегровані заняття з кількох дисциплін. Пропонуємо план інтегрованого заняття з української літератури, історії, культурології на тему «Жінки в історії України».

Мета: ознайомити присутніх з менталітетом української жінки та її роллю в історії, повідомити про видатні досягнення українських жінок у різних галузях людського життя й суспільної діяльності, виховувати повагу до

жінки, викликати захоплення її духовними якостями, провести паралель між жінками різного часу.

Хід інтегрованого заняття:

1. Вступне слово викладача. Артур Шопенгауер про жінку.

2. Розповідь про роль жінки в суспільстві Київської Русі. Історія княгині Ольги (На екрані – портрет княгині Ольги у виконанні Ганни Єгорової). Аналіз портрета.

3. Розповідь про Роксолану. Історична довідка. Інсценізація уривку з роману П. Загребельного «Роксолана». На екрані – портрет Роксолани.

4. Історична довідка про часи козаччини в Україні. Інсценізація уривку з роману Л. Костенко «Маруся Чурай» (уривок з частини «Якби знайшлась неопалима книга...»). На екрані – вид старовинної Полтави. Розповідь про Марусю Чурай.

5. Розповідь про розвиток суспільної думки в Україні в 19 столітті. Олена Блаватська та її філософська теорія. На екрані – портрет, озвучені слова О. Блаватської з «Практичного вчення».

6. Розповідь про культурний розвиток українського суспільства в 19 столітті. Історія Соломії Крушельницької та Марії Заньковецької. На екрані – фото різних років.

7. Історія життєвий подвигу Лесі Українки. Художнє читання поезії «Хто вам сказав, що я слабка?» На екрані – портрети Лесі Українки.

8. Загальна характеристика історичних подій 20 століття. На екрані – озвучені слова О. Довженка про українську жінку часів війни.

9. Життєва доля Олени Теліги. Художнє читання поезії О. Теліги «Вечірня пісня».

10. Художній таланти Т. Яблонської. На екрані – портрети художниці, репродукції картин. Аналіз художніх полотен.

11. Підсумок заняття. Жінки-сучасниці. Обговорення ролі жінки в сучасному суспільстві. Читання віршів, присвячених сучасній жінці. На екрані – фото жінок нашого часу.

Застосувати індивідуалізацію інтеграційного навчання філологічних дисциплін у ВНЗ дозволяє використання комп'ютерної техніки. Робота з комп'ютером вимагає від студентів чітких знань, умінь швидко орієнтуватись, знаходити правильне рішення. Ефективним засобом роботи є використання електронних контролюючих програм. Проте цим не повинен обмежуватись викладач філології. Робота з комп'ютером чи мультимедійною дошкою дасть змогу ефективно використати час при проведенні інтегрованого заняття з української мови з методикою викладання: розглянути кілька фрагментів уроків, методів і прийомів, використаних у них, обрати найдоцільніші й змінити відповідно до методичних вимог, застосувати перевірку мовних знань студентів. Цікаві завдання можна запропонувати при вивченні предмета «Українська мова за професійним спрямуванням». Наприклад, при вивченні теми «Службова кореспонденція» доцільно провести інтерактивну лекцію в аудиторії, обладнаній комп'ютерами та мультимедійним екраном. Основна інформація, пропонована викладачем, ілюструється на екрані, там же пропонуються завдання для колективного обговорення та колективного моделювання документів. Потім студенти можуть перевірити рівень усвідомлення матеріалу при моделюванні документів за комп'ютерами індивідуально. У ході такої лекції інтегруються різноманітні вміння студентів. Поєднання різних видів роботи полегшує сприйняття матеріалу й зацікавлює те-мою.

На жаль, на сучасному етапі розвитку освіти недостатньою є забезпеченість електронними підручниками інтегрованого змісту, а пропоновані підручники не завжди є якісними та всеохоплюючими щодо програмних вимог. Адже саме такі підручники виконують завдання якісної інтеграції, а значить, і всебічної підготовки фахівця. Тому на сучасного викладача-гуманітарія покладені завдання не лише якісного доведення інформації до студентів, а й необхідність самостійно технічно

оформлювати інформацію інтегрованого змісту, що вимагає навичок використання сучасної техніки. Саме тому з'являється й новий рівень інтеграції, який раніше використовувався як міжпредметний зв'язок – інтеграція філологічних дисциплін та основ використання інформаційних технологій, який найчастіше забезпечується спільною роботою викладача-словесника та викладача інформатики. Тому сьогодні викладач-філолог повинен мати високий рівень інтеграції знань не лише філологічних та методичних наук, а й уміння застосувати їх у світлі сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій.

На широкі можливості інтеграції щодо розвитку вмінь цілісно сприймати світ, бачити філологічні проблеми у їх зв'язку з іншими дисциплінами, усвідомлення галузей людських знань як невід'ємної частини цілісної суспільної науки студентами коледжу, майбутніми учнями початкової школи спрямована програма «Intel. Навчання для майбутнього». Використання методу проектів передбачає широку міждисциплінарну інтеграцію. «Метод проектів припускає можливість вирішення деякої проблеми; у ньому передбачається, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки і мистецтва» [7, с. 15]. Так, працюючи за проблемою «Яка частина мови допомагає нам бути здоровими?», учні 4 класу досліджують свої фізичні вправи, аналізують ранкову гімнастику, називають свої дії, проводять опитування, створюють словник дій, складають гумористичну ранкову гімнастику. У результаті вони вивчають слова, що позначають дії, і приходять до висновку, що дії можуть позначатись іменниками й дієсловами. Під час роботи над цим проектом інтегруються знання з української мови та фізичної культури, що було б неможливим у традиційних умовах навчання. Учні навчаються досліджувати життєві процеси й мовні явища, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати мовні процеси й не піддаються тиску з боку

викладача, не обмежуються вимогами шкільної освіти, проте й не відступають від неї. Навчальна мотивація при використанні такого рівня інтеграції глибша й природніша. Одночасно використовуються міжпредметні зв'язки з літературою, образотворчим мистецтвом. Відбувається інтеграція мовних знань з умінями використовувати сучасні комп'ютерні можливості. Студенти, створюючи такі проекти, інтегрують методичні знання та вміння зі знаннями наукової граматики.

Отже, широка міждисциплінарна інтеграція в межах блоку навчальних дисциплін реалізується на занятті у вищому навчальному закладі в різних напрямках, різному обсязі й різними способами. Вона вимагає урізноманітнення змісту й структури занять при чіткому й логічному їх осмисленні. Необхідно пам'ятати, що інтеграція на занятті може дати якісні результати тільки при розумінні викладачем поставленої мети й умінні добирати найефективніші засоби для її досягнення.

Інтеграція в освіті вимагає глибокого вивчення, оскільки вона має потенціал, щоб піднести вищу школу на нову сходинку розвитку. Проте це завдання може бути виконане за таких умов:

— інтеграція може стати основою якісної філологічної підготовки фахівця лише при її системності, структурної впорядкованості й глибокого осмислення в межах цілого блоку дисциплін;

— введення філологічних дисциплін в інтегрований блок необхідно проводити поступово, спираючись на вивчення ситуації, керуючись результатами глибоких наукових досліджень, а не формальними чинниками;

— власне інтеграції в межах дисциплін повинне передувати вивчення й введення міжпредметних зв'язків та елементів інтеграції в уроки, з'ясування таким чином точок спільності їх використання;

— широка міждисциплінарна інтеграція базується на науковому вивченні навчальної документації;

— якісна інтеграція в блоці філологічних дисциплін може проводитись лише з урахуванням її багатоступеневості, гнучкості, постійного вдосконалення, оновлення змісту;

— наукове вивчення міждисциплінарної інтеграції не може бути здійснене протягом короткого проміжку в часі, а є результатом багаторічних наукових досліджень її в різних умовах та на різних ступенях освіти;

— інтеграція філологічних дисциплін передбачає різноманітність у застосуванні засобів, варіативність у напрямках та шляхах її введення за умови їх упорядкування в логічно послідовну інтеграційну структуру.

Інтеграція навчальної інформації веде за собою зміну змісту освіти, програм, форм і методів аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами, підготовки та перепідготовки викладачів та вчителів. Необхідні нові методологічні дослідження, нові матеріали, підручники, оновлення матеріальної бази вищої школи. У цьому запорука навчання розвивального, творчого, а також ефективного переходу до модульно-рейтингової та кредитно-модульної систем.

Література

1. **Державна** національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» // Освіта. – 1993. – № 44. – грудень. – С. 2–8.
2. **Усатенко Т.П.** Інтеграція змісту освіти та навчання мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1990. – № 11. – С. 49–53.
3. **Луговий В.І.** Актуальні завдання перебудови освіти // Початк. шк. – 1991. – № 9. – С. 2–6.
4. **Пентиліук М.І.** Міжпредметні зв'язки на уроках мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1989. – № 5. – С. 38–45.
5. **Савченко О.Я.** Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
6. **Девдера М.В.** Укрупнені структури у процесі вивчення мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1989. – № 6. – С. 57–67.
7. **Деббі Кендау та ін.** Intel. Навчання для майбутнього. – К.: Нора-прінт, 2005. – 128 с.

Використання активних методів навчання НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Гончарова С. В.

ОДНИМ з головних завдань сучасної освіти є формування фахівця, який володіє не тільки теоретичними знаннями, але й уміє втілювати їх у практику. Такі завдання повинні вирішуватися при викладанні всіх дисциплін, у тому числі й при вивченні правознавства.

Найбільш ефективним засобом досягнення цієї мети є використання активних методів навчання. Характерними рисами активних методів є:

1. Індивідуальна орієнтованість навчання.
2. Органічне поєднання теорії та практики.
3. Набуття практичного досвіду через колективну роботу в малих групах.
4. Широке використання елементів гри, дискусії.

Вищеназвані методи навчання дають можливість досягти високої активності студентів та підвищити рівень їх самостійної підготовки. Крім того, студенти можуть на прикладі реальних правових ситуацій перевірити результати навчання.

Досвід викладання правознавства показує, що найбільш ефективними методами та такими, що найбільше активізують студентську аудиторію, є метод розв'язання ситуацій, метод розігрування ролей, ділової гри. Ділові та рольові ігри забезпечують максимальне емоційне й практичне залучення до конкретної ігрової ситуації, дозволяють радикально скоротити час для перевірки знань студентів, накопичення ними власного досвіду, перетворення загальних знань в особистісно значущі, а також розвивають організаторські навички в спеціалістів.

Активні методи навчання мають високу ефективність при проведенні підсумкових занять з правознавства, семінарських та практичних занять.

Так, наприклад, семінарське заняття з теми «Трудове право» можна провести у вигляді роботи в малих групах. Студенти розподіляються на чотири малі групи – «Адміністрація підприємства», «Відділ кадрів», «Юридичний відділ», «Молоді працівники». Кожна група за допомогою карток отримує завдання, які потім розподіляються між членами групи самостійно. Завдання надаються таким чином, щоб залучити кожного студента малої групи до їхнього виконання. Відповідь оцінюється індивідуально.

Метою цього етапу уроку є формування навичок роботи в команді, умінь розподіляти обов'язки залежно від рівня підготовки студента, розвиток навичок мовлення.

Великий інтерес у студентів викликає такий метод роботи, як рольова гра. Кожна з малих груп повинна представити перед іншими конкретну правову ситуацію за пропонуваною темою, наприклад, «Працевлаштування», «Звільнення з роботи за ініціативою власника», «Матеріальна відповідальність працівника», «Індивідуальний трудовий спір». Команди повинні розв'язати ці ситуації, прокоментувати їх, дати оцінку гри учасників, зробити висновки. Завдяки рольовій грі набувається досвід дій. Досягненню мети сприяє психологічний аспект гри: вона імітує реальність. Призначення ролей учасникам надає можливість діяти «наче насправді» й реагувати на конкретну проблему в межах заданої програми.

За змістом тісно пов'язані з рольовими іграми ділової гри. Наприклад, студентам гру-

пи на семінарському занятті з трудового права пропонується вибрати картки з назвами документів для прийому на роботу для таких працівників:

— «Робочим на металургійний комбінат працевлаштовується 30-річний робітник»;

— «Бухгалтером у банк за направленням працевлаштовується випускниця університету»;

— «За конкурсом у салон краси працевлаштовується модельєр-перукар»;

— «Учнем слюсаря працевлаштовується 15-річний робітник».

Завдяки грі в учасників формується вміння застосовувати правові знання, розвиваються навички мислення. Гра — це чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях, близьких до реальності.

Високу ефективність на уроках показали також методи дискусії, творчих конкурсів, «мозковий штурм».

Так, наприклад, ще до вивчення теми «Конституція України», її політичне та юридичне значення («Права, свободи і обов'язки людини і громадянина»), студентам пропонується написати творчі роботи на теми «Як я розумію вислів «Усі різні – усі рівні», «Які думки виникають у мене, коли я читаю Конвенцію ООН про права дитини», «Яке значення для сучасності має Загальна Декларація прав людини». Написання таких робіт спрямовано на формування навичок самостійної роботи при вивченні правових актів, розвиток розумової діяльності студентів. При оцінюванні творчих робіт викладач повинен урахувати не тільки повноту розкриття питання, але й особисте ставлення студента до розглянутого питання.

Методи «мозкового штурму», дебатів мають мету обговорення конкретних питань із залученням найбільшої кількості студентів у групі. Так, великий інтерес у студентів та жваве обговорення викликає питання «Які права людини, на ваш погляд, не реалізовані в нашій країні, та як змінити цю ситуацію?» У процесі обговорення приймається кожна про-

позиція, навіть така, що не може бути реалізована. Така робота на уроці дає можливість за короткий час зібрати максимальну кількість різних думок, залучити до роботи тих, хто зазвичай є пасивним на уроці, активізує уяву й творчі можливості студентів. Метод «мозкового штурму» цікаво здійснювати на початку уроку, тому що він активізує роботу студентів, сприяє активному заглибленню студентів у питання, що будуть обговорюватися на уроці.

Важливою умовою для проведення дискусій, «мозкових штурмів» є психологічний клімат на уроці — це тактовність викладача, повага до студентів та їхньої думки. Наприкінці уроку потрібно зробити висновки та оцінити відповідь студентів згідно з чіткими критеріями, оголошеними заздалегідь.

Викладачу слід бути готовим не тільки до загальної оцінки результатів, але й до виставлення оцінок окремим студентам у балах (особливо в тому випадку, якщо використовується рейтингова система оцінювання). Оцінка роботи студента на уроці має враховувати його активність, правильність відповідей на питання теми та виправлення можливих помилок (оцінювання має бути таким, щоб не пригнічувало студентську ініціативу, що могло б негативно визначитися на проведенні наступного заняття). Комплексна оцінка групи включає усереднені значення самооцінок, оцінок груп-учасників, викладача з урахуванням усієї виконаної роботи.

Отже, активні методи навчання мають велику навчальну та виховну ефективність. Але викладач завжди повинен пам'ятати про проблеми при їх використанні та уникати їх. До таких найбільш поширених проблем належать:

— студенти не розуміють змісту ігор, їх відмінності від інших форм занять;

— слабка матеріальна база навчального закладу не дає можливість упроваджувати ці методи, особливо, коли йдеться про використання програмних продуктів;

— студенти не запам'ятовують усю необхідну інформацію з першого разу, а тому під

час обговорення постійно ставлять запитання, що порушує хід роботи й дисципліну.

Ще однією групою проблем, пов'язаних з упровадженням активних методів навчання, є психологічні проблеми, які залежать від рівня емоційності, згуртованості аудиторії. Окремі групи студентів захоплено відгукуються на пропозицію використання нових методик на уроці, інші – не бажають зайвої відповідальності, відходу від установленого ритму навчального процесу. Викладач повинен перебороти страх студентів перед виступом, формувати адекватну реакцію на висловлення товаришів, показати переваги використання активних методик – це набуття досвіду соціального й емоційно-морального спілкування, активної співпраці, формування почуття впевненості в собі, подолання зайвої боязкості чи надмірної самовпевненості.

Отже, виходячи із змісту названих проблем при організації та проведенні занять з використанням активних методів навчання, можна назвати шляхи їх вирішення:

— розуміння того, що студенти – не пасивна маса, і нове їх більше зацікавить, ніж відштовхне;

— доки викладач не з'ясує сам для себе переваги ділової гри, на студентський загаль з нею краще не виходити;

— чим більше роздаткового матеріалу, тим цікавіше студентам буде працювати;

— перед початком заняття необхідно, щоб кожен студент мав перелік питань, які обговорюються, тоді перегляд матеріалу стає не пасивним, а активним, цілеспрямованим.

Таким чином, особистий досвід викладання правознавства показує, що викладач повинен не тільки досконало знати свій предмет, науку, але й уміти підбирати найбільш раціональні та доцільні форми навчання, щоб вирішити головне питання освіти — формування висококваліфікованого фахівця та людини з високим рівнем правової культури та свідомості.

Сценарій відкритого семінарського заняття з предмета «Правознавство» на тему «Трудове право»

для спеціальності «Перукарське мистецтво і декоративна косметика»

Мета: перевірити рівень знань студентів з теми, уміння користуватися цими знаннями при розв'язанні конкретних правових ситуацій, розвивати логічне мислення, пам'ять, самостійність.

Оформлення дошки: написана назва теми та цитата із ст. 43 Конституції України. «Кожен має право на працю, що включає можливість заробляти собі на життя працею, яку він вільно обирає або на яку погоджується вільно».

План заняття

1. Представлення теми та типу заняття, визначення очікуваних результатів.
2. Організаційний момент.
3. Повторення матеріалу теми шляхом теоретичного опитування та розв'язання правових ситуацій.
4. Відповідь на питання тестів.
5. Підведення підсумків заняття.

Хід заняття

1.

Заняття розпочинається з бесіди із студентами за питаннями:

— Хто з вас уже працював або працює зараз?

— Хто після закінчення технікуму не планує навчатися далі, а збирається працювати?

Підсумуючи відповіді студентів, викладач називає тему й тип заняття, повідомляє студентів, що з трудовим правом, яке регулює взаємини між працівниками та роботодавцями, доведеться мати справу кожному студенту.

Далі викладач повідомляє студентам попередню інформацію щодо трудового права:

«У Конституції України проголошено право людини й громадянина на працю. Держава забезпечує рівність трудових прав усіх гро-

мадян незалежно від походження, соціального й матеріального стану, раси, національності, статі, мови, політичних поглядів, релігійних переконань».

У статті 43 Конституції України зазначено: «Кожен має право на працю, що включає можливість заробляти собі на життя працею, яку він вільно обирає або на яку вільно погоджується...».

Право на працю не тільки проголошується. Держава, як записано в Конституції, гарантує громадянам рівні можливості у виборі професії та роду діяльності, реалізує програми професійного навчання, підготовки кадрів відповідно до потреб суспільства.

В Україні заборонена примусова праця. Кожен має право на такі умови праці, які не завадять його здоров'ю та на заробітну плату, не нижчу за визначену законом. Кожен, хто працює, має право на відпочинок.

Відносини в процесі праці регулюються окремою галуззю – трудовим правом».

Після вступного слова викладач пропонує студентам повторити базові поняття теми:

- трудове право;
- колективний договір;
- трудовий договір;
- робочий час;
- час відпочинку;
- дисципліна праці;
- матеріальна відповідальність;
- повна матеріальна відповідальність;
- обмежена матеріальна відповідальність.

2.

Наступний етап уроку – розподіл студентів на чотири малі групи та визначення завдань для кожної групи. Для цього представник кожної групи витягує картку із завданнями.

Малі групи мають такі назви та завдання:

1. «Адміністрація»:

- трудовий договір;
- робочий час;
- дисципліна праці;
- час випробування.

2. «Відділ кадрів»:

- документи для прийому на роботу;
- ведення трудових книжок;
- звільнення за ініціативою працівника;
- звільнення за ініціативою власника.

3. «Юридичний відділ»:

- які документи заборонено вимагати при прийомі на роботу;
 - час відпочинку;
 - матеріальна відповідальність працівників;
 - трудові спори.
- ### 4. «Молоді працівники»:
- трудове право;
 - права та обов'язки працівників;
 - колективний договір;
 - труд неповнолітніх та жінок.

3.

Кожна з малих груп повинна дати відповіді на теоретичні питання (студенти дають відповіді по черзі за власним вибором).

Після відповідей студентів кожної малої групи викладач пропонує виконати такі завдання:

Завдання 1

«Прийняття на роботу та умови праці неповнолітніх» (на мотив казки «Як піп робітницю наймав»).

*Піп на роботу малу дівчину наймає,
та ось такі умови праці встановляє:
«Тобі у мене буде не важко працювати,
вважай, що більшість часу будеш спати:
До світу встанеш, скрізь поприбираєш,
Корів подоїш – і спиш собі, відпочиваєш.
Далі сніданок хутко станеш готувати,
Нас погодуєш... і знову відпочивати.
Поли помиеш, у ліс поїдеш за дровами,
Обід наварии, потім займешся пирогами,
Помиеш посуд, знову все поприбираєш,
І, скільки встигнеш, спиш – відпочиваєш».*
Завдання для обговорення:

Уявіть, що подібна ситуація сталася в наш час.

1. Які порушення умов праці неповнолітніх, передбачених чинним законодавством України, ви помітили?

2. Яким чином неповнолітня працівниця може захистити свої права?

Завдання 2

Кожний малій групі пропонується вибрати картки з назвами документів для прийому на роботу для таких працівників:

— «Робочим на металургійний комбінат працевлаштовується 30-річний Петров»;

— «Бухгалтером у банк працевлаштовується Іванова за направленням з університету»;

— «За конкурсом у Салон краси працевлаштовується модельєр-перукар Кузнецова»;

— «Учеником слюсаря працевлаштовується 15-річний Комаров».

Завдання 3

Розв'язати задачу, що запропонована кожній групі. Студенти інших груп мають прокоментувати правильність розв'язання задачі.

Завдання 4

Скласти задачу за такими темами:

— дисципліна праці й матеріальна відповідальність;

— звільнення за ініціативою власника;

— робочий час і час відпочинку;

— час випробування.

Завдання 5

Скласти резюме на одного з учасників малої групи.

4.

Після усного обговорення теоретичних питань студентам пропонується дати писемні відповіді на питання тестів за двома варіантами.

Питання тестів першого варіанта:

1. Продовжити визначення: «Трудовий договір – це _____»

2. Нормальна тривалість робочого тижня складає:

А) 38 годин;

Б) 40 годин;

В) 42 години.

3. Максимальна тривалість строкового трудового договору:

а) 2 місяці;

б) 6 місяців;

в) 8 місяців.

4. Продовжіть фразу: «Сторонами колективного договору є _____»

5. Продовжіть фразу: «До понаднормативних робіт заборонено залучати _____»

Питання тестів другого варіанта:

1. Продовжіть визначення: «Колективний договір – це _____»

2. Кількість святкових днів в Україні складає:

а) 10 днів;

б) 12 днів;

в) 14 днів.

3. Трудовий договір можна укладати:

а) з 15-ти років;

б) з 16-ти років;

в) з 18-ти років.

4. Продовжіть фразу: «Сторонами трудового договору є _____»

5. Продовжіть фразу: «До роботи в нічний час заборонено залучати _____»

5.

За підсумками уроку викладач виставляє дві оцінки: одну — за усну роботу на уроці, підсумовуючи участь кожного студента в семінарі та рівень його підготовки, другу – за відповіді на питання тестів.

Література

1. Конституція України. Прийнята на V сесії Верховної Ради України.

2. Кодекс законів про працю України від 14 жовтня 1992 р.

3. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів І—ІІ рівнів акредитації: Вип. 6. — 2006.

4. Матеріал з досвіду організації науково – дослідницької роботи студентів. – Луганськ: Луганський політехнічний коледж, 2004.

Методика проведення маркетингових досліджень при вивченні основ маркетингу для студентів спеціальностей

«Моделювання та конструювання виробів народного вжитку», «Виготовлення виробів із шкіри»

Кореняк Н. В.

В УМОВАХ сучасного життя все більше уваги привертає до себе проблема якісної підготовки молоді до професійної діяльності, до дорослого життя та вміння адаптуватися на ринку роботодавців. Вирішення багатьох проблем суспільства, окремих організацій дають професійно-підготовлені спеціалісти, які мають не тільки добру теоретичну підготовку за фахом, але володіють навичками аналізувати все те, що відбувається у зовнішньому середовищі, використовуючи методику дослідницької роботи в підприємницькій діяльності.

Формування фахівця, який зможе поєднувати професіоналізм, творчий потенціал, цілеспрямованість, внутрішню культуру та прагнення до самовдосконалення здійснюється на основі науково обґрунтованої організації різних видів діяльності студентів, оскільки їх особистісна і професійна культура формується в процесі різнопланової діяльності.

Важливу роль у процесі формування світогляду майбутнього фахівця відіграють не тільки технічні дисципліни, які пов'язані з фахом, а й ті, що напряму пов'язані з підприємницькою діяльністю, маркетингом та менеджментом. Уміле поєднання системи знань, умінь та засобів діяльності в конкретній професійній галузі, у ході вивчення спеціальних дисциплін, при правильно організованому навчально-виховному процесі, розвиваються такі якості майбутнього фахівця, які неможливо сформулювати жодними іншими засобами: вміння проводити маркетингові дослідження на ринку споживача; комунікативні, організаторські здібності, вміння отримувати задоволення

в одержанні інформації про обрану професію.

Етапи підготовки до маркетингових досліджень

Для вирішення основних завдань національної освіти з підготовки кваліфікованих працівників, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці, необхідно здійснювати пошук нетрадиційних напрямів навчального процесу. Одним з таких напрямків може стати дослідницька робота студентів, результати якої будуть представлені на уроці-конференції з основ маркетингу.

Щоб підготуватися до уроку-конференції, кожним студентом була проведена велика дослідницька робота на споживчому ринку взуття. Проведення маркетингового дослідження пропонувалось студентам, які пов'язують свою майбутню діяльність з моделюванням, конструюванням та виготовленням взуття.

Першим етапом роботи є визначення проблемних ситуацій на виробництві взуття й шляхи їх вирішення під час проходження виробничої практики на взуттєвих підприємствах.

Виконуючи роботу статиста – керівника середньої ланки в цехах, вони бачать перспективу подальшої роботи, що формує наукові погляди на проблеми технічного й економічного характеру.

Кожний студент перед проходженням виробничої практики отримав індивідуальне завдання – провести маркетингове дослідження й зробити аналіз діяльності взуттєвого підприємства, для якого статист-керівник повинен розробити маркетингові заходи, що поліпшуватимуть збутову політику підприємства.

Така робота передбачає: спостереження за внутрішнім середовищем організації, консультації спеціалістів, зв'язок з виробництвом, індивідуальна робота з потенційними та по-

стійними покупцями, самостійний пошук необхідної інформації.

Другим етапом роботи є збирання маркетингової інформації.

Наслідком управлінської праці є рішення. Прийняти його – половина справи. Друга половина – реалізація наміченого. Досягти бажаного можна лише в разі забезпечення системи інформацією про поточні зміни як усередині її, так і поза нею. Причому інформація мусить бути високоякісною й, у свою чергу, характеризуватися вірогідністю, повнотою, точністю, актуальністю, цінністю й корисністю.

Про необхідність та вагомість мати високоякісну інформацію щодо стану ринку, на якому працює взуттєве підприємство, свідчать вихідні дані (для того, щоб вирішити, що і як робити).

Наявність високоякісної інформації дає змогу підприємству: одержувати конкурентні переваги, зменшувати ризик, а отже, небезпеку для образу, визначати ставлення споживачів, стежити за навколишнім середовищем, підживлювати інтуїцію, поліпшувати ефективність, розв'язувати інші не менш вагомі проблеми.

Навчити майбутнього фахівця не тільки технологічно правильно моделювати та виготовляти взуття, а також і знаходити ринок збуту продукції – основна мета виробничого процесу, що визначає основні принципи маркетингового дослідження, серед них: системність, комплектність, об'єктивність, точність, економічність, оперативність, ретельність. Об'єктивність інформації забезпечується тим, що вона надходить з різних джерел, а дані були досить глибокими та змістовними, інакше можна одержати помилкові висновки. Науковий підхід ґрунтується на об'єктивності, точності та ретельності. Точність пов'язана із застосуванням інструментів дослідження, які розробляються й використовуються щонайскрупульозніше. Це має місце, коли йдеться про анкету, її структуру, добір та навчання опитуваних осіб, опрацювання відповідей.

Третій етап – розробка анкет для ефективного збору первинної інформації. Визначення проблеми зумовлене формуванням предмету маркетингового дослідження, що орієнтує на збирання й аналіз певної інформації, не-

обхідної для прийняття управлінського рішення. У разі необхідності проводиться спочатку попереднє опрацювання студентами проблемної ситуації, що склалась на підприємстві, а потім і заключне дослідження.

Перш за все узгоджуються цілі дослідження, які мають бути чітко визначеними та реальними. При цьому цілі можуть бути пошуковими (добір будь-яких попередніх даних, на підставі чого можна виробити гіпотезу), описовими (опис певної проблеми), експериментальними (перевірка гіпотези).

По-друге, необхідно визначити вид цікавої інформації та шляхи одержання її для наступного використання на підприємстві.

Для збору первинних даних студенти вибрали анкетування покупців у фірмових магазинах, на ринках. Було надано завдання – скласти анкети.

Анкета – це найпоширеніше знаряддя дослідження при зборі первинних даних. Вона потребує детальної розробки, апробацій та усунення недоліків до початку її ширшого використання.

У ході розробки анкети студенти-дослідники ретельно обирають запитання, вибирають форму цих запитань, їх формулювання та послідовність. В анкеті відображені питання, пов'язані з проблемами конкурентної організації: вивчення попиту, переваг та недоліків конкурентів, якості та асортиментна група. Були використані відкриті та закриті питання. Закриті питання містять різноманітні варіанти відповідей, опитуваний повинен вибрати один з них.

Відкриті питання, що студенти включають до анкет, надають змогу відповісти своїми словами. Відкриті питання дуже корисні на пошуковому етапі дослідження, коли треба встановити, що люди думають, не замислюючись. З іншого боку, на закриті питання дають відповідь, яку легше інтерпретувати та зводити до таблиці.

Студенти також проводили особисті інтерв'ю, індивідуальні та групові в покупців фірмових магазинів.

Індивідуальні інтерв'ю проводилися за місцем роботи та при зустрічі людей на вулицях.

Четвертий етап – аналіз маркетингових інформацій.

Студентами, які збирали маркетингову інформацію, була опрацьована інформація про кількісні зміни, при дотриманні яких можна встановити якнайтісніший взаємозв'язок і взаємозалежність між факторами, що впливають на маркетинговий процес, його результативність.

Проаналізована інформація про дає змогу розробити маркетингові заходи, що зможуть поліпшити роботу підприємства шляхом складання комплексу засобів реклами, прогнозування збуту товарних новинок, розрахунку ціни, вибору місцезнаходження роздрібних торговельних пунктів, установлення меж територій збуту.

П'ятий етап – підготовка студентів до уроку конференції.

Мета уроку-конференції – навчити студентів самостійно впорядковувати зібрану інформацію, аналізувати її та приймати рішення при розв'язанні проблем та ситуацій. Це сформує задоволення в отриманні інформації про обрану професію та зацікавленість до дисципліни «Основи маркетингу». Формування зацікавленості до обраної професії, прагнення творчого та професійного розвитку, формування організаційних здібностей, професійної майстерності, прагнення продовжувати освіту – це прогнозовані результати проведеної дослідницької роботи. Студентами представлені доповіді про діяльність тих підприємств, на яких вони проходили виробничу практику, були надані результати маркетингових досліджень конкурентів, аналіз цільових груп, які надають послуги з ремонту взуття, дані аналізу анкетування та обробки інформації.

У результаті були розроблені та представлені заходи, які змогли поліпшити ситуацію на ринку:

- розроблені проекти рекламних щитів, вивіски;

- акційні листівки з вигідними пропозиціями для покупців;

- винесені пропозиції щодо якості, асортименту, цінової політики та організації додаткових торгових точок.

Висновок

Ми живемо в суспільстві, яке все більше й більше вимагає творчого вирішення проблем у різних сферах діяльності, у тому числі й

підприємництві. Молоді фахівці в майбутньому можуть бути підприємцями за своїм фахом, чітко орієнтуватись у законах ринку, тому їм мають бути притаманні певні риси.

Вони повинні:

- бути професійно підготовленим для пошуку оптимальних варіантів розвитку підприємства, підвищення його ефективності;

- постійно орієнтуватись на ефективність і якість, здійснювати систематичне планування;

- прагнути до всебічної інформованості, йти на розумний ризик;

- постійно орієнтуватись на потреби споживачів, підвищення якості продукції та послуг, які надають згідно з чинним законодавством;

- оптимально поєднувати індивідуальні, колективні й суспільні інтереси;

- відповідати за свої вчинки;

- діяти цілеспрямовано, енергійно, вірити в успіх справи, бути наполегливим і гнучким, розвивати свої спільні здібності [3].

Елементи дослідницької роботи на уроках з основ маркетингу надають індивідуалізації роботи зі студентами; розвивають навички самостійного пошуку необхідної інформації для написання розділу дипломного проекту «Маркетингове дослідження діяльності підприємства».

Творчий підхід до його написання, відповідальне та натхненне ставлення до своїх професійних обов'язків під час проходження практики, прагнення кар'єрного росту та вміння оцінювати виробничі та життєві ситуації, уміння їх долати – усе це запорука грамотного фахівця, у якого сформований світогляд особистості. «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [1, с.1].

Література

1. Закон України «Про освіту». — К.: Генеза, 1996.

2. Герасимчук В.Г. Маркетинг. — К.: Вища шк., 1994.

3. Мочерний С.В., Устенко О.А., Чеботар С.І. Основи підприємницької діяльності — К.: Академія, 2001. — 10, 11 с.

4. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.Я. Зезюна. — М.: Просвещение, 1989.

Лисичанському педагогічному коледжу



*Луганського
національного
університету
імені
Тараса Шевченка
— славетних 70...*

Через славетні тернії минулого — у сучасну освіту

*Міненко Г. М.,
Грушевська І. В.,
Гончаренко Н. О.,
Ігнатуша А. Л.*

НЕ ОДНОМУ поколінню вчителів дав пугівку в життя Лисичанський педагогічний коледж. 70 років — не просто вік. Ця дата містить у собі неоціненний зміст: труднощі, переживання, яскраві перемоги. Це і перший директор, і безкінечні переїзди з місця на місце, і страшні воєнні роки. Та педагогічне училище завжди з честю й гідністю робило свою справу: як говорили в той час — кувало педагогічні кадри для держави. Скільки їх, випускників-педагогів, розлетілось по всій нашій країні, скільки працює в нашій області, районах, місті! Чимало їх упевнено скажуть, що навчатися в цьому закладі — це чи не найкраще в житті, тому що кожний день тут сповнений вагомими справами й здобутками. Мимоволі думки летять у ми-

нуле — далекий 1938 рік... Спочатку це місячні педагогічні курси, а потім... Це немовля, яке тільки-но народилося й зветься вечірня школа, уже зробило свій перший крок у житті — випуск: 27 учителів початкових класів! Випускники педагогічної школи навіть не підозрюють, що їм прийдеться не тільки вчити дітей, а й пройти безжалісними дорогами війни. 1941 року педагогічна школа підготувала 29 фахівців педагогічної справи. Воєнні роки не могли не відбитися на роботі закладу: перш за все, треба було відстоювати Батьківщину. Разом з першою перемогою нашого народу все потроху почало налагоджуватися, і в 1946 році училище відновило свою роботу в приміщенні гірничого технікуму (нині це музей краєзнавчий і ПТУ) З 1949 по 1971 рр. директором працював П.А. Федоров.

З 1954 року були плани збудувати свій гуртожиток та навчальний корпус. Приміщення навчального корпусу збудували 1966 року, але передали

ПЕДАГОГІЧНА КАРТА ДОНЬАСУ

медучилищу. Тому що в 1966 році нарешті училище знаходить постійне місце перебування в приміщеннях школи-інтернату: квітучі сади, блакитне небо, чисті прозорі водойми – тепер у цьому мальовничому куточку й будуть навчати майбутніх педагогів.

Розпочалася нелегка робота з удосконалення матеріальної бази. Були добудовані класи для занять з індивідуальної музики. Наступні роки готують до запуску навчальні майстерні. Розквіт училища набирає обертів.

У лютому 1971 року в педагогічному училищі було відкрито музей «Молода гвардія», організатором якого викладач російської літератури Бутенко Валентина Іванівна. 1991 рік – актовна зала на 400 місць, 1993 рік – спортивна зала. Нарешті педагогічний колектив міцно стоїть на своїх ногах. Роки наполегливої праці та непереборне бажання самовдосконалення неминуче вели до визначної події. Училище набуває нового статусу! Весна 1997 року... Вона стала знаменною в історії Лисичанського педагогічного училища. На виконання Постанови Кабінету Міністрів України № 526 від 29.05.97 р. «Про вдосконалення мережі вищих та професійно-технічних навчальних закладів» наказом Головного управління освіти і Луганської облдержадміністрації за № 165 – К «Про вдосконалення мережі вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації в Луганській області» було ліквідовано Лисичанське педагогічне училище і на його базі було створено Лисичанський педагогічний коледж Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Це стало новою віхою в історії Лисичанського педагогічного коледжу, відкрило нові можливості педагогічної діяльності.

Коледж – це звучить гордо. Він відкриває першу сторінку, освічену добрими надіями,

благородними пориваннями, відкриттями. Створений у 1997 році, коледж продовжує славні традиції авторитетного навчального закладу – Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Кожний період історії нашої держави по-різному відображався на діяльності колективу Лисичанського педагогічного коледжу.

З 2002 р. колектив Лисичанського педагогічного коледжу ЛНУ імені Тараса Шевченка очолює Міненко Г.М., викладач вищої категорії зі званням «Методист, магістр управлінської діяльності», Відмінник освіти України, володар нагрудного знака «Петро Могила».

Викладачі коледжу активно долучились до справи модернізації змісту освітньої діяльності. Педагогічний колектив спрямував свій досвід, талант, педагогічну творчість та професійну майстерність на забезпечення якісного рівня педагогічної освіти шляхом трансформації навчального процесу в технологію навчання через застосування новітніх педагогічних та інформаційних технологій; формування високого рівня майбутніх спеціалістів. Проблема ефективності підготовки майбутніх спеціалістів для освіти України визначила пріоритети освітньої діяльності педагогічного колективу: запровадження модульно-рейтингової технології навчання; комп'ютеризація навчально-виховного процесу; використання можливостей мережі Internet у навчальній та науковій роботі; розробка авторської електронної навчальної літератури; експеримент за програмою «Intel®. Навчання для майбутнього». Вирішенню цього завдання сприяло запровадження в навчально-виховний процес коледжу модульно-рейтингової системи, що має значний потенціал щодо якісного підвищення успішності сту-

дентів. Ефективність роботи забезпечена досвідом щодо поетапного переходу від традиційної до модульно-рейтингової технології навчання. Першими протягом 1998–1999 рр. основні положення цієї технології адаптували до умов педагогічного коледжу Г.М. Міненко, А.Л. Ігнатуша, О.В. Шкуран. Інноваційна діяльність поступово стала невід’ємною складовою професійної самореалізації викладача коледжу, що в поєднанні з основними положеннями Болонського процесу спонукало творчу групу викладачів у складі Г.М. Міненко, Н.О. Гончаренко, А.Л. Ігнатуші, О.О. Харченко, Л.В. Сергієнко, І.В. Білої, О.А. Севастьянкової, Н.В. Заплаткіної, І.В. Кладко, О.П. Овчаренко, О.В. Шкуран у 2003—2004 роках до участі в загальному експерименті щодо впровадження в навчально-виховний процес. 2004 рік став початком нового ступеня інноваційної діяльності, комп’ютеризації всіх структурних ланок коледжу. У цей час викладачі активно працюють над створенням авторських підручників, посібників на електронних носіях. Першими були Вдович О.М. (викладач музики); Шкуран О.В. (викладач української мови та літератури); Севастьянова О.А. (викладач зарубіжної літератури); Сергієнко Л.В. (викладач української мови та літератури); Харченко О.О. (викладач хімії).

Розпочалася нова епоха — епоха інформаційно-комунікаційних технологій, складної наполегливої праці зі створення сучасної матеріально-технічної бази: комп’ютеризація навчально-виховного процесу; розробка авторських навчальних посібників на сучасних електронних носіях. 2004 року з’явилася друга нова комп’ютерна лабораторія, обладнана сучасною технікою. 2006 р. створено локальну комп’ютерну мережу, першу мультимедійну аудиторію. 2006 р. створено локальну ком-

п’ютерну мережу; придбано 8 комп’ютерів, якими обладнано 8 робочих місць у читальній залі; 4 комплекти комп’ютерної техніки, що розширили технічні можливості створення навчально-методичних комплексів на електронних носіях. 2007 рік став не менш насиченим на вдосконалення комп’ютерної бази коледжу: відкрилася нова, обладнана сучасною технікою третя комп’ютерна лабораторія та придбано обладнання для устаткування другої мультимедійної аудиторії. Досвід роботи Лисичанського педагогічного коледжу щодо розробки сучасних електронних посібників уперше було презентовано на IX міжнародній виставці ВНЗ «Освіта і кар’єра — 2006» 2007 року Лисичанський педагогічний коледж було відзначено Дипломом Десятої Ювілейної міжнародної виставки ВНЗ «Сучасна освіта в Україні-2007» за високі творчі досягнення в удосконаленні змісту навчально-виховного процесу.

Створення педагогічного колективу нового типу, який відповідав би високим вимогам сучасного інформаційного суспільства, спроможного до реалізації проблеми підготовки майбутнього педагога в контексті інновацій шкільної освіти, — головне управлінське завдання адміністрації педагогічного коледжу. Тому визначне кредо роботи колективу: підтримати викладача як людину і професіонала, створити умови для його фахового вдосконалення. Сьогодні кадровий склад педагогічного колективу вирізняється високою професійною й методичною майстерністю, педагогічною творчістю, гідними моральними якостями. 80% викладачів, які працюють, мають кваліфікаційні категорії «Спеціаліст вищої категорії» та «Спеціаліст першої категорії», звання «Викладач-методист», 43% — магістри освіти. Імідж Лисичанському педагогічному коледжу як сучасному інноваційному закладу забез-

печують не лише майстри педагогічної праці, серед яких Киричек Т.К., Саприкіна Т.Г., Позднякова В.В., Міненко Г.М., Сергієнко Л.В., Шуліка Л.В., Шкуран О.В., Ігнатуша А.Л., Грушевська І.В., Осипова С.С., Матліна О.В., Вдович О.М., Мурсамітова І.А., а й викладачі, які лише розпочинають свою педагогічну діяльність: Харченко О.О., Крошка С.А., Єршов С.І., Заплаткіна Н.В., Осіпов І.В.

У коледжі створена й функціонує система організаційної й науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. Підвищенню науково-методичного рівня, педагогічної майстерності викладачів коледжу сприяють: навчання в магістратурі й аспірантурі, участь у роботі методичних об'єднань викладачів ВНЗ І—ІІ рівнів акредитації, відкриті заняття, проведення «майстер-класів», курси перепідготовки, інтеграція діяльності з науковцями ВНЗ ІІІ—ІV рівнів акредитації. Головним координатором роботи з кадрами виступає педагогічна рада, яка спрямовує колективну й індивідуальну діяльність педагогів, визначає ефективність педагогічних технологій, динаміку вдосконалення процесу підготовки спеціалістів.

Спеціальність «Початкове навчання»

Родоначальником коледжу є відділення початкових класів (1938 р.). 1946—1956 рр. було відкрито шкільне відділення (заочна форма). Майбутні вчителі набувають знань зв'язку педагогічної теорії з практикою навчання й виховання, історичного підходу до педагогічної теорії, урахування сучасних досягнень педагогічної науки, загальних положень психології, учаться творчо використовувати прогресивні ідеї педагогіки нашої країни та за кордоном, оволодівають основними положеннями в галузі педагогічної психології.

Сьогодні студенти спеціальності одержу-

ють дипломи з додатковими спеціальностями: педагог-організатор, учитель іноземної мови в молодших класах.

За 70 років було підготовлено більше 10 тис. фахівців.

Працюють висококваліфіковані фахівці: Міненко Г.М., Кальна О.А., Царинник М.П., Киричек Т.К., Нікітіна Є.Г., Ігнатуша А.Л., Осипова С.С., Молодик І.П., Мурсамітова І.А., Соломко С.В., Плужко О.Є., Саприкіна Т.Г., Ткаченко В.В., Сергієнко Л.В., Шкуран О.В., Шуліка Л.В., Довгопола О.В., Кладко І.В., Севаст'янова О.А., Харченко О.О., Овчаренко О.П., Степаненко А.І., Кечик О.О., Кримова А.Л., Торшевська О.В., Ящеріцина Є.О., Тарарива Л.Ю., Каралкіна О.О., Хижка С.М., Губаренко М.М., Голубенко В.В.

Спеціальність «Педагогіка та методика середньої освіти. Трудове навчання»

Організовано 1957 року. Перший випуск був 1959 року. Початкова база на той час була недостатньою. І тільки 1975 року (побудовано майстерні) вийшло на достатній рівень: прекрасний механічний цех для обробки металу і такий же з обробки деревини. Є кабінети для вивчення слюсарної та столярної справ, методики трудового навчання, електроніки, машинознавства. Сьогодні тут навчається 120 студентів. За весь період існування підготовлено більше 5 тис. випускників.

Працювали викладачі: Антонов А.Т., Бондар В.М., Боев С.М., Грушевський Г.І., Драгниш О.О., Драчук Л.І. Золотухін М.О., Зоз М.П., Ільницький М.Я., Кафтанов М.С., Костиря О.П., Кузьменко Л.О., Лінкін М.І., Литвинов М.М., Мальований В.А., Одарюк К.М., Погребак В.Ф., Сизоненко К.К., Татарченко Б.Ф., Шпет К.І., Хромов І.І., Чаковський О.К., Юхновський О.К., Якушев І.Г. та ін.

Працюють: Гончаренко Н.О., Саприкіна Т.Г.,

Демченко П.Є., Осипов І.В., Бойченко В.А., Овчаренко О.П., Олійник О.В., Сергієнко Н.В., Суржан В.Т., Олійник О.В., Тур А.М.

Спеціальність «Дошкільне виховання»

Організовано 1960 року. Прийом було проведено на базі середньої школи з 2-річним терміном навчання. Для організації роботи відділення потрібні були кадри. Цим і займалась завідувач відділенням Монастирська О.С. Створювалася матеріальна база. Підбирались викладачі: Виноградова М.М., Щербань Я.С., Чеботарьов О.М., Варакута О.М., Плужко М.А., Боякова Г.М., Білоконь П.К., Золотухін Н.О., Кириченко Н.О.

Майбутні вихователі набувають: практичні вміння та навички з малювання, ліплення, співу, хореографії, уміння шанувати рідну мову, виразно читати, навички роботи з комп'ютерною технікою, оволодівають практично однією з іноземних мов.

Працюють висококваліфіковані фахівці: Позднякова В.В., Матліна О.В., Ільїнська О.Л., Грушевська І.В., Заплаткіна Н.В., Вдович О.М., Гарбузюк Т.В., Сидоренко Н.М., Карпенко Т.В., Гаврютіна Н.В.

Спеціальність «Фізичне виховання»

Організовано 2000 року. Перший набір здійснювався за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст». Основна спеціальність – учитель фізичної культури. З 2000 по 2007 рр. кваліфікацію отримали 96 осіб. З 2005 року готуються студенти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр».

Майбутні вчителі набувають:

— теоретичні знання з предметів педагогіки, психології;

— набувають знання про особливості анатомо-фізіологічного та психологічного розвитку школярів на різних вікових етапах та їх урахування в навчально-виховній діяльності (спортивній);

— уміння творчо використовувати прогресивні ідеї педагогіки нашої країни та зарубіжжя.

Спортивну базу спеціальності складають: 2 спортивних зали, тренажерна зала, спортивний майданчик, басейн.

Працювали викладачі: Байраков В.С., Мартинов Б.І., Бакулін Г.Г., Жигарєв В.Г.

Викладачі: Борисенко Л.Л., Величко М.В., Єршов С.І., Ляшенко В.В., Крошка С.А., Олесяук В.В., Чумаченко В.В., Шманов Ю.І.

Спеціальність «Практична психологія»

З 2005 року Лисичанський педагогічний коледж готує фахівців за спеціальністю «Практична психологія» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» і набутий досвід підготовки має гарні відгуки та результати. Майбутні психологи вже впевнилися, що вибір саме цієї професії був правильним! За весь термін навчання, що складає 3 роки 10 місяців студенти отримують достатній багаж знань для подальшого навчання та майбутньої роботи.

Навчання за цією спеціальністю вирізняється сучасністю методик викладання, новизною викладацького матеріалу, користуванням інформаційними технологіями та введенням інновацій. На лабораторних та практичних заняттях, які проводять у комп'ютерних та мультимедійній аудиторіях, ви зможете за допомогою комп'ютера: перевірити свої знання; визначити свій тип темпераменту; діагностувати свій характер; пізнати себе та інших. У наш складний час саме ця спеціальність — провідний напрямок у науці та практиці. Отримавши диплом за спеціальністю «Практична психологія», можливо працювати психологом у будь-якому закладі освіти, але не тільки... Людина, яка знає психологію, стає менш конфліктною, більш привабливою у спілкуванні та має на-

багато більше переваг як різнопланово освічена особистість. Уявіть собі — ви зможете «читати» таємні бажання та думки вашого коханого, ви зможете спростити довічну проблему «батьків та дітей» зі своїми рідними, ви зможете, спираючись на знання психології, більш грамотно виховувати своїх дітей!

Психолог дарує людям повагу і розуміння, допомогу та зіллення. Викладачі: Ільїнська О.Л., Хомич О.М., Заплаткіна Н.В., Літовка О.П., Пивоварова Г.С.

Студенти коледжу — активні учасники й переможці обласних, Всеукраїнських, Міжнародних конкурсів, олімпіад, конференцій, фестивалів: обласний творчий конкурс «Борітеся – поборете!», «Кращий студент року», обласна зональна спартакіада серед ВНЗ І—ІІ рівнів акредитації; обласний конкурс на кращу електронну гру; Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика.

Активну участь у спортивному житті країни взяли викладачі фізичної культури і досягли таких успіхів: Єршов Сергій Іванович здобув звання судді національної категорії з косіки карате-до; Чумаченко Володимир Володимирович на Кубку Донбасу-2007 з бодибілдінгу, фітнесу та аеробіки став «Містером Аеробіки-2007».

Коледж прославляють:

- кандидати в майстри спорту зі спортивної гімнастики, бадмінтону, дзюдо;
- майстри спорту з кіокушинкан карате, бадмінтону, акробатичного рок-н-ролу;
- срібні, бронзові призери відкритих чемпіонатів України з косіки карате-до;
- учасники чемпіонату Європи з акробатичного рок-н-ролу;
- чемпіони Луганської області з таеквон-до ІТФ.

Відома істина: особистість створюється особистістю, характер — характером. І тільки

від власної педагогічної майстерності педагога залежить кінцевий результат навчання й виховання підростаючого покоління. Ми підводимо підсумки 70-річної діяльності навчального закладу. Неоціненна заслуга всього педагогічного колективу, його не підрахованої щедрості в витраті часу, енергії, сил душі, запасів знань та високого методичного рівня проросла в наших випускниках, серед них: Падій Л.М. — начальник управління освітою м. Уренгой; Яворський О.Є. — викладач уренгойського технікуму газової промисловості; Науменко О.М. — заст. начальника військового округу м. Ростов-на-Дону; Чудновець О.М. — заст. начальника ОКР Маріупольського металургійного комбінату; Кабаненко В.П. — директор Старобільської меблевої фабрики; Попов С.Ю. — менеджер молодіжних програм і проектів Луганського обласного благодійного фонду «Підліток»; Василенко О.І. — директор Рогівської ЗОШ; Гупал А.В. — Директор Попаснянської ЗОШ; Філіпов А.В. — заст. директора з виховної роботи Попаснянського технічного училища; Сухорський Г.Й — викладач загальнотехнічних дисциплін Лисичанського гірничого технікуму; Мацюк О.Д. — майор авіації; Віктор Планіда — поет, інженер зв'язку Уральського ЛПУ МГ; Яроцький Б. — письменник, доктор філософських наук, професор; Струк (Лівадіна) Н.М — відмінник народної освіти, заступник директора з навчальної роботи в одній із шкіл м. Луганська; Кіяшко (Нікле) Н.А. — учитель російської мови, штат Колорадо. Сподіваємось надалі працювати без браку, дружити без користі, любити без зрад, долати перешкоди минулого без шкодувань і боротися за свої ідеали без поразок. А ще продовжувати педагогічну справу попередніх колег-викладачів.

Олександр Андрійович ГАЛИЧ:

штрихи до наукового та творчого портрета

Бровко О. О.

26 БЕРЕЗНЯ цього року виповнилося 60 років видатному вченому, одному з найдосвідченіших фахівців у галузі теорії літератури, талановитому педагогу й прекрасній людині, доктору філологічних наук, професору, завідувачу кафедри української літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка Олександру Андрійовичу Галичу.

Олександр Андрійович Галич народився 26 березня 1948 року в місті Макіївка Донецької області. Пізніше родина переїхала до села Серебрянка Артемівського району на Донеччині. Навчався майбутній учений у місцевій середній школі, був відмінником, у 1966 році отримав атестат, однак стати цього ж року студентом Донецького державного університету не поталанило, тому що кількість абітурієнтів була вдвічі більшою, ніж у попередні роки, адже вступали одразу випускники 10 та 11 класів. Студентом Донецького державного університету Олександр Галич став у 1970 році після набуття трудового досвіду в Артемівському районному вузлі зв'язку та служби в лавах Радянської Армії. З 1967 по 1969 рік він служив у військах протиповітряної оборони, був командиром пускової установки та стартового взводу.

Цілеспрямований юнак спочатку став слухачем підготовчого відділення університету, а з другого курсу навчання на філологічному факультеті вже обрав теоретико-літературну спеціалізацію, яка надалі стала справою його життя. Зацікавлення теорією літератури спричинили не тільки заняття професора І. Стебуна, який тоді очолював кафедру, лекції відомих науковців В. Кожінова, Б. Кормана,

С. Крижанівського, К. Фролової та інших, а й схильність талановитого юнака до аналітичного мислення в поєднанні з тонким відчуттям краси слова. У 1975 році закінчив філологічний факультет Донецького державного університету, працював у Докучаєвській СШ № 4 Волноваського району Донецької області, а 1978 року завершив навчання в аспірантурі й отримав призначення до Рівненського державного педагогічного університету, де працював до 1998 року, пройшовши шлях від асистента до професора. У 1984 році в Інституті літератури імені Т.Г. Шевченка АН УРСР молодий науковець захистив дисертацію «Сучасна документально-біографічна проза: проблеми розвитку жанрів» і здобув ступінь кандидата філологічних наук. У 1988–1991 роках був докторантом кафедри української літератури Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (зараз – Київський національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова). Науковим консультантом Олександра Галича був відомий український історик і теоретик літератури, професор Петро Хропко. Докторську дисертацію «Українська письменницька мемуаристика: природа, еволюція, поетика» Олександр Андрійович підготував достроково й успішно захистив наприкінці грудня 1991 року в Київському державному університеті імені Тараса Шевченка. Так Олександр Андрійович Галич став першим доктором філологічних наук в історії незалежної України. Працюючи в Рівному, завідував кафедрами української літератури й теорії літератури та фольклористики (після реорганізації – теорії літератури та славістики), плідно керував роботою філологічного факультету, а після повернення з докторантури в 1992 році став першим деканом факультету української філології. У 1998 році

Олександр Андрійович повернувся на Донбас й очолив кафедру української літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка. За ініціативи О.А. Галича на факультеті української філології з'явилася рідкісна для України спеціальність «Літературна творчість», де навчаються майбутні прозаїки, поети, літературні критики за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», відкрито спеціальність «Фольклористика». Він уміло поєднує майстерність викладача й керівника колективу, наставника студентів і молодих колег. Олександра Андрійовича знають як вимогливого завідувача кафедри, обов'язкову, чуйну людину, для якої справи колективу – власні справи. Чесність, порядність, доброзичливість – кращі риси його характеру, добре відомі колегам і студентам. Тому поважають і шанують Олександра Андрійовича всі, з ким він спілкується й співпрацює. Колеги та студенти відзначають, що професору О. Галичу притаманні якості справжнього інтелекта: тонке відчуття прекрасного, бажання робити все гарно, зі смаком. Олександр Андрійович плідно працює з магістрантами, аспірантами, докторантами, виступає опонентом на захистах кандидатських та докторських дисертацій, бере участь у роботі спеціалізованої ради в Донецькому національному університеті. У 2000 році Олександр Андрійович став головою Луганської обласної організації «Україна – Світ». Східний філіал Інституту літератури ім. Тараса Шевченка НАН України, який очолює професор О. Галич, засновано 2001 року з метою створення більш сприятливих умов розвитку фундаментальних досліджень літературного процесу в східному регіоні України та східній діаспорі, комплексного вивчення історії культурних взаємозв'язків між цими регіонами, активізації творчих контактів науковців з їх колегами в Російській Федерації та інших країнах близького зарубіжжя.

О.А. Галич – автор понад 300 науково-методичних праць. З-поміж них виділяються монографії «Українська письменницька мемуаристика: природа, еволюція, поетика» (К.,

1991), підручники «Загальне літературознавство» (Рівне, 1997, у співавторстві), «Письменницькі мемуари в школі» (Луганськ, 1999), «Історія вітчизняного та світового літературознавства» (частина I – Луганськ, 1999; частина II – Луганськ, 2000).

Олександр Галич не шукає легких шляхів у філологічній науці, а прагне до чесного й наукового пошуку істини. Його діяльність як людини-ученого-педагога є втіленням цієї істини, а полем для реалізації цих пошуків – історія літературознавства. Займатись історією вітчизняної теоретико-літературної думки нелегко. Зацікавлення методологічними проблемами історико-мистецького дослідження, розвитком української та світової теорії мистецтва сприяло появі оригінальних, науково виважених і таких необхідних для майбутніх філологів видань, як «Посівальники доби (літературна рідного краю)» (Луганськ, 2003), «Історія зарубіжної літератури: античність, середньовіччя, Відродження» (у співавторстві) (Луганськ, 2004), «Історія української літератури та літературно-критичної думки першої половини XIX століття» (у співавторстві) (К., 2005).

Упродовж 10 років очолюючи кафедру української літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Олександр Андрійович зумів згуртувати на кафедрі серйозний колектив як професійних, так і молодих перспективних фахівців у різних галузях українського літературознавства. Наслідком цього є успішна наукова робота кафедри: поява численних праць, монографій, наукових статей, реалізація програми «Підручник XXI століття», діяльність Східного філіалу Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України, налагодження плідних наукових контактів з ученими Києва, Мінська, Львова, Краматорська, Кіровограда, Кривого Рога, Донецька, Волгограда, Харкова, Слов'янська, Оренбурга тощо, організація численних наукових конференцій, присвячених актуальним проблемам документалістики та літературного життя Слобожанщини, вихід у світ збірників наукових праць «Слобожанщина: літератур-

ний вимір», «Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка». Усі, хто знає Олександра Андрійовича, щиро захоплюються його організаторськими здібностями, цілеспрямованістю та ентузіазмом у науково-видавничій справі. Він веде нас у художні простори текстів Михайла Драй-Хмари та Олеся Гончара, Миколи Руденка та Василя Голобородька, Ярослава Кременського та Миколи Малахути. Монографія «Творчість Миколи Малахути: текст і контекст» (2006 р.), статті «Кардіограма суспільних настроїв (жанрові особливості щоденника Михайла Драй-Хмари)», «Олесь Гончар у вимірі non fiction», ««Corrida» Миколи Малахути та «Корида» Олеся Гончара: порівняльний аналіз» та інші є зразками такого високоестетичного літературно-наукового прочитання класичних і новітніх текстів, яке до снаги тільки вченому могутнього аналітичного розуму й шляхетної естетичної культури.

Закономірним, на наш погляд, є те, що людина, яка відчуває красу слова, обізнана в тонкощах народження поезії, вчить молодь пізнавати закономірності й таємниці мистецького життя, сама починає творити. Поетичні та прозові тексти О. Галича відзначаються щирістю інтонацій, прозорістю образів, умілим поєднанням літературних традицій та оригінального світовідчуття. Так, збірка поезій «Далечінь пам'яті» (Луганськ, 2002) є художнім продовженням тематичної домінанти збірки «Мнемозіна» (Рівне, 1998). У лабіринтах спогадів ліричного героя переплітаються відчуття, настрої та мрії різних поколінь, народів і країн. За словами Д. Лихачова, пам'ять – одна з найважливіших особливостей буття, що протистоїть знищувальній силі часу. Ця особливість пам'яті надзвичайно важлива. Прийнято елементарно ділити час на минуле, теперішнє й майбутнє, а майбутнє ніби наперед вгадується теперішнім, поєднуючись із минулим в одну лінію. Пам'ять – це переборення часу. У більшості поезій О. Галича тема пам'яті постає як у формі власних спогадів, так і у формі осмислення історичних подій:

Спадковість душ, спадковість поколінь,

Жага життя: прадавня

*І одвічна, мов в буйноцвітті травня –
Це пам'яті розкута далечінь* [2, с.14].

Поетичне наповнення цієї категорії в поезії відзначається стабільністю художньої семантики, адже проблема історичної пам'яті, співвідношення минулого та сьогодення перебуває в полі зору О. Галича-науковця. Книжка «Далечінь пам'яті» поєднує вірші за чотирма циклами: «Ім'я твоє», «Далечінь пам'яті», «Срібне весілля», «Спалахи зірниць. Хайку». Незважаючи на розмовні інтонації, прозаїзми, перетворені на поезію, звичайний ландшафт — сад, степ, поле, ліс, — все це освітлено щирим і далеким від порожніх форм художнього мислення митецьким чуттям:

І все одно чогось не вистачає,

То коштів, то бажання, то душі.

Хороший віриш... Маленька чашка чаю,

А за вікном – бузковії куці... [2, с.24].

Посилена увага до зміни настроїв, філософічність кожного вірша, єдність людини з довкіллям – художні ознаки поетичного циклу «Спалахи зірниць. Хайку»: «Синиця у вікні / Крихітки хліба клює – / Зима почалась» [2, с.41]; «Моєму вікну / Досталося посилка / Літнього сонця» [2, с.41]. Ліричний герой намагається осягнути таємниці Всесвіту, бачить вічність, красу та мудрість природи навколо себе: «Дощем змінився / Сніг. За ніч підмерзло все, / Змішавши ритми» [2, с.44]. Одним з визначальних мотивів у поетичному світі Олександра Галича є спогади про дитинство: «Батьківська груша / Сліпі достиглі плоди / В сонці купає» [2, с.42]. Тема призначення мистецтва, його впливу на людину визначає образну структуру віршів «Слово», «Творчість», «Про поезію», «Самотній скрипаль»:

На балконі скрипаль налаштовує скрипку,

І мелодія тихо заповнює двір.

Я землі загортаю у хусточку дрібку,

Скрипка раптом голосить,

мов поранений звір.

Я навшпиньки виходжу – зачиняються

двері,

Розгортають обійми незнані світи.

*Я лугами іду і мені на пленері
Довго-довго лунає знайомий мотив.
Промайнули роки, стрімко звилися дибки,
Прив'язали до себе, мов рибу гачком.
На сусіднім балконі заливається скрипка,
І самотній скрипаль мовчки водить
смичком [2, с. 25–26].*

Олександр Андрійович Галич – яскрава, різнобічна й непересічна постать в українській науці, культурі та освіті, котра гармонійно поєднала професіоналізм ученого й високі моральні чесноти людини. Він – добрий сім'янин, турботливий чоловік, має двох синів:

*Я згадую своїх дітей у снах
Чи написаних колись віршах
І мене охоплює трепет бажання
Пережити це ще раз.
Бути чи ні
Все інше порожні слова [2, с.23].*

Його найближчим і найвірнішим другом, порадиником та одностудцем є кохана дружина Валентина Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри журналістики та видавничої справи ЛНУ імені Тараса Шевченка:

*У імені твоїм антична міць
І сила, грація, і рев трибун,
Ще палімпсестів таємничий лад,
І неба тиходзвінна голубиць,
І моря грізного стрімкий наплив,
Й захованих за хмарами вершин [2, с.3].*

Як бачимо, творчість Олександра Галича становить науковий інтерес як у плані розуміння місця поета в українського письменства сьогодення, так і у вивченні літературного краєзнавства Луганщини. Внесок О.А. Галича в осмислення теоретичних та методологічних аспектів української літературознавчої науки важко переоцінити. Він одним з перших у 80-х роках ХХ ст. як у науковій, так і в педагогічній діяльності здійснював поступовий відхід від догматизації загального літературознавства, наголошував на глибокому зв'язку словесного мистецтва з іншими формами культури. У результаті обґрунтування такого підходу як нового методологічного орієнтира у вивченні загальних закономірностей письменства вийшов друком перший за ос-

танні 20 років підручник з теорії літератури за науковою редакцією професора О. Галича. Не абсолютизація соціально-політичних чинників, а функціонування мистецьки значущих ідей у контексті національної та світової культури – ось що визначає характер праць О.А. Галича з історії розвитку зарубіжної та вітчизняної літературознавчої думки. Багаторічна наукова, педагогічна та просвітня діяльність ученого дістала високу оцінку з боку держави та наукової громадськості. За результатами загального університетського рейтингу 2007 року Олександр Андрійович посів перше місце в номінації «Наукова діяльність». Його нагороджено знаками «Відмінник освіти України» та «Заслужений діяч науки і техніки України».

Проте ювілей – час урочистий, цікавий і водночас небезпечний перш за все тим, що досить часто перед людиною постає вибір – зупинитися на досягнутому й подивитися назад чи подумати, що в житті ще не зроблено – і рухатися вперед. А з огляду на те, що нещодавно науковий доробок Олександра Андрійовича поповнився новою монографією, присвяченою творчості Ярослава Кременського, та збірником наукових праць з актуальних проблем літературознавства – можна вважати, що свій вибір учений уже зробив.

Щиро і вітаючи Вас із 60-річчям, від усієї душі бажаємо Вам, Олександр Андрійовичу, міцного здоров'я, нових успіхів у педагогічній і науковій діяльності, родинного благополуччя, здійснення всіх мрій і задумів!

Література

1. Історія Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка в особах його професорів. – Луганськ, 2001. – С. 32–35.

2. Галич. О. Далечінь пам'яті. – Луганськ: Книжковий світ, 2002. – 48 с.

З ЖИТТЄДАЙНОГО НАРОДНОГО СЛОВА: НАУКОВА СПАДЩИНА Б. А. ШАРПИЛА



*Глуховцева К. Д.,
Вихватенко М. Т.*

ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ історії та діяльності Старобільського учительського інституту неможливо залишити поза увагою постать Бориса Антоновича Шарпила. Більше 10 років свого життя він прожив у місті Старобільську, де працював спочатку на посаді заступника директора з навчальної та наукової роботи, а потім директором учительського інституту. Ще не закінчилася Велика Вітчизняна війна, коли його було призначено за наказом №87 від 8 травня 1944 року по Старобільському інституту на посаду старшого викладача російської мови [7]. Через деякий час він очолив кафедру мовознавства. Згідно з наказом управління у справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР №149/У від 23 травня 1946 року його було призначено заступником директора з навчальної та наукової роботи [8]. У зв'язку з переводом директора інституту Гужви В.Ф. на роботу в Ужгородський педагогічний інститут за наказом заступника міністра освіти УРСР І.С. Гуленка (№ 661 від 13.10.1950 року), Бориса Антоновича Шарпила призначають виконуючим обов'язки директора Старобільського учительського інституту. З 1950 року по вересень 1954 року він працює директором інституту [9]. Борис Антонович Шарпило був не тільки гарним керівником навчального закладу, а й визнаним науковцем – діалектологом, дослідником історії української мови. Знання народної мови, ен-

циклопедичність знань, аналітизм розуму допомогли йому виявити закономірності розвитку українських східнослов'янських говірок, охарактеризувати фонетичні та морфологічні особливості їх. Протягом кількох років він очолював кафедру російської й української мови, читав лекції з основ старослов'янської мови, викладав такі дисципліни, як вступ до мовознавства, порівняльну граматику.

Його статті з проблем функціонування говірок в умовах міждіалектної взаємодії одержали високу оцінку в наукових лінгвістичних колах. Над цими проблемами він почав працювати з 1947 року. У травні 1947 року бере участь у діалектологічній конференції, яку проводила АН СРСР у Ростові-на-Дону [10]. Борис Антонович у 1949 році організував ряд діалектологічних експедицій по Слобожанщині з метою вивчення українських та російських говірок (наказ № 158 від 15.08.1949). Працює над цією проблематикою в Київському інституті мовознавства АН УРСР, у бібліотеці АН УРСР [11].

Посібником з історичної граматики української мови, який був написаний у співавторстві з іншими викладачами кафедри української мови Луганського педінституту в кінці 50-х років, ще й досі користуються студенти й викладачі вищих навчальних закладів.

Народився Борис Антонович Шарпило 25 листопада 1917 року в Курську, батько був з бідної селянської сім'ї. На початку 1918 року через хворобу Антона Петровича сім'я переїжджає на свою батьківщину – у с. Новокучубейку Полтавської обл. Оскільки господарство діда не могло забезпечити велику сім'ю,

то Антон Петрович влаштувався працювати обліковцем на станції Кочубеївка. Мати Бориса Антоновича працювала в селі вчителькою початкових класів. Після смерті батька у 1922 році сім'я переїздить до Полтави. Після переїзду мати працювала бібліотекарем.

Закінчивши семирічну школу, Борис Антонович вступив до Полтавського технікуму механізації сільського господарства, де навчався два роки. Потім за власним бажанням 1933 року був переведений на підготовчі курси, що діяли при Полтавському педінституті. Після закінчення курсів він вступив на російське відділення філологічного факультету. Б.А. Шарпило у 1936 році був виключений з інституту з політичних мотивів. Однак через деякий час його поновили до складу студентів, і він продовжує навчання. Після закінчення третього курсу він бере за сімейними обставинами річну академічну відпустку й, за призначенням обласного управління освітою, працює в Зуївській школі Комишнрянського району Полтавської області.

1939 року з дипломом відмінника Б.А. Шарпило продовжує роботу в Зуївській середній школі Полтавської області до вересня 1941 року. За станом здоров'я він не підлягав мобілізації в армію, а тому з початком Великої Вітчизняної війни евакуювався в м. Старий Оскол Курської області, а пізніше – у Саратовську область, де працює з 1942 по 1944 рр.

У березні 1944 р. Шарпила Б.А. відкликають на роботу в Україну. Він переїздить до міста Старобільська Луганської області, де працює до закриття інституту в 1954 році. За наказом міністерства освіти України Бориса Антоновича шляхом перевodu зі Старобільського учительського інституту з 1 жовтня 1954 року призначають на посаду старшого викладача російської мови Ворошиловградського педагогічного інституту імені Тараса Шевченка (наказ № 803-к від 11 жовтня 1954 року) [12].

Роботу в Луганському педінституті розпочав у 1954 р. на посаді проректора з наукової та навчальної роботи та викладача кафедри геологічних дисциплін. Більше 20 років працюючи проректором, Б.А. Шарпило зробив значний внесок у розвиток Луганського педагогічного інституту, удосконалення навчально-методичної, науково-дослідної роботи ВНЗ, сприяв підготовці багатьох кандидатів

наук, створював аспірантуру. Як викладач кафедри української мови досліджував питання російсько-українських мовних контактів на Східній Слобожанщині, приділяв увагу вивченню діалектного словотвору, особливостям розвитку лексики східнослобожанських говірок, студіював питання історії мови, зокрема історію епістолярію в Україні. Помер Б.А. Шарпило 16 лютого 1996 року.

Борис Антонович був надзвичайно чуйною й доброзичливою людиною, безкорисливим щирим порадиником, вдумливим наставником. Він щедро ділився своїми науковими ідеями з усіма, хто з ним контактував. Під його науковим керівництвом на кафедрі української мови Луганського педінституту виконували дослідження молоді викладачі.

Справжнім науковим відкриттям Бориса Антоновича було виявлення та аналіз гіперичних явищ в українських східнослобожанських говірках. Ці дослідження пізніше продовжила Т.В. Назарова на матеріалі поліського наріччя. Дисертація «Порівняльно-історична характеристика українських говорів Східної Слобожанщини», з успіхом захищена 1960 року, містить чимало цінних свідчень та наукових узагальнень про говірки неоднорідного походження, зібрати відомості про які йому допомагала виняткова інтуїція та вміння чути й уловлювати найтонші особливості говіркового мовлення. Хоч попередниками дослідника були такі відомі вчені, як Н. Гринкова, А. Бескровний та ін., тільки в працях Б. Шарпила пояснення діалектних особливостей мовлення говірок Східної Слобожанщини вилилося в струнку концепцію, засади якої розвивають його учні. У 50-х роках було обґрунтовано точку зору про старожитній характер середньонадніпряньського говору, історико-діалектологічний аналіз якого базується на постулаті його історичної стабільності й діалектної еволюції на сучасній території [18]. Цю гіпотезу підтримують і доповнюють новими фактами дослідники кінця ХХ ст., у працях яких знаходимо: середньонадніпряньський говір – родоначальник усього південно-східного наріччя – не є новоствореним, суперстратним [16, с. 38]. Проте степовий та слобожанський говори південно-східного наріччя формувалися пізніше (не раніше ХVІ ст. [14, с. 112]), що підтверджено історичними свідченнями про заселення та дозаселення сходу й півдня України.

Узагальнюючи історичні та діалектологічні свідчення про східнослобожанські говірки, Б. Шарпило – дослідник фонетичних та морфологічних особливостей мови згаданого континууму – робить висновок про те, що на Східній Слобожанщині переважав полтавсько-слобожанський елемент населення при наявності значного шару переселенців із східної Чернігівщини та можливих зв'язках за походженням частини полтавчан і слобожан з Правобережною Україною [17, с. 66].

Це сприяло тому, що центр ваги в історико-діалектологічних дослідженнях ученого перенесено на вияв особливостей функціонування східнослобожанських говірок в умовах міждіалектної взаємодії та встановлення закономірностей уніфікації їх за південно-східним діалектним типом.

Насамперед було доведено, що, незважаючи на різноманітність колонізаційних діалектних джерел, східнослобожанські говірки характеризуються виразною системою ознак південно-східної діалектної групи української мови. З лінгвогеографічної точки зору вони виступають як продовження говіркових масивів Полтавщини та Західної Слобожанщини [19, с. 26].

У працях Б. Шарпила також поставлене питання про непевність, деяку розмитість прийнятих на діалектологічних картах ізоглос розмежування східнослобожанських і східно-степових говірок. Так, зіставляючи говірки Старобільщини зі степовим ареалом південної частини Луганської та Донецької областей, дослідник робить висновок, що за переважною більшістю фонетичних і морфологічних ознак згадана територія не розподіляється чітко на два окремих типи [19, с. 7–8]. Ці положення діалектолога підтверджені матеріалом карт Атласу української мови, на основі яких І. Матвіяс робить висновок: «Порівняно з північним і південно-західним південно-східне наріччя скоріше становить один суцільний говір». Середньонадніпрянський, слобожанський і степовий говори, виділяючись за мовними ознаками та етнічно-історичними чинниками, переважно розрізняються за більшим чи меншим поширенням у них певних діалектних рис, за більшою чи меншою частотою вживання деяких діалектних елементів [19, с. 114].

Глибоке вивчення історичних джерел дало можливість Б. Шарпилові виявити фак-

ти «внутрішньої», тобто лівобережної, колонізації та переходи великих мас населення з Правобережжя. Це сприяло точному визначенню особливостей окремих груп говірок. Не випадково учений говорить про тісні зв'язки південно-західної частини Східної Слобожанщини з південно-східною Полтавщиною й Харківщиною, тоді як центральні говірки мають багато спільного з південно-східною Чернігівщиною [17, с. 66].

Таким чином, дослідник робить висновок, що міждіалектні зв'язки в процесі формування говірок виробили цілу систему специфічних явищ, як-от: поширення гіперизмів, лексикалізованих реліктів старожитніх говорів, лексичних, фонетичних та морфологічних варіантів тощо.

Гіперизми, які Б. Шарпило розглядає як наслідок хибної аналогії при засвоєнні переселенцями говірки переважної частини населення, пов'язані з реакцією проти північної диспалаталізації [p] (*зр'ад*, *зр'а'ниці'а*), південно-західної схильності до протези (*орох*) та «сильного укання» (*о'т'уг*, *а'горка*), північного й російського «акання» (*'облос'т'*, *кова'л'ер'ійа*, *кол'ігра'ф'ічно*). Ці явища функціонують і в інших говірках південно-східного наріччя, але найбільш поширені на територіях новонаселених та значно дозаселених від Псла до Ворскли. Дослідник пов'язує їх з деякими гіперичними явищами морфології. Прикладом такого «морфологічного» гіперизму, як доводить учений, є вирівнювання основ прикметників у формі називного відмінка однини чоловічого роду за типом м'якої основи (*б'іл'ій с'н'іг*) [17, с. 68–70].

У роботах Б. Шарпила висловлене припущення, що явища гіперизму виступають однією з характерних внутрішніх закономірностей процесу міждіалектних стосунків узагалі. Це довела в численних працях Т. Назарова, яка, розвиваючи думки попередників, при з'ясуванні природи гіперкоректності вказувала на «необхідність урахувати ступінь структурної близькості/віддаленості контактних говірок, здатність говірки «чинити опір» експансії структурно відмінних діалектних явищ» та ін. [5, с. 11].

Виявлені в активному вжитку численні факти лексикалізованих реліктів південно-західного та північного наріч (*дзв'ір*, *'йермарок*, *ун'йет'*, *ква'сул'а*, *ма'тузка*, *бе'да*) учений справедливо пояснює певними внутрішніми

звуковими рисами окремих слів або дією аналогії. Згадана особливість також характерна для говорів новозаселених та дозаселених територій не лише української, але й інших мов. Так, при дослідженні варіантних засобів у живому народному мовленні білорусько-української суміжності на території Наддніпрянщини В. Ващенко знаходить численні залишки минулого й паростки майбутнього, які він характеризує як «рельєфно викристалізовані хронологічні зрізи» [1, с. 10].

Новим у дослідженні говірок неоднорідного походження є положення Б. Шарпила про інтенсивне вирівнювання, уодноманітнення рядів звукосполучень і парадигм, утрата історично зумовлених відхилень від їх переважаючих типів. Причини цього процесу діалектолог вбачає в тому, що мовці втрачають орієнтир на єдині для всього населення зразки мови, йдуть за найпоширенішими (і визнаними більшістю за «правильні») зразками вимови та вживання форм і слів. За ними підрівнюються й ті мовні елементи, які традиційно в тому чи іншому діалекті виступають як відхилення. Для східнословобожанських говірок, як доводить учений, таким є: а) м'яка вимова приголосних перед [і] будь-якого походження, коли варіанти *тік, ніс* зникають; б) зникнення протетичних звуків (*'ули(е)ц'а, о'р'іх*); в) прискорений процес уніфікації дієслівних основ 1-ої і 3-ої осіб однини теперішнього часу (*во'д'у, но'с'у* – *'воде, 'носе*) та ін.

Закономірності уніфікації говірок входять у суперечливість із строкатістю, неврегульованістю «вторинних» (нових) рис, що не сприймаються мовцями як відхилення від загальноприйнятої норми, вони ведуть до виникнення варіативних форм, дублетів, розвитку синонімії тощо. Це стосується, наприклад, твердої і м'якої вимови кінцевого [р] (*ба'зар', базар*), твердої і палаталізованої або напівм'якої вимови [ч], спорадичного вживання [дж], [дз] поряд із звуками, що їх замінюють, пом'якшення губних перед [й], різних типів вимови губно-губного [в] та його заміна напівголосним [ў], різних типів вимови ненаголошених [е], [и], [о] і т. д. [5, 49]. Учений пояснює таку «глухоту» мовців до названих звукових явищ незначною роллю цих відмінностей у диференціації лексичного складу говірок, їх варіативним характером і тим, що вони не викликають непорозуміння при спілкуванні.

Розхитаність первісної діалектної системи,

варіантність, що виявляється через низку різносистемних форм, фіксує О. Горбач при дослідженні мови бочвансько-срімських «русинів», говірка яких зазнала впливу [4, с. 53]. Отже, і ця теза Б. Шарпила, сформульована на основі численних прикладів із діалектного мовлення, знайшла підтвердження в працях відомих дослідників. До того ж вона була розвинена його учнями при вивченні лексичних особливостей східнословобожанських говірок [13; 50; 2, с. 182—184].

Важливою в трактуванні мовних контактів є концепція «різномовного спілкування», що доповнює загальновідомі поняття двомовних співвідношень [19, с. 45—46]. Близькість української й російської мов у досліджуваному Б. Шарпилом ареалі була підкріплена трьохсотлітнім співжиттям українців і росіян. Взаємопроникнення словникового складу обох мов на згаданій території пов'язане із взаємною зрозумілістю їх, унаслідок чого створилася можливість для спілкування кожного із співрозмовників своєю мовою. Усе це призводить до низки суперечливих, але єдиних у своїй сукупності тенденцій. В обставинах «різномовного спілкування» не виникало потреби в перебудові фонетичної системи, отже, й у зміні артикуляційної бази мовців. Тому зберігається, напр., окаючий тип українських говірок, незважаючи на сусідство і вплив південноросійських говірок. Так само стійко затримуються типові риси морфологічної будови українських говірок.

За безпосередньою участю Б. Шарпила було скориговано методику історико-діалектологічного дослідження лексики новозаселених діалектів. Учений пропонує здійснювати його в таких напрямках:

а) не відмовляючись від аналізу окремих лексико-семантичних рядів переселенських говірок, концентрувати увагу на відмінностях у вирівнюванні лексичної, граматичної та фонетичної систем;

б) не обмежуватись ізольованим аналізом процесів міждіалектної взаємодії в межах словобожанських говірок, а розглядати їх на загальному тлі розвитку південно-східної діалектної системи (у тому числі середньонаддніпрянського говору);

в) поширити дослідження від аналізу специфічних діалектизмів на «негативний аспект», беручи до уваги закономірності елімінації вузькодіалектних явищ;

г) посилити соціально-психологічний аспект історичного дослідження парадигматичних і синтагматичних відношень у розвитку лексичної системи, ураховуючи активізацію при різнодіалектному й різномовному спілкуванні явищ інтерференції, аналогії, гіперизації, обмеження спеціалізації знакових структур тощо;

г) диференціювати в контексті застосування всієї сукупності методик лінгвістичного дослідження, залежно від специфіки формування й розвитку новозаселених діалектів [3, с. 39].

Таким чином, неоднорідність джерел формування східнослов'янських говірок ставить на порядок денний питання міждіалектної та міжмовної взаємодії в цьому ареалі. Принагідно згаданої проблеми торкалися більшість дослідників мови аналізованого континууму. Міждіалектні зв'язки в процесі розвитку виробили цілу систему специфічних явищ, які дослідив Б. Шарпило. Його положення про розвиток гіперичних явищ, виникнення лексикалізованих реліктів протоговірок, інтенсивне уодноманітнення (вирівнювання) рядів звукосполучень і парадигм за переважаючими типами, що поєднується із строкатістю вторинних (нових) рис в умовах міждіалектної взаємодії, знайшли продовження й розвиток у численних діалектологічних працях науковців, що само по собі свідчить про непересічність Б. Шарпила як особистості й талановитого вченого та глибину його наукових шукань.

У дослідженнях ученого не останнє місце посідають наукові розвідки з проблем історії й теорії епістолярного стилю. Так, у праці «До проблеми історичного вивчення українського епістолярного стилю» Борис Шарпило, аналізуючи сучасний епістолярний стиль, відходить від поширеної в лінгвістичних колах думки М. Бахтіна, Т. Зоріної, О. Булах та ін., які визначали цей стиль як своєрідний міжстильовий жанр, тотожний з будь-яким листуванням [18, с. 113—114]. Як вважає дослідник, «недоліком цієї концепції є орієнтація на зовнішній критерій (листування) без урахування комунікативної функції епістолярного стилю, побудованої на лінгвістичних параметрах міжособового спілкування» [18, с. 114]. Автор зазначає, що таким чином перебільшується значення елементів інших стилів; не враховується діалого-монологічна й тек-

стова будова епістолярію [18, с. 114]. Дуже важливим завданням у лінгвістиці епістолярію стає дослідження розвитку епістолярного стилю від первинного синкретизму до вироблених параметрів сучасних структур. Такі параметри виділяються вже у вищезазначеній праці:

1) соціально-психологічна зумовленість міжособовими стосунками. На нашу думку, це дуже важливий параметр у плані дискурсу й когнітивної лінгвістики;

2) відповідна насиченість мовними засобами інтимізації;

3) своєрідна діалого-монологічна структура;

4) жанрово-стилістична проникність текстів;

5) засоби лаконізму;

6) наявність стандартних формул;

7) поєднання книжно-літературних і просторічних мовних явищ [15, с. 27].

Тривалий час, починаючи з кінця 80-х років, під керівництвом Бориса Антоновича Шарпила діяла творча наукова студентська група, яка досліджувала становлення й розвиток епістолярного стилю. Важливо, що під час цієї роботи були виділені особливості епістолярного стилю як окремого різновиду спілкування:

1. Двобічність – автор листа й адресат, до якого він звертається, обмінюється думками. Адресат може бути й колективний, але лист до колективного адресата за своїми стилістичними рисами виходить за сферу суто епістолярну, це певне схрещення епістолярного й, можливо, публіцистичного чи літературно-художнього стилів.

2. Спілкування у писемній формі відбувається, як правило, між знайомими людьми, проте, коли автор звертається до незнайомої особи, він щось про неї знає, адже інтереси автора якоюсь мірою пов'язані з життям і діяльністю цієї особи.

3. Стиль кожного листа буде характеризуватися елементом «пристосування» до стилю адресата. Це «пристосування» може бути виявом позитивного ставлення до адресата і його стилю, а також негативним, коли автор листа протестує проти поведінки, думок, отже, й стилю адресата, полемізує з ним. «Пристосування» може бути інертним, байдужим, коли характер адресата, його стиль дещо відрізняється від автора листа. З метою

зближення контактування автор може «стилізувати» більшою або меншою мірою «під адресата». Нарешті, може бути певний ідейний і стильовий контакт (лист до друга) або сильне й дружнє прагнення передати адресату свої ідеї і свій стиль, «злитися» з адресатом: тоді авторський стиль інтимізується, набуває природності, залежно від характерів – або стає експресивним (або фамільярним), або стає дуже діловим, навіть сухим – передати суть справи, а все інше адресат і без того розуміє [15, с. 27–28].

Таким чином, Б. Шарпило своїми працями увічнив проблематику українсько-російської та міждіалектної взаємодії. Явища гіперизму – одна з ланок у когнітивному осмисленні мовотворчого процесу. Саме Б. Шарпило як історик і теоретик ще на етапі класичного мовознавства визначив проблематику вивчення говіркового мовлення південно-східного кута України. Визнаними є досягнення Б. Шарпила-науковця у вивченні епістолярного стилю.

Література

1. **Ващенко В.** Про варіантні засоби у живому народному мовленні білорусько-української суміжності на території Наддніпрянщини // Питання української діалектології і міжмовних (міждіалектних) контактів: 3б. наук. пр. – Д., 1972. – С. 3–4.

2. **Глуховцева К.** Динаміка складу назв господарських приміщень у східнослов'янських говірках // Український діалектологічний збірник: Кн. 3. – К., 1997. – С. 177–194.

3. **Глуховцева К., Шарпило Б.** До проблеми методики історико-діалектологічного дослідження новостворених говірок української мови // Науково-технічна революція і сучасні процеси розвитку лексики української народно-розмовної мови: Тези доп. – Ужгород, 1989. – С. 38–39.

4. **Горбач О.** Сліди західно-лемківської домішки в мові бочвансько-срімських «русинів» // О. Горбач. Зібрані статті: Діалектологія. – Л., 1993. – С. 48–55.

5. **Гриценко П.** Тетяна Назарова: спроба осягнення // Український діалектологічний збірник: Кн. 3. Пам'яті Тетяни Назарової. – К., 1997. – С. 7–18.

6. **Жилко Ф.** Нариси з української діалектології. – К., 1955.

7. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №2 за 1945р. – Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

8. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №3 за 1946 р. – Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

9. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №8 за 1950–1951рр. – Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

10. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №4 за 1946–1947рр. Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

11. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №6 за 1949 р. Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

12. **Книга** наказів Старобільського учительського інституту №12 за 1953. – Справа Старобільського учительського інституту. – Фонд Р-55, оп. 5, спр. 158.

13. **Лєснова В.** Просторова поведінка лексики на позначення людини та її рис у східнослов'янських говірках // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Філологічні науки. – 1999. – № 5. – С. 43–51.

14. **Матвіяс І.** Українська мова і її говори. – К., 1990.

15. **Найрулін А.** Борис Шарпило – дослідник історії й теорії епістолярного стилю // Вісн. Луган. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2000. – № 4. – С. 26–30.

16. **Німчук В.** Проблеми українського діалектогенезу // Проблеми сучасної ареалогії. – К., 1994. – С. 25–47.

17. **Шарпило Б.** До питання про історичну природу деяких гіперичних явищ в говорах південно-східного наріччя української мови // Наукові записки: Серія філологічна. – Вип. V. – Ворошиловград, 1958. – С. 59–73.

18. **Шарпило Б.** До проблеми історичного вивчення українського епістолярного стилю // Проблеми філології: 3б. наук. пр., присв. 70-річчю ін-ту. – Луганськ, 1993. – С. 113–120.

19. **Шарпило Б.** Українські говірки Луганщини в їх відношенні до діалектної системи південно-східного наріччя української мови. – Луганськ, 1959.

Відомості про авторів

Баришева О. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бровко О. О., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Вихватенко М. Т., кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки, директор-декан Старобільського факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Глуховцева К. Д., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гончарова С. В., викладач правознавства, голова циклової комісії гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, Брянківський технологіко-економічний технікум Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гончаренко Н. О., Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Грицьких О. В., аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, учитель першої категорії СШ №1 м. Луганська.

Грушевська Н. О., Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Єськова Л. В., викладач Луганського будівельного коледжу Української державної будівельної корпорації «Укрбуд».

Ігнатуша А. Л., Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Караман О. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Кисельова О. О., кандидат географічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ковальова А. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кореняк Н. В., викладач курсу «Маркетинг» Брянківського технологіко-економічного технікуму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Красильников К. І., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Красильникова Л. І., кандидат історичних наук, завідувач НДЦ археології та етнографії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мазаненко О. М., кандидат психологічних наук, головний спеціаліст відділу науки та координації діяльності вищих навчальних закладів управління освіти і науки Луганської обласної державної адміністрації.

Міненко Г. М., Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Морозова Т. Ю., кандидат технічних наук, доцент, докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, член науково-методичної підкомісії з програмної інженерії.

Письменна Н. О., викладач-методист відділу методичного забезпечення навчального процесу Навчально-методичного центру Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка.

Репкін В. В., кандидат психологічних наук, доцент, президент Української асоціації розвивального навчання, віце-президент МАРН.

Репкіна Н. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Рожко М. М., доцент кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Роман С. В., кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Самойлова І. С., магістрант кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сура Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Тимошенко О. В., доцент, директор Інституту фізичного виховання та спорту Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Трегубенко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Фомін О. М., директор КЗ «Луганський навчально-виховний комплекс спеціалізована школа І—ІІ ступенів — колегіум № 36», відмінник освіти України, фіналіст американсько-української програми «Партнери в освіті — директорський елемент — 2005», кавалер почесного знаку «За заслуги перед Луганськом».

Шевченко О. В., кандидат педагогічних наук, директор КЗ «ЛНВК спеціалізована школа І ступеня — гімназія № 42», відмінник освіти України.

Шуліка Л. В., викладач української філології Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.