

ОСВІТА ДОСВІДСУ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Зміст

Модернізація освіти

- Зеленько А. С., Зеленько О. А. Про тестування по-серйозному.....5
- Проказа О. Т., Грицьких О. В. Науково-педагогічні дослідження студентів як важливий компонент модульно-рейтингової педагогічної системи (МРПС).....8

Краєзнавство

- Гончарук О. В. Курс «Я і Україна» як засіб формування самосвідомості учнів початкової школи.....14

Методика. Практика. Досвід

- На уроках математики**
Кононова О. О. Методи розв'язання оптимізаційних задач на побудову.....19
- На уроках біології**
Горбулінська С. М. Методика формування екологічних знань старшокласників профільної школи при вивченні біології29
- На уроках хімії**
Роман С. В., Крючок Л. М. Програма факультативного курсу «Хімія та медицина» для учнів старшої школи35

Профтехосвіта

- Родіонова Н. М. Самостійна робота в межах навчальних проєктів як засіб індивідуалізації підготовки фахівців швейного профілю41
- Кашпур Т. О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах46

Вища школа

- Скрябіна Т. О. Особливості цілей і змісту вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування ціннісних орієнтацій у студентів-медиків50
- Токман А. А. Шляхи формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України.....56

Щоденник керівника

- Бородавкіна В. І. Про дослідження особистісних якостей сучасних керівників закладів освіти.....63
- Харченко Л. І. Використання інтерактивних технологій у підготовці класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі післядипломної педагогічної освіти68

№ 3–4 (134–135)
2009

Засноване в 1922 році
Свідоцтво
про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР
видано Міністерством
юстиції України
14.08.2008 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:
Державний заклад
«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.,
Бєляєв Б. В.,
Бур'ян М. С.,
Ваховський Л. Ц.,
Гавриш Н. В.,
Галич О. А.,
Недайнова Т. Б.,
Савченко С. В.,
Хриков Є. М.,
Лобода С. М.

(випускаючий редактор)
Коректор
Мілева І. В.

При оформленні номера
використано фото
Хромушина Ю. М.

Журнал
«Освіта Донбасу»
№ 3-4 (134-135) 2009
підписаний до друку
рішенням Вченої ради
Державного закладу
«Луганський національний
університет
імені Тараса Шевченка»
(протокол № 11
від 26.06.2009 року)

Видавництво
Державного закладу
«Луганський національний
університет імені Тараса
Шевченка»

91011, м. Луганськ,
вул. Оборонна, 2

Формат 60x84 1/8.

Друк офсет.

Папір офсет.

Ум. друк. арк. 15,81.

Наклад 1500.

Ціна вільна

Обкладинку надруковано

«Поліграфічний центр
«Максим»

91011, м. Луганськ,
вул. Челюскінцев, 16-а

За здоровий спосіб життя

- Жигульова Е. О., Федорчук І. В., Козак М. І. Проблеми збереження здоров'я учнів у сучасних освітніх умовах 76
Крошка С. А. Формування культури здоров'я студентів 81
Омельченко С., Решетова І. Формування здорового способу життя як складова підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах 89

Педагогічна спадщина

- Вітебська П. В. Педагогічний оптимізм виховання у творчій спадщині А. С. Макаренка з позицій сучасного навчально-виховного процесу 95
Дутко О. М. Педагогічні погляди М. Костомарова в контексті його світоглядних пріоритетів 100
Бричок С. Б. Початкова освіта в реформі шкільної освіти України (1920–1930 рр.) 110
Трегубенко О. М. Розвиток природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти (XVIII ст.) 115

Педагогічна карта Донбасу

- Міненко Г. М. Розвиток теоретико-педагогічних поглядів Б. І. Коротяєва з проблем освіти другої половини 60-х – кінця 80-х років ХХ сторіччя 121
Климов А. О. Слово про ректора Всеволода Пічугіна 127

Дайджест

- Онопрієнко В. І. Рецензія 131

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

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).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід 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 диска, перевіреного на відсутність вірусів. Формат копії файлу — RTF.

Рукопис статті (не більше 15 сторінок) друкується на аркушах формату А4 кеглем 14 гарнітурою Times New Roman. Для підготовки рукопису зазвичай 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.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку

літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Література» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог, що висуваються при оформленні кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.

2. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анастолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.

4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. — Луганськ, 2005. — 442 с.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3–4 рядки українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

ПРО ТЕСТУВАННЯ ПО-СЕРЙОЗНОМУ

*Зеленько А. С.,
Зеленько О. А.*

УДК 37.091.26

ОЗНАЙОМЛЕННЯ з педагогічною пресою й періодикою свідчить, що одні з педагогів та освітніх функціонерів некритично й недиференційовано пропагують зарубіжну методикою функціонування освітньої системи, зокрема вищої освіти, другі, уникаючи реального аналізу роботи школи й ВНЗ, демонструють казуїстику в питаннях виховання й навчання, надмірно оперуючи посиланнями на класиків педагогічної науки К. Ушинського, В. Сухомлинського, треті – песимістично й саркастично проклинають нинішню ситуацію, не бачачи можливості досягти ні вчорашнього радянського, ні тим більше європейських стандартів.

Відірваність учених-педагогів і учених-соціологів від реального стану речей демонструє неконкретність постановки й розв'язку проблематики. Ось один з багатьох фактів. У конкретному обласному центрі, де функціонує педвуз, у якому готуються численні соціологи, педагоги, де функціонують кандидатська й докторська спеціалізовані ради, проводяться різного типу наукові форуми, і саме в цьому місті учні й студенти на молодіжній трибуні стадіону під час футбольних матчів систематично демонструють алкогольний шабаш, ніяк не сумісний зі спортом і здоровим способом життя. Явище огидне й жахаюче, але типове для

сучасної поведінки молоді України. Фактично ні влада, ні громадськість, ні педагогічний загаль того не помічають.

Ця відірваність педагогічного загалу від реальності демонструвалися нами й з приводу запровадження модульно-рейтингової методики. Ми нагадуємо, що в 1897 році професор Харківського технологічного інституту домігся ліквідації в навчальному плані ВНЗ півторамісячних репетицій-модулів, які було замінено практичними заняттями, бо перші своєю орієнтацією на «зубрьожку» впливали на об'єктивність екзаменаційної оцінки [1] й негативно позначалися на засвоєнні навчальних дисциплін.

Тішить, що нинішній пересічний студент чистенький, акуратний, модно по-європейськи одягнений. Але дисонансом звучить пляшка пива, з якою, як із соскою, маніпулюють не лише хлопці, але й дівчата. Таким же дисонансом постають студентки у ВНЗ, які навіть восени та взимку демонструють оголені попереки. Ніяк не зрозуміла масова мода на жіноче буденне взуття на високих підборах. З цього приводу пригадується, як солідні матрони-жінки зі США дивувалися з причин неконтрольованості телепередач на предмет пропагування сексу, що межував з пропагуванням проституції в Україні. Пригадується й розповідь туристки-колгоспниці у свій час до НДР, коли буденного дня німкеня, побачивши групу жінок, святково одягнених на високих підборах, запитала, чи не повії вони – бо в будній день на високих підборах ходять лише повії. Названі

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

тут та інші незгадані вади цілком співзвучні з патологічним розповсюдженням алкоголізму серед молоді і школярів, нівеляцією щодо утвердження принципів здорового способу життя, демографічною кризою в Україні, падінням загальнолюдських морально-етичних норм серед молоді навіть на тлі зростаючого кількісно й щодо освітнього рівня студентства. До речі, в одній з передач аналітик-психолог змушений був визнати, що серед великої кількості українок за рубежом найбільший відсоток порівняно з жінками інших держав становлять українки, які займаються сексуальним бізнесом. І це при тому, що в Україні не найнижчий прожитковий та освітній рівень. Очевидно, що справа не лише у статках.

Завдає шкоди вихованню молоді надмірна увага влади до конкурсів краси, моделей, спортсменів. У Європі еліта відвідує оперу, слухає класичну музику, а попса – то для пересічного громадянина, в Україні ж до цього ще не дійшло.

Поки що в оцінці стану освітньої системи освітні чиновники й офіційна педагогічна наука перебувають у стані подвійних стандартів: говорять про речі так, ніби нічого не помічають, а якщо помічають, то живуть сьогоденням, користуються. Наївними чи удавано наївними є дії чиновників усіх освітніх установ. Наївним продемонстрували по телебаченню нещодавно новопризначеного міністра освіти й науки України І. Вакарчука.

Так не може бути надалі. Треба ж братися за справу по-серйозному. Не слід себе обманювати, потрібно визнати, що останні десятиріччя звели мало не нанівець навчальний процес у школі й ВНЗ. Нинішня примітивна орієнтація на посилення об'єктивності набору за допомогою тестування (а чи можна такого досягти на тлі утвердження аморальності, цинізму й корпоративної загальної корумпованості) не може стати на перешкоді такому антисоціальному явищу, не забезпечить справедливого об'єктивного набору, бо буде всіляко спотворюватися. Найперше, тому, що добробут ВНЗ орієнтований значною мірою на пошуки різних форм заробляння грошей, що при не зовсім досконалій формі оподаткуван-

ня прибутків значною мірою реалізується в тіньовій економіці. Нами уже вкотре наголошується, що треба реально співвіднести бажане й реальне у функціонуванні освіти. Потрібна соціальна диференціація освітніх послуг. Треба розрізняти ще й соціально значуще й соціально необхідне.

Методисти, учителі (члени предметних і атестаційних комісій), як і керівники центрів тестування, значною мірою в корпоративно корумпованій державі будуть прямо чи опосередковано, скромно кажучи, корисно зацікавленими, отже, не зовсім об'єктивними. Таким чином, треба справедливо й контролювати диференціювати різні чинники. Треба констатувати, що паралельне фактично поза загальноосвітньою школою тестування на тлі комерціалізації (а фактично корпоративної корумпізації) освіти в Україні – остаточно нівеляція всього посереднього освітнього досвіду. Про жалюгідний сучасний стан освіти в цілому, вищої освіти зокрема і фактичну її безперспективність досить ґрунтовно веде мову Ю.Д. Даренський [2].

Констатуємо нехтування учнями, які готуються з репетиторами до тестування, повноцінним систематичним навчанням у школі: одні тому, що цинічно цілком покладуться на репетиторську підготовку, інші — будучи переважані репетиторськими заняттями. Отже, по-перше, послаблюється роль школи, релятивізується процес навчання й виховання, по-друге, нехтується здоров'я молодих людей, по-третє, усе разом нівелює цілісний навчальний процес. На сподівану справедливість, об'єктивність у повному обсязі не можна сподіватися. Як виклик офіційним очікуванням уже чути, що один тест оцінюється 3 тис. доларів.

Отже, тестування навіть у такому його вигляді відіграє певну роль у посиленні об'єктивізації набору студентів, але саме по собі тестування – справа ненадійна й безперспективна. І не європейська методика в цьому винна: вона не може не спотворюватись у невизначених соціально-економічних умовах сформованої України. До того ж, запровадженню тестування мало передувати навчання укла-

дачів тестів. Треба було знати, що вже поста-
ла спеціальна галузь.

Ми виходимо з того, що перехід з вербаль-
них форм збирання, збереження й передачі
інформації на невербальні, зокрема у вигляді
позавербальних моделей, недвозначно вима-
гає впровадити в навчальний процес модуль-
но-рейтингову методику, але далекі від її од-
нозначної гіпертрофованої абсолютизації.

Усе здійснюване в Україні поки що у зв'яз-
ку з перехідною невизначеністю в економіці
й політиці має однобокий тимчасовий ско-
бочений характер, а під ширшим ракурсом –
сприймається покручем. Те ж можна сказати
про запровадження тестування, яке не впли-
не істотно на об'єктивізацію процесу вступу
до вузу, а значить, на піднесення ефективності
навчального процесу. Констатуємо, що сис-
темою тестування індивідуальна корумпо-
ваність буде хіба що остаточно трансформо-
вана в корпоративну.

Абсурдність абсолютизації ролі тестування
в досягненні повної об'єктивності спростову-
ють конкретні випадки можливого суміщення
окремими викладачами ВНЗ обов'язків членів
предметної комісії з тестування й оплаченого
приватного репетитора. Невже у когось буде
сумнів щодо такого суміщення? Хто незацікав-
лений стане виконувати низькооплачувану
роботу? Отже, позитивом з того всього буде
хіба що те, що репетитори будуть обізнані з те-
стами й кваліфікованіше готуватимуть своїх
підшефних до самого тестування.

Отже, фактично найвими виявилися спо-
дівання на тестування. Хай буде холодним
душем апологетам тестування вже поширена
серед батьків та учнів звістка про те, що один
тест оцінюється трьома тисячами доларів.

Думається, що тестування має відбутися
після закінчення навчального процесу в школі,
гімназії, ліцеї. Тестування має реалізуватися як
один з багатьох актів у цілісній системі транс-
формування освітньої системи на тлі всієї со-
ціально-економічної трансформації України,
що орієнтована на приєднання до Європейсь-
кої співдружності. Ряд пропозицій ми даємо у
своїх розвідках, присвячених трансформації
освітньої системи. Зважаючи на багато-

гранність запроваджуваної методики, вважає-
мо за доцільне розгорнути зацікавлену пред-
метну дискусію з названого питання.

Література

1. Владимиров В. В. А. Стеклов – чело-
век, ученый, организатор советской науки //
Владимиров В., Маркуш И. // Наука и жизнь.
– 1975. – № 2. – С. 68 – 73.

2. Даренский Ю. В. Социальная избы-
точность высшего образования // Дарен-
ский Ю. В. // Практична філософія. Науко-
вий журнал. – 2006. – № 2 (20). – С. 61 – 69.
* * *

Зеленько А. С., Зеленько О. А. Про те- стування по-серйозному

Автори розвідки погоджуються, що зап-
ровадження тестування – явище, зумовлене
зростанням інформації. Разом з тим застері-
гають, що воно не може стати в нинішньо-
му його вигляді єдиним визначальним засо-
бом усунення усіх негативів освітньої сис-
теми.

Ключові слова: тест, інформація, освіта,
корупція, корпоративний.

Зеленько А. С., Зеленько А. А. О тес- тировании по-научному

Автори статті соглашаються, что тести-
рование обусловлено изменением форм воз-
растающей информации. Вместе с тем они
отмечают, что в его нынешнем виде оно не
может стать универсальным средством ре-
шения сложных проблем в функционирова-
нии системы образования.

Ключевые слова: тест, информация, об-
разование, корпоративный.

Zelenko A.S., Zelenko O.A. Testing seriously

The authors of the article express agreement
that the implementation of the assessment in the
form of testing together with the module system is
determined by the growing amount of the
information. At the same time authors emphasize
that in its present form testing cannot solve all
problems of the contemporary education.

Key words: test, information, education,
cooperative.

Стаття надійшла 24.03.2009 р.

Науково-педагогічні дослідження студентів як важливий компонент модульно-рейтингової педагогічної системи (МРПС)

Проказа О. Т.,
Грицьких О. В.

УДК [378.147:001.891]-057.87

МОДУЛЬНО-рейтингова система навчання (МРСН) має розроблятися на науковій основі, а ця наука – педагогіка. Тоді МРСН, теоретичною основою якої є основні положення й закономірності педагогіки, трансформується у МРПС.

Теоретичні основи розробки й функціонування МРПС висвітлювалися на сторінках журналу «Освіта Донбасу», зокрема в наших статтях [1, с. 12—15; 2, с. 5—7] та ін.

Досвід реалізації цієї системи у широкій практиці навчання та критично-аналітична оцінка результатів зумовлюють необхідність подальших досліджень та інноваційних тех-

нологічних розробок з метою вдосконалення цієї прогресивної системи, яка сприяє поліпшенню фахової підготовки вчителів.

Необхідність перманентного вдосконалення системи освіти, у тому числі й вищої освіти, у сучасних умовах розвитку суспільства вимагає досліджень з багатьох педагогічних проблем. Однією з таких проблем є «вічна» проблема організації та управління самостійною роботою студентів (СРС), яка завжди була в центрі уваги і науковців, і практичних педагогічних працівників. Особливо актуальною ця проблема стала після запровадження в широку практику МРПС в руслі Болонського процесу.

СРС досліджувалась на загальнопедагогічному, психологічному, дидактичному, методичному, а останнім часом і на технологічному рівнях.



Психологічні основи самостійної роботи в навчанні досліджувалися провідними вченими, а результати цих досліджень були викладені у відповідних наукових публікаціях (С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, І.О. Зимня, М.І. Жинкін та ін.)

Самостійну роботу як важливий дидактичний принцип розглядали Н.Г. Дайрі, М.М. Скаткін, М.І. Махмутов, Б.П. Єсіпов, П.І. Підкасистий, В.О. Сластьонін та ін.

Як предмет дослідження в дидактиці СРС виділяють С.І. Архангельський, Б.І. Коротяєв, І.П. Огородніков, А.М. Алексюк, С.І. Зінов'єв, О.А. Нільсон та ін.

Як вид пізнавальної діяльності студентів під керівництвом викладачів досліджували СРС С.М. Годник, Р.А. Нізамов, М.М. Мангадаєв та ін.

У деяких дослідженнях акцентувалась увага на СРС як на формі організації навчальної діяльності (Т.І. Шамова, І.І. Іллясов, В.Я. Лядіс та ін.). Учені зазначають, що СРС є «системою організації педагогічних умов, що забезпечують керування навчальною діяльністю студентів, яка здійснюється у відсутності викладача й без його безпосередньої участі та допомоги» [3, с. 34].

Зовнішні та внутрішні боки самостійної роботи розглядає В.К. Буряк, стверджуючи, що зовнішній аспект – це є навчальні функції викладача, а внутрішній – пізнавальні функції студентів [4].

Деяким аспектам зазначеної нами багатогранної проблеми присвячені дисертаційні дослідження (Алескеєнко Т.А., Євдокимова О.В., Кошелева О.Л. та ін.).

Генезу підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України вивчала та аналізувала в докторській дисертації Г.Т. Кловак [5].

Останнім часом сутність СРС проаналізована в статті О.А. Рошупкіної [6, с. 69—72]. У цій статті зазначається, що поняття СРС перебуває в центрі уваги й зарубіжних учених, зокрема таких, як Ф. Бенсон, М. Брін, Л. Дікінсон, Д. Н'юнен, С. Шерін та ін.

Аналіз зазначених робіт дає змогу зробити висновки про те, що абсолютна їх більшість була присвячена СРС без конкретної класифікації та диференціації її видів.

Безумовно, усі зазначені напрацювання є певними досягненнями в педагогічних дослідженнях. Інноваційні педагогічні технології мають розроблятися з урахуванням результатів попередніх наукових досліджень. Разом з цим зазначимо, що нагальною є потреба у перманентних науково-педагогічних дослідженнях як стилю повсякденної творчої роботи вчителя.

Запропонована нами стаття має за мету обґрунтувати необхідність та можливість цих перманентних науково-педагогічних досліджень як стилю фахової самопідготовки студентів та повсякденної роботи вчителів.

Ми вважаємо, що необхідно рішуче відмовитися від традиційного тлумачення навчання студентів як процесу оволодіння професійними знаннями. Сутність професійного самостановлення, саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації полягає не тільки й не стільки в тому, які й у якому обсязі знання набувають майбутні фахівці, скільки й стільки в тому, яким чином вони їх набувають. Яскравою ілюстрацією цієї педагогічної ідеї є навчальна ситуація, яка відтворена в науковій статті [7, с. 65—68].

Студент має стати суб'єктом своєї власної самостійної роботи, тобто ставати мету, планувати свою діяльність, самоорганізовуватися на виконання запланованої діяльності, постійно здійснювати самоконтроль та самооцінку, а також (це найважливіше!) нести відповідальність за результати такого професійного самозростання, самовдосконалення.

Зауважимо, що особистісно орієнтована професійно-педагогічна освіта студентів можлива тільки за умови її організації та управління нею з боку викладача. Це означає, що за своєю сутністю СРС є квазісамостійною.

Особливо це стає надто актуальним в умовах запровадження МРПС. Наведемо деякі підсумки на рівні узагальнення результатів

реалізації в освітній практиці цієї системи:

1. МРПС ефективно «працює» тільки за умови позитивного ставлення до неї з оптимальною та доцільною реалізацією кожного з елементів цієї системи.

2. Зміст контрольних модулів має формуватися після ретельного поелементного аналізу змісту навчального матеріалу (ПАЗНМ). Усі елементи знань підлягають контролю та оцінюванню, а найважливіші з них – неодноразово в різних відношеннях. Форми контролю мають бути різноманітними залежно від специфіки елементів знань та цільового призначення контролю.

3. Нормативна частина цієї системи, яка є обов'язковою для всіх студентів, оцінюється такою кількістю балів, яка згідно зі шкалою перекладу балів у традиційні оцінки, як правило, не перевищує оцінку «добре».

4. Застосування знань може здійснюватися і на репродуктивному (нормативна частина), і на творчому рівнях. Закономірно виникає об'єктивне протиріччя, пов'язане з тим, що творчу діяльність із застосування знань у відведений час модульного контролю практично здійснити неможливо через специфіку пошуково-творчої діяльності, передумовою якої має бути творче натхнення.

Виникає педагогічна проблема: як включити науково-творчу, а тим більше, дослідницьку діяльність у МРПС?

Саме цій науково-практичній проблемі й присвячена ця стаття, яка акумулює результати педагогічних пошуків, науково-педагогічних досліджень та критично-аналітичного осмислення практичного досвіду роботи.

Перш за все, ми дійшли висновку, що СРС (квазісамотійну) за нашими переконаннями доцільно класифікувати таким чином: навчальна діяльність студентів (НДС), навчально-пізнавальна (НПДС), професійно-пізнавальна (ППДС) та науково-дослідницька діяльність студентів (НДДС).

НДС спрямована на вивчення та засвоєння змісту навчального матеріалу з метою його засвоєння та отримання бажаної кількості рейтингових балів.

НПДС також спрямована на вивчення та засвоєння змісту навчального матеріалу, але з метою пізнання навколишнього світу, а отримання позитивних оцінок не є самоціллю, хоча бажання мати більшу кількість балів також має місце. Це означає, що НПДС є вмонтованою навчальною діяльністю, рушійною силою є не «меркантильні» потреби, а пізнавальні потреби та інтереси.

ППДС це є НПДС з вмонтованими професійними потребами та професійними інтересами, які є рушійною силою професійно-пізнавальної активності та професійної спрямованості діяльності.

НДДС здійснюється на основі засвоєної системи знань і спрямована на продукування особистісно нових елементів знань та практичного їх застосування у професійній діяльності. В основі НДДС – творча спрямованість особистості з критично-аналітичним мисленням та інформаційно-ентропійним підходом до пізнавальних суперечностей, які виникають у процесі фахової діяльності.

Необхідність та інтенсивність творчого спілкування з викладачем зростає від початкової (навчальної) до завершальної (науково-дослідницької) діяльності студентів. До того ж абсолютна більшість студентів без перманентної кваліфікованої допомоги викладача (тепер уже наукового керівника) виконувати науково-дослідницьку роботу взагалі не можуть.

МРПС ми раціонально й оптимально доповнили системою РІТАС (розвиток індивідуальної творчої активності студентів).

Які ж додаткові характерні ознаки має розширена та удосконалена нами система МРПС-РІТАС?

Перш за все акцентуємо увагу на необхідності доповнити нормативну частину МРПС ініціативними елементами, які не можуть бути задіяними фронтально. Дійсно, на семінарських та практичних заняттях обговорюються різні питання змісту навчального матеріалу (теоретичні блоки, докази, певні логічні структури, приклади, задачі). Під час заняття всі

студенти, навіть якби всі вони мали бажання, через дефіцит навчального часу виступити не зможуть. Ініціативно виступають тільки декілька студентів, які й отримують «заохочувальні» (заохочення до активності) бали, кількість яких не регламентована, а визначається викладачем залежно від змісту питання, повноти, правильності та переконливості відповіді.

Питання дослідницького характеру пропонуються всім студентам, як «інформація до роздумів». Вибирають вони їх ініціативно за власним бажанням, а виконують пошуки та дослідження тривалий час, спілкуючись з викладачем (науковим керівником) під час творчих співбесід, кількість яких також не може бути регламентованою. Результати цієї діяльності (НДДС) оформлюються у вигляді творчих звітів, доповідей на конференціях, наукових статей, конкурсних студентських робіт.

За таку діяльність у системі МРПС-РІТАС студенти отримують «преміальні» бали, які суттєво впливають на загальний рейтинг та екзаменаційну оцінку з конкретної науково-навчальної дисципліни.

Якщо порівнювати кількість балів щодо різних модулів, а тим більше щодо різних науково-навчальних дисциплін, то таке порівняння не має сенсу, адже не дає уявлення про результативність навчання через відсутність узагальнених показників. Цей недолік можна усунути, якщо ввести узагальнену (уніфіковану), наприклад, 100-бальну, шкалу рейтингових результатів (100-бальна шкала зручна для підрахунків).

Максимальна кількість балів за конкретний модуль може бути довільною, але доцільною залежно від ПАЗНМ. Тоді й інтегральний рейтинговий результат конкретної науково-навчальної дисципліни буде виражатися «не уніфікованою» кількістю балів.

Ці «різноманітні» результати доцільно звести до таких, які можна порівнювати та робити висновки щодо ефективності та якості процесу навчання.

Наприклад, якщо нормативна максималь-

на кількість складає 70 балів, а студент набирає 37 балів, то показник результативності навчання становить: $37/70 = 0,528$. За 100-бальною шкалою студент отримує 53 бали.

При такій уніфікації можна здійснювати кількісний порівняльний аналіз і окремих модулів, і науково-навчальних дисциплін.

Оскільки основним предметом нашого дослідження є пошуково-творча та науково-дослідницька робота студентів у системі МРПС-РІТАС, наведемо приклади результатів такої роботи.

Зауважимо, що мова йде про фахову підготовку вчителів фізики, а тому специфіка науково-дослідницької роботи визначається тим, що ці дослідження не з фізики, а з педагогічних проблем (здебільшого дидактично-методичних).

Приклади:

Студентка Г.І. опублікувала статтю на тему: «Дослідження змісту логічної структури навчального матеріалу альтернативних підручників фізики». У процесі цього науково-методичного дослідження були поставлені й вирішувалися такі задачі:

1. Вивчити й проаналізувати сучасні нормативні документи, адресовані системі освіти.
2. На основі аналізу нормативних документів виділити головні вимоги щодо цільових освітніх установок.
3. Дослідити навчальні тексти сучасних альтернативних підручників фізики згідно з виділеним предметом вивчення.
4. Здійснити поелементний аналіз змісту навчального матеріалу й під цим кутом зору виконати дослідження навчальних текстів підручників.
5. З'ясувати сутність поняття «логічна структура навчального матеріалу».
6. Розробити зміст та доцільну логічну структуру навчального тексту, який би найбільшою мірою сприяв створенню педагогічних умов для «самості» особистості з позитивними якостями з погляду потреб цієї осо-

бистості, потреб суспільства та держави, та з погляду загальнолюдських цінностей.

7. Зробити узагальнювальні висновки.

У процесі цього науково-педагогічного дослідження у співпраці з науковим керівником створювався «ідеальний текст» навчального матеріалу вибраної теми, визначалась «питома вага» нових знань в ідеальному тексті, а потім цей показник зіставлявся з визначеними (розрахованими) показниками новизни в альтернативних підручниках фізики.

Досліджувалася також світоглядна та практично-політехнічна спрямованість навчальних текстів, якість апарату засвоєння знань. За цими показниками будувалися порівняльні діаграми щодо кожного з альтернативних підручників фізики.

Аналіз результатів науково-педагогічного дослідження дав змогу побудувати власний логічний «ланцюжок» розгортання структури змісту навчального матеріалу вибраної теми. Новизну результатів дослідження становила також розроблена педагогічна семіотична система як доповнення до навчального тексту з метою більш глибокого розуміння.

На закінчення наведемо ще приклади тематичних науково-педагогічних досліджень, за результатами яких студенти отримували «преміальні» бали [8]:

- Конструювання типологічних моделей логічних структур змісту навчального матеріалу з фізики [8, с. 5—11].

- Навчально-пізнавальні суперечності у процесі вивчення фізики [8, с. 12—24].

- Використання математичних аналогій у кінематичних дослідженнях [8, с. 24—30].

- Емоційна раціональність у процесі вивчення фізики [8, с. 30—38].

- Дослідження кінематичної та динамічної відносності в поєднанні з проблемою систем відліку.

- Семіотичні системи як ефективні засоби досягнення розуміння учнями навчального матеріалу з фізики.

- Цілеспрямована неповнота пояснення як передумова проблемних ситуацій у процесі вивчення фізики.

- Пошуки оптимального поєднання світоглядної та практично-політехнічної спрямованості вивчення фізики.

Остання тема сформульована на основі протиріччя, яке має місце під час розробок змісту навчального матеріалу з метою реалізації принципів гуманітаризації та політехнізму в процесі вивчення фізики.

У науково-педагогічних дослідженнях були поставлені й вирішувались такі задачі:

1. Виявити сутність творчої науково-пізнавальної діяльності та зіставити її з творчою навчально-пізнавальною діяльністю; виділити загальне й особливе.

2. Проаналізувати «традиційне» навчання під кутом зору теми дослідження.

3. Здійснити поелементний аналіз навчального матеріалу обраної теми курсу фізики з метою виділення системи опорних знань, нових знань та включення їх в навчальний досвід (світоглядний та практично-аналітичний).

4. Розробити специфічну логічну структуру ЗНМ на підґрунті сформульованої педагогічної ідеї.

5. Розробити технологію оптимального поєднання світоглядної та практично-політехнічної спрямованості вивчення вибраної теми.

6. Зробити узагальнюючі висновки.

Трансформація МРПС у систему РІТАС останнім часом стала більш ефективною після того, як студенти почали застосовувати навчально-методичний посібник «Науково-педагогічні дослідження студентів з дидактики та методики фізики» (теоретичні основи, практичні завдання, методичні рекомендації та приклади змісту наукових статей) [9].

Досить широка перспектива подальших досліджень зазначеної проблеми полягає в конкретних розробках інноваційних педагогічних технологій з метою удосконалення системи МРПС-РІТАС в напрямку дієвості та інформативності модульного навчання, контролю та оцінювання досягнень студентів.

Література

1. Проказа О. Т. Модульно-рейтингова педагогічна система (МРПС) і проблема «самості» особистості / Проказа О.Т, Савченко С.В. // Освіта Донбасу. — 2005. — №2 (109). — С.12–15.

2. Проказа О.Т. Проблема трансформації модульно-рейтингової системи в 4-рівневу з 12-бальною оцінкою навчальних досягнень учнів / Проказа О. Т. // Освіта Донбасу. — 2002. — №4(90). — С. 5—7.

3. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 80 с.

4. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : кн. для учителя / Буряк В. К. — М. : Просвещение, 1984. — 64 с.

5. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кловас Г. Т. — К., 2005

6. Рощупкіна О. А. Поняття сутності самостійної роботи іноземних студентів підготовчого факультету / Рощупкіна О. А. // Освіта Донбасу. — 2007. — №5—6 (124—125). — С. 69—72.

7. Проказа О. Т. Науково-педагогічні дослідження в процесі навчання студентів – майбутніх вчителів фізики / Проказа О. Т., Грицьких О.В. // Освіта Донбасу. — 2007. — №5—6 (124—125). — С. 65—68.

8. Науковий пошук майбутніх дослідників : зб. наук пр. студ. — Луганськ : Знання, 2008. — 122 с.

9. Грицьких О. В. Науково-педагогічні дослідження студентів з дидактики та методики фізики / Грицьких О. В., Проказа О. Т. — Луганськ : Альма-матер, 2008. — 101с.

* * *

Проказа О. Т., Грицьких О. В. Науково-педагогічні дослідження студентів як важливий компонент модульно-рейтингової педагогічної системи (МРПС)

Конкретизовано поняття «самостійна робота студентів» шляхом класифікації. Розглянута проблема включення науково-дослідницької роботи студентів у МРПС, яка доповнена підсистемою РІТАС (розвиток індивідуальної творчої активності студентів).

Ключові слова: система, модуль, рейтинг, «заохочувальні» бали, «преміальні» бали, ініціативна дослідницька робота.

Проказа А.Т., Грицьких А. В. Научно-педагогические исследования студентов как важный компонент модульно-рейтинговой педагогической системы (МРПС)

Конкретизировано понятие «самостоятельная работа студентов» путем классификации. Рассмотрена проблема включения научно-исследовательской работы в МРПС, которая дополнена подсистемой РИТАС (развитие индивидуальной творческой активности студентов).

Ключевые слова: система, модуль, рейтинг, «поощрительные» балы, «премиальные» балы, инициативная исследовательская деятельность.

O.T. Prokaza, O.V. Hrytskykh. Scientific-pedagogical cal students' researches as an important component of module-rate pedagogic system (MRPS)

The motion “individual student works” has been specified through calcification. The problem of including research work of student into MRPS which is amplified by subsystem DICIS (development of individual creative initiative of students) has been considered.

Key words: system, module, rate, “encouraging” marks, “bonus” marks, initiative research work

Стаття надійшла 04.02.2009 р.

КУРС «Я І УКРАЇНА»

ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гончарук О. В.

УДК 378.1

ФОРМУВАННЯ самосвідомості особистості, як відзначають дослідники цієї проблеми, відбувається протягом усього життя. Однак виділяються певні вікові періоди, коли таке формування відбувається особливо активно. До таких вікових етапів належить і дитячий вік, коли людина тільки починає осягати навколишній світ, визначати своє місце в ньому, пізнавати саму себе. Тому важливо вже на рівні початкової школи допомогти дитині самовизначитися у ставленні до навколишнього середовища та до інших людей. У цьому контексті актуальним є дослідження ролі вивчення молодшими школярами різних навчальних предметів для формування їхньої самосвідомості.

Метою нашої статті є аналіз авторської програми шкільного інтегрованого курсу «Я і Україна» як дієвого засобу формування самосвідомості учнів початкової школи.

Авторський варіант програми розроблявся на основі змісту освітньої галузі «Людина і світ» Державного стандарту, а тому, по суті, не змінював змісту інших програм з курсу «Я і Україна», запропонованих різними вченими-педагогами України (Р. Арцишевський, Н. Бібік, Т. Байбара, К. Гуз, В. Ільченко, Н.Коваль) [1; 2; 3; 5; 6].

Основою узагальнення різних форм досвіду в інтегрованому курсі «Я і Україна» автор визначає світоглядні уявлення про людину, природу й су-

спільство, а тому головне завдання цього курсу полягає, на нашу думку, у тому, щоб сформувати в молодших школярів на доступному їм рівні знання, які б забезпечували цілісність уявлень про людину, природу й суспільство та існуючі між ними взаємозв'язки, а також на основі цих уявлень виробити в учнів певне ставлення до згаданих об'єктів [4].

Ще одну важливу особливість запропонованої програми курсу ми вбачаємо в тому, що в центрі його уваги є сам школяр: його потреби, інтереси, проблеми, відношення тощо. А це вимагає, щоб будь-який матеріал інтегрованого предмета розглядався не відсторонено, а переносився, «проектувався» на самого учня, пов'язувався з його власним життєвим досвідом.

Саме така вимога передбачає, на наш погляд, активну участь школярів у збиранні, доповненні, осмисленні та узагальненні навчального матеріалу, що, безперечно, сприятиме пізнанню ними самими свого безпосереднього оточення й самовизначенню в ньому. А крім того, дасть також можливість формувати в них у процесі збирання й обробки цього матеріалу елементарні навички дослідницької роботи й виробляти зацікавлене практичне ставлення до пізнаваних об'єктів.

З огляду на сказане вище, ми бачимо світоглядні знання сучасних молодших школярів цілісною системою, яка охоплює сукупність осмислених, обґрунтованих, узагальнених знань про природу, суспільство, людину, Всесвіт, у центрі якої знаходиться сам учень, особистісне «Я» (див. рис. 1.).



Рис. 1. Система знань молодшого школяра

Ми вважаємо, що в традиційну філософсько-психологічну систему «Всесвіт – Земля – Природа – Суспільство – Людина» повинна бути внесена людська особистість – «Я». Тоді ця система стає педагогічно-формуючою системою, оскільки особистісне «Я» формується в процесі навчання, виховання, розвитку і становлення учня як особистості, громадянина своєї держави, члена суспільства й людства в цілому.

Саме тому у своїй програмі робимо особливий акцент на самовизначення й самореалізацію особистості, бо в процесі самореалізації учні оволодівають не лише елементарними практичними вміннями та навичками, але й духовними цінностями українського народу й світової цивілізації. А отже, головний акцент у навчально-виховному процесі переноситься із засвоєння певної суми знань на формування установок особистості, самовиховання, творчу діяльність.

Навчальна діяльність передбачає пізнання й перебудову об'єкта, а також оцінку його й вимагає активізації інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер особистості. Здійснюючи трансформаційну діяльність, школяр водночас змінює й себе. Відбувається перетворення соціального досвіду в особистісний досвід учня, що сприяє процесу самотворення особистості.

Ми бачимо навчально-виховну діяльність учня початкової школи в таких трьох напрямках (див. рис. 2.).

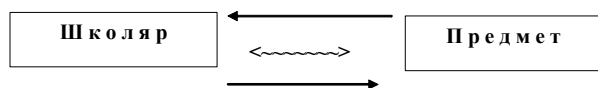


Рис. 2. Зміст діяльності школяра

1. Школяр сприймає й засвоює зовнішній світ через знання (верхня стрілка ←→).

2. У процесі життєдіяльності учень також впливає на зовнішній світ (нижня стрілка ←→), мобілізуючи свої якості та функції, що стосуються розумової, вольової, емоційної сфер; забезпечує свої потреби та самовдосконалюється.

3. Індивід визначає своє ставлення до всього, з чим стикається; до природи, соціальних інститутів, до інших людей, до самого себе — і таким чином, формує стійку систему власних поглядів, переконань, звичок (хвиляста лінія <~~~~>).

При розробці варіанта програми нами враховувалося те, що формування самосвідомості молодших школярів відбувається двома шляхами: 1) через формування індивідуальної та соціальної самосвідомості; 2) учні початкової школи поступово (поетапно) пізнають і усвідомлюють своє навколишнє середовище, починаючи з найближчого свого оточення й закінчуючи Україною й людством в цілому.

Таким чином, у процесі дослідження з'ясовано, що відмінність між авторською програмою курсу «Я і Україна» та іншими програмами цього курсу полягала лише у структуризації й послідовності викладення навчального матеріалу, що, як відзначалося вище, було зумовлене особливостями й вимогами взятої нами за основу концепції поетапного й багатоаспектного формування самосвідомості молодших школярів.

А тому, виходячи з цієї концепції, ми виділили в програмі курсу два напрями, дві головні змістовні лінії: «Я – людина» та «Я і світ», які вивчаються протягом чотирьох років, хоча співвідношення між ними в кожному класі може бути різним.

Таке («блокове») представлення навчального матеріалу має, на нашу думку, низку переваг. По-перше, за основу виділення різних блоків навчального матеріалу курсу, поданих у програмі окремими темами, були взяті найбільш важливі об'єкти вивчення: сама людина й головні складові її оточення (сім'я, школа, вулиця, місто (село), рідний край, Україна, людство в цілому), пізнання й вироблення свого ставлення до яких дозволяло дітям ідентифікувати себе з цими об'єктами й

на основі цього формувати в них різні форми їхньої самосвідомості.

По-друге, така «блочна» побудова навчального матеріалу дає змогу виробляти цілісні уявлення про ці об'єкти, розкривати їх багатосторонність і здійснювати комплексний підхід у процесі їх вивчення та пізнання. Це важливо тому, що дітям молодшого шкільного віку важко й нецікаво знати абстраговані в поняттях якісь «тонкощі» природознавства, суспільнознавства чи людинознавства. На цьому віковому етапі, на нашу думку, важливіше йти від самої дійсності, у якій все взаємопов'язане, й розкривати цю дійсність (хоча б найважливіші і доступні для дитячого сприйняття її фрагменти) у її цілісності через різні доступні дітям форми людського досвіду, пов'язуючи його з життєвим досвідом самої дитини. Так, наприклад, знайомлячись з темою «Наш рідний край» або «Україна – наша Батьківщина», учні мають можливість виробити в себе уявлення не тільки про особливості їхньої природи, але й про людей, які живуть в країні, про їхнє історичне минуле й сучасність, їхню культурну спадщину тощо.

Саме в контексті останнього впливає й третя особливість пропонованого варіанта програми, яка передбачає можливість органічного поєднання в процесі викладання курсу «Я і Україна» реалізації навчальних і виховних завдань.

Ми розглядаємо інтегрований курс не лише як навчальний предмет, головне завдання якого — дати учням сукупність знань про людину та довкілля. Оволодіння цими знаннями, на нашу думку, — лише початковий етап засвоєння курсу. Наступний — більш складний і більш важливий етап — виховати в дітей повагу до себе та до інших людей, прищепити їм любов до України й до свого краю, допомогти формуванню в них таких якостей, як прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, перш за все через навчання, працьовитість, чемність, доброту, допитливість, уміння поводитися відповідно до моральних, правових, гігієнічних, екологічних та інших норм і правил безпеки життєдіяльності в різних місцях і в різних життєвих ситуаціях.

У кожній темі ми прагнули подавати не тільки певні знання про ті чи інші об'єкти вивчення, а й розкривати оцінні, нормативно-регулятивні, мотиваційні аспекти. Наприклад, у темі «Моя сім'я» діти дізнаються не тільки про те, які бувають сім'ї, а й краще усвідомлюють особливості, склад, походження своєї сім'ї, учаться визначати своє місце й роль у ній, знати свої обов'язки й права, а також аналізувати стиль стосунків між членами своєї сім'ї, учаться мотивувати необхідність правильного (з морального, психологічного, правового та інших поглядів) ставлення до інших членів родини, тобто готуються до виконання своєї конкретної ролі в сім'ї: доньки чи сина, брата або ж сестри, внука чи внучки тощо.

Ще одну особливість пропонованого варіанта програми курсу ми вбачаємо в тому, що подача навчального матеріалу в ній ведеться за відомим педагогічним принципом — від простого до складного відповідно до вікових особливостей учнів різних класів.

У процесі дослідження ми встановили, що зміст курсу повинен бути максимально адаптованим до вікових інтересів, можливостей та особливостей молодших школярів. Зокрема, це передбачає, що цей зміст повинен бути представлений переважно в образній, конкретно-чуттєвій формі з широким застосуванням малюнків, літературних текстів, засобів етнопедагогіки тощо. Він обов'язково повинен бути доступним і цікавим для учнів цього віку. Тільки на цій основі можуть формуватися й бути зрозумілими загальні поняття, що представляють різні галузі сучасної науки.

У цій програмі пропонується поєднання структурування матеріалу за лінійним принципом (у межах кожної змістовної лінії в одному класі) і за концентричним принципом (у межах кожної змістовної лінії в різних класах). Проте послідовність викладення вчителями й засвоєння учнями змісту курсу в рамках кожного класу може бути різною.

Зміст навчального курсу розкривається і в певній логічній послідовності, що відтворює логічні зв'язки, які існують між різними елементами знань (фактами, поняттями, законами, теоріями тощо) у самій науці, або певні етапи її становлення й розвитку, і в певній

сюжетній послідовності, яка базується на асоціативних чи ситуативних зв'язках.

Ураховуючи вікові особливості молодших школярів, нам видається більш доцільною саме друга з цих форм викладення навчального матеріалу, яка дозволяє активізувати не тільки мислення, а й уяву учнів, створювати ігрові ситуації, позитивний чуттєво-емоційний фон засвоєння матеріалу, використовувати казки та різні елементи усної народної творчості, викликати в учнів підвищений інтерес, моделювати різні типові життєві ситуації, у яких можуть перебувати діти цього віку, використовувати психологічні механізми наслідування ними дій тих чи інших героїв.

Що ж стосується логічної послідовності викладання навчального матеріалу, то вона є загальнообов'язковою лише в межах дії найбільш загальних законів людського пізнання: від простого до складного, від одиничного до загального тощо. В інших випадках спроби відтворити у змісті навчального матеріалу (курсу) структуру й логіку наукових знань, у зв'язку з обмеженістю, неповнотою та елементарністю цих знань, можуть призвести до надмірного спрощення й навіть спотворення існуючих у науці логічних зв'язків, а відповідно — і до неправильного сприйняття пізнаваних нею об'єктів. Тому використання цього шляху суто логічного викладення матеріалу уявляється більш доцільним у подальших класах.

У кінці переліку тем для кожного класу в програмі визначаються очікувані результати, які повинні бути досягнуті учнями внаслідок засвоєння ними навчального матеріалу. Ці результати поділяються на три групи: 1) що учні повинні знати, розуміти і про що мати загальне уявлення; 2) що вони повинні вміти робити й які повинні мати навички і 3) які в них повинні бути вироблені ціннісні орієнтації й ставлення [4].

Реалізація поданого вище змістового наповнення інтегрованого курсу вимагає, на нашу думку, дотримання певних методичних вимог:

— засвоєння учнями певної суми знань про визначені об'єкти пізнання повинно бути не самоціллю, а лише засобом досягнення більш важливої мети (досягнення учнями

цілісного бачення й усвідомлення ними якісної визначеності цих об'єктів, вироблення ціннісного ставлення до них, а також бажання й вміння посиленої участі в діяльності у їх збереженні та удосконаленні);

— у центрі уваги повинна постійно бути сама особистість учня, його потреби, інтереси, почуття та інші вияви його сутнісних (людських) характеристик з тим, щоб засвоєваний навчальний матеріал сприймався ним не відсторонено, як щось зовнішнє і цікаве, а зацікавлено, як те, що має для нього певний позитивний сенс і значення;

— зміст курсу в процесі його засвоєння учнями повинен постійно зіставлятися зі змістом інших навчальних предметів, спиратися на них і пов'язуватися з власним життєвим досвідом молодших школярів;

— у процесі вивчення курсу повинні бути задіяні різні види учнівської діяльності, а не лише розумово-пізнавальна; курс повинен мати діяльнісно-практичну спрямованість, що передбачає використання різних методів, зокрема зважене поєднання традиційних та інтерактивних методів;

— органічне поєднання в процесі вивчення курсу пізнавальної, розвиваючої та виховної функцій вимагає розробки й застосування таких критеріїв та методів оцінювання, які б дозволяли об'єктивно відбити міру реалізації кожної з цих функцій і відігравали б заохочувальну роль у навчальній та позанавчальній діяльності учнів.

Таким чином, ми дійшли висновку, що змістові позиції курсу «Я і Україна» містять такі аспекти, як:

а) природничий — відносини людини і природи;

б) соціальний — взаємовідносини людини і суспільства та стосунки людей між собою.

Підкреслюючи активність і результативність інтеграційних процесів у вивченні курсу, варто зауважити, що інтеграція знань з різних предметів — далеко не механічний процес, а інтегрований навчальний предмет «Я і Україна», це не звичайне об'єднання окремих дисциплін, а єдина система об'єктивних (на основі законів і закономірностей), логічних, наукових, психологічних знань. Цей курс ґрунтується на науково-філософській основі, бо

саме наукове пізнання, філософське осмислення та світоглядне узагальнення знань конкретно-наукового матеріалу дають змогу відтворити людині світ як певну цілісність.

На нашу думку, світоглядну основу інтегративних зв'язків курсу «Я і Україна» складають такі положення, які мають обов'язково враховуватись учителями під час його викладання:

1. Світ як цілісність містить в собі нескінченну множинність своїх частин, і вивчати їх покликана не якась конкретна наука, а ціла система наукових дисциплін, у кожній з яких свої методи й засоби.

2. Людина – носій певного світогляду – завжди виступає як цілісний суб'єкт, який прагне до інтегративного сприйняття світу, створення індивідуально-цілісної його моделі.

3. Взаємозв'язок людини зі світом, неможливість для людини існувати поза ставленням до світу потребує вироблення цілісного ставлення до цього світу, яке базується на пізнанні й розумінні його, діяльності особистості та діалозі людини зі світом.

4. Самосвідомість особистості є феноменальним утворенням, у якому інтегровані принципи осмислення й синтезу знань людини про саму себе, про світ і про своє місце в цьому світі.

Успішна реалізація названих положень вимагає від учителя початкової школи високої професійної майстерності. З огляду на це, дослідження проблеми методичного забезпечення викладання курсу «Я і Україна» є *перспективним*, оскільки потребує пошуку нових форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, критеріїв оцінювання їхніх знань, оновлення змісту інтегрованих предметів.

Література

1. Арцишевський Р. А. Я і Україна: Я і світ : підруч. для 1 кл. / Арцишевський Р. А., Балашова С. П. – К. : Літера, 2002. – 104 с.

2. Байбара Т. М. Я і Україна : підруч. для 3 кл. / Байбара Т. М., Бібік Н. М. – К. : Форум, 2006. – 176 с.

3. Бібік Н. М. Я і Україна: Віконечко :

підруч. для 1 кл. загальноосвітніх навч. закладів / Бібік Н. М., Коваль Н. С. – К. : Генеза, 2007. – 112 с.

4. Гончарук О. В. Я і Україна: Я і світ : програма інтегрованого курсу для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл. Варіант Б. / Гончарук О. В. – Луцьк : Вежа, 2007. – 24 с.

5. Гуз К. Ж., Ільченко В. Р. Я і Україна. Довкілля : підруч. для 2 кл. / Гуз К. Ж., Ільченко В. Р. — Полтава : Довкілля, 2003. – 128 с.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. шк. – 2001. – № 1. – С. 28—54.

* * *

Гончарук О. В. Курс «Я і Україна» як засіб формування самосвідомості учнів початкової школи

У статті подається аналіз особливостей авторської програми шкільного інтегрованого курсу «Я і Україна» та визначається його роль у формуванні самосвідомості молодших школярів.

Ключові слова: самосвідомість, учень початкової школи, інтегрований курс «Я і Україна».

Гончарук О. В. Курс «Я и Украина» как средство формирования самосознания учеников начальной школы

В статье анализируются особенности авторской программы школьного интегрированного курса «Я и Украина» и определяется его роль в формировании самосознания младших школьников.

Ключевые слова: самосознание, ученик начальной школы, интегрированный курс «Я и Украина».

Goncharuk O. V. A course «Ukraine and me» as a means of the formation of the junior pupils' self-consciousness

The article deals with the analysis of the peculiarities of the authorial syllabus in a school integrated course «Ukraine and Me». Its role in the formation of the junior pupils' self-consciousness is determined.

Key words: self-consciousness, the pupil of the elementary school, the integrated course «Ukraine and Me».

Стаття надійшла 09.06.2009 р.

МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ОПТИМІЗАЦІЙНИХ ЗАДАЧ НА ПОБУДОВУ

Кононова О. О.

УДК 372.851.411.2

ОДНІЄЮ з найголовніших цілей навчання математики є формування навичок її використання в практичній діяльності людини. Як зазначено в Державному стандарті базової й повної середньої освіти, основною метою освітньої галузі «Математика» є опанування учнями системи математичних знань, навичок і умінь, необхідних у повсякденному житті та в майбутній трудовій діяльності, достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань і забезпечення неперервної освіти [1, с. 3].

Надзвичайну важливість формування в учнів системи дієвих знань та умінь підкреслює і сучасна нова програма з математики для 12-річної школи. Зокрема, однією з цілей навчання математики в основній школі є така: «... формування усвідомлення учнями математичних знань як важливої невід'ємної складової загальної культури людини, необхідної умови її повноцінного життя в сучасному суспільстві на основі ознайомлення школярів з ідеями і методами математики як універсальної мови науки і техніки, ефективного засобу моделювання і дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності» [2, с. 2].

Практично всі питання, що виникають в процесі трудової діяльності та в повсякденному житті людини, зводяться до визначення найбільш вигідного, економічного способу досягнення мети, оптимального з певного погляду вирішення проблеми. Звичайно,

поняття «оптимальність» відбиває велика кількість критеріїв, але для спрощення ситуації враховують функціонування яких-небудь окремих чинників, залишаючи інші поза увагою. У цьому випадку розв'язують простіші задачі, у яких розглядається лише один аспект оптимальності, а потім синтезують усі одержані розв'язки і роблять остаточний висновок. Серед задач, які вирішують проблеми оптимізації, варто виділити так звані задачі на екстремуми, з якими в курсі математики середньої школи доводиться зустрічатися найчастіше і які, у свою чергу, є фундаментом розгляду оптимізаційних завдань взагалі. Так, наприклад, оптимальність побудови системи доріг не вичерпується критерієм «сума відстаней». Але безсумнівно, що й при будівництві залізничних, шосейних або інших доріг, так само, як і при будівництві нафто- й газопроводів і в багатьох інших випадках, одним з аспектів дешевини, доцільності, економічності, звичайно, розглядається найкоротший шлях або відстань.

Традиційно вважається, що питання виявлення екстремумів повинні розглядатися під час вивчення курсу математичного аналізу. Але існує велика кількість задач, які можуть бути розв'язані методами елементарної математики.

Розгляду питань розв'язування задач оптимального характеру присвятили свої роботи такі провідні методисти як С.С. Варданян, Г.М. Возняк, В.А. Гусєв, С.І. Зетель, О.К. Тихоміров, але постало питання про перегляд методів розв'язування цих задач із використанням новітніх інформаційних технологій.

МЕТОДИКА ПРАКТИКА ДОСВІД

Метою цієї статті є презентація методів розв'язування геометричних задач екстремального характеру, зокрема із застосуванням НІТ.

Так, при вивченні теми «Розв'язування трикутників» доцільно розглянути такі задачі.

Задача 1. На стороні AC гострокутного трикутника ABC знайдіть таку точку, щоб відстань між її проєкціями на дві інші сторони була найменша.

Розв'язання. Аналіз. Нехай точка D – шукана, F і E – її проєкції відповідно на сторони AB і AC

(рис.1). Трикутники FBD і BED прямокутні зі спільною гіпотенузою.

Отже, всі чотири точки (F, B, C і D)

належать одному колу з діаметром BD . З теореми синусів випливає для трикутника FBE , що $\frac{FE}{\sin \angle B} = 2R$.

Звідки $FE = 2R \cdot \sin \angle B$. Оскільки величина кута B є постійною величиною, то довжина відрізка FE буде найменшою в тому випадку, якщо найменшою буде величина $2R$ або діаметр BD . А він, очевидно, буде найменшим, якщо $BD \perp AC$, тобто BD – висота трикутника ABC .

Задача 2. Навколо трикутника ABC описано коло. Із довільної точки G кола проведено перпендикуляри GH і GI на прямі AB і AC відповідно. Знайдіть положення точки G , при якому довжина відрізка HI виявиться найбільшою.

Розв'язання. Аналіз. $\angle AIG = \angle AHG = 90^\circ$. Отже, навколо чотирикутника $AGHI$ можна описати коло, причому діаметр цього кола –

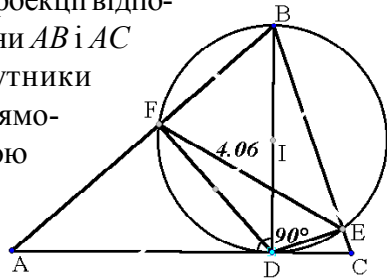


Рис.1

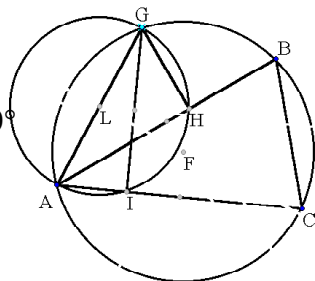


Рис.2

відрізок AG . $\frac{HI}{\sin \angle HAI} = AG$, тобто

$HI = AG \cdot \sin \angle HAI$. Отже, HI найбільша, якщо хорда AG найбільша, тобто AG – діаметр, описаний навколо трикутника ABC (рис. 2).

Дуже цікавою виявляється задача на екстремум, яку можна розглянути в темі «Площі».

Задача 3. Через задану точку C всередині кола ($A; AB$) провести дві взаємно перпендикулярні хорди DE і HG так, щоб площа чотирикутника $DHEG$ була найбільшою.

Розв'язання. Аналіз. Нехай радіус даного кола $AB=R$, $CA=a$, S – площа чотирикутника $DHEG$. Проведемо додаткові побудови:

$AI \perp DE$, $AK \perp HC$
Позначимо $AI=x$.
Тоді одержимо:

$$S = \frac{1}{2} DE \cdot HG = 2 \cdot IE \cdot GK$$

Але $IE = \sqrt{R^2 - x^2}$,

$GK = \sqrt{R^2 - GK^2} = \sqrt{R^2 - (a^2 - x^2)}$. Отже,

$S = 2 \cdot \sqrt{(R^2 - x^2)(R^2 - a^2 + x^2)}$. Оскільки в добутку $(R^2 - x^2)(R^2 - a^2 + x^2)$ сума множників дорівнює

$(R^2 - x^2) + (R^2 - a^2 + x^2) = 2R^2 - a^2$, тобто є сталою, вона досягає найбільшого значення

при $R^2 - x^2 = R^2 - a^2 + x^2$, звідси $x^2 = \frac{a^2}{2}$;

$x = \frac{a}{\sqrt{2}} = \frac{a\sqrt{2}}{2}$, тобто $IA=IC$ (рис.3).

Отже, побудову можна здійснити таким чином: описуємо коло з діаметром AC . Діаметр, перпендикулярний до AC , визначить точки K та I , які належать шуканим хордам. Прямі CI та CK перетинають коло в точках D, E, H, G .

Організацію дослідницької роботи з «відкриття» способу розв'язання наступної

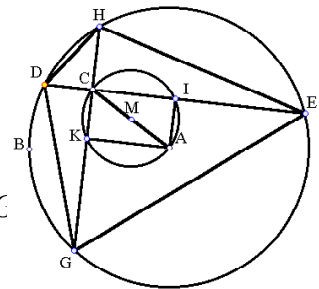


Рис.3

задачі ефективно можна організувати в моделюючому комп'ютерному середовищі.

Задача 4. Через точку D , розташовану всередині кута BAC , провести пряму DE , що відтинає трикутник найменшої площі.

Висловленню гіпотези допоможе створена засобами ППЗ GRAN-2D комп'ютерна модель. Побудуємо заданий кут BAC і всередині візьмемо точку D . До променя AB прикріпимо точку E і проведемо промінь ED , який перетне промінь AC в точці F . Будемо змінювати розташування точок A, B і C , а також точки D всередині кута ABC . Визначимо, при якому розташуванні точки D трикутник AEF буде мати найменшу площу. Дослідження комп'ютерної моделі дозволило висловити припущення: шукану пряму треба провести так, щоб точки перетину її зі сторонами кута E і F були однакові віддалені від точки D (рис. 4).

Доведемо, що утворений трикутник дійсно матиме найменшу площу порівняно з площами всіх трикутників, які відтинаються прямими, що проходять через D . Нехай GH – довільна пряма, відмінна від EF , що проходить через D і відтинає деякий трикутник GHA .

$S_{\text{»}AGH} = S_{\text{»}AFDG} + S_{\text{»}FDH}$
 $S_{\text{»}FDH} > S_{\text{»}AEF} = S_{\text{»}AFDG} + S_{\text{»}GDE}$
 Трикутники AEF і

AGH (рис. 5) різняться лише трикутниками DEG та DFH . Отже, щоб довести, що

$S_{\text{»}AGH} > S_{\text{»}AEF}$ необхідно довести, що $S_{\text{»}DFH} > S_{\text{»}DEG}$ у трикутниках DGE і DFH : $DE = DF$, $\angle FDI = \angle EDG$. Проведемо через F пряму FI , паралельну AB . Оче-

видно, $DDEG = DDFI$, а отже, площа $DDEG$ менша, ніж площа трикутника DFH . Тому площа трикутника AEF менша за площу трикутника AGH .

На сучасному етапі розвитку суспільства наука й техніка оперує досить складними технологіями, які вимагають від спеціалістів різних галузей господарства високого рівня професійної компетенції. Здійснити ці функції практично неможливо без розуміння сутності математичного моделювання. У найбільш загальному вигляді процес математичного моделювання являє собою сукупність трьох етапів: 1) з'ясування змісту понять, які використовуються в тексті прикладних задач, та переформулювання прикладної задачі математичною мовою (конструювання математичної моделі задачі); 2) розв'язування одержаної математичної задачі; 3) інтерпретація одержаного розв'язання, переклад результату на мову вихідної задачі.

Наведемо приклади задач на екстремум практичного змісту.

Задача 5. Біля річки з прямолінійними берегами потрібно побудувати водонапірну башту, з якої вода повинна постачатися у трубах у два населені пункти, розташовані на одному боці річки. У якому місці потрібно її побудувати, щоб загальна довжина труб від башти до населених пунктів була найменшою?

Задача 5а. Два кораблі стоять біля моря неподалік від прямолінійного берега. З одного корабля на інший послана шлюпка, яка повинна попутно висадити на берег патруль. Знайдіть найкоротший шлях шлюпки.

Задача 5б. На одному березі ріки на різних відстанях від неї розташовані два села. Як треба прокласти дорогу між цими селами, щоб вона доходила до річки, а на її будівництво було витрачено найменшу кількість матеріалів?

Математична модель усіх цих задач може бути представлена у вигляді добре відомої задачі Герона.

Задача Герона. Дана пряма p і точки A і B на одному її боці. Знайти на прямій p таку точку M , щоб сума відстаней $AM + MB$ була найменшою.



Рис. 4

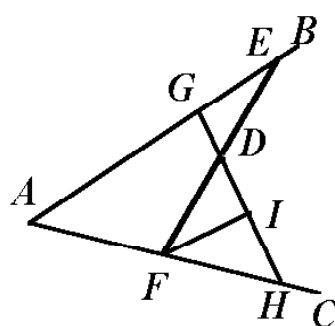


Рис. 5

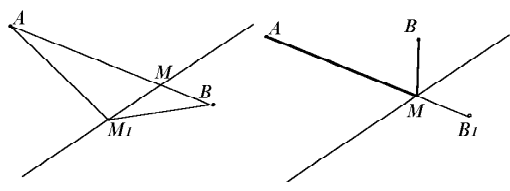


Рис. 6

Розв'язання. В аналізі припускаємо задачу розв'язаною, тобто вважаємо, що точку M , яка задовольняє цій умові, знайдено. При виникненні труднощів під час аналізу для наведення на ідею розв'язання скористуємося допоміжною задачею-підказкою, що містить принцип розв'язання основної задачі.

У **задачі-підказці** точки A і B знаходяться по різні боки від прямої p . Знайти на цій прямій точку, сума відстаней від якої до даних точок A і B найменша. Розглядаючи трикутник AM_1B (рис. 6) і посилаючись на нерівність трикутника, помічаємо, що точка M_1 повинна знаходитися на відрізку AB , тобто на перетині відрізка AB з прямою p . Отже, у тому випадку, коли точки A і B знаходяться по різні боки від прямої p , розв'язання задачі не представляє труднощів (рис. 6). Повертаючись до поданої задачі, розуміємо, що доцільним буде побудова точки B_1 , симетричної точці B відносно прямої p . На підставі властивостей осевої симетрії $AM+MB=AM+MB_1$. Тому вихідна задача зводиться до допоміжної.

Узагальнимо цю задачу на випадок кількох прямих та точок.

Задача 6. Дорога перетинає річку під гострим кутом. Вершник знаходиться в точці у середині цього кута. Кінь хоче пити, а вершник поспішає виїхати на дорогу. У якому місці ріки він повинен напоїти коня, щоб якомога швидше потрапити на дорогу.

Розв'язання. Аналіз.

I етап. Формалізація й конструювання математичної моделі задачі.

Дорогу та річку позначимо відповідно прямими AB і AC , а місце розташування вершника – точкою D . Переформулюємо задачу мо-

вою математики. Дві прямі AB і AC при перетині утворюють гострий кут, у середині якого знаходиться точка D . Побудувати незамкнену ламану з початком у точці D , вершини якої лежать на прямих AC і AB .

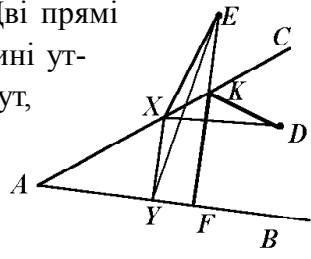


Рис. 7

II етап. Розв'язання одержаної математичної задачі.

Припустимо, ламану DXY побудовано (рис. 7). Задача є аналогічною до задачі Герона. Відобразивши симетрично дану точку D відносно прямої AC , одержимо точку E , тоді довжина ламаної DXY : $DY+XY=EX+XY$. Використовуючи результат попередньої задачі, робимо висновок про те, що ламана буде мати найменшу довжину в тому випадку, якщо точка X лежить на перетині прямої AC та відрізка EY . Але з усіх відрізків, що з'єднують дану точку та пряму, найкоротший – це перпендикуляр, опущений із цієї точки на пряму.

Отже, побудуємо точку E , симетричну даній точці D відносно прямої AC . Із точки E опустимо перпендикуляр EF на сторону AB . Перетин прямих AC і EF дасть точку K . Ламана DKF – шукана.

Задача 7. Дві магістралі та одна залізнична колія попарно перетинаються. Біля магістралей планується будівництво торговельних баз (по одній біля кожної) і доріг, що з'єднують їх між собою та з містом, розташованим на залізничній колії. Де потрібно побудувати ці бази, щоб замкнута шосейна дорога, яка з'єднує магістралі та місто, обійшлася з мінімальними витратами.

Розв'язання. Аналіз.

I етап. Формалізація й конструювання математичної моделі задачі.

Позначимо магістралі й залізничну колію і відповідно прямими AB , BC і AC , місто – точкою K . Вибір оптимального розташування баз

означає відшукання таких двох точок L і M , розташованих на прямих AB і BC , щоб периметр трикутника KLM був найменшим.

II етап. Розв'язання одержаної математичної задачі. Припусти-

мо, трикутник KLM побудовано (рис. 8).

$$P_{\triangle KLM} = KL + LM + MK$$

Знайдемо точки

L і M , при яких

периметр три-

кутника буде

найменшим.

Розіб'ємо за-

дачу на дві, уже розв'язані: 1) на прямій BC знайти таку точку L , щоб сума відстаней $KL + LM$ була найменшою; 2) на прямій AB знайти таку точку M , щоб сума відстаней $KM + ML$ була найменшою.

Кожна із цих задач представляє зазначену задачу Герона. Скористаємося її результатом. Для цього відобразимо точку K симетрично відносно прямих BC і AB – одержимо точки K_1 і K_2 . У силу властивостей симетрії відносно прямої $KL = K_1L$ і $KM = K_2M$. $P_{\triangle KLM} = KL + LM + MK = K_1L + LM + MK_2$. Очевидно, ця сума буде найменшою, якщо лама на K_1LMK_2 змінюється у відрізок.

Побудова. Відобразивши симетрично точку K відносно прямих BC і AB – одержимо точки K_1 і K_2 . Перетин відрізка K_1K_2 з прямими BC і AB визначають точки L і M . Трикутник KLM – шуканий.

Доведення впливає з аналізу й не становить інтересу.

Дослідження проведемо безпосередньо за побудовою. Точки K_1 і K_2 – єдині в силу властивостей осьової симетрії. Точки L і M єдині, адже вони є перетином непаралельних прямих. Отже, задача завжди має єдиний розв'язок.

Задача 8. Магазин, школа та лікарня розташовані між двома прямолінійними шляхами. Треба з'єднати ці об'єкти між собою зам-

кнутою дорогою найкоротшої довжини з виходом на ці шляхи.

Розв'язання. Аналіз.

I етап. Формалізація й конструювання математичної моделі задачі.

Три точки A, B і C розташовані між двома прямими l_1 і l_2 . З'єднайте ці точки між собою та з даними прямими замкнутою ламаною найкоротшої довжини.

II етап. Розв'язання одержаної математичної задачі.

Нехай лама $AKBLCA$ – шукана (рис.9).

Її довжина дорівнює

$$AK + KB + BL + LC + CA,$$

де K і L – точ-

ки, які відпові-

дно належать

прямим l_1 і l_2 .

Очевидно,

довжина ланки

CA є постійною й

задача полягає в тому,

щоб знайти такі точки K на прямій l_1 і L на прямій l_2 , щоб суми відстаней $AK + KB$ і $BL + LC$ була найменшою. Таким чином, розв'язання цієї задачі знову поділяється на дві задачі Герона. Побудова та дослідження цієї задачі очевидні.

Можна навести ще значну кількість задач, у яких застосовується принцип задачі Герона.

Задача 9. Два пункти A і B , які розташовані між двома залізничними коліями l_1 і l_2 , з'єднати замкнутою дорогою найкоротшої довжини з виходом на залізничні колії.

Узагальнивши задачу Герона на випадок двох точок, що розташовані по одну сторону від деякої кривої, можна розв'язати задачу Штейнера.

Задача Штейнера. Дано гострокутний трикутник ABC . Знайдіть усередині нього точку M , для якої сума довжин відрізків MA, MB і MC мінімальна.

Ця задача досить часто зустрічається в економіці й може представляти математичні моделі багатьох задач.

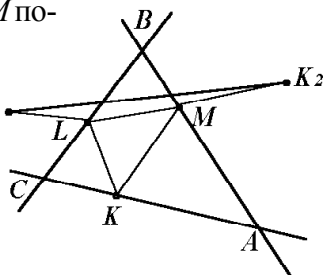


Рис.8

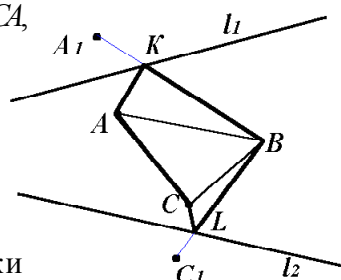


Рис.9

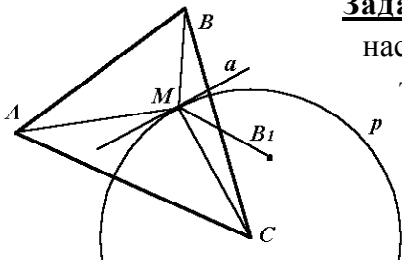


Рис.10

Задача 10а. Три населених пункти розташовані у вершинах гострокутного трикутника. Де потрібно по-

будувати завод, щоб сума відстаней від нього до всіх трьох поданих пунктів була найменшою?

Задача 10б. Проектувальникам лінії зв'язку потрібно з'єднати три пункти між собою. Як побудувати цю мережу найбільш оптимальним способом з погляду витрат матеріалів?

Задача 10в. На трьох ділянках ліспромгоспу, що утворюють трикутник з кутами, меншими 120° , ведеться заготівля лісу. Щодня доводиться розвозити робітників на ці ділянки і привозити їх назад. Селище, у якому живуть робітники, розташоване всередині цього трикутника. Побудуйте оптимальну з погляду витрат матеріалів на будівництво мережу доріг, що з'єднує лісоділянки між собою та з селищем.

Задача 10г. Із трьох шпар виділяється газ. З'єднайте їх системою трубопроводів найбільш оптимальним способом з погляду довжини труб, які представляють собою прямолінійні відрізки.

Розв'язання. Аналіз. Якщо точки A, B і C належали б одній прямій, то мінімальну довжину мав би відрізок, що з'єднує крайні точки, тому цей випадок не представляє інтересу.

Розглянемо випадок, коли дані три точки не належать одній прямій. Точки A, B і C визначають деякий трикутник. Очевидно, що сума відстаней від точки, що лежить за межами гострокутного трикутника, до його вершин, не може бути меншою, ніж така ж сума відстаней від точки, що лежить усередині трикутника. Нескладно показати, що довжина всієї мережі відрізків не буде найменшою і в тому випадку, якщо попарно з'єднати точки A, B і C .

Нехай точка M – шукана. З'єднаємо її відрізками з даними точками. Доведемо, що кожний з відрізків AB, BC і AC видно із цієї точки під однаковими кутами, які, очевидно, дорівнюють 120° (рис.10).

Зафіксуємо відстань CM і побудуємо коло з центром у точці C і радіусом CM . Переформулюємо тепер задачу таким чином. Знайти на колі з центром у точці C і радіусом CM таку точку M , щоб сума $MA+MB$ була найменшою.

Сума відстаней $MA+MB$ буде найменшою в тому випадку, коли відрізки AM і BM утворюють рівні кути з дотичною a , проведеною в точці M , а, отже, із колом. Значить, вони будуть утворювати рівні кути і з радіусом CM . Провівши аналогічні міркування щодо двох інших точок A і B , переконуємося в тому, що всі кути, утворені відрізками MA, MB і MC , рівні між собою, отже, дорівнюють 120° .

Побудова впливає із проведеного аналізу. Побудуємо дуги 120° , що спираються на будь-які з двох відрізків, наприклад, AB і AC . Точка їх перетину визначить шукану точку M . У силу особливої важливості точка, у якій досягається шуканий мінімум, одержала назву точки Торрічеллі.

Однією з головних вимог до сучасного фахівця є уміння здійснювати моделювання технологічних процесів, обробляти дані спланованого експерименту та проводити його аналіз із застосуванням комп'ютерної техніки, на підставі якого розробляти напрямок оптимізації виробничого процесу. Продемонструємо розв'язування екстремальних задач в середовищі педагогічного програмного засобу GRAN-2D.

Задача 11. Усередині водойми правильної круглої форми розташований маленький острівцець. Укажіть найкоротший маршрут катера, що з'єднує будь-які дві точки берега й має проміжний причал біля острівця.

Розв'язання. Аналіз.

І етап. Формалізація й конструювання математичної моделі задачі.

Водойму правильної круглої форми можна розглядати як коло, маленький острівцець у

його середині – як точку. Відрізок, що з'єднує дві точки берега представляє собою хорду. Отже, у математичних термінах задача формулюється так: «Побудувати хорду найменшої довжини, що проходить через дану всередині кола точку».

II етап. Виділення умов та вимог задачі.

Дано: коло й точка в його середині.

Побудувати: відрізок, який задовольняє таким вимогам: 1) проходить через дану точку; 2) має найменшу довжину 3) один з його кінців належить даному колу; 4) другий його кінець також належить колу.

III етап. Створення комп'ютерної моделі задачі.

Накреслимо коло з центром в точці A і радіусом AB (рис.11). Усередині кола позначимо точку C . Виберемо на колі довільну точку D . Накреслимо відрізок з кінцем в точці D , що проходить через точку C . Активізувавши послугу «Обчислення довжини відстані між двома точками...», визначимо відстань між точками D і F . Будемо пересувати точку D уз-

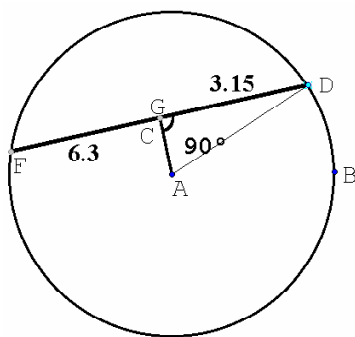


Рис.11

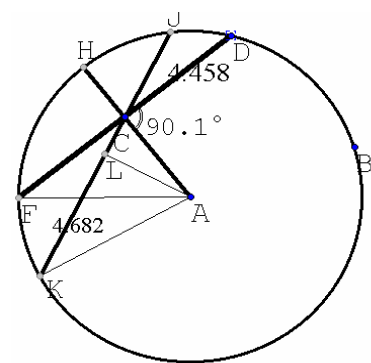


Рис.12

довж кола. Довжина відрізка DF при цьому буде змінюватися. Визначимо ті параметри, які змінюються зі зміною положення точки D . Очевидно, це довжина побудованого відрізка DF . По-друге, положення точки C на відрізку DF . Для відстеження цих змін визначимо середину відрізка DF – точку G – за допомогою функції «Створення середньої точки». Третім

параметром, що змінюється під час руху точки D , є кут нахилу даного відрізка до відрізка AC . Функція «Обчислення кута за трьома точками» панелі інструментів дозволить спостерігати за зміною кута ACD . Помічаємо, що найменшою довжина відрізка DF буде в тому випадку, якщо дана точка C збігається з точкою G – серединою DF , а кут ACD дорівнює 90° . Збільшення точності вимірювань можна здійснити за допомогою послуги «Параметри програми» пункту головного меню «Налагодження», указавши у вікні «Загальні» кількість знаків після коми для відстаней – 3, для кутів – 2.

Звідси побудова. З'єднаємо центр кола A з даною точкою C . Через точку C проведемо хорду, перпендикулярну AC . Одержана хорда DF – шукана.

Доведення. Доведемо, що найкоротший маршрут катера буде збігатися з хордою, перпендикулярною до радіуса, що проходить через точку C . Для цього проведемо через точку C ще одну хорду JK (рис.12) і перевіримо, що $JK > DF$. Дійсно, перпендикуляр AL до хорди JK має меншу довжину, ніж похила AC до цієї хорди. Гіпотенузи прямокутних трикутників FCA і KLA рівні (AF і AK – радіуси), то на підставі теореми Піфагора $KL > FC$. Отже, $JK = 2LK > 2CF = DF$, тобто хорда DF коротша, ніж будь-яка інша хорда, що проходить через точку C .

Дослідження. Задача має безліч розв'язків, якщо точка C збігається з центром кола A . В іншому випадку задача має єдиний розв'язок через єдиність перпендикуляра, проведеного з даної точки на дану пряму.

IV етап. Інтерпретація одержаного розв'язку.

Маршрут катера буде мати найменшу довжину, якщо він перпендикулярний до відрізка, що сполучає центр ставка з острівцем.

Задача 12. На якій відстані від основи пам'ятника архітектор повинен спроектувати доріжку для спостерігачів, щоб статую можна було розглядати під найбільшим кутом зору?

Розв'язання. Аналіз.

I етап. Формалізація й конструювання математичної моделі.

Задача зводиться до знаходження такої точки E на прямій CD , з якої відрізок AB було б видно під найбільшим кутом.

II етап. Виділення умов та вимог задачі.

Дано: 1) відрізок, 2) пряма.

Побудувати: точку, яка повинна задовольняти таким вимогам: 1) вона розташована на прямій; 2) із цієї точки відрізок видно під найбільшим кутом.

III етап. Створення комп'ютерної моделі задачі.

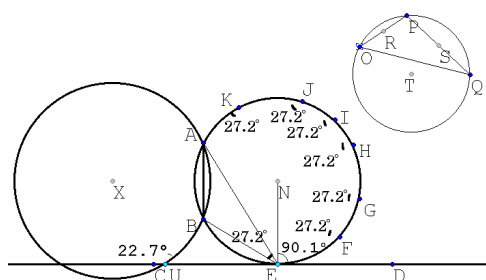


Рис. 13

За допомогою панелі інструментів накреслимо відрізок AB та пряму CD . Виберемо на прямій CD довільну точку E і прикріпимо її до прямої (рис. 13). Припустимо, що точка E – шукана. Побудуємо відрізки AE та BE . Послуга «Обчислення кута за трьома точками» дозволить визначити нам кут, під яким відрізок AB видно з точки E , тобто кут BEA . Будемо переміщувати точку E уздовж прямої CD і фіксувати відповідні значення кута BEA . Зі зміною положення точки E змінюватиметься й величина кута BEA . При певному положенні точки E значення кута BEA досягне свого максимального значення (в нашому випадку $27^{\circ}2'$). Позначимо на малюнку інші точки – F, G, H, I, J та K . Скористаймося послугою «Обчислення кута за трьома точками» й визначимо кути, під якими з цих точок видно відрізок AB . Переміщуючи точки на площині, досягаємо того, щоб з них відрізок було видно під найбільшим кутом BEA (в нашому випадку $27^{\circ}2'$). Одержані точки вибудуються певним чином на робочому полі. Виникає гіпо-

теза щодо розташування таких точок на одному колі.

Для перевірки гіпотези створимо макроконструкцію «Коло за трьома точками». Для цього на робочому полі накреслимо трикутник OPQ . Знайдемо середини відрізків OP і PQ – точки R і S . Через ці точки проведемо перпендикуляри до відповідних відрізків. Послуга «Створення точки (точок) перетину об'єктів» дозволить визначити точку перетину серединних перпендикулярів до сторін трикутника OP і PQ – точку T – центр описаного трикутника. Активізуємо кнопку «Створення кола» й натиснемо мишкою на центрі кола – точці T і будь-якій з точок O, P або Q . Коло, що проходить через точки O, P і Q , одержано. Далі активізуємо кнопку «Створення макроконструкції» панелі інструментів або звернемося до послуги «Макроконструкція\|Створити» головного меню програми. Після цього в полі Підказка з'являться короткі інструкції щодо способу дії в цій ситуації. По-перше, треба вказати вихідні об'єкти, які є базовими для створення кола за трьома точками, від яких залежить його побудова. У нашому випадку це вершини трикутника – точки O, P і Q . Після цього ще раз натиснемо кнопку «Створити макроконструкцію» панелі інструментів. У полі підказки з'явиться нове повідомлення «Вкажіть результуючі об'єкти». Натиснемо мишкою на центрі кола – точці T і виділимо побудоване коло. При послідовному натисканні на перелічені об'єкти, вони починають мигати. Після того, як останній результуючий об'єкт був виділений, знову натиснемо кнопку «Створити макроконструкцію». На екрані з'явиться діалогове вікно, яке запропонує нам записати створену макроконструкцію під деяким ім'ям. Назвемо її «Коло за трьома точками» й запишемо в задалегідь створену папку «Макроконструкції» папки «GRAN-2D».

Повернемося до вихідної задачі. Скористаймося шойно створеною макроконструкцією «Коло за трьома точками». Для цього звернемося до послуги «Макроконструкція\|

Встановити» головного меню або натиснемо відповідну кнопку *панелі інструментів*. У діалоговому вікні вкажемо шлях до файлу, у якому записано макроконструкцію. Після виділення відповідної макроконструкції натиснемо кнопку «Встановити». Укажемо опорні об'єкти конструкції (у нашому випадку – три будь-які з точок F, G, H, I, J та K). Після виділення останньої – третьої – точки на екрані з'являться результуючі об'єкти – коло, що проходить через три указані нами точки та його центр. Бачимо, що інші з перелічених, а також точки A, B і E належать одержаному колу. Виникає гіпотеза щодо приналежності шуканої точки E колу, яке проходить через точки A і B і дотикається до прямої CD .

Побудова. Задача зводиться до побудови кола, що проходить через точки A і B і дотикається до прямої CD .

Доведення. Відповідно до властивостей вписаного кута, усі вписані кути, вершини яких розташовані на одному колі і спираються на дугу AB , дорівнюють одне одному (рис. 14). Доведемо, що всі кути, вершини яких не лежать на колі, не будуть дорівнювати куту BEA .

Кут AEB визначається половиною дуги AB , яка не містить точку F . Позначимо величину цієї дуги u . Очевидно, з усіх точок дуги AFB відрізок AB видно під цим кутом.

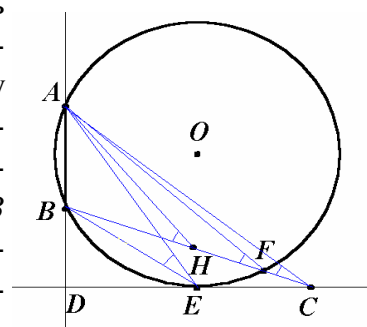


Рис. 14

Нехай точка C належить тій же півплощині з межею AB , що й точка E , але лежить поза колом. Тоді $\angle AFB = \angle ACF + \angle FAC$ (за властивістю зовнішнього кута трикутника). Звідси $\angle ACF = \angle AFB - \angle FAC = \frac{1}{2}\theta - \angle FAC$, тобто з точки C відрізок AB видно під кутом, меншим даного u (рис. 13).

Нехай тепер точка H лежить усередині даного кола. Тоді

$$\angle AHA = \angle AFB + \angle HAF = \frac{1}{2}\theta + \angle HAF > \frac{1}{2}\theta$$

Таким чином, точка розглянутої півплощини тоді й тільки тоді належить розглянутій множині, коли вона є точкою дуги AB . Провівши аналогічні міркування для точок іншої півплощини, одержимо: шукана множина точок являє собою дві дуги, симетричні відносно прямої AB без точок A і B .

Дослідження. Перемішуючи точку E уздовж прямої CD , помічаємо, що існує два положення точки E таких, що кут BEA дорівнює $27^\circ 2'$, що узгоджується з міркуваннями, проведеними в доведенні. Тобто існує дві точки на прямій CD , з яких відрізок AB видно під максимальним кутом.

Ветан. Інтерпретація одержаного розв'язку. Пам'ятник видно під найбільшим кутом з тієї точки дороги, у якій коло, яке проходить через точки A і B дотикається до дороги.

Таким чином, екстремальні задачі дають можливість школяру ознайомитися з деякими ідеями й прикладними методами шкільного курсу математики, які часто застосовуються в виробничій та побутовій діяльності, пізнанні навколишньої дійсності. Крім того, такий підхід дозволяє сучасним школярам вже в середніх класах загальноосвітньої школі одержати уявлення про такі важливі поняття, що стосуються науки й виробництва, як «ефективність», «оптимальність», «екстремум», «найбільш вигідне», «найбільш ощадливе», «оптимальність», «найкраще», «найменше», «найбільше». Виявлення причинно-наслідкових залежностей виробничих чинників у повсякденній трудовій діяльності має велике виховне значення, сприяє формуванню в учнів усвідомлення фундаментальних принципів економіки. Актуальність цієї задачі в наш час підсилюється постійним подорожчанням у світі технологій, сировини, устаткування. Вирішуючи завдання зазначеного типу, учні бачать, з одного боку, абстрактний характер математичних понять, а з іншого боку – велике

А й ефективно їх застосування до розв'язання
у практичних завдань реального змісту.

Р Продовження наших досліджень ми бачи-
О мо в розробці методики розв'язування стерео-
К метричних конструктивних задач на оптимі-
А зацію в курсі із застосуванням нових інфор-
Х маційних технологій.

М
А
Т
Е
М
А
Т
И
К
И

Література

1. **Державний** стандарт базової і повної середньої освіти // Математика в шк. – 2004. – № 2. – С. 2–6.

2. **Навчальна** програма з математики для загальноосвітніх навчальних закладів, 5–9 класи (12 річна-школа) // Математика в шк. – 2006. – № 2. – С. 2–15.

3. **Возняк Г. М.** Прикладные задачи на экстремумы в курсе математики 4–8 классов : пособ. для учителя / Возняк Г. М., Гусев В. А. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

4. **Жалдак М. І.** Комп'ютер на уроках геометрії : посібие для вчителів / Жалдак М. І., Вітюк О. В. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 168 с.

* * *

Кононова О. О. Методи розв'язання оптимізаційних задач на побудову

Однією з основних цілей математичного освіти є формування навичок використання математики в повсякденному житті людини. Практично всі проблеми, які виникають у процесі трудової діяльності й у побуті, зводяться до знаходження найбільш вигідного, найбільш економічного способу досягнення мети, оптимального з певного погляду, вирішення проблеми. Звідси надзвичайна важливість використання в навчальному процесі задач на оптимізацію. У статті розкриті деякі ідеї й показані прикладні методи математики, які використовуються у виробничій діяльності людини й побуту. Для розв'язування деяких з розглянутих задач використовуються засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: оптимальність, задачі на екстремум, математична модель, інформаційно-комунікаційні технології.

Кононова О. О. Методы решения оптимизационных задач на построение

Одной из основных целей математического образования является формирование навыков использования математики в повседневной жизни человека. Практически все проблемы, которые возникают в процессе трудовой деятельности и в быту, сводятся к нахождению наиболее выгодного, наиболее экономичного способу достижения цели, оптимального с некоторой точки зрения решения проблемы. В связи с этим особое внимание в процессе обучения следует уделять решению задач на оптимизацию. В статье раскрыты некоторые идеи и показаны прикладные методы математики, которые используются в производственной деятельности человека и в быту. На примерах некоторых из таких задач продемонстрированы возможности средств информационно-коммуникационных технологий для нахождения решения.

Ключевые слова: оптимальность, задачи на экстремум, математическая модель, информационно-коммуникационные технологии.

Kononova O. O. The methods of the solving of optimization construction problems.

One of the main aims in the mathematic education is forming of skills of using Mathematics in the everyday life of the person. Almost all the problems that appear in the process of labor activity and in the life lead to the finding of the most economical way to reach the goal, optimal from some point of view solution of the problem. From this comes the curiously importance of using optimum problems in the educational process. In this article there are several ideas and are shown applied methods of Mathematics that are used in the work and in the life of person. In order to solve most of the considered problems are used the means of informational and communicative technologies.

Key words: optimal problems, extreme sums, mathematical model, informational and communicative technologies optimal.

Стаття надійшла 15.05.2009 р.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ

Горбулінська С. М.

УДК 37. 02: 57 37. 02: 911.2

У СУЧАСНИХ умовах зростаючої напруги у відносинах людства з природним середовищем формування екологічних знань людини набуває вирішального значення в розв'язанні екологічних проблем суспільства. Одним з ланцюгів екологічної компетенції суспільства мають бути екологічні знання старшокласників профільної школи.

Теоретико-методична основа нашого дослідження охоплює методологічні, філософські, педагогічні, психологічні ідеї про активні методи навчання (Ю.К. Бабанський, Н.Я. Лернер, М.Н. Скаткін), поетапного управління формуванням розумових дій на основі діяльнісного підходу до організації навчального процесу (П.Я. Гальперіна, І.Я. Лернер, І.Т. Огородникова, Н.Ф. Тализіна, Р. Фрум), теорії на-

вчання екології та екологізації освіти (А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, Б.Д. Комісаров, І.Н. Пономарьова, І. Г. Суравегіна, Н.М. Чернова).

Аналізуючи сучасний стан педагогічної літератури й освітньої практики, ми дійшли висновку, що проблема формування екологічних знань старшокласників профільної школи під час вивчення біології досліджена ще недостатньо. Нерозв'язаними залишаються питання формування екологічних понять, активізації навчально-виховного процесу на уроках біології, підходів до відбору найефективніших прийомів і методів роботи з учнями профільної школи.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути основні складові методики формування екологічних знань старшокласників при вивченні біології в умовах сучасної профільної школи.

Потрібно зазначити, що процес взаємодії вчителя й учнів, у результаті якого учень засвоює знання, набуває вмінь і навичок, є про-



цесом навчання. Компонентами навчання є викладач та засоби й методи навчання, які він використовує, а також учень, який працює під керівництвом вчителя на уроці та самостійно вдома, наочність і технічні засоби навчання. Процес навчання можна визначити як зміну активів навчання, у ході якої змінюється діяльність учителя й учнів, а також здібності учнів [1; 2]. Суть викладання полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних завдань, загалом у спрямуванні діяльності учнів на засвоєння, закріплення та застосування знань, у перевірці якості вмінь і навичок [4]. Навчання – цілеспрямований процес засвоєння школярами знань, оволодіння вміннями та навичками, іншими словами, оволодіння соціальним досвідом з метою його використання в практичному житті [3].

Зрозуміло, що виникають суперечності, які зумовлюють процес навчання: сучасний стан процесу навчання та вимоги суспільства до нього; досягнутий рівень знань, умінь та навичок та рівень знань якого треба досягнути; фронтальний виклад матеріалу та індивідуальний характер засвоєння знань; розуміння матеріалу вчителем та учнем; набуті теоретичні знання та вміння їх використовувати на практиці.

Можна зробити висновок, що процес навчання буде ефективним, якщо вчитель використовує ці суперечності для активізації пізнавальної діяльності школярів профільної школи. Досягнення мети та результативність навчальної діяльності полягає в засвоєнні наукових знань і відповідних їм умінь. А засвоїти знання – це значить зрозуміти навчальний матеріал, установити логічні зв'язки його з тим, що вже відоме, закріпити це в пам'яті, засвоїти, зробити їх надбанням своєї свідомості, своїх переконань, виробити вміння застосовувати набуті знання на практиці. Тому, на нашу думку, аналіз процесу засвоєння екологічних знань доцільно почати з обґрунтування поняття «знання». Отже, знання – узагальнений досвід людства, що відображає різні галузі дійсності у вигляді фактів, правил, вис-

новків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука. Знання є головним компонентом освіти. Відрізняють такі види знань:

— терміни і поняття, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту;

— факти щоденної дійсності та наукові факти, без яких неможливо формувати переконання, доводити та відстоювати ідеї;

— основні закони науки;

— методологічні знання: про способи діяльності, методи пізнання, теорії, що містять систему наукових знань, історію здобуття знань;

— аксіологічні знання — про норми ставлення до різних явищ життя [2, 4].

Тоді, екологічні знання, це сукупність знань про особливості взаємодії суспільства з природою, набуття яких має реалізуватися через систему екологічної освіти, а зміст екологічної освіти відображає соціальний досвід взаємодії людства з навколишнім середовищем. Зміст екологічної освіти містить такі складові:

— наукові знання про зв'язки в системі «людина-суспільство-природа»: система уявлень, понять, закономірностей, які відображають філософські, технічні, правові й морально-етичні аспекти екології в їх розвитку;

— наукові знання про доцільні способи діяльності в навколишньому середовищі, які забезпечують раціональне природокористування, підтримання здатності природи до самовідновлення;

— досвід емоційно-ціннісного ставлення людства до навколишнього середовища: почуття, мотиви, відношення, ціннісні орієнтації, переконання, на основі яких формується усвідомлення людиною свого місця у світі й готовність до відповідальної практичної діяльності;

— досвід практичної, у тому числі й творчої діяльності людини у природі: володіння вміннями, навичками, звичками екологічно доцільної поведінки та діяльності в природі згідно з правовими, моральними, етичними, санітарно-гігієнічними вимогами, здорового способу життя [3, 5].

Екологічні знання мають засвоюватися на емпіричному та теоретичному рівнях. На емпіричному рівні екологічні знання засвоюють-

ся у вигляді екологічних уявлень, під якими розуміють найвищий чуттєвий ступінь пізнання світу, це узагальнений образ предмета чи явища, підсумок чуттєвого пізнання людиною світу, це ступінь переходу від відчуттів до думки, від конкретного до абстрактного, від сприйняття до поняття [8].

Отже, оволодіння поняттями передбачає засвоєння знань, адже поняття — це форма думки, і людський мозок в формі понять синтезує цілісний образ відображеної думки, відмінні й сутнісні ознаки предметів. Засвоєння екологічних знань передбачає оволодіння екологічними поняттями. Формування у школярів профільної школи більшості екологічних понять відбувається на уроках біології. Біологічне поняття — це узагальнена форма відображення дійсності, зміст якої в цілому визначається суттєвими ознаками предметів і явищ та відношеннями між ними. Система біологічних понять утворює фундамент екологічної освіти в школі, а результативність засвоєння учнями понять знаходить своє відображення в двох формах: знання понять і правильне оперування ними.

Щодо структури засвоєння екологічних знань, то як і будь-яка наука вона характеризується наявністю двох рівнів пізнання: емпіричного та теоретичного. На емпіричному рівні головними є методи спостереження, порівняння та експеримент, відображаються істотні зв'язки між явищами, дається їх опис у формі графіків, таблиць, рядів тощо. На теоретичному рівні відтворюється сутність об'єкта, це здійснюється в формі теорії, тобто систематизованого, узагальненого, внутрішньо несуперечливого, достовірного знання про сутність екологічних явищ, розкриваються причини та внутрішні, необхідні зв'язки між ними [8].

За даними, що наводить В.С. Крисаченко, можна стверджувати, що в сучасній екології емпіричні знання переважають над загально-теоретичними узагальненнями, існує потреба в розвитку теоретичних знань екології та необхідність активного розвитку філософії екології, яка має осмислити шляхи оптимізації

взаємодії емпіричного й теоретичного дослідження в екології [5, 7].

Тоді можна стверджувати, що базовими складовими екологічних знань мають бути сучасні уявлення про:

— біосферу та її структурні одиниці, екосистеми, їх біотичну структуру, генетичні типи, принципи класифікації; живу речовину та її роль в біосферних процесах;

— закономірності кругообігів речовин, енергії та інформації; систему «людина — суспільство — природа», основні види антропогенного впливу на компоненти довкілля та їх негативні наслідки; основні глобальні, державні й регіональні екологічні проблеми та шляхи їх вирішення;

— економічні, законодавчі та нормативно-правові принципи раціонального природокористування;

— основи державної та регіональної екологічної політики.

Визначивши сутність поняття «екологічні знання», його види, рівні й форми засвоєння, необхідно конкретизувати зміст формування екологічних знань школярів профільної школи під час вивчення біології. Зміст має бути спрямований на формування особистості з екологічною світоглядною установкою на дотримання норм екологічно грамотної поведінки й виконання практичних дій щодо захисту власного здоров'я й навколишнього природного середовища та передбачає розробку системи наукових знань (уявлень, закономірностей), які відображають філософські, природничо-наукові, правові й морально-етичні, соціально-економічні поняття. А розвиток екологічної освіти має відбуватися на основі синтезу трьох основних підходів: формування сучасних екологічних уявлень, формування нового ставлення до природи і формування нових стратегій та технологій взаємодії з природою. Отже, екологічні знання — це результат пізнання учнем цінностей і понять, які спрямовані на формування умінь і стосунків, необхідних для осмислення й оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою й навколишнім середовищем, що передбачають розвиток умінь приймати екологічно доцільні

А рішення й мають на меті засвоєння відповідних правил поведінки в навколишньому середовищі.

О Якість засвоєних знань у дидактиці вимірюється рівнем повноти, усвідомленості й А міцності, конкретності й узагальнення. Прочес міцного засвоєння знань – центральна частина – охоплює сприйняття матеріалу, Б його усвідомлення, запам'ятовування й овоІ лодіння ним, можливість користуватися в О різних ситуаціях, застосовувати на практиці Л [8, 9].

О Оскільки екологічні знання засвоюються на Г емпіричному (уявлення) та теоретичному (поІ няття про способи пізнавальної діяльності – І методологічні знання) рівнях, то їх показники мають відтворюватись етапами їх засвоєння.

Емпіричні показники якості екологічних знань школярів профільної школи на уроках біології характеризуються рівнем сформованості відповідних уявлень:

— постановка перед учнями зрозумілої мети екологічних спостережень, послідовність ряду запитань, які спрямовують увагу школярів профільної школи на істотні ознаки і властивості того об'єкта чи явища, про який формується уявлення;

— порівняння властивостей, ознак екологічних об'єктів чи явищ, виявлення в них найсуттєвіших особливостей;

— розпізнавання за зовнішніми ознаками екологічних об'єктів чи явищ природи;

— оперування уявними екологічними образами без наявності екологічних предметів.

Екологічні уявлення утворюють основу для формування екологічних понять, чим яскравіші та багатші будуть здобуті школярами уявлення, тим чіткішими будуть поняття.

Теоретичні показники якості екологічних знань, що засвоюються школярами профільної школи під час вивчення біології, характеризуються рівнем сформованості екологічних понять, який визначають такі критерії:

— повнота (кількість понять, які дозволяють засвоїти матеріал екологічної тематики, передбачений навчальними програмами);

— інтеграція (розуміння зв'язку різних екологічних понять між собою, охоплюючи міжпредметні зв'язки, що здійснює комплексне формування екологічних знань);

— мобільність (рефлексивна діяльність школярів, їх готовність до самостійного винайдення способів застосування екологічних понять);

— глибина та системність (здатність усвідомлювати сукупність понять, які дозволяють засвоїти екологічні знання, їх взаємозв'язок, послідовність та логіку).

Результативність засвоєння старшокласниками екологічних понять має знаходити своє виявлення в двох формах: знання понять і правильне оперування ними, тобто поняття може бути засвоєне, але учневі оперувати ним важко або неможливо, і вживає він його неправильно; поняттям оперувати учень вміє, але не розуміє достатньо його суті, тобто учень не знає його значення. А формування думки старшокласника профільної школи має відбуватися за рахунок вміння оперувати поняттями, отже, екологічні поняття мають бути не формально засвоєними, а осмисленими у процесі активної пізнавальної діяльності [9].

На підставі вищезазначеного, можна зробити висновок, що теоретичний рівень засвоєння екологічних знань школярами профільної школи під час вивчення біології характеризується рівнем володіння відповідними методологічними знаннями – способами пізнавальної діяльності та спроможністю їх застосування у процесі навчання. Для цього потрібно виділити групу навчально-пізнавальних показників. Програми з біології для профільного навчання визначають державні вимоги до застосування методологічних знань у навчальному процесі та охоплюють такі навчально-пізнавальні показники (досягнення):

а) розумові – спроможність аналізувати відповідну інформацію, синтезувати її, виділяти головне, називати екологічні явища, об'єкти, системи; наводити приклади пристосованості організмів до умов життя, подібності у пристосуванні різних видів до однакових умов існування, біологічних ритмів, типів взаємозв'язків між організмами; характеризувати методи екологічних досліджень, екологічні чинники, форми біотичних зв'язків; пояснювати взаємозв'язки організмів і сере-

довища існування, зв'язки між організмами в екосистемах, поняття ГДК; обґрунтувати необхідність знань про середовище існування, значення кругообігу речовин у збереженні екосистем, роль організмів в екосистемах, місце абіотичних чинників в екосистемі та саморегуляцію в екосистемах; порівнювати середовища життя, організми, їх пристосування, природні та штучні екосистеми; застосовувати знання про особливості функціонування популяцій, екосистеми для обґрунтування заходів їх охорони; робити висновки про цілісність і саморегуляцію живих систем;

б) мовленнєві — спроможність самостійно будувати відповідь, при цьому використовувати різні джерела екологічних знань, давати відгук на відповідь однокласника, оцінювати власну відповідь, складати доповідь за складеним планом і навпаки, писати реферат екологічної тематики, брати участь у дискусії, аргументувати власну позицію щодо діяльності людини в навколишньому середовищі, до проектування у справі охорони природи, оцінювання стану середовища життя в локальних і глобальних межах;

в) практичні — спроможність розв'язувати задачі з екології, складати харчові ланцюги, сітки, схеми кругообігу речовин та схеми основних джерел забруднення біосфери свого регіону, екологічні піраміди на прикладі місцевих екосистем, складати власний режим дня, порівнювати та давати характеристику природних та штучних екосистем;

г) спеціальні — спроможність самостійно здобувати інформацію про стан навколишнього середовища з літературних джерел, засобів масової інформації, проводити екологічні спостереження, аналізувати, робити висновки про власне ставлення до екологічних проблем, про необхідність відстоювання власних прав на збереження середовища існування.

Таким чином, ми визначили показники сформованості екологічних знань старшокласників профільної школи під час вивчення біології: емпіричні, теоретичні та навчально-пізнавальні; вони виступають результатом процесу навчання.

Зважаючи на аналіз психологічної та ди-

дактичної літератури, наше розуміння змісту екологічних знань та визначених показників їх вимірювання, можна підібрати найбільш ефективні шляхи формування екологічних знань учнів профільної школи.

Емпіричний шлях засвоєння екологічних знань передбачає виконання таких умов:

— створення позитивного мікроклімату в класі, доброзичливих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, стимулювання в учнів бажання навчатися;

— подавати екологічні знання, застосовуючи принцип розвитку знань від абстрактного до конкретного й навпаки, тобто дедуктивно-індуктивний метод;

— виклад матеріалу має бути логічним, з використанням різних видів носіїв інформації — аудіальним, візуальним, кінестетичним, комбінованим;

— для засвоєння нових знань застосовувати наочно-евристичний метод навчання, використовуючи діалоговий принцип навчання;

— здійснювати поступовий перехід від предметної діяльності до виконання діяльності в розумовому плані;

— систематизація знань, їх узагальнення, виконання вправ на застосування екологічних знань мають бути спрямовані на формування рефлексивної діяльності старшокласників та використання екологічних знань на практиці;

— процесу засвоєння екологічних знань надати рівня «знання-переконання».

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що для ефективного використання запропонованих шляхів засвоєння екологічних знань старшокласників профільної школи під час вивчення біології педагогу потрібно вирішити ряд завдань:

1. Уточнити зміст формування екологічних знань старшокласників профільної школи під час вивчення біології: поняття, явища, факти, екологічні проблеми біосфери місцевого рівня.

2. Визначити особливості побудови процесу засвоєння екологічних знань, зважаючи на логіку навчального предмету біології у класах різного профільного спрямування.

3. Визначити методику формування еко-

логічних знань старшокласників профільних класів, а саме:

а) сформуванню системи прийомів засвоєння екологічних понять, явищ, фактів, екологічних проблем біосфери;

б) побудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб узагальнення відповідного навчального матеріалу відбувалося через організацію діяльності учнів з аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення, моделювання та інших розумових дій; для цього розробити систему запитань та завдань, спрямованих на засвоєння екологічних знань на емпіричному та теоретичному рівнях, що відповідають визначеним критеріям і показникам їх засвоєння;

в) сформуванню в учнів розумові, мовленнєві, практичні, спеціальні вміння, рівень яких може розглядатися як навчально-пізнавальні показники засвоєння екологічних знань старшокласників профільної школи.

Перспективи подальших досліджень питання формування екологічних знань старшокласників профільної школи вбачаємо у вирішенні проблем активізації навчально-виховного процесу на уроках біології, пошуку нових підходів до відбору більш ефективних прийомів і методів роботи з учнями тощо.

Література

1. **Давиденко Т. М.** Рефлексивное управление образовательным процессом в школе / Давиденко Т. М. // Педагогическое образование и наука. — 2004. — № 5. — С. 42—48.
2. **Дидактика современной школы** / под ред. В. А. Онищука. — К. : Рад. шк., 1987. — 356 с.
3. **Дробноход М. Л.** Філософія екологічної освіти і концептуальні основи / Дробноход М. Л. // Педагогіка і психологія. — 1996. — №3. — С. 43—49.
4. **Загальна методика навчання біології** : навч. посіб. / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін.; за ред. І. В. Мороза. — К. : Либідь, 2006. — 592с.
5. **Захлебный А. Н.** Экологическое образование школьников во внеклассной ра-

боте / Захлебный А. Н., Суравегина И. Т. — М. : Просвещение, 1984. — 160с.

6. **Краевский В. В.** Дидактика средней школы / Краевский В. В., Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.

7. **Крисаченко В. С.** Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / В. С. Крисаченко. — К. : Заповіт, 1996.

8. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / Лернер И. Я. — 1981. — 185 с.

9. **Онищук В. О.** Активізація навчання старшокласників / Онищук В. О. — К. : Рад. шк., 1978. — 128 с.

* * *

Горбулінська С. М. Методика формування екологічних знань старшокласників профільної школи при вивченні біології

У статті розглянуто питання формування екологічних знань старшокласників профільної школи при вивченні біології

Ключові слова: знання, екологічні знання, поняття, емпіричні показники, теоретичні показники, види знань.

Gorbulina S. M. Methodika formirovaniya ekologicheskikh znaniy starshklassnikov profilynoy shkoly pri izucheni biologii

В статье рассматривается вопрос формирования экологических знаний старшекласников профильной школы при изучении биологии.

Ключевые слова: знания, экологические знания, понятия, эмпирические показатели, теоретические показатели, виды знаний.

Gorbulina S. M. Method of ecological knowledge formation in senior pupils of profile school during the studying of biology

In article discussing a question about forming of ecological knowledges of senior pupils in schools with biology teaching.

Key words: knowledge, ecological knowledge, conception, empirical parameters, theoretical parameters, forms of knowledge.

Стаття надійшла 09.06.2009 р.

ПРОГРАМА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «Хімія та медицина» для учнів старшої школи

Роман С. В.,
Крючок Л. М.

УДК 37.091.214.18–027.556(073):(54+61)

ПРОФІЛІЗАЦІЯ старшої загальноосвітньої школи – це один з основних шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання, який передбачає врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх інтересів, схильностей та професійної орієнтації. Специфіка сучасного етапу розвитку старшої школи складається в масштабах переходу до професійного навчання: практично кожній школі запропоновано ввести систему профільного навчання на старшому ступені. Окрім того, продовжується робота з відкриття класів, шкіл з поглибленим вивченням окремих дисциплін на ступені основної школи, що вказує на актуальність диференційованого навчання та потреби сьогодення, реалізацію яких й покликані вирішувати загальноосвітні заклади I–III рівнів акредитації.

Усе це викликає необхідність більш пильної уваги до різноманітності факультативних та елективних курсів, які доповнюють профільні дисципліни та спрямовані на подальшу спеціалізацію освіти або професійну орієнтацію учнів в обраній сфері діяльності.

Профільне та поглиблене навчання з хімії покликане розвивати в учнів здібності до хімії, формувати ключові та предметні компетентності, стійкий інтерес до навчального предмету та тим самим створювати основу для свідомого вибору професії, пов'язаної з використанням хімічних знань.

Аналіз тематики факультативних та елективних курсів, методичних розробок серії «з досвіду роботи», які вказують на актуальність тих чи інших питань і потребують поглиблення та розширення хімічних знань для використання в різних галузях народного господар-

ства, повсякденного життя, спонукали нас сконцентрувати увагу на проблемах, які стосуються стану здоров'я людей і необхідності цілеспрямованої роботи з навчання учнів принципам здорового способу життя, створення власних умов для збереження й зміцнення здоров'я. Коло таких проблем має особливу значущість для регіону Донбасу, де техногенне навантаження на організм людини найбільше й найскладніше.

Зазначимо, що промова формування навичок безпеки життєдіяльності та культури здоров'я в учнів засобами шкільної хімічної (біохімічної) освіти представлені нами в ряді методичних публікацій, зокрема [1–4]. Проте є потреба в розкритті прикладного аспекту тандему біології, хімії та медицини на рівні теоретичних положень та практичної діяльності. Питання під таким кутом зору в методичних розробках різних авторів присутні епізодично, безсистемно та спрямовані, в основному, на задоволення інтересу учнів до лікарських рослин і препаратів із домашньої аптечки [5–7] або на вирішення проблем виховання, здорового способу життя, що пов'язано з розкриттям шкідливої дії на організм людини нікотину, алкоголю та наркотичних речовин, а також забрудненого довкілля [8].

Уважаємо, що системно представлений тандем хімії та медицини на етапі старшої школи дозволить значно поглибити знання учнів з хімії на рівні міжпредметних зв'язків, сформувані практичні вміння та уявлення про об'єкти, процеси, методи досліджень біоорганічної, біоорганічної, квантової, фізичної та фармацевтичної хімії, які мають безпосередній зв'язок з вирішенням сучасних проблем охорони здоров'я.

Запропонований факультативний курс «Хімія та медицина» базується на діяльнісному підході та передбачає використання групових форм навчання в поєднанні з інтерактивними методами. Зміст програми представле-

ний 7 темами, кожна з яких включає теоретичний матеріал, проведення лабораторних досліджень якісного та кількісного характеру, на які відводиться майже половина навчального часу. Опануванню факультативу сприятиме рекомендована література для вчителя [9–14], учнів [15–19], для виконання лабораторного практикуму [20–22], чітко сформовані вимоги до знань та вмій учнів, тематика доповідей підсумкової конференції.

**ПРОГРАМА ФАКУЛЬТАТИВНОГО
КУРСУ «Хімія та медицина»
(усього 102 год., 3 год. на тиждень)**

***Тема 1. Біонеорганічна хімія
та медицина (16 год.)***

Фізіологічна та патологічна роль окремих елементів у організмі. Характеристики атомів, що обумовлюють біогенність та токсичність елементів. «Елементи життя». Використання сполук елементів-органогенів, макро-, мікро- та ультрамікроелементів у медицині.

Вода – «молекула №1»; її біологічна роль, унікальні властивості. Вміст і розподіл води в організмі та клітинах. Стан води в тканинах. «Жива» та «мертва» вода.

Координаційні (комплексні) сполуки різних елементів в організмі. Катіони, аніони та ліганди, що входять до складу комплексних сполук організму. Біоліганди. Токсична дія металів та комплексні сполуки-протиотрути.

Фізіологічний антагонізм та синергізм елементів. Порушення обміну елементів в організмі, їх причини, вплив на перебіг різних хвороб. Ендемічні хвороби. Металотерапія, протиракові препарати.

Лабораторний практикум. 1. Визначення мінеральних елементів у біологічних об'єктах та рідинах. 2. Аналіз води дистильованої (визначення рН, сухого залишку, амоніаку, недопустимих домішок – відновних сполук, вуглекислого газу, нітратів і нітритів, хлоридів, сульфатів, солей кальцію та важких металів). 3. Якісний експрес-аналіз неорганічних лікарських засобів (перелік препаратів за вибором для аналізу: натрій хлорид, бромід, йодид, гідрогенкарбонат, нітрит, сульфат, тіо-сульфат; калій хлорид, бромід, йодид, ацетат;

кальцій хлорид і гліцерофосфат; магній оксид і сульфат; цинк оксид і сульфат; купрум (II) та феррум (II) сульфат, бісмут та аргентум нітрат, плюмбум ацетат, квасци алюмокалієві, амоній хлорид, гідроген пероксид, кислоти хлоридна та борна).

***Тема 2. Біоорганічна хімія та медицина
(18 год.)***

Біологічно активні органічні молекули (амінокислоти, моносахариди, вітаміни), олігомери (пептидні гормони, нуклеотиди, дисахариди, ліпіди та продукти їх метаболізму) та макромолекули (білки, нуклеїнові кислоти, полісахариди). Патологічні макромолекули (аномальні нуклеїнові кислоти і білки) та спадкові хвороби. Молекулярні хвороби та молекулярна хірургія.

Надмолекулярні структури та віруси. Бактеріальні клітини та їх токсини. Молекулярний захист бактеріальних клітин від фагоцитів.

Тканини, органи, організм. Дослідження молекулярних механізмів регенерації тканин і органів, захисту від інфекцій та утворення пухлин. Молекулярна імунологія.

Вуглеводні, їх похідні, оксигено- та нітрогеновмісні органічні речовини, гетероциклічні сполуки, барвники та біологічно активні природні сполуки як лікарські засоби.

Лабораторний практикум. 4. Визначення патологічних органічних компонентів сечі (цукру, білку, ацетонових тіл). 5. Якісний експрес-аналіз органічних лікарських засобів (перелік препаратів за вибором для аналізу: анальгін, АТФ, бутадіон, гліцерин, глюкоза, діазолін, дібазол, димедрол, кальцій глюконат, етанол, кодеїн фосфат, кофеїн-натрій бензонат, метіонін, нітрогліцерин розчин 1%, новокаїн, парацетамол, резорцин, сахароза, сульфацил-натрій, стрептоцид, танін, терпінгідрат, уротропін, фенол, формалін, фурацилін, хлороформ, цитрамон; кислоти амінокапронова, ацетилсаліцилова, бензойна, глютамінова, лимонна, мефенамінова, саліцилова). 6. Якісні реакції на деякі гормони (реакція на адреналін гідрохлорид з феррум(III) хлоридом, діазореакція; кольорові реакції, які доводять білкову природу інсуліну; лужний гідроліз тиреоїдину – препарату зі знежиреної та висушеної

щитовидної залози великої рогатої худоби, виявлення йоду в гідролізаті). 7. Якісні реакції на вітамінні препарати (кислоти аскорбінова, нікотинова та фолієва, піридоксин гідрохлорид, рибофлавін, рутин, токоферол ацетат, тіамін бромід). Кількісне визначення вітаміну С у рослинному матеріалі (шипшина, хвоя, капуста, картопля, морква).

Тема 3. Квантова хімія та медицина (12 год.)

Перетворення хімічних сполук на канцерогени (фактори, приклади), особливості їх електронної будови, загальний механізм канцерогенної дії.

Вільні радикали та канцерогенез, радикальна теорія раку. Вплив іонізуючого випромінювання на живі організми, променева хвороба.

Взаємозв'язок між електронною структурою хімічних сполук та їх фармакологічною дією (на прикладі сульфаніламідних препаратів). Хіміотерапія, її засади.

Квантова генетика та квантова геронтологія.

Лабораторний практикум. 8. Виявлення алкалоїдів у траві термопсису, листях чаю, зернах кофе, порошку какао. 9. Визначення глікозидів у лікарських рослинах (фенолглікозиду арбутину – у толокнянці, антраглікозидів – в алоє та ревені).

Тема 4. Фізична хімія та медицина (22 год.)

Хімічна термодинаміка та живі організми. Біологічна термодинаміка. Енергетика процесів життєдіяльності. Вуглеводи – «паливо життя». Гомеостаз біохімічних та фізіологічних характеристик як головна умова нормально функціонування живого організму. Енергетика процесів ожиріння та хворих клітин. Шляхи ліквідації організмом підвищеної ентропії.

Хімічна й біохімічна кінетика та каталіз. Ферменти – біологічні каталізатори. Специфічність дії ферментів, особливості їх будови. Коферменти. Механізм ферментативного каталізу. Шкідливі сполуки (пестициди, отрутохімікати та ін.) як інгібітори ферментів. Ферментопатія. Використання іммобілізованих

ферментів. Терапевтична дія ферментів.

Значення розчинів для біології та медицини. Дифузія та осмос у біологічних системах. Застосування ізотонічних та гіпертонічних розчинів у медицині. Кислотно-основна рівновага та буферні системи організму. Карбонатна, фосфатна, амінокислотна та білкова буферні системи, молекулярні механізми їх дії. Значення рН біологічних рідин організму (приклади), зміни кислотно-основної рівноваги при різних захворюваннях. Ацидоз та алкалоз.

Електрохімічні явища та медицина. Значення окисно-відновних потенціалів для перебігу процесів життєдіяльності (біологічне окиснення, м'язове скорочення) та лікування раку.

Лабораторний практикум. 10. Вивчення властивостей гідролітичних ферментів на прикладі амілази слини (термолабільність, вплив температури на швидкість ферментативного каталізу, специфічність дії, вплив рН середовища, активаторів та інгібіторів). 11. Виготовлення простого осмометра й робота з ним. Вплив розчинів із різним осмотичним потенціалом (гіпотонічного, ізотонічного, гіпертонічного) на еритроцити й рослинні клітини. 12. Виготовлення простих діалізаторів. Діалізують феррум(III) гідроксиду та сольового розчину білка. 13. Виготовлення буферних розчинів (ацетатного, амоніачного, фосфатного). Дія кислот і лугів на буферні розчини. Вплив розведення на буферну систему. Вивчення буферної ємності біологічних рідин (слина, кров, молоко).

Тема 5. Хімічна технологія та медицина (8 год.)

Медичні матеріали, можливі наслідки їх контакту з біологічними системами. Вимоги до медичних матеріалів.

Медичні полімери та сополімери (приклад), галузі їх використання. Синтез медичних полімерів методами поліконденсації та полімеризації, недоліки синтезу. Синтез штучного інсуліну, полімерів-замінників плазми та дезінтоксикантів, пролонгованих лікарських форм (інтерферонів на полімерних носіях, іммобілізованих ферментів).

А Неорганічні медичні матеріали (метали та їх сплави, карбонові матеріали), галузі їх використання.

У Механізми взаємодії медичних матеріалів із біологічними системами (кров'ю, тканинами, клітинами, біополімерами). Штучні органи, особливі вимоги до їх матеріалів.

Р Мікробіологічне виробництво антибіотиків, ферментів, вітамінів, амінокислот і кормових білків.

О *Лабораторний практикум.* 14. Кольорові реакції на деякі антибіотики нижчих рослин (біуретова реакція на граміцидин, реакція Фоля на пеніцилін, проби на стрептоміцин і тетрациклін з феррум (III) хлоридом, реакція комплексоутворення левоміцетину з купрум (II) сульфатом). 15. Визначення та розділення біологічно активних природних сполук методом тонкошарової хроматографії (речовини для визначення – аскорбінова та лимонна кислоти, кофеїн; для розділення – гідролізат білка, розчин суміші вуглеводів, соняшникова олія).

Тема 6. Фармацевтична хімія та медицина (18 год.)

Сучасні проблеми й перспективи розвитку фармацевтичної хімії. Розвиток фармацевтичної хімії на Україні. Засади класифікації фармацевтичних препаратів.

Основні етапи пошуку лікарських речовин. Джерела одержання лікарських речовин. Основні типи хімічних реакцій, які використовуються для синтезу лікарських речовин. Сучасні методи встановлення структури органічних лікарських речовин.

Сучасні методи фармацевтичного аналізу. Загальні принципи випробування справжності лікарських речовин. Способи встановлення доброякісності. Основні методи кількісного визначення лікарських речовин.

Загальні засади оцінки якості лікарських форм. Класифікація лікарських форм та особливості їх аналізу. Стабільність та умови зберігання лікарських засобів.

Фармакокінетика та біофармація. Способи встановлення біодоступності ліків. Метаболізм лікарських речовин.

Лабораторний практикум. 16. Аналіз нестійких лікарських форм (розчин гідроген пероксиду 3%, розчин амоніаку 10%, розчин

йоду спиртовий 5%, розчин формаліну, розчин хлоридної кислоти розведений; визначення кількісного вмісту амоніаку в нашатирно-анісових краплинах). 17. Аналіз лікарських форм промислового виробництва (таблеток – аспірину, анальгіну, парацетамолу, кислоти аскорбінової; ін'єкційних форм – ізотонічного розчину натрій хлориду, розчинів кальцій хлориду 10% та магній сульфату 10%). 18. Аналіз лікарських форм внутрішньоаптечного виробництва (очних крапель – розчину цинк сульфату 0,25% та розчину кислоти борної 2%; мазей – саліцилової 2% та бензойної).

Тема 7. Узагальнення. Хімія та медицина – важливий тандем (8 год.)

Глобальна проблема збереження здоров'я. Загальні тенденції розвитку хімії в контексті вирішення завдань медицини, значні здобутки в синтезі лікарських препаратів. Хімія та медицина в боротьбі з алкоголізмом, курінням, токсикоманією та наркоманією. Проблема контролю якості ліків в умовах хімічно-фармацевтичного виробництва та мережі аптечної торгівлі.

Лікарська (рос. – лекарственная) хвороба. Ортомолекулярна медицина. Фармакогенетика. Концепція народної медицини. Здоровий спосіб життя. Обережне ставлення до лікарських рослин. Професійна орієнтація школярів на спеціальності провізора-аналітика, фармацевта та медичні спеціальності.

Підсумкова конференція зі спецкурсу (тематика доповідей учнів). Ліки майбутнього. Природні джерела здоров'я, їх переваги та недоліки. Хімія та хвороби сучасного суспільства.

Основні вимоги до знань та вмінь учнів

1. Вимоги до засвоєння теоретичного навчального матеріалу.

Розуміти зміст і вміти користуватись основними поняттями курсу; знати суть фізико-хімічних, біохімічних та хіміко-технологічних процесів, що вивчаються. Уміти характеризувати лікарські речовини з позицій біоорганічної (біоорганічної) та фармацевтичної хімії.

На основі вивчених теорій і законів хімії вміти встановлювати причинно-наслідкову

залежність між складом, будовою, структурою, властивостями, біологічною роллю та фармакологічною дією речовин, робити з цього загальні висновки.

2. Вимоги до засвоєння фактичного матеріалу.

Знати приклади сполук елементів-органогенів, макро-, мікро- та ультрамікроелементів, вуглеводнів, їх похідних, оксигено- та нітрогеновмісних органічних речовин, гетероциклічних сполук, барвників та біологічно активних природних сполук, які використовуються як лікарські засоби; їх склад, хімічну будову, фізико-хімічні властивості, біологічну (фармакологічну) дію, методи виділення та добування, поширення в природі.

Розуміти роль хімічних наук у пізнанні розвитку природи, будови та функціонування живих організмів, для створення корисних речовин, в охороні життя та здоров'я.

Знати характерні реакції на біогенні елементи (їх катіони і аніони) та біоорганічні молекули.

3. Вимоги до засвоєння хімічної мови.

Уміти складати і пояснювати зміст електронних та структурних формул молекул лікарських засобів, записувати рівняння реакцій, що характеризують властивості вивчених речовин, їх взаємозв'язок. Знати назви типових представників неорганічних та органічних лікарських засобів.

4. Вимоги до виконання хімічного експерименту.

Знати правила роботи з вивченими фармакологічно активними речовинами та біохімічними реагентами, їх вплив на організм.

Виконувати якісний експрес-аналіз та простий кількісний аналіз лікарських засобів за поданими методиками. Уміти розпізнавати катіони й аніони біогенних елементів, біоорганічні сполуки за характерними ознаками.

5. Вимоги до рішення задач та вправ.

Уміти розв'язувати задачі (засновані на експериментальних даних), які пов'язані з кількісним аналізом лікарських засобів та вправи зі схемами синтезу та перетворення лікарських сполук.

Література

1. Роман С. В. Методичні матеріали до факультативного спецкурсу з основ біологічної хімії для учнів 11-х класів / С. В. Роман, З. І. Міквабія, С. В. Вовк // Освіта Донбасу. — 2002. — № 2. — С. 28—31; № 3. — С. 20—24; № 4. — С. 30—34; № 5. — С. 28—31.

2. Роман С. В. Алфавіт життя: Методичні матеріали до спецкурсу для учнів старшої школи / С. В. Роман, В. Р. Маслова, С. В. Вовк, З. І. Міквабія // Освіта Донбасу. — 2003. — № 3. — С. 60—66; № 4. — С. 54—60; 2004. — № 1. — С. 49—56; 2005. — № 1. — С. 50—56.

3. Роман С. В. Формування культури здоров'я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. — 2007. — № 2. — С. 26—32.

4. Роман С. В. Програма факультативного курсу «Основи біоорганічної хімії» для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. — 2007. — № 5—6. — С. 10—14.

5. Киреева З. В. Программа кружка «Фармацевтическая химия» / З. В. Киреева, Л. А. Коробейникова // Химия в шк. — 1992. — № 3—4. — С. 51—53.

6. Викторина «Химия и медицина» // Химия в шк. — 1992. — № 3—4. — С. 53—55.

7. Марина А. В. Практические работы с лекарственными растениями / А. В. Марина, Е. А. Мохова, Н. Н. Вавилина // Химия в шк. — 2002. — № 8. — С. 76—80.

8. Междисциплинарные факультативные курсы по экологии. IX класс. Здоровье человека и окружающая среда // Программы средней общеобразовательной школы. Факультативные курсы (сборник №2, часть 1). Математика, биология, химия. — М. : Просвещение, 1990. — С. 102—107.

9. Денисова В. Г. Расчетные задачи с фармацевтическим содержанием / В. Г. Денисова // Химия в шк. — 2002. — № 10. — С. 30.

10. Орлов В. Д. Медицинская химия / В. Д. Орлов, В. В. Липсон, В. В. Иванов. — Харьков : Фолио, 2005. — 461 с.

11. Свиридова Д. Г. Химия и здоровье : метод. сб. / Д. Г. Свиридова, Л. Н. Крючок, Ю. В. Минина. — Луганск : СШ №5, 1998. — 69 с.

12. Тюкавкина Н. А. Биоорганическая химия / Н. А. Тюкавкина, Ю. И. Бауков. — М. : Медицина, 1985. — 480 с.

13. Фармацевтична хімія : навч. посібник / за заг. ред. П. О. Безуглого. — Вінниця : НОВА КНИГА, 2006. — 552 с.

14. Хухрянский В. Г. Химия биогенных элементов : учеб. пособие / В. Г. Хухрянский, А. Я. Цыганенко, Н. В. Павленко. — К. : Вища шк., 1990. — 207 с.

15. Барабой В. А. Популярная радиобиология / В. А. Барабой. — К. : Наук. думка, 1988. — 188 с.

16. Корпачев В. В. Популярно о фармакологии / В. В. Корпачев. — К. : Наук. думка, 1989. — 184 с.

17. Макаров К. А. Химия и медицина : Кн. для внеклас. чтения IX–X кл. / К. А. Макаров. — М. : Просвещение, 1981. — 142 с.

18. Попов В. І. Цілюща хімія / В. І. Попов, Р. З. Левчин. — К. : Рад. шк., 1981. — 96 с.

19. Эткинс П. Молекулы / П. Эткинс. — М. : Мир, 1991. — 216 с.

20. Добрынина В. И. Руководство к практическим занятиям по биологической химии / В. И. Добрынина, Е. А. Свешникова. — М. : Медицина, 1967. — 343 с.

21. Руководство к лабораторным занятиям по фармацевтической химии / под ред. А. П. Арзамасцева. — М. : Медицина, 1987. — 304 с.

22. Фармацевтический анализ лекарственных средств / под общ. ред. В. А. Шаповаловой. — Харьков : ИМП «Рубикон», 1995. — 400 с.

* * *

Роман С. В., Крючок Л. М. Програма факультативного курсу «Хімія та медицина» для учнів старшої школи

Стаття містить авторську програму факультативного курсу «Хімія та медицина», який спирається на первинні уявлення школярів про хімію життєвих процесів з курсу основної школи та передбачає узагальнення, систематизацію й поглиблення знань учнів з хімії й біології життя, формування уявлення про наукову картину світу. Зміст програми курсу представлений 7 темами, кожна з яких містить теоретичний матеріал, проведення лабораторних досліджень розв'язання розрахункових задач і вправ. Курс базується

на діяльнісному підході (майже половина часу відведена на лабораторні дослідження) та передбачає використання «здоров'язберігаючих» технологій навчання.

Ключові слова: профільне навчання хімії, старша школа, хімія та медицина, факультативний курс, програма.

Роман С. В., Крючок Л. Н. Програма факультативного курсу «Хімія і медицина» для учасників старшої школи

Стаття содержит авторську програму факультативного курсу «Хімія і медицина», котрий базується на первинних представленнях школьників о хімії життєвих процесів з курсу основної школи і передполагає обобщення, систематизацію и углубление знаній учасників о хімії и біології життя, формування представлення о науковій картині світа. Сoderжання програми курсу представлено 7 темами, каждая из которых включает теоретический материал, проведение лабораторных работ, решение расчетных задач и упражнений. Курс основан на деятельностном подходе (практически половину времени отведено на лабораторные исследования) и предполагает использование «здоровьесохраняющих» технологий обучения.

Ключевые слова: профильное обучение химии, старшая школа, химия и медицина, факультативный курс, программа.

Roman S. V., Kruchok L. N. Program of elective course of «Chemistry and medicine» for a student of senior school

The article contains the author program of elective course of «Chemistry and medicine», which is based on the primary notion of schoolboys about chemistry of vital processes from the course of basic school and supposes generalization, systematization and deepening of pupil's knowledge about chemistry and biology of life, forming of conception of scientific picture of the world. The table of contents of the course's program is presented 7 themes, each of which includes theoretical material, realization of laboratory works, decision of calculation tasks and exercises. A course is based on active approach (practically the half of time is taken on laboratory researches) and the «save of health» technologies of teaching supposes the use.

Key words: type teaching of chemistry, senior school, chemistry and medicine, elective course, program.

Стаття надійшла 19.03.2009 р.

САМОСТІЙНА РОБОТА в межах навчальних проєктів як засіб індивідуалізації підготовки фахівців швейного профілю

Родіонова Н. М.

УДК 687:378.147

У СУЧАСНИХ умовах навчальний процес у професійно-технічних навчальних закладах (далі ПТНЗ) швейного профілю побудований таким чином, що викладач спеціальних дисциплін надає навчальну інформацію теоретичного характеру, яка далі опрацьовується на заняттях з виробничого навчання. Учні проводять багато часу в майстернях, виконуючи практичну частину навчальних завдань. Безумовно, основна частина навчального процесу полягає в самостійній навчально-практичній діяльності учня, проте самостійна робота учнів не відповідає потребам індивідуалізації навчання. Учень виконує загальні програмні приписи, які ігнорують особливості його навчальних можливостей та інтересів, його нахили та навички. Таким чином, існує необхідність розробки технології організації самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю, що буде здатна побудувати навчальну діяльність учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей.

Одним із напрямків вирішення означеної проблеми є використання методу проєктів, у межах якого можливе поєднання роботи над матеріа-

лом теоретичного та практичного курсу навчальних дисциплін, виконання окремого, близького до реального виробничого завдання, зміст якого може відповідати індивідуальним характеристикам окремих учнів.

Дослідженню теоретико-методичних основ організації самостійної роботи учнів присвячені праці С. Жегалова [1], В. Радкевич [2], І. Шайдур [3], Н. Розенберга [4]. Теоретичні та практичні аспекти застосування методу проєктів у навчальному процесі досліджували С. Сисоєва [5], М. Чобітько [6], О. Коберник [7], В. Бурдун [8] та інші. Самостійна робота учнів ПТНЗ швейного профілю як засіб індивідуалізації їх професійної підготовки не отримала розвитку в педагогічних дослідженнях та потребує розробки технології її організації.

Метою статті є наведення результатів розробки технології організації самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю в межах навчальних проєктів з метою індивідуалізації їх професійної підготовки.

Самостійна робота є ефективним засобом формування глибоких, стійких та міцних знань і вмінь. В умовах професійного навчання майбутніх фахівців швейного профілю (далі ФШП) самостійна робота є засобом формування індивідуального стилю професійної діяльності та готовності до самостійної, відповідаль-

ПРОФТЕХОСВІТА

ної та якісної роботи. Самостійна робота є також удалим засобом індивідуалізації професійного навчання майбутніх ФШП. Учень може відповідно до своїх навчальних можливостей опанувати теоретичний матеріал, вивчати додаткову інформацію, що відповідає його уподобанням, нахилам та здібностям, а потім самостійно здійснювати опрацювання теорії на практичних заняттях з використанням консультацій майстра виробничого навчання.

Одним із засобів організації самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю є метод проектів. Сутність цього методу полягає в тому, що, опановуючи загальний навчальний матеріал, учень залучається до виконання комплексного завдання, яке має своєрідну специфіку та певну предметну спрямованість [8, с. 122]. Різномірне складність проектної діяльності дозволяє надати учню завдання, яке буде повністю відповідати його особистим якостям, навчальним можливостям, інтересам та нахилам. Таким чином, навчальна діяльність учня підпорядковується меті вирішення проектного завдання, а організація всієї його навчальної діяльності здійснюється шляхом планування його проектної діяльності.

Метод проекту є вдалим засобом індивідуалізації професійної навчальної підготовки. Це пояснюється тим, що в межах одного проекту можливе поєднання теоретичного та практичного курсу дисциплін, виконання окремого, близького до реального виробничого завдання, яке потім може бути використано учнем у практичній діяльності.

Проект може містити міжпредметні завдання з таких дисциплін, як «Матеріалознавство», «Конструювання одягу» та «Технологія виготовлення одягу», поєднувати теоретичне опрацювання окремих питань, дослідницьку, навіть експериментальну діяльність учня та практичне втілення окремих результатів роботи. Завдяки цьому учень отримує навички вирішення багатofакторних, комп-

лексних, близьких до реальної виробничої ситуації на швейному виробництві завдань.

Організація самостійної роботи учнів базується на тому, що цей різновид навчальної діяльності розглядається в контексті і класної, так і позакласної навчальної роботи [6, с. 91]. Самостійну роботу учнів у межах навчальних проектів у контексті індивідуалізації професійної підготовки ФШП слід розглядати за етапами виконання проекту учнями. Проектна діяльність учня складається з чотирьох етапів: пошукового, конструкторського, технологічного, оцінювального [3, с. 98]. На рис. 1 схематично зображено технологію організації самостійної навчальної діяльності учнів на етапах виконання проектного завдання.

На пошуковому етапі учні самостійно намагаються визначити проблемне питання, що постане в основу їх проектного завдання. Свій вибір учні роблять на основі наявних знань, уподобань, інтересів та нахилів, попередньо здійснивши теоретичне опрацювання питання. Викладач консультує та надає поради, у випадку, коли учень не може самостійно визначити тему, запропонувати варіанти, але саме самостійне теоретичне опрацювання питання формує навички аналізу літератури, системного мислення та відповідального ставлення до навчання та праці.

Самостійна побудова календарного плану-графіка виконання навчального проекту відіграє роль формування навичок планування роботи, розподілу робочого часу, адекватної оцінки своїх сил та можливостей щодо виконання поставленого завдання та окремих його етапів у заплановані терміни. Учень намагається самостійно керувати процесом своєї навчальної й практичної діяльності, раціонально використовувати наявний час, відповідально підходити до виконання самостійно побудованого плану-графіка.

Діяльність учня щодо визначення первин-



Рис 1. Технологія організації самостійної навчальної діяльності учнів на етапах виконання проектного завдання

них шляхів розв'язання поставленого завдання перш за все базується на його самостійній діяльності з дослідження теоретичних основ проблеми, що вирішується, наявних міжпредметних зв'язків, технологічних та художніх особливостей проектного завдання. Це доз-

воляє виявити й підвищити евристичні якості учня, здатність до генерації продуктивних рішень та самостійної пошукової діяльності в напрямку вирішення проблеми.

Самостійна робота на конструкторському етапі проектної діяльності базується на вико-

ристанні засобів комп'ютерних технологій (системи автоматизованого виробництва (далі САПР) швейних виробів). Вищезазначені можливості індивідуалізації шляхом використання САПР дозволяють учням у межах аудиторної роботи вивчати матеріал навчальної дисципліни «Конструювання одягу» на різних рівнях складності. На занятті викладач може приділити окрему увагу тим учням, тематика проекту яких відповідає темі заняття та спрямувати їх навчальну роботу в аудиторії в напрямку, що найбільш відповідає специфіці їх проекту. Учні самостійно, але під керівництвом викладача, здійснюють креслення та побудову моделі в спосіб, який потрібен для виконання проекту. Таким чином, у межах аудиторної роботи одночасно вивчається загальнообов'язкова програма та самостійно опановуються окремі (індивідуально зумовлені) аспекти теми. Надалі учні самостійно, користуючись наявними знаннями та навичками, здійснюють моделювання та конструювання майбутнього виробу та досягають мети конструкторського етапу.

Технологічний етап проектної діяльності учнів пов'язаний із самостійним теоретичним опрацюванням матеріалу, що стосується виконання їх завдання. Тут використовується самостійна робота з навчальними посібниками, ресурсами мережі Інтернет та виконання письмових контрольних робіт з навчальної дисципліни «Технологія виготовлення одягу». Тематика контрольних робіт добирається відповідно до особливостей проектного завдання та її вибір має на меті всебічний теоретичний розгляд питань, які стосуються тих технологічних засобів, що будуть використані учнями на практиці.

Робота учнів у виробничих майстернях має самостійний характер. Усі технологічні операції вони здійснюють самостійно з використанням консультацій майстра виробничого навчання. Майстер виробничого навчання, отримавши результати контрольних робіт з технології швейних виробів, має можливість спланувати свою діяльність щодо керування

практики учнів. Це зумовлюється тим, що йому заздалегідь відомий рівень теоретичної підготовки окремих учнів і він може визначити, яким чином спрямовувати й на якому етапі робити акценти в самостійній практичній діяльності учнів.

На оцінювальному етапі виконання проекту учні, які вдало впоралися з завданнями, самостійно обирають шляхи презентування та позиціонування свого швейного виробу. Учні беруть участь у конкурсах, виставках, ярмарках та інших заходах, самостійно захищають свою роботу та ті можливі технологічні, художні, конструкторські рішення, що вони запропонували.

Отже, організація самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю в межах навчальних проектів є одним з напрямків вирішення питання індивідуалізації їх професійної підготовки. Специфіка організації навчального процесу в ПТНЗ швейного профілю та змісту навчання потребують їх урахування під час організації самостійної навчальної діяльності учнів. Значна частина проектного завдання виконується в межах самостійної роботи, таким чином, організація самостійної роботи учня повинна враховувати особливості використання проектного методу. У статті викладено зміст та послідовність дій учасників навчального процесу в напрямку індивідуалізації самостійної роботи учнів у межах діяльності з виконання навчальних проектів. Визначені особливості самостійної навчальної діяльності учня на пошуковому, конструкторському, технологічному та оцінювальному етапах виконання навчального проекту.

Подальший розвиток питання індивідуалізації професійної підготовки ФШП пов'язаний з дослідженням організації аудиторної роботи учнів ПТНЗ. Індивідуалізація аудиторної роботи учнів ПТНЗ досліджена неповною мірою, а специфіка процесу підготовки ФШП додає цьому питанню ще більшу актуальність.

Література

1. Жегалова С. Г. Организация самостоятельной работы студентов на уроках и во внеурочное время / С. Г. Жегалова // Специалист. – 2004. – № 4. – С. 13–14.

2. Радкевич В. Проблеми формування навичок самостійної діяльності учнів професійних навчальних закладів художнього профілю / В. Радкевич // Дидактика професійної школи : зб. наук. пр. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 208 с.

3. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. А. Шайдур. – К., 2003. – 22 с.

4. Розенберг Н. М. Самостоятельная работа с учебными текстами / Розенберг Н. М., Дутко О. Н., Носаченко И. М. – К. : Вищ. шк., 1986. – 159 с.

5. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : теорія і методика. – 2002. – № 1. – С. 23–28.

6. Чобітько М. Педагогічні проектування в процесі особистісної професійної підготовки / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2004. – № 2. – С. 121–126.

7. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Коберника, Г.В. Терещука. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.

8. Бурдун В. В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : автореф. дис. на здо-

буття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. В. Бурдун. – Луганськ, 2006. – 20 с.

* * *

Родионова Н. М. Самостійна робота в межах навчальних проектів як засіб індивідуалізації підготовки фахівців швейного профілю

У статті наведено результати розробки технології організації самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю в межах навчальних проектів з метою індивідуалізації їх професійної підготовки.

Ключові слова: самостійна робота, метод проектів, індивідуалізація навчання, професійна підготовка фахівців швейного профілю

Родионова Н. Н. Самостоятельная работа в рамках учебных проектов как способ индивидуализации подготовки специалистов швейного профиля

В статье представлены результаты разработки технологии организации самостоятельной работы учеников ПТУЗ швейного профиля в рамках учебных проектов с целью индивидуализации их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самостоятельная работа, метод проектов, индивидуализация обучения, профессиональная подготовка специалистов швейного профиля.

Rodionova N.M. Self-study work within educational projects as a mean of training individualization of sewing profile specialists

In the article presented the results of elaboration of self-made study activity organization technology within the framework of project method in the aim of there professional training individualization.

Key words: self-instruction, project method, individualization of training, vocational training of sewing industry specialists.

Стаття надійшла 27.01.2009 р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Кашур Т. О.

УДК 378:62.007.2:377

ПРОЦЕСИ, що відбуваються в соціально-політичному, економічному й духовному житті нашого суспільства, зміни на ринку праці, підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму та конкурентоспроможності майбутнього фахівця спонукають до вирішення актуальної проблеми сучасної системи професійної освіти, пов'язаної з формуванням особистості працівника, його діяльності в умовах ринкової економіки. Тому сьогодні головним завданням навчальних закладів системи професійно-технічної освіти – є професійна підготовка кваліфікованих робітничих кадрів для різних галузей промисловості, сільського господарства, сфери обслуговування.

Успішно вирішувати проблеми виховання майбутніх робітників і молодших спеціалістів в системі професійно-технічної освіти здатна нова генерація інженерно-педагогічних працівників, які усвідомлюють значення професійного виховання на нинішньому етапі розвитку суспільства, які підготовлені до виховної діяльності в нових умовах функціонування професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Важливими складовими, що необхідні майбутньому інженеру-педагогу для здійснення виховної діяльності з учнями ПТНЗ, є професійна спрямованість на виховну діяльність у системі професійно-технічної освіти; професійні уміння реалізації виховної функції інженера-педагога, що формуються на базі набутих знань теорії та методики виховної роботи у ПТНЗ; професійно важливі якості інженера-педагога, які мають забезпечити

успіх виконання майбутнім інженером-педагогом виховної функції.

Метою підготовки майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності є висококомплексна і професійно компетентна особистість інженера-педагога з професійно необхідними якостями та сформованою професійно-педагогічною підготовкою до здійснення виховної діяльності у ПТНЗ.

Важливий елемент професійної підготовки, який забезпечує ефективність дидактичного процесу, – це професійно-педагогічна культура викладача, рівень його готовності до практичного втілення своїх знань у навчально-виховний процес, ступінь виявлення в його діяльності рис організатора, вихователя. Основним моментом інженерно-педагогічної освіти є розвиток комплексу здібностей майбутнього інженера-педагога, перш за все в рамках функціональної моделі інженерно-педагогічної діяльності. Розвиток здібностей досягається не тільки прямим шляхом, а й загально-педагогічним впливом, де все навколишнє освітнє середовище стимулює, ініціює самопізнання, самоактуалізацію, саморозвиток. Знання й уміння не накладаються на учня як на об'єкт навчання, а усвідомлюються як умови і засоби досягнення успіху в навчанні, житті та професійній діяльності, тим самим трансформуючись в професійно важливі здібності та особистісні якості [1, с. 171].

Унаслідок підготовки до виховної діяльності у майбутніх інженерів-педагогів повинна виникнути потреба здійснювати виховний вплив на іншу людину, і цю потребу буде спрямовано на подальшу виховну діяльність та діяльність щодо самовдосконалення та самовиховання. Таким чином, процес професійного виховання майбутніх інженерів-педагогів має перейти у внутрішню потребу самовиховання – до свідомої, планомірної, систематич-

ної роботи над собою з метою вдосконалення або формування професійно важливих якостей, необхідних для здійснення виховної діяльності в умовах ПТНЗ. Система підготовки майбутніх інженерів-педагогів повинна стати базовою для виникнення прагнення до саморозвитку, досягнення вершин професійної майстерності у сфері виховання учнів ПТНЗ. Це прагнення повинно бути сформовано у процесі внутрішньої діяльності особистості, коли виникають психічні механізми, процеси, стани тощо.

Підготовка викладачів має бути спрямована на реалізацію двох найважливіших вимог до особистості фахівця: бути висококваліфікованим інженером і справжнім професійним педагогом. При цьому інженерна та педагогічна освіти повинні бути взаємозумовленими. Інженер повинен уміти дивитися на свою справу очима педагога, а педагог — очима інженера. Професійна діяльність інженера-педагога як сукупність дій і операцій, що реалізуються відповідними групами умінь, була предметом наукового дослідження Е.Ф. Зеєра. Учений виокремив функції, які інженер-педагог реалізує у процесі діяльності: функції-цілі (навчальна, виховна й розвиваюча), і функції-операції (методична, виробничо-технічна, організаторська і діагностична) [2, с. 42].

Таким чином, специфічні, на перший погляд, дії інженера-педагога слід розглядати в межах проектного (проведення розрахунково-аналітичних робіт), конструктивного (нескладне ремонткування та підготовка до навчального процесу виробничого обладнання, підготовка виробничо-технічної документації, виконання робітничих операцій) та організаторського (керівництво технічною творчістю учнів) компонентів педагогічної системи. Але ж специфіка змісту, методики викладання виробничого навчання та дисциплін профтехциклу суттєво відрізняє рівень професійної підготовки інженерів-педагогів від шкільних учителів, викладачів загальноосвітнього циклу ПТУ. Оскільки порівняно з учителем загальноосвітньої школи інженер-педагог повинен викладати велику кількість

навчальних предметів, головним принципом при його навчанні у ВНЗ повинен бути і є принцип педагогічної спрямованості викладання загальнотехнічних та інженерних дисциплін. Тобто професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога за своєю суттю є педагогічною, однак вимагає специфічних інженерних знань та практичних умінь. Ці умови детермінують вимогам до професійно необхідних якостей інженера-педагога, а також до його особистості. Однак інженер-педагог суттєво відрізняється за кваліфікацією і від інженера, і від учителя, тому гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний компоненти ставлять професійно-педагогічну діяльність майбутнього інженера-педагога в один ряд з професійно-педагогічною діяльністю вчителя загальноосвітньої школи, а виробнича кваліфікація споріднює його з кваліфікованим робітником промислового підприємства.

Гностичний компонент для інженера-педагога характеризується здобуттям нових знань у галузі навчальної дисципліни, процесів педагогічного спілкування, засобів викладання та виховання, а також засвоєнням нової інформації про психологічні особливості учнів та перетворення її для досягнення мети професійної освіти.

Проектувальний компонент для інженерно-педагогічних працівників реалізується через складання перспективно-тематичних планів, прогнозування можливої поведінки учнів у незвичайних ситуаціях, передбачення труднощів учнів під час вивчення окремих розділів дисципліни, планування заходів виховання та зняття емоційної напруженості у стосунках з навчальною групою.

Конструктивний компонент здійснюється при відборі навчального матеріалу для наступного уроку, розробленні раціональної структури уроку, моделюванні можливих варіантів майбутнього педагогічного спілкування з групою, урахуванні психологічних особливостей учнів під час побудови уроку та виховного процесу, матеріально-технічному та

дидактичному забезпеченні уроку, участі в педагогічних радах тощо.

Комунікативний компонент більш за все реалізується у виховному процесі й характеризується здійсненням цілеспрямованих особистих контактів з учнями, зацікавленням їх майбутньою діяльністю, установленням доцільних стосунків між учнями, педагогом і учнями, прагненням викликати емоційний відгук учнів активізацію їх роботи, побудову індивідуального стилю спілкування з учнями, враховуючи власні позитивні якості та недоліки.

Організаційний компонент діяльності інженера-педагога в умовах профтехучилища можна проілюструвати проведенням занять теоретичного та виробничого характеру, позаурочними виховними заняттями, організацією екскурсій та позанавчальних заходів, роботою учнів на різних етапах уроку, педагогічним спілкуванням на уроці, самостійною роботою учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, а також власною діяльністю з підготовки до уроку та його проведення.

Зазначені функціональні компоненти перебувають у взаємозв'язку та властиві усім, хто бере участь у навчально-виховному процесі.

Метою професійної підготовки інженерів-педагогів до виховної роботи у ПТНЗ є ідеальна модель кваліфікованого, професійно мобільного, конкурентноспроможного робітника. Основними професійно значущими якостями особистості майбутнього робітника є творчість, відповідальність за результати праці, активність, допитливість, ініціативність, самостійність, системність у праці, самостійне застосування знань і умінь у новій ситуації. Система вимог виконання інженером-педагогом обов'язків вихователя подана у професіограмі інженера-педагога. Серед них виділяють вимоги до якостей та властивостей особистості інженера-педагога, вимоги до знань, умінь і навичок, якими для успішної реалізації виховної функції повинен володіти інженерно-педагогічний працівник [3, с. 36]. Окрім інтеграції технічної, психолого-педагогічної підготовки, інженер-педагог повинен

мати поліфункціональну професійно-педагогічну підготовку, тобто готуватися і як майстер виробничого навчання, і як викладач дисциплін профтехциклу (спеціальних і загальнотехнічних), і як керівник гуртка технічної творчості. При цьому на усіх цих посадах він повинен бути вихователем, розуміти стратегію виховання професіонала і громадянина, тобто незалежно від поточних ситуацій та функцій, які він виконує, інженер-педагог повинен мати педагогічний інтерес. Й інтерес до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення здібностей і характеру, що відповідають професії, Н.В. Кузьміна називає найважливішою ознакою спрямованості на педагогічну діяльність, яка характеризується інтересами, нахилами, переконаннями й ідеалами особистості [4, с. 16]. Цю думку розвиває А.П. Сейтешев і вказує, що професійний інтерес виникає й розвивається в процесі діяльності, а наслідком цього є цілеспрямована діяльність особистості [5, с. 70].

Таким чином, рівень виховної діяльності майбутнього інженера-педагога у ПТНЗ залежить від рівня розвитку професійно важливих нахилів і здібностей. Процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів до такої діяльності необхідно спрямовувати на розвиток відповідних здібностей із подальшою діагностикою.

Грунтуючись на зазначених поглядах науковців, професійно-педагогічну спрямованість майбутніх інженерів-педагогів на виховну діяльність в професійно-технічних навчальних закладах визначаємо як комплекс соціально значущих мотивів на здійснення виховної діяльності у закладах системи професійно-технічної освіти, при сформованому інтересі до взаємодії з вихованцями, наявності нахилів та бажань реалізовувати виховну функцію інженера-педагога в умовах ПТНЗ.

Висновки. Під час виховної діяльності майбутньому інженеру-педагогу необхідна інтеграція фундаментальних знань з загально-технічних, спеціальних з психолого-педагогічних дисциплін. Опанування студентами фундаментальних цінностей пізнання науки, культури, творчості, професії повинно стати пріоритетним напрямком розвитку вищої ос-

віти. Якщо сам інженер-педагог не буде досконало володіти знаннями та вміннями з професії, він не зможе сформувати відповідні професійно-важливі якості, реалізувати професійне виховання учнів у ПТНЗ. Виховна робота з учнями ПТНЗ є органічною складовою процесу якісної професійної підготовки інженера-педагога. Її мета полягає в створенні в навчальному закладі профтехосвіти соціовиховного простору, який активно сприятиме формуванню громадянської позиції учнів, їх позитивних культурно-ціннісних орієнтацій, особово-ціннісного ставлення до освіти, збереження і примноження традицій навчального закладу, вироблення умінь конструктивної поведінки в сфері діяльності й на ринку праці.

Перспективи розвитку таких професійних якостей, як вміння знати й розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості та індивідуальний потенціал, творчість, відповідальність, активність, системність у праці, ініціативність та самостійність, у змозі забезпечити ПТНЗ підготовленими до виховної роботи з учнями інженерно-педагогічними кадрами.

Література

1. Цырельчук Н. А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы : монография / Цырельчук Н. А. – Мн. : МГВРК, 2003. – 400 с.

2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Зеер Э. Ф. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 118 с.

3. Проблемы формирования профессиональных интересов у учащихся средних профтехучилищ : метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1987. – 112 с.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высш. шк., 1990. – 199 с.

5. Сейтешев А. П. Пути становления учащейся молодежи: Профпедагогика / Сейтешев А. П. – М. : Высш. шк., 1988. – 336 с.

* * *

Кашпур Т. О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога до виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах

У статті розглядаються перспективи розвитку професійних якостей інженера-педагога. Аналізується стан та проблеми професійної підготовки інженерів-педагогів до виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах. Приділяється увага діям інженера-педагога в межах компонентів педагогічної системи.

Ключові слова: професійна підготовка, виховна діяльність, здібності.

Кашпур Т. А. Профессиональная подготовка будущего инженера-педагога к воспитательной деятельности в профессионально-технических учебных заведениях

В статье рассматривается перспектива развития профессиональных качеств инженера-педагога. Анализируется состояние и проблема профессиональной подготовки инженера-педагога к воспитательной деятельности в профессионально-технических учебных заведениях. Уделяется внимание действиям инженера-педагога в пределах компонентов педагогической системы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитательная деятельность, способности.

Kashpur T. O. Professional preparation of future engineer-teacher to an educate activity in profession-technical educational establishments

The professional perspective development of engineer-pedagogy features is examined. The state and problem of engineer-pedagogy professional training to educational activity in vocational schools are analyzed. The attention to engineer-pedagogy actions in the range of pedagogical system components is given.

Keywords: professional training, social service activity, abilities.

Стаття надійшла 30.03.2009 р.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Скрябіна Т. О.

УДК 37.034:009:61 – 057.875

ФОРМУВАННЯ ціннісних орієнтацій, розвиток ціннісної сфери майбутніх лікарів може бути повноцінним тільки за умови забезпечення цілеспрямованого комплексного навчально-виховного процесу, у процесі якого студенти оволодіють необхідними аксіологічними знаннями, набудуть умінь та навичок ціннісного ставлення до професії, змодельюють власну поведінку щодо лікарської діяльності. Найбільш ефективним і багатовимірним процесом формування ціннісних орієнтацій має бути під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Розробка культурологічної, гуманістично спрямованої моделі, яка буде спроможною реалізовувати антропологічний вимір освіти, є об'єктом наукових інтересів багатьох сучасних дослідників. На культуродомінантності у навчально-виховному процесі наголошують І. Бех, О. Бондаревська, Є. Льїн, Ф. Канак, Б. Ліхачов, М. Попов, О. Пархоменко, П. Саух, О. Сухомлинська, Н. Чибісова. Формування ціннісних орієнтацій як одну з головних задач сучасного виховання розглядають Н. Асташова, П. Ігнатенко, І. Зязюн, О. Норов, Г. Онкович, А. Пав-

ліченко, А. Стойлик. Ролі вищої школи у формуванні ціннісної сфери молоді присвячені роботи В. Гриньової, Л. Зязюн, В. Кузнецової, І. Киричок, О. Уваркіної та ін.

Особливої уваги потребує трансформація, переорієнтація гуманітарної освіти у вищій медичній школі. Медицина належить до людиновимірних сфер людської діяльності, тому насиченість професійної, гуманітарної підготовки майбутніх лікарів аксіологічним змістом — надзвичайно важлива задача сучасної освіти.

Метою нашої статті є окреслення цілей та змісту вивчення соціально-гуманітарних наук у медичному університеті. Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

- визначити специфіку цілей і змісту вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій медичній школі;
- окреслити ціннісні уміння та навички, які мають бути сформовані під час аксіологічного навчання;
- визначити основні професійні якості лікаря, на формування яких слід спрямувати навчально-виховний процес;
- з'ясувати можливості наповнення навчальних програм соціально-гуманітарних дисциплін аксіологічним змістом.

Спостерігаючи за тенденціями розвитку сучасної освіти й досліджуючи ціннісні уявлення студентів, ми звертаємо особливу увагу на такі аспекти:

- посилюється інтерес педагогів, науковців до проблеми аксіологічного виховання, впроваджені ідеї інтегральної аксіологічної освіти;

- у зв'язку з комерціалізацією медицини, з негативним впливом ЗМІ на ціннісну сферу молоді, падінням престижу професії лікаря конче потрібно формувати в майбутніх лікарів ціннісне ставлення до професії, до чужого страждання; забезпечити усвідомлення студентами невідривності етичного, аксіологічного й лікувального компонентів;

- основою формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів стане ціннісний зміст понять «життя», «здоров'я», «сучасне медичне пізнання».

Спираючись на принципи цілепокладання (принцип соціальної обумовленості освіти, принцип діагностичної спрямованості, принцип прогностичної мети) [4], ми окреслюємо мету вивчення соціально-гуманітарних наук у контексті формування ціннісних орієнтацій лікаря як оволодіння основами аксіологічних знань, набуття професійно цінних якостей, формування ціннісних умінь та навичок моделювання своєї діяльності, розвиток потреби до активної творчої роботи.

На думку більшості дослідників, зміст навчання являє собою сукупність знань, практичних вмінь та навичок, якими необхідно оволодіти студентами у процесі навчання. Окреслимо необхідне коло аксіологічних питань, засвоєння яких є доцільним для формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів:

1. Ціннісна криза суспільства як соціально-культурна проблема: ознайомлення з поняттям «цінність», «ціннісне ставлення», «ціннісна поведінка»; залежність змісту цінностей від функціонування й соціальних можливостей ідеології; розуміння ціннісної кризи; експансія чужих цінностей; національні ціннісні стереотипи, що можуть протистояти чужим цінностям; шляхи та засоби подолання ціннісної кризи; суспільно-історична практика як критерій істинності цінностей; людиновимірність цінностей та їх системних утворень; аксіологічна природа сутності людини;

обізнаність та толерантність як запорука співіснування різних ціннісних систем у суспільстві; залежність вибору майбутнього від цінностей, які визначають цей вибір.

2. Історія виникнення й формування аксіології: зародження й розвиток аксіології як галузі філософського знання; поява думок про моральні цінності (Л. Валла), про незалежність політичних цінностей від релігії та моралі (Н. Макіавеллі) за часів епохи Відродження; аксіологія і псевдоаксіологія; методологічний вплив аксіології на розвиток наукового пізнання; цінність – одна з основних категорій людства, яка визначає характеристику людини та її діяльності; розробка сучасних концепцій та уявлень про цінності.

3. Механізми формування ціннісної свідомості людини: ціннісний вимір людської діяльності; аксіосфера культури (М. Каган) як середовище збереження загальногуманістичних людських цінностей; місце ціннісних орієнтацій у ціннісній свідомості; формування ціннісних понять і ціннісних ставлень через оцінку й оцінює судження; ціннісні орієнтації й загальноприйняті норми поведінки; три аспекти будови духовної предметності: (онтологічний, аксіологічний і праксеологічно-проективний).

4. Аксіологічний інструментарій, методика ціннісного підходу в лікарській роботі: ціннісний підхід як засіб реалізації гуманістичного призначення медицини; невідривність ціннісного й лікувального компонентів як ознака лікарства; основні принципи лікарювання; відповідність ціннісних орієнтацій основним принципам лікарювання; зумовленість змін мотиваційної системи пізнавально-розвивальної діяльності лікаря його ціннісними орієнтаціями; аксіологічний аналіз сучасної системи охорони здоров'я; професійний портрет лікаря, який реалізує ідею ціннісного підходу до лікарської діяльності; ціннісні орієнтації як спрямованість на постійний особистісний розвиток та самовдосконалення.

5. Ціннісні орієнтації медика: гуманізм як основоположний принцип світової куль-

тури й медицини; концепція «благоговіння перед життям» А. Швейцера; особливості ціннісної сфери лікаря; професійно необхідні якості медика; соціальна спрямованість медицини й лікарства; культурологічні принципи медицини; новітні напрями медицини (валеологія, біоетика) як пошук шляхів подолання протиріч між природознавчими науками та аксіологією, науковим аналізом і моральними принципами науковців; ціннісні орієнтації та деонтологія лікаря.

6. Соціально-гуманітарні дисципліни як транслятор суспільно-історичного досвіду людства, фундаментальних загальнолюдських цінностей: гуманізації та гуманітаризація як провідний курс сучасної вищої освіти; інтеграція науково-медичних і соціально-гуманітарних знань як запорука належної професійної підготовки майбутніх лікарів; аксіологія як складова блоку соціально-гуманітарних дисциплін; значення аксіологічних знань для майбутньої професійної діяльності; філософський зміст таких феноменів, як життя і смерть, здоров'я і хвороба, природне і соціальне; аксіологічна культура як результат цілеспрямованого процесу вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Сформовані ціннісні орієнтації передбачають наявність вмінь та навичок щодо ціннісного оцінювання явищ та предметів, формування ціннісного ставлення до світу, ціннісного моделювання власної поведінки. У контексті нашого дослідження загальнопедагогічне значення поняття «уміння» ми розглядаємо як набуту здатність до застосування ціннісного підходу у власній професійній лікарській діяльності, яка ґрунтується на актуалізації необхідних аксіологічних знань і навичок, креативному застосуванні аксіологічного інструментарію в роботі з пацієнтами, колегами, середнім та молодшим медичним персоналом.

Конструювання структури вмінь стало результатом аналізу педагогічного досвіду

ціннісного виховання, наукових досліджень з проблем впровадження аксіологічної освіти у вищій школі, особливостей професійної діяльності лікарів.

За основу конструювання нашої структури ми взяли класифікацію Н. Кузьміної [1] і виділили гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні вміння.

Гностичні вміння передбачають здатність оцінювати соціальну ситуацію в суспільстві та медицині; уміння відзначати особливості конкретної ситуації в лікарській практиці, визначати психолого-характерологічні особливості кожного пацієнта; уміння піддавати осмисленню власну діяльність, її способи та поведінку; уміння передбачати результати своєї діяльності, запобігати ятрогеніям.

Проектувальні вміння становлять уміння визначати цілі й завдання застосування ціннісного підходу в лікуванні пацієнтів різного віку, соціального статусу, релігійних віросповідань; уміння самостійно проектувати аксіологічну діяльність; здатність передбачати можливі труднощі та недоліки в лікуванні в контексті деонтологічної поведінки; здатність до розвитку власної аксіологічної свідомості, до переоцінки цінностей.

Конструктивні вміння полягають у здатності будувати свою поведінку у взаємодії з пацієнтом та його родичами; умінні створювати атмосферу, максимально придатну для реалізації взаємних зусиль щодо досягнення результатів лікування; здатності будувати ціннісні стосунки довіри, взаємоповаги і взаєморозуміння з пацієнтом, колегами та підлеглими; умінні уникати конфліктних ситуацій, прагнути створення психологічно сприятливого клімату для підтримки пацієнта, полегшення його страждань.

Організаторські вміння полягають у здатності створювати умови, що сприяють психологічному комфорту хворого; здатності

організувати лікарській процес з метою не тільки повернення фізичного здоров'я, але й корекції психологічного стану хворого; умінні творчо застосовувати ціннісний підхід у лікарській діяльності, забезпечувати наявність ціннісного компонента в лікуванні; здатності аналізувати, коригувати та регулювати власну ціннісну поведінку, критично аналізувати свої помилки й відповідати за них.

Комунікативні вміння передбачають уміння встановлювати міжособистісні стосунки з пацієнтами шляхом індивідуальної комунікації на основі взаємоповаги; уміння встановлювати контакти з родичами пацієнта, залучати їх до лікарського процесу з метою створення оптимальних умов для одужання; здатність емоційно заряджати пацієнта та спрямовувати його на подолання хвороби, мобілізувати емоційно-психологічні ресурси хворого на боротьбу з болем; уміння володіти собою, поводитися з пацієнтами й підлеглими ввічливо, керувати власними емоціями та почуттями, уникати проявів власної роздратованості.

Професія лікаря вимагає високої внутрішньої культури. Це означає, що у лікаря має бути здатність співвідносити свою діяльність, вчинки, бажання з системою уявлень про добро та зло. Зазначена здатність є одним з проявів ціннісних орієнтацій людини. Базовою професійною якістю лікаря, на нашу думку, є **емпатія** – тонке порозуміння, співпереживання психологічного стану іншого.

Другою дуже потрібною професійною якістю ми вважаємо **людяність і почуття власної гідності**. Ця риса є провідною в характері лікаря. Життєвий девіз М.І. Пирогова — «Бути людиною серед людей» – має стати заповітом майбутнім лікарям. Людяність і почуття власної гідності є проявом внутрішньої інтелігентності та духовної щедрості. Почуття власної гідності виявляється у приязні до корисних порад колег і переконливому відхи-

ленні шкідливих пропозицій, у порядності та безкорисливості. Ця риса набуває особливої ваги в умовах комерціалізації медицини.

Чільне місце серед професійно важливих якостей посідають **делікатність і витриманість**. Делікатність ми розуміємо як дотримання почуття міри у спілкуванні з пацієнтом, скромність і соромливість у будь-яких випадках, обережність під час збирання анамнезу та обговоренні можливих тактик лікування; уміння відчувати емоційний стан пацієнта. Делікатність є особливо значимою для психотерапевтичного лікування хворого, де необхідно знайти потрібні слова, організувати умови спілкування, щоб не образити пацієнта, не завдати йому душевного болю, не принизити його людської гідності. Для реалізації делікатності велике значення має витриманість, яку ми окреслюємо як здатність володіти своїми емоціями, приховувати роздратованість та втомленість, психологічну міць.

Завершують наш перелік **суворість, самовідданість і сміливість**. Ми вже зазначали у нашому дослідженні, що гуманізм лікаря особливо роду: зброєю лікаря є не жалість, а надання швидкої допомоги, яка позбавить від страждання. З іншого боку, суворість лікаря не має нічого спільного з жорстокістю. Суворість медика послідовна, вона забезпечує чітке виконання всіх лікувальних заходів та дотримання режиму для досягнення мети – полегшити біль, повернути здоров'я. У лікарстві потрібна розумна благородна сміливість, навіть здатність до ризику, який, проте, повинен базуватися на спостереженнях та виваженості. Самовідданість є одним із сенсів життя.

Виховання професійно значущих якостей у майбутнього лікаря є засобом формування ціннісних орієнтацій медика: ці якості реалізують ідею ціннісного ставлення до професії, спираючись на розумінні справжніх цінностей.

З метою аксіологізації освіти у вищій медичній школі нами був розроблений зміст

навчання соціально-гуманітарних дисциплін в контексті формування ціннісних орієнтацій як складової аксіологічної культури майбутнього лікаря. Базовими компонентами його є аксіологічні знання, вміння та навички ціннісного ставлення до професії, ціннісна поведінка медика, які націлюють лікарів на розуміння людини, її життя та здоров'я як головних цінностей буття.

Задача вищої медичної школи полягає не тільки в озброєнні майбутніх фахівців необхідними професійними знаннями, але й формуванні стійкої системи ціннісних орієнтацій з урахуванням специфіки навчального закладу, майбутньої професії. Найбільш ефективним та багатовимірним процесом формування ціннісних орієнтацій має бути під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу. У контексті нашого дослідження ми вважаємо доцільним коректування робочих навчальних програм дисциплін «Філософія», «Соціологія», «Основи загальної психології та педагогіки», «Культурологія» з включенням питань, присвячених вивченню цінностей, ціннісного ставлення до світу, ціннісних орієнтацій.

Ураховуючи міждисциплінарний характер поняття «цінність», вважаємо за потрібне наголосити, що формування ціннісних орієнтацій повинно бути системостворюючим та системоорганізуючим компонентом усього соціально-гуманітарного навчання у вищій школі. Зазначена особливість поняття «цінність» забезпечує взаємозв'язок та інтеграцію всіх навчальних дисциплін у процесі формування системи ціннісних орієнтацій.

Курс «Філософія» є базовим у системі гуманітарних дисциплін. Завдання курсу – ознайомити студентів з основними положеннями філософії як науки про основи буття. Крім теоретичних постулатів філософії, людина з вищою медичною освітою повинна засвоїти шляхи пізнання, засоби здійснення життя. У контексті нашої роботи надзвичайно важливим є погляд на філософію М. Мамардашвілі, який вбачав у ній рефлексію на за-

гальні форми, способи людського життя, доцільної поведінки індивіда [2].

У курсі «Філософія» майже всі теми зорієнтовані на знання аксіології, оскільки, по-перше, аксіологія є специфічною сферою філософської науки, а по-друге, все більшого значення набуває ціннісно-регулятивна функція філософії, яка співвідносить цілі й засоби пізнання з гуманістичними ідеалами, даючи їм соціально-етичну оцінку.

Курс «Соціологія та медична соціологія» розроблений з урахуванням специфіки професії лікаря. Проте можна передбачити, що деякі корекції дозволять студентам краще усвідомити аксіологічний вимір дисципліни про суспільство.

Метою курсу «Основи загальної психології та педагогіки» є закладення базису психологічного грамотності майбутніх лікарів, надання їм можливості оволодіти системою психолого-педагогічних знань, які є підґрунтям формування медико-психологічних умінь, особливого бачення проблем хворої людини; навчання студентів правильно обирати стиль спілкування та методи самоосвіти та самовиховання. Окремим питанням у блоці «Основи педагогіки» є тема «Виховання лікаря», необхідними підтемами якої, на наш погляд, є розгляд виховання як соціально-культурної політики держави і як самовиховання. Незважаючи на різницю між зазначеними розуміннями процесу, спільним для майбутнього лікаря є виховання всебічного віднесення власних дій до таких цінностей, орієнтація на які зумовлює гуманістичний підхід у сфері охорони здоров'я, розвитку суспільства загалом.

Вивчення дисципліни «Культурологія» передбачає розвиток загальної культури та основ професійної культури майбутніх лікарів через інтерпретування особливостей різних культурних епох, аналіз тенденцій культурного розвитку України, усвідомлення основних форм і напрямків розвитку світової культури, усвідомлення мистецтва як феномена культу-

ри. Відомий український дослідник аксіологічної проблематики М.В. Попов запропонував поняття «культурологічний фон аксіологічного буття медицини»[3, с. 25], детальне обговорення якого зі студентами медичних університетів може бути плідним для процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів. Логічним продовженням курсу «Культурологія» було введення до навчальної програми вищих медичних навчальних закладів елективного курсу «Медицина та художня культура», завданнями якого визначено аналізувати світові та національні культурні цінності, пояснювати принципи та методи ки взаємозв'язку медицини та художньої культури, визначити функції художньої культури в процесі утворення та становлення медицини як професійного знання.

Підсумовуючи розробку змісту навчання соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування ціннісних орієнтацій у майбутніх лікарів, зазначимо, що базовим компонентом гуманітарної освіти слід визначити аксіологічний, застосування якого дозволить одержувати істинне знання, виробляти соціально-гуманістичні рішення, моделювати ціннісну поведінку щодо професійної діяльності та суспільства.

Література

1. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н. В. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 177 с.
2. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / Мамардашвили М. К. – М., 1991.
3. Попов М. В. Аксіологія і медицина / Попов М. В. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 281с.
4. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дис. ... д-ра пед. наук / Харченко Сергій Яковлевич. – М., 1993. – 334 с.

* * *

Скрябіна Т. О. Особливості цілей і змісту вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування ціннісних орієнтацій у студентів-медиків

У цій статті розглядаються особливості мети та змісту вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, зазначаються ціннісні уміння й навички, які необхідно сформувати у студента в процесі гуманітарної освіти у вищій медичній школі. Автор виділяє основні професійні якості доктора, на формування яких повинен бути направлений аксіологічно орієнтований навчально-виховний процес.

Ключові слова: медицина, аксіологічне навчання, цінність.

Скрябина Т.А. Особенности целей и содержания изучения социально-гуманитарных дисциплин в контексте формирования ценностных ориентаций у студентов-медиков

В данной статье рассматриваются особенности цели и содержания изучения социально-гуманитарных дисциплин, указываются ценностные умения и навыки, которые необходимо сформировать у студента в процессе гуманитарного образования в высшей медицинской школе. Автор выделяет основные профессиональные качества доктора, на формирование которых должен быть направлен аксиологически ориентированный учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: медицина, аксиологическое обучение, ценность.

Skryabina T.O. Peculiarities of purposes and contents of studying social-humanitarian disciplines in the context of formation of students-physicians' value grasps

In this article objects and content peculiarities of humanitarian and social branches study are considered. Value skills and abilities, which are necessary for students to be formed in the process of humanitarian education in the Higher medical school are indicated. The author marks doctor's main professional qualities to which axiologically directed educational process must be turned.

Keywords: medicine, axiological education, value.

Стаття надійшла 04.02.2009 р.

Шляхи формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України

Токман А. А.

УДК 378.034 (04)

У СУЧАСНИХ умовах гуманізації й демократизації суспільства вимоги до морального стану працівника ОВС неухильно зростають. При цьому особливої актуальності в роботі навчальних закладів МВС України набуває проблема формування моральних якостей у курсантів.

Для формування високого рівня моральних якостей велике значення має моральне виховання, яке завжди було предметом пильної уваги і теоретиків, так і практиків. Це завдання залишається важливим і на сьогоднішній день. Сучасна виховна робота проходить в інших умовах: у суспільстві продовжується політичне протистояння, наростає майнове розшарування населення, не стихають національні пристрасті, зростає соціальна напруженість, націоналізм, релігійний фанатизм, які справляють все більш могутній вплив на людство. Як підкреслює О. Бандурка, моральне виховання повинне стати необхідною умовою становлення особистості випускників навчальних закладів МВС України [1, с. 54].

Проблема формування моральних якостей особистості складна й багатоаспектна. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, дисертацій свідчить про посилену увагу до проблеми формування професійно-етичних (моральних) якостей фахівців різних професій. Так, зокрема, ряд авторів присвятили роботи проблемі формування моральних якостей у межах певної професійної діяльності: військової (В. Вдовок, М. Долинський, О. Івлєв), робітничої (К. Книш, М. Салтишев), педагогічної (В. Дьяконова, В. Єфімов, І. Колеснікова, О. Кутєєва, В. Марищук, Є. Сахарчук), психологічної (С. Делікатний, Д. Комісаренко, Е. Носенко), правоохоронної

(Г. Вітольнік, О. В'юшин, А. Кузнєцова, В. Кукушин, Л. Луцька, В. Олейніков), а також діяльності державного службовця (З. Балюк, М. Тимченко, С. Дубенко, О. Козієвська, М. Нинюк, М. Піндера).

Спираючись на педагогічні, філософські, психологічні дослідження, науковці дедалі активніше шукають шляхи поліпшення морального виховання особистості. У перелічених вище та ряді інших наукових дослідженнях проблема морального виховання розглядається лише частково, як окремих компонент всієї системи виховного процесу. Автори не ставили перед собою завдання всебічного й ґрунтовного дослідження формування моральних якостей особистості в межах цілісної педагогічної системи.

Що стосується навчальних закладів МВС України, то відсутність системних досліджень проблеми формування моральних якостей майбутніх працівників ОВС призводить до того, що командно-викладацький склад змушений керуватися теоретичними положеннями й практичними рекомендаціями, розробленими не для курсантів, а для інших категорій молоді, самостійно їх корегувати і тим самим вирішувати виховні завдання без належного науково-педагогічного забезпечення. Необхідність подолання цього недоліку стає ще більш очевидною, якщо зважити на те, що курсантські роки – це найсприятливіший сенситивний період для формування моральних якостей працівника ОВС з урахуванням специфіки їх майбутньої професійної діяльності. Прогаяне на цьому етапі дуже важко компенсувати в процесі міліцейської служби.

Як підкреслює П. Яременко, недосконалість виховного процесу у навчальних закладах обумовлена такими характерними недоліками в організації формування моральних якостей майбутніх працівників ОВС, як низький рівень комплексного планування й виконання цього процесу командно-викладаць-

ким складом навчальних закладів МВС України [2, с.41].

Мета статті — проаналізувати основні методичні підходи до формування моральних якостей у курсантів та визначити ефективні шляхи їх формування в сучасних навчальних закладах МВС України.

Необхідність формування моральних якостей у курсантів зумовлена рядом причин: по-перше, людина не народжується моральною істотою, а лише може стати нею у процесі своєї життєдіяльності; по-друге, особистий досвід будь-якого курсанта відображає його індивідуальні інтереси. Усвідомлення загальних інтересів та цінностей, формування здібності орієнтувати свою поведінку на них — складний процес, який передбачає цілеспрямований вплив вихователя. По-третє, процес морального виховання не починається й не закінчується в період навчання.

Курсанти вступають до навчального закладу системи МВС України з певною мірою сформованими поглядами на життя, моральними нормами й цінностями, що визнані в суспільстві, тобто з певним рівнем зрілості моральної культури. При цьому вона являє собою єдність визначених етичних знань, моральних якостей, принципів та переконань, а також здібностей до моральної діяльності й активності їх прояву в конкретних практичних діях, тобто містить культуру моральної поведінки. Культура моральної свідомості визначається рівнем етичної освіченості, ступенем розвиненості моральних якостей та почуттів, рівнем усвідомлення мотивів поведінки. Культура моральної поведінки виявляється через співвідношення вчинків курсантів з відповідними соціальними, професійними та моральними нормами. Тому навчання повинно сприяти входженню курсантів до соціального середовища, що обумовлено обраною професією, тобто самоідентифікацією як працівника ОВС. Отже, перед викладачами та вихователями навчальних закладів МВС України постають завдання забезпечення спадкоємності морального виховання (сім'я — школа — навчальний заклад — трудові колективи і т. ін.), а також сприяння соціалізації курсантів, формування зрілих фахівців, які характеризуються високим ступенем розвиненості

інтелектуально-професійних, соціально-культурних та моральних якостей особистості, що відображає рівень сформованості їх професійної та моральної культури. При цьому важливо враховувати, що професійна та моральна зрілість фахівця виявляється в узгодженості його соціальних характеристик та поведінки.

Основною метою морального виховання курсантів навчальних закладів МВС України є узгодження їх поведінки з інтересами суспільства (моральними нормами), перетворення знань у переконання, формування позитивних моральних почуттів (совісті, честі, обов'язку, відповідальності, гідності тощо) і моральних якостей (чесності, доброти, дисциплінованості, принциповості, сміливості, надійності, сумлінності тощо), тобто досягнення моральної зрілості як стану, що оптимально відповідає потребам моралі та забезпечує свідоме виконання курсантами загальносуспільних та професійних обов'язків.

До завдань морального виховання курсантів навчальних закладів МВС України слід віднести:

- виховання гуманізму — дбайливого, доброзичливого ставлення до людей, уміння гармонійно поєднувати свої інтереси з суспільними, відчуття єдності слова і справи як повсякденної норми поведінки;
- виховання вічних людських цінностей — любові й дружби, милосердя;
- виховання принциповості, чесності, глибини відчуттів;
- виховання відповідального ставлення, правової культури;
- виховання працьовитості як вищого сенсу життя, джерела творчості, матеріального благополуччя;
- виховання культури поведінки й спілкування;
- виховання відчуття власної гідності [3, с. 382].

На думку В. Андросюка, проблема морального виховання, формування моральних якостей у курсантів повинна розглядатися на трьох рівнях соціального середовища: макрорівні, мезорівні та мікрорівні [4, с. 34].

Аналіз науково-педагогічної літератури й практики роботи міліцейських керівників і педагогів з формування в курсантів мораль-

них якостей показав, що чимало командирів і викладачів мають певні труднощі у формуванні моральних якостей курсантів. За результатами дослідження, проведеного П. Яременко, з'ясувалося, що цілеспрямовано займаються формуванням моральних якостей лише 47% командирів і викладачів; 58% з них недостатньо враховують вікові (соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, основні новоутворення) та індивідуальні особливості (темперамент, характер, здібності, особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери) курсантів у вихованні етичних цінностей, службових і життєвих цілей [2, с. 46]. Особливо гостро проблема формування моральних якостей курсантів постає в діяльності командирів курсантських підрозділів.

На думку Г. Дубова, А. Опалева, формуванню моральних якостей курсантів можуть сприяти такі форми роботи, як:

— філософський стіл — дискусія, змістом якої є проблеми курсантського життя;

— сократовські бесіди — колективний роздум над якоюсь життєво важливою проблемою, почергова постановка питань, що враховують умови головного питання (сократовський метод полягає в наданні курсантам системи питань, послідовні відповіді на які ведуть до істини);

— розмова при свічках — дружні бесіди про проблеми життя, актуальні для курсантів;

— круглий стіл — дискусійна форма, колективний роздум над питанням, у якому всі виступають «на рівних»;

— етичний театр — аналіз драматичного літературного матеріалу, який висвітлює етичні проблеми життя людини [5, с. 112].

О. Тогочинський зазначає, що формуванню моральних якостей у курсантів сприяють екскурсії в музеї, пам'ятних й історичних місцях, відвідування виставок, театрів, випуск тематичних стін-газет (за матеріалами проведених заходів, екскурсій), конкурсно-ігрові й дискусійні заходи з етичної тематики (турніри знавців, диспути «Ким бути? або яким бути?», творчі конкурси-проекти, лекції-міркування, літературні вітальні, проблемні лабораторії, ділові ігри, брейн-ринги, усні журнали, етичні виховні години, години спілкування тощо) [6, с. 56].

Як зазначає О. Бандурка, на сьогодні основними методами формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України є етична інформація, моральна оцінка, моральний приклад, проблемна та конфліктна ситуація [1, с.134]. Перші три методи забезпечують досягнення певного рівня готовності курсантів до вирішення моральних проблематичних ситуацій — вибір мети та способу діяльності. Процес вирішення проблемної ситуації сприяє і засвоєнню моральних норм та принципів, і реалізації їх у конкретній діяльності.

Особливістю морального виховання майбутніх працівників ОВС є тісний взаємозв'язок з психологічними та правовими аспектами професійної діяльності. Моральне виховання здійснюється в навчальному процесі та в позанавчальний час і має свою специфіку для курсантів початкового періоду навчання й слухачів, які закінчують підготовку в навчальному закладі.

На різних етапах підготовки майбутніх працівників ОВС можливе використання декількох методів морального впливу. Так, для курсантів перших і других курсів найбільш ефективними є методи етичної інформації й моральної оцінки. Це означає, що під час вивчення на першому курсі етики, логіки, історії України, української та зарубіжної культури, безпеки життєдіяльності, на другому курсі — філософії, соціології, загальної психології, цивільного та сімейного права важливо не лише знайомити курсантів із загальнолюдськими нормами й цінностями, але й використовувати метод їх моральної оцінки, сприяти формуванню в них адекватного ставлення до цих цінностей, тобто становленню моральної свідомості майбутніх працівників ОВС. Для цього поряд з традиційними (включення відповідних проблем до лекцій, обговорення їх на семінарських та практичних заняттях і т.ін.) повинні використовуватися й нетрадиційні (ділові та рольові ігри, соціальне моделювання, соціально-психологічні тренінги тощо) методи. О. Бандурка підкреслює, що, працюючи з курсантами III—IV курсів, доцільно не стільки знайомити їх із загальнолюдськими моральними нормами, скільки акцентувати увагу на тому, що специфіка їх майбут-

ньої професійної діяльності потребує пріоритетного вияву таких моральних якостей, як справедливість, толерантність, чесність, непідкупність, чутливість та ін. Тому основним напрямом морального виховання стає ступеневий контроль засвоєння та реалізації цих якостей курсантами, а також корекція цього процесу, що може здійснюватися завдяки використанню методу проблемних, у тому числі конфліктних, ситуацій. Моделювання та розгляд під час навчання проблемних ситуацій сприяє не лише засвоєнню та передачі інформації, але й взаємозбагаченню учасників обговорення, виникненню ефекту групової рефлексії, яка дозволяє курсантам співвіднести свою оцінку проблеми з іншими, а викладачам оцінити ступінь їх моральної зрілості. Крім того, враховуючи перевагу спецпредметів у навчальних програмах старших курсів, доцільно використовувати при їх викладанні конкретні приклади діяльності працівників ОВС у різних ситуаціях, які характеризують професійну етику й норми професійних ділових відносин [1, с.172].

Необхідно відзначити, що результатом морального виховання є реалізація моральних почуттів і якостей у повсякденній поведінці та практичній діяльності курсантів. Тому особливого значення набуває моральне виховання в позанавчальний час. Це передбачає здійснення таких заходів:

— організація зустрічей з ветеранами ОВС, а також тематичних диспутів та обговорення відповідної публіцистики, книг, фільмів;

— проведення днів кафедр із запрошенням курсантів, що дозволяє не лише організувати їх спілкування з викладачами в неформальних умовах, але й розповісти про майбутню професію, професійну етику та норми професійних ділових відносин;

— включення до планів роботи курсантських наукових гуртків загальноосвітніх і соціальних проблем, які сприяють формуванню й підвищенню рівня зрілості моральної культури курсантів [1, с.177].

І. Грязнов зазначає, що у виховній роботі з курсантами необхідне широке використання ділових ігор, тренінгів з уміння етичного вибору, з розвитку здатності ефективно вирішу-

вати конфліктні ситуації [7, с. 246]. На думку автора, підвищенню ефективності роботи з формування моральних якостей курсантів сприятиме моніторинг якості виховання, який допомагає виявити проблеми у формуванні особистісних цінностей курсантів та своєчасно проводити коректувальну роботу.

Ю. Чуфаровський підкреслює вагому роль гуманітарних знань в етичному становленні фахівця-юриста. Він зазначає, що корінь багатьох професійних проблем полягає в низькій загальній культурі фахівців і саме тому в системі юридичної освіти формуванню гуманістичних, етичних цінностей повинна належати пріоритетна роль. Сене указаного аспекту підготовки юриста полягає у вивченні тих підстав, які формують систему моральних цінностей курсантів як майбутніх працівників міліції [8, с. 217]. У психолого-педагогічній літературі перераховують немало професійних навичок, якими повинен володіти майбутній працівник ОВС. Але, у першу чергу, мова йде про такі життєвоважливі якості, як совість, порядність, непідкупність.

Указані тенденції реалізує особистісно-діяльнісний підхід до освіти курсантів навчальних закладів МВС України. Як могутній чинник розвитку культури, юридична освіта повинна мати своєю спрямованістю повнішу реалізацію потенційних здібностей особистості. Ефективною системою підготовки, на наш погляд, була б програма, що складається із загальних принципів навчально-виховної роботи, яка передбачає спочатку виявлення індивідуальних особливостей курсантів з метою внесення відповідних коректив до їх виховання. Тобто система повинна мати випереджаючий характер. Такий підхід до юридичної освіти може сприяти повнішому засвоєнню знань, розвитку в курсантів стійких моральних якостей. Така практика за даними літератури вдало використовується в Німеччині, Японії та США [5, с. 412].

А. Грошев для формування професійної моральної свідомості пропонує використовувати методи дилем [9, с. 62], що спрямовані на включення курсантів у систему нових для них відносин. Автор також підкреслює вагомість методу корекції у формуванні особистісних моральних якостей. Метод корекції

поведінки спрямований на те, щоб створити умови, за яких курсант внесе зміни до своєї поведінки, у ставленні до людей. Така корекція може відбуватися на основі зіставлення вчинків курсантів із загальноприйнятими нормами, аналізу наслідків вчинків, уточнення цілей діяльності. Як модифікацію цього методу можна розглядати приклад.

М. Долинський підкреслює велику роль у формування етичних якостей курсантів методів самовиховання. Він зазначає, що самовиховання — це процес засвоєння людиною досвіду попередніх поколінь за допомогою внутрішніх душевних чинників, що забезпечують розвиток, це діяльність людини, що спрямована на зміну своєї особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, ідеалів і переконань. Самовиховання припускає певний рівень розвитку особистості, її самосвідомості, здатності до самоаналізу при свідомому зіставленні своїх вчинків з вчинками інших людей. Ставлення людини до своїх потенційних можливостей, правильність самооцінки, вміння бачити свої недоліки характеризують зрілість людини і є передумовами організації самовиховання [10, с. 45].

Разом з необхідністю підвищення рівня лекцій, семінарів і інших форм навчальних занять, на думку С. Зибіна, потрібно підсилити індивідуальну роботу з курсантами, надавати їм різноманітну навчально-методичну допомогу в самостійній роботі, установити ефективний контроль за процесом навчання. Слід підняти інтелектуальний рівень і виховну дію викладання юридичних дисциплін, розширити використання матеріалів інших гуманітарних наук, показувати пріоритет загальнолюдських цінностей [11, с. 14.]. Це послужить формуванню кругозору курсантів, підготовці високоосвічених фахівців, вихованих у дусі громадянськості, відданості ідеям гуманізму.

Як зазначає М. Яхнін, у процесі формування моральних якостей у курсантів велике значення має індивідуальний підхід з використанням особистих і групових бесід, спільна організація дозвілля вихователів і курсантів тощо [12, с. 75]. На думку автора, основним методом формування соціальних відчуттів і емоцій особистості є усвідомлення й розуміння переживань інших людей або літературних персонажів.

Саме тому, на наш погляд, можливим методом формування етичних відчуттів і моральних оцінок у курсантів є навчання останніх вирішувати проблемні соціально-етичні, смислові завдання, що при відповідному керівництві педагога буде формувати в них здатність розуміти етичні аспекти власної поведінки й здійснювати позитивні вчинки.

Крім того, моральний вплив на особистість курсантів здійснюють не лише вихователі, але й навколишнє середовище. До того ж цей вплив, на жаль, не завжди має позитивний характер. Тому, на наш погляд, доцільним у межах морального виховання є використання соціально-педагогічних тренінгів та рольових ігор, які впливають на набуття спільного визначення оптимальних методів вирішення неоднозначних проблемних ситуацій.

Отже, у процесі формування моральних якостей курсантів застосовуються такі методи, як переконання, особистий приклад, вимога й вправа, заохочення і покарання, виховні ситуації, метод дилем і рольові ігри. У цілому ж моральне виховання внаслідок складності й важливості завдань, які воно вирішує, повинно посідати пріоритетне місце в системі виховної роботи з курсантами навчальних закладів МВС України, спрямованої, перш за все, на формування в них моральних якостей.

Разом з цим, вивчаючи психолого-педагогічну літературу, ми дійшли до висновку, що загальні закономірності в теорії виховання й навчання для вирішення сучасних завдань педагогічної практики формування моральних якостей у курсантів у сучасній вітчизняній педагогіці розроблені недостатньо. Більшість авторів зазначають важливість і необхідність формування моральних якостей у курсантів, пропонують різноманітні методи й прийоми, але не надають алгоритму дій, конкретно описаної педагогічної системи їх формування. Це ускладнює процес формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України на місцях і потребує розробки конкретної педагогічної системи формування моральних якостей та залучення до виховної роботи з курсантами відповідних методів навчання й виховання.

Формування моральних якостей припускає засвоєння курсантами навчальних закладів МВС України системи гуманітарних цінностей, складових гуманітарної культури. Перенесення суспільних уявлень у свідомість окремої людини – інтеріоризація – веде до перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності, тому найбільш перспективною моделлю морального виховання є та, яка, на думку Л. Балабанової, містить соціальні аспекти та інтегрує їх зі сферами індивідуальності [13, с. 244].

Через це уявляється можливим виділити *три етапи*, через які повинен проходити курсант у своєму моральному становленні.

Перший характеризується таким ступенем сформованості моральних якостей, при якому механізм моральної саморегуляції «зобов'язує» курсанта до так званого мінімального самообмеження. На цьому етапі курсант засвоює шкалу моральних цінностей, переконується у необхідності дотримання соціальних вимог, тому що «так вчиняє більшість», «так прийнято в суспільстві, колективі».

Для *другого етапу* характерним є процес усвідомлення моральних норм, принципів, критеріїв та ін., розуміння їх цінності, доцільності й необхідності дотримання. На цьому рівні в особистості формується соціальна орієнтація, відбувається своєрідна «переоцінка цінностей». Поведінка курсанта свідчить про ухвалення моральних норм і цінностей, про відмову від порушення дисципліни.

Третьому етапу властива наявність переконаності в необхідності дотримання всіх моральних норм, а також стійкої звички в моральній поведінці. Цей етап, на нашу думку, відповідає наявності у особистості моральної культури, яка складається з переконаності, уміння застосовувати етичні знання в життєвих повсякденних ситуаціях, а також готовності відстоювати цю переконаність і боротися з негативними виявами соціального середовища.

Звичайно, охарактеризовані вище етапи зовсім не ізольовані один від одного. Вони входять до єдиного по своїй суті психолого-педагогічний процес морального становлення особистості курсанта.

Таким чином, проведений теоретичний

аналіз різних методичних підходів до процесу формування моральних якостей курсантів дозволив нам визначити шляхи підвищення ефективності цього процесу в сучасних навчальних закладах МВС України та сконструювати відповідну педагогічну систему, яка є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики й техніки формування моральних якостей, і яка включає сукупність таких компонентів: мотиваційно-цільового (цілі й завдання, принципи формування моральних якостей у курсантів навчального закладу МВС України), змістовного (розуміння сутності і структури моральних якостей працівника ОВС, усвідомлення рівня розвитку власних моральних якостей та інших людей, усвідомлення своєї ролі в процесі формування моральних якостей, відродження духовно-етичних загальнолюдських цінностей, норм і правил), інформаційно-технологічного (який містить розроблений нами психолого-педагогічний тренінг «Шлях до професійної досконалості», сумісну роботу з командно-викладацьким складом щодо формування моральних якостей курсантів у навчально-виховному процесі), соціально-професійного (залучення до формування моральних якостей курсантів представників громадськості, батьків, фахівців-правоохоронців, які мають досвід практичної роботи), оціночно-діагностичного (який містить розроблені нами анкети оцінювання рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України, анкети експертного оцінювання сформованості моральних якостей курсантів командно-викладацьким складом навчального закладу, опитувальник «Моральний профіль особистості»).

Отже, в умовах оновлення змісту діяльності органів внутрішніх справ на одне з провідних місць виходять педагогічні засади процесу формування у курсантів навчальних закладів МВС України високих моральних якостей, що потребує подальшого вивчення та впровадження в системі освіти МВС України.

Література

1. **Бандурка О. М.** Професійна етика працівника органів внутрішніх справ / Бандурка О. М. – Х. : Ун-т внутр. справ, 2001. – 220 с.

2. **Яременко П. С.** Етичні аспекти діяльності працівника ОВС України / П. С. Яременко – К. : Лібра, 2001. – 167 с.

3. **Тимченко Н. С.** Рольова гра як засіб формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників / Н. С. Тимченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : [зб. наук. пр.]. – К., 2002. – Вип. 25. – С. 381–384.

4. **Андросюк В. П.** Профессиональная психология в ОВД / Андросюк В. П., Козмиренко Л. Н., Медведев В. С. – К. : КНУВС, 1995. – 111 с.

5. **Профессиональная этика** сотрудников правоохранительных органов / [под ред. Г. В. Дубова, А. В. Опалева]. – М. : Щит-М, 1998. – 397 с.

6. **Тогочинський О. М.** Психолого-педагогічні умови формування моральних орієнтацій у курсантів вузів МВС України / О. М. Тогочинський // Наук. записки Терноп. держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль: Вид-во Терноп. держ. пед. ун-ту, 2002. – С. 55–59.

7. **Грязнов І. О.** Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників б монографія / І. О. Грязнов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 343 с.

8. **Чуфаровский Ю. В.** Юридическая психология : учеб. пособ. / Ю. В. Чуфаровский – М. : Право и Закон, 1997. – 320 с.

9. **Грошев А. В.** Профессиональное правосознание сотрудников органов внутренних дел: понятие, функции, проблемы формирования / А. В. Грошев. – Екатеринбург : РИВД, 1996. – 108 с.

10. **Долинский Н. И.** О путях повышения качества и эффективности процесса воспитания в частях и подразделениях / Н. И. Долинский // Направления и пути совершенствования профессиональной подготовки специалистов в вузах на основе современных образовательных технологий : сб. тр. науч.-метод. конф. – Саратов : ВИ ПКС МО РФ, 2007. – С. 44–48.

11. **Зыбин С. Ф.** Индивидуальная воспитательная работа с сотрудниками органов внутренних дел / С. Ф. Зыбин. – СПб. : РИВД, 1995. – 65 с.

12. **Яхнін М. К.** Міліція сьогодні / М. К. Яхнін – К. : Наук. думка, 2006. – 167 с.

13. **Балабанова Л. М.** Стадії психологічної адаптації курсантів до умов навчання і алгоритм їх оцінки з позицій індивідуальної норми / Л. М. Балабанова // Вісн. ун-ту внутр. справ. – Х., 1999. – Вип. 5. – С. 242–247.

* * *

Токман А. А. Шляхи формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України

У статті проаналізовані основні методичні підходи до формування моральних якостей у курсантів та визначені ефективні шляхи їх формування в сучасних навчальних закладах МВС України.

Ключові слова: шляхи формування, моральні якості, курсанти навчальних закладів МВС України.

Токман А. А. Пути формирования моральных качеств у курсантов учебных заведений МВД Украины

В статье проанализированы основные методические подходы к формированию моральных качеств у курсантов и определены эффективные пути их формирования в современных учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: пути формирования, моральные качества, курсанты учебных заведений МВД Украины.

Tokman A. A. Ways of forming of moral qualities for the students of educational establishments of MIA Ukraine

In the article the basic methodical going is analysed near forming of moral qualities for students and the effective ways of their forming are certain in modern educational establishments of MIA Ukraine.

Key words: ways of forming, moral qualities, the students of educational establishments of MIA Ukraine.

Стаття надійшла 19.01.2009 р.

ПРО

дослідження особистісних якостей

сучасних керівників закладів освіти

Бородавкіна В. І.

УДК 378.113

В УМОВАХ постійного стрімкого розвитку системи освіти в Україні, удосконалення змісту та структури педагогічного менеджменту все більше привертається увага до підвищення професійної культури управління керівників навчальних закладів, їх психологічної компетентності та удосконалення принципів діяльності. Це насамперед пов'язано з тим, що головна мета навчальних закладів – створити найбільш сприятливі умови для розвитку особистості дитини, учня, студента, урахувавши національно-культурні та загальнолюдські цінності, нові наукові знання, відпові-

дно до вимог, які надає час і сучасний стан науки.

Для досягнення визначеної мети в управлінській діяльності керівник повинен не тільки добре володіти теорією управління, але й бути управлінцем-професіоналом, який зможе на практиці налагодити організацію роботи навчального закладу на високому рівні.

Проблемами управління займалися такі вчені, як П. Друккер, Фредерік, У. Тейлор, Френк Б. Гілберт, Генрі Л. Гантт, А. Файоль, О. Черч, Т. Кабаченко, Г. Кунц, М. Мескон, Є. Миняєв, Г. Саймон, Д. Синтбург, В. Томпсон, Д. Трейсі, Р. Фінгер, Б. Хелміцький. Базуючись на теорії соціального управління та положеннях наукового менеджменту, вітчизняні дослідники досить докладно вивчили загальні механізми управління середніми закладами осві-



ЩОДЕННИК
КЕРІВНИКІВ

ти, що знайшло висвітлення у працях В. Бе-гея, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Н.М. Островерхової, В. Пікельної. Функціональні аспекти управління навчальними закладами були досліджені й висвітлені в роботах Є. Хрикова, Н. Коберника, Л. Калініної, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Т. Перевезій. Методологічним проблемам управління навчальними закладами присвячені дослідження Г. Дмитренка, Г. Айзенка, І. Дубровіна, Л. Лонга, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної. Особистість керівника в структурах управління розглядають українські психологи О. Бандурка, С. Боцарова, Є. Землянська. Велику увагу ролі керівника в системі управління приділяють В. Шипунов, Є. Кишкель. Проблемам, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячують свої праці Ю. Конаржевський, В. Лазарев, М. Поташник, Г. Фриш, Т. Шамова.

Мета цієї статті – виявлення оптимальних шляхів удосконалення особистісних якостей керівників освітніх закладів, що впливають на ефективність управління колективом.

Щоб працювати результативно, керівник повинен знати основи психології управління, філософії, новітні технології навчання, враховувати потреби сучасного життя. Дуже важливим аспектом, який повинен знати керівник, є його індивідуальні психологічні особливості, когнітивні здібності, рівень інтелекту, вольові якості. Рівень індивідуальних психологічних здібностей керівника має безпосереднє відношення до планів, рішень і стратегій, за якими будуть діяти працівники всього колективу навчального закладу. Чим здібний керівник, тим ефективніші плани, рішення і стратегія. Проблема вивчення цього питання полягає в тому, що в процесі своєї діяльності керівники в основному не використовують знання про свої індивідуальні особливості і під час аналізу продуктів своєї професійної діяльності звертають увагу на самі рішення, а не на те, як і за допомогою яких індивідуальних особистісних складових їх приймають. Тобто вони не знають, які особистісні механізми, ког-

нітивні стилі працюють у процесі прийняття рішень і чи можливо підвищити ефективність діяльності керівників, враховуючи їх особистісні, індивідуальні характеристики. Процеси управління існують і реалізуються завжди в міжсуб'єктному просторі, вони стосуються сфери психологічної організації людини, особистості, керівника, виконавця. Тому саме психологічна організація як суб'єкта, так і об'єкта управління буде визначати ефективність керуючого управління.

Процес управління педагогічним колективом вимагає від керівників високого рівня професіоналізму. Ефективним керівником вважається той, котрий на етапі реалізації тієї або іншої управлінської функції демонструє тільки позитивні особистісні якості, використовуючи для цього ефективні принципи й методи взаємодії з колективом.

Ефективність протікання управлінського процесу, настроїв людей в організації, стосунки між співробітниками залежать від безлічі чинників: безпосередніх умов роботи, професіоналізму кадрових працівників, рівня управлінського складу й ін. Одну з головних ролей у ряді цих чинників відіграє особистість керівника.

На основі загального аналізу досліджень психологів у галузі менеджменту всі які, якими повинен мати сучасний керівник, можна поділити на п'ять груп [5, с. 86]:

- 1) загальнолюдські якості;
- 2) психофізіологічні якості;
- 3) ділові якості й організаторські здібності;
- 4) комунікативні якості;
- 5) професійні знання.

Усі особистісні якості керівника виявляються в його стилі управління.

Стиль управління – це певна система переважуючих способів, методів і форм управлінської діяльності керівника.

Специфіка управління освітнім закладом висуває особливі вимоги до його керівника, що полягають у провідному значенні моральних якостей; перевазі морального стимулю-

вання над матеріальним; гнучкості спілкування в різних його напрямках (учні, студенти, батьки, викладачі); відсутності жорстких показників контролю внаслідок творчого характеру педагогічної діяльності: напруженості педагогічної діяльності, а також у тому, що він не тільки керівник, але й викладачі успіх психологічного керівництва залежить від єдності дій всіх педагогів [2, с. 113].

Ефективність діяльності будь-якої організації можна оцінити за такими показниками:

1) продуктивність праці керованого колективу;

2) успішність рішення професійних завдань;

3) психологічний клімат у колективі;

4) плинність кадрів.

Отже, ефективність роботи будь-якої організації, у тому числі технікуму, коледжу, залежить від стилю управління колективом. У стилі управління виявляються особистісні якості керівника. Розвиваючи й удосконалюючи особистісні якості керівників, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи освітньої установи.

Аналіз літератури з проблеми критеріїв та методів оцінки особистості й діяльності керівника довів, що підходи до їх вироблення достатньо різноманітні. При цьому виявляється ряд принципових положень:

1) проблема оцінки особистості й діяльності керівника, стилю керівництва носить яскраво виражений міждисциплінарний характер; вона вимагає для свого рішення обліку соціально-економічних, соціально-психологічних, економічних, педагогічних чинників;

2) існують загальні інваріантні функціональні характеристики діяльності керівника, специфіка яких може бути покладена в основу виділення конкретних показників індивідуального стилю управлінської діяльності керівника;

3) поряд із загальними характеристиками діяльність припускає індивідуальне варіювання як способів, так і стратегії її реалізації на рівні мотивів і цілей суб'єкта управлінської діяльності;

4) критеріями ефективності управлінської діяльності керівника є і об'єктивні показники (конкретні результати діяльності організації), і суб'єктивні (насамперед задоволення і умовитованість персоналу, авторитет і неформальний статус керівника; зв'язок між стилем керування, що використовується керівником, і ефективністю діяльності організації носить опосередкований характер) [7, с. 90].

Крім теоретичного аналізу проблеми, описув власних поглядів на особистість керівника й управління педагогічним колективом, автором був проведений дослідницький експеримент, що містив 3 етапи.

Констатуючий експеримент проводився з метою дослідження особистісних якостей керівників, визначення їхнього стилю управління й оцінки ефективності їхньої діяльності. Було продіагностовано керівників та їх заступників навчальних закладів міста та району.

Пошук визначальних особистісних якостей, на основі яких ґрунтується й розгортається вся управлінська діяльність, привів до створення цілої «колекції». Не ризикуючи дати повний огляд (хоча аналіз літератури дозволяє виявити більше 80 професійно значимих якостей керівника), можна назвати лише ті з них, які найчастіше зустрічаються на сторінках психолого-педагогічних видань, присвячених особистості керівника.

Цілком очевидно, що якщо говорити про цілісну особистість, не завжди можна виявити повний набір цих якостей в одній людині. У кожному конкретному випадку значущість і відповідно ієрархічна структура особистісних якостей керівника буде мінятися й залежати від багатьох чинників (статі, віку, стажу роботи, предмету, що викладається, стосунків з колегами й ін.).

У цьому дослідженні була почата спроба виявити погляди на важливість окремих особистісних якостей у керівників різних рівнів (узяли участь директори, їх заступники, викладачі). Їм був запропонований список особистісних якостей керівників, необхідних для

ефективної діяльності організації. Вони повинні були колективно вибрати найбільш значущі якості особистості керівника.

Експеримент довів, що в десятку найбільш важливих якостей особистості керівники включають такі: висока культура, бездоганна моральність; вміння спілкуватися (культура мовлення, вміння слухати); загальний рівень розвитку; цілеспрямованість; знання науки про управління; індивідуально-психологічні властивості; вміння встановлювати довірливі стосунки з підлеглими, підтримувати нормальний психологічний клімат у колективі; оптимістичність; саморганізованість.

Підлеглі найбільше цінують такі якості керівників, як емоційна врівноваженість та стресостійкість, відповідальність і надійність, незалежність (у прийнятті рішень, керівництві), комунікабельність, що, як правило, сприяє створенню позитивного психологічного клімату в колективі.

Як відомо, усі особистісні якості виявляються в стилі поведінки. Так, ми досліджували стиль управління випробуваних, у ролі яких виступають директори навчальних закладів, їхні заступники й деякі викладачі. За методикою самооцінки автора було визначено та проаналізовано провідні особистісні якості й професіоналізму керівників. Отримані результати представлені у вигляді ранжованого переліку:

1 — емоційна врівноваженість і стресостійкість;

2 — відповідальність і надійність;

3 — незалежність;

4 — комунікабельність;

5 — домінантність;

6 — заповзятливість, прагнення до досягнень;

7 — упевненість у собі;

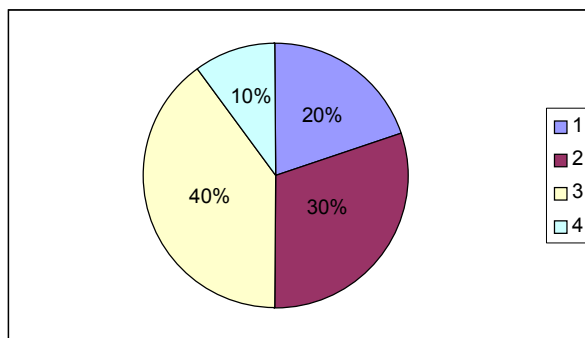
8 — креативність.

Дослідивши особистісні якості керівників й їхні стилі керівництва, можна оцінити ефективність діяльності керівників. Випробуванам,

у ролі яких виступали викладачі технікуму, необхідно було оцінити діяльність директора технікуму та його заступників. Заступники за таким же принципом оцінювали діяльність директора технікуму (Діаграма №1).

Діаграма № 1

Стили керівництва всіх випробуваних зображені на малюнку



1. Потуральний стиль
2. Директивний стиль
3. Колегіальний стиль
4. Низька виразність усіх стилів

Результати дослідження такі. У 80% керівників технікумів є всі можливості підвищити ефективність своєї праці. У 20% ефективність роботи занадто мала. У 60% заступників керівників так само є всі можливості підвищити ефективність своєї діяльності. Діяльність 20% заступників керівників недостатньо ефективна. Усі керівники «страждають» не доліком професійних знань.

Зміст роботи з розвитку особистісних якостей керівників і підвищення ефективності управління педагогічним колективом складається з таких компонентів:

— упровадження в практику роботи загальної програми розвитку особистісних якостей керівників, на основі якої були складені індивідуальні програми;

— визначення мотивів, що спонукають керівника до самовдосконалення;

— розробка програми самоаналізу діяльності керівника освітнього закладу; схема вивчення керівником навчального закладу членів викладацького колективу;

— визначення умов ефективного процесу

самовдосконалення керівника навчального закладу;

— підвищення управлінської компетентності керівника через систему навчання управлінських кадрів.

Результати дослідження дають підставу вважати, що вихідна методологія дала можливість розв'язати поставлені завдання, досягнути мети. Менеджер освіти високого класу сам спроможний створити освітній заклад, організувати його діяльність, надати йому позитивного іміджу і зробити цей заклад конкурентоспроможним на сучасному етапі перебудови суспільства, реформування освіти.

Напрямок подальшої роботи має бути вивчення впливу особистісних якостей керівників сучасних навчальних закладів на стиль їх керівництва, на особливості міжособистісної взаємодії.

Література

1. Закон України «Про Освіту» // Освіта. — 1998. — 25 черв.

2. Закон України «Про сприйняття соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Відомості Верховної Ради України. — 1993. — №6. — 167 с.

3. Карамушка Л. М. Психологические основы управления в системе среднего образования / Карамушка Л. М. — К., 1997. — 180 с.

4. Мескон М. Основы менеджмента / Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. // Персонал. — М. : Дело, 1992. — 702 с.

5. Пікельна В. С. Управлінські моделі в керівництві школою / Пікельна В. С. // Рад. шк. — 1979. — № 6. — С. 56—60.

6. Лавриненко В. Н. Психология и этика делового общения / Лавриненко В. Н. — М. : Юнити, 2003.

7. Хрыков Е. Н. Концепция управления как основа моделирования и развития личности будущего руководителя учебного заведения / Хрыков Е. Н. // Образование для XXI века: Доступность, эффективность, ка-

чество : тр. Всерос. науч.-практ. конф. — М., 2002. — С.345–349.

* * *

Бородавкіна В. І. Про дослідження особистісних якостей сучасних керівників закладів освіти

Стаття містить теоретико-методологічні аспекти проблеми розвитку особистісних якостей керівників навчальних закладів. Автор діагностує особистісні якості керівників навчальних закладів і розглядає програму з їх розвитку з метою підвищення ефективності управління педагогічним колективом.

Ключові слова: стиль керівництва, особистісні якості, показники ефективності.

Бородавкіна В. И. Про исследование личностных качеств современных руководителей

Статья содержит теоретико-методологические аспекты проблемы развития личностных качеств руководителей учебных заведений. Автор диагностирует личностные качества руководителей учебных заведений и рассматривает программу по их развитию с целью повышения эффективности управления педагогическим коллективом.

Ключевые слова: стиль управления, личностные качества, показатели эффективности.

Borodavkina V. I. Research of modern managers personal characteristics

The article deals with theoretical and methodological aspects of the problem of modern managers personal characteristics. The author of the article specifies personal characteristics of managers of educational establishments and looks at the program of their development.

Key words: style of management, personal characteristics, markers of efficiency.

Стаття надійшла 19.03.2009 р.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

у підготовці класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі післядипломної педагогічної освіти

Харченко Л. І.

УДК 371.213.1:378.046.4

В УМОВАХ інноваційних змін у суспільстві особливу роль відіграє система післядипломної педагогічної освіти (ППО). ППО стає координатором та регулятором модернізаційних процесів в освітній галузі. Відповідно до цього змінюється і зміст такої освіти, використовуються нові форми роботи зі слухачами, розширюється сфера освітніх послуг. Одним із шляхів оновлення змісту ППО на методологічній основі гуманізації освіти є впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах надає можливість підвищувати мотивацію навчальної діяльності, сприяє розвитку професійної компетентності, а також передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних підходів до організації професійної підготовки.

Нові типи навчання спираються на гуманістичну парадигму освіти. Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця. У зв'язку з цим актуальним є впровадження інтерактивних технологій у систему ППО загалом, і в підготовку класних керівників зокрема.

Інтерактивні технології навчання досліджують педагоги О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Щербина, Л. Велитченко, Р. Балан, М. Кларін та інші. Висвітленню важливих питань, пов'язаних з дослідженням схеми кому-

нікації в навчальному процесі під час впровадження інтерактивних технологій присвячено методичні праці Н. Суворової, В. Лозової, Л. Зарецької, М. Сметанського. Проблему застосування інтерактивних технологій у дорослих досліджують М. Скрипник, О. Азарова, Ю. Сурмін, Е. Михайлова, В. Федорчук, В. Кутішенко та інші.

Зміни в соціально-політичному житті країни, інноваційні процеси в освітній практиці, нові стереотипи змінили й умови взаємодії навчальних закладів, а точніше — класних керівників з дитячими громадськими організаціями. Взаємодія класних керівників з дитячими громадськими організаціями сьогодні — це взаємодія на партнерських умовах. Новий тип співпраці, взаємодії передбачає й зовсім інші якості особистості педагога та нові форми й методи роботи з учнівською молоддю. На нашу думку саме використання інтерактивних технологій у підготовці класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями сприятиме розвитку таких якостей особистості, як гнучкість, мобільність, критичне мислення, готовність до інноваційної діяльності. І саме через це метою статті ми визначаємо теоретичне обґрунтування доцільності використання інтерактивних технологій в процесі підготовки класних керівників в системі ППО, виокремлення та аргументацію впровадження інтерактивних технологій в процес підготовки класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями.

Дослідження науковців (М. Баяновська, І. Валгаєва, О. Волохов, Ю. Поліщук та ін.) засвідчують високу ефективність впливу дитячих громадських організацій на процес формування світогляду, моральних переконань і установок дітей та підлітків. Взаємодія з дитячи-

ми громадськими організаціями відповідно до Національної програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні є одним із пріоритетів виховної роботи навчальних закладів. Така взаємодія зумовлена спільністю цілей, прагненням розвивати самодіяльність та ініціативу дітей і підлітків, єдиним часовим простором, у якому здійснюється така діяльність, новою соціально значущою роллю, яку відіграють дитячі громадські організації.

В умовах сучасної школи мета та основне призначення педагогічної діяльності класного керівника чітко визначено «Положенням про класного керівника загальноосвітнього навчального закладу системи загальної середньої освіти», у якому зазначено, що «класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного навчального закладу, окремими учнями, їх батьками, організацію й проведення позаурочної культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання й виховання, самореалізації й розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту» [14, с. 3].

Українські та російські дослідники (В. Оржеховська, О. Пилипенко, І. Колеснікова, Є. Баришніков, Л. Качинська та ін.) подають різні класифікації функцій класного керівника та напрямків його діяльності. Але кожен з дослідників указує на необхідність створення умов для успішної життєдіяльності дитини в загальноосвітньому закладі; створення умов для саморозвитку й самореалізації учнів, їх успішної соціалізації в суспільстві. Взаємодія з дитячими громадськими організаціями, на наш погляд, є ефективним шляхом до створення таких умов у рамках навчального закладу. Питання взаємодії навчальних закладів та дитячих громадських організацій були актуальними ще в період існування піонерської та комсомольської організацій. Основні напрямки діяльності класного керівника й методика роботи класного керівника з піонерськими та комсомольськими організаціями розглянуті в працях О. Бог-

данової, Н. Болдирєва, А. Макаренка, Г. Костюка, Н. Гончарової та інших. Теоретична база дослідження й розвитку сучасного дитячого руху створена зусиллями ряду науковців, серед яких необхідно відзначити і вітчизняних (М. Баяновська, М. Окаринський, Н. Онищенко, Ю. Поліщук, Г. Троцько, І. Трубавіна, Т. Хлебнікова), і зарубіжних (Л. Алієва, Л. Беляєва, Л. Борисова, О. Волохов, Р. Загідулін, М. Кульпедінова, Д. Лебедєв, Г. Сабітова, Ю. Штрейнберг) дослідників. Висвітленню важливих питань, пов'язаних із взаємодією навчальних закладів з дитячими громадськими організаціями присвячено праці Н. Шишикіної, Л. Чумак, Р. Сидорової, Б. Жебровського, О. Бойко. Проблеми підготовки педагогів до взаємодії з дитячими громадськими організаціями розглядаються С. Харченком, О. Чечуніною, Є. Бачинською.

Разом з тим і досі гострим залишається питання підготовки педагогічних кадрів до роботи з дитячими громадськими організаціями. У зв'язку з цим увагу привертає низка досліджень, зокрема С. Харченка [13], який ще на початку 90-х років розробив систему підготовки майбутнього вчителя до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями в школі. Цей напрям був продовжений у середині 90-х років Б. Ковбасом, який уточнив суть та основні показники готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з тимчасовими дитячими об'єднаннями.

Досліджуючи виховну діяльність сучасних дитячих громадських організацій та аналізуючи напрямки діяльності класних керівників, ми дійшли висновку, що процес взаємодії класних керівників та дитячих громадських організацій на партнерських умовах вимагає певних навичок співпраці. На нашу думку, використання інтерактивних технологій у підготовці класних керівників до роботи з дитячими громадськими організаціями в системі ППО сприятиме формуванню саме таких навичок.

Відомо, що важливою педагогічною умовою успішного функціонування процесу професійної підготовки класних керівників є оп-

тимальне поєднання теоретичного й практичного компонентів. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є шляхом практичного застосування теоретичної підготовки. Для подальшого викладення матеріалу необхідно дати визначення поняття «інтерактивні технології».

Зазначимо, що в сучасній літературі з інноваційного навчання немає чіткого розмежування понять «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології навчання», «форми й методи інтерактивної взаємодії», «інтерактивні методи навчання». Термін «інтерактивне навчання» є перекладом англійського терміна *interactive learning* — «стихийне або спеціально організоване навчання, що базується на взаємодії» [1, с. 3]. Слово «інтерактивний» має англійське походження: *inter* «між» та *act* «діяти». Звертаємо увагу також на *action* «дія, діяльний, вчинок»; *active* «активний, діяльний, енергійний»; *interact* «взаємодіяти, впливати один на одного». Таким чином, *інтерактивний* означає «здатний до взаємодії». Інтерактивне навчання, зазначає М. Скрипник, — це, по-перше, учіння, яке ґрунтується на взаємодії, по-друге, навчання, побудоване на взаємодії. Таким чином, дослідник підкреслює, що основою інтерактивного навчання є взаємодія.

На сучасному етапі розвитку української педагогічної науки посилюється увага до інтерактивних форм навчання. Мається на увазі навчання, під час якого максимально враховується психологія загальнолюдських стосунків. Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивних технологій у російській та українській психологічній літературі є поняття міжособистісної чи соціальної взаємодії. Теоретичні проблеми міжособистісної взаємодії розглянуті в працях Л. Виготського, В. Мясіщева, О. Леонтьєва, О. Бодальова, М. Обозова та інших. Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності. Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, але вони завжди спілкуються в певній діяльності, «з певних причин». У свою чергу, у спільній діяльності формується потреба в спілкуванні. У спілкуванні та діяльності

між людьми відбувається їх взаємодія [2, с. 27].

Взаємодія — взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь [3, с. 57]. Це поняття розглядається філософами, психологами, соціологами та педагогами. Дидактичний аспект педагогічної концепції взаємодії досліджували Ю. Бабанський, М. Данилов, М. Скоткін, В. Краєвський. Учені підкреслюють, що результати й ефективність взаємодії залежать від ступеня включеності кожним суб'єктом свого «Я»: інтересів, потреб реалізувати себе; мотивів, що визначають потреби; ціннісних орієнтацій, установок і ставлення не тільки до змісту взаємодії, але й до тих суб'єктів, які у цій взаємодії беруть участь.

Л. Велитченко зазначає, що педагогічна взаємодія — це елементи педагогічної взаємодіяльності, які виникають на перехресті двох дієвих систем — навчання й учіння. Вона підкреслює, що взаємодія як засіб організації обміну діями базується на суб'єкт-суб'єктній схемі [4, с. 1]. На нашу думку, суб'єкт-суб'єктна взаємодія є основою інтерактивної педагогічної взаємодії. Погоджуючись з Л. Павловою, зазначимо, що чим різноманітніше зміст і технологія взаємодії зможуть впливати на емоційно-вольову, діяльнісну й інтелектуальну сфери особистості всіх суб'єктів, тим більш значущими будуть результати [1, с. 17].

Поняття «педагогічні технології» ввійшло в науковий обіг ще на початку 20-х рр. ХХ ст. у працях відомих педагогів (І. Павлов, А. Ухтомський, С. Шацький, В. Бехтерев). У сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять «освітні», «педагогічні», «навчальні технології». Т. Назарова зазначає, що існує близько 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише формою, а й змістом, який у них вкладається [5, с. 12]. Особливий внесок у вивчення педагогічних технологій зробили В. Безпалько, І. Волков, В. Давидов, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко та інші.

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічні технології» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських часових та інших

ресурсів для досягнення ефективності освіти. На думку В. Безпалько, педагогічні технології – це «систематичне та послідовне втілення в практику раніше спроектованого навчально-виховного процесу, а також система способів та засобів досягнення цілей та умов керування цим процесом» [6]. Б. Ліхачов розглядає її як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і комбонування форм, методів, засобів і прийомів навчання, виховних засобів» [7, с. 14]. Педагогічна технологія, стверджує Г. Селевко, гарантує конкретний результат, сприяє тільки ефективному навчанню й вихованню за рахунок підвищення в учнів інтересу та мотивації.

О. Пометун підкреслює, що «педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, приемами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітніших моделей навчання» [8, с. 22]. Інтерактивна технологія, за визначенням О. Пометун, — «це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, застосованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання» [8, с. 23]. Дослідження Г. Троцько, В. Лозової, Л. Зарецької, М. Сметанського, Н. Суворової доводять, що інтерактивні технології принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні.

З урахуванням вищезазначеного під інтерактивною технологією ми розуміємо таку організацію навчального процесу, коли відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчального процесу, яка стимулює потреби учасників взаємодії самореалізувати власний потенціал в умовах конкретної педагогічної ситуації.

Але слід зазначити, що використання інтерактивних технологій у навчальному процесі в системі ППО має свої особливості. У центрі навчання перебуває особистість дорослої лю-

дини з її життєвим та професійним досвідом, досить стійкою системою поглядів, цінностей, переконань, з певним ставленням до своєї професійної діяльності та освіченості, життєвими перспективами й проблемами, реалізованими та потенційними здібностями, можливостями, потребами. Отже, інтерактивні технології є одними з тих технологій, які враховують андрагогічні засади в навчанні дорослих.

Взаємодія дорослого-викладача та дорослого-слухача є основою андрагогічної моделі навчання (Б. Ананьєв, С. Болтівець, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, Н. Протасова, Г. Сухобська). Концептуальні положення андрагогіки можна узагальнити таким чином:

- провідна роль у процесі навчання належить тому, хто навчається;
- навчання відбувається в процесі взаємодії;
- процес навчання спрямовується на задоволення особистісних запитів слухачів;
- навчання стимулює потребу слухачів у професійному розвитку.

Ці положення стверджують необхідність активної позиції слухачів у системі ППО. Андрагогіка визнає слухача суб'єктом навчально-виховного процесу. Ознаками цього суб'єкта, як вже зазначалось раніше, є наявність соціального досвіду, самостійність, потреба у використанні набутих знань. Функція викладачів та методистів, які працюють з дорослими, змінюється від передачі знань до фасилітації (від латин. *facilis* – легкий, англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати). Процес навчання у системі ППО, підкреслює Т. Сорочан, повинен бути спрямований на те, щоб допомогти дорослому на шляху саморозвитку та самореалізації [12]. Для цього доцільно впроваджувати інтерактивні технології навчання, які передбачають сучасні форми роботи з дорослими, що базуються на партнерських засадах.

Таким чином, можна сформулювати основні методологічні положення, які визначають необхідність використання інтерактивних технологій у післядипломній освіті педагогів. Інтерактивні технології відповідають кон-

цепції андрагогіки. Вони зумовлюють активність суб'єктів навчального процесу, сприяють перенесенню вміня педагога власної участі в процесі інтерактивної педагогічної взаємодії у практику роботи з учнями. Отже, якщо ми прагнемо підготувати класних керівників до процесу взаємодії з дитячими громадськими організаціями на нових умовах (умовах партнерства), доцільно впроваджувати такі форми роботи, що базуються на партнерських засадах, безпосередньо у процес підготовки класних керівників в системі ППО.

Спробуємо з'ясувати, які педагогічні технології та методи дозволяють продуктивніше реалізувати інтерактивне навчання. На нашу думку, найбільш адекватними поставленій меті є такі педагогічні технології, як діалогові технології, технології навчання у співпраці (в малих групах), ігрові технології, інформаційні технології. Усі ці технології, як зазначає Е. Федорчук, об'єднані особистісно орієнтовано спрямованістю організації навчального процесу. Вони легко вписуються в існуючу лекційно-семинарську систему навчання у ВНЗ, дозволяють, не змінюючи змісту освіти, забезпечити реалізацію освітніх стандартів іншими, альтернативними традиційним методами, розвиваючи при цьому самостійність, доброзичливість, комунікабельність, взаємодовіру, здатність до взаємодопомоги, прагнення до творчого розв'язання завдань [2, с. 11].

До інтерактивних методів навчання належить евристична бесіда, дискусія, метод «круглого столу», метод «мозкового штурму», методи роботи з малими групами, ділові ігри, тренінги. Ці методи досліджують педагоги Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Щербина, М. Олійник, Р. Балан, О. Вербило та інші. За О. Пометун і Л. Пироженко [8, с. 6], ми дотримуємося такої класифікації інтерактивних технологій:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, два-чотири-всі разом, робота в малих групах та інші);
- інтерактивні технології колективного групового навчання («мозковий штурм», навчаючи-учусь, «ажурна пилка»);
- технології ситуативного моделювання (рольова гра, інсценізація);

- технології опрацювання дискусійних питань («метод прес», «займи позицію», дискусія, дебати).

У системі післядипломної педагогічної освіти інтерактивні технології можливо використовувати і на заняттях, які проходять за денною формою навчання, і на семінарах у міжкурсовий період. У процесі підготовки класних керівників у системі ППО досить широко використовуються діалогові методи навчання (метод евристичної бесіди, дискусія, диспут, дебати та інші). Ділові ігри, тренінги, метод «круглого столу» найчастіше застосовуються в таких організаційних формах, як навчальні семінари (міждисциплінарні, проблемні, тематичні, орієнтаційні, системні).

Усі ці технології досить широко використовуються в навчальному процесі та добре описані фахівцями. На наш погляд, питання підготовки класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі ППО потребує більш ґрунтовного розгляду таких технологій, як навчання у співпраці та метод аналізу конкретних ситуацій або кейс-метод (case-study).

Навчання у співпраці розглядається у світовій педагогіці як найуспішніша альтернатива традиційним методам. Воно є особистісно орієнтованим, дає високий ефект не тільки в опануванні знаннями, вміннями й навичками, а й у соціалізації, формуванні комунікативних умінь. Основними варіантами навчання у співпраці, як зазначає Е. Федорчук, є:

- навчання у команді (Student Team Learning, STL) – це варіант навчання у співпраці, розроблений в Університеті Джона Хопкінса (США) – передбачає самостійну роботу кожного члена групи в постійній взаємодії з іншими членами тієї ж групи в роботі над темою (проблемою, запитанням), що вивчається; успіх команди залежить від успіху кожного її члена;
- кооперативне навчання (cooperative learning) – варіант, розроблений у 1978 р. професором Еліотом Аронсоном і названий Jigsaw («пилка») – передбачає групову роботу (4–6 чол.) над матеріалом, розбитим на фрагменти (логічні або смислові блоки); при цьо-

му кожний учасник групи детально розробляє свою частину матеріалу, стає «експертом» у своєму питанні; обговорення здобутого матеріалу відбувається під час «зустрічі експертів» (коли студенти, які готували одне і те саме питання в різних групах, обмінюються своїми здобутками); далі «експерти» повертаються у свої групи і навчають тому новому, про що дізнались самі, інших членів своєї групи; ті, у свою чергу, доповідають про свою частину завдання (як зубці однієї пилки); на завершальному етапі викладач може попросити будь-якого студента дати відповідь на певне питання теми (цей варіант особливо ефективний під час організації самостійної роботи студентів);

- «навчаємося разом» (Learning Together) – варіант навчання у співпраці, розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. (Девід Джонсон, Роджер Джонс) — передбачає поділ студентів на різнорідні (диференційовані) групи за рівнем навчальних можливостей по 3—5 осіб; при цьому кожна група отримує завдання, яке є складовою частиною теми, над якою працюють усі члени академічної групи; усередині мікрогрупи завдання також диференціюються, отже, загальний результат залежить від індивідуального внеску кожного у спільну роботу;

- дослідницька робота в групах – варіант, запропонований Ш. Шараном (Університет Тель-Авіва, 1976 р.) — передбачає подібний до попередніх поділ студентів під час виконання дослідницьких завдань [2, с. 16—17].

Варто відзначити, що всі запропоновані варіанти мають багато спільного, а саме: одне завдання на всю групу, розподіл ролей, одне заохочення (одна оцінка) на всіх. В основі роботи групи – співпраця, взаємодопомога членів команди один одному, співпереживання. Тому в таких умовах кожен має рівні можливості згідно зі своїми здібностями. Найважливішим тут є спільно отриманий результат.

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності ще на початку минулого століття у Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країнах, стала Case-study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена

англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Сйтс. Саме їй у світовій практиці належить важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. під час викладу управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, який добре відомий інноваціями, а в Україні цей метод став поширюватись тільки в другій половині 90-х р. ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей. Суть методу полягає в обговоренні реальної педагогічної, управлінської чи іншої проблеми або ситуації, що потребує оптимального розв'язання. Конкретна ситуація – це подія, яка містить у собі суперечність або вступає у протиріччя з доцільністю. Як правило, це небажане порушення або відхилення в соціальних, економічних, організаційних, виробничих і технологічних процесах. Така ситуація характеризується зміною режимів, кінцевих результатів, зниженням ефективності, підвищенням витрат, збільшенням напруженості в соціальних або технічних системах. Найхарактерніша риса ситуації – невизначеність, непередбачуваність її появи.

Зазначимо, що цінність кейс-методу полягає в тому, що він не тільки відбиває практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти для вирішення цієї проблеми, а також вдало поєднує навчальну, аналітичну й виховну діяльність, що, безумовно, є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти.

Ю. Сурмін підкреслює, що кейс-метод має певні переваги, одне є не тільки навчальним, а й має великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей: розвиток працьовитості, креативності, формування здатності до конкурентноспроможності, готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи, формування впевненості в собі, потреби в досягненні, розвиток волевових якостей, цілеспрямованості, формування навичок

роботи в групі, навичок комунікативної культури, соціально активної й життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації [9, с. 21].

Дослідження науковців (Е. Михайлова, Ю. Сурмін, О. Сидоренко) свідчать, що цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена під час вивчення нової теми у викладенні теоретичного матеріалу, а також може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу.

Існують різні варіанти застосування цього методу. Найчастіше використовується варіант, коли викладач пропонує студентам інформацію в стислій письмовій формі. Інший варіант: викладач дає студентам лише частину інформації, решту її студенти мають здобути самостійно. Цю інформацію можна подати різними способами: використати відеозапис реальної події, кіноепізоди, розповідь очевидця, ігровий метод, коли ситуацію розігрують спеціально підготовлені учасники художньої самодіяльності чи актори театру, а також можна одночасно використати кілька згаданих способів. Кейс-метод розвиває здатність до аналізу, до самостійного прийняття рішень, учить співвідносити теорію з практикою, формує навички дискусійного спілкування, стимулює творче мислення, уміння письмово викладати свої думки.

Робота над кейс-методом передбачає:

- розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу;
- «мозковий штурм» у межах малої групи;
- публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення;
- контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається (оцінювання й самооцінювання виконаної роботи).

Зазначимо, що ефективність застосування цього методу в системі ППО значною мірою залежить від умілої подачі викладачем інформації, привабливості проблеми у професійному плані, спрямованості на прийняття кон-

структивних рішень, можливості оцінювання їхньої оптимальності, нестандартності, оригінальності. На нашу думку, для ефективного використання кейс-методу в навчальному процесі в системі ППО необхідно створювати спеціальні умови: забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати слухачам; створення викладачем логічного ряду і запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають слухачів до пошуку істини; створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню думки, не боячись помилок; відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми; організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження методики.

Узагальнюючи наведене вище, зазначимо, що процес підготовки класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями буде ефективнішим за умови використання інтерактивних технологій, адже в цьому випадку він буде орієнтований на активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. Це дозволить класним керівникам впроваджувати набуті теоретичні та практичні знання у процес взаємодії з дитячими громадськими організаціями та будувати цю взаємодію на партнерських умовах.

Безперечно, використання інтерактивних технологій у процесі підготовки класних керівників в системі післядипломної педагогічної освіти не вичерпується розглянутими вище. Цілком імовірно, найближчими роками ситуативна методика буде домінуючою, але вже в наш час у її розвитку спостерігається поєднання накопиченого міжнародного досвіду з національною методичною специфікою.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо впровадження інтерактивних технологій, зокрема кейс-методу в процес підготовки класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі ППО.

Література

1. Інтерактивні технології навчання і виховання в сучасній школі : посіб. для сам. роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / М. І. Тихонова, Б. Н. Порус, Л. Д. Павлова, О. В. Багорова, О. О. Золотарьова, О. В. Касьянова, Г. М. Кіщак, Л. М. Ткаченко. – Луганськ : Знання, 2005. – 64 с.

2. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. – 208 с.

3. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с.

4. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия: проблема концептуализации : монография / Велитченко Л. К. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 223 с.

5. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Назарова Т. С. // Педагогика, 1997. — С. 24.

6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид. А.С.К., 2004. – 192 с.

9. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : кол. моногр. / Сурмін Ю. П. – К. : МАУП, 2005.

10. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод / Михайлова Э. А. – М. : Центр Марк. исслед. и менедж., 1999.

11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001.

12. Сорочан Т. М. Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Сорочан Т. М. // Освіта на Луганщині. – 2004. — №2 (21). – С. 8–11.

13. Харченко С. Я. Подготовка учителя к работе с детскими общественными объединениями / Харченко С. Я. – Луганск : ЛГПИ, 1992. – 130 с.

14. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної се-

редньої освіти / Інформ. зб. МОН України. – 2000. — № 22. – С. 3 – 18.

* * *

Харченко Л. І. Використання інтерактивних технологій у підготовці класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядаються особливості використання інтерактивних технологій у процесі підготовки класних керівників до взаємодії з дитячими громадськими організаціями в системі післядипломної педагогічної освіти. Особлива увага приділена розгляду колективної навчальної діяльності в малих групах та кейс-методу.

Ключові слова: інтерактивні технології, партнерство, взаємодія, кейс-метод, класний керівник, дитяча громадська організація.

Харченко Л. И. Использование интерактивных технологий в подготовке классных руководителей к взаимодействию с детскими общественными организациями в системе последипломного педагогического образования

В статье рассматриваются особенности использования интерактивных технологий в процессе подготовки классных руководителей к взаимодействию с детскими общественными организациями в системе последипломного педагогического образования. Особое внимание уделено рассмотрению коллективной образовательной деятельности в малых группах и кейс-методу.

Ключевые слова: интерактивные технологии, партнерство, взаимодействие, кейс-метод, классный руководитель, детская общественная организация.

Harchenko L. I. Usage of interactive technologies of training tutors to the interaction with public children organizations in the system of In-Service Teacher Training

The features of usage of interactive technologies of training tutors to the interaction with public children organizations in the system of In-Service Teacher Training are analysed in the article. The special attention is given to consideration of collective educational activity in small groups and case-study.

Key words: interactive technologies, partnership, interaction, case-study, tutor, children public organization.

Стаття надійшла 16.03.2009 р.

ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ здоров'я учнів у сучасних освітніх умовах

*Жигульова Е. О.,
Федорчук І. В.,
Козак М. І.*

УДК 373:37.037:613

ПОСТАНОВКА проблеми. Безперечно, здоров'я людини — це життєва цінність, яка посідає найвищий щабель в ієрархічній системі якісних проявів кожної особистості. Стан здоров'я людини впливає й одночасно обумовлює всі сторони і сфери життєдіяльності особистості з біологічного, духовного й соціального погляду. І хоча здоров'я (і фізичне, і психічне), залежить від багатьох чинників, особливе місце у розв'язуванні цього питання належить педагогам. Ураховуючи вищенаведене, стверджуємо, що практична реалізація ідеї впливового управління станом здоров'я людини має пріоритетне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом поняття здоров'я поєднується та пов'язується з фізичною культурою та фізичним вихованням [3, с. 494]. В окремих випадках учителів фізичної культури в школі ототожнюють з «учителем здоров'я». На це є досить вагомі підстави під узагальнюючою істиною «рух — це життя» [1, с. 29]. Оскільки стан здоров'я людини великою мірою зумовлюється її особистим ставленням до здоров'я, формування правильного ставлення до

нього є загальною умовою оздоровлення суспільства. Саме зі школи починається цей шлях — через навчально-виховний процес формується мотивація оздоровчого способу життя [5, с. 17].

Отже, у сучасних умовах зростає роль загальноосвітньої школи не лише як навчального, а й масового оздоровчого закладу для дітей і підлітків, оздоровчий ефект якого визначається організацією всього життя, виховання, навчання учнів відповідно до вимог української національної школи. Одним із пріоритетних напрямків реалізації є спрямування педагогічного процесу на оптимальний розвиток і реалізацію духовного, інтелектуального й фізичного потенціалу учнів.

Успішне розв'язання завдань, які поставлені перед системою освіти, неможливе без відповідної зміни форм і методів навчання в усіх ланках [9, с. 6—7]. Поряд з педагогічними завданнями формування нового рівня знань, які відповідають світовим стандартам, зміщення акцентів у вихованні дітей на формування індивідуальності особистості, одним з найголовніших завдань усіх ланок освіти проголошено формування та збереження здоров'я дітей, підлітків, студентської молоді [6, с. 480—482].

Оскільки здоров'я — не самоціль, а засіб розвитку особистості й колективу, однією з причин різкого зниження рівня здоров'я народу України є відставання існуючої в

нашій державі системи, принципів, методів і способів охорони та зміцнення здоров'я від вимог сьогодення, розбіжність системи знань, якими оперує національна освіта, і реалій, які ми сьогодні маємо

Метою нашої роботи є визначення психолого-валеологічних та педагогічних підходів до проблеми здоров'я й розвитку особистості в системі шкільної освіти.

Відповідно до мети, дослідження спрямовувалось на вирішення таких завдань:

1) теоретично дослідити питання, пов'язані з проблемами розробки стратегії покращення здоров'я підростаючого покоління відповідно до сучасного розвитку освіти; 2) визначити сучасні підходи до організації валеологічної служби в освітніх закладах.

Як відомо, здоров'я людини формується в дитячому віці на основі генетичних чинників, способу життя та екологічних умов. Практично весь цей час дитина перебуває під безпосереднім впливом батьків, вихователя дитячого садка або вчителя у школі, які повинні не тільки виховувати і вчити дітей, а й дбати про їхнє здоров'я [7, с. 61].

Ефект навчання та виховання суттєво знижується, якщо вчитель ігнорує стан здоров'я учнів і не використовує в повному обсязі гігієнічні правила організації проведення навчально-виховного процесу в школі. Саме від учителя багато в чому залежить формування особистості, висока розумова й фізична працездатність учня та його стан здоров'я [8,

с. 53]. Важливі спільні зусилля з питань збереження та зміцнення здоров'я дітей в школі та вдома вчителів, лікарів, батьків та самих дітей.

Для розв'язання проблеми оздоровлення учнів в умовах навчання потрібно створювати відповідні умови для здійснення навчально-виховного та одночасно оздоровчого процесів [4, с. 76—77]. Програма оздоровлення

повинна бути персонально спрямована та індивідуальна для кожного школяра, передбачати як профілактичні, так і лікувально-оздоровчі заходи. Ідеологія індивідуального підходу до питань зміцнення здоров'я складає основу концепції медичної й педагогічної валеології, що мають різні завдання [7, с. 62]. Якщо зміст медичної валеології — це діагностика і прогнозування здоров'я, з'ясування механізмів і закономірностей формування здоро-



в'я, профілактика захворювань, санітарна освіта, розробка способів збереження і зміцнення здоров'я, то основними засобами педагогічної валеології є виховання потреби здоров'я, навчання методам і способам його збереження, розробка навчальних програм, педагогічних технологій, режимів навчальних занять, профілактика дидактогеній, оцінка роботи вчителя на основі валеологічних принципів [7, с. 62].

Чимало педагогів розглядають турботу про здоров'я учнів як справу медиків, але останні навчальну діяльність вважають тільки спра-

вою педагогів. На цьому і ґрунтується роз'єднаність педагогів і медиків [3, с. 500—501]. Подоланню роз'єднаності і досягненню взаєморозуміння в будь-якій конкретній практичній ситуації може служити, зокрема, єдине семантичне поле, загальне для валеологів, вікових фізіологів, психологів, педагогів, гігієністів. Вікова фізіологія разом з педагогікою реалізують принцип відповідності можливостей учня і пропонованих до нього вимог, а шкільна гігієна разом з валеологією та педагогікою — принцип єдності стану здоров'я й успішності навчання [4, с. 77].

Педагогічна валеологія — це нова галузь наукових знань, яка зароджується на стику загальної педагогіки й валеології, що несе здоров'я, визначає принципи і шляхи досягнення тілесного, духовного й соціального благополуччя, збільшення резервних можливостей організму й особистості [1, с. 31]. Педагогічна валеологія має нерозривний зв'язок і наступність з віковою фізіологією, шкільною гігієною й педагогікою; разом з тим, це новий напрямок у педагогічних науках [2, с. 6—8]. Загальна валеологічна освіта повинна розглядатися як альтернатива санітарній освіті. Гігієнічне виховання в рамках профілактики хвороб і боротьби зі шкідливими звичками повинне поступитися місцем різнобічному підходу до особистості, що розвивається, на основі формування здоров'я й здорового способу життя педагогічними методами [9, с. 7—9].

Розробка педагогічних технологій валеологічної освіти, орієнтованих на зміцнення здоров'я дітей і створення в них стійкого життєвого здоров'я, повинна ґрунтуватися на врахуванні інтелектуальної, емоційної, рухової сфер життєдіяльності дітей при погоджених діях освітніх установ і батьків. З цих позицій валеологічно обґрунтована система освіти повинна дати комплекс знань з різних аспектів здоров'я, допомогти виробити індивідуальну стратегію й тактику розвитку і збереження власного здоров'я, тому що тільки

на цій основі можна формувати потребу в здоров'ї у дітей [1, с. 31].

Метою педагогічної валеології є усвідомлення кожним учнем індивідуальних потреб і особливостей розвитку, лише на основі яких можливе створення індивідуального здорового способу життя. Ця мета може бути досягнута впровадженням логічного поєднання психолого-педагогічного, медико-біологічного й екологічного виховання й освіти [7, с. 62].

Залучення школярів до проблеми збереження свого здоров'я — це, насамперед, процес соціалізації особистості, створення високого рівня духовного комфорту, що закладається з дитинства на все життя [3, с. 502—503]. З одного боку, валеологічна освіта покликана, сформувати в учнів спеціальні знання, уміння, навички щодо збереження і зміцнення свого здоров'я, конструювання індивідуального способу життя, з іншого боку — уроки фізичної культури з елементами валеології повинні бути для учнів своєрідним «дослідним полігоном» для здійснення перших спроб самостійної роботи над собою, своїм тілом, психікою, емоціями, над розвитком своїх комунікативних здібностей, вихованням гуманного ставлення до світу, до самого себе та людей, що оточують їх [8, с. 54—55].

На думку вчених [1, с. 31; 9, с. 8—9], система шкільної валеологічної освіти містить чотири підсистеми: 1) формування валеологічної грамотності; 2) валеологічний підхід до навчального процесу; 3) оздоровча робота в навчальний та позанавчальний час; 4) система внутрішкільного валеологічного керування. Центральною ланкою в системі валеологічної освіти є формування валеологічної грамотності учнів на уроках фізичної культури й валеології, біології та психології, де учні одержують знання про фізичне, психічне, духовне здоров'я, про будову людського тіла, опановують необхідні гігієнічні навички щодо догляду за своїм тілом, керування фізичним станом і психікою, набувають навичок самокон-

тролю й прогнозування свого стану, захисту й правил поведінки в різних надзвичайних ситуаціях.

Упровадження педагогічної валеології передбачає два напрямки: проведення уроків здоров'я, починаючи з першого класу, і валеологізацію всієї системи освіти [7, с. 62]. Останнє припускає, що кожен урок і будь-який шкільний захід повинен містити в собі оздоровчий ефект, перешкоджати розвитку перетоми, не погіршувати здоров'я, а покращити його стан. Це може бути досягнуто рішенням проблем шкільного харчування, оптимізацією рухового режиму, загартовуванням, проведенням повноцінних уроків фізвиховання, дотриманням гігієнічних вимог [4, с. 77—78]. Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від характеру виконання перерахованих компонентів шкільного режиму життя. Поряд з навчальними формами валеологічної освіти, великого значення набувають наукові товариства учнів, позакласні заходи (бесіди, диспути, ігри, тренінги, спільні оздоровчі заняття) [2, с. 9].

Психолого-валеологічні й педагогічні підходи до проблеми здоров'я й розвитку особистості в системі освіти варто розглядати на основі принципів комплексності, системності, поетапності й безперервності, використовуючи валеолого-фізіологічні, соціально-педагогічні, психологічні характеристики з урахуванням вікової періодизації й особливостей психосоматичної конституції [5, с. 17].

Для формування напрямків педагогічної валеології потребують аналізу й практичної реалізації такі питання: 1) співвідношення біологічного й соціального в людині у зв'язку з проблемами освіти і принципами формування здорового способу життя; 2) неоднорідність фаз онтогенезу та критичні періоди розвитку; 3) індивідуально-типологічна мінливість на рівні організму та особистості; 4) біологічний і паспортний вік, акселерація, ретардація розвитку; 5) роль мотивацій у формуванні особистості, ставлення до здо-

ров'я як духовної й біологічної цінності; 6) упровадження методології оцінки здоров'я як цілісного стану організму [7, с. 62].

Особлива увага повинна приділятися специфічній ролі педагогічної валеології в процесі формування активної мотивації для здорового способу життя, особливо в режимі рухової активності. Надмірна напруга фізіологічних і психологічних ресурсів у процесі навчання робить надзвичайно актуальною організацію в освітніх установах режиму рухової активності, тому що фізична активність є головним джерелом зміцнення й розвитку здоров'я, відновлення життєвих ресурсів організму. Застосування різних режимів рухової активності може бути широко використане в практичній валеології з метою оздоровлення і є необхідною умовою підтримання й поліпшення здоров'я суб'єктів освітнього процесу, разом з тим, проблема індивідуального дозування рухової діяльності з обліком інтегрального функціонального стану організму вимагає подальшого вивчення [9, с. 8—9].

Безумовно, тільки зацікавлений педагог, колектив однодумців, які на власному досвіді пізнали (або починають розуміти) цінність здорового способу життя, цілеспрямованої роботи над своїм здоров'ям, можуть повною мірою передати валеологічні знання учням і створити в школі або іншій освітній установі здорове середовище й умови навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасні вимоги до психолого-педагогічних підходів щодо проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі шкільної освіти зумовлюють необхідність нового підходу до організації навчально-виховної діяльності у школі, де педагогів з медиками єднає найцінніше — дитина, її фізичне, духовне, соціальне благополуччя. Таким чином, з метою поліпшення здоров'я школярів і вчителів, а також підвищення ефективності оздоровчої і навчально-виховної роботи (через урочну, позаурочну,

позакласну форми роботи) необхідна інтеграція засобів і методів педагогічної й медико-біологічної валеології шляхом створення валеологічної служби в різних освітніх установах.

Література

1. **Адамчук Н.** Валеологічна освіта — шлях до зміцнення здоров'я учнів / Адамчук Н. // Біологія і хімія в шк. — 1997. — №2. — С. 29—31.

2. **Алифанова Л. А.** Новые формы профилактической и оздоровительной работы в школе / Алифанова Л. А. // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. — 2006. — №1 (16). — С. 4—9.

3. **Бех І. Д.** Проблеми фізичного виховання і розвитку школярів та забезпечення їхнього здоров'я / Бех І. Д. // Журн. АМН України. — 2001. — Т.7, № 3. — С. 494—503.

4. **Бирюкова Н. А.** Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях / Бирюкова Н. А. // Гигиена и санитария. — 2006. — №1. — С. 76—78

5. **Зайцев Г. К.** Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования / Зайцев Г. К. // Валеология. — 1997. — № 4. — С. 16—18.

6. **Коренев Н. М.** Проблемы формирования здоровья учащихся в современной школе / Коренев Н. М. // Журн. АМН України. — 2001. — Т.7, № 3. — С. 479—487.

7. **Кравченко В.** Співдружність педагогів і медиків у викладанні валеології / Кравченко В., Перседін М. // Почат. шк. — 1999. — № 1. — С. 61—62.

8. **Кучма В. Р.** Проблемы формирования здорового образа жизни у учащихся в образовательных учреждениях / Кучма В. Р. // Гигиена и санитария. — 2000. — № 3. — С. 52—56.

9. **Самошкіна К. М.** Основні напрямки валеології в системі шкільної освіти / Самошкіна К. М. // Валеологія : метод. бюлетень. — Х., 1995. — № 10. — С. 5—9.

* * *

Жигульова Е. О., Федорчук І. В., Козак М. І. Проблеми збереження здоров'я учнів в сучасних освітніх умовах

Розглянуто психолого-педагогічні підходи до проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі шкільної освіти. Наведено дані щодо розробки стратегії покращення здоров'я підростаючого покоління відповідно до сучасного розвитку освіти. Обговорюються сучасні підходи до організації валеологічної служби в освітніх закладах.

Ключові слова: шкільна освіта, здоров'я, валеологічна служба.

Жигулёва Э. А., Федорчук И. В., Козак М. И. Проблемы сохранения здоровья учащихся в современных образовательных условиях

Рассмотрены психолого-педагогические подходы к проблеме здоровья и развития личности в системе школьного образования. Приведены данные по разработке стратегии улучшения здоровья подрастающего поколения в соответствии с современным развитием образования. Обсуждаются современные подходы к организации валеологической службы в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: школьное образование, здоровье, валеологическая служба.

Zhiguleva E.A., Phedorschuk I.V., Kozak M.I. Problems of the saving of the pupil's health in the modern educational conditions

The psychological and pedagogical approaches to the problem of the person's development and health in the school educational system have been analyzed here. Data dealing with elaboration of the strategy of the improving of the young generation's health according to the modern development of the education have been given in the work. Modern approaches to the valeological service organization in the educational institutions have been discussed here.

Key words: school education, health, valeological service.

Стаття надійшла 12.05.2009 р.

Формування культури здоров'я студентів

Крошка С. А.

УДК 371.7:613.9

ФІЗИЧНЕ виховання відіграє важливу роль у формуванні підростаючого покоління, зміцнення й збереження здоров'я, підвищення працездатності, підготовці до майбутньої професійної діяльності. Національна Доктрина розвитку фізичної культури і спорту в Україні орієнтує українське суспільство на поетапне формування ефективної моделі розвитку фізичної культури і спорту на демократичних засадах [6]. «Фізичне виховання і масовий спорт повинні стати важливою



Конкурс груп підтримки «Черлідінг»

складовою процесу повноцінного розвитку людини та її виховання, дієвим засобом профілактики захворювань, забезпечення довголіття, організації змістовного дозвілля» [7, с. 4].

Останнє десятиріччя було важливим для багатьох сфер життя нашої держави. Реформування торкнулось і питання здоров'я. Перед Україною сьогодні стоїть завдання сформувати зовсім інший менталітет, у центрі якого цінність здоров'я і на рівні окремої особистості, і нації в цілому. Це передбачає переосмислення підходів формування здоров'я кож-

ної людини всіма відповідальними державними структурами.

Україна приєдналась до загальновизнаної в світі політики здоров'я з її нормативними й правовими актами, які закладені в головних документах світового та європейського співтовариства.

Основним завданням поряд із підвищенням ефективності фізичного виховання студентів визначено також розвиток валеологічної освіти, повноцінне медичне обстежування, оптимізація режиму навчально-виховного процесу. Основним його напрямком є знайомство студентів з особливостями й засобами фізичного розвитку й людського організму, формування потреби людини до фізичного самовдосконалення, сприяння вихованню культури здорового способу життя.

Але не всі студенти мають високий рівень культури здоров'я, що певною мірою зумовлено відсутністю інтересу до своєї особистості взагалі й до культури здоров'я зокрема.

Для розв'язання проблеми культури здоров'я існують необхідні науково теоретичні передумови. Вони відтворенні у працях філософів та соціологів (Ю. Лисичин, О. Сахно, Л. Сущенко, Л. Рубіна), психологів (С. Бондаренко, Ю. Орлов, В. Ясвін), педагогів (Г. Максименко, Г. Зайцев, Н. Новикова), ме-



Виступ груп підтримки на спортивному святі «У здоровому тілі — здоровий дух»

диків (М. Амосов, Г. Опанасенко, В. Войтенко), спеціалістів у галузі фізичного виховання (В. Горащук, І. Нікітін, В. Зайцева).

Сучасними науковцями визначаються педагогічні шляхи формування культури здоров'я, виходячи з ідеї інтеграції таких дисциплін, як педагогіка, психологія, медицина, валеологія, біологія, фізична культура, фізіологія, гігієна, ТМФВ, рухливі ігри тощо, розвиваючого та виховуючого навчання, що орієнтує студентів на саморозвиток та самооздоровлення на базі глибокого самопізнання й адекватної самооцінки власного здоров'я.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб показати значущу роль фізичної культури й спорту для студентів та ознайомити з досвідом роботи викладачів фізичного виховання в Лисичанському педагогічному коледжі.

Проблема особистості людини, її сутності та існування є кілька аспектів, але головний серед них – взаємозв'язок соціального й біологічного, духовного й природного. З одного боку, людина – найвища сходинка розвитку біологічної еволюції, елемент живої природи. З іншого боку, вона активний учасник розвитку матеріального й духовного виробництва, будівник духовних цінностей, суб'єкт соціального життя.

Духовне здоров'я – це спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустріч із самим собою, своєю душею, внутрішнім «Я». Це вихід до вищих, ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Це провідний чинник смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами.

Необхідним для формування духовного світу студентів постає системний підхід. Він забезпечує цілісний, ієрархічний, взаємоза-

лежний і відкритий процес залучення студентів до цінностей у їх постійному розвитку й саморозвитку, а також наступність і безперервність цього процесу, тобто постійне ускладнення та урізноманітнення змісту й напрямків розвитку моральних чеснот, його комплексність і інтегрованість, які полягають в організації взаємодії навчання й виховання, поєднання зусиль сім'ї.

Єдність духовного та рухового у фізичній діяльності буде формувати гармонію сутнісних (духовних і тілесних) сил студентів. «Духовна сфера культури пов'язана тісним чином

з тілесним буттям людей, їх фізичним станом і є культурною цінністю» [2, с. 93].

Фізична культура, як жодна інша сфера культури, утримує у собі найбільший потенціал відтворення особистості як цінності у своїй тілесно-духовній єдності. Тому культура діяльності набуває суспільнокорисної значущості, оскільки її предметом, метою й головним результатом є розвиток самої людини.

Важливим чинником збереження психічного здоров'я студентів є диференційований

підхід. Працюємо з усіма студентами, але особливу увагу звертаємо на тих, які мають труднощі. Досвід показує, що застосування під час навчання в коледжі диференційованого відповідно до індивідуальних особливостей студентів підходу дає позитивний ефект і в педагогічному, і в психологічному планах.

Фізична культура глибоко й різнобічно впливає на організм. Усі органи й системи органів за умови правильного дозування будуть працювати узгоджено, без істотних відхилень.

Завдяки регулярним вправам розвивається-



Заняття секції косіки-карате

ся не тільки краса тіла, гармонія рухів, але й формується характер, загартовується сила волі. Фізичні вправи дають естетичну насолоду.

Невід'ємною частиною системи виховання в нашій країні є систематична позааудиторна робота зі студентами.

Позааудиторна робота – це спеціально організовані заняття, які сприяють поглибленню знань, розвитку умінь та навичок, задово-



Змагання з футболу

ленню й розвитку інтересів, здібностей і забезпечення розумового відпочинку студентів. Головна мета роботи – створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного студента. Необхідно формувати цілісну наукову картину світу, сучасний світогляд, творчі здібності і здатність до самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості, формувати здоровий спосіб життя й культуру здоров'я, розвивати досягнення в спорті.

У процесі виховної роботи викладачі враховують побажання самих студентів, їх ініціативні пропозиції й дії. Це дуже важливо, бо вміле управління цим процесом сприяє розвитку їх самодіяльності, дає можливість проявити свої початкові здібності, підвищує відповідальність. Позааудиторна робота організовується на основі студентського самоврядування при тактичному педагогічному керівництві.

Організація позааудиторної роботи студентів – важлива й складна проблема. Вільний час студентів у коледжі значною мірою педагогічно керується й координується. Керівниц-

тво здійснюється в режимі, що враховує такі принципові положення, як дотримання гігієнічних норм, відповідність діяльності студентів віковим особливостям, забезпечення всебічного розвитку шляхом організації рухової активності, гармонійне поєднання завдань розвитку індивідуальних можливостей кожної дитини й формування її суспільних інтересів.

Основними завданнями з формування культури здоров'я студентів є такі:

- формування принципово нового підходу до свого здоров'я, спрямованого на його збереження й зміцнення;
- акцентування уваги на можливостях свого організму;
- диференційований підхід до різних методик оздоровлення й лікування тих чи інших захворювань;
- уміле використання медико-валеологічних знань;



Змагання з шахів

— пропагування ідеї здорового способу життя;

— знайомство з досягненнями валеології, біології, медицини, фізичної культури, галузі культури здоров'я людини.

Процес формування культури здоров'я реалізується через декілька етапів: самопізнання свого організму, рівня культури здоров'я; самооцінювання стану свого здоров'я; самооздоровлення.

Позааудиторна робота являє собою систему організованих занять з формування культури здоров'я студентів. Поширеною

формою позааудиторної роботи є предметні вечори й виховні години. Тематика різноманітна й залежить від інтересів студентів, які важко виявити за допомогою бесід, анкетних опитувань та іншими способами. Такі виховні години присвячуються видатним ученим в тій чи іншій галузі знань. Студенти готують до вечорів невеликі виступи, мета яких не тільки повідомити цікаві факти, але й залучити до активної бесіди інших.

Ми вивчали формування культури здоров'я студентів у позакласній роботі. З цією метою зі студентами проводилися бесіди, анкетування, практичні заняття й інші форми та методи роботи. Було встановлено, що 32,8% студентів мають низький рівень культури, не відчують потреби в самооздоровленні, займаються самолікуванням, переоцінюють резервні можливості свого організму. У зв'язку з цим поширюється захворюваність серед студентів.

Нами проводилися спостереження за студентами і на заняттях фізичної культури, і в позааудиторній роботі (спортивні гуртки, змагання, вікторини, естафети). З'ясувалося, що особливою популярністю користуються спортивні ігри та Дні здоров'я. У результаті спостереження ми дійшли такого висновку: студенти недостатньо приділяють уваги проблемі здорового способу життя; не завжди піклуються про власне здоров'я. Були визначені медико-гігієнічні знання студентів, широта кругозору; уявлення про здоровий спосіб життя, його значення; розуміння ними ролі рухової активності, раціонального харчування, чергування видів діяльності, відпочинку, сну для збереження й зміцнення здоров'я, для підтримки високої працездатності та успішного навчання.

Стосунки будувалися на основі довіри, взаємодопомоги. Майже всі студенти брали участь в обговоренні різноманітних питань і з задоволенням давали відповіді, бо їх хвилювали результати досліджень. Так було проведено бесіду-анкетування про розуміння культури здоров'я студентами спеціальності «Фізичне виховання» ОКР «Бакалавр» та «Молодший спеціаліст».

З'ясувалося, що 45% студентів розуміють поняття *культура здоров'я* та його сутність, 43% — зводять культуру здоров'я до здорового способу життя, 4,25% — дають власне формулювання поняття культури здоров'я, 7,77% — не знають поняття й сутності культури здоров'я. Значна частина студентів вважає, що основа здорового способу життя — це відсутність шкідливих звичок, ранкова гімнастика, раціональне харчування. Більше нічого не згадувалось. Але хочеться визначити, що студенти ОКР «Бакалавр» більш серйозно поставились до справи й більше уваги приділяють ЗСЖ.

Нами було проведено аналіз медичної документації, де визначали стан здоров'я студентів. Розповсюдженими хворобами є захворювання шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної системи, органів зору й дихання. Чинник, який призводить до розвитку хвороби — гострі респіраторні інфекційні хвороби. При цьому знижується імунітет і загострюються хронічні хвороби.

Установлено, що гострими респіраторними інфекціями найчастіше хворіють ті студенти, які вже мають різні порушення в стані здоров'я.

Аналізуючи найбільш імовірні причини виникнення цих патологічних станів, ми дійшли висновку, що такої значної їх кількості могло б не бути, якби студенти:

- 1) мали глибокі медико-валеологічні знання;
- 2) вивчали індивідуальні особливості свого організму, прагнучи до самопізнання;
- 3) уміли адекватно оцінювати свої можливості, стан здоров'я;
- 4) могли правильно організовувати свою життєдіяльність, уникати дії шкідливих чинників на організм;
- 5) використовувати валеологічні й гігієнічні заходи для збереження й зміцнення здоров'я;
- 6) прагнути до самоосвіти з валеологічних знань.

Для визначення рівня фізичної активності ми вивчали документацію на кожного студен-

та спеціальності «Фізичне виховання». Нас цікавило, скільки студентів займаються в основній, спеціальній та підготовчій групах, хто з них ще додатково займається спортом, чи здійснюється індивідуальний підхід до кожного студента залежно від наявних захворювань і чи можливий він взагалі.

У результаті дослідження з'ясувалося, що індивідуальний підхід до кожного студента, який має будь-яке захворювання, не завжди можливий, адже більше 80% студентів займаються в основній групі й мають різні порушення стану здоров'я.

У підготовчій групі займаються студенти, які, як правило, мають виявлену патологію різних органів і систем організму. Проте заняття в цій групі охоплюють не всіх бажаючих і тому не можуть вирішити проблему оздоровлення в цілому.

Анкетування допомогло визначити рівень медико-валеологічних знань і умінь, фізичного й психічного здоров'я, соціальної відповідальності, способу життя, творчої активності. Ця анкета становила особливу цінність, оскільки дозволила детально вивчити самооцінку всіх критеріїв і показників культури здоров'я.

Перед анкетуванням студентам пояснили мету дослідження, його значення для подальшого вдосконалення навчально-виховної роботи з формування культури здоров'я.

Ми зробили аналіз і оцінили рівень сформованості культури здоров'я кожного студента спеціальності «Фізичне виховання» в цілому.

Таблиця 2

Рівень культури здоров'я студентів спеціальності «Фізичне виховання»

Рівні	Групи %			
	15/1АФ	25/2АФ	35/3АФ	45/4АФ
Високий	25,9	33,2	30	58,5
Середній	28,6	26	40	26,6
Низький	45,5	40,8	30	14,9
Усього	100	100	100	100

Як бачимо, не всі студенти мають однаковий рівень культури здоров'я. У студентів I курсу переважає низький рівень – 45,5%, II — 40,8%, III – 30%. Відрізняється IV курс, бо в них всього 14,9%. Ці студенти більше займаються самоосвітою й самоздоровленням, самовдосконаленням і збереженням здоров'я.

Для самоаналізу стану здоров'я та самопочуття використовували анкету С.В. Корольова. Після аналізу анкетування з'ясували, що 10% студентів мають відмінний загальний стан і сума їх балів перевищує 80; 30% студентів мають від 70 до 80 балів. Це свідчить, що вони ведуть здоровий спосіб життя, дотримуються позитивної позиції, але деякі аспекти все ж таки не контролюють; 38% — мають середній стан здоров'я, не завжди звертаються за допомогою до лікарів, займаються самолікуванням, нераціонально харчуються; 13% — мають поганий стан здоров'я й самопочуття, не розуміють позитивного впливу рухової активності на організм, різко відчують зміну погоди.

Для детального самоаналізу й самопрогнозу стану свого здоров'я студентам запропонували карту самооцінки здоров'я. На практичних заняттях і на заняттях з фізичного виховання, фізіології вимірювали артеріальний тиск до і після фізичного навантаження (20 присідань за 30 сек.), враховували пульсовий тиск; частоту пульсу (ЧП), дихальних рухів за 1 хвилину та інше.

У карті студенти вказували на чинники, які безпосередньо впливають на організм людини: рух, режим праці (навчання) і відпочинку, харчування, сон, шкідливі звички. У ній ураховувалися наявні хронічні захворювання, частота їх загострень, частота гострих респіраторних захворювань (ГРЗ) на рік.

Заповнення карти викликало інтерес, оскільки всі турбуються про здоров'я. Причинами хвороб є неправильне харчування, недостатня рухова активність, недотримання режиму праці (навчання) і відпочинку, шкідливі звички.

У деяких виявився зниженим чи підвищеним АТ, було порушено співвідношення між ростом і вагою тіла. Це дало поштовх до аналізу й пошуку нових підходів до свого здоров'я.

У коледжі формується й забезпечується всебічний розвиток здоров'я студентів, підвищується рівень фізичної підготовленості, формуються й поліпшуються основні життєво-важливі рухові навички, уміння та знання, реалізуються завдання завдяки чітко поставленій меті: забезпечення необхідного рівня розвитку життєво важливих рухових навичок і фізичних якостей, формування морально-етичної культури студента, виховання інтересу і звички до самостійних занять фізичною культурою й спортом, набуття навичок здорового способу життя.

Значного успіху в цьому досяг наш педко-

ледж завдяки функціонуванню спортивно-молодіжного руху «Твоє здоров'я у твоїх руках» (Рис. 1).

Спортивно-молодіжний рух як було роботу фітнес-клубу, спортивних секцій, спортивних гуртків та проведення загальних заходів коледжу.

Сучасною й інноваційною формою проведення позааудиторного дозвілля є робота секції «Таеквон-до» (ITF). Неодноразово студенти коледжу посідали призові місця на чемпіонатах України, першості та кубку Донецької, Луганської областей та першості інституту ФК і спорту з косіки-карате та кіокушинкай карате.

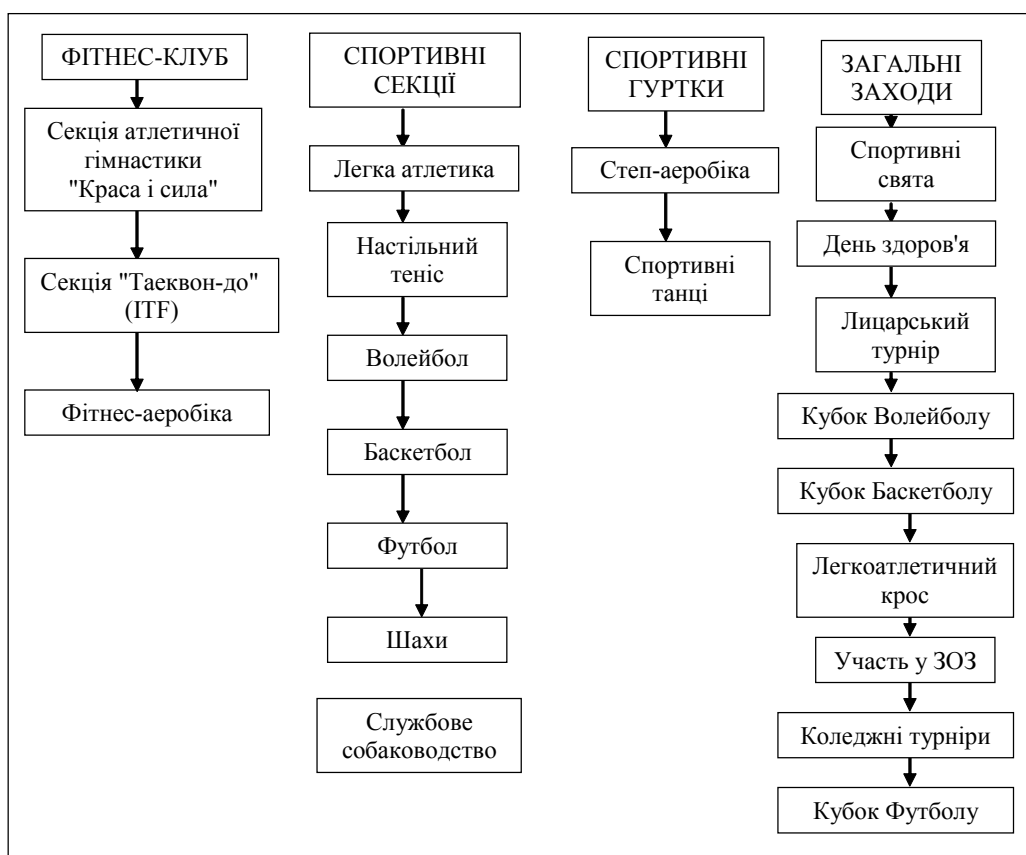


Рис. 1. Спортивно-молодіжний рух «Твоє здоров'я у твоїх руках»

Актуальним на етапі формування здорового способу життя є проведення фітнес-аеробіки. У стінах коледжу відбуваються різноманітні заходи з участю команди коледжу.

Учасниці обласного конкурсу «Міс Аеробіка ЛНПУ – 2008» з завзяттям і бажанням представляли свої досягнення в Луганському

національному університеті.

Ефективною є робота спортивних секцій. З великим бажанням студенти відвідують секцію футболу. Збірна команда коледжу з футболу в цьому навчальному році посіла I місце в зональних обласних змаганнях серед закладів I–II рівнів акредитації.

Різноманітною й цікавою є секція волейболу. Вона поєднує спорт і відпочинок, є засобом для підтримки здоров'я та відновлення працездатності. Ця секція є найбільш чисельною, тому що яскраво проявляється емоційність, доступність, що ґрунтується на простоті правил гри та нескладності обладнання. Цей навчальний рік був плідний і для збірної команди з волейболу. Юнаки посіли I місце, дівчата – I.

Цікавлять студентів не тільки рухливі й спортивні ігри, але й види інтелектуального розвитку. Із задоволенням студенти відвідують секцію шахів та шашок. Збірна команда коледжу стала призером на зональних змаганнях з цього виду спорту.

Не менш інтригуючими є змагання з тенісу. Збірна команда коледжу серед юнаків та дівчат посіла призові місця на обласній зональній спартакиаді серед ВНЗ I—II рівнів акредитації.

Степ-аеробіка приваблює емоційністю та співзвуччям сучасного танцю, дозволяє зменшити монотонність у виконанні рухів, сприяє розвитку фізичних та естетичних якостей, зміцненню здоров'я.

Легка атлетика об'єднує більшість загальнодоступних вправ, що змалку супроводжують у повсякденному житті й тому є одним із найбільш масових видів спорту.

Із завзяттям студенти відвідують секцію службового собаководства.

Іншою формою роботи є загальні заходи коледжу та міста. Нетрадиційні спортивні змагання набули популярності серед студентів, їх проведення — це добрий настрій та виховання волі до перемоги.

Найпопулярнішим є проведення Днів здоров'я. Вони містять все різноманіття методів і засобів формування культури здоров'я студентів, проведення змагань, турнірів, вікторин, конкурсів, виступів художньої самодіяльності. Девізом проведення всіх заходів є слова *«Здорові люди – це найцінніший скарб держави»*.

Традиційним є проведення спортивного

свята *«У здоровому тілі – здоровий дух»*, присвячений Дню фізкультурника. Цей захід присвятили проведенню Олімпіади в Пекіні та досягненням України на Олімпійських об'єктах.

Заслуговує на увагу й наукова робота викладачів та студентів спеціальності фізичного виховання. Викладачі беруть активну участь у Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях в галузі фізичного виховання, в огляді-конкурсі *«Панорама творчих уроків. Фестиваль Сузір'я»*. Студенти беруть активну участь у науково-практичних конференціях: *«Перший крок у науку»* в рамках відкриття Днів науки університету, *«Актуальні проблеми фізичного виховання в Україні»* (Стаханов, Луганськ).

За результатами обласного конкурсу *«На кращий стан фізичного виховання»* серед структурних підрозділів Луганського національного університету 2008 року Лисичанський педагогічний коледж посів I місце і був нагороджений грамотою і кубком.

Завдяки методичному забезпеченню виховного процесу та послідовній систематичній роботі викладачів фізичного виховання результативно здійснюються завдання щодо формування здорового способу життя. Це знайшло відбиток в методичних матеріалах викладачів.

Висновки. Інтерес до проблеми розвитку спорту та вдосконалення здоров'я студентів зумовлений загальними тенденціями розвитку сучасної культури, сутнісними характеристиками культури здоров'я в становленні фізично, психічно й морально здорової особистості. В Україні відбуваються корінні перетворення системи освіти, і тому проблема розвитку спорту набуває особливої уваги, оскільки становлення гуманістичної освітньої парадигми можливе лише на основі включення системи освіти в контекст національної і загальнолюдської культури. Аналіз спадщини великих педагогів, філософів, лікарів дозволяє зробити висновок про те, що обов'язковою умовою ефективного навчання саморозвитку особистості є формування культури здоров'я та за-

няття спортом. Предметом вивчення різноманітних наук є питання, які пов'язані із сутністю культури здоров'я, її роллю в установленні активного ставлення індивіда до свого організму, розвитком духовно, психічно і фізично здорової особистості.

Подальша систематизація педагогічного досвіду, класифікація розробок та укладання на цих засадах технологій сприятиме розвитку педагогічної інноватики з формування фізичної культури особистості.

Література

1. **Амосов М. М.** Роздуми про здоров'я / М. М. Амосов. – К. : Здоров'я, 1990. – 166 с.
2. **Горащук В. П.** Валеологія : Наука, навчальний предмет, культура, здоров'я / В. П. Горащук // Освіта на Луганщині . – 1997. – №1–2 . – С. 92–95.
3. **Горащук В. П.** Організація навчально-виховного процесу з валеології в загальноосвітній середній школі / В. П. Горащук. – Луганськ. : Альма Матер, 2002. – 111 с.
4. **Державний** стандарт базової і повної середньої освіти. Проект / Освіта України. – 2003. – №1–2. – С.11.
5. **Кривошеєва Л. Г.** Духовний розвиток особистості в процесі вивчення валеологічних дисциплін / Л. Г. Кривошеєва // Духовність як основа консолідації суспільства : Міжвід. наук. зб. – К. : 1999. — Т. 16. – С. 451–454.
6. **Національна** доктрина розвитку освіти України у ХХ ст. Просит. — К. : Шк. світ, 2001. – С. 10. – (Нормативні документи).
7. **Операйло С.** Актуальність і проблеми модернізації системи фізичного виховання / С.Операйло // Фізичне виховання в шк. – 2006. — №1. – С. 3–5.

* * *

Крошка С. А. Формування культури здоров'я студентів

У статті визначені актуальні проблеми формування культури здоров'я та розвитку спорту підростаючого покоління в останні роки на основі наукової та методичної літе-

ратури. Узагальнено досвід про послідовне управління фізичним вихованням студентів Лисичанського педагогічного коледжу. Визначено ефективні шляхи й форми роботи викладача фізичного виховання з формування культури здоров'я та розвитку спорту в позакласній роботі.

Ключові слова: інновація, фізичне виховання, особистість, інтерактивні методи, культура здоров'я.

Крошка С. А. Формирование культуры здоровья студентов

В статье определены актуальные проблемы формирования культуры здоровья и развития спорта подрастающего поколения в последние годы на основе научной и методической литературы. Обобщено опыт о последовательном управлении физическим воспитанием студентов Лисичанского педагогического колледжа. Определены эффективные пути и формы работы преподавателя физического воспитания по формированию культуры здоровья и развития спорта во внеклассной работе.

Ключевые слова: инновация, физическое воспитание, личность, интерактивные методы, культура здоровья.

Kroshka S. A. Forming of culture health of students

In the article are defined the actual problems of forming of culture of health and development of sports of rising generation in the last years on the basis of scientific and methodical literature. It is generalized experience about the successive management by physical education of students of college. It is defined the certain level of quality of knowledge, abilities and skills of students in the subject „Physical culture» and effective ways and forms of work of teacher of physical education from forming of culture of health and development of sports in extracurricular work.

Key words: of culture health, physical education, innovation, person, interactive methods.

Стаття надійшла 19.02.2009 р.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

як складова підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах

Омельченко С.,
Решетова І.

УДК 378.013:371.132]:33

ПОСТАНОВКА проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні, правові та політичні зміни, що відбулись у нашій державі, суттєво вплинули на процес реформування національної освіти. Необхідність вирішення глобальних проблем, що постали перед українським народом в третьому тисячолітті, потребує високого рівня освіти, інтелектуального та духовного потенціалу нації, формування нової генерації національно-свідомої інтелігенції, здатної виховати нове покоління свідомих та глибоко переконаних патріотів України. Вирішення цих питань може бути досягнуто за умови модернізації системи освіти. Особливого значення при цьому набуває саме модернізація педагогічної освіти в усіх її ланках і як найшвидша орієнтація педагогів на реалізацію потреб суспільства та його громадян. Не можна тут недооцінити важливість психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Оскільки домінуючим завданням психолого-педагогічної підготовки є виховання педагога творчого, який би володів новим педагогічним мисленням. Тобто студент повинен знати основи психолого-педагогічної взаємодії, виробити в собі відповідні навички, бо саме педагогічна діяльність передбачає вміння будувати свої взаємини з колективом учнів, унаслідок яких було б забезпечено не тільки передавання необхідної інформації, а й взаємний особистісний розвиток усіх, хто співпрацює.

На жаль, в Україні склалася ситуація, за якої дедалі відчутнішим стає дефіцит кваліфікованих учителів та інших педагогічних працівників, що призводить до зниження рівня освіченості випускників шкіл і створює перешкоди їхньому навчанню у вищій школі.

У свою чергу сучасний стан культури здоров'я молоді свідчить, що її формування стає дедалі актуальнішою проблемою психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх учителів економічних дисциплін, яка потребує глибокого вивчення. У вирішенні цієї проблеми провідне місце посідає формування здорового способу життя молоді як складової психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Вищевикладене зумовлює необхідність підготовки педагогів вищого рівня. В сучасних соціально-економічних умовах провідна роль у цьому напрямку належить саме економічній освіті та вихованню в поєднанні зі знаннями про здоров'я й здоровий спосіб життя, оскільки слід сформувати педагога, який повинен не просто адаптуватися до стрімких соціальних, економічних, ідеологічних змін, але й уміти аналізувати процеси, що відбуваються, прогнозувати їх розвиток, накреслювати шляхи подальших перетворень, допомагати в адаптації молодого покоління, не зашкоджуючи його здоров'ю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання психолого-педагогічної підготовки студентів упродовж багатьох років були предметом досліджень О.О. Абдуліної, Ф.Н. Гоноволіна, В.О. Сластьоніна. У сучасній українській

дидактиці вищої школи проблема особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя, його адаптації до реальних умов навчання й виховання учнів, педагогічної майстерності стали особливо актуальними, про що переконливо свідчать роботи А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, О.Г. Мороза та інших вчених.

Надзвичайно цінними є результати аналізу історико-педагогічного аспекту формування культури здоров'я школярів, що виділити в роботах Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського, В. Горащука, С. Кириленко та інших.

Важливого значення набули результати досліджень проблем педагогіки професійної освіти А.П. Беляєвої, Г.О. Ковальчук, Б.Ф. Ломова, І.Б. Міщенко, І.Ф. Прокопенка.

Теоретичні проблеми формування економічної культури особистості розглянуті в роботах О.О. Колихалової, Л.М. Пономарьова, М.П. Тименко, С.С. Щербини, К.А. Улибіна та ін.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування здорового способу життя як складової психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей залишається недостатньо вивченою, оскільки відбуваються процеси глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів, морально-етичної парадигми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

У статті розглянуто аспекти підготовки майбутнього фахівця економічних спеціальностей як майбутнього викладача економіки. Зроблено припущення щодо здійснення комплексу заходів, які підвищать рівень психолого-педагогічної та професійної підготовки майбутніх викладачів економіки загальноосвітніх закладів.

Для нашого дослідження важливим є визначення ролі психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей у їхній подальшій педагогічній

діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Національна доктрина розвитку освіти визначає, що «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [6, с. 644].

Сьогодні в нашій країні відбувається процес формування нового типу економічної культури, тому економічна освіта та виховання повинні відігравати в цьому напрямку провідну роль. Найважливішою особою у вирішенні завдань економічної освіти, тобто виховання, формування мислення та культури учнів, має стати вчитель економічних дисциплін. Він повинен мати високу професійну компетентність, яка передбачає засвоєння економічних дисциплін, володіти можливими підходами до поглиблення та засвоєння знань, тобто вчитель економіки повинен мати належну професійну підготовку, високу культуру, бути особистістю з розвиненим економічним мисленням. Безперечно, формування такого спеціаліста — процес досить тривалий і складний, який відбувається на всіх етапах безперервної економічної освіти.

Однак поглянемо на вчителя економіки з іншого боку, у першу чергу як на педагога.

Концепція педагогічної освіти відзначає, що сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий пра-

цювати творчо в закладах освіти різного типу [6, с. 658].

Вивчення шкільної практики виявило, що ефективність педагогічної роботи нерідко знижується через невміння вчителя використовувати свій професійно-моральний потенціал для розв'язання навчально-виховних завдань. Випускники вищих педагогічних закладів відчують труднощі морального та психологічного планів, вони найчастіше мають добру професійну підготовку, однак на уроці атмосферу зацікавленості, створити умови для колективної творчості, встановити стосунки взаємоповаги й вимогливості можуть далеко не всі.

Роль педагога повинна полягати в тому, щоб допомогти учням подолати розрив між тим, що вони знають, і тим, що хочуть знати, відповідати на їхні запитання та задовольняти потребу в нових знаннях. Починаючи роботу з учнями, учитель стимулює зростання й самореалізацію, розвиває здібності у навчанні.

Життєва практика показує, що вчитель здатен ефективно навчати інших доти, доки продовжує працювати над власною самоосвітою та удосконаленням педагогічної майстерності. Тому вища школа зобов'язана навчити майбутнього педагога не лише будувати на високому рівні власний процес самовдосконалення, а й оволодіти методикою формування відповідних навичок в учнів. Слід зазначити, що для того, щоб спрямувати учнів на самовдосконалення, на розвиток їх творчих здібностей, необхідно передусім творчо працювати викладачеві. Саме він повинен особистим прикладом спонукати учнів до творчої діяльності, створити таку педагогічну систему навчання, за якої природним бажанням учнів стане творча праця.

Іншим джерелом проблеми підготовки майбутніх педагогів є те, що зміст їхньої психологічної освіти являє собою навчальну версію психологічної науки, тобто психологію в педагогічному ВНЗ викладають передусім як наукову дисципліну. Очевидно, що кожний педагог повинен бути психологічно освіченим (при цьому йому не слід ставати психологом-

дослідником), він обов'язково повинен мати навички практичного психолога, уміти користуватися ними в межах професійної діяльності.

Слід зауважити, що прискорення темпів життя сучасного суспільства та інформаційні витoki мають істотний вплив на самопочуття людини. Навчальні перевантаження стають нормою життя сучасного учня та студента, що має певні негативні наслідки, зокрема погіршення здоров'я, втрату молодого людиною інтересу до навчання та майбутньої професійної діяльності. Тому сьогодні вимагає від педагога формування в учнів та студентів культури здоров'я, що належить до системи найважливіших людських цінностей.

Проблема зміцнення здоров'я дітей та молоді гостро постає сьогодні, оскільки складні соціально-економічні умови, екологічна та духовно-культурна криза спричинили значне зниження рівня здоров'я підростаючого покоління. У зв'язку з цим першочерговим постає проблема формування здорового способу життя як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави [10, с. 4].

Культура здоров'я – поняття багатопланове, воно є не тільки частиною загальної культури, а й багато в чому зумовлює її розвиток. Основою досягнення високого рівня культури здоров'я є духовний елемент, розуміння свого призначення, смислу життя, оскільки «всяка культура ... є культура духу; всяка культура має духовну основу — вона є продукт творчої роботи духу над природними стихіями» (М.О. Бердяєв). У національній державній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) пріоритетним напрямком реформування освіти визначено забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання й виховання фізично та психічно здорової особистості. Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного й комплексного підходу до розв'язання цієї проблеми [7, с. 66].

Саме освіта та освітні заклади, зокрема на

державному рівні, у першу чергу повинні про-сувати ідеї формування здорового способу життя підростаючого покоління – майбутніх громадян України [10, с. 92].

Педагог повинен сформувати в учнів уміння самостійно вдосконалювати свою фізичну, психолого-емоційну, розумову й духовну сфери на основі прагнення до самопізнання й адекватної самооцінки свого стану здоров'я. Проте далеко не в усіх закладах проводять постійну й систематичну роботу з озброєння учнів навичками культури здоров'я, а педагоги не завжди працюють над тим, щоб перетворити навчально-виховний процес у здоров'язберігаючу технологію.

Основними методами формування здорового способу життя залишається і на сьогодні, мотивація на здоровий спосіб життя та особистий приклад старших. Тому на вчителя, поряд із батьками, покладено особливу відповідальність за процес формування здорового способу життя учнів, оскільки він повинен досягти єдності фізичного та розумового розвитку учнів. При цьому вчителю необхідно сформувати в учня здатність бути щасливим в житті, адже лише щаслива людина може бути здоровою.

На думку Л. Маленкової, стимулювання здорового способу життя педагога й вихованця є основою виховання, й починати роботу зі створення та стимулювання здорового способу життя свого та своїх вихованців педагог повинен з визначення кола принципів та методичних правил, до яких необхідно привчити учнів і неодмінно дотримуватись їх самому.

Роботу з формування здорового способу життя школярів досконало може здійснювати тільки той учитель, який сам дотримується здорового способу життя, має здоровий вигляд, емоційно врівноважений, приємний зовнішньо, життєрадісний, фізично досконалий [10, с. 96].

Наука й практика довели, що лише за умови усвідомлення потреби бути здоровими й прагнення досягти цього можна привчити дітей і молодь виконувати вимоги режиму дня й особистої гігієни, дотримуватися рухового

режиму, стежити за діяльністю свого організму, керувати емоціями, засвоїти оздоровчі вправи, навчитися способам психічного самозахисту у випадку стресу тощо. До закінчення навчання в школі в учнів має бути сформовано культ здоров'я, здорового способу життя й культури здоров'я як основи життя й людського щастя [11, с. 26—27].

Кожен дорослий може зацікавити своїх вихованців у виборі здорового способу життя за умов власної позитивної позиції щодо цієї проблеми, наявності знань, умінь та навичок організатора, координатора спільної діяльності дітей, батьків, педагогів-предметників, медиків, з усвідомлення кожним учнем феномена здоров'я як найвищої індивідуальної та суспільної цінності, першої необхідності особистісного життя [10, с. 99].

З вищевикладеного можна зробити висновки, що сучасні соціально-економічні умови вимагають від вищої школи підготовку педагога вищого рівня, здатного творчо використовувати у своїй професійній діяльності отримані знання, який володіє методами й прийомами їх реалізації в педагогічній діяльності.

Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах буде ефективною внаслідок реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

- проведення тренінгів та «круглих столів» з питань формування культури здоров'я молоді;
- упровадження спецкурсів з «Методики викладання економіки» та «Психологічних основ педагогічного спілкування» для студентів старших курсів економічних факультетів;
- уведення до навчальних планів економічних спеціальностей педагогічної практики.

Проведення тренінгів та «круглих столів» полегшить формування в майбутніх педагогів системного бачення процесу виховання й актуалізації потреби здорового способу життя школярів, дозволить створити власну програму оздоровлення.

Упровадження спецкурсу з «Методики викладання економіки» формує в майбутнього фахівця економічних спеціальностей особистісно-професійну позицію з економіки, поглиблює пізнання й засвоєння ним методичних засобів. Це вимагає знань закономірностей та принципів процесу навчання, з огляду на що визначає вимоги до методики викладання економіки.

Педагогічна практика дає можливість студентам застосувати теоретичні знання з психолого-педагогічних та економічних дисциплін у роботі з дітьми та набувати необхідних професійних умінь і навичок.

Вивчення методики викладання економіки забезпечує засвоєння основних методів, прийомів і засобів викладання, застосування яких може бути доцільним у навчально-виховному процесі, й особливо на перших етапах практичної діяльності.

Засвоєння курсу «Методики викладання економіки» дає відповідь на питання: яким чином треба діяти викладачеві, щоб основи економічних знань стали надбанням учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У результаті дослідження ми дійшли висновку, що продумана психолого-педагогічна та професійна підготовка майбутніх викладачів економіки в педагогічному вузі значно підвищує професійну грамотність та педагогічну майстерність майбутніх учителів, посилює їхній інтерес до педагогічної діяльності, розкриває і формує педагогічні здібності, чим готує до розв'язання складних завдань, які постали перед сучасною школою.

Література

1. Баб'як М. Фахова підготовка вчителя економіки / Баб'як М., Машакевич М. // Рід. шк. – 1999. — №11. – С. 65—66
2. Балягіна І. А. Методика викладання економіки : навч.-метод. посіб. для сам. вивчення дисциплін / Балягіна І. А., Богорад М. А., Ковальчук Г. О. – К. : КНЕУ, 2006. – 341 с.
3. Володько В. М. Основні проблеми

підготовки майбутнього вчителя / Володько В. М. // Педагогіка і психологія. – 1999. — № 2. – С. 90.

4. Забарний О. Від абітурієнта до вчителя / Забарний О. // Рід. шк. – 2000. — № 8. – С. 57.

5. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Зінченко В. О. — Луганськ, 2008. — 20 с.

6. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад. : О.О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 644 — 658.

7. Кривошеєва Г. Система формування культури здоров'я студентів / Кривошеєва Г. // Рід. шк. – 2000. — № 5. – С. 66.

8. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Кондрашова Л. В. // Рід. шк. – 1989. — № 5. – С. 77.

9. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / Нагаєв В. М. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 232 с.

10. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Омельченко Світлана Олександрівна. — Луганськ, 2008. – 431 с.

11. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / Оржеховська В. М. // Педагогіка і психологія. – 2006. — № 4. – С. 19—28.

12. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / Сидоренко О. Л. // Педагогіка і психологія. – 2002. — №1—2. – С. 83—88.

13. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / Сисоєва С. О. // Педагогіка і психологія. – 2005. — № 4. – С. 60—66.

14. Туркот Т. І. Технологія само-стійної роботи студентів, що зберігає їхнє здоров'я (з досвіду роботи) / Туркот Т. І., Осадчук І. В. // Педагогіка і психологія. – 2006. — № 3. – С. 65—73.

15. Шевченко П. І. Професійна спрямованість навчання у педвузі / Шевченко П. І. // Рад. шк. – 1991. — № 2. – С. 80—84.

* * *

Омельченко С. О., Решетова І. Формування здорового способу життя як складова підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах

У статті доведено необхідність підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей для подальшої їх педагогічної діяльності у загальноосвітніх закладах. Увагу авторів сконцентровано на такій складовій психолого-педагогічної підготовки, як формування здорового способу життя молоді. На думку авторів, вирішення цієї проблеми можна досягти шляхом здійснення комплексу заходів, серед яких важливими є проведення тренінгів, «круглих столів» з питань формування культури здоров'я молоді, впровадження спецкурсів з методики викладання економічних дисциплін та психологічних основ педагогічного спілкування для студентів старших курсів економічних факультетів, введення до навчальних планів економічних спеціальностей педагогічної практики.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, формування здорового способу життя, економічна освіта, культура здоров'я.

Омельченко С. А., Решетова И. Формирование здорового образа жизни как составляющая подготовки будущих специалистов экономических специальностей к педагогической деятельности

В статье доказана необходимость повышения уровня психолого-педагогической подготовки будущих специалистов экономических специальностей для их дальнейшей педагогической деятельности общеобразовательных заведениях. Внимание авторов

сконцентрировано на такой составляющей психолого-педагогической подготовки, как формирование здорового образа жизни молодежи. По мнению авторов, разрешение этой проблемы можно достичь путем осуществления комплекса мероприятий, среди которых важными являются проведение тренингов, «круглых столов» по вопросам формирования культуры здоровья молодежи, внедрение спецкурсов по методике преподавания экономических дисциплин и психологических основ педагогического общения для студентов старших курсов экономических факультетов, введение в учебные планы экономических специальностей педагогической практики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, формирование здорового образа жизни, экономическое образование, культура здоровья.

S. Omelchenko, I. Reshetova. Formation of the healthy way of living as the means of Training the Future Specialists of the Economic Specialties to the pedagogical activity at the comprehensive educational establishments

In the article it is proved the necessity of rising of the level of psychological and pedagogical training of the future specialists of economic specialties for their further pedagogical activity in the comprehensive educational establishments. The authors' attention is concentrated on such means of the psychological and pedagogical training as formation of the healthy way of living of life of the youth. According to the authors' point of view the solution of this problem can be gained by means of realization of the complex of the acts, among which there are including of pedagogical practice into the programs of economic specialties, including of special courses in economy teaching and psychological bases of pedagogical communication for the students of the senior courses of the economic faculties.

Key words: psychological and pedagogical training, formation of the healthy way of living, economic education, culture of health.

Стаття надійшла 27.04.2009 р.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ОПТИМІЗМ ВИХОВАТЕЛЯ

*у творчій спадщині А. С. МАКАРЕНКА
з позицій сучасного навчально-виховного процесу*

Вітебська П. В.

УДК 371.13+371.4 Макаренко

ГУМАНІЗАЦІЯ навчально-виховного процесу є одним з найголовніших чинників наближення освіти до сучасних педагогічних норм та вимог. Проблема педагогічного оптимізму вихователя була не тільки одним з найважливіших аспектів системи виховання, розробленої А.С. Макаренком, вона є надзвичайно актуальною й у наш час. Важливою ланкою у справі збереження національної гуманістичної культури постає виховання та навчання, де й реалізується педагогічний оптимізм, який забезпечує морально-психологічний комфорт учнів у педагогічному процесі й дає можливість кожному учневі стати суб'єктом власного життя та діяльності.

Гуманістичну сутність майстерності А. Макаренка-вихователя досліджували І. Зязюн, І. Кривонос, Н. Тарасевич; особистісно-орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка та роль колективу в процесі гуманізації навчально-виховного процесу вивчала В. Бучківська; особистісно-соціальну концепцію вихователя в сучасній педагогіці розглядала Л. Гриценко.

Соціальні функції системи виховання та навчання реалізуються через їх позитивну морально-психологічну спрямованість. Мета цієї статті — показати значну роль педагогічного оптимізму вихователя в гуманізації навчально-виховного процесу, дати тлумачення терміна «педа-

гогічний оптимізм вихователя» і з погляду загальної педагогіки, і з позиції видатного педагога-новатора А. Макаренка.

Педагогічний оптимізм вихователя складає домінанту його професійної майстерності, сприяє оптимальному включенню учнів у педагогічний процес і дає можливість кожному з них відчувати себе рівноправним партнером у педагогічній взаємодії.

Педагогічний оптимізм вихователя покликаний забезпечити формування особистості з такими якостями, досвідом, які б відповідали сучасним вимогам суспільства та гарантували успіх практичної діяльності з самого початку її здійснення. Ця мета виражає потребу суспільства в підготовці фахівців, здатних успішно виконати соціальні та професійні функції в умовах сучасного педагогічного процесу.

Формування педагогічного оптимізму вихователя — це складний процес, пов'язаний з низки особистісних властивостей та якостей: спрямованості, здібностей, свідомості, почуття обов'язку, дисциплінованості, вміння працювати з дітьми, самокритичності, здатності до саморозвитку, почуття гумору. Педагогічний оптимізм вихователя є мотивацією всієї діяльності та поведінки учнів, забезпечує збіг їх поглядів, життєвих позицій та орієнтацій, перспектив та цілей, завдань та інтересів з цілями, завданнями та інтересами суспільства, є основним результатом процесу виховання справжніх громадян.

На сучасному етапі психолого-педагогічна наука довела: для того, щоб виховання було найбільш ефек-

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА

тивним, необхідно викликати в дитині позитивне ставлення до того, що ми хочемо в ній виховати. Будь-яке ставлення формується в процесі діяльності, через складний механізм взаємовідносин та спілкування.

Згідно з тлумаченням Словника іноземних мов, **оптиміст** — це здебільшого той, хто вважає, що наш світ бездоганний, враховуючи його походження від досконалого Бога-Творця, і що ми, люди, які живуть в ньому, також єдині й неповторні [8, с. 497].

Оптимізм (від лат. *optimas* — найкращий) — погляд, згідно з яким існуючий світ є кращий з можливих і все в ньому веде до добра. Принципово оптимізм потрібен учням про Бога як Всеблагого, Премудрого й Всемогутнього Творця світу. Головні труднощі завдання полягають у фактичному існуванні зла й страждання у світі, що дає видиму основу для протилежного песимізму. Сама можливість оцінки світу в контексті добра й зла припускає утвердження за людською особистістю і її свідомістю принципового значення в житті всесвіту, визнання, що світ має мету і що ця мета — людина [8, с. 497].

Педагогічний оптимізм вихователя — віра в безмежні здібності особистості вихованця — особливо чітко виявляється у ставленні до складних вихованців. Він впевнений, що учень може змінитися на краще, і створює відповідні умови для його перевиховання, вселяє віру учня в себе для того, щоб він почав активно боротися за своє людську гідність [7, с. 215].

А.С. Макаренко включає у поняття «**педагогічний оптимізм**» такі якості вихователя: доброту, чуйність, доброзичливість, толерантність, життєрадісність, почуття гумору, віру в учнів, досягнення ними поставленої мети, навіть якщо ці учні досить слабкі та мають проблеми з поведінкою. Віра педагога в найкращі якості кожного вихованця примушує учнів вірити у власні можливості, у максимально позитивний напрямок розвитку своєї особистості.

На думку А.С. Макаренка, поняття «**педагогічний оптимізм вихователя**» тісно пов'язане з законами існування та розвитку колективу (закон мажорного тону колективу, закон перспективних ліній, закон опори на позитивне в людині та інші) та є їх невід'ємною частиною. «Проектування особистості має пере-

дувати особистості має передувати аналіз колективних та особистісних явищ» [6, с. 171].

Зважаючи на це, зробимо висновок, що це поняття має свій зміст, який базується на законах колективу та реалізується завдяки їм.

Наприклад, у формуванні стилю та тону колективу вихованців ми можемо спостерігати характерні ознаки опори на позитивне. А саме:

1) **мажор** — постійна бадьорість, ніяких похмурих облич; готовність до корисних дій, але обдуманих, а не до безладних зоологічних дій, до істеричності, криків, зойків; мажор не створюється спеціальним методом, а є результатом усієї роботи;

2) **почуття власної гідності**, що впливає з уявлення про цінність свого колективу й виявляється в гордошах за нього, в опорі проникненню до колективу чужого, у стриманому й ввічливому ставленні вихованців до приїжджої незнайомої людини; вихованець ніколи не скаже поганого про свій колектив чужій людині; це почуття виникає тоді, коли організація і стан речей у закладі є предметом загального уявлення й зусиль усього колективу;

3) **уміння орієнтуватися**, що полягає в здатності встановлювати залежно від обставин і навколишніх таку лінію поведінки, яка найбільше відповідає інтересам колективу; відчувати тон життя, дня, бачити, що робиться «не лише перед очима, але й за потилицею»;

4) **єдність колективу**, яка полягає у дружньому єднанні його членів на фоні загальної ділової вимогливості один до одного, коли кожний вихованець не відчуває відособленості й незахищеності в колективі;

5) **ідея захищеності**, що впливає з усвідомлення всіма членами єдності свого колективу; вона виявляється й у захисті колективом своїх членів від сторонніх, і в готовності кожного вихованця не допустити приниження будь-якого члена колективу іншими його членами;

6) **здатність до гальмування**, яка виявляється в стриманості в рухах, словах, крикові, в умінні поступитися товаришеві в суперечках, у загальній ввічливості;

7) **активність** — постійна готовність до корисного ділового руху, а не до невпорядкованого бігу чи крику. Для цього час протягом дня повинен бути правильно розподілений,

адже така активність виховується лише в організованій діяльності.

Ці ознаки та закони колективу тією чи іншою мірою є основою педагогічного оптимізму вихователя й реалізуються у процесі виховання, готуючи базу для плідної взаємодії вихователя з вихованцями.

Достатньо обґрунтованою є теорія розвитку педагогічного оптимізму вихователя через родинне виховання. Написанню «Книги для батьків» передувала власний досвід виховання.

До умов успішного становлення особистості в родині педагог зараховує наявність спільних інтересів, оптимізму, спільних справ та позитивний приклад батьків у всій життєдіяльності [5, с. 333].

Педагогічний оптимізм є одним із специфічних принципів педагогічної моралі, тісно пов'язаним з **педагогічним гуманізмом**. Цей принцип регулює ставлення вчителя до учнів, до своєї праці й до себе. Педагогічний оптимізм зумовлений особливостями вчительської праці, спрямованої на сприятливе майбутнє.

Гуманізм — світогляд, у центрі якого найвищою цінністю й мірилом всього є людина. Почуття любові до людей і окремої особи, глибока повага до людської гідності, позитивне сприйняття індивідуальних особливостей іншої людини, визнання її прав і свободи, бажання співчувати та допомагати іншому, намагання робити добро й піклуватися про благо людей є основними засадами гуманізму.

Сучасні принципи виховання являють собою сукупність твердих педагогічних переконань, спрямованих на визначення гуманістичних основ формування особистості:

— принцип гуманізації виховання, що проголошує ідею самоцінності людини, активного людинолюбства: необхідно приймати дитину такою, якою вона є, виявляти живу цікавість до неї, приймати рівним собі в духовному розумінні;

— принцип демократизації виховання передбачає проголошення права на вільний вибір, захист особистості кожної дитини;

— принцип педагогічного оптимізму ґрунтується на опорі на позитивні якості дитини, культивуванні її чеснот, створенні в процесі виховання оптимістичного клімату;

— принцип єдності й цілісності виховного процесу полягає в єдності педагогічних по-

зицій і виховної взаємодії з дитиною, єдності загального й індивідуального розвитку дитини, основних напрямків базової культури особистості;

— принцип цілеспрямованості виховання — це визначення перспективної програми життя дітей;

— принцип колективного виховання проголошує, що колектив є реальним середовищем життя й діяльності дитини та відбиває модель відносин, що існують у суспільстві;

— принцип «паралельної педагогічної дії» підкреслює єдність процесів індивідуалізації й соціалізації, які спеціально спрямовуються вихованням.

Основним принципом педагогічного оптимізму вихователя є **принцип опори на позитивне**. Якщо вихователь виявить хоч краплю доброти і потім буде спиратися на це у процесі виховання, то досягне значних результатів. Такі прості поради можна прочитати в підручниках з педагогіки. Досвідчені педагоги шукають у погано вихованій людині ті позитивні якості, спираючись на які можливо досягти стійких успіхів у формуванні якостей, передбачених метою виховання.

Вимоги принципу опори на позитивне у вихованні прості: вихователі повинні виявляти позитивне в людині і, спираючись на це, розвивати інші, недостатньо сформовані якості, доводячи їх до необхідного рівня та гармонійного поєднання.

Для успішної реалізації педагогічного процесу необхідно спиратися на позитивні інтереси вихованців (пізнавальні, естетичні, тощо), за їх допомогою вирішення низки завдань трудового, морального та естетичного виховання стає можливим. Принцип опори на позитивне пов'язаний з вибором основного напрямку в процесі виховання.

Опора на позитивне має ще один аспект, який можна визначити як створення позитивного виховного фону. Сюди відноситься життєдіяльність вихованців та стиль виховних взаємовідносин. Спокійна, ділова атмосфера, де кожний зайнятий своєю справою, ніхто нікому не заважає, де висока організація труда та відпочинку, яка сприяє впевненому руху вперед, де існує відчуття злагодженості дій та турботливе ставлення один до одного, не може не мати позитивного впливу.

Педагогічний оптимізм вихователя як

складову частину педагогічного впливу неможливо реалізувати, не враховуючи значення двох особливостей: вікових особливостей вихованців та виховання на основі індивідуального або **особистісного підходу**. Психолого-педагогічні дослідження останніх десятиріч показали, що першочергове значення має не тільки вік та індивідуальні особливості вихованця, але і їх особистісні характеристики та можливості.

Особистісний підхід – це опора на особистісні якості, які виражають дуже важливі для виховання характеристики – спрямованість особистості, її життєві орієнтири, установи, домінуючі мотиви поведінки.

До числа індивідуальних особливостей, на які необхідно звернути увагу в першу чергу, належать: особливості виховання, мислення, пам'яті, мовлення, характеру, темпераменту, волі. Це досить складно зробити за умов масового виховання, але якщо вихователь прагне досягти успіху, необхідно витратити певний час на дослідження цих особливостей у кожного вихованця.

Зрозуміти глибинні характеристики особистості за зовнішніми актами поведінки досить складно. Необхідна плідна співпраця вихователя з вихованцем. Зробивши вихованця своїм другом та союзником, пошук правильних шляхів до діагностики його глибинних якостей стає можливим.

Педагогічний оптимізм вихователя спрямований не тільки на розкриття найкращих якостей у вихованців, але й на досягнення ними успіху в будь-якій сфері життя. Тому **настанова на успіх** є складовою частиною складного навчально-виховного процесу.

А. Белкін вважав необхідним створити оптимістичну настанову на дитину, забути про її недоліки, бачити тільки перспективні лінії морального розвитку [1, с. 176].

Головний зміст діяльності вчителя полягає у створенні для кожного вихованця **ситуації успіху**. Тут важливим є розрізнення таких понять, як «успіх» та «ситуація успіху». Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а успіх – результат реалізації певної ситуації. Ситуацію може організувати вихователь, але відчуття успіху – щось суб'єктивне. Завдання вихователя полягає в тому, щоб він надав можливість кожному вихованцеві відчути радість досягнення мети, усвідомити свої можливості, повірити в себе.

З педагогічного погляду ситуація успіху – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких надається можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, і колективу в цілому. Важливо зазначити, що з педагогічного погляду зору це результат продуманої та заздалегідь підготовленої стратегії, тактики вчителя, родини.

Успіх – не абстрактна категорія. Вона залежить від віку та оточення, прагнень та сподівань, психологічних та психічних особливостей кожної особистості.

Досягнення успіху в навчанні неможливе без оволодіння навчальним матеріалом, розвитком і вихованням особистості в процесі навчання. Організована діяльність, у якій вихованець бере участь без бажання, не розвиває в нього практичних навичок.

В. Бучківська говорить про те, що у ХХ ст. гуманізацію виховання пов'язують із процесом соціалізації особистості, здійснення якої неможливе без досвіду колективного виховання [2, с. 146].

Реформа школи в Україні спрямована на демократизацію й гуманізацію освітнього простору. Україна прагне побудувати суспільство на засадах поваги прав людини та особистості. Перед школою поставлене завдання виховання громадянина, свідомого, активного, толерантного. Стало очевидним, що без виховання в особистості колективізму, досвіду соціалізації цих завдань не вирішити.

Таким чином, «педагогічний оптимізм вихователя» є важливою умовою процесу гуманізації навчання та виховання особистості. А. Макаренко вносить у це поняття доброту, чуйність, доброзичливість, життєрадісність, почуття гумору, віру в учнів. Постаючи творцем новаторської теорії навчання й виховання, він указує на важливу роль педагогічного оптимізму вихователя в забезпеченні продуктивного розвитку вихованців та вдосконаленні навчально-виховного процесу.

А. Макаренко наголошує на тому, що не тільки педагогічний оптимізм вихователя сприяє формуванню особистості вихованця, але й позитивна атмосфера в родині має величезне значення.

Педагогічний оптимізм вихователя – це досить складний та багатогранний процес, який містить такі поняття та принципи, як опора на позитивне, педагогічний гуманізм,

особистісний підхід, настанова на успіх та багато інших.

Опора на позитивне сприяє створенню позитивного виховного фону, який сприяє ефективній взаємодії вихователя з вихованцями, що, у свою чергу, є основою успішної реалізації навчально-виховного процесу.

Співпрацю вихованця з вихователем не можна розглядати тільки як спільну діяльність або взаємодію. Увесь зміст цієї співпраці полягає в радості, яку вона дає. Радість у будь-якому різновиді праці вихованця – усвідомлення досягнутого. Радість не з'являється сама по собі, її основою є успіх, тому створення ситуації успіху дає можливість вихованцеві рухатися вперед, не втрачаючи віру у власні можливості та здібності.

Особистісний підхід ураховує вікові та індивідуальні особливості вихованців, що дає змогу діагностувати їх потенційні можливості та найближчі перспективи розвитку.

Роль педагогічного оптимізму вихователя в навчально-виховному процесі потребує подальшого дослідження його змістовних характеристик, умов формування, засобів оптимальної реалізації тощо.

Література

1. **Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как её создать : кн. для учителя / Белкин А.С. – М. : Просвещение, 1991. — 176 с.
2. **Бучківська В. В.** Особистісно-орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А.С.Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бучківська Валентина Вікентіївна. – К., 2004. – 146 с.
3. **Гриценко Л. И.** Личностно-социальная концепция А.С.Макаренка в современной педагогике : сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «История педагогики и общая педагогика» / Гриценко Л.И. – Екатеринбург, 1998. – 43 с.
4. **Зязюн І. А.** Гуманістична сутність майстерності А. Макаренка-вихователя / Зязюн І. А., Кривонос І. Ф., Тарасевич Н. М. // Педагогіка і психологія. – № 1. – С. 18—43.
5. **Макаренко А. С.** Книга для батьків. Лекції про виховання дітей / Макаренко А. С. — К. : Рад. шк., 1972. – 333 с.

6. **Макаренко А. С.** Пед. соч. : в 8 т. / Макаренко А. С. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. – 368 с.

7. **Натанзон Э. Ш.** Приёмы педагогического воздействия / Натанзон Э.Ш. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 215 с.

8. **Словарь иностранных слов** / [под ред. Лёхина И. В., проф. Петрова Ф. Н.]. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1954. – 853 с.

* * *

Вітебська П. В. Педагогічний оптимізм вихователя у творчій спадщині А.С. Макаренка з позицій сучасного навчально-виховного процесу

У статті розглядається поняття «педагогічний оптимізм вихователя» у творчій спадщині педагога-новатора А.С. Макаренка з позицій сучасного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: оптимізм, педагогічний оптимізм, колектив, гуманізм, ситуація успіху, принцип опори на позитивне, особистісний підхід.

Витебская П. В. Педагогический оптимизм воспитателя в творческом наследии А.С. Макаренко с позиции современного учебно-воспитательного процесса

В статье рассматривается понятие «педагогический оптимизм воспитателя» в творческом наследии педагога-новатора А.С. Макаренко с позиции современного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: оптимизм, педагогический оптимизм, коллектив, гуманизм, ситуация успеха, принцип опоры на положительное, личностный подход.

Vitebskaya P. V. Pedagogical optimism of the teacher in Makarenko's heritage from the position of the modern educational process

This article analyzes the concept «pedagogical optimism of the teacher» in the heritage of the pedagogue-innovator Makarenko from the position of the modern educational process.

Key words: optimism, pedagogical optimism, community, humanism, success situation, support on the positive principle, personal approach.

Стаття надійшла 23.03.2009 р.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ М. Костомарова

в контексті його світоглядних пріоритетів

Дутко О. М.

УДК 929;37 Костомаров

Вивчення педагогічної творчості, поглядів конкретної особи, яка зробила внесок у розвиток освітньо-виховної галузі, є важливою складовою для встановлення загального уявлення про шляхи розвитку педагогічної науки в певну історичну добу. Як зазначає академік О. Сухомлинська, «педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [24, с. 36]. З огляду на це, надзвичайно цікавим є дослідження педагогічних поглядів М. Костомарова, — одного з видатних представників когорти українських діячів Наддніпрянської України XIX ст., який відіграв важливу роль у відродженні української культури і розгортанні українського національно-культурного руху.

Аналіз історіографії, присвяченої діяльності й спадщині М. Костомарова показали, що наприкінці 80-х та впродовж 90-х рр XX ст. його ім'я опинилося в центрі уваги вітчизняних учених, про що свідчить ціла низка досліджень та численні перевидання його праць.

Багатоміриність постаті мислителя, народницький напрямок його праць викладено у статтях істориків О. Гончара, А. Малашевич, Ю. Пінчука, О. Кіяна, Я. Поліщука, О. Петренка, О. Яся, літературознавців Н. Буторіної, Г. Гучко, В. Смілянської. У 2002 р. з ініціативи Ю. Пінчука в Чернігові започатковано Костомаровські читання, присвячені життю та творчості вченого та результатам новітніх досліджень вітчизняної історії.

Просвітницька діяльність М. Костомарова аналізується в дослідженнях Л. Березівсь-

кої, Л. Вовк, Я. Козачка, Н. Побірченко. Автори наголошують на актуальності педагогічних поглядів ученого, який надавав надзвичайно великого значення історії народу, як важливого чинника формування національної самосвідомості, як чинника просвітництва простого люду. Дослідники зазначають, що мислитель наголошував на необхідності освіти для широких верств населення, причому висував вимогу забезпечення початкового навчання рідною мовою.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченій просвітницькій діяльності М. Костомарова, показує, що педагогічні ідеї та погляди вченого на сучасну йому систему освіти не були представлені в цілісній історико-педагогічній студії. Мета нашої статті – проаналізувати й узагальнити світоглядно-педагогічні ідеї вченого.

Вивчення творчої спадщини М. Костомарова свідчить, що упродовж життя вчений написав значну кількість різноманітних за змістом та характером творів: публіцистичні, полемічні, художні, науково-історичні, етнографічні, мемуарні та педагогічні, – де відображено його світоглядні позиції, зокрема й загальнопедагогічні.

Цінним джерелом для відтворення й осягнення не лише життя та діяльності М. Костомарова, а й педагогічних поглядів ученого є мемуарний твір «Автобіографія» (1881) [11]. Його вивчення дало нам підстави стверджувати, що від самого дитинства ментальності вченого було притаманне тяжіння до критичної об'єктивності, що яскраво виявилось в його суспільно-культурологічній позиції.

Як відомо, освітньо-наукова діяльність для М. Костомарова була основою життя, впливала на формування його світоглядної позиції, визначала переконання вченого. Розглядаючи освіту як таку галузь діяльності, що охоп-

лює всі сторони життя людини – і духовну, і сімейну, і громадську, і економічну — М. Костомаров був переконаний у необхідності «вжити заходів і досягти сприяння науці, процесу суспільного добробуту та розповсюдженню освіти» [9, с. 1305]. Він уважав, що «чим більше проникає наука в суспільне життя, тим більше керує ним і стає необхідною для нього, тим прогрес добробуту йде правильніше, швидше й повніше» [Там само]. Тому протягом життя, висвітлюючи і обґрунтовуючи суспільну детермінацію освітнього процесу, учений вимагав змін у ставленні соціуму до освіти.

Причину всіх недоліків тогочасної освіти М. Костомаров шукав в устрої самого суспільства. Педагог неодноразово згадував, що серед російських дворян панувало поняття, згідно з яким займатися наукою було справою принизливою, тому серед учнів гімназій переважали діти дрібних урядовців, небагатих купців, міщан і різночинців: «Плебейське походження являлося дуже часто в прийомах та способах спілкування вихованців, так само як і у відсутності початкового виховання, одержаного в батьківському домі. Брутальна лайка, бійка і брудні забави були звичними в цьому колі. Між учнями було достатньо ледарів, які майже не відвідували гімназії, а ті, що були стараннішими, заздалегідь дивилися на навчання тільки як на засіб, корисний у житті для здобування насущного хліба» [11, с. 435].

Поширення байдужого ставлення до освіти в тогочасному суспільстві відбувалося через існування значної кількості прогалин у самій системі освіти. Ще в юному віці, підлітком, Микола Костомаров, який під пильним батьківським наглядом здобув багато позапрограмових знань і був добре освічений у домашніх умовах, потрапивши до казенних навчальних закладів, усвідомив наявність недоліків тодішніх освітніх закладів. А через багато років в «Автобіографії» на основі власних спогадів він подав ґрунтовну характеристику середніх навчальних закладів, де навчався, порушуючи болючі проблеми освіти тієї доби.

Навчаючись у Воронежському пансіоні (1828—1831), який утримував учитель математики губернської гімназії П. Федоров, три-

надцятирічний хлопчик почав замислюватися над способами й методами викладання. Юного Костомарова не влаштовував ні рівень, ні зміст шкільної освіти. В «Автобіографії» він записав з цього приводу: «Пансіон, у якому цього разу мені довелося навчатися, був одним із таких закладів, у яких понад усе намагаються показати з виду щось незвичайне, чудове, а насправді не дають належного виховання. ... Саме навчання відбувалося уривчасто; не було навіть поділу на класи; один учень вивчав одне, другий — інше; учителі приходили лише перепитувати уроки (учений мав на увазі опитування результатів виконання домашніх завдань – прим. О.Д.) і задавати нові уроки за книгами. Найвищим досягненням успіху у вихованні й навчанні вважалося лепетати французькою й танцювати» [11, с. 432]. Уже у той час М. Костомаров зрозумів, що такий навчальний заклад не може задовольнити потреб людини, яка в майбутньому мріє про вищу освіту.

Спираючись на власний педагогічний досвід і досвід активної просвітницької діяльності, М. Костомаров у статті «Тисячоліття» (1862) висловив власний погляд на сучасну йому систему освіти та російське суспільство взагалі, у житті якого він відзначив недостатню увагу до науки та освіти. У контексті проблеми браку вітчизняних фахівців з різних галузей знань він закликав змінити підхід до підготовки спеціалістів. Його турбувало питання про складання навчальних програм, які, на думку вченого, не відповідали реальним потребам та можливостям соціуму. З цього приводу він писав: «Часто йдеться про повагу до науки та про необхідність освіти, а на ділі і мало поваги до науки, і освіта не повна: коли виникає потреба в спеціалістах в тій чи іншій галузі людського знання, доводиться шукати їх з Діогеновим ліхтарем або звертатися до іноземців. Це відбувається тому, що більшість з нас, бажаючи освіти, передусім висувають перед собою таке широке коло (завдань), яким не вистачає сили оволодіти, а вивчаючи якийсь предмет, прагнуть відразу здолати його і бути в ньому «законодательним». Наші навчальні програми написано так

широко, що незнайомий зі справою здивується через величезну ученість тих, хто закінчив курс навчання в будь-якому навчальному закладі, одержав свідоцтво про розумові успіхи за такою програмою... В усіх галузях життя ми беремо не під силу, забагато хочемо, забагато на себе покладаємо і багато в чому втрачаємо, лише на словах у нас те, що мало б бути на ділі» [13, с. 126].

Узагальнюючи власні думки, М. Костомаров пропонував визначити найближчі, практичні цілі в усіх сферах практичної діяльності та всіма силами прагнути їх здійснення [13, с. 128]. Вочевидь, зрозуміло, що, розмірковуючи про сучасну йому систему освіти, М. Костомаров прагнув змін. У своїх прагненнях не був самотнім. Відомо, що за перебудову системи освіти виступав М. Пирогов у праці «Вопросы жизни» (1856). Засуджував тогочасну систему освіти і маловідомий сьогодні педагог ХІХ ст. Є. Моссаковський у праці «Недільні школи (листи в село)» (1861). Сміливі вимоги реформи народної школи висловлені також у збережених в архіві уривках, скорописах різних (почасти з автографом М. Костомарова), де зазначалося: «Реформа народної школи необхідна тому, що, з одного боку, народу без розвитку школи не можна обійтись, з іншого – сучасна школа руйнує наші історичні суспільні основи» [2, с. 2]. Доказів, що згадані думки належать М. Костомарову в нас немає, проте вони відбивають думки, які існували серед просвітників ХІХ ст.

Можна з упевненістю твердити, що М. Костомаров був прихильником класно-урочної системи: найприйнятнішим способом передачі знань від вчителя до учня в середніх навчальних закладах уважав урок. Роль керівника навчальним процесом М. Костомаров відводив учителю, від таланту і праці якого залежить успішність навчання. Він високо цінував доцільні учительські настанови, навчання як метод впливу на учнів. М. Костомаров був переконаний, що вчительська майстерність має досягати такого рівня, щоб учні довіряли вчителю, керувалися його порадами, розвивалися під його наглядом. З такими побажаннями вчений звертався лише до вчи-

телів люблячих і знаючих свою справу. Критикував і засуджував бездарних, негідних вчителів, які сприяли не розвитку дітей, а вели до «отупіння» своїх вихованців [9, с. 1305].

На основі спогадів про навчання у Воропельській чоловічій гімназії (1831—1833) учений дав детальну характеристику учительського складу, тим самим подавши свої погляди щодо особи вчителя. Пильну увагу автора привертала професійна підготовка викладачів і їхнє вміння навчати. Наприклад, про вчителя латинської мови він записав: «Вихований за старою бурсацькою метою, він не в змозі був ні пояснити належним чином правила мови, ні тим більше вселити любов до навчального предмета» [11, с. 433]. Низький рівень професійної підготовки не вирізняв й інших вчителів гімназії, які, за словами вченого, «... мало представляли собою педагогічні зразки» [там само]. М. Костомаров критично відзначив відсутність методичної культури в учителів, їхню педагогічну лінивість і небажання шукати більш доцільні способи викладу навчального матеріалу, недостатній рівень знань самих викладачів, неповагу до учнів, застосування фізичних покарань. З неповагою згадував учений учителя математики П. Федорова, який «... був лінивим до невимовності та, приходячи у клас, викладав, закинувши ноги на стіл...» [там само]. Учителя всесвітньої історії М. Костомаров критикував за нездатність пояснити навчальний матеріал, небажання доповнити його позапідручниковими новими фактами, а також особистими поглядами. На думку вченого, такий учитель був здатний лише схилити своїх вихованців до лінії й повної байдужості до науки [11, с. 434]. Варто зауважити, що «висміяний» М. Костомаровим низький професійний рівень вчителів був наслідком не лише недостатньої підготовки спеціалістів, а й освітньої політики Миколи І, яка, за словами українського історика С. Сірополка, «визначалася повним пригніченням особистості вчителя і учня» [23, с. 306].

Усвідомлюючи важливість ролі вчителя в навчальному процесі, М. Костомаров з відповідальністю ставився до виконання обов'язків старшого вчителя, коли сам працював у

Рівненській гімназії (1844—1845). З «Історичної записки про Рівненське реальне училище. 1832—1889» відомо, що у 1843 р. надійшов циркуляр піклувальника Київського навчального округу князя Давидова, у якому ставилася вимога покращити викладання в Рівненській гімназії, викладачів спонукали прикласти зусиль, щоб учні ефективно й легко засвоювали програмовий матеріал. Особливу увагу відводили викладанню словесності, історії й географії, яке на той час у згаданому закладі було «запущеним». Як зазначив один із дослідників педагогічної діяльності М. Костомарова А. Попов, у таких обставинах, які обтяжувалися низьким рівнем попереднього викладання, М. Костомарову довелося не лише викладати учням програмовий матеріал, необхідний для певного класу, а й надолужувати раніше існуючі прогалини [22, с. 734]. Коли в 1845 р. через відміну окремого викладання статистики в середніх навчальних закладах, з'явилося кілька вільних годин, педагогічна рада Рівненської гімназії, в тому числі й М. Костомаров, вирішили використати ці уроки для вивчення історії. У рішенні педради зазначалося, що вчитель має спрямувати роботу на практичні заняття з історії. За потрібне вважалося читати історичні твори, знайомити учнів з різними поглядами на історичні процеси, з критикою і способами викладу матеріалу. Усе це, на думку викладачів Рівненської гімназії, мало бути корисним не лише для засвоєння знань з історії, але й для розвитку мовлення та мислення учнів [5, с. 33]. Таких поглядів Микола Іванович дотримувався не лише теоретично, а й на практиці. Існування в архіві згаданого закладу учнівських робіт на історичні теми доводить, що учні М. Костомарова не лише засвоювали програмовий матеріал, а й додатково працювали над окремими питаннями історії. Хоча Микола Іванович лише рік працював в цьому навчальному закладі, його успіхи у викладанні історії були оцінені начальством належним чином. На основі звіту інспектора казенних училищ, який ревізував Рівненську гімназію в 1844 р., піклувальником Київського навчального округу було записано: «Справжній учитель, магістр Костомаров, з

особливою любов'ю відданий науці і який довів відмінний дар деякими вельми слушними історичними творами, має, без сумніву, усі якості, потрібні для цілком гарного викладача» [5, с. 26—27]. Отже, М. Костомаров не займав лише позицію критика у своїх міркуваннях щодо постаті вчителя-викладача, а й прагнув на практиці втілювати необхідні якості справжнього педагога.

Ураховуючи всі недоліки тогочасної системи освіти, М. Костомаров надавав важливого значення самоосвіті людини протягом життя. Особисто він з юнацьких років був привчений працювати з додатковою літературою, займався вивченням мов, сумлінно ставився до навчання взагалі.

Погляди М. Костомарова на важливість самоосвіті можна простежити, проаналізувавши його твір «Воспоминание о двух малярах» (1861). У центрі розповіді – доля двох особистостей. Одна з них – сільський маляр Грицько, який, за словами автора, був «здатний збуджувати в душі багато дум і залишати незабутні враження» [7, с. 44]. Заняття малярством і особисті нахили сприяли реалізації прагнення до подальшого розвитку й до оволодіння новими знаннями: він самотужки навчився читати, згодом ознайомився із всевітньою історією, астрономією, математикою, цікавився фізикою, з успіхом розв'язував важкі геометричні та алгебраїчні завдання. М. Костомаров поетапно змальовує, як відбувалося становлення особистості Грицька, визначалися основи його світогляду, формування інтересу до науки.

Автор акцентував увагу на проблемах, що виникали перед малярем у процесі самостійного засвоєння знань: відсутність достатньої кількості наукової літератури, наявність у підручниках великої кількості незнайомої й незрозумілої термінології, яка не пояснювалася й утруднювала засвоєння матеріалу. Проте особливу увагу звернув М. Костомаров на суспільний стан, який відіграв у житті Грицька вирішальну негативну роль. Хоча маляр, завдячуючи розумовим природним здібностям та сумлінній праці, подолавши всі перепони, дійшов до мети, досягнув широке коло знань,

головним гальмом подальшого розвитку став його стан кріпака, який не дав змоги плідно реалізувати здобуті знання на користь суспільству. Саме кріпосне право як головна перешкода розвитку людини, що існувала в царській Росії, гостро засудив М. Костомаров у творі. Поневолення селян не лише пригнічувало та змінювало людські долі, а було однією з основних причин народної неграмотності. Як відомо, за наказом Миколи I до середніх і вищих шкіл допускалися тільки діти вільних станів, а кріпацькі діти могли вільно навчатися лише в приходських і повітових школах [23, с. 304].

На протигагу гіркій долі кріпака Грицька М. Костомаров змалював життєву позицію, поетичні здібності, величезні досягнення на літературній ниві Тараса Шевченка. Життєві долі двох людей, що майже однаково розпочалися, через ряд причин, зокрема через те, що Грицько залишився кріпаком, а Т. Шевченка викупили з неволі, склалися зовсім по-різному. Кріпак Грицько – «згас для всього майбутнього», а «Т. Шевченко сказав те, що кожна людина з народу сказала б, якби її народна сутність могла піднятися до здатності – висловити те, що зберігалось на дні її душі» [7, с. 51].

Твір «Воспоминания о двух малярах» М. Костомаров написав відразу після відміни кріпосного права, назвавши цю подію «великою епохою відновлення народного життя». Проте вчений з жалем згадує двох малоруських малярів, для яких звільнення народу не принесло користі: «Грицько-маляр дуже рано народився і прожив найкращі роки під гнітом кріпосного права, що не дало йому розвинути свій чудовий талант для власної духовної насолоди та на користь інших; Тарас-маляр рано помер, не дожив лише шести днів, до дня, який був би найрадсіншим днем в його страдницькому житті, бо цей день розпочав здійснення того, що було душею Тарасової поезії» [7, с. 56].

Повчальний за змістом й ідеєю цей твір був звернений до моральних почуттів читачів і водночас містив виховні приклади доцільного творення власної долі людиною.

М. Костомаров був переконаний, що «нове життя вільної християнської нації» відкрило шлях до широкої просвіти народу, тому вважав, що «після того залишалось бажати лише одного – просвіти звільненого народу...» [11, с. 537].

Просвітницька ідея через освіту змінити сприйняття простою людиною свого приниженого становища, проходить через сюжет історичної повісті М. Костомарова «Холуй» (1878). У творі письменник зобразив домашній побут, звичаї, різні людські характери та трагічні події епохи першої половини XVIII ст. Автор виразно викриває проблеми суспільства, що виникли внаслідок політики Петра I, які вчений у науково-історичних працях схарактеризував так: «Усі Петрові вихованці, які пережили його, заплуталися у власних інтригах, переслідуючи особисті егоїстичні інтереси, загинули на пласі або у вигнанні, а російський громадянин засвоїв у своїй совісті правило, що можна робити все, що корисно, навіть якщо це й аморально, виправдовуючись тим, що й інші народи так роблять» [16, с. 767].

Серед героїв повісті – дворовий холоп Василь Данилов, який за сюжетом твору «мав гарячий, живий характер, але й меланхолічний, і тому був схильний помріяти і любив розмови про гадання, чародійства, привиди» [18, с. 414]. Саме він найбільше потерпає від деспотизму, сваволі, егоїзму боярина-хазяїна. Вирішення проблеми М. Костомаров шукає в необхідності просвітництва найбільш знедолених членів суспільства. Він показує, що саме грамотність, яку засвоїв «холуй», навчаючись у священика, викликала в нього почуття незадоволення своїм холопським станом, а згодом – і бажання звільнитися від феодалної залежності. Проте спроби бідного хлопця змінити своє положення та відповідно знедолене життя виявляються марними, він гине. Причиною його загибелі автор вважає загальне нерозуміння, нецтво інших таких самих простих людей, беззаконня, що панувало в російському суспільстві.

Основну мету згаданого твору чітко визначив сучасний український дослідник В. Зарва, який схарактеризував її так: «Як твір головним чином етнологічний, повість відзначається

сильним критичним началом, зосередження уваги саме на негативних проявах зображуваної дійсності, підкресленням загального занепаду моралі, характеристикою суспільства, в якому мірою людини є майновий статус, багатство і влада над іншими, а не розум, освіченість, доброзичливість і людяність» [4, с. 48].

До цієї думки додамо, що М. Костомаров через викриття негативного боку конкретних історичних епох, пропагував морально-етичні положення, побудовані на християнських цінностях, які проголошували життєвою необхідністю вільне становище людини в суспільстві. Аналогічну ідею сповідував М. Костомаров і в дописі публіцистичного характеру «Християнство і кріпацтво» (1862). На протипагу ворогам і хулителям віри й науки христової, які прагнули довести, ніби християнство «освящає і похваляє неволю і гвалт, не дає людському розуму розвернутись, примушує, заплющивши очі, без власної розваги, узнавати за правду те, що сказано, і робити, як показано», М. Костомаров доводить, що людина навіть відповідно до Бога не кріпак, оскільки звертається не «пан Бог», а «Отче наш». Учений з упевненістю стверджує: «...не купував нас Христос у підданство, а іскупив із підданства і кріпацтва» [19, с. 10]. Суголосними є слова М. Костомарова, записані у творі «Книга Буття», яку вважають програмним документом Кирило-Мефодіївського братства. У ньому вчений записав: «...Ще гірша неправда: буцім установлено од Бога, щоб одні панували і збагатились, а другі були у неволі і нищі...» [20, с. 53].

Художньо-літературні повісті М. Костомарова також є відображенням високоморального світогляду вченого. У творі «Кремудій Корд» (1849) автор викриває й засуджує лицемірство, підлабузництво, жорстокість у людських стосунках. Він виступає на боці правди, злагоди, справедливості. Свої думки викладає через слова головного героя, який стверджує: «Існує одне найжахливіше горе, перед яким безсилі всі біди: це горе – нечиста совість і прагнення чужої крові та чужих сліз» [10, с. 299].

Моралістичним характером вирізняється твір «Сорок літ. Народна малоруська леген-

да» (1840). На думку автора, найвищою нагородою для людини є духовний розвиток, пов'язаний із вірою в Бога. На сторінках твору М. Костомаров виступив проти проповідників атеїзму, які поступово знищують моральну сутність людини. Він з упевненістю стверджував, що «матеріалізм приваблює до себе людей небагатої духовної натури своєю легкістю і доступністю для кожного розумника абстрактних доказів, що придатні для предметів ужитку, проте зовсім не застосовані у високих питаннях про божество, про дух, про безсмертя» [17, с. 407].

Сучасний історик Я. Козачок в одній із своїх статей, присвячених М. Костомарову, назвав його «практикуючим християнином», зауваживши також, що християнська мораль – складова ідей вченого [6, с. 29].

«Апостолом правди і науки» назвав М. Костомарова один із невідомих дописувачів часопису «Київська старовина» 1891 р. [3, с. 80]. К. Юнге, згадуючи Миколу Івановича як «світлу постать», зауважувала, що саме правда була властивістю натури М. Костомарова і справжнім культом для нього [26, с. 222]. Український просвітницький діяч В. Беренштам у спогадах про М. Костомарова стверджував: «Ставлячись до зла, як до чогось неминучого, покійний історик ніколи не годився з ним і глибоко вірив в цілковиту перемогу добра» [1, с. 229]. Як згадує В. Беренштам, саме знання були для М. Костомарова запорукою кращого майбутнього і прогресу, для якого насильство у будь-якій формі є лише перешкодою [Там само].

За життя М. Костомаров намагався вплинути на стан освіти простого народу Наддніпрянської України, сприяти покращенню якості навчання й початкового, і університетського. Він добре усвідомлював і намагався просувати цю думку в суспільстві, усвідомлював, що для освіти народу потрібна відповідна навчальна література. М. Костомаров був переконаний в необхідності створення для народу таких підручників, які б відповідали його (народу) духовним вимогам, а тому розпочав активну діяльність із збирання коштів на наукові книжки для народу.

У статті «Про викладання на південно-руській мові» (1862) учений розкрив своє бачення необхідних підходів до підручникотворення. На сторінках допису він розкрив своє вболівання за грамотне, з педагогічної тпогляду укладання наукових книг. На наш погляд, він дав цінні не лише для свого часу методичні поради щодо вимог до укладання підручників, а саме: «Книжки, створені для народу, мають бути написані так, щоб вони читалися, а не визубрювалися, були зрозумілими, а не втовкмачувалися; знання нехай вкладаються в голови учнів шляхом часто повторюваного читання, роздумів, переказування іншим і тлумачення прочитаного» [12, с. 3]. Зрозуміло, що М. Костомаров прагнув не просто про поширення наукової літератури для початкової освіти народу, а й її корисність та спроможність досягти дидактичної мети.

У статті «Про викладання на народній мові у Південній Русі» М. Костомаров акцентував увагу читачів на важливості появи україномовних книг наукового змісту для народу, а також розширив поради щодо їх укладання. Учений наголосив на таких вимогах до процесу підручникотворення, як:

- знання потрібно передавати в найпростішій, зрозумілій та для всіх доступній формі, однак без тривіальності та порожнього красномовства;
- знання мають поєднуватися з життям народу, бути потрібними в його бутті;
- слід уникати схоластичного характеру в народній освіті;
- потрібно, щоб книга пояснювала народу невідоме, а сама не потребувала б пояснень [13, с. 156—159].

Аналіз праць М. Костомарова свідчить про те, що він був добре обізнаний з освітніми проблемами свого часу, і це стосувалося не лише мови викладання, а й способів та методів викладу навчального матеріалу. Він прагнув якісного та ефективного ширення знань серед народу.

М. Костомаров не залишав поза увагою питання, пов'язане з виданням та укладанням науково-історичної літератури. Свої погляди щодо розв'язання цієї проблеми він вик-

лав у ряді статей. Оглядаючи досягнення наукової діяльності в галузі російської історії, учений відмічав, що найбільші успіхи досягнуто в збиранні та публікації «голоного» історичного матеріалу. На його думку, історичний матеріал лише тоді має наукову цінність, коли він зрозумілий тому, хто його читає. М. Костомаров був переконаний, що будь-яка історична чи етнографічна монографія має супроводжуватися поясненнями до викладеного матеріалу, оскільки вважав: «Дані зі світу минулого, які не висвітлені думками мислителя, які не доведені до синтезу у своїй сукупності, які не доводять нас самих до розуміння внутрішньої сутності людей, життя яких розглядається, не створюють історії, хоча, здається, і розташовані у суворій науковій системі» [8, с. 723].

Сучасні дослідники Ю. Пінчук, О. Кіян дійшли висновку, що в працях М. Костомарова, де аналізується творчість В. Антоновича, особливо істориком імпонує документалізм праць В. Антоновича, його вміння не лише зібрати джерела, а й безпосередньо проаналізувати. Проте дослідники зауважують, що й сам М. Костомаров у науково-історичних творах не задовольнявся формально-описовим методом і, бувало, вдавався до науково-прагматичного, однак такий підхід в його студіях не превалує [21].

Неодноразово виступаючи з критикою історичних монографій, а також збірників пам'яток малоруської народності, М. Костомаров писав, що наукова література має досягати дидактичної мети, а представлений науковий матеріал повинен бути достовірним і підтверджуватися першоджерелами. У наукових працях М. Костомаров найбільше цінував наукову новизну, повноту, правильність та доступність викладу. Під повнотою викладу М. Костомаров розумів всебічний опис об'єктів та багатство різноманітних аспектів, що служать для такого опису. Правильність розглядав як достовірність фактів і правильність одержаних на основі їх аналізу висновків. А доступність викладу, за М. Костомаровим, є такою умовою, за якої твір стає зрозумілим і для науковців, і для читання, і «полягає в точному відтворенні факту і думки, і у

відповідному зіставленні відомостей за їх внутрішнім зв'язком і зовнішньою послідовністю» [14, с. 1—2].

На сторінках часопису «Русская старина» у 1877 р. М. Костомаров опублікував статтю «Русская историческая литература в 1876 году», у якій проаналізував історичні твори Д. Ловайського, І. Забеліна і С. Гедеонова, відзначив їх позитивні аспекти та висловив власні міркування про вимоги до наукових історичних творів, а саме: цікавий виклад, зручність для читання, доступність матеріалу, що досягається присутністю розлогіх пояснень. Однак Микола Іванович вважав, що наукова література має задовольняти потреби не лише науковців, тому висунув необхідність створення повної, цілісної російської історії, розрахованої на прочитання якнайширшими колами населення: «...потрібна повна і небагатотомна історія, однак не така стисла, що годиться для шкіл і пристосована до вивчення напам'ять під керівництвом учителя; потрібна історія для читання і до того ж історія не для учнів, а для дорослих людей, які стали на життєву дорогу і вже достатньо підготовлені шкільною освітою» [15, с. 160]. Вочевидь, М. Костомаров дбав про створення необхідних умов самоосвіти, для підвищення освіти людей упродовж їхнього життя і був дуже вимогливим до якості наукових творів.

Випереджуючи час, М. Костомаров висловив думку про необхідність і важливість запровадження неперервної освіти, оскільки вважав, що вона є необхідністю всього життя людини. Він був переконаний, що ніхто не може закінчити освіту через достатність здобутих освітніх кваліфікацій, бо вони мають удосконалюватися упродовж життя, або через формальний підхід до віку людини: «Освіта — це досягнення будь-якого віку й не припиняється до старості. Ніхто не може сказати: я закінчив свою освіту, тому що це б означало: я закінчив своє духовне і моральне життя», — писав М. Костомаров [7, с. 1305]. Він підкреслював, що освіта дає людині можливість визначити правильне практичне застосування тим надбанням, які набула людська пам'ять в процесі виховання.

Отримавши ґрунтовне для свого часу домашнє виховання під пильним наглядом батька, М. Костомаров залишався поборником ідеї, що освіті має передувати доцільне родинне виховання, яке, у свою чергу, має сприяти здобуттю знань і освіти. Погляди М. Костомарова на проблеми виховання і його роль у здобутті освіти, а також на зв'язок виховання і навчання, їх взаємозалежність представлені у статті «Зауваження про наші університети», опублікованій 23 жовтня 1862 р. в «Санкт-Петербурзьких Відомостях». У згаданій розвідці педагог висловив свої міркування про першочергове значення виховання дітей, яке б передувало систематичному навчанню. Наголошуючи, що загальною метою виховання є освіта, він далі пише, що «освіта має коріння у вихованні, без нього не може зростати; виховання готує до життя, освіта є душею життя» [9, с. 1305].

На думку педагога, для виховного процесу характерним є вікове обмеження. Процес підготовки людини до життя, самостійної діяльності, який він ототожнював з вихованням, відбувається, на думку вченого, лише в дитячому та підлітковому віці. Саме школа, за словами вченого, має виконувати виховну мету і нести навчально-виховний характер.

Подібної думки дотримувався К. Ушинський. У статті «Три елементи школи» (1857) він доводив співвідношення виховання й навчання, виступав проти позбавлення школи її виховних функцій і завдань [25].

М. Костомаров вважав, що від якості і ґрунтовності початкового, тобто домашнього, виховання залежить якість освіти. Тому неодноразово викривав проблему низького рівня підготовки малоруської молоді до вступу у вищі навчальні заклади, звинувачуючи не лише недостатній рівень шкільного навчання, а й відсутність доцільного родинного виховання: «Судячи з екзаменів і вступних, і перевідних, я мав можливість дійти висновку, що поляки вступали до університету з кращою підготовкою, ніж росіяни, і це залежало вже не від шкільного навчання, а від початкового домашнього виховання. Малоруська молодь,

жителі лівого берега Дніпра, за винятком небагатьох, обдарованих видатними талантами, відрізнялися тупуватістю, лінню й апатією до розумової праці» [11, с. 479].

Проаналізувавши творчу спадщину М. Костомарова, підсумуємо загальнопедагогічні погляди вченого, відображені у сформульованих ним вимогах щодо покращення освітньої справи:

– якнайширше просвітництво народних мас;

– висвітлення і обґрунтування суспільної детермінації освітнього процесу, що змінить ставлення соціуму до освіти;

– визнання важливості родинного, початкового виховання;

– сповідування норм християнської моралі, що веде до духовного розвитку суспільства;

– створення й широке видання підручників для початкового навчання, під час укладання яких має забезпечуватися:

- грамотне укладання;
- доступність матеріалу;
- зрозумілість викладу, що не вимагає додаткових пояснень, а знайомить з невідомим та спонукає до роздумів;

– вимогливість до постаті педагога й викладача;

– упорядкування стану й підвищення якості професійної освіти;

– створення умов для здобуття людиною освіти протягом усього життя:

- свобода у виборі життєвої позиції;
- доступність освіти;
- видання необхідної для постійної самоосвіти особистості наукової літератури.

Література

1. Беренштам В. Л. Воспоминания о последних годах жизни Н. И. Костомарова / Беренштам В. Л. // Киев. старина. – 1885. – № 6. – С. 219—237.

2. Вопрос о допущении малорусского наречия в народных школах. Уривки : Скоропис різних рук (почасти чернетка – автографа Костомарова) 80-х рр. XIX ст. // Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – Ф. І. – Спр. 6670. – 15 арк.

3. Д.К.М. Воспоминания о Н. И. Косто-

марове (письмо в редакцию) // Киевская старина. – 1891. – Кн. 7(июль). – С. 75—84.

4. Зарва В. Л. Просвітительські традиції у повісті М. Костомарова «Холуй» / Зарва В. Л. // Микола Костомаров і проблеми суспільного та культурного розвитку української нації : наук.-практ. конф. / Рівненський Ін-т культури; ред. кол. : О.А. Галич та ін. – Рівне, 1992. – С. 48—49.

5. Историческая записка о Ровенском Реальном Училище (1832—1889) / Составитель учитель истории и географии А.А. Анципо-Чикунский, по случаю празднования 50-тилетнего юбилея училища. – Киев : Тип. Высоч. Утв. Т-ва печатн. дела, 1894. – 148 с.

6. Козачок Я. Педагогічні ідеї в діяльності та художній спадщині Миколи Костомарова / Козачок Я. // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-у. Серія: Педагогічна. – 2004. – № 1. – С. 28—34

7. Костомаров Н. Воспоминание о двух малярах // Основа. – 1861. – № 4. – С. 44—56.

8. Костомаров М. І. Про відношення історії до географії та етнографії. Лекція, прочитана в Географічному товаристві 10 березня 1863 р. / Костомаров М. І. // Нар. творчість та етнографія. – 1996. – №4. – С. 32—36.

9. Костомаров Н. И. Замечание о наших университетах (По поводу напечатанной в №1 газеты «День» статьи Хомякова) / Костомаров Н. И. // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №237. – С. 1305—1306.

10. Костомаров М. І. Кремуцій Корд : тв. в 2-х т. / Костомаров М. І. – К. : «Дніпро», 1967. – Т. I. — С. 291—332.

11. Костомаров Н. И. Исторические произведения. Автобиография / сост. Замлинский В. А.; примеч. Бутича И. Л. – 2-е изд. – К. : Лыбидь, 1990. – 735с.

12. Костомаров Н. И. Мысли южнорусса. О преподавании на южнорусском языке / Костомаров Н. И. // Основа. – 1862. – № 5. – С. 1—6.

13. Костомаров М. І. Про викладання на народній мові в Південній русі / Костомаров М. І. // Науково-публіцистичні і по-

лемічні писання Костомарова / за ред. М. Грушевського. – Державне видавництво України, 1928. – 316 с.

14. Костомаров Н. Рецензия сочинения И. Попки «Черноморские козаки» / Костомаров Н. // Основа. – 1861. – № 8. – С. 1—8.

15. Костомаров Н. Русская историческая литература в 1876 году / Костомаров Н. // Русская Старина. – 1877. – № 1. – С. 159—184.

16. Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей / Костомаров Н. И. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 1024 с., ил.

17. Костомаров М. І. Сорок літ. Мало-руська народна легенда : у 2-х т. : Повісті / М. І. Костомаров. – К. : «Дніпро», 1990. – Т. II. – С. 350—409.

18. Костомаров М. І. Холуй : у 2-х т. : Повісті / М. І. Костомаров. – К. : «Дніпро», 1990. – Т. II. – С. 409—512.

19. Костомаров Н. Християнство і кріпацтво / Костомаров Н. // Основа. – 1862. – № 6. – С. 9—12.

20. Микола Костомаров (1817—1885) Книги биття українського народу // Вивід прав України. М. Грушевський, І. Франко, М. Костомаров та ін. – Львів : МП «Слово», 1991. – С. 50—58.

21. Пінчук Ю. Микола Костомаров і Володимир Антонович: єдність ідей та відмінність методологій / Пінчук Ю., Кіян О. // Історичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 43—51

22. Попов А. И. Н. И. Костомаров – преподаватель Ровенской гимназии (По архивным данным ровенского реального училища) / Попов А. И. // Исторический вестник. – 1917. – № 3. – С. 716—735.

23. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні / Сірополко Степан. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.

24. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / Сухомлинська О. В. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

25. Ушинський К. Д. Три елементи школи / Ушинський К. Д. // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. / редкол. : В.М. Столетов та

ін.; під ред. О.І. Пискунова та ін. – К. : Рад. Шк., 1983. Том перший. Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 26—43.

26. Юнге Е. Ф. Воспоминания (1843—1863) / Юнге Е. Ф. – М. : СФИНКС, Б.г. – 356 с.

* * *

Дутко О.М. Педагогічні погляди М.Костомарова у контексті його світоглядних пріоритетів

У статті розглядається творча спадщина та просвітницька діяльність М.Костомарова. Проаналізовано світоглядно-педагогічні погляди вченого, який наголошував на необхідності освіти для широких верств населення рідною мовою та надавав надзвичайно великого значення історії народу, як важливого чинника формування національної свідомості та просвічення простого люду.

Ключові слова: педагогічна персоналія, світогляд, просвітництво.

Дутко О.М. Педагогические взгляды М.Костомарова в контексте его мировоззренческих приоритетов

В статье рассматривается творческое наследие и просветительская деятельность М.Костомарова. Проанализированы мировоззренческо-педагогические взгляды ученого, который отмечал необходимость образования для широких слоев населения на родном языке и отводил чрезвычайно большое значение истории народа, как важного фактора формирования национального сознания и просветительства простых людей.

Ключевые слова: педагогическая персоналия, мировоззрение, просветительство.

Dutko O.M. Pedagogical views of M.Kostomarov in the context of his world outlook priorities.

M.Kostomarov's creative heritage and enlightening activity are considered in the article. The author analyzes outlook-pedagogical views of the scientist who underlined the necessity of education for all population in their native language and emphasized on the nation's history as an important factor of formation of the national self-consciousness and education of simple people.

Key words: pedagogical personnel, world outlook, enlightenment.

Стаття надійшла 26.02.2009 р.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В РЕФОРМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1920–1930 РР.)

Бричок С. Б.

УДК 372.4(477)(09)''1920/1930''

ПРОЦЕСИ реорганізації й розвитку системи освіти в Україні в 1920-х роках, як і сьогодні, відбувалися за умов економічної кризи та реформування господарства, які спричинили цілу низку подібних негативних проблем. Слід визнати, що більшість з них, а саме залишковий принцип фінансування освітньої галузі, дитяча безпритульність, принизливий соціальний статус педагога в суспільстві, певною мірою вдалося вирішити в ті часи, тому цей досвід є корисним і для сьогоднішнього. Суспільно-політичні процеси 20-х рр. ХХ ст. в УСРР безпосередньо впливали на функціонування школи як соціального інституту держави: становлення загальноосвітньої школи, загальна спрямованість її діяльності відобразили наявні на той час політичні, соціальні та національні суперечності.

За роки незалежності України вивчення вітчизняними істориками педагогіки проблеми розвитку загальноосвітньої школи активізувалося. Так, дослідники Л. Березівська, В. Борисов, І. Ніколіна, О. Сухомлинська [1; 2; 9; 10] з'ясували особливості процесу становлення й розвитку освіти дітей в Україні у 20-х – 30-х рр. ХХ ст., вивчали загальні особливості реформи шкільної освіти України. Водночас специфіка реформування початкової ланки у 1920-х рр. в Україні окремо не досліджувалась. Саме тому ми обрали її предметом вивчення в нашій статті.

Основне завдання статті — комплексно дослідити та охарактеризувати реформування початкової освіти України в контексті розвитку шкільної освіти в УСРР у 20-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітня політика 20-х рр. ХХ ст. була наслідком реального стану освіти в Україні. Гра-

мотність населення України на початку 20-х рр. була надзвичайно низькою. Згідно переписом 1920 рр. в семи губерніях України (без Волинської та Подільської) грамотних було всього 34,7%. Зокрема, у містах грамотних чоловіків було 65,9%, жінок, відповідно, 53,8%; у селах чоловіків — 39,9%, жінок — лише 17,8% [16, с. 16]. Досить суттєва відмінність пояснювалася тим, що сільські діти, особливо дівчата, були змушені з дитинства допомагати батькам у господарстві й не мали можливості відвідувати школу. Такий стан зумовив основні завдання у сфері освіти в означений історичний період, серед яких першочерговими були ліквідація неграмотності, безпритульності, надання освіти жінкам, зміна стереотипів батьків, особливо в робітничо-селянському середовищі щодо доцільності надання дітям освіти.

З метою запровадження цих ідей у педагогічну практику Наркомос України за аналогією до Російської федерації у червні 1920 р. видав наказ про створення єдиної семирічної трудової школи, згідно з яким усі нижчі й середні державні, громадські і приватні школи вважались ліквідованими з 1 липня 1920 р. [4, с. 88].

Однак, слід зазначити, що на той час соціально-економічні умови в Україні, спричинені наслідками війни, були значно гіршими, ніж у Росії. Україна була фактично неспроможною фінансово забезпечити реалізацію російської концепції та моделі освіти. Тому Наркомос України на чолі з Григорієм Федоровичем Гриньком (народний комісар освіти з 20 лютого 1920 р. до 20 вересня 1923 р.) у 1920 р. відмовився від реалізації російської концепції й почав розробку власної системи освіти, головною метою якої визначався соціальний захист дітей. Загальне зубожіння українського народу, зруйнування господарства, велика кількість малозабезпечених, осиротілих і безпритульних дітей були настільки великими, що «саме на цій основі виникла потреба в перегляді освітньої політики, саме звідси ви-

ходить характерна для 1920 р. боротьба напрямів» [3, с.78].

Відповідно Наркомос УСРР схвалив вдати два основоположні документи – «Декларацію Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей» та постанову «Про дитячі будинки», які змінювали систему народної освіти в Україні [5].

У новій моделі освіти, яку після виступу Г. Гринька було затверджено в серпні 1920р. на II загальноукраїнській нараді з питань освіти, пропонувалося запровадити систему соціального виховання для дітей віком до 15 років. Школа першого ступеня мала бути реорганізована в дитячий будинок, спільний для дітей обох статей, а школа другого ступеня – у професійно-технічні навчальні заклади, у яких діти б вчилися, та працювали, закінчували б заклад вже готовими фахівцями з робітничих та селянських професій.

За проектом Г. Гринька схема шкільної освіти передбачала: 1) дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія й т.д.) – від 4 до 8 років; 2) соціальне шкільне виховання (трудова семирічна школа, яка поділяється на два центри: 1-й чотирирічний – з 8 до 12 років і 2-й трирічний – з 12 до 15 років); 3) професійну освіту [3].

«Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей» проголошувала такі напрями освітньої політики: соціально забезпечити, охопити навчанням і вихованням велику кількість безпритульних, зробити виховання всіх без винятку дітей справою всього суспільства. Система соціального виховання, відповідно до «Декларації», була спрямована на соціальний захист значної кількості безпритульних дітей і голодуючих обох статей віком до 15 років [5]. Лише за перший рік впровадження шкільної реформи в Україні було створено 2000 дитячих будинків, які охоплювали початковою освітою і вихованням понад 140 тисяч дітей, з'явилися дитячі містечка у найбільших містах України [1]. Денні дитячі будинки в жодному разі не дублювали початкову школу як форму організації навчальної, трудової й виховної роботи, а доповнювали її новими функціями. Насамперед це організація регулярного харчування, забезпечення одягом, медична допомога, підготовка домашніх завдань, організація доз-

вілля. При дитячих будинках створювалися їдальні, пральні, лазні, майстерні, бібліотеки.

Життя в дитячих будинках будувалося на самообслуговуванні, навчально-виховна робота пов'язувалася з виробничою практикою. Що стосується змісту освіти, то він орієнтувався на комплексність, стрижнем мало бути вивчення рідного краю, рідної мови.

Слід зазначити, що в цей період українська школа не мала стабільних навчальних планів, програм. Наркомос освіти дозволяв школам працювати за самостійно складеними органами освіти або ж школами навчальними планами, урахуваючи місцеві умови (тривалість навчального року, наявність вчителів, навчально-матеріальна база).

Що стосується початкової ланки, то основними предметами в ній були краєзнавство (у зв'язку з рідною мовою, математикою і природознавством), малювання й ліплення, ручна праця, ігри й фізичні вправи, співи [1, с.168].

Теоретик соціального виховання, соратник Г. Гринька О. Попов вважав, що в програмі початкової школи мали бути такі предмети: математика, природознавство, азбука праці, фізичне виховання, співи [11].

Однак уже в кінці 1922 р. ЦК КП(б) звільнив Г. Гринька з посади наркома освіти «за намагання відокремити процес розвитку освіти в Україні від Росії та інших республік» [14, с. 35].

Новопризначений нарком освіти В. Затонський (1922—1924) свою політику спрямував на подолання відмінностей між освітніми системами України і Росії. Так, у грудні 1923 р. на нараді наркомів освіти союзних і автономних республік у Москві було офіційно проголошено про відмову України від ідеї замінити школу дитячим будинком, які відтепер належали до загальноосвітніх шкіл [8, с.10]. Фактично початкова освіта надавалася дітям і в дитячих будинках, і в 7-річній трудовій школі, у її першому центрі.

Уже на всеукраїнській нараді завгубвно в березні 1924 р. було визначено стратегічні завдання в освітній сфері, зокрема, установити обов'язковим типом початкової освіти чотирирічну школу, розробити план загального початкового навчання в її межах [17]. Наркомос України проголосив універсальним комплексний метод викладання, коли замість

окремих дисциплін учням подається комплекс конкретних об'єктів і явищ, пов'язаних органічно, відповідно до потреб життєвого вивчення теми. Загальні принципи нового змісту освіти втілювалися в Єдиному навчальному плані соцвиху (1924) [13]. Комплексна програма для початкової української школи була подібна до російської й розподілялася за роками і триместрами, розміщала за трьома темами (природа, праця, суспільство).

У навчальному плані були закладені відмінності для сільської й міської школи. Так, для початкової сільської школи (1—4 класи) комплекси пов'язувалися з сезонними сільськогосподарськими роботами, учні мали здобувати практичні знання з природничих дисциплін, пов'язаних з сільським господарством, у міській школі практичні знання пов'язувалися зі знаннями міської промисловості. Отже пріоритетна роль відводилась природознавству, праці, а другорядна роль — таким предметам, як мова, математика, мистецькі дисципліни.

У 1929 р. наркомосом України було запропоновано навчальний план для початкової

школи, який ми наводимо в таблиці 1 [1, с. 201].

Порівняно з попередніми роками у запропонованому навчальному плані було зменшено кількість годин на розумову діяльність та збільшено на практичну, громадськокорисну діяльність [12].

Що стосується тематики комплексів, то вона мала такий вигляд:

Сільська школа.

1 рік. Життя й праця в родині й у школі. Осінні роботи в сільському господарстві. Підготовка до зими. Робота в селі взимку. Весняні роботи на селі.

2 рік. Наше село. Підготовка до зими. Робота на селі взимку. Весняні роботи на селі.

3 рік. Наше село. Переробка сільськогосподарських продуктів (колективного господарства). Обробка волокнуватих матеріалів. Фабрично-заводська праця в місті. Покращення сільського господарства (боротьба за урожай). Зв'язок між містом і селом.

4 рік. Колективізація та індустріалізація сільського господарства. Промисловість та електрифікація країни. Соціалістичне будівництво країни. СРСР в боротьбі за світову революцію.

Таблиця 1

№ п.п	Класи Предмети	1	2	3	4
1.	Розвиток мови (письмо, читання, розмова)	11	11	13	13
2.	Розробка матеріалу з соціально-трудового природничого оточення, гігієни (бесіди, розмови, спостереження, екскурсії, досліди, обстеження, робоча ліпка, аплікації, малювання)				
3.	Лічба й міра	5	5	5	5
4.	Фізвиховання (педгімнастика, вправи, ігри, спорт)	3	3	3	3
5.	Співи	2	2	2	2
6.	Громадсько-корисна робота та робота диторганізацій (зв'язок з оточенням, виконання громадських доручень, участь у кампаніях, збори учнівських організацій тощо)	3	3	3	3
7.	Праця в майстернях	-	-	2	2
Разом		24	24	28	28

Міська школа.

1 рік. Праця та життя в родині й школі. Підготовка до зими. Життя та праця людей міста взимку. Весняні праці в місті та селі.

2 рік. Життя та праця нашого міста. Дрібне виробництво нашого району. Наш виробничий заводський район. Весняні праці в місті та селі.

3 рік. Місто як економічний та культурний центр. Наше підприємство. Сільсько-господарська праця в селі. Зв'язок між містом і селом.

4 рік. Колективізація та індустріалізація сільського господарства. Промисловість та електрифікація країни. Соціалістичне будівництво країни рад. СРСР в боротьбі за світову революцію.

Політеми й політдні для обох варіантів і для всіх груп були такими: Жовтнева революція. Кривава неділя. День Червоної Армії. День жінки робітниці. День пам'яті Т. Шевченка. День Лютневої революції. День Ілліча. День деревонасадження. Перше травня. День І. Франка [12, с. 21].

Однак у квітні 1930 р. спочатку на всеукраїнській (20 квітня), а потім на всесоюзній (27 квітня) партійних нарадах нарком освіти України (1927—1933) М. Скрипник виступив з доповіддю про основні засади єдиної системи народної освіти, які звів до системи російської освіти. Він фактично відмовився від української системи освіти й засудив її [15, с. 658]. Після нарад було прийнято ряд резолюцій, які стали основою постанов ЦК ВКП(б) 1930—1932 р., що кардинально змінили структуру та зміст освіти в УСРР, розпочали її уніфікацію з російською. Що стосується початкової школи, то постановою «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (25 липня 1930 р.) розпочався період чергових трансформацій та створення єдиної державної системи початкової освіти [6].

Таким чином, в Україні впродовж 20-х рр. ХХ ст. початкова освіта зазнала значного ре-

формування; вона давала дітям практичні, наближені до життя вміння й навички, ігноруючи певною мірою знання з базових предметів. І хоча українська початкова школа, на нашу думку, відповідала потребам тогочасного українського суспільства, носила новаторський, динамічний характер, вона все ж не змогла забезпечити загального обов'язкового початкового навчання дітей 8—12 років, що стало причиною реорганізації системи освіти, створення єдиної державної системи освіти.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо здійснення аналізу підготовки підручників для початкової школи досліджуваного періоду.

Література

1. **Березівська Л. Д.** Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Березівська Л. Д. — К., 2008. — 406 с.
2. **Борисов В. Л.** Розвиток загальноосвітньої школи та проблеми національної освіти в Україні в 1920—1933 рр. / Борисов В. Л. // Придніпр. наук. вісн. — 1998. — № 120. — С. 78—85.
3. **Гринько Г. В.** Очерки советской просветительной политики / Гринько Г. В. — Харьков : Путь просвещения, 1923. — 194 с.
4. **Грищенко Н. М.** Развитие народного образования в Украинской ССР / Грищенко Н. М. // Сов. педагогика. — 1954. — № 4. — С. 86—96.
5. **Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей** // Вісник Народного Комісаріату Освіти У.С.Р.Р. — 1920. — № 1. — С. 9—11.
6. **Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании (сборник документов за 1917—1947 гг.).** — М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — Вып. 1. — 297 с.

7. Кодекс законів про Народну освіту УСРР // ЦДАВО України. — Ф. 1.— Оп.20. — Спр.1785. — Арк. 8—9.

8. Липинський В. В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. / Липинський В. В. // Укр. іст. журн. — 1999. — № 5. — С. 3—13.

9. Нариси історії українського шкільництва. 1905—1933 : навч. посіб. / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. — К. : Заповіт, 1996. — 304 с.

10. Ніколіна І. І. Державна освітня політика на Україні в 20-х рр. ХХ ст. / Ніколіна І. І. // Розвиток наукових досліджень 2005 : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 7—9 листоп. 2005 р. — Полтава, 2005. — Т. 3. — С. 141—144.

11. Попів Ол. Від абабагаламаги до соцвиху / Попів Ол. // Шлях освіти. — 1924. — № 10. — С. 34—39.

12. Проекти навчальних планів та схем комплексів трудшколи // Бюлетень народного комісаріату освіти. — 1929. — № 16. — С. 18—22.

13. Руководство по социальному востановитанію / Главсоцвос Наркомпроса УССР. — 4-е изд. перераб. — Б.м. : Гос. Изд. Украины, 1924. — 311 с.

14. Самоплавська Т. О. Гринько Григорій Федорович / Самоплавська Т. О. // Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник : у 2-х кн. / за ред. О.В. Сухомлинської. — К. : Либідь, 2005. — Кн. 2. — С. 31—36

15. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С. — К.: Наук. думка, 2001. — 912 с.

16. Тагин Ф. Школа соцвоса на Україні и перспективи народного образования / Тагин Ф. // Путь просвещения. — 1924. — № 1. — С. 16—21.

17. Тези докладів і резолюцій Всеукраїнської наради завгубвно (1—7 березня 1924) // Бюлетень народного комісаріату освіти. — 1924. — 15 липня. — С.1—39.

* * *

Бричок С. Б. Початкова освіта у реформі шкільної освіти України (1920—1930 рр.)

У статті розглядається специфіка реформування початкової ланки освіти в Україні у 20-х рр. ХХ ст. Комплексно досліджується та аналізується реформування початкової освіти в контексті розвитку шкільної освіти в УСРР у 20-ті рр. ХХ ст., зокрема, визначається її практичний, наблизений до життя характер.

Ключові слова: початкова освіта, реформа шкільної освіти.

Бричок С. Б. Начальное образование в реформе школьного образования Украины (1920—1930 гг.)

В статье рассматривается специфика реформирования начального звена образования в Украине в 20-х гг. ХХ ст.. Комплексно исследуется и анализируется реформирование начального образования в контексте развития школьного образования в УСРР в 20-е гг. ХХ ст., в частности, определяется ее практический, приближенный к жизни характер.

Ключевые слова: начальное образование, реформа школьного образования.

Bruchok S. B. Primary education in reform of school education of Ukraine (1920—1930)

In the article the specific of reformation of initial link of education is examined in Ukraine in 20th of XX centuries. Complex investigated and analysed reformation of primary education in the context of development of school education in USRR in 20th of XX centuries, in particular, its practical, close to life character is determined.

Key words: primary education, a reform of school education.

Стаття надійшла 09.06.2009 р.

РОЗВИТОК природничого краєзнавства

в системі вітчизняної шкільної освіти (XVIII ст.)

Трегубенко О. М.

УДК [908:502]:373,5(477)«17»

ГЛОБАЛЬНІ зміни в Україні та світі викликали глибинні трансформації в сфері освіти. Не обійшли ці процеси й краєзнавство. Як одна з основних інтеграційних галузей знання природниче краєзнавство вирішує задачі конкретизації теоретичних положень природничих навчальних дисциплін на прикладі компонентів природи краю, формування системних уявлень про природні процеси та явища, що відбуваються на певній території, сприяє всебічному розвитку особистості дитини. Декларування значущості крає-

знавства в становленні особистості дає підставу до вивчення витоків його розвитку.

У дослідження розвитку природничого краєзнавства певний внесок зробили К.Ф. Строев, Є. М. Мешечко, М. Ю. Костиця, В. В. Обозний, М. П. Крачило та інші, які в своїх роботах частково розглядають окремі аспекти розвитку географічного краєзнавства та доводять необхідність удосконалення його змісту і структури.

Ця стаття присвячена виділенню особливостей розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в XVIII ст., аналізу внеску вітчизняних учених, педагогів, просвітителів цього часу в становлення й розвиток суспільного й шкільного краєзнавства.

Основи вивчення природи рідного краю



закладені ще стародавніми слов'янами. За допомогою традицій, які склалися з різних звичаїв і обрядів, діти успадковували зразки поведінки в природі, практичний досвід використання її компонентів.

З переходом до класового суспільства на Русі в X–XIII ст. відбулася поступова трансформація ілюзорних уявлень про природу в продукти усної народної творчості (народні прикмети, загадки, прислів'я, приказки), у яких відображалася об'єктивне пізнання навколишньої дійсності і практичний досвід багатовікової трудової діяльності. У народній педагогіці знайшли віддзеркалення основні етичні принципи ставлення до природи рідної землі, реальні уявлення про її компоненти і їх практичну значущість у житті людини.

Розвиток гуманістичних традицій народної педагогіки відносно рідного краю продовжився в XIV – XVII ст. в умовах звільнення держави від ярма загарбників, швидкого економічного зростання й поступового просування в галузях культури й освіти. У творах просвітителів того часу – Івана Федорова, Сімона Полоцького, Василя Бурцова-Протопопова, Федора Ртищева, Сильвестра Медведєва, Каріона Істоміна, Івана Вишенського, Памви Беринди, Єпифанія Славинецького, Захарія Копистенського й інших – значне місце посідають проблеми формування любові до своєї Вітчизни, рідної землі, етичної поведінки дітей в сім'ї, школі й суспільстві.

Після поділу України в 1667 р. на Лівобережну і Правобережну національна система шкільної освіти виступає як складова систем освіти Росії та Польщі. Саме в цей час у кінці XVII – початку XVIII ст. відбувається новий виток розвитку в сфері шкільної освіти, пов'язаний з реформуванням економіки держави. Петровські реформи в сфері освіти і виховання зумовили появу шкіл різних типів, які відрізнялися надто практичною спрямованістю. Саме в Петровську епоху в суспільстві закріпилося розуміння необхідності інтенсивного вивчення й використання природних ре-

сурсів свого краю. Розвиток економіки й промислового виробництва вимагали розвідки родовищ мінеральної сировини, аналізу комплексного впливу природних умов на будівництво промислових підприємств і організацію сільського господарства.

Рішення поставлених державних завдань вимагало якісної підготовки необхідних фахівців. У зв'язку з цим на початку XVIII ст. з'являються цивільні навчальні заклади різних типів (цифірні школи, школи математичних і навігаційних наук, інженерні школи, артилерійські школи, гірські училища та інші [2, с. 211–212]), у яких учні й отримували основи загальної освіти (грамота, математика, географічні відомості, астрономія), і вивчали спеціальні науки (геодезія, геологія, мореплавання та інші). Саме в цей період природознавство в системі освіти починає викладатися у вигляді окремих навчальних предметів. Не зважаючи на те, що природничі знання були зібранням довідкових відомостей найрізноманітнішого змісту, які повинні були заучуватися дітьми, ідеєю про істотну значущість практичного досвіду в пізнанні природних об'єктів і явищ пронизані праці багатьох просвітителів, філософів і громадських діячів того часу.

Затвердження значущості безпосереднього сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу, людського досвіду пізнання характерне для творів просвітителя, філософа й педагога того часу С. Яворського, який у своїх «Філософських змаганнях...» відзначає: «Віра не є знанням, оскільки у вірі немає очевидності і знайомства з об'єктом... Очевидність пізнання є певна якість і світло пізнання, у якому інтелект так яскраво уявляє об'єкт, що жодним чином не може з ним розходитися, адже є його віддзеркаленням» [1, с. 123].

Проблема пізнання навколишньої дійсності шляхом практичного засвоєння порушується в працях відомих учасників просвітницьких реформ XVIII ст. С. Калиновського й Ф. Прокоповича, який у «Промові про

заслуги наук, що прирівнюються до заслуг зброї» відзначав: «Хто не бачив, яка користь від наук! ... Нині людина пориває до знань і починає глибше досліджувати природу: вивчає шлях зірки, ... у повітрі досліджує чергування вітрів, дощ, сніг, град, а на землі – річки, рослинність, камені, тварин, їх різноманіття, рід, число, а також дивовижні життєві сили природи» [4, с. 105].

Ідея про провідну роль практичного досвіду в пізнанні навколишнього світу проходить через багато творів відомого українського філософа-матеріаліста, просвітителя М. Козачинського: «Матерія сприймається з досвіду, бо коли фізик розглядає природне тіло, то з його виникнення й руйнування він легко пізнає першу матерію, яку він не прагне побачити, але може простежити думкою...» [4, с. 137]. Особливий інтерес в педагогічному аспекті викликає його розуміння значення діяльності у вихованні й освіті, він стверджував, що перевага людини над тваринами полягає саме в розумінні ними мети й засобів своєї діяльності, спрямованої на пізнання навколишнього світу.

Під впливом петровських реформ діяльність відомих учених, картографів, адміністраторів, будівельників XVIII ст. була пов'язана з вивченням особливостей природи різних регіонів Російської держави, що сприяло становленню й розвитку державного краєзнавства. Так, відомий дипломат, природодослідник, географ і педагог В. М. Татищев у 1719 р. за дорученням Петра I приступає «до землемірства всієї держави і створення ґрунтової російської географії з ландкартами». У 1734 р., з метою збору матеріалів з географії різних регіонів країни він розсилає на місця опитувальник з 92 питань, отримання відповідей на які припускає ретельний опис природи, населення, адміністративно-територіального поділу й історії розвитку місцевості [7, с. 14].

У 1737 р. В. М. Татищев складає «Предложение о сочинении истории и географии рос-

сийской». Ця праця, крім наукових міркувань ученого про сутність і зв'язки цих наук, містить дуже докладну інструкцію з опису регіонів Росії, яка складається з 198 пунктів і містить питання, що спрямовані на вивчення особливостей природи і припускають опис особливостей клімату, поверхневих і підземних вод, мінеральних ресурсів, рослинного й тваринного світу. По суті, цей опитувальник є першою програмою з краєзнавства, у якій передбачені навіть фенологічні спостереження за природою: «41. У який час і яке дерево перше весною лист і колір показує і в осінь відпадає» [9, с. 82].

У 1746 р., працюючи над главою «О географии вообще и о русской», В. М. Татищев разом з «універсальною» й «спеціальною» географією виділяє «пределописание» – опис малих територіальних одиниць: «един град с его присудом опишется», що, поза сумнівом, можна вважати становленням регіональної географії.

Значний вплив на становлення й розвиток краєзнавства мала теоретична й практична діяльність видатного вченого М. В. Ломоносова, який з метою розвідки родовищ мінеральної сировини в 1761 р. [8, с. 15] організував збір матеріалів за участю місцевого населення регіонів, при чому активну участь у цій акції брали й діти, активність і допитливість яких, на думку ученого, могли принести вагомі результати. Складений М. В. Ломоносовим опитувальник з 30 питань, відповіді на які характеризували адміністративні одиниці держави, сприяв цілеспрямованій організації вивчення місцевим населенням свого краю і був успішною спробою організації суспільного краєзнавства.

Один із важливих принципів дослідницької діяльності М. В. Ломоносова – завдяки спостереженням установлювати теорію – мав велике значення для боротьби з схоластичним типом викладання природничих дисциплін. Ідеї вченого про зв'язок навчання з життям, трудовою діяльністю місцевого населення,

необхідності збагачення знань за рахунок спостережень визначили формування світогляду багатьох просвітителів України, які також вважали за необхідне організацію безпосереднього сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу, тісного зв'язку наук з практикою, придбання людиною досвіду пізнання місцевості, де вона мешкає.

Глибока переконаність у значущості пізнання навколишнього світу й самого себе властива філософським концепціям відомого гуманіста й педагога Г. С. Сковороди. Ураховуючи положення гуманізму й ґрунтуючись на власному педагогічному досвіді, Г. С. Сковорода відзначав, що пізнавати світ необхідно тільки через прекрасне і вчити слід тому, що необхідне для пізнання навколишнього дійсності й власного Я.

Значний внесок в становлення теорії пізнання навколишнього світу зробив видатний український учений-енциклопедист Я. П. Козельський, який виділив два основні об'єкти наукового пізнання – природу й суспільство. Розглядаючи процес пізнання з позицій сенсуалістичного матеріалізму, він надавав величезного значення вивченню об'єктів і явищ навколишнього світу шляхом спостереження, практичному досвіду людини: «Ціла фізика і всі її часткові науки здобуті, поширені і зведені до високого ступеня приросту з невичерпних джерел натури незрівнянно більше спостереженнями й дослідами, ніж роздумами» [3, с. 411—552].

У 1786 р. було затверджено «Статут народних училищ у Російській імперії», який сприяв відкриттю нових безплатних п'ятирічних (у губернських містах) і дворічних (у повітових містах) шкіл. У ньому вчителям рекомендувалося використовувати в процесі навчання матеріали про місцеву природу, що можна вважати практичною реалізацією краєзнавчого принципу навчання.

Цікавим свідоцтвом становлення й розвитку шкільного краєзнавства в цей час є за-

лучення урядом до роботи державної комісії з опису регіонів держави (1788 р.) вчителів і учнів народних училищ, яким рекомендувалося скласти опис природних об'єктів (гір, рівнин, лісів, річок, озер, представників рослинного й тваринного світу), історії, господарства й населення губернії [8, с. 16].

У другій половині XVIII ст. за часів царювання Катерини II активно розповсюджується європейська література з питань навчання й виховання, що не могло не відбитися на поглядах вітчизняних учених і педагогів, які активно почали полеміку з різних аспектів організації освіти. Положення про необхідність розпочинати навчання дітей з чуттєвого сприйняття предметів у фундаментальних працях європейських педагогів лягли в основу майбутніх концепцій про значущість тісного зв'язку формування наочних уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності з дослідженням природи своєї місцевості, програм краєзнавчих курсів.

Вітчизняними педагогами активно обговорювалися ідеї Ж.-Ж. Руссо, який бачив необхідним на перших етапах навчання отримання чітких уявлень про реальні речі та явища, які є основою подальшого розвитку логічного мислення. Розробляючи рекомендації з викладання природничих предметів, педагог відзначав, що контакт з природою повинен навчити дитину користуватися органами чуття, забезпечити їй вільний розвиток: «Зробіть вашу дитину уважною до явищ природи, і ви її швидко зробите допитливою» [6, с. 220]. У романі-трактаті «Еміль, або Про виховання» Руссо радить починати вивчення своєї місцевості з «плану батьківського саду», що є однією з перших практичних рекомендацій з виконання практичних завдань на місцевості з метою формування просторового мислення дітей.

Великий вплив на розвиток ідеї про необхідність вивчення природи шляхом безпосереднього сприйняття природних об'єктів і явищ своєї місцевості мали педагогічні кон-

цепції І. Г. Песталоцці. Відомий педагог, спираючись на свої ідеї розвиваючого навчання і елементарної освіти, розвиваючи принцип наочності навчання, безпосередньо пов'язував чуттєве сприйняття з розвитком мислення, чим розпочав наукову розробку методики початкового навчання природних наук.

І. Г. Песталоцці бачив пізнавальний процес через рух — від неупорядкованих і нечітких вражень, отриманих від зовнішнього світу через органи чуттів, до певних образів, а потім — до чітких уявлень і понять. Пізнання, стверджував І. Г. Песталоцці, починається з чуттєвого сприйняття й переходить шляхом переробки уявлень до ідеї, яка існує в свідомості як творча сила, але для свого вираження й реалізації вимагає матеріалу, який подається відчуттями [5]. Учений відзначав, що розумова освіта повинна бути побудована відповідно до „природного шляху пізнання дитини”. Оскільки чуттєві сприйняття — вихідний момент цього шляху, елементарна розумова освіта повинна сприяти переходу від неупорядкованих і нечітких вражень світу, який сприймається емпірично, до чітких уявлень і понять.

К. Д. Ушинський відзначав, що саме І. Г. Песталоцці заклав ту міцну основу, на якій надалі був розроблений німецькими педагогами курс «Отечествоведение» [10, с. 168]. Ідею створення цього курсу було проаналізовано, адаптовано до вітчизняної освіти й методично розроблено К. Д. Ушинським і його послідовниками в ХІХ ст., що зумовило розвиток вітчизняного краєзнавства як окремої галузі знань.

Розвиток природничого краєзнавства в ХVІІІ ст. був зумовлений мінливими умовами суспільно-економічного життя, які вимагали інтенсивного освоєння природних ресурсів різних регіонів держави. Краєзнавство цього часу мало анкетно-описовий характер і носило чітку практичну спрямованість. Про-

грами комплексного вивчення місцевим населенням свого краю, запропоновані й реалізовані В. М. Татіщевим і М. В. Ломоносовим, сприяли організації й становленню державного й суспільного краєзнавства.

Ідеї просвітителів того часу про зв'язок навчання з життям і трудовою діяльністю людей, необхідності безпосереднього сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу, придбання людиною досвіду пізнання об'єктів і явищ природи рідного краю були визначальними в становленні й розвитку шкільного природничого краєзнавства.

Активне залучення вчителів і учнів навчальних закладів до збору матеріалів з опису природи, історії, господарства й населення свого краю, рекомендації провідних педагогів з їх використання в навчальному процесі є яскравим свідомством реалізації краєзнавчого принципу навчання.

Поширення в державі ідей прогресивних європейських педагогів, що стосуються рішення основних проблем навчання й виховання, певним чином вклинуло на розвиток світогляду вітчизняних просвітителів. Глибока переконаність в значущості сенсуалістичного підходу до пізнання навколишнього світу, обґрунтування зв'язку чуттєвого сприйняття з розвитком мислення і, як наслідок, необхідності організації безпосереднього контакту дитини з природою, багато в чому зумовили розвиток краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в ХІХ ст.

Перспективними напрямками дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти буде аналіз характерних особливостей розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в ХІХ — початку ХХ ст., аналіз поглядів вітчизняних учених, теоретиків і практиків педагогічної галузі на сутність, зміст і місце краєзнавства в системі шкільної освіти.

Література

1. **Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко.** – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

2. **Джуринский А. Н.** История педагогики : учеб. пособ. [для студ. педвузов] / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

3. **Козельский Я. П.** Философские предложения / Яков Павлович Козельский // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII в. в. / [ред. И. Я. Щипанов]. – М. : Наука, 1952. – С. 411–552.

4. **Ничик В. М.** Из истории отечественной философии конца XVII – начала XVIII вв. / Валерия Михайловна Ничик. – К. : Вища шк., 1978. – 358 с.

5. **Песталоцци И. Г.** Избранные педагогические произведения: [у 3 т.] / [под ред. М.Ф. Шабаевой; подг. текста, введ. ст. В.А. Ротенберг]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Т. 2. – 1961. – 563 с.

6. **Пискунов А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособ. для студ. пед. институтов / сост. и автор введ. ст. А. И. Пискунов. – 2-е изд-е, перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

7. **Саушкин Ю. Г.** Географические труды Василия Никитовича Татищева / Ю. Г. Саушкин // География в шк. – 1950. — № 4. – С. 13–15.

8. **Строев К. Ф.** Краеведение : учеб. пособ. для студ. естеств.-геогр. фак. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1974. – 144 с.

9. **Татищев В. Н.** Избранные труды по географии России // В. Н. Татищев / под ред. А. И. Андреева. – М. : Гос. изд-во географ. лит-ры, 1950. – 248 с.

10. **Ушинский К. Д.** Собрания сочинений: [в 11 т.] / [ред. А. М. Еголин, Е. Н. Ме-

дынский, В. Я. Струминский]. – М. – Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 3 : Педагогические статьи 1862—1870. – 1948. – 691 с.

* * *

Трегубенко О. М. Розвиток природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти (XVIII століття)

У статті розглядаються особливості розвитку природничого краєзнавства в системі шкільної вітчизняної освіти в XVIII ст. Аналізується внесок вітчизняних учених, педагогів, просвітителів цього часу в становлення й розвиток суспільного та шкільного краєзнавства.

Ключові слова: краєзнавство, просвітителі, традиції.

Трегубенко Е.Н. Развитие естественного краеведения в системе отечественного школьного образования (XVIII в.)

В статье раскрываются особенности развития природничого краеведения в системе отечественного школьного образования в XVIII веке. Анализируется вклад отечественных ученых, педагогов, просветителей этого времени в становление и развитие общественного и школьного краеведения.

Ключевые слова: краеведение, просветители, традиции.

Tregubenko O.M. Development of natural study of local lore in the system of native school education (XVIII century)

In the article discovers peculiarities of progress of natural land in sistem of native school education in 18 sent. The contribution of native scientists, teachers, enlighteners, is analyses in making and developed of social and school native land.

Key words: study of local lore, enlighteners, traditions.

Стаття надійшла 26.02.2009 р.

РОЗВИТОК теоретико-педагогічних поглядів Б.І.КОРОТЯЄВА

з проблем освіти другої половини 60-х — кінця 80-х років ХХ сторіччя

Міненко Г. М.

УДК 929:37.01 Коротяєв

АКТУАЛЬНІСТЬ статті. У контексті сучасних подій у системі освіти в Україні, пов'язаних з демократизацією й гуманітаризацією освіти, переходом на європейські й світові стандарти в цій галузі, а також у зв'язку з приєднанням до Болонських угод, перед педагогічною наукою виникає безліч складних проблем. Щоб успішно й плідно вирішувати їх, виникає закономірна потреба й необхідність звернутися до минулого, тобто до раніше напрацьованих педагогічних знань, різних теорій і концепцій виховання, навчання й освіти підростаючих поколінь.

Осмилення поглядів на проблеми освіти, що відбуваються сьогодні, може бути не тільки корисною справою для вирішення нових проблем, але й разом з тим доцільним, актуальним і плідним.

У попередньому вивченні накопичених теоретико-педагогічних напрацювань і загального стану справ у сучасній освіті й, спираючись на умови, що й зумовлюють, ми визначили межі пошуку (верхню й нижню), безпосередню сукупність і обсяг тих теоретичних напрацювань, в основі яких лежить об'єднуючий початок, оскільки присвячено вивченню робіт одного автора, відомого вченого, педагога України Б. Коротяєва.

Мета статті – глибоко вивчити

й осмислити праці Б. Коротяєва, видані в другій половині 60-х — кінці 80-х рр. ХХ ст. з позицій їх значущості для педагогічної науки й сучасної практики освіти.

Відзначимо, що у вказаний історичний проміжок часу у вітчизняній педагогіці проводилися інтенсивні педагогічні дослідження в галузі дидактики. Наприклад, розроблялися різні педагогічні теорії, серед яких до найвідоміших і значущих можна віднести теорію програмового навчання (П. Беспалько, Т. Ільїна, Ст. Чепельов), теорію пізнавальних інтересів і потреб (Р. Щукіна, Ст. Ільїн), теорію формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізїна), теорію розвиваючого навчання (Л. Занков, Ст. Давидов, Л. Ельконін), теорію проблемного навчання (М. Махмутов, І. Лернер, М. Скаткін), теорію пізнавальної активності й самостійності (Ст. Бондар, Н. Половникова, Ст. Лозова, Т. Шамова, П. Підкасистий), теорію уроку (Ст. Євдокимов, Ст. Онішук, Ш. Амонашвілі, Ст. Ша-талов), теорію оптимізації (Ю. Бабанський), теорію розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів (А. Савченко, Ст. Паламарчук), теорію змісту, форм і методів навчання (М. Данілов, Б. Єсіпов, А. Алексюк, А. Мороз, Ст. Андреев), а також решта інших, що мають часткове значення.

Під впливом цих досліджень і подій, що відбуваються, та процесів у країні формуються теоретико-педагогічні погляди Б.І. Коротяєва, які зна-

ПЕДАГОГІЧНА КАРТА ДОНЬБАСУ

ходять відбиток у його численних статтях в авторитетних журналах того часу.

Основні й найбільш значущі його роботи представлені в зібранні педагогічних творів в трьох томах [1].

З погляду сучасного проекту шкільної та вузівської освіти великий інтерес має дидактична теорія, викладена автором у трьох зазначених монографіях і докторській дисертації «Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів (склад, функції, закономірності, принципи та способи формування)» [3].

Ця теорія містить такі положення:

1. У дослідженні сформульовані провідні ідеї, які відбивають нові тенденції розвитку радянської школи: а) ідея цілеспрямованої, планомірної й систематичної підготовки учнів до творчого характеру засвоєння теоретичних знань як найбільш економного й раціонального; б) ідея формування в учнів надійного й конструктивного апарату пізнавальної діяльності, за допомогою якого учні могли б самостійно відтворювати ті або інші теоретичні знання й застосовувати їх на практиці; у) ідея прогнозування розвитку пізнавальної діяльності від елементарних рівнів до вищих, в основі якої лежить визнання того, що діяльність учителя є «ведучою», а діяльність учня — веденою.

2. У виділеному предметі між його складовими частинами досліджені закономірні зв'язки і відносини, суть яких характеризується такими особливостями.

По-перше, генезис розвитку пізнавальної діяльності учнів полягає в її поступовому переході від репродуктивних рівнів до творчих.

По-друге, репродуктивна пізнавальна діяльність і творча співвідносяться між собою як дві полюсові ланки єдиного цілого; як ціле з елементом у кожній ланці; рухомо, мінливо із взаємними переходами один в одного.

По-третє, полюсові, а також проміжні рівні і відповідні до цих рівнів методи пізнавальної діяльності єдині й взаємозумовлені.

По-четверте, наукові знання й методи оволодіння знаннями взаємозумовлюються й переходять один в одного.

Перехід від одного рівня пізнавальної

діяльності до іншого, якісно нового, можливі тільки за умови сформованості в учнів нових методів.

3. Вивчення теоретичного матеріалу будується на принципі оптимального поєднання репродуктивної та творчої пізнавальної діяльності, а навчання останній — на принципі процедурного й операційно логічного проходження. З цією метою використовується принцип ранжирування теоретичного матеріалу, відповідно до якого матеріал групується в групи опису, пояснення й розпорядження. У матеріал кожної групи закладається відповідний пізнавальний апарат розпізнавання явищ, їх опису, пояснення й перетворення.

4. Мета навчання учнів пізнавальної діяльності, яке здійснюється в процесі вивчення теоретичного матеріалу, полягає в тому, щоб навчити школярів самостійно розпізнавати явища, описувати й пояснювати їх, знаходити правила перетворення й застосовувати їх на практиці. Реалізація даної мети навчання передбачає, що пізнавальна діяльність учнів може бути організована на достатньо високому рівні.

Новизна дослідження в тому, що основні положення й висновки розвивають, заглиблюють і конкретизують один із основоположних принципів дидактики — принцип розвивального навчання; у дослідженні в новому трактуванні розкриваються суть і механізми пізнавальної діяльності учнів, роль методів у переведенні учнів фіксованого рівня на вищий; з необхідною і достатньою повнотою й достовірністю описуються й пояснюються порівняно нові дидактичні поняття — процедури розпізнавання, опису й пояснення явищ, що вивчаються; отримують подальше обґрунтування й конкретизацію закономірності співвідношення репродуктивної та творчої пізнавальної діяльності й принципи формування методів діяльності учнів; розробляється один із нових шляхів формування методів, який полягає в спеціальному навчанні учнів творчим пізнавальним процедурам.

Сукупність основних положень, незалежно від того, чи є новим кожне положен-

ня окремо, утворює в цілісному вигляді таку систему дидактичних поглядів і уявлень, яка екстраполює нове і недостатньо розроблений напрям у радянській дидактиці — це навчання учнів творчим пізнавальним процедурам, процедурам розпізнавання, опису, пояснення й перетворення [3, с. 8—10].

Викладені вище теоретичні положення дозволяють побачити існування двох взаємно протилежних рівнів пізнавальної діяльності учнів і студентів — репродуктивного й творчого, їх закономірних зв'язків і відносин між собою, механізми взаємопроникнення і взаємопереходу один в одного, а також динаміку переходу від фіксованого рівня пізнавальної діяльності до вищого. Крім того, ученим були знайдені конкретні «ступені» цього не простого руху або сходження на верхівку індивідуальних можливостей прояву творчості в процесі вивчення нових знань з так званого «чистого аркуша».

Для цієї мети йому потрібно було досліджувати структуру наукових знань і з'ясувати їх функції — гносеологічні, методологічні, логічні та дидактико-методичні. У результаті цього аналізу й посилань на наукознавчих і авторитетних учених в галузі філософії, автор дійшов висновку, що напрацьовані наукові знання в кожній конкретній науковій дисципліні піддаються структуризації та суворому впорядкуванню.

Відповідно до ранжирування в названих і обговорюваних трьох книгах і дисертації автор увів нові поняття («процедура опису», «процедура пояснення», «процедура перетворення») і показав порядок застосування й розгортання. При цьому розкрив специфіку і склад операцій (словесно-логічних і розумових, ізоморфно зв'язаних). Відповідно процедура опису містить три послідовні операції, пояснення — чотири, перетворення — три. Кожна з операцій всіх трьох процедур окремо може виконуватися і на репродуктивному рівні (за зразком), і на творчому, і відповідно всі операції разом. Далі в книгах показано, як навчати учнів окремим операціям кожної пізнавальної процедури, на творчому рівні, на прикладі вивчення різних навчальних дис-

циплін, керуючи ними мірою накопичення досвіду з однієї сходинки (з фіксованого рівня) на іншу (вищого рівня).

Це і є ті реальні, конкретні й наочні «сходинки» сходження учнів на верхівки творчої пізнавальної діяльності в межах індивідуальних можливостей. Відповідно до цих сходинок була розроблена методика процедурного й операційного навчання учнів творчій пізнавальній діяльності. Вона була вивірена в експериментальних умовах щодо різних дисциплін і в різних класах не тільки автором, але і його учнями.

Для порівняння відзначимо, що в жодній іншій дидактичній теорії (теорії програмованого навчання, розвиваючого, проблемного та ін.) таких «сходинок» з чітким вектором поступових кроків у різних рангах навчального матеріалу ми не знайдемо. У деяких теоріях описані лише кроки руху по прямій (програмування, алгоритмізація) або кроки пошуку і спроб (евристика, вирішення проблем та ін.), але не «сходинки» сходження до реальних і досяжних висот. Щоб побачити такі висоти в теоретичному плані, необхідно заздалегідь створити особливу й відповідну цим цілям структуру навчального матеріалу, як зробив це автор обговорюваних книг.

Зокрема, у книзі «Педагогіка як сукупність педагогічних теорій» [1, с. 4] автор усі накопичені педагогічні знання поділив на дві системи — змістовну й формалізовану. Змістовна система містить усю суму здобутих знань, систематизованих і викладених у підручниках і навчальних посібниках з педагогіки відповідно до державних стандартів (програм).

Будь-яка змістовна система має властивість безперервного розширення й збагачення за рахунок збільшення й ілюстративного матеріалу, і появи нових теоретичних напрацювань (будь-яка наука розвивається). Але вона не має протилежну властивість — зменшення в обсязі. Цю нестиківку інтуїтивно відчув Б. Коротяєв і спробував збудувати на основі змістовної системи формалізовану, яка б малаті або інші властивості. Обидві ці властивості важливі з погляду вивчення й засвоєння знань, зберігання знань у пам'яті й ви-

користанні їх як інструментів діяльності та придбання нових знань.

Формалізовану систему знань з педагогіки автор збудував на основі принципів і формальної логіки, наприклад, принципи вивідного знання, і діалектичної, наприклад, принципи перервності й безперервності та ін.

Використовуючи процедуру формалізації знань і їх суворе розмежування й впорядкування, усю напрацьовану систему знань подав у вигляді сукупності впорядкованих між собою педагогічних теорій, а кожну теорію — у сукупності її структурних елементів, також упорядкованих і зв'язаних між собою.

Кожна названа й виділена їм формалізована теорія задовольняла всім необхідним вимогам, що надаються до будь-якої теорії, що має науковий статус. Інакше вона повинна володіти всім необхідним категоріальним складом, мати свій об'єкт і предмет, виконувати функції опису, пояснення, перетворення й прогнозу, бути несуперечливою і здатною до саморозвитку.

І всі формалізовані теорії автор упорядкував за супідрядністю, суміжністю і зв'язаністю, увівши для цієї мети й відповідні поняття: «базова теорія», «вивідна теорія», «суміжна теорія», «зв'язана теорія». Як початкову, базову, він побудував загальну теорію педагогіки, що містить такі структурні елементи: 1) основні поняття (матеріал, що описує); 2) основні закономірності й принципи (пояснюючий матеріал); 3) основні правила (приписуючий матеріал); 4) провідні ідеї (матеріал, що пов'язує).

До складу структурних елементів загальної теорії педагогіки ввійшли тільки ті, які мають бути притаманними всім вивідним теоріям, тобто загальними для всіх.

В ієрархії супідрядності кожна теорія, за винятком загальної, і в кожному ряді є одночасно вивідною відносно теорії верхнього ряду і базовою відносно теорії нижнього ряду. Так само співвідносяться і всі їх структурні елементи, адже є одночасно і базовими, і вивідними.

Усі теорії і їх структурні елементи, побудовані за супідрядністю, мають властивості накладання один на одного, згуртованості й розгорнутості, перервності та безперервності, умовного відриву від емпіричного базису і фактів та безумовної їх присутності в самому змісті формалізованих структур. Останнє означає, що за кожним словом, терміном, поняттям, словосполученням, кожною фразою і в цілому за теорією стоять реальні явища, факти, події й саме життя.

Тому перед викладом кожної формалізованої теорії автор дає якийсь емпіричний зріз. І лише після цього подає саму теорію і її структурний склад. Але все це робиться для викладення відповідної теорії як змістовної системи.

У загальному вигляді зв'язок супідрядності основних і великих теорій представлений автором у вигляді ланцюжка: загальна теорія педагогіки > загальна теорія виховання > загальна теорія навчання й освіти. У цьому ланцюжку перестановка місцями теорій виховання й теорії навчання неможлива, оскільки вона руйнує логіку сходження від абстрактного до конкретного і рухів думки від загального до часткового. Теорія управління і теорія історії педагогіки є зв'язаними як між собою, так і відносно трьох інших.

На основі загальної теорії виховання постають вивідні суміжні теорії — теорія розумового виховання, теорія етичного виховання та інші. Так само виникають і вивідні суміжні теорії навчання основам наук, основам етики й моралі, основам естетики і т.ін. Кожна з цих теорій має подвійне підпорядкування відносно верхніх рядів — базових теорій.

Приблизно така загальна картина формалізованих педагогічних теорій, збудованих автором на основі використання принципів формальної та діалектичної логіки. Загальне число таких теорій, що підлягають вивченню студентами, може бути обмежене критеріями необхідності й достатності, а також зведено до

мінімуму, як і загальне число структурних елементів кожної теорії. Завдяки формалізації стало можливим звести всю накопичену систему знань до єдиних логічних початків і уявлень їх на одній матриці з відповідними горизонтальними й вертикальними осередками, кожна з яких несе найважливішу й суттєву інформацію в межах своїх володінь. Ця матриця може уособлювати цілісний образ всього змісту навчальної дисципліни, що вивчається, і бути розміщеною на одній площині огляду.

Формалізація знань за допомогою створення блокових одиниць у вигляді теорій і виділення в них основних структурних елементів, й відповідного впорядкування супідрядності, суміжності і зв'язаності має велике значення для розвитку творчих можливостей і здібностей студентів, оскільки дозволяє на основі вивченої базової теорії самостійно вийти з чистого аркуша на побудову вивідних теорій ближчого ряду, тобто перенести всі структурні елементи теорії з верхнього ряду в теорію нижнього ряду з урахуванням меж її об'єкта і предмета тієї або іншої вивідної теорії. Але в цьому випадку кожна збудована вивідна теорія в згорнутому вигляді, тобто у вигляді перерахування структурних елементів, буде неповною, оскільки в її рамках мають бути представлені ще й власні структурні елементи, які властиві тільки їй і не властиві базовій. Усвідомлюючи межі об'єкта й предмета вивідної теорії, кожен студент має можливість вийти на формулювання тих, що не дістають структурних елементів — деякого числа нових понять, закономірностей, правил та ідей, властивих вибудованій вивідній теорії. Для цього необхідно поспостерігати ті реальні явища, які виявляються в межах теорії, і мати в цьому відношенні деякий досвід, накопичений раніше, або як мінімум — зразок.

Складнішою і трудомісткою пізнавальною процедурою є розгорнутість вивідної теорії за змістом і кожного окремого елемента, і всієї

теорії в цілому. Єдиний критерій обмеження повноти змісту вивідної теорії — це критерій необхідності й достатності і з погляду розуміння й тлумачення теорії, і з погляду її використання в практичній діяльності.

Вивчення студентами формалізованих педагогічних теорій разом із змістовними дозволяє не тільки створювати умови для розвитку їх творчих можливостей і здібностей, але й звільняти їх від необхідності заучувати й тримати в пам'яті великий обсяг матеріалу. У довгостроковому зберіганні в пам'яті має потребу лише ядро теорії — закономірності й апарат розкриття їх змісту, обґрунтування і доказу.

Усі ці особливості та властивості формалізованих педагогічних теорій достатньо детально розкриті автором на сторінках своєї книги.

Таким чином, викладені вище теоретико-педагогічні нароби Б.І. Коротяєва з проблем утворення, опубліковані ним в 60-і — 80-і рр. в трьох монографіях і висловлені в докторській дисертації, а також у багатьох журнальних статтях, є, на наш погляд, достатньо цікавими й актуальними. Отже, можуть мати попит і з боку педагогів-дослідників, і практиків шкільної і вузівської сучасної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Виявлено й установлено, що багато теоретико-педагогічних напрацювань ученого значно випереджали свій час і передбачили багато подій і процесів, що відбуваються в освітньому просторі, а тому відкривають широкі можливості використання в сучасній практиці освіти, і вузівської, і шкільної. Результати дослідження педагогічної спадщини вченого можуть широко використовуватися у вузівській практиці вивчення таких дисциплін, як педагогіка, історія педагогіки, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, а також застосовуватися студентами під час написання ними з цих дисциплін курсових і дипломних робіт.

Література

1. **Коротяєв Б. І.** Вибрані педагогічні твори : [у 3 т.] / Коротяєв Б. І. – Луганськ : Альма-матер, 2006.

2. **Коротяєв Б. І.** Методи навчально-пізнавальної діяльності / Коротяєв Б.І. – К. : Рад. шк., 1971. – 176 с.

3. **Коротяєв Б. І.** Методы учебно-познавательной деятельности учеников (состав, функции, закономерности, принципы, способы формирования) : автореф. дис. на соискания учен. степени д-ра пед. наук / Б. И. Коротяев. – М., 1979.

4. **Коротяєв Б. І.** Педагогика как совокупность педагогических теорий : учеб. пособие / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1986. – 280 с.

5. **Коротяєв Б. І.** Обучение – процесс творческий / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1980. – 120 с.

6. **Методи** навчально-пізнавальної діяльності. – К. : Рад. шк., 1971.

7. **Обучение** – процесс творческий. – М. : Образование, 1980.

8. **Педагогика** как совокупность педагогических теорий : учеб. пособие. – М. : Образование, 1986.

* * *

Мінєнко Г. Н. Розвиток теоретико-педагогічних поглядів Б. І. Коротяєва з проблем освіти другої половини 60-х — кінця 80-х років ХХ сторіччя

У статті описується розвиток теоретико-педагогічних поглядів Б.І. Коротяєва в період з другої половини 60-х і до кінця 80-х років ХХ сторіччя. Приділяється увага розробленій автором дидактичній теорії методів навчально-пізнавальної діяльності. Напрацювання є не тільки цікавими, але й актуальними для сучасної освіти, вони можуть знайти попит і з боку педагогів-дослідників, і з боку практиків шкільної й вузівської освіти.

Ключові слова: освіта, теоретико-педагогічні погляди, навчально-пізнавальна діяльність учнів.

Миненко Г. М. Развитие теоретико-педагогических взглядов Б. И. Коротяева по проблемам образования во второй половине 60-х и до конца 80-х годов ХХ столетия

В статье описывается развитие теоретико-педагогических взглядов Б.И. Коротяева в период со второй половины 60-х и до конца 80-х годов ХХ столетия. Уделяется внимание разработанной программе автора дидактической теории методов учебно-познавательной деятельности. Данные наработки есть не только интересными, но и актуальными для современного образования, они могут найти спрос среди педагогов-исследователей, и среди практиков школьной и вузовской практики.

Ключевые слова: образование, теоретико-педагогические взгляды, учебно-познавательная деятельность учеников.

Minenko G.M. Development of the theoretical and pedagogical looks of B.I.Korotyaev on the problems of education in the second half of 60th and to the end of 80th of XX century

This article deals with the development of theoretical and pedagogical looks of B.I.Korotyaev comes into a question in a period from the second half of 60th and to the end of 80th of XX century. Minenko G.M. analyzes author's program of didactic theory of methods. These works are not only interesting but also actual for modern education, and can find demand among teachers-researchers, and among the practical workers of school and institute of higher practice.

Key words: education, theoretical and pedagogical looks, educational-cognitive activity of students.

Стаття надійшла 17.02.2009 р.

СЛОВО ПРО РЕКТОРА

ВСЕВОЛОДА ПІЧУГІНА

Климов А. О.

УДК 929 Пічугін

У КВІТНІ 1970 року, готуючись до «останнього дзвоника», я писав епіграми на викладачів історичного факультету. Тоді й народилися такі рядки про ректора Всеволода Григоровича Пічугіна, який викладав курс нової та новітньої історії країн Азії та Африки і спецкурс з історії міжнародного комуністичного руху:

*Гроза курцов, гроза лентяев,
Авторитет его непререкаем.
И пусть не очень мы любимы,
Зачет сдадим все до весны мы
И по его благословенью
Поедем по распределенью.*

Життя склалося так, що їхати мені не довелося: Всеволод Григорович за клопотанням наукового керівника мого дослідження та дипломної роботи завідувача кафедри історії СРСР та УРСР В.Г. Мотренка розподілив мене на посаду асистента цієї кафедри. У подальшому ми тісно спілкувалися понад двадцять років, і я проводжав свого ректора в останню путь. Всеволод Григорович був ректором багатьох поколінь студентів, на цій посаді працював тривалий час – протягом 1960–1975 рр., його шанували в колективі. Найближче оточення за певні риси характеру та методи роботи жартома називало його «Хоттабыч».



Народився Всеволод Григорович Пічугін 23 лютого 1911 р. в місті Острогоську Воронежської губернії. Батько його — бухгалтер, мати — домогосподарка. Улюбленим заняттям хлопця було читання книжок. Тому, закінчивши в 1927 р. школу, він працює в бібліотечній системі, згодом у книготорговельній мережі тодішнього «Книгоцентру» Воронежа, Горловки, Ворошиловграда (назва Луганська в 1935–1958 рр.). У 1939 р. Всеволод вступає на історичний факультет Ворошиловградського педагогічного інституту. З початком Великої вітчизняної війни він інспектор обласного управління трудових резервів. У листопаді 1941 р. евакуюється до Новосибірської області, у січні–червні 1942 р. проходить скорочене навчання в Томському артилерійському училищі. Далі були політична робота на різних посадах у Діючій армії на Калінінському, Західному, Другому Білоруському фронтах, бої за визволення країни в Польщі та Німеччині. Має бойові нагороди – ордени «Червоної Зірки», «Вітчизняної війни» I та II ступеня. У січні 1946 р. демобілізований офіцер повертається до Ворошиловграда, де в нагоді стає його

досвід партійно-політичної роботи: він працює лектором міськкому КП(б)У, керівником лекторської групи, лектором обкому КП(б)У. В січні 1950 р. Всеволода Григоровича обирають секретарем Ворошиловградського міськкому КП(б)У, тоді ж він екстерном закінчує педагогічний інститут, отримавши диплом учителя історії. Не зупинившись на цьому, у 1951 р. він вступає до аспірантури Академії суспільних наук при ЦК ВКП(б), успішно закінчує її в 1954 р., захистивши кандидатську дисертацію на актуальну для того часу тему – «Провал американських планів реставрації капіталізму в країнах народної демократії Південно-Східної Європи (1947–1952 рр.)».

У 1954 р. Всеволода Григоровича направляють на роботу завідувачем кафедри історичних наук Вищої партійної школи в місто Сталіне (тоді функціонували такі обласні школи), де він працював до 1959 р. У зв'язку з ліквідацією школи ЦК компартії України командировав його в розпорядження Луганського обкому партії для використання на викладацькій роботі в педагогічному інституті. З вересня 1959 р. він працює старшим викладачем кафедри історії, а вже в лютому 1960 р. призначається ректором. На цій посаді він виявив себе насамперед дбайливим та міцним організатором-господарником: чітко здійснювався двозмінний навчальний процес; був порядок у двох студентських гуртожитках, у яких працювали їдальня, хлібний і продуктовий магазини, буфети, побутові майстерні, ательє, перукарня, медичний пункт, радіовузол, читальні зали та студентський оздоровчий профілакторій; завжди було тепло (у навчальному корпусі діяла власна котельня); на інститутській території можна було відпочити в тіні дерев і розмаїтті квітів; студенти-природники працювали на агробіостанції та в оранжереї, а всі охочі проводили вільний час на спортивних майданчиках.

На початку 60-х рр. Луганський державний педагогічний інститут був визнаний гуманітарним центром області, мав оригіналь-

ну гуманітарну та природознавчу інфраструктуру, досить кваліфікований викладацький склад (понад 130 осіб), зосереджений за фахом на 21 кафедрі. На 6 факультетах інституту – історико-філологічному, природничо-географічному, фізико-математичному, фізичного виховання, загальнонауковому та музично-педагогічному (вечірнє відділення) – за денною, вечірньою та заочною формами навчалося майже чотири тисячі студентів. Діяли непогані спеціалізовані наукові лабораторії, геологічний, зоологічний, анатомічний музеї, одна з небагатьох в Україні навчальна астрономічна обсерваторія. Ураховуючи це, на початку 1964 р. було вирішено за підтримки обкому партії порушити перед ЦК КПРС, ЦК компартії України, Радою Міністрів УРСР, Державним комітетом Ради Міністрів УРСР з координації науково-дослідних робіт та Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти УРСР клопотання про створення на базі Луганського педінституту Донецького державного університету. Університет повинен був стати науково-навчальним центром усього Донбасу і не поступатися іншим українським університетам, а тому особлива увага приділялася матеріально-технічній базі та кадровому забезпеченню. На жаль, вони не зовсім відповідали університетському рівню, тому університет у 1965 р. відкрили в Донецьку.

Розуміючи наявні проблеми, Всеволод Григорович докладає чимало зусиль для нарощення кадрового потенціалу. Уперше за післявоєнні роки з'являються доктори наук – історичних (М.Г. Гончаренко, біологічних С.М. Діонесов). У 1964 р. відкрито аспірантуру з історії КПРС та фізіології людини і тварин. Понад 10 викладачів захищають кандидатські дисертації; 30 кандидатів наук, доцентів запрошено з інших навчальних закладів. На початку 70-х рр. захищають докторські дисертації ще два викладачі ВНЗ – Д.О. Жданов та О.П. Фісуненко.

Водночас Всеволод Григорович намагається вирішити питання навчальної бази,

усвідомлюючи, що докорінно змінити ситуацію можна, лише побудувавши ще один навчально-лабораторний корпус. Проте кошти на нове будівництво Міністерств народної освіти України, через їх брак, не виділяло, і він вирішив піти «на хитрість», використавши для цього ті, що Міністерство давало інститутіві для капітального ремонту. Догану за нецільове використання коштів ректор отримав, але мету вдалося здійснити. На інститутській території було створено єдиний комплекс, хоча, на превеликий жаль, загинув чудовий фруктовий сад, який ріс на місці майбутнього корпусу. У 1971 р. будівництво, що велося шахтобудівниками і в якому брали участь майже всі студенти, завершилося. Це дало змогу розширити навчальні кабінети, фізичні та хімічні лабораторії, удвічі збільшити площу бібліотеки, відкрити два читальні зали, зимовий ботанічний сад, значно краще розгорнути зоологічний, геологічний і анатомічний музеї, на деякий час перейти на одноступінні заняття.

Було поліпшено умови роботи факультету фізичного виховання: став до ладу двоповерховий спортивний корпус з чотирма залами та підсобними приміщеннями. Вирішили й питання організації ботанічних і зоологічних навчально-польових практик природничо-географічного факультету – поблизу станції Ільєнка почав діяти стаціонарний табір інституту; влітку для викладачів, співробітників та студентів функціонував спортивно-оздоровчий табір, (спочатку в Ялті, а потім на Кавказі).

У цій роботі надійними помічниками Всеволода Григоровича були проректори – з наукової роботи Б.А. Шарпило, з навчальної М.В. Лапко, О.С. Іванов, з адміністративно-господарської — І.С. Матвеев, із заочного навчання — Т.І. Кобзарьова, головний бухгалтер — Ц.М. Гриншпун.

Всеволод Григорович був цікавим викладачем. Заняття на історичному факультеті проводилися в другу зміну, у розкладі його лекції ставилися останніми, щоб він міг спо-

кійно викладати після напруженого дня ректорської роботи. Безумовно, на той час студентська аудиторія втомлювалася, але слухала його лекції з новітньої історії Китаю або міжнародного комуністичного руху завжди уважно і зовсім не тому, що лектором був ректор. Обійнявши двома руками кафедру й напівлежачи на ній, він знайомив з такими фактами, робив такі узагальнення й висновки, котрі не можна було прочитати в жодному підручнику. До нас, студентів, він не боявся доводити відомості, які тоді містилися в закритих бюлетенях, «Глобусах», що надходили тільки для службового користування до обкомів партії, учив неупереджено аналізувати факти, формувати власну думку, вимагав знання джерел. У тандемі з ним працювала Л.Й. Велігура, яка проводила семінарські заняття.

Увесь час В.Г. Пічугін віддавав роботі на посаді ректора, постійному оновленню лекційних курсів, тому наукових праць створив небагато – близько десяти, присвячених перш за все дослідженню економічних і культурних зв'язків Донбасу з соціалістичними країнами. У 1962 р. йому присвоєно вчене звання доцента. Плідну роботу В.Г. Пічугіна в інституті відзначено орденами Трудового Червоного Прапора (1961), Жовтневої революції (1972), йому присвоєно почесне звання заслуженого працівника культури УРСР (1968).

У квітні 1975 р. Всеволода Григоровича, тоді вже пенсіонера республіканського значення, було звільнено з посади ректора й призначено завідувачем кафедри загальної історії. Наступного року він передав завідування кафедрою В.М. Бейлісу, залишившись доцентом кафедри, а 1990 р. за станом здоров'я припиняє роботу в інституті. 23 лютого 1991 р. за святковим столом у надзвичайно скромній оселі Всеволода Григоровича на Оборонній ми відзначили його 80-річний ювілей. Ювіляр продовжував жити проблемами ВНЗ, висловлював мені, ректору, та проректорові Анатолію Олексійовичу Данильєву думки щодо його по-

дальшого розвитку, залишивши від цієї зустрічі теплі спогади. А 4 серпня 1991 р. його не стало.

Всеволод Григорович добре знав усіх викладачів, багатьох студентів. Характер у нього був непростий: міг полаятись, грюкнути, висуваючи свої вимоги, «натиснути», але міг відмінити хибне рішення, не був затятим у своїх намаганнях, швидко «відходив».

На початку 1973 р. він запропонував мені залишити аспірантуру й перейти на викладацьку роботу для читання курсу з історії комсомолу. Отримавши відмову, зауважив, що після закінчення аспірантури для мене може не знайтися роботи, а коли у вересні мені треба було подавати дисертацію на захист до Київського державного університету, то замість цього я отримав відрядження до колгоспу на сільськогосподарські роботи зі студентами. Однак і робота в інституті для мене знайшлася, і в подальшому в нас не було непорозумінь.

Дуже скромна людина, він усі можливості використовував для розвитку інституту, мав багато ідей (відкриття музично-педагогічного факультету, створення археологічного музею), підтримував таланти, мав у всьому власну позицію. Він часто розповідав історії зі своєї ректорської практики, і то не були байки або вигадки. Ось тільки один випадок, коли йому вдалося збільшити жорсткий план прийому на історичний факультет, який встановлювався Міністерством, з 50 до 60 місць. Тоді на спеціальність «Історія» вступав син одного високопосадовця, і ректору треба було проконтролювати його вступні іспити. Але на іспиті з історії СРСР абітурієнт отримав лише оцінку «добре» і за конкурсом не міг бути зарахованим. Занепокоєний батько звернувся до Пічугіна з питанням, що ж робити, і почув відповідь: «Потрібні додаткові місця». Наступного ранку ректорові зателефонував міністр. Запитавши, як проходить вступна кампанія і чи є

проблеми із зарахуванням, виділив для істориків десять додаткових місць. «Того хлопця я зарахував, – говорив мені Всеволод Григорович, – але взяв ще дев'ять непоганих студентів, що тоді не проходили за конкурсом». Я можу засвідчити правдивість цієї історії, адже був тим екзаменатором, котрий приймав іспит в абітурієнта. Усі ми знали, хто до нас вступає, але на нас не тиснули, оцінку було виставлено об'єктивно. До речі, потім той хлопець добре вчився, після закінчення інституту навіть деякий час працював у мене на кафедрі й виявився порядною, обізнаною в предметі людиною; згодом він переїхав до Києва.

Ось таким він був, ректор Всеволод Пічугін.

* * *

Климов А.О. Слово про ректора Всеволода Пічугіна

У статті розповідається про життєвий шлях та професійне становлення ректора багатьох поколінь студентів, талановитого викладача, людини з власною позицією Всеволода Пічугіна.

Ключові слова: персоналія, професія, кадровий потенціал.

Климов А.А. Слово о ректоре Всеволоде Пичугине

В статье рассказывается о жизненном пути и профессиональном становлении ректора многих поколений студентов, талантливым преподавателем, человеком с собственной позицией Всеволоде Пичугине.

Ключевые слова: персоналия, профессия, кадровый потенциал.

Klimov A.O. A word about the rector Vsevolod Pichugin

The article deals with the course of life and professional formation of a rector of many student generations, talented teacher, person with his own position Vsevolod Pichugin.

Key words: personnel, profession, people potential.

Стаття надійшла 09.06.2009 р.

Рецензія

Ткаченко В. В. Наука у суспільно-політичному дискурсі розвитку УРСР (20–30-ті рр. ХХ ст.) : монографія. – К. : ДП „Інформ.-аналіт. агенство”, 2009. – 375 с.

Онопрієнко В. І.

МІЖВОЄННОМУ періоду історії вітчизняної науки присвячено значний масив літератури останніх двох десятиріч. Різних аспектів проблеми торкалися у своїх дослідженнях такі провідні вітчизняні та зарубіжні вчені, як В. Даниленко, С. Кульчицький, Ю. Шаповал, Г. Касьянов, Г. Костюк, З. Лихолобова, Л. Новохатько, В. Нікольський, Н. Литвин, В. Іноземцев, Т. Гунчак, І. Білас, М. Восленський, А. Авторханов, Р. Конквест, Е. Карр, Р. Пайпс, Л. Грехем, С. Кара-Мурза та інші. Вони розглянули загальні соціально-політичні процеси, які визначали основні напрямки розвитку українського суспільства у міжвоєнний період, що вплинули на зміст і форми державної політики науки та наукової інтелігенції в УРСР. У працях цих та інших авторів розглянуто також окремі аспекти загального суспільно-політичного контексту її розвитку, питання внутрішньої будови, планування, становлення й розбудови мережі наукових установ, зміцнення матеріально-технічної бази тощо. Але в сучасній українській історіографії відсутнє системне й комплексне дослідження, присвячене розвитку української науки в зазначений період, недостатньо розкриті суперечності партійно-радянської політики, її стратегічні прорахунки.

Автор рецензованої праці поставив перед собою завдання системно розглянути історію української науки в дискурсі суспільно-політичного розвитку українського суспільства 20–

30-х рр. ХХ ст. Для досягнення вказаної мети В.В. Ткаченко докладно проаналізував існуючі теоретико-методологічні підходи до проблеми; визначив основні напрямки політики щодо науки в зазначений період; виявив її основний зміст, детермінанти й наслідки; розглянув систему організації української науки в міжвоєнний період; об'єктивно оцінив адекватність впроваджуваної структурної політики в контексті наукових завдань та соціально-економічної політики в цілому; дав оцінку рівню розвитку головних напрямків наукових досліджень та провідних наукових шкіл; реконструював контекст міжнародної та внутрішньої (у межах СРСР) наукової комунікації та основні чинники, що призвели до певної ізоляції української науки.

Монографія В.В. Ткаченка написана в жанрі соціальної історії науки, що передбачає розгляд розвитку науки як особливого соціального інституту, покликаного виконувати пізнавально-освітні функції. У радянський період перед наукою були поставлені завдання швидкої модернізації економіки. До того ж сцієнтизм розглядався як системна ознака комуністичного світогляду. Для пануючої в СРСР комуністичної ідеології (особливо в її тодішньому глобально-експансіоністському варіанті) наука була покликана дати безсумнівну санкцію на перемогу комунізму й розглядалася як один з головних критеріїв владної легітимації більшовицького режиму та його політики.

Логіка авторської аргументації послідовно розкривається в п'яти розділах: «Теоретико-методологічні заса-

ДАЙДЖЕСТ ♦ ДАЙДЖЕСТ

ди, історіографія та джерельна база дослідження», «Партійно-радянська наукова політика: пріоритети, важелі та форми управління», «Організаційні основи розвитку науки», «Наукові школи в Україні», «Українська наука у царині міжнародної та внутрішньої комунікації».

Період 20—30-х рр. цікавий для історика науки не лише своїми протиріччями, а й змістовно. Саме в ці роки яскраво виявилось прагнення радянської влади створити «суцільний фронт» наукового супроводження виробництва, причому специфіка полягала в тому, що особливі надії покладалися не на академічний сектор науки, а на галузевий. Це був період небувалого зростання потенціалу відомчої науки, яка хоча й сприяла виконанню завдань модернізації економіки, але згодом, на жаль, перетворилася на тягар у процесах трансформації наукової системи. Передусім декларувалися прикладні завдання для реформування народного господарства країни, яка перебувала в міжнародній ізоляції. Досягнення ж академічної науки були необхідні лише в післявоєнний період для розв'язання геополітичних цілей. Тож не дивно, що період 20—30-х рр. був насичений експериментами в галузі організації й реформування науки.

У монографії на великому фактичному матеріалі вдало проаналізовано підвалини тогочасної наукової політики, численні перетворення в організаційній структурі наукової системи, їх ідейні основи, досягнення й прорахунки, зміни в політиці щодо науки й визначенні її пріоритетів. Проблема матеріального забезпечення науки всебічно розкрита на численних статистичних викладках й порівняннях.

У рецензованій роботі аргументовано доведено, що перша половина 30-х рр. була ознаменована пошуками нової стратегії розвитку в умовах наближення науки до вирішення конкретних завдань народного господарства. Цей пошук здійснювався емпірично й на волюнтаристськи, шляхом безперервних реорганізацій, оскільки постійно змінювалося ставлення держави до науки, ішов процес її політизації та ідеологізації під знаком впровадження в науку плановості. На етапі індустріалізації країни й зростання промислового потенціалу головними завданнями стали прискорена розробка й створення вітчизняних прототипів техніки та обладнання всіх основних галузей промисловості. Особливе стано-

вище СРСР у світі, ізоляція від можливості використання нових зарубіжних технологій багато в чому визначили подальшу орієнтацію і прикладної, і фундаментальної науки на вирішення завдань воєнно-промислового комплексу.

Важливим результатом дослідження В.В. Ткаченка стало чітке усвідомлення, що Академія наук з моменту її утворення не лише продовжила традиції національної науки, закладені НТШ і УНТ, але й суттєво їх розширила і в самій постановці досліджень, і щодо одержаних результатів. Автором монографії обґрунтовано доведено, що хоча українська національна інтелігенція й сподівалася на те, що політичні процеси в СРСР йтимуть у напрямку лібералізації, а справа національного відродження України нарешті дістане державної підтримки, склалася протилежна ситуація. Кінець 20-х рр. став особливо критичним часом для українізації та національно-культурної розбудови республіки. У 1929 р. було покладено край новій економічній політиці й запроваджено нереалістичний п'ятирічний план розвитку народного господарства на 1928—1929 та 1932—1933 господарчі роки, який зовсім не передбачав зміцнення національного суверенітету союзних республік, а, навпаки, посилював центральну владу та запроваджені вже адміністративні методи управління.

Пропонування кандидатур у члени Академії наук громадськими організаціями, зайняття провідних місць чиновниками Нарком освіти в раді ВУАН, відкриті збори наукових установ, на яких розглядалися плани та звіти про наукову роботу, «чистки», коли в присутності людей, далеких від наукової роботи й знання її потреб, виявлялися «громадське обличчя» та здібності того чи іншого вченого, перенесення акценту з дослідницької діяльності на просвітницьку й популяризаторську— усе це стало вагомими важелями перестройки структури наукової спільноти, на основі уявлень працівників партійного й адміністративного апарату. Зрештою цей процес призвів до знищення самоврядування в науці, до ліквідації наукової громадськості як суб'єкта такого самоврядування, що влучно підмічено автором рецензованого нами дослідження.

У монографії вміщено великий документальний матеріал, значна частина якого досі ще не була запроваджена до наукового обігу.

Новою темою, що порушується в дослідженні В.В. Ткаченка, є проблема наукових комунікацій української науки у визначений період. Чітко висвітлені протиріччя, що виникли між необхідністю достатнього інформаційного забезпечення науки та наявними деформаціями в наукових комунікаціях, зумовленими переважно ідеологічними мотивами.

Окремий розділ роботи присвячено проблемі формування наукових шкіл та їх подальшій долі в тоталітарному суспільстві. Не викликає заперечень думка автора, що навіть більше значення для розвитку вітчизняної науки цього періоду мав процес формування професійних наукових співтовариств у провідних наукових галузях, що активно відбувалося в зазначений час. Якщо такі кваліфіковані наукові співтовариства в царині українознавства були сформовані ще в попередній період у Науковому товаристві ім. Шевченка та Українському науковому товаристві в Києві, створення подібних об'єднань в природознавстві, технічних, медичних, сільськогосподарських галузях означало досягнення українською наукою рівня цілісного інституціалізованого утворення.

Оскільки обрана тема дослідження перебуває на межі політичної історії, соціальної історії та наукознавства, вона побудована на специфічній **джерельній базі**. Автором опрацьовано матеріали понад 10 архівосховищ (Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Центрального державного архіву громадських об'єднань України, кількох архівних установ зі структури НАН України, низки галузевих – передусім центрального й обласних архівів СБУ та фондів місцевих державних архівів: Полтави, Чернігова, Сум, Черкас, Ніжина). Архівні матеріали стали джерелом цінної інформації про чисельність, стан та настрої професорсько-викладацьких кадрів, допомогли з'ясувати загальні тенденції, що панували в партійному керівництві республіки з питань, пов'язаних з роботою науки та вищої школи, дозволили отримати додаткові відомості про відносини партійних органів з науково-освітнянською інтелігенцією, про механізм репресивних акцій щодо представників інтелігенції та про долі багатьох (у тому числі й репресованих науковців). Слід зробити наголос на використанні широкого кола документів з регіональних архівосховищ. Саме їх

використання дозволило проаналізувати зміни у структурі вищих навчальних закладів та дослідити головні етапи процесу «радянської» освітніх установ на місцях. Вивчення цих матеріалів сприяло збагаченню дослідження додатковими історичними фактами.

Важливою групою джерел стали археографічні видання — тематичні збірки документів, протоколи, декрети, постанови. Матеріали збірників надали можливість документально простежити за політикою держави щодо професорсько-викладацьких кадрів України.

Монографія спирається також на статистичні збірники з питань розвитку науки та вищої школи, які дали змогу прослідкувати динаміку змін, що відбувалися в системі організації науки та складі наукової інтелігенції. Ці статистичні дані стали підґрунтям критичного осмислення головних подій досліджуваного періоду, оскільки на початку 20-х рр. ще була недосконалою система професійного обліку населення (коли науковці «розчинялися» у загальній сукупності службовців), а підвалини соціолого-демографічних обстежень тільки закладалися.

Критично проаналізовані матеріали періодичної преси з питань розвитку науки та освітнянської сфери 20—30-х рр., що містять багату інформацію практично з усіх аспектів досліджуваної теми, дали змогу автору реконструювати цілісну картину ідеологічної та соціально-психологічної атмосфери досліджуваного періоду, краще зрозуміти умови, у яких відбувалася наукова діяльність українських учених, формувалися й руйнувалися наукові напрямки та школи. З місцевих періодичних видань отримано цінну інформацію про становлення наукових товариств, розвиток наукової діяльності архівів і музеїв.

Залучення мемуарної літератури сприяло більш об'єктивному відтворенню картини суспільного життя й умов праці викладачів вищих навчальних закладів. Цінними для досягнення мети дослідження також були пам'ятки епістолярного жанру зі спадщини провідних українських науковців. Матеріали цієї групи відтворили широку палітру настроїв наукової інтелігенції, драматичний процес її самовизначення за нових умов, проілюстрували критичне ставлення до впроваджуваної більшовицьким режимом суспільно-політичної та наукової політики.

Системне використання вказаних груп джерел дало змогу автору розкрити тему на необхідному рівні повноти та достовірності й відтворити реалістичну атмосферу 20—30-х рр. ХХ ст.

На наш погляд, доцільно було більш широко охарактеризувати наукові контакти вчених УРСР з науковцями з Української діаспори та з Західної України. Корисним для читача був би і список скорочень, який значно полегшив би роботу з книгою. Але ці незначні недоліки не зменшують наукової вартості рецензованого видання, цінність якого зростає ще й у зв'язку з необхідністю проведення нашою країною сучасної модернізації економіки й суспільства. Трансформації, що відбуваються нині в Україні – від економіки до державного управління, від сфери повсякденного буття до засобів масових комунікацій – обросли своєрідною міфологією. У зв'язку з цим й поняття модернізації потребує деміфологізації та прояснення.

Жовтневий переворот був своєрідною реакцією на хронічне відставання Російської імперії від західних держав не лише в економічній, але й у соціальній та політичній сферах. Нові форми соціальної організації повинні були стати інструментом виведення СРСР у лідери світового прогресу. Проте якщо на ідеологічному рівні новий статус можна було задекларувати без будь-яких додаткових зусиль, то для його практичного підтвердження необхідні були вражаючі економічні результати, створення господарської системи, ефективність якої б задавала світові стандарти. Ось чому країна рад взялася не «наздоганяти» західні держави, використовуючи запозичені в них методи й технології, а досягти більш високого рівня розвитку, створивши власну якісно нову господарську й соціальну реальність.

Невдачі на цьому шляху не змусили себе довго чекати. Першою з них став крах ілюзій про природній характер соціалістичного суспільства, про можливість його швидкої побудови на основі «воєнного комунізму». Уже через три роки після приходу до влади більшовики змушені були змінити тактику й оголосити нову економічну політику. Невдовзі однак стало зрозумілим, що, сприяючи прогресу в економіці, НЕП не перешкоджає реставрації колишніх порядків, тобто забезпечує скорочення розриву, але не породжує нової со-

ціальної системи. Отже, з кінця 20-х рр. основним інструментом «соціалістичного» будівництва стали неприкриті насильство й терор. Результати були вражаючими, але такий шлях розвитку не міг бути тривалим. Гігантське перенапруження сил в роки другої світової війни відтермінувало кризу цієї системи, але не запобігло їй.

Тиск сталінського управління був настільки тяжким, що відмова навіть від найбільш одіозних його форм породила імпульс, який викликав стрибок 60-х рр. Проте, і в цей період не було винайдено нічого здатного стати основою нової соціальної системи. Значною мірою, лише формально наблизившись до рівня розвинених країн за економічними та технологічними показниками, радянське суспільство ввійшло до періоду застою, що завершилася крахом системи «нового типу». Таким чином, приклад СРСР наочно показав марність спроб обігнати розвинені країни на основі побудови альтернативної соціальної системи таким шляхом.

Програма модернізації – це завдання наздоганяючого розвитку, а не «соціального проектування». Модернізація – це процес пристосування економіки й суспільства до умов, у яких існуюча соціально-економічна система відчуває себе некомфортно, програючи конкурентам або відчуваючи неминучість відставання. У нашій країні наявна вкрай одностороння індустріальна база безнадійно відстає у сфері високих технологій, управляється неефективним бюрократичним апаратом і небезпечно експериментує з прискореним зростанням соціальної нерівності. За таких умов модернізація стає життєво необхідною, а не просто бажаною мірою, для досягнення якої доцільно глибоко вивчити досвід попередніх років.

Монографія В.В. Ткаченка робить вагомий внесок у розуміння складного періоду вітчизняної історії, коли, незважаючи на значне зростання ролі науки в усіх сферах життя, супроводжуючі цей процес непримиренні протиріччя й грубі помилки керівництва держави завадили системному перетворенню радянського суспільства на прогресивній основі. Глибоке критичне вивчення помилок 20—30-х рр. ХХ ст. надасть змогу уникнути їх повторення в незалежній Україні, що збільшує не тільки наукову, а й суспільно-політичну вартість рецензованого нами дослідження.

Відомості про авторів

Бородавкіна В. І., заступник директора з навчальної роботи Брянківського технолого-економічного технікуму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бричок С. Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Вітебська П. В., аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Грицьких О. В., аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, учитель першої категорії СШ №1 м. Луганська.

Гончарук О. В., старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Горбулінська С. М., асистент кафедри генетики та біотехнології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Дутко О. М., аспірант Кам'янець-Подільського національного університету.

Зеленько А. С., доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Зеленько О. А., кандидат медичних наук, асистент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Жигульова Е. О., кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кашпур Т. О., аспірантка кафедри дошкільного та початкового навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Климов А. О., кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Козак М. І., старший викладач кафедри біології з методикою її викладання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кононова О. О., старший викладач кафедри загальної математики Інституту інформаційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Крошка С. А., аспірант кафедри фізичної реабілітації та валеології Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Крючок Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мінєнко Г. М., викладач природничих дисциплін, директор Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Омельченко С., доктор педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету.

Онопрієнко В. І., доктор філософських наук, професор Центру досліджень науково-технічного потенціалу та історії ім. Г. М. Доброва НАН України.

Проказа О. Т., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики, почесний професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Решетова І., аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Родіонова Н. М., старший викладач кафедри інженерно-педагогічних дисциплін 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).

Скрябіна Т. О., старший викладач кафедри українознавства, соціально-гуманітарних і економічних наук Луганського державного медичного університету.

Токман А. А., старший психолог центру практичної психології Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Трегубенко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Федорчук І. В., кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри географії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Харченко Л. І., аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.