

Україна

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 2 (10)

2005

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС № 227 від 3.12.2002

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

- Головний редактор А.М. Зубко
- Заступник головного редактора Т.Г.Морева
- Відповідальний секретар В.В.Кузьменко
- Б.М.Андрієвський
- Є.П.Голобородько
- А.М.Гуржій
- М.М.Заброцький
- В.В.Клименко
- Г.О.Михайловська
- О.О.Морев
- В.В.Олійник
- М.І.Пентилюк
- Л.А.Пермінова
- Н.А.Побірченко
- О.В.Саган
- В.А.Семіченко
- В.К.Сидоренко
- Л.І.Слободенюк
- Н.В.Слюсаренко
- Н.І.Чабан
- Г.С.Юзбашева
- Технічний редактор Л.А.Гончаренко

Комп'ютерна верстка – І.В.Воскова, П.Л.Ковальов

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон 73034
Тел. (0552) 54-02-00 E-mail: suitti@norma4.ks.ua

Редакція рукописів не рецензує і не повертає.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Редакція не листується ні з авторами, ні з читачами.
За точність даних, наведених у статтях, відповідають автори.

ЗМІСТ

Алексєєва Н.В. Бібліотека Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів у мережі освітянських бібліотек України	5
<u>Історія освіти</u>	9
Белошицький О.О. До сучасних проблем реформи технічної творчості учнів в Україні на основі досвіду зарубіжних країн	9
Голобородько Я.Ю. Світоглядні інтенції педагогіки добра (роздуми над етапною працею І.А.Зязюна)	26
Кузьменко В.В. Формування полікультурного світобачення школярів у післяреволюційний період	31
<u>Наука – школі</u>	38
Боднар О.С. Проблеми підготовки та оцінки експерта з питань освітньої діяльності на регіональному рівні	38
Михайловская Г.А. Школьный учебник русского языка: проблемы и возможные решения	43
Сидоренко В.К., Семисюк Р.М. Показники і діагностика розвитку просторового мислення школярів	48
Смирнова М.Є. Стратегія розвитку загальноосвітньої школи в умовах профілізації	61
Чабан Н.І., Кравченко І.Ф. Аналіз професійної діяльності персонажів літературних творів	66
Черепаня Н.І. Підготовка дошкільника до навчання в умовах комплексу “Школа-сад”	73
<u>Інновація: теорія і практика</u>	77
Гончарова О.М. Особливості забезпечення мотивації при навчанні з використанням інформаційних технологій	77
Гудирева О.М. Сучасні інформаційні технології та комп’ютерне тестування	82
Yerokhina O.V., Buss E.Y. The creative approach in teaching communication	92
Панченко Г.В. Розв’язування логічних задач як засіб розвитку мислення учнів	99
<u>Освіта впродовж життя</u>	108
Андронюк Т.А. Роль виховання в організації життєдіяльності особистості	108
Аппазов Ф.С., Ссттаров І.А. Безпека життя і діяльності або «хвороби лівизни і правизни» учнівської молоді	113
Баличиева Д.В., Желдубаева Э.Р., Абдулгасис У.А., Цандеков П.А. Методические подходы к использованию информационных технологий в преподавании курса «Безопасность жизнедеятельности»	117
Верещака М.П. Особливості підготовки студентів із безпеки життєдіяльності під час вивчення курсу „Машинознавство”	120
Гвоздїй С.П. Перспективи та проблеми в підготовці майбутніх учителів «Основ безпеки життя і діяльності людини»	125

Глухова А.Г. Проблеми формування екологічної культури студентської молоді	130
Дубовик Л.П. Створення безпечних умов праці на лабораторних заняттях з курсу «Загальна фізика»	133
Знамеровська Н.П. Психофізіологічні умови формування вмій та навичок безпечної роботи майбутніх слюсарів	136
Крупецких В.П. Вопросы экологической безопасности при использовании машинных агрегатов в растениеводстве	141
Мельник М.В. Причини виникнення та шляхи усунення психофізіологічних чинників небезпеки в діяльності людини	149
Моїсєєв С.О. Впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин під час вивчення техніки переміщення у волейболі	151
Охріменко І.В. Проблеми адаптивного управління в сучасній сільській школі	155
Разлівінських Ю.О. Формування в учнів навичок безпеки поведінки на дорозі шляхом використання сучасних технологій навчання	162
Стребна О.В. Організація навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів	169
Шкворець О.В. Екологічні проблеми та основні тенденції в сучасному дизайні одягу	175
<u>На допомогу педагогу</u>	181
Веснянко Л.В. Формування екологічної культури молодших школярів у процесі вивчення курсу «Довкілля»	181
Вострікова В.В. Особливості професійної спрямованості учнів багатoproфiльного ліцею	186
Завадський М.В. Формування базової освіти і культури особистості в гімназії	189
Кузьменко Ю.В. Культура праці учнів на уроках трудового навчання	192
<u>Скарбниця методичних ідей</u>	198
Нечипоренко М.Г., Страхов В.Г., Нечипоренко Л.М. Проблеми інтеграції курсу ОБЖД у предмети природничо-математичного циклу	198
Ткачишина І.П. Роль гри та нестандартних уроків у підвищенні інтересу учнів до вивчення математики	200
<u>Психологія</u>	206
Кузьменко В.В., Шебанова С.Г. Психологічні детермінанти формування ціннісних орієнтацій старшокласників	206
Туркот Т.И., Сагоян Е.К. Профессионально-педагогический тренинг «Развитие коммуникативной культуры педагога»	209
Цебрій І.В. Людина і суспільство крізь призму соціальної адаптивної взаємодії	223
<u>Творчий портрет</u>	228
Окуневич Т.Г. Педагог за покликом душі	228
<u>Відомості про авторів</u>	231

**БІБЛІОТЕКА ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНАЛЬНОГО
ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ У МЕРЕЖІ ОСВІТЯНСЬКИХ БІБЛІОТЕК УКРАЇНИ**

**(до 5-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки
України імені В. О. Сухомлинського)**

Державні національні програми з освіти акцентують увагу на вирішенні пріоритетного завдання освітнянської галузі – створенні життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей самовдосконалення особистості.

Система безперервного навчання передбачає постійний творчий пошук вчителем нової інформації, переосмислення та дослідження цілого ряду педагогічних проблем. Допомогти успішно вирішити ці завдання покликані освітнянські бібліотеки.

Головною бібліотекою галузі є Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського), яка створена згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 30 жовтня 1999 р. на базі наукової бібліотеки Інституту педагогіки АПН України та Центральної освітнянської бібліотеки Міністерства освіти України.

Вона є провідною всеукраїнською науково-дослідною установою з питань науково-інформаційного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики; національним галузевим книгосховищем педагогічної, психологічної та навчально-методичної літератури; науково-методичним центром мережі освітнянських бібліотек України.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2003 р. ДНПБ України присвоєно ім'я видатного українського педагога В. О. Сухомлинського.

У 2004 році ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського відзначила своє п'ятиріччя. Бібліотекарі освітнянської галузі вітають свій науково-методичний центр з його першим ювілеєм.

З метою інтеграції інформаційного ресурсу освітнянської галузі, координації діяльності мережі освітнянських бібліотек у травні 2003 року МОН та АПН України затверджено «Положення про мережу освітнянських бібліотек МОН України та АПН України». Згідно з цим Положенням бібліотеки інститутів післядипломної педагогічної освіти виконують функції

регіональних (обласних) науково-методичних центрів для освітянських бібліотек усіх типів відповідного регіону. Виконання цієї функції – велика відповідальність для бібліотеки РІПО.

Відомо, що час – суворий екзаменатор, і сьогодні можна сміливо сказати, що ідея створення у 1944 році обласного інституту вдосконалення вчителів була плідною та витримала випробування часом, довела свою доцільність і необхідність. Структурний підрозділ інституту – бібліотека – повною мірою розділила його долю.

З відкриттям обласного інституту вдосконалення вчителів, у кожному фаховому кабінеті створювалися бібліотечки, накопичувалися періодичні видання.

У 1953 році відкрилася власна бібліотека інституту. Частину методичної літератури передала бібліотека Будинку вчителя. Книжковий фонд постійно поповнювався за бюджетні кошти.

Переїзд інституту в 1987 році в нове приміщення, яке будувалося з урахуванням вимог відповідного закладу, розширив можливості бібліотеки щодо обслуговування освітян Херсонщини.

Важливими напрямками діяльності бібліотеки РІПО є робота в рамках державних програм «Вчитель» (2002 р.), «Програми розвитку системи дистанційного навчання (2004–2006 рр.)» (2003 р.), «Програми розвитку і функціонування української мови (2004–2010 рр.)» (2003 р.), Національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Закону України „Про бібліотеку і бібліотечну справу”, Положення про мережу освітянських бібліотек Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України.

Інформаційно-бібліографічна діяльність бібліотеки спрямована на вдосконалення процесів забезпечення інформаційних ресурсів для потреб індивідуальних і колективних абонентів.

Провідними напрямками діяльності бібліотеки РІПО є задоволення потреб читачів у інформації з психолого-педагогічних питань, науково-інформаційне забезпечення розвитку педагогічної науки, практики та реформування і модернізації освіти в Україні. З цією метою більш ретельно і повно формується інформаційний ресурс бібліотеки РІПО матеріалами педагогічного профілю та з сумісних галузей знань на різних носіях інформації, оперативніше здійснюється опрацювання і введення в читацький обіг нових надходжень, впровадження інноваційних технологій у

практику діяльності бібліотеки.

Завдяки плідній співпраці інституту з благодійною фундацією „Відродження”, програмою „Трансформація гуманітарної освіти України”, бібліотека безкоштовно отримала цінну літературу на допомогу в забезпеченні навчально-виховного процесу.

Сьогодні бібліотека має можливість комплектувати фонд підручниками, картами, таблицями. Ведеться передплата майже 120 найменувань педагогічної преси України та ближнього зарубіжжя.

У комплектуванні книжкового фонду, у справі забезпечення інформаційних потреб освітян та науковців Херсонщини допомагають спонсори – «Видавничий дім «Шкільний світ» (м. Київ), видавництво «Ранок», видавнича група «Основа» (м. Харків).

Формування бібліотечного фонду відповідно до інформаційних потреб користувачів забезпечує повне, якісне й оперативне бібліотечно-бібліографічне та інформаційне обслуговування професорсько-викладацького складу, методичної служби інституту та слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Бібліотека плідно співпрацює з методистами та науковцями інституту, активно бере участь у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях, конкурсах „Учитель року” та інших заходах, що відбуваються в інституті.

З першого дня перебування педагогів на курсах починається творча співпраця з методистами, бібліотекарями, науковцями інституту. Навчити працювати з каталогами, картотеками, за оптимально короткий час допомогти підібрати потрібну літературу для написання випускних робіт – це важливі завдання працівників бібліотеки.

Процес гуманізації суспільства вимагає від бібліотеки уважного, толерантного ставлення до освітян, які підвищують свою кваліфікацію. Особлива увага приділяється індивідуальній роботі з читачами. Шляхом бесіди з’ясовується, де саме слухач курсів відчуває прогалини у своїх знаннях, в якій додатковій методичній літературі має потребу.

У бібліотеці постійно подаються відомості про нові надходження: проводяться огляди методичної літератури, Дні інформації та Дні фахівця; доповнюються новими матеріалами постійно діючі виставки в читальній залі бібліотеки „Державна Національна програма „Освіта”, „Стандартизація змісту освіти”,

„Інновації в освіті”, „Освітній моніторинг як механізм адаптивного управління загальною середньою освітою”.

Відкрито методичний куточок „Інформаційні видання Державної науково-педагогічної бібліотеки України на допомогу освітянам”, де розміщені допоміжні та рекомендаційні покажчики, бібліографічні посібники, буклети.

ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського проводить методичну роботу з освітянськими бібліотечними кадрами. Наприклад, у 2004 р. були розроблені методичні рекомендації по плануванню та звітності бібліотеки інституту післядипломної освіти.

Головним завданням бібліотек галузі є створення умов загальнодоступності інформації для науковців і освітян-практиків.

Нині активно використовується традиційне бібліотечне обслуговування: надається довідково-інформаційна допомога освітянам-практикам і науковцям, готуються інформаційні тематичні списки літератури з актуальних психолого-педагогічних проблем, рекомендаційні покажчики тощо, надаються консультації, проводяться презентації книжок, фахових журналів і газет.

На сучасному етапі одним з головних завдань мережі освітянських бібліотек, а значить і нашої бібліотеки, є створення зведеного каталогу галузі і його подальше входження до Національної системи електронних бібліотек, організація електронної картотеки статей, відібраних з періодичних видань.

Література

1. Матеріали Державного архіву Херсонської області, форми 2419, 3647.
2. Мостова Т. Головна бібліотека освітян // Освіта України. – 2000. – №27. – С. 6.
3. Рогова П. Державна науково-педагогічна бібліотека – головна бібліотека освітянської галузі України // Шкільний світ. – 2001. – №34. – С. 3.
4. Рогова П. Мережа освітянських бібліотек: соціальне призначення і функції // Шкільний світ. – 2001. – №48. – С. 5.
5. Рогова П. Мережа освітянських бібліотек: шляхи розвитку та модернізації // Освіта України. – 2003. – № 95. – С. 10.
6. Шкільна бібліотека – досвід і пошуки (Матеріали з досвіду роботи шкільних бібліотек) / Укл. С. В. Кириленко, І. П. Леонитенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.

**ДО СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ РЕФОРМИ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ
УЧНІВ В УКРАЇНІ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

Реформа української системи освіти, і зокрема такої її підсистеми, як позашкільна освіта технічної творчості учнів, за президентства Л.Кравчука та Л.Кучми зробила чимало для того, щоб усі здобутки в напрямку позашкільної підсистеми знищити. При першому під гаслом економічної скрути, при другому – потреби гуманітаризації й реформи. Прийнятий Закон України «Про позашкільну освіту» зрівняв позашкільні заклади технічної творчості учнів з іншими позашкільними закладами, не врахувавши специфіки їх роботи, а головне – зруйнував одну з важливих ланок системи трудового виховання учнів і допрофесійної підготовки. І це недивлячись на те, що саме заклади технічної творчості учнів є першоджерелом підготовки технічно-творчої еліти в інших державах світу. Для їх підтримки існують програми і гранди на наукові дослідження розвитку технічної творчості учнів, наукові програми виявлення й розвитку технічно-творчих учнів. А що у нас?

В Україні, на противагу іншим державам світу, декларується й робиться все, щоб розвивати такі напрями дитячої творчості, як: художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий та еколого-натуралістичний. Нічого не маючи проти зазначених напрямів роботи позашкільної освіти, хочеться нагадати, що розвивати творчі задатки та здібності учнів до співу, малювання, танців та туризму – це функціональна роль дозвільно-розважальних закладів, а не допрофесійної підготовки, а тим більше підсистеми освіти. І тут хочеться сказати таке: навчатися танцювати, малювати і співати – це добре, а от навчитися працювати – це потрібно! І ось чому. Якщо проаналізувати, до чого призвели реформи в освіті, то висновок буде невтішний: низька якість знань випускників шкіл, спад зацікавленості студентів в отриманні ґрунтовних знань, падіння престижу інженерної освіти, купівля дипломів, а не здобуття знань, поверховість знань основ наук для самоосвіти. Ще гірший стан у позашкільній освіті та вихованні молодого покоління: вирощування споживача, а не виховання трудівника й патріота держави, егоцентризм, бездуховність і аморальність, падіння етичних норм поведінки. З таким багажем Україна має намір увійти в Євросоюз і світовий простір.

Для України з її сьогодишнім станом освіти це входження

може втілитися у такому вигляді. Перший – Україна, ринок постачання сировини й імпорту недоброякісних товарів, наукових технологій і навіть імпортування дрібних гайок та гвинтів. Другий – експорт наукових високотехнологічних розробок, літакобудування, ракетно-космічне будування та інше. Який шлях краще?... Відомо, що другий, але для управління цим процесом, потрібна дійсно продумана державою і науковцями реформа освіти і, зокрема такої її підсистеми, як технічна творчість учнів, яка є першою сходинкою до виявлення та підготовки науково-технічної еліти держави. Звичайно, такий крок вимагає відповідного державного фінансування, але ж і віддача кожної витраченої гривни на розвиток технічної творчості учнів повернеться до державної скарбниці у сотні разів більше ніж було витрачено. Однак, для виажених кроків у реформуванні й управлінні роботою позашкільних закладів технічної творчості учнів потрібне наукове обґрунтування методики її розвитку, наукове й економічне обґрунтування кінцевої мети реформи.

Втілення у практику вище зазначеного не може відбутися без наукових досліджень історії розвитку технічної творчості учнів, які нададуть аналіз і висновки негативного й позитивного досвіду в цій проблемі. Це, у свою чергу, надасть можливість використати досвід минулого, пристосувати його до нинішніх умов і побачити шлях реформи позашкільних закладів технічної творчості. Однак на сьогодні дослідження історії розвитку технічної творчості учнів в Україні – відсутнє. Виникла проблемна ситуація, яка вимагає вирішення. Для пошуку оптимального рішення стане в нагоді й історичний досвід розвитку технічної творчості учнів у позашкільних закладах інших держав світу.

Вивчення науково-публіцистичних джерел з проблем технічної творчості учнів у теорії і практиці зарубіжних країн указує на те, що початковою, специфічною ланкою розвитку технічної творчості учнів у позашкільних закладах Європи можна назвати Швецію. Саме там у кінці 20-х років ХХ ст. виникають перші Будинки юнацтва на зразок створеного американцем Томасом Шю. У таких закладах відвідування занять є добровільними, як і обрання гуртка. Такі заклади з'являються і в інших країнах світу. Здебільшого в Будинках юнацтва проводилися вечори розваг, але були й гуртки, де учні навчалися ремесел та конструювали різні технічні моделі. Особливої популярності набуло конструювання моделей кораблів, повітряних куль, дирижаблів і літаків під час бурхливого розвитку науково-технічного прогресу та його впливу на розвиток капіталістичних держав світу [1; 2; 3; 4].

Намагаючись виготовити якусь модель, учні навчалися використовувати знаряддя праці та матеріали. Під час виготовлення технічних об'єктів учні так чи інакше вносили в цей процес елементи суб'єктивної новизни: як у сам об'єкт, так і в технологію його виготовлення. Це є одним із складових розвитку технічної творчості учнів. Однак цілеспрямованої педагогічно-організаційної роботи як державних, так і громадських організацій для проведення дозвілля учнів такі гуртки не мали. Головне завдання зарубіжних позашкільних закладів полягало в організації учнівського дозвілля в різноманітних формах.

До такої форми роботи можна віднести й об'єднання «Лісовий народ» у Великобританії, засноване в 1925 році. Тут у спеціально влаштованих для цього будинках учні навчалися ремесел за тестовою системою. Однак головною роботою таких позашкільних закладів були політичні та культурно-спортивні акції [3; 4].

Подібним до вище зазначених є й об'єднання «Молоді орли Фінляндії», які мали свої позашкільні заклади. У них учням допомагали обрати гурток та навчали робити спрощені технічні моделі. Як і у вище зазначених країнах, позашкільна робота спрямовувалася здебільшого на просвітницько-естетичний напрямок і організацію вільного часу учнів під керівництвом дорослого [3; 4].

Із розвитком промисловості й науково-технічного прогресу в 30-х роках ХХ ст. у країнах зарубіжжя робота позашкільних закладів частково змінюється. Починає приділятися підвищена увага розвитку технічної творчості учнів. Більшість європейських держав та США починають широко культивувати у своїх позашкільних об'єднаннях і товариствах технічно-спортивний моделізм. На базі кожного клубу організовується позашкільна робота, яка об'єднує учнів за одним із напрямів: авіа-, судно-, авто- і ракетомоделізм. Більшість із них були платними і для загальної більшості учнів, охочих у вільний час зайнятися технічною творчістю у формі спортивно-технічного моделізму, цей вид діяльності залишався недосяжним. Організація технічної творчості у клубах відбувається через побудову спортивно-технічних моделей учнями шкіл для участі у змаганнях. Для забезпечення матеріальної бази клубів промисловість цих країн випускала спеціальні набори, до яких входили: опис виготовлення моделі, креслення й усі необхідні частини майбутньої технічної моделі. Окремо надходили у продаж набори інструментів [5].

Цілеспрямована увага розвитку дитячої технічної творчості в 60-х роках ХХ ст. серед країн заходу найбільше приділяється в США. Технічну творчість учнів американці вважають надійною

основою майбутніх успіхів у винахідництві, а отже й розвитку промисловості та процвітання держави. Для цього у країні затверджуються науково-дослідні програми дослідження учнівської технічної творчості. Заохочення учнів до участі в технічній творчості відбувається шляхом організації різного роду науково-технічних конкурсів, спортивно-технічних змагань, зльотів вундеркіндів і аматорів техніки. Для реалізації затверджених наукових програм дослідження процесів, які сприяють розвитку учнівської творчості та зокрема технічної творчості, держава виділяє великі кошти. У багатьох проектах і науково-дослідних роботах, що сприяють виявленню технічно-творчої обдарованості учнів бере участь і приватний капітал через свої фірми.

Під час проведення конкурсів на кращих конструкторів і винахідників серед учнів їх організатори виявляють технічно здібних учнів, а для подальшого навчання і розвитку задатків таким учням виділяють спеціальні гранди. Перший конкурс юних винахідників пройшов у США під гаслом «Винайди Америку». У ньому взяли участь 6 млн. учнів початкової школи. Дев'яти кращим юним винахідникам та їхнім учителям були вручені премії [6, 72].

Поширення й розгортання технічної творчості учнів відбувається і за такою формою: у коледжах та університетах організуються гурти дослідників, які займаються розробкою, конструюванням і випробуванням різних пристроїв. Для оплати цієї роботи крім державних асигнувань залучаються кошти зацікавлених фірм, які не шкодують асигнувань на дослідження, що можуть принести в перспективі матеріальну користь [6].

Запровадження великої кількості програм, забезпечених державними коштами і коштами різних приватних фірм, сприяє організації технічної творчості серед учнів. Існують і чисельні суспільні організації та вузи, які розвивають технічну творчість учнів. Один із них – заснований у 1962 році СОІ-інститут в Ель Сегундо [6, 69-70]. Видані цим інститутом програми розвитку в учнів творчих задатків ураховують майже всі можливості для позакласної та позашкільної роботи з дітьми. Практична робота проводиться і в літніх школах під час канікул. Для тих, хто не може поїхати в літні школи, є недільні школи. Існують і курси для батьків талановитих дітей, де їх навчають індивідуальній роботі зі своїми дітьми. Такі ж курси існують і для вчителів шкіл.

В університеті Денвера існує програма для роботи з обдарованими дітьми віком від чотирьох років до дев'ятого класу. Заняття тривають дві години на день. У програму включено різні заняття і, зокрема, з технічної творчості. Умови

участі у програмі цього університету, як і інших, – лише наявність здібностей або таланту в якійсь творчій діяльності та проходження тесту на виявлення здібностей чи таланту. За відсутності у школі, де вчиться учень, такої діагностики потрібно подати довідку, завірену керівником школи, про високі досягнення у творчих науково-технічних шкільних тестах [6].

Інший шлях розвитку технічної творчості учнів вибрала Японія. Започаткувавши в 40-х роках минулого століття організацію конкурсів технічної творчості, Японія особливу увагу приділяє розвитку не тільки технічної, а й інших видів творчості учнів. Починаючи з дитячого садка і школи, проводиться велика робота щодо залучення дітей та учнів до творчості і зокрема технічної, поступовому розвитку їх потягу до творчої діяльності. З цією метою у країні створено інститут виховання талантів, заснований його першим президентом Шінічі Судзукі. Він, як і президент інституту винахідництва та нововведення, доктор Масару Ібука, вважає, що обумовленої генетикою спадковості не існує. Тому вони вважають за необхідне навчати дитину творчості з раннього дитинства, звертаючи особливу увагу на розвиток кожної дитини з раннього віку (з народження). Свої погляди на цю проблему Масару Ібука виклав у роботі «Після трьох уже пізно» [7, 55-58].

Із 1941 року патентне бюро Японії спочатку епізодично, а потім постійно почало проводити конкурси-виставки творчих робіт учнів. Ще один конкурс, який спочатку мав епізодичний характер, а тепер проводиться щорічно, з 1979 року організовано під гаслом «Діти і наука майбутнього». Конкурс дає можливість японським дітям розвивати уяву, фантазію і проявляти її у предметно-перетворювальній діяльності. Із 1951 року діє постійна виставка робіт і конкурс учителів шкіл, які займаються організацією технічно-творчих гуртків. Головним завданням усіх конкурсів є звернення уваги громадськості на значення технічної творчості для нації [2, 71]. Серед японських учнів середньої, старшої школи і студентів теж щорічно проводяться конкурси на кращий винахід. За умовами цього конкурсу подана робота може й не бути винаходом згідно з вимогами патентного національного законодавства, але вона повинна містити нові та прогресивні технічні ідеї. Для педагогів вищої школи теж проводиться конкурс з метою їх заохочення до організації технічної і наукової творчості у своєму навчальному закладі зі студентською молоддю. Але не вдовольняючись зробленим та розуміючи перспективи науково-технічної творчості для добробуту держави,

японський уряд організував і щорічний всеяпонський конкурс, який визначає 5 кращих шкіл і коледжів, де організована робота із залучення учнів до науково-технічної творчості. Проводиться цей конкурс з 1960 року і має дві номінації: регіональну та загальнонаціональну [5, 73-74]. Широко практикуються в країні і різноманітний спортивно-технічний моделізм та радіотехнічні забави, які організуються на базі клубів при школах.

У ФРН заохочення до науково-технічної творчості учнів підтримувалося державою під керівництвом фонду «Школярі експериментують». В організованих цим фондом конкурсах мали можливість брати участь учні віком до 16 років. Інший фонд ФРН, «Молодь досліджує», був призначений для розвитку технічної творчості серед учнівської молоді віком до 21-го року [4, 75].

Промислові приватні фірми організовували свої регіональні конкурси, які заохочували учнів та учнівську молоді до винахідництва. Уряд ФРН вважає конкурси найконкретнішим засобом виявлення обдарованих учнів. Серед напрямів технічної творчості учнів особливою популярністю користується спортивно-технічний симбіоз: авіа-, авто-, судно- і ракетомоделізм.

Аналіз науково-публіцистичних джерел дозволив зробити висновок, що розвиток технічної та науково-технічної творчості учнів у ФРН із початку свого існування мав цілеспрямоване педагогічне керівництво у спеціальних технічних школах. Одна з них знаходиться в Нижній Саксонії при Югенддорф-Крістоферусшолі, у місті Брауншвейгу. Усі такі школи є відомими навчальними закладами приватної організації – «Християнської робітничо-селянської молоді Німеччини». На початку існування школи в першому її класі було 8 учнів, серед них 2 дівчинки. Другий клас мав уже 10 учнів, з них 4 дівчини. Щорічний набір у класи проводиться за допомогою тестів та спостережень за дітьми. Учні добирають у такі школи на одинадцятому році навчання з технічних шкіл [2, 80].

Для поширення технічної та наукової творчості учнів у країні при професійній школі діють гуртки для обдарованих учнів, але вони здебільшого мають наукове спрямування. Для кількісного зростання учнів, що займаються технічною творчістю, майже в кожній технічній школі культивується спортивно-технічне моделювання й макетування [2].

Узагальнюючи науково-публіцистичні джерела, що вказують на розвиток технічної творчості в США і країнах Європейського Союзу, ми можемо констатувати наступне. Розвиток технічної творчості учнів у зазначених країнах починався з організації по-

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

зашкільних закладів та молодіжних об'єднань як місць, де учні мали можливість проводити позашкільний час за своїм влдо- банням. Із розвитком науково-технічного прогресу й виробництва постала проблема підготовки технічно грамотних спеціалістів, що й було покладено на позашкільну роботу, за допомогою якої приділяється увага учням, що мають технічні здібності. Технічна творчість учнів у цих країнах організовується як задоволення ними особистих інтересів у позашкільний час. Значна увага в таких країнах надається і науковим дослідженням, які з'ясовують причину виникнення в учнів потягу до творчості та умов, що сприяють їх розвитку. Деякі наукові дослідження спрямовано на виявлення механізму розвитку творчих задатків у здібності і розвитку здібностей.

Однією з характерних тенденцій у цих країнах є те, що в індустріально-розвинених державах одразу приділяється увага учням, які проявили свої творчі задатки в техніці: їх намагаються підтримувати як матеріально, так і щодо участі в конкурсах, виставках. Це стосується й тих, хто виявив схильність до науки.

Інакше відбувався розвиток технічної творчості учнів у Болгарії. Цю роботу скеровував ЦК Болгарської Комуністичної Партії, який розробив та прийняв постанови, що відіграли важливу роль в інтенсивному розвитку технічної творчості учнів Болгарії. Висунувши гасло «Болгарська нація – нація технічна!», керівництво держави розглядало технічну творчість учнів як одне з важливих завдань трудового навчання і виховання молоді. Керівні організації держави залучили до цієї справи різні Міністерства і відомства, Академію наук, Центральний кооперативний союз, підприємства, науково-дослідні інститути, бази технічного розвитку і земельні господарства. Їм було доручено спільно з комітетами комсомолу та іншими суспільними організаціями розробити практичні заходи, які б забезпечили молодим робітникам, кооператорам, спеціалістам і учням широкий доступ до матеріально-технічної бази: у дослідні лабораторії, майстерні, експериментальні центри й технічні кабінети. Усі вони оснащалися сучасними вимірювальними приладами та засобами праці. Крім того, творчі плани ініціативних груп і об'єднань, які займалися розвитком технічної творчості учнів, почали включатися в річні плани технічного розвитку підприємств, науково-дослідних інститутів, кооперативних і державних господарств, що були їх шефами. Комсомольським осередкам доручалося мобілізувати всі творчі сили молоді на місцях до конкретної участі в реалізації державних планів щодо технічного прогресу. Державний курс на

чітке виконання обов'язкового розвитку технічної творчості молоді у сфері автоматизації головних виробничих процесів, НОТ, кібернетики й обчислювальної техніки призвів до потреби додаткового відкриття на підприємствах, в інститутах та інших організаціях клубів технічної творчості учнівської молоді відповідно до їх віку та рівня науково-технічної підготовки. До цієї справи широко залучалися і профспілки. Керівництву підприємств, інститутів, держжозів, баз і господарств було введено в обов'язок сприяти комсомольським комітетам у створенні та розвитку таких молодіжних технічних об'єднань, як «Ради молодих спеціалістів», «Бюро економічного аналізу», «Групи раціоналізаторів» та інші. Відповідним центральним організаціям пропонувалося постійно проводити огляди, конкурси, конференції, олімпіади і виставки технічної творчості учнів [8, 4].

Систему розвитку технічної творчості учнівської молоді Болгарії очолювала Центральна станція юних техніків. Вона координувала і спрямовувала роботу технічних і науково-технічних гуртків у школах, професійно-технічних училищах і технікумах. ЦСЮТ Болгарії була й методичним центром, де розроблялися та видавалися друком методичні поради, технічна література для гуртків. При ЦСЮТ існував і відділ-цех, що випускав набори-посилки для юних техніків та аматорів з деталями і матеріалами для роботи.

Особливістю системи технічної творчості Болгарії було й те, що Центральна станція юних техніків на основі партійних і керівних постанов уряду розробила свою систему технічної творчості учнівської молоді, яка починалася вже з дитячого садка. За допомогою відповідних ігрових засобів у дітей дошкільного віку розвивалося технічне мислення і початкові трудові навички.

Позитивний досвід болгарського експерименту був схвалений на міжнародному теоретичному конгресі з судномоделизму, який проходив у Мілані (Італія), а доповідь організаторів технічної творчості Болгарії викликала зацікавленість усіх її учасників [9, 14-15].

Поширеною формою позашкільної роботи з технічної творчості учнів старших класів Болгарії була організація клубів на різних підприємствах, в інститутах та комсомольських осередках.

У школах та інших учбових закладах, де учні ще не визначилися щодо певної технічної галузі – працювали загальні технічні гуртки. Але й вони мали певну технічну направленість у перспективних галузях промисловості. За допомогою такої організації системи технічної творчості учнів болгарська молодь мала можли-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

вість осмислено підійти до вибору подальшої професії відповідно до потреб народного господарства району, округу, держави.

Технічна творчість Болгарії на початку свого становлення мала всього 15 профілів технічних гуртків, а через вісім років роботи їх уже було 80. Таке розширення профілів технічних гуртків стало можливим завдяки державній політиці щодо ранньої профорієнтації болгарських учнів.

Широкого розмаху мала й заочна форма роботи юних техніків, яку організувала й вела ЦСЮТ Болгарії. Основою заочного розвитку технічної творчості учнів були клуби за профілями техніки. Існувало два типи клубів: один з них – «Юний технік», який працював з учнями початкової і середньої школи, другий – «Юний конструктор», призначений для старшокласників. Клуб «Юний технік» знайомив учнів із різними галузями науки і техніки, надаючи можливість учням працювати за нескладними кресленнями моделей. Завданням клубу було спрямувати навчально-виховну роботу учнів на оволодіння навичками і вміннями роботи з технічними пристроями та засобами праці. Проявивши свої можливості та схильність до якогось технічного профілю, учень переходив до однієї з чотирьох технічних секцій клубу, де мав можливість займатися в технічному гуртку, який відповідав його можливостям і здібностям.

Клуб «Юний конструктор» мав більш високі вимоги до своїх членів і займався проблемами, пов'язаними з науково-технічним прогресом у державі. Роботу було спрямовано на конкретну вузьку спеціалізацію або профіль, але клуб мав секції за напрямком діяльності [10, 4-5].

Особливістю організації системи технічної творчості Болгарії було й те, що до СЮТ кожного округу приймали тільки найздібніших учнів. Кожного року з цією метою проводився вступний конкурс для абітурієнтів, заявку до вступу потрібно було підкріпити рекомендацією керівника технічного гуртка школи, клубу, секції або іншого учбового закладу, де займався учень у технічному гуртку і досяг певних успіхів. Після ретельного відбору учень ставав гуртківцем позашкільного закладу, який мав науково-технічний профіль роботи.

Для підготовки майбутніх гуртківців СЮТ, крім технічних гуртків при школі й клубах технічної та наукової творчості, існували й науково-технічні секції. Секції охоплювали своєю роботою учнів різного віку відповідно до профілю їхньої роботи. Кожна секція об'єднувала різноманітні лекторії, школи, гуртки, учнівські проектно-конструкторські бюро. З метою звіту секції

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

влаштовували виставки, де підбивався підсумок їх роботи. На звіт запрошувалися діти з батьками, проводився конкурс на кращу учнівську роботу.

У системі розвитку технічної творчості Болгарії існували й клуби, які об'єднували у своїй роботі не тільки учнів середньої і старшої школи, а й молодих робітників, техніків та інженерів, але кожна група займалася окремим напрямом діяльності в одній технічній галузі. Одні з них вирішували проблемні задачі, що стосувалися підприємств, інші виготовляли саморобки, моделі, пошукові конструкції. Організація, в якій знаходився клуб, забезпечувала всіх її членів інструментами, приладами і матеріалами для роботи. Члени клубу, учні старших класів шкіл, технікумів і професійно-технічних училищ мали можливість стати членами заочного клубу «Млад конструктор» (молодий конструктор). Його діяльністю керували комсомольські осередки, науково-технічний союз, інститут раціоналізації і Центральна станція юних техніків.

Клуб очолювала наукова рада, до складу якої входили представники вище вказаних організацій, а також представники кафедр вищих навчальних технічних закладів. Клуб постійно проводив тематичні конкурси, де головне місце займала радіоелектроніка та її напрями. Колективи очних клубів у школах, науково-технічних об'єднаннях, технікумах, професійно-технічних училищах і конструкторських бюро обговорювали теми конкурсу, вибирали одну з них і, відповідно до неї, розробляли свої робочі плани, закріплюючи їх за членами клубу.

Школи, які не мали очного клубу або науково-технічного об'єднання, але в яких були окремі учні, що цікавилися певною темою заочного клубу, отримували від свого комсомольського осередку рекомендацію для вступу до заочного клубу на Центральній станції юних техніків. Розглянувши заяву для вступу й погодивши обрану тему для проектування й конструювання, учень отримував особистий номер, посвідчення і приступав до роботи. Підсумки роботи підбивали чотири рази на рік у: грудні, березні, червні та вересні. На засіданнях розглядали проекти, конструкції, підтвердження про впровадження кожної рацпропозиції на підприємстві, заслуховували захист проектів і конструкцій. Для надісланих робіт існували певні вимоги: готові конструкції повинні бути придатними до іспиту, мати креслення і короткий опис. Технічна документація повинна була містити: чітке деталювання та вказівки технологічного характеру. Конструкції, які вже були впроваджені у виробництво, повинні були мати розрахунки

отриманого економічного ефекту. Прийняті та схвалені проекти і конструкції надавали право його авторам перейти з кандидата клубу в його постійні члени. Це давало учням можливість отримувати письмові та усні консультації від ЦСЮТ. За посвідченням члена клубу юні техніки отримували можливість безкоштовно працювати з технічною і науковою літературою в бібліотеках різних підприємств, науково-дослідних інститутах, конструкторських бюро.

З метою підготовки науково-технічних кадрів значного поширення серед учнівської молоді Болгарії набули національні заочні конференції з фізики, математики і хімії. Головною метою таких заходів було пробудження в учнів інтересу до наукових знань, їх поглиблення, формування навичок самостійної пошукової роботи з науково-технічною літературою та вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Запропоновані учням теми, які розсилала Центральна станція юних техніків, були різноманітні за тематикою. Завершення роботи над обраною темою мало бути оформлено як реферат, мати діючу модель, розрахунки та список використаної літератури. ЦСЮТ Болгарії, отримавши закінчені і відібрані роботи, які отримали схвалення в клубі або науково-технічному об'єднанні школи чи в іншому закладі, а потім ще й у журі округу, організовувала останню комісію з підбиття підсумків виконаних учнями робіт.

Найбільш поширеними напрямками технічної творчості учнів Болгарії були гуртки: початкової технічної творчості, моделювання «малої авіації», судномоделізм, автомоделізм, космічно-ракетний моделізм, робототехніка, радіоелектроніка і конструювання.

Для організації фінансової підтримки розвитку технічної творчості болгарських учнів існував спеціально створений фонд. Він створювався шляхом кооперації коштів різних організацій, а також відрахувань, отриманих за раціоналізаторські пропозиції та винаходи юних техніків [11, 17].

Неможливо не вказати і на таку особливість розвитку технічної творчості Болгарії, як матеріально-технічне забезпечення всього навчально-виховного процесу технічних гуртків у позашкільних закладах. Незважаючи на те, де розташовувалися технічні гуртки (у місті чи селі), на них однаково виділялися потрібні для роботи кошти з державного бюджету та спеціального фонду.

Дієвою формою заохочення учнів та організаторів технічної творчості займатися цією справою було визнання державою вкладу юних техніків та їх педагогів у цю справу. Багато учнів Болгарії, які досягли певних успіхів у технічній творчості, були

нагороджені медалями «За трудові досягнення», «За спортивну славу Батьківщини» та «Золотим знаком юного техника». Остання нагорода була вищою нагородою республіканського конкурсу ТНТМ і давала право її власнику на вступ до вищого навчального закладу країни без екзаменів [10, 23-24]. Високо цінувала держава і керівників технічних гуртків та організаторів технічної творчості учнів. Багато з них було нагороджено медалями та орденами країни, а ті, хто найбільш відзначився в організації технічної творчості учнів, ставали кавалерами орденів Болгарії [12, 6-9].

Для поширення технічних знань та популяризації технічної творчості серед учнів держава заснувала дитячі технічні видання. Найбільш популярними були журнали «Млад конструктор» та «Радіо, телевізія, електроніка». На їх сторінках давалися описи найкращих робіт юних техніків, цікавий досвід організації клубної роботи, сучасні новини техніки та науки, схеми та креслення для моделювання і конструювання. Випускалася і своя науково-технічна газета «Орбіта», призначена для юних техніків Болгарії [10, 23-24].

Інакше було організовано розвиток технічної творчості учнів у Німецькій Демократичній Республіці (НДР). Більшість технічних гуртків організовувалися в школах, на підприємствах, у наукових інститутах. Опікування технічною творчістю учнів було покладено на Союз вільної німецької молоді. Технічна творчість учнів мала назву МММ від абrevіатури «Masse der Meister von Morgen». У перекладі на українську мову це означає – «Майстри завтрашнього дня». Рух майстрів завтрашнього дня організувався в країні як рух молодих новаторів виробництва і переріс у справу державного значення з наступними завданнями: глибоко вивчати все нове, прогресивне в усіх галузях господарського і культурного будівництва; домагатися втілення всього прогресивного в життя; бути сміливими і наполегливими в досягненні висот у науковій і технічній творчості та на виробництві; добре вчитися, оволодівати міцними знаннями – фундаментом для майбутньої самостійної діяльності в соціалістичному суспільстві; намагатися підвищувати рівень спеціальної і політичної освіченості; вивчати досвід старших, допомагати молодшим; надавати свої роботи на щорічні ярмарки «Майстри завтрашнього дня» і самим їх демонструвати. Такі завдання були поставлені перед організаторами технічної творчості учнів 6-м з'їздом Соціалістичної єдиної партії Німеччини [13, 33-36].

Організаційна система технічної творчості учнів розпочиналася з центрального штабу «Майстів завтрашнього дня», підпорядкованого відомству у справах молоді в Раді Міністрів НДР. У ньому працювала робоча група, в яку входили на рівні заступників міністрів представники всіх міністерств і працівники керівних центральних органів усіх громадських організацій: Центральної Ради Союзу вільної німецької молоді, президії вільних німецьких профспілок, головної комісії Палати техніки, президії Гурту спорту і техніки, Гурту німецько-радянської дружби та інших. Робоча група визначала головні напрями технічної творчості учнівської молоді на кожний рік. Вона розробляла і здійснювала заходи допомоги колективам у цій справі, підбивала підсумки національних оглядів. Кожен член робочої групи, представник того чи іншого центрального закладу, систематично звітував перед відомством про те, що зроблено і що робиться його організацією для розвитку технічної творчості учнів. У відомстві з питань молоді, в його робочій групі було засновано і центральну організацію з новаторства молоді – Молодіжну Палату Техніки. Ця організація, виходячи з положень центральної робочої групи відомства, розробляла методи ширшого залучення молоді до новаторського руху та її участі в ярмарках «Майстри завтрашнього дня». Вона ж давала конкретну програму дій для творчості учнів у конкретних галузях науки, техніки й виробництва з урахуванням загальнодержавних завдань розвитку народного господарства. З цією метою було організовано групу фахівців (співробітників центральних державних органів і суспільних організацій). Подібна структура керівництва технічною творчістю учнів існувала в окрузі, районі та первинних організаціях, на підприємствах, в науково-дослідних інститутах, у вузах, технікумах, профтехучилищах і школах. Відповідальними за розвиток технічної творчості молоді на місцях були голови окружних, районних, міських і сільських Рад депутатів трудящих. На підприємствах, у дослідних інститутах, технікумах, училищах і школах – керівники цих закладів. Робочі групи ставили учнівській молоді конкретні завдання з раціоналізації та винахідництва, враховуючи потреби промисловості, науки та інших галузей господарства [13]. Державні та громадські організації вирішували завдання постійного сприяння розвитку здібностей і талантів молоді в області науки й техніки, залучення її до обговорення перспективних планів підприємств і наукових установ, особливо щодо нової техніки. Головною метою цієї справи були науково-технічні дослідження,

раціоналізація та винахідництво, покращення якості продукції [13]. Забезпечення цієї мети відбувалося шляхом створення матеріально-технічної бази об'єднань: клубів, станцій юних техніків. Вони оснащувалися новітньою технікою, володіли сучасною технічною інформацією. Для них організовувалися консультації вчених та зустрічі, де можна було обговорити спірні проблеми, обмінятися творчими здобутками. Підприємства та наукові організації теж постійно допомагали народній освіті у справі розвитку технічної творчості учнів у школах і позашкільних закладах з метою майбутнього поповнення технічними кадрами.

Щорічні підсумки роботи науково-технічної творчості учнів проводилися у вигляді ярмарки технічних виробів. На першому етапі її організовували в школах, позашкільних закладах, технікумах, вузах, сільськогосподарських кооперативах, народній армії, народній поліції; давали оцінку всім творчим роботам і проводили відбір робіт на міську і районну, а потім на окружну ярмарку. Лише після цього найкращі роботи відбиралися на республіканську ярмарку в місто Лейпциг.

Вважалося, що саме ярмарки, а не виставки були головним критерієм оцінки робіт учасників МММ в їх раціональності та корисності для народного господарства держави. Відповідно до положення руху «Майстри завтрашнього дня», кожен керівник школи, вузу, наукової установи, підприємства, кооперативу повинен був прийти на виставку й ознайомитися з експонатами. При виявленні потреби в якомусь зразку чи конструкції він повинен був заявити організаторам ярмарки про впровадження у себе цього об'єкту. Все це фіксувалося в книзі заявок, яка знаходилася біля кожного експонату. Про увагу нації до розвитку технічної творчості німецьких учнів указувало й те, що підготовка до організації ярмарки була всенародною справою. Усюди вивішувалися плакати і транспаранти з закликом узяти участь в ярмарці. Про неї передавали по радіо і телебаченню кілька разів на день, висвітлюючи підготовчий етап ярмарки. Скрізь оформлювалися фотовітрини з доброзичливою посмішкою дівчини або хлопця, який зазиває всіх відвідати ярмарку МММ. В усі десять днів проведення ярмарки радіо і телебачення, преса та інші засоби інформації висвітлювали її роботу. Демонстрували по телебаченню і розповідали по радіо про виставлені на ярмарку прилади, конструкції та інші вироби [13, 33-36]. Підбиття підсумків роботи ярмарки встановлювало, що вона давала річний економічний ефект державі у 180 млн. марок. На її проведення витрачалося 3 млн. марок. Такий економічний ефект

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

ярмарки пояснювався тим, що 85% виставлених на ярмарку технічних об'єктів були виконані за завданням державної програми з розвитку технічної творчості учнів і молоді [15, 3-6].

Популяризацією технічної творчості серед німецьких учнів, опікувалися й чисельні технічні журнали для юних техніків. Найбільш поширеним серед учнів Німеччини був часопис «Технікус». Крім креслень різних технічних конструкцій і порад для юних моделістів щодо спортивно-технічної творчості, він у доступній формі популяризував технічну творчість серед учнівської молоді країни та висвітлював кращі досягнення в організації цієї справи [14, 33-35].

З об'єднанням ФРН і НДР та зміною політичного устрою система технічної творчості Німеччини реформувалася на зразок інших європейських держав. Головною формою технічної творчості учнів стали спортивно-технічні клуби для підлітків 12-18 років. Клуби переважно працюють при школах у позаурочний час. Облік тем, програми і реєстрацію відвідування технічних гуртків було відмінено. Кожен учень, який бажає займатися технічною творчістю, завітавши у клуб і пояснивши черговому клубу, що він хоче зробити, направляє до відповідного педагога, під керівництвом якого майструє технічний об'єкт. Для опікування, координації дій та розподілу джерел фінансування роботи таких клубів створені Ради при муніципалітетах [4, 84-88].

Деякі особливості, відмінні від інших європейських країн у технічній творчості учнів, були в Польській народній республіці. Система технічної творчості учнів Польщі не мала розмежувань у моделізмі, коли кожний вид спортивно-технічної творчості об'єднував гурток чи клуб певного технічного напрямку. Авіа-, авто-, судно-, ракето- і космічний моделізм були об'єднані в один спортивно-технічний модельний клуб під егідою ЛОК (Ліга оборони Краю), оборонно-спортивне добровільне товариство [16, 27]. Спортивно-технічний моделізм був настільки поширеним явищем у Польщі, що його навіть викладали в школах майже на рівні інших предметів.

Популяризація саме цього напрямку технічної творчості в країні розпочиналася зі свята «Свенто лятавца», що означає «Свято повітряного змія». Так і досі називається популярне серед польських школярів змагання, в якому беруть участь повітряні змії. Учасники цього виду спортивно-технічної творчості повинні самостійно розробити або сконструювати повітряного змія за певними вимогами організаторів. Повітряні змії заводського виготовлення до участі у змаганнях не

допускаються. Такі умови змагань стають для учнів першою сходинкою до більш складного виду технічно-творчої діяльності.

Характерною особливістю розвитку технічної творчості Польщі, як і інших європейських країн, є й те, що польські учні, які займалися в технічних гуртках, не відчували ніяких складнощів у матеріально-технічному забезпеченні своєї роботи.

Найбільш популярними в країні були такі напрями технічної творчості: авіа-, авто-, радіо-, судно- і ракетомоделизм [16].

Для популяризації і розвитку технічної творчості польських учнів державою було організовано випуск щотижневого журналу «Скшидлата польська». На шпальтах цього журналу розміщувалися креслення та описи різних технічних конструкцій та моделей. Подавав часопис й усі новини технічної творчості з інших країн світу.

Аналізуючи вивчені матеріали організації технічної творчості учнів в різних країнах, ми можемо їх класифікувати за двома ознаками. Перша – це організація розвитку технічної творчості учнів шляхом природного процесу прояву генних задатків до творчості під час діяльності. Друга – це організація розвитку технічної творчості учнів шляхом створення педагогічних умов розвитку творчих задатків.

Перша ознака характерна для таких технічно розвинутих держав, як США, Японія, Франція і Фінляндія. Друга – таких, як Польща, Румунія, Угорщина і НДР. Об'єднувальним стрижнем проблеми організації технічної творчості учнів у цих державах виступає: організація проведення позашкільного часу під педагогічним керівництвом і підготовка учнів до професійної діяльності у сфері науково-технічної творчості.

Відповідно до аналізу можна зробити висновок. Кожна держава по-своєму вирішувала й вирішує проблему організації розвитку технічної творчості залежно від соціальних, політичних і економічних умов. Існують і відмінності в організації навчально-виховного процесу розвитку технічної творчості учнів, як за змістом і формою, так і за методами. Так, якщо в першій групі країн технічна творчість учнів розвивається шляхом самостійного виготовлення різноманітних технічних об'єктів то в другій вона має цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом. Крім того, виявлено і національний практицизм організації технічної творчості учнів. У країнах Європи всі роботи учнів під час занять у технічних гуртках мають прикладне, споживче використання. Це частково компенсує фінансові витрати на організацію розвитку технічної творчості учнів у позашкільних закладах. Ще однією

економічною особливістю організації технічної творчості учнів є те, що з метою економії коштів заняття гуртків проводяться здебільшого на базі шкіл у вільний від навчання час педагогом позашкільного закладу, який керує і спрямовує всю роботу з технічної творчості учнів. Така форма управління та проведення занять набуває великого поширення у більшості держав світу.

Література:

1. Абреу А. Состояние молодежной политики в Португалии // Политика и стратегия предложений: Отчеты, факты, мнения участников. – Brussels-Luxemburg: ESCS-ES-EAEC, 1995. – С. 41-47.
2. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются / Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – С.69.
3. Зарубежные молодежные организации: Справочник. – М.: Молодая гвардия, 1985. – 430 с.
4. Пеккерт В.О. О деятельности берлинских объектов по организации и проведению свободного времени молодежи: Стратегия и предложения для молодежи в крупных городах // Сотрудничество Восток-Запад для молодежи: Отчеты, факты, мнения участников. – Brussel-Luxemborg: TSCS-ES-TFTC, 1995. – С. 84-88.
5. Федеральное ведомство США по патентам и товарным знакам // ВИ. – №11-12. – С.73-74.
6. Правовая охрана объектов промышленной собственности: Сборник статей / Под ред. Б.Е. Сухолотюка. – М.: Научно-исследовательский институт энергетики, 1994. – С.72.
7. Масара Ибука. После трех уже поздно / Пер. с англ. – М.: Русслит, 1991. – С.93.
8. Милчев Г. Выбрать дело по душе // Моделист-конструктор. – 1973. – №1. – С.4-5.
9. Воденичаров Г. Судомоделизм в детском саду // Моделист-конструктор. – 1971. – №7. – С.14-15.
10. Столяров Ю. Творческая юность Болгарии // Моделист-конструктор. – 1970. – №5. – С.23-24.
11. Ничкало Н.Г. На меридианах дитинства. – К.: Молодь, 1976. – С.17.
12. Жирнова М. Добрые Семена – добрые всходы // Моделист-конструктор. – 1973. – № 5. – С.6-9.
13. Гербов О. Мир наших друзей // Моделист-конструктор. – 1974. – №2. – С.46-48.
14. Столяров Ю. Мастера завтрашнего дня // Моделист-конструктор. – 1967. – №3. – С.33-47.
15. Резниченко Г. Смена смену готовит // Моделист-конструктор. – 1971. – №9. – С.9-12.
16. На разных широтах // Моделист-конструктор. – 1971. – №10. – С.4.

Голобородько Я.Ю.

**СВІТОГЛЯДНІ ІНТЕНЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБРА
(роздуми над етапною працею І.А.Зязюна)**

Є праці, непересічне значення яких усвідомлюється лише через певний час після того, як вони оприлюднюються або виходять друком. До них належить і книга-дослідження доктора філософських наук, професора, академіка АПН України, Почесного члена Російської Академії освіти, директора Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України І.А.Зязюна, що має символічну й філософську назву «Педагогіка добра: ідеали і реалії» та яка нині осмислюється як одне з найгрунтовніших, найсамобутніших, найяскравіших інтелектуальних і науково-педагогічних надбань помежів'я ХХ – ХХІ століть.

Одразу звертає на себе увагу непересічний характер і стиль цієї книжки, що містить конструенти монографічної студії, дисертаційної роботи, документально-публіцистичного тексту, автобіографічної оповіді й навіть художньо-образної манери. Книжка фактично перебуває у витоків нової наукової традиції, що синтезує різні види ведення оповіді й дозволяє інтерпретувати педагогічну працю як витвір наукового мистецтва, як жанр науково-образного слова.

І ще одна формотворча й стилетворча якість книги-дослідження, що її варто відзначити, – це прекрасна, запашна, виразна мова, якою вона написана, це багата, барвиста й поліфонічна мова, якою володіє не кожен з професійних літераторів чи то пак письменників, це така мова, що переводить працю «Педагогіка добра: ідеали і реалії» у розряд науково-педагогічної прози. Від читання цієї книжки можна одержувати суто естетичну насолоду, що тільки підкреслює її винятковість та харизматичну відмінність від більшості сучасних (та й не тільки сучасних) наукових студій.

Синтезуючий принцип і спосіб побудови оповіді, до яких вдається І.А.Зязюн, дає змогу відтворювати й поєднувати виразність і соковитість слова, експресивність життєвих вражень, ситуацій із аналітизмом та науковою термінологічністю мислення.

Усе це надає дослідженню І.А.Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії» рис унікального явища в українській педагогіці, явища, що воно постає моделлю майбутніх науково-педагогічних праць, у яких цілком закономірний та необхідний академізм поєднуватиметься із талановитою легкістю, невимушеністю й образністю стильових особливостей.

Концептуальне кредо книги-дослідження І.А.Зязюна зумовлено й повно виражено її назвою. Нині, у перші роки ХХІ століття, коли буття соціуму, людства і світу, як і раніше, продовжують переповнювати вияви жорстокості й фатальних суперечностей, усе глибше й глибинніше стає відчутною неабияка гуманодайна, гуманотворна, гуманолюбна сутність концепцій, викладених у цій праці.

Категорія Добра, за поліаспектною інтерпретацією І.А.Зязюна, є найнагальнішою та найдієвішою альтернативою тим деструктивним процесам і тенденціям, що (разом із добротворенням) постійно мали й мають місце у навколишньому соціодуховному просторі. Учений постулює, розвиває та утверджує ідею потужної виховної енергії та енергетики Добра, докладно розповідаючи про рідних і близьких людей, про тих своїх сучасників, хто своїми думками, справами, вчинками ініціювали й поширювали ідеї та культурософію добродіяння.

Книжку «Педагогіка добра: ідеали і реалії» створено для того, щоб назавжди зберегти й увіковічнити пам'ять про людей, які своїми добрими устремліннями сприяли становленню й формуванню гуманістичної культури непростой та неоднозначної доби ХХ століття, про особистостей, які помітно вплинули на розвій свідомості й світогляду її автора – майбутнього педагога-інтелектуала й академіка І.А.Зязюна.

Найпершою педагогічною силою, що її згадує та осмислює І.А.Зязюн, постає родина.

Відомий педагог-філософ зазначає, що «перший мій незабутній і найталановитіший учитель – батькова мати, моя бабуся Клавдія», що «таких талановитих у своєму житті я зустрічав багато», проте «вона була Першою». І.А.Зязюн підкреслює те, з якою майстерністю вона розповідала численні фольклорні й напівфольклорні історії – «сотні казок, пісень, оповідань про життя її і життя родини, про те, що орди чужинців колись полонили нашу землю, а мужні воїни боронили».

Розповідає педагог-мислитель і про своїх батьків, виділяючи їхні життєві й духовні цінності – працелюбство й наполегливість, що зіграли вагому роль у його внутрішньому розвитку: «Мій батько Андрій і мати Варвара – діти селян. Привчені до сільської праці з дитинства, вони вміли... заробити на своє проживання, ні на кого не покладаючись... Основне педагогічне кредо моїх улюблених і незрівнянних батьків: **твоє щастя у твоїх руках**» (виділено автором – Я.Г.).

Розповідаючи про сіячів і посівальників зерен Добра, академік І.А.Зязюн проникливими рядками змальовує ще одну особистість, яка вплинула на формування його особистості й світогляду: «До цього часу пам'ятаю першу вчительку Віру Кирилівну Богомаз – неперевершену порівняно з багатьма іншими вчителями». Розмірковуючи над її талановитістю, він зазначав: «Учителька була молода і дуже красива. Добре співала, володіла художнім словом, не раз грала у спектаклях, що ставилися на шкільній сцені. Одне слово, всі учні без винятку нею були зачаровані».

У книжці згадуються десятки постатей – вчителі, працівники культури, освіти, шахтарі, директори й ректори навчальних закладів, представники вищої школи, доценти, професори, артисти й діячі сцени, театру, міністри й міністерські чиновники, переважна більшість яких своїми діями ретранслявала почуття, ментальність та філософію Добра у навколишньому соціумі, що він завжди відзначався складністю й психолого-інтелектуальною драматичністю.

Особливе місце серед особистостей, із якими «знайомила» його доля і які відзначалися неабиякими добротворними якостями, свідомістю, потенціалом, І.А.Зязюн відводить, висловлюючись нинішньою термінологією, такому харизматичному лідерові, як Ф.Т.Моргун. У книзі-трактаті детально висвітлюється постать цього представника «найвищого партійного органу», як характеризує його вчений. При цьому виакцентовуються (попри загальне критичне ставлення до партійної та тодішньої державної еліти) ті креативні, добродійні начала й цінності, що були притаманні Федорові Моргунові, майже культовому українському політикові 70-х років минулого століття, який на посаді першого секретаря Полтавського обкому Компартії України зробив чимало конструктивного для розвитку економіки, культури й освіти краю.

Підкреслюючи одну з граней політичної педагогіки Добра, що була властива Ф.Моргуну, вчений, будучи відданий принципам граничної об'єктивності й «чесності з собою» (застосую відомий вислів В.Винниченка) зазначає: «Від першого секретаря обкому Ф.Т.Моргуна, як жоден з ректорів педагогічних вузів Радянського Союзу, я мав рішучу підтримку своїх ідей і своїх педагогічних дій. Я не боявся опонентів. Я мав можливість з ними полемізувати і захищати своє бачення підготовки вчителів. Лише завдяки цій підтримці Полтавський педагогічний інститут (яким тоді керував І.А.Зязюн – Я.Г.) здобув всесоюзне визнання».

Різноманітними й багатогранними реаліями свого дослідження І.А.Зязюн обстоює тезу, що людина завжди спроможна впливати на обставини, які її оточують, що вона є духовним центром культурного, етико-естетичного та духовного життя, що від її поведінки, соціоінтелектуальної позиції чимало залежить у тому середовищі, яке сформувалося навколо неї. Перефразуючи відомий афоризм Максима Горького, можна сказати, що, за концепцією відомого вченого, людина – це звучить впливово.

Складником лейтмотивного вчення Добротворення, що у літературно-науковий спосіб викладається у книжці І.А.Зязюна, є макротеза про важливість гранично повної реалізації особистісного «я» (вчений подає його з великої літери, наголошуючи на його значущості для сучасного світу та світу сучасної людини). Невипадково такі поняття, як «власне «Я», «Я-концепція», «розвиток «Я», «зміст «Я», «динамічне «Я», «ідеальне «Я» супроводжують розвій інтелектуального сюжету в дослідженні «Педагогіка добра: ідеали і реалії», а розвиток особистісного «я» постає одним із чинників і компонентів культури, педагогіки та філософії Добра.

Академік І.А.Зязюн постає, безперечно, одним із найавторитетніших теоретиків і аналітиків у сфері дослідження «я»-світу людини, аналітиці якого (цього світу) відведено чимало сторінок книжки. Аналізуючи «я»-аспекти кризь призму досягнень новітньої науки, вчений слушно узагальнює: «У сучасній психології «Я» розглядається як один з компонентів особистості, як ставлення індивіда до самого себе. Поняття «Я» відбиває єдність і цілісність особистості з боку її внутрішнього світу, тобто що відомо індивідові про самого себе, яким він бачить, відчуває і уявляє самого себе. Воно містить такі складники:

- уявлення про свою індивідуальність (ідентичність);
- конкретну єдність інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій;
- сформовану і чітко визначену самооцінку і самоповагу».

І, вивершуючи свої рефлексії над спостереженнями й роздумами у річищі «я-концепції», І.А.Зязюн робить таке важливе узагальнення етичного, онтологічного і світоглядного гатунку: «Отже, самоусвідомлення як частина особистості є розуміння тих вимог, які ставляться суспільством перед індивідом. Іншими словами, **«Я» є водночас і суспільством»** (виділено мною – Я.Г.).

Як праця наукового ґатунку й спрямування, «Педагогіка добра: ідеали і реалії» містить концепції, що відбивають багаторічний теоретичний і практичний досвід її творця у царині педагогічної діяльності. Один із складників цієї концепції – аспект удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, що йому теж відведено значне місце у структурі й концептуалістиці дослідження. І.А.Зязюн у систематизованій формі формулює основні напрями процесу вдосконалення фахової підготовки майбутнього педагога, оскільки він був і залишається переконаним, що «особлива культурологічна місія педагога, вчителя» полягає у тому, що він «творює найбільшу, найвагомішу, найнеобхіднішу цінність – **Людину**» (виділено автором – Я.Г.).

У змісті цієї роботи І.А.Зязюн виділяє важливість таких структурно-композиційних ланцюжків, як педагогічна майстерність та знання її засад, театральна педагогіка, активне соціально-психологічне навчання, психодіагностика, творча актуалізація спадщини А.Макаренка й В.Сухомлинського тощо.

Надзвичайним є мисленнєвий діапазон, у якому розвиваються добротворні ідеї І.А.Зязюна і який надає книжці якостей енциклопедичного видання з проблем розвою гуманістичної філософії, педагогіки, гуманодайного інтелекту. У книжці відбувається звернення до постатей Платона, Аристотеля, Сенеки, Леонардо да Вінчі, М.Монтеня, Г.Сковороди, Ж.–Ж. Руссо, Д.Дідро, Гегеля, І.Канта, Ф.Шеллінга, М.Гоголя, М.Щепкіна, К.Ушинського, Л.Толстого, І.Франка, А.Чехова, К.Станіславського, В.Немировича-Данченка, Л.Виготського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, О.Лосєва, Д.Карнегі та інших визначних мислителів-гуманістів, що дозволяє простежити спадкоємність і новаторство освітньо-педагогічних концепцій І.Зязюна у контексті світової та вітчизняної гуманістичної педагогіки.

Книга-рефлексія «Педагогіка добра: ідеали і реалії» гідна того, щоб бути зарахованою до класики національної педагогічної думки та еталонних явищ у сфері новітньої педагогіки. Концептуологія та стиль цього педагогічного роману переконує у тому, що значення й постать І.Зязюна цілком співвідносяться з такими педагогічними мислителями, як К.Ушинський, А.Макаренко та В.Сухомлинський. І вважаю добрим знаком те, що про це можемо говорити у той час, коли творець книжки «Педагогіка добра: ідеали і реалії» перебуває у розквіті своїх інтелектуально-педагогічних інтенцій.

Кузьменко В.В.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТОБАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ У ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Гуманістичний підхід до вирішення освітніх завдань передбачає використання навчально-виховних технологій, які створюють атмосферу для демократичного міжнаціонального спілкування: взаєморозуміння, стосунків конструктивізму та співпраці, розумного консенсусу. У цьому плані особливої значущості набуває полікультурна освіта як така, що сприяє активізації діалогічної взаємодії людей різних національностей, і яка спрямована на всебічний розвиток особистості.

Керуючись загальноновизнаними нормами міжнародного права, Україна проголосила себе гарантом національного відродження етносів, які проживають на її території. З прийняттям нової Конституції України, «Декларації прав національностей», Закону України «Про національні меншини» у країні були закладені правові основи цивілізованого розвитку національних процесів, виявлення національної свідомості всіх громадян.

Наприкінці ХХ ст. настала нова доба в дослідженні проблем розвитку міжнаціональних відносин в Україні. Проблему полікультурності розглядали у своїх дослідженнях зарубіжні та українські науковці: Д. Бенкс, М.Хінт, В.Подобєд, С.Наушабаєва, Л.Голік, Г.Левченко, Т.Клинченко, М.Красовицький та інші. На сторінках педагогічних видань останніми роками з'явилися праці В.Болгарінової, І.Лощенової, В.Бойченко, Л.Горбунової та інших, в яких розглядаються процеси становлення ідей полікультурності, їх зв'язок з національною освітою тощо. Аналіз наукової літератури з питань багатокультурності показує, що проблема взаємодії між культурними групами не нова, її у своїх працях піднімали В.Сухомлинський, А.Макаренко, Б.Рибаков, Ю.Шілов, Л.Шкляр та багато інших. Разом з тим проблема формування полікультурної картини світу в школярів у післяреволюційний період ще не досліджена. Це і є метою даної статті.

Слід відзначити, що в Російській імперії існував конгломерат різних етносів, для яких в етнополітичному відношенні були характерні повна безправність неросійськомовного населення, його насильницька асиміляція, агресивне ставлення до будь-яких проявів національної свідомості. Відомо, що імператор Олександр II заповідав своєму синові оберігати єдність монархії, рішуче боротися проти всього, що могло загрожувати цій єдності,

особливо проти національно-культурного розвитку різних народностей. Тому після повалення царизму всі народи Росії почали інтенсивно розвивати свою національну культуру. Не виключенням була й Україна.

Перші післяреволюційні кроки новопосталої національної влади в Україні були спрямовані на відродження української мови та створення національних закладів освіти. Настала нова доба в розвитку міжнародних відносин в Україні. Домінуюче місце займали національно-культурницька і самостійницька течії, які сповідували ідею національного і духовного відродження.

Відразу після лютневої революції, до проголошення УНР, рішення щодо української освіти приймалися Тимчасовим урядом у Петрограді, але ініціювали їх Центральна Рада або Генеральний Секретаріат (з червня 1917 р.). Уже 28 березня Тимчасовий уряд дозволив у школах київської шкільної округи вивчати всі предмети українською мовою та включати в навчальні плани українознавчі предмети – від мови до права [1, с.389]. А вже 8 серпня був виданий законопроект «Про задоволення культурних потреб України», який передбачав відкриття двох державних українських гімназій, асигнування 20 тис. карбованців на видання українських підручників тощо.

Велике значення у становленні національної системи виховання мала підтримка реформ освітньої галузі населенням України. Учасники з'їздів – робітничих, селянських, військових, працівників культури і вчителів – загалом підтримували політику Центральної Ради, спрямовану на створення нової української школи, на духовний розвиток українського народу, та вимагали повної націоналізації і доступності освіти в Україні [2].

В інших регіонах, причому з переважаючим етнічно українським населенням, висловлювалися і більш обережні думки щодо українізації освіти. Наприклад, з'їзд вчителів Звенигородського повіту Київської губернії (квітень 1917 р.) хоча й визнав, що «тільки навчання рідною мовою може дати нам вільну українську школу», все ж визнав за доцільне «переходити до навчання українською мовою поступово» [3]. У розпорядженні Генерального секретарства освіти (жовтень 1917 р.), сказано, що школа на Україні «мусить бути українською і відповідати народним вимогам по своєму характеру і напрямку» [4].

Після того, як Генеральне секретарство освіти очолив І.Стешенко, у всіх середніх, вищих, початкових та інших школах передбачалося обов'язкове введення предметів: українська

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

мова й українознавство (література, географія та історія України) [1, с.397]. Значну увагу з осені 1917 р. приділяли національно-освітній реформі середньої школи. Розроблялися нові навчальні плани і програми для гімназій та заходи українізації всіх середніх навчальних закладів [5].

З утворенням Української Народної Республіки (листопад 1917 р.) Центральна Рада та її голова М. Грушевський вперше в українському суспільно-політичному русі виробили чітку програму забезпечення рівності всіх націй і народностей в УНР, задоволення культурно-національної, релігійної та інших потреб як українців, так і національних меншин, заклали правові основи демократичної етнополітики, створили умови для вивчення культурно-історичної спадщини.

Українська Народна Республіка створила умови для перетворень в освітній сфері: було прийнято закон про встановлення платної посади вчителя української мови і літератури в усіх типах початкових шкіл [6] та закон про підпорядкування всіх шкіл на території України Генеральному секретарству освіти, за винятком шкіл національних меншин [1, с.398], що забезпечило єдність вимог щодо реалізації концепції створення національної школи в УНР. Відкриття перших українських гімназій у Києві стало визначною подією українського культурно-освітнього життя та показало, не тільки прагнення, а й можливість побудови національної школи, здатної забезпечити навчання рідною мовою. У травні-липні 1917 р. у Полтаві, Чернігові, Харкові, Херсоні та інших відкрилося 40 гімназій [7]. До початку навчального року відкрилося 53 українські середні школи [8]. Значна частина українського суспільства проявила зацікавленість у створенні національної школи та усвідомленні її ролі в національно-культурному відродженні.

Міністерство народної освіти та мистецтв Української Держави гетьманату П.Скоропадського почало українізацію з нижчої школи, розуміючи, що вона закладає основи для реформування всієї освіти. У наказі (липень 1918 р.) передбачалась обов'язковість навчання в початкових класах українською мовою дітей українців [9], а через місяць видається рішення: з 1918/1919 навчального року в нижчих початкових школах, де навчання велось неукраїнською мовою, ввести в навчальний процес вивчення української мови і українознавчих предметів [10]. Передбачалося запровадження національної

вищої початкової школи (5-7 класи) та введення в штат вищих початкових шкіл посади вчителя української мови і українознавства. Разом з тим, фактом є також те, що в Херсоні, наприклад, протягом усього гетьманського періоду було відкрито лише одну українську початкову школу [11]. Міністерство освіти впроваджувало в навчання українознавчі предмети. Комісія міністерства запропонувала (улітку 1918 р.) нові навчальні плани для початкових шкіл із українознавчими дисциплінами. Закон «Про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах» (1 серпня 1918 р.) вимагав обов'язкового викладання в усіх середніх школах кожного з названих предметів не менше двох годин на тиждень та запроваджував штатну посаду вчителя української мови і літератури та позаштатну – історії та географії [12].

Міністерство народної освіти при Директорії видало наказ (1 січня 1919 р.), згідно з яким викладання у школах усіх рівнів повинно вестись українською мовою. Викладання іншою мовою допускалося лише як виняток [13]. Аналіз наказу показує, що цикл українознавчих дисциплін у школі залишався незмінним, а увага приділялася дотриманню норм їх викладання. Скасовувався закон про обов'язкове знання російської мови при вступі до гімназій і середніх шкіл.

Результати революційних подій 1917-1920 років сприяли національно-культурному відродженню українського народу, розвитку системи національної освіти. Керівництво держави розуміло те, що без існування національної школи – основи національного виховання та збереження культурного генофонду українців, без реформування на національних засадах народної освіти побудова незалежної України неможлива.

Певну увагу розвитку національної школи приділяла і радянська влада. Так, починаючи з весни 1919 р., в УРСР видано ряд декретів, які були суперечливими, але все ж таки сприяли розвитку української мови. Так, наприклад, на III Всеукраїнському з'їзді рад (березень 1919 р.) вирішено обов'язково вивчати в школах українську мову, історію та географію України. У той самий час Наркомат освіти УРСР теж у березні 1919 р. прийняв постанову про відміну державної мови й оголошення всіх мов рівноправними.

Активізацію українізації шкільної освіти дали рішення VIII конференції РКП(б) (грудень 1919 р.). Резолюція ЦК РКП(б)

«Про радянську владу на Україні» 1919 р. містила вимогу до членів партії «всіма засобами сприяти усуненню всіх перешкод до вільного розвитку української мови і культури». Річ поки що йшла не про пріоритетне, а про рівноправне становище української мови по відношенню до російської. На це вказує і декрет ВУЦВК від 21 лютого 1920 р. «Про застосування в усіх установах української мови на одному рівні з великоруською» [14].

У декреті Раднаркому України (27 липня 1923 р.) «Про заходи у справі українізації шкільних виховних і культурно-освітніх установ» та у постанові ВУЦВК та РКК УРСР (1 серпня 1923 р.) «Про заходи для забезпечення рівноправності мов і сприяння розвитку української мови» йшлося про обов'язкове викладання в неукраїнських школах української мови та передбачалося залишити як обов'язковий предмет викладання в усіх шкільно-виховних і культурних установах і російську мову, за винятком шкіл національних меншин. Декретом передбачався розвиток національно-культурних форм життя – мови, літератури та мистецтва [15].

Разом із цим комуністична партія проводила політику поступового стирання національних відмінностей, зближення різних національностей аж до досягнення їх повної єдності. Ще у 1920 – 1930-х рр. у Радянському Союзі, стали широкоживаними слова «єдині», «єдина»: єдина держава, єдина уніфікована, формально наднаціональна, а фактично великодержавно-шовіністична система її управління, єдина система освіти, єдині навчальні програми, методи навчання і виховання, підручники, єдиний освітянський простір [16]. Така шкільна система поступово давала замість полікультурної освіти – своєрідну монокультурну, в якій різні етнічні культури давалися в чітко визначеній комуністичною партією дозованої нормі. Це продовжувалося із більшою чи меншою інтенсивністю весь період існування СРСР.

Так, наприклад, у 1949-1950 рр. були переглянуті шкільні програми з дисциплін гуманітарного напрямку: мови, літератури, історії, географії, у викладанні яких, з точки зору партійних бюрократів, «було багато хиб і методологічних перекозень». У програмах з української і російської мови хиби вбачалися у недостатній орієнтації на вивчення взаємозв'язків у розвитку цих мов. Програми з української літератури не давали, начебто, належної критики теорії безбуржуазності і безкласовості в історії розвитку української нації, не достатньо висвітлювався принцип

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

партійності літератури і метод соціалістичного реалізму. Програми з історії СРСР і розділи з історії України критикувалися за неправильне висвітлення історичних зв'язків українського народу з російським народом. У програмах із природознавства недостатньо висвітлювалися матеріалістичні вчення І.П.Павлова, К.А.Тімірязєва, І.В.Мічуріна тощо. Звідси, основна частина зауважень відносно організації освіти в Україні виходила з ідеологічних чинників. Отримувана учнями освіта не передбачала полікультурного виховання школярів.

Шкільна програма з української літератури орієнтувалася на програму з російської літератури Російської Федерації. Тому із програмового матеріалу було вилучено вивчення творів окремих письменників: Сосюри, Малишка та ін. Нові програми з української літератури вносили суттєві зміни у викладання літератури в школі. У старших класах замість історії української літератури було запроваджено вивчення теорії літератури [17]. Із 1953 р. почали діяти нові програми, в яких на вивчення української літератури тільки у 5-7 класах відбулося зменшення навчального матеріалу на 37 годин. Разом з тим на вивчення російської літератури в школах з українською мовою навчання в 5-10-х класах передбачалась така ж кількість годин, що і в школах з російською мовою навчання (російська література в українських школах вивчалася за тими ж програмами, що й у російськомовних). Факти свідчать, що для українських шкіл були запроваджені програми з російської літератури, які були в Російській Федерації. Програми з історії також були ідентичні програмам російських шкіл, в яких не було жодного речення про Україну чи український народ [28].

Наведені у статті матеріали дозволяють констатувати, що організація навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл України була певною мірою спрямована на оволодіння дітьми культурою свого народу. Разом із цим виховання дітей проводилось таким чином, щоб сформувати у дітей усіх національностей СРСР єдину узагальнену комуністичну культуру, яка б не була заснована на рідній національній культурі. Така культура виховувалася в першу чергу гуманітарними дисциплінами і дещо менше – природничими. Тому в учнів формувалася певна наукова картина світу, але базою її не була картина світу, яка б виникала на підґрунті національної освіти. Разом із тим частина навчального матеріалу була спрямована на вивчення міжкультурних зв'язків. Таким чином, наведений матеріал свідчить про необхідність

підготовки до полікультурної освіти учнів загальноосвітніх шкіл на основі сформованості національної картини світу.

Література:

1. Дорошенко Д. Історія України. 1917 – 1923 рр.: в 2-х т. – Т.1. Доба Центральної Ради. – Ужгород, 1932. – С.389, 397, 398.
2. Національні відносини в Україні у ХХ ст. Збірник документів і матеріалів. – С.31.
3. Великая Октябрьская социалистическая революция на Украине: Сборник документов и материалов в трех томах. – Т.1. – К., 1957. – С.90.
4. Україна. – 1919. – 23 вересня; Другий Всеукраїнський Учительський З'їзд. Тези докладів, дебати, постанови. – К., 1917. – С. 30-35
5. ЦДАВО України. – Ф.2201. – Оп.1. – Спр.403. – Арк.1.
6. ЦДАВО України. – Ф.1115. – Оп.1. – Спр.29. – Арк. 144.
7. Робітничая газета. – 1917. – 6 серпня.
8. Вільна українська школа. – 1917. – №2. – С.115.
9. Наказ міністра народної освіти Української Держави про утворення національної нижчої початкової школи з початку наступного 1918-1919 шкільного року. 22 липня 1918 р. // Національні відносини в Україні у ХХ ст. Збірник докуменів і матеріалів. – С.79.
10. ЦДАВО України. – Ф.2201. – Оп.5. – Спр.1. – Арк.32.
11. ЦДАВО України. – Спр.276. – Арк.64 зв.; Спр.12. – Арк.52; Робітничая газета. – 1918. – 20 жовтня; Наше життя. – 1918. – Ч.4. – С.13.
12. Національні відносини в Україні у ХХ ст.: Збірник документів і матеріалів. – С.79-80.
13. ЦДАВО України. – Ф.2582. – Оп.1. – Спр.37. – Арк.4; Спр.2. – Арк.3.
14. Культурне будівництво в Українській РСР. 1917-1927: Зб. Док. і матеріалів. – К.: Наук. думка, 1979. – С. 60-63
15. Культурне будівництво в Українській РСР: Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду. 1917-1959 рр.: Зб. док. – К.: Політвидав України, 1959. – Т.1. – С. 239-242
16. Шитюк М. Масові репресії проти населення Півдня України 20-50-ті рр. ХХ століття. – К.: Тетра, 2000. – С. 277.
17. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1430. – Арк. 20-23.
18. ЦДАВО України. – Спр. 3254. – Арк. 121-122.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ОЦІНКИ ЕКСПЕРТА З ПИТАНЬ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

У фарватері курсу модернізації освіти України – запровадження механізмів експертизи у практику управління закладами освіти. Переваги експертизи, як однієї з технологій оцінювання, пов'язані передусім з тим, що сучасні освітні процеси вимагають запровадження толерантних форм контролю.

Розвиток інформаційних технологій, зростання питомої ваги інтелектуальної власності зумовили підвищення статусу експерта в усіх галузях соціально-економічного життя, зокрема на часі посилення уваги до формування освітнього експерта. В принципі, вказана проблема не нова. Вже в 90-х роках ХХ ст. на шпальтах освітянської преси педагогіки-практики та науковці задавались проблемою «підготовки методистів-експертів (спеціалістів з питань оцінки результатів освітніх процесів), які могли б на запрошення керівників шкіл здійснювати науково обґрунтовану оцінку діяльності педагогічного колективу і надавати допомогу з удосконалення певних ланок навчально-виховного процесу» [6, с.20]. Пропонувалось також створення спеціальних експертних служб [5, с.67].

Трактування поняття *експерт*, безумовно, загальновідоме. Експерт – від лат. *expertus* – компетентна особа, яка запрошується в спірних питаннях; фахівець, що робить експертизу [4, с.257]; кваліфікований спеціаліст у певній галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи [8, с.398].

В Україні статус експерта офіційно визнаний та закріплений нормативно-правовими актами. У Цивільному процесуальному кодексі України (ст. 57) вказано: «Експертом може бути будь-яка особа, яка володіє необхідними знаннями для підготовки експертного висновку». Права та обов'язки експертів зафіксовано в Законі України від 10 лютого 1995 року, № 51/95-ВР «Про наукову та науково-технічну експертизу» [3, с.28]. На жаль, офіційний статус експерта в освіті офіційно та правомірно не визначений, нормативно-правова база педагогічної експертизи в нашій країні не уніфікована, а експертна діяльність в українському освітньому просторі носить апробаційний характер.

Відомо, що експертна діяльність має свої характерні особливості, бо об'єктами мислення експертів виступають предмети, події, процеси, явища, які можуть бути прийняті соціумом під

різним кутом зору і в той же час отримати різновекторні оцінки в експертів. Тому дослідники проблем експертизи наголошують на тому, що експерт повинен мислити як прогнозист – формувати свої судження в термінах модальності, тобто акцентувати: що в судженнях стверджується – дійсність чи необхідність. «Значну кількість знань експерт використовує автоматично, інтуїтивно, не підозрюючи, що ці знання є наслідком складного й тривалого процесу. Експерт може назвати свої знання передчуттям, загадкою, осяянням» [7, с.105]. Звідси випливає незаперечний висновок: вірогідність експертної оцінки передусім залежить від компетентності експерта. Незалежно від рівня і напрямку експертизи в освіті оцінку повинні давати лише кваліфіковані фахівці.

В експертології пропонується ідеальна модель експерта, основними якостями якого є:

- креативність – здатність вирішувати творчі задачі, метод вирішення яких повністю або частково відомий;
- евристичність – здатність бачити чи створювати неочевидні проблеми;
- інтуїція – здатність формувати висновок про об'єкт експертизи без усвідомлення шляхів руху думок до цього умовиводу;
- предикаторність – здатність передбачати і передчувати майбутній стан досліджуваного об'єкта;
- незалежність – здатність протиставляти свою власну думку колективній думці;
- всесторонність – здатність бачити проблему з різних точок зору тощо [1,с.103].

На практиці група експертів для оцінки освітньої діяльності переважно формується з числа працівників відділу (управління) освіти та РМК (ІМЦО). Найвагомішим критерієм залучення до експертизи виступають передусім їх посадові обов'язки. Часто запрошуються досвідчені керівники закладів освіти та учителі-практики. Тому сформувати групу рівноцінних експертів надзвичайно важко. Оскільки жоден заклад в Україні не надає сертифікату, який би підтверджував офіційний статус експерта, актуальною є проблема підготовки експерта саме на регіональному рівні. З такою метою при Тернопільському ОКІППО створена регіональна Школа експерта, де навчаються методисти РМК (ІМЦО), які займаються питаннями атестації закладів освіти та атестації кадрів. Програма навчання у Школі розрахована на 20 годин (з них 14 лекційних, 6 практичних, 10 годин самостійної роботи). Головна мета цього проекту – запровадити в практику оцінки освітньої діяльності механізми експертизи, адаптувати

експертні методи оцінювання до практики управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Не менш важливою залишається проблема оцінки компетентності експерта. Найпопулярнішими методами оцінки каліфікації експерта є самооцінка, взаємооцінка, тестовий метод, метод анкетних даних [9, с.32]. Експертологи наголошують на актуальності встановлення комплексної оцінки компетентності кожного експерта та цілої групи. Окремі дослідники розглядають експерта як специфічний «прилад», тому пропонують за формулами обчислювати надійність, точність та аргументованість експерта. На нашу думку, заслуговує на увагу пропозиція В.С.Черепанова скористатись для цієї процедури формулою $K_j = \sum_{l=1}^L C_l K_{jl}$, де K_{jl}

– коефіцієнт компетентності j -го експерта, визначеного за l -ою анкетною, L – число анкет, C_l – вагові коефіцієнти l -ої анкети [8, с.33]. Тобто, комплексна оцінка компетентності кожного експерта визначається на основі анкетування. Проте, науковець рекомендує дотримуватись умови, що всі експерти є спеціалістами в одній галузі, тобто середовище експертів є однорідним і кожен експерт може дати адекватну оцінку собі та компетентності іншого експерта.

В освіті до експертної діяльності в регіонах реально залучаються не лише фахівці, які мають вищу категорію і звання «вчитель-методист». Плинність кадрів, віддаленість загальноосвітніх навчальних закладів, або навпаки – домінування авторитету посади, не завжди дозволяє в повній мірі скористатись таким методом як взаємооцінка. Тому пропонуємо не виділяти окремо взаємооцінку як метод, а навпаки поєднати його з самооцінкою, причому ваговий коефіцієнт визначати найменшим рангом. Нехай маємо n експертів, k_{ij} – коефіцієнт компетентності i -го експерта, встановлений j -им експертом. При $i = j$ отримуємо коефіцієнт самооцінки k_{ij} .

Це поєднання можна представити у вигляді матриці, по діагоналі якої розміщені коефіцієнти самооцінки

$$K = \begin{pmatrix} k_{11} & k_{12} & \dots & k_{1n} \\ k_{21} & k_{22} & \dots & k_{2n} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ k_{n1} & k_{n1} & \dots & k_{nn} \end{pmatrix}.$$

Звідси видно: якщо матриця K має діагональне домінування, то властивий ефект завищеної самооцінки експертів.

На основі матриці знаходимо коефіцієнт компетентності за самооцінкою та взаємооцінкою i -го експерта, який пропонуємо визначати за формулою

$$K_{c.o.}^i = \frac{1}{n} (k_{i1} + k_{i2} + \dots + k_{in}) = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n k_{ij}.$$

На нашу думку, доцільно також застосовувати такий метод як рекомендаційна оцінка, який характеризує авторитет експерта в професійній галузі. Коефіцієнт компетентності експерта $K_{рек.}$ залежатиме від якості характеристики та авторитету особи, яка дає рекомендацію експерту, причому $1 \leq K_{рек.} \leq 4$.

Оцінка анкетних даних може здійснюватись за такими критеріями: освіта, професійний стаж, категорія, звання, досвід в експертизі, науково-дослідна діяльність, науковий ступінь, видавнича діяльність тощо. Якщо p_k – критеріальна оцінка k -ої анкети ($k = 1, 2, \dots, N$), N – загальна кількість анкет, то повинні виконуватись такі обмеження:

$$\sum_{k=1}^N \max p_k = 4, \quad \sum_{k=1}^N \min p_k = 1.$$

Коефіцієнт компетентності за анкетними даними позначатимемо $K_{ан.}$

Діагностична оцінка обчислюється аналогічно, тільки замість анкетних даних використовуються тестові завдання. І відповідно коефіцієнт компетентності позначатимемо $K_{diag.}$

Комплексну оцінку компетентності i -го експерта пропонується обчислювати за такою формулою

$$K^i = C_1 K_{c.o.}^i + C_2 K_{рек.}^i + C_3 K_{ан.}^i + C_4 K_{diag.}^i,$$

де C_r^i , $r = 1, 2, 3, 4$, – вагові коефіцієнти.

Враховуючи значимість вагових коефіцієнтів у комплексній оцінці, рекомендуємо вибирати їх таким чином: $C_1^i = 0,7$; $C_2^i = 1$; $C_3^i = 1,3$; $C_4^i = 2$, оскільки, з нашої точки зору, найважливішою є діагностична оцінка компетентності експерта, а найменш вагомою – самооцінка та взаємооцінка.

Оскільки максимально можливе значення комплексного коефіцієнта $\max K^i = 16$, а мінімальне $\min K^i = 4$, то для оцінювання за чотирибальною системою зробимо шкалювання. Якщо $4 \leq K^i \leq 7$, то оцінка експерта дорівнює 1, тобто рівень його компетентності – низький; якщо ж $7 < K^i \leq 10$, то оцінка експерта дорівнює 2, і відповідно рівень компетентності – середній; якщо ж $10 < K^i \leq 13$, то оцінка експерта рівна 3, рівень компетентності – достатній; якщо ж $13 < K^i \leq 16$, то оцінка експерта дорівнює 4, що означає: рівень – високий.

Підсумкові результати дослідження комплексної оцінки групи експертів доцільно записати у вигляді такої таблиці.

№ з/п	Прізвище та ініціали і-го експерта	Само-оцінка та взаєм-оцінка $K_{с.в.}^i$	Рекомендаційна оцінка $K_{рек.}^i$	Оцінка анкетних даних $K_{ан.}^i$	Діагностична оцінка (тестування) $K_{diag.}^i$	Комплексна оцінка K^i

З таблиці видно, що висока та достатня комплексні оцінки компетентності експерта свідчать про його професійну здатність та готовність до експертної діяльності. У разі визначення низької та середньої оцінок фахової компетенції постає проблема підготовки (навчання) експерта.

Науково обґрунтований та практичний досвід формування та оцінки компетенцій експерта дає змогу зробити деякі висновки. По-перше, запропоновані формули обчислення комплексної оцінки компетентності експерта потребують деталізації. По-друге, окрема проблема – це вивчення та оцінка факторів, які впливають на комплексну оцінку. По-третє, підготовка експертів на регіональному рівні потребує залучення висококваліфікованих фахівців, які мають науковий та практичний досвід у царині експертизи. Крім цього, існує багато нерозв'язаних проблем у питаннях адаптування зарубіжного досвіду педагогічної експертизи до специфіки української школи.

Все ж мусимо визнати, що педагогічні науки далеко обігнали практику. Безумовно, процес модернізації освіти набере швидких темпів лише тоді, коли всі учасники освітнього процесу у своїх діях опиратимуться на досягнення науковців, а питання високої

кваліфікації управлінців-експертів, методистів-експертів, педагогів-експертів буде закріплено правовими та економічними важелями.

Література:

1. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Экспертные оценки. – М.: Наука, 1973. – 137 с.
2. Братченко С. Гуманітарна експертиза навчального закладу // Управління освітою. – 2004. – №15-16. – С. 18-23.
3. Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 2002. – №6: Експертизи в Україні. – 448 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
5. Єрмола А. Експертиза освітньої діяльності шкіл // Освіта і управління. – 1999. – Т.3. – №1. – С. 67-78.
6. Петренко Л. Експертна оцінка діяльності школи: ефективність навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 2001. – №8. – С. 19-21.
7. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 339 с.
8. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 496 с.
9. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

Михайловская Г.А.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Идея коммуникативной направленности обучения, нашедшая последовательное отражение в Государственном стандарте базового и полного среднего образования, является основополагающей при создании новых учебников по русскому языку, рассчитанных на 12-летнее обучение.

Представляется, что решение таких основных вопросов теории учебника, как отбор языкового материала, способы его подачи, использование «образцовых» текстов для нужд обучения и развития речи, построение системы упражнений, характер иллюстративного материала должен идти по линии анализа и обобщения опыта, который имеется в методическом наследии (Ф.И.Буслаев, А.М.Пешковский, Л.В.Щерба, Н.М.Шанский, А.М.Беляев, Н.А.Пашковская и др.).

На сегодняшний день нужны «рецепты» решения каждой из названных проблем, что позволит выявить новое и выбрать самое рациональное при создании конкретного учебника.

В данной статье остановимся на центральной проблеме – проблеме отбора теоретических сведений о языке для учебника общеобразовательных учебных заведений.

Как известно, отбор теоретического материала обусловливается внешними факторами, к которым относятся цели, этапы, продолжительность обучения, и внутренними, отражающими специфику изучаемой языковой системы.

Так, лингвистические границы и объем теоретических сведений учебника русского языка для общеобразовательных учебных заведений с русским языком преподавания определяются прежде всего тем обстоятельством, что школьники учатся осознавать мир и себя в мире через язык, которым изначально владеют без специального обучения. Исходя из этого, целью учебного процесса становится формирование и совершенствование гибких, способных к свободному переносу, внешнему варьированию коммуникативно-речевых умений, выработка умений выбора оптимальной для данной ситуации речевой стратегии. В сущности речь идет об использовании языка в разных видах интеллектуальной и практической деятельности.

Важно заметить, что такой подход к обучению был осознан еще в XIX веке. В работе «О преподавании отечественного языка» Ф.И.Буслаев пишет: «Первое и важнейшее дело развить практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженное формами речи и пользоваться ими правильным образом, т.е. так, как говорят люди образованные. Следовательно, умение всему здесь основание: это умение, как данное, предпосылается уже самому началу преподавания, а преподавание должно еще тверже укрепиться. Таким учением мы продолжаем шествие самой природы и изустной речью о предметах действительной жизни, внимательным чтением приличного и понятного, изуственными и письменными упражнениями образуем в ученике способность с надлежащей легкостью правильно понимать формы речи в разговоре и на письме. На способность говорить обращаем мы в ученике строгое внимание, именно на способность выражаться легко и благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом. Ни один отечественный язык, но и все остальные предметы должны быть направлены к образованию в ученике этой способности, столь необходимой для развития его умственных способностей, для образования характера и вообще для всей жизни [1, 55].

В этом отношении представляет бесспорный интерес и точка зрения И.И.Срезневского: «Изучая язык, надобно изучать

именно то, что требует сама природа, то, что, естественно, увеличивает знание языка, т.е. постепенно навязать все более вдумываться в средства, предлагаемые языком для выражения того, что языком может быть выражено, все более навязать понимать выражаемое на нем, и выражаться понятно и верно, навязать умом, дающим самому себе отчет, а не одною безотчетною памятью [3, 98].

Тезис о сознательном отношении к системе языка, его категориям и нормам, правилам выбора из соотносительного ряда нужных языковых единиц получил развитие в виде специфической категории лингводидактики – в виде методического принципа системно-коммуникативного обучения (Ю.А.Купалова).

В связи с отбором программного материала для названного типа учебника нам представляется необходимым говорить о том, как исходные положения принципа системно-коммуникативного обучения конкретизируются и раскрываются на материале русского языка в условиях украинско-русской языковой среды, сложившейся в Украине.

Принцип системно-коммуникативного обучения требует учета при отборе языкового материала двух противоположных тенденций: с одной стороны, тенденции к адекватной и представительной презентации в учебнике языковой системы, с другой – тенденции к минимизации программного материала, вызванной необходимостью решения, помимо языковых, речевых и коммуникативных задач обучения.

Исходя из этого перед исследователями стоит сложная задача – включить в учебник такой круг теоретических сведений, который обеспечивал бы формирование речевой, коммуникативной компетенции учащихся и в то же время не обеднял их знаниями о языке.

Каковы же пути решения этой задачи? Попытаемся в рамках нашей статьи ответить на этот непростой вопрос, не претендуя на абсолютный критерий истины.

Не подлежит сомнению, что знания о языке необходимы, поскольку они детерминируют осуществление речи. В связи с этим важным в процедуре отбора языкового материала является установление и соблюдение соотношения системности и коммуникативности, поскольку абсолютизация как системности, так и коммуникативности в обучении может затормозить овладение языком.

Следует сказать, что задача выявления оптимального соотношения системности и коммуникативности усложняется тем,

что в системно-образующей основе курса заложена неизбежность «излишнего теоретизирования». Именно описание строя языка в логике лингвистической науки (фонетика, лексикология, морфемика, словообразование, грамматика) предполагает полное представление в учебнике языковой системы.

Однако совершенно очевидно, что ни один учебник не в состоянии изложить весь «безбрежный океан» русского языка; ни один учебник не может быть «конечным», т.е. таким, после прохождения которого нечего больше изучать!» [2, 13].

Коммуникативность в свою очередь предусматривает минимизацию в учебных целях языкового материала.

Методическое положение об инструментальной роли знаний при системно-коммуникативном обучении обосновывает ограничение объема программного материала. Это возможно в том случае, если регулятором минимизации учебного материала выступает функциональный подход, поскольку отбор сведений о языке с учетом назначения, роли изучаемой единицы в речи способствует выделению той части материала, которая стражает свойства языковых единиц на уровне формы и значения, употребления (функционирования, узуса), нормы. Концентрация внимания учащихся на указанных моментах обеспечивает, как подтверждает практика, быстрое и свободное воспроизведение необходимой информации, позволяет «разгрузить» учебники от лишних теоретических сведений, уйти от детализации.

Необходимым условием гармоничного соотношения системности и коммуникативности является отбор учебного материала с позиции легкости/трудности. Следует отметить, что многие вопросы легкости/трудности усвоения языка получили всестороннее освещение при исследовании проблемы положительного и отрицательного переноса знаний, умений и навыков учащихся по украинскому и русскому языку (А.М.Беляев, Н.А.Пашковская, Л.В.Вознюк, Е.П.Голобородько, В.К.Иваненко, С.А.Распопова и др.). Известно, что легкость/трудность усвоения языка зависит как от объективных факторов (простота/сложность единиц и категорий языка, правил их использования и др.), так и от субъективных – уровня учебных достижений учащихся, мотивации изучения языка, интереса к познанию, качества обучения и др.). В распоряжении методистов имеются разные способы снятия трудностей. В частности, установлено, что изъятие теоретических сведений, не соответствующих целям и задачам обучения, сокращение исключений из правил, выделение материала для общего ознакомления создает благоприятную почву для форми-

рования коммуникативно-речевых умений в процессе изучения программного материала.

Наблюдение над усвоением языка показывает, что сегодня важно установить степень легкости/трудности и по отношению к различным видам речевой деятельности: слушанию-пониманию, чтению, говорению, письму. Выявление и объяснение возможных причин легкости/трудности на рецептивном, репродуктивном и продуктивном уровнях владения языком позволяет при создании учебника найти методически обоснованный подход к снятию и уменьшению трудностей. В связи с этим, на наш взгляд, необходимы экспериментальные исследования, направленные на изучение особенностей проявления легкости/трудности при усвоении языка, предусматривающие инвентаризацию обозначенных в школьной программе коммуникативно-речевых умений с позиции названных параметров.

Для определения объема учебного материала актуален и вопрос о роли данных контрастной лингвистики. Следует сказать, что вопрос о сравнительном изучении украинского и русского языков в школах Украины глубоко и всесторонне изучен. Значительный вклад в его разработку внесли Л.А.Булаховский, М.А.Брицын, Н.Н.Арват, Н.Г.Озерова, Г.П.Цыганенко, В.И.Масальский, А.В.Пасхина, И.Г.Чередниченко, А.М.Беляев, Н.А.Пашковская и др. Мнение исследователей сводится к тому, что усвоение сходства и различия между двумя языками способствует выделению теоретического материала, активно влияющего на приобретение и корректировку речевых умений и навыков.

В целом результаты контрастной лингвистики целесообразны и при отборе учебного материала для школ с русским языком обучения. Благодаря сравнению прогнозируются так называемые типичные ошибки. Сведения сопоставительного плана используются для формирования умений переключаться в общении с одного языка на другой, для выявления специфики изобразительно-выразительных средств текста. Однако преувеличивать роль сходства и различий при отборе учебного материала, пожалуй, не стоит. Как доказывает практика, иногда, вопреки высказываемым прогнозам о трудностях, очень сложные категории языка усваиваются и используются в дальнейшей речевой деятельности сравнительно легко. Более того, именно слабое знание фактов языка, несформированность прочных умений и навыков приводит к смешению языковых форм двух языков. Практика убеждает, что в обучении требуют к себе пристального внимания как сходные, так и несходные

единицы языка. При этом результаты сопоставления двух языков необходимы не только для прогнозирования зон интерферирующего влияния языков, но и для объяснения причин ошибок, допускаемых учащимися, и нахождения оптимальных путей к их своевременной ликвидации.

Таким образом, обозначенные в статье проблемы, определяют исходные позиции отбора и презентации языкового материала в учебных целях.

Література:

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов по спец. «Рус.яз. и лит.». – М., 1992.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Несколько соображений в связи с идеей типового учебного комплекса // Русский язык в школе. – 1979. – №5.
3. Средневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Хрест. по мет. рус.языка; Рус. яз. как предмет преподавания: Пособие для учителей / Сост. А.В.Текучев. – М., 1982.

Сидоренко В.К., Семисюк Р.М.

**ПОКАЗНИКИ І ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ
ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ**

Просторове мислення розвивається у процесі практичної і навчальної діяльності дітей, при оволодінні ними знаннями, уміннями і навичками. Тому на практиці дуже часто рівень розвитку просторового мислення оцінюють опосередкованими показниками, на основі оцінки результатів засвоєння навчального матеріалу чи виконання певних навчальних завдань. Заперечувати проти такого методу немає підстав, але він не дає уявлення про особливості мислительної діяльності учнів, тому що співвідношення між знаннями і мисленням дуже складні і неоднозначні.

Специфічністю просторового мислення є його образна форма, тобто оперування просторовими образами являє собою зміст цього виду мислення, вони є його засобом і результатом. Відмінності у психічному розвитку учнів не можуть забезпечувати однаково успішного створення ними просторових образів: одні учні виконують це швидше і більш успішно, інші навпаки. Експериментальні дослідження Н.П.Лінькової й Е.О.Мілеряна показали, що навіть діти одного віку дуже відрізняються між собою за своїми здібностями до просторового мислення. Оці різні можливості фактично і можуть бути показниками розвитку просторового мислення. Вивчення досліджень структури і механізмів

просторового мислення вказують на те, що основними серед таких показників слід вважати: 1) тип оперування просторовими образами; 2) широту оперування просторовими образами; 3) повноту оперування просторовими образами.

Тип оперування просторовими образами являє собою властивий для учня спосіб перетворення створюваних в уяві образів. Він знаходить прояв під час розв'язування геометричних, графічних, конструктивно-технічних та інших задач, засвоєння навчального матеріалу. Експериментально встановлена необхідність виділення трьох типів оперування просторовими образами.

Перший тип оперування характеризується тим, що образ (уже створений на чуттєвій основі) залежно від умов поставленого завдання уявно видозмінюється. Ці зміни стосуються головним чином просторового положення і не пов'язуються із структурними особливостями образу. Характерними випадками такого оперування є різні уявні повороти, переміщення попередньо створених образів, внаслідок чого вони суттєво видозмінюються. Сама ж основа (предметна чи графічна), яка спричинила появу початкового образу, залишається без змін.

Другий тип оперування полягає у видозміні структури початкового образу. Цього досягають шляхом перегрупування його складових елементів на основі застосування різних прийомів накладання, суміщення, додавання, видалення. Завдяки таким діям утворений образ змінюється настільки, що стає мало схожим на початковий. Більш складні перетворення образів вимагають у даному випадку значнішої активізації мислительної діяльності.

Третій тип оперування характеризується тим, що перетворення початкового образу відбувається за просторовим положенням і за його структурою одночасно і неодноразово. Таке перетворення являє собою цілу низку мислительних операцій, які послідовно змінюють одна одну і спрямовані на маніпулювання образом. Необхідні перетворення здійснюються в цьому випадку за певною логікою, де чітко передбачається зміст, характер і послідовність кожного уявного перетворення. Третій тип оперування є найбільш складним.

Порівняльний аналіз наведених типів оперування просторовими образами показує, що це оперування може здійснюватись стосовно різних елементів у структурі образу: його форми, розміщення, їх поєднання. Експериментально підтверджено (Х.Х.Кадаяс, Г.Я.Каплунович, В.С.Столетнев, І.В.Тіхомірова), що тип оперування, властивий для кожного учня, носить стійкий характер. Він проявляється під час розв'язування задач різного

змісту, при оперуванні різними графічними засобами (рисунками, кресленнями, схемами і т. ін.). Це вказує на те, що оволодіння певним типом оперування просторовими образами може бути надійним і стійким показником рівня розвитку просторового мислення. Запропонувавши учням декілька задач, що вимагають перетворень першого, другого чи третього типу, на основі результатів їх розв'язування стане можливим визначити тип перетворень, які найбільш доступні кожному учню, а які ні. Тобто певний тип оперування просторовим образом повинен визначати відповідний рівень розвитку просторового мислення – за кількістю типів оперування цих рівнів повинно бути три. Перший тип оперування пов'язаний в основному зі зміною просторового положення образу, визначає низький (перший) рівень просторового мислення. Другий тип оперування, пов'язаний в основному з реконструкцією просторового образу, визначає середній (другий) рівень просторового мислення. І, нарешті, третій тип оперування, який характеризується комбінаційною зміною просторового образу як за структурою, так і за просторовим положенням, визначає високий (третій) рівень просторового мислення.

Визначені рівні розвитку просторового мислення мають не лише діагностичні функції, вони мають і певне дидактичне значення: введення більш складного типу оперування у навчальний процес повинно здійснюватись тільки після того, коли з'являється впевненість у оволодінні попереднім. Пояснимо це на прикладі з креслення. Багато учнів зазнають труднощів при розв'язуванні задач на побудову розгортки, перерізів і розрізів та ін. Такі задачі пов'язані з третім типом оперування образами: вони передбачають зміну і просторового положення образу фігури, і її структури одночасно. Ті учні, які погано володіють першими двома типами оперування, не в змозі "побачити", як можна здійснити уявне перетворення, у деяких з них початковий образ зникає взагалі. Все це вказує на те, що для таких учнів обов'язковим повинно бути виконання додаткових вправ, пов'язаних з першим і другим типом.

Щоб уникнути випадковостей у визначенні типу оперування образом, наявного у кожного конкретного учня, необхідно перевірити його можливості на різному графічному матеріалі. З цією метою і може бути застосований такий показник, як широта оперування. Крім того, оперування просторовим образом передбачає, що учні уявно перетворюють початковий образ у трьох взаємно пов'язаних напрямках: 1) за формою; 2) за величиною; 3) за просторовим розміщенням. Намагання відобразити ці

ознаки в новому образі буде характеризувати повноту образу.

Під широтою оперування просторовими образами розуміють ступінь легкості оперування (маніпулювання, трансформації) образами на різному графічному матеріалі, легкість переходу від одного виду зображень до іншого (наприклад, від рисунка до креслення, від одного креслення до іншого, від креслення до схеми і навпаки).

Коли учень вільно і швидко переходить від одного графічного зображення до інших, це свідчить про розвинутість його мислення. Скутість яким-небудь одним зображенням, невміння “побачити” те ж саме на іншому зображенні, навпаки, свідчить про недостатньо розвинуте мислення. Широта оперування образом дає можливість визначити, чи є наявний у учня тип оперування результатом безпосереднього навчання (учень зрозумів на конкретному прикладі, як необхідно здійснювати задані перетворення), чи це здійснюється самостійно, як прояв індивідуальної здібності учня – він виконує подібні перетворення в різних задачах із застосуванням різної наочно-графічної основи.

Повнота образу характеризує ступінь відображення в образі всіх структурних елементів даного об’єкта. Будь-який просторовий образ завжди відображає склад його структурних елементів (форма, величина) та їх просторову розміщеність (взаємне розміщення елементів, їх розміщення відносно заданої точки відліку). З практики відомо, що під час розв’язування задач, де виникає необхідність створення і оперування образом, виділення форми і величини відбувається без особливих труднощів. Відтворення просторових співвідношень (визначення того, який з елементів об’єкта розміщений вище-нижче, ближче-далі, правіше-лівіше і т.ін.) відбувається менш успішно. Ця успішність являє і може оцінюватись повнотою образу.

Визначившись, за допомогою яких показників можна оцінювати досягнуті учнями рівні розвитку просторового мислення, стає можливим перейти до вирішення питання про діагностичні засоби.

Тривалий час основним методом діагностики розумових здібностей вважався навчальний експеримент, за допомогою якого простежувався прояв мислительних процесів під час засвоєння нового матеріалу (А.З.Зак, З.І.Калмикова, Н.А.Менчинська), під час виконання завдань проблемного характеру (З.І.Калмикова, З.О.Крутецький, Т.В.Кудрявцев).

Останнім часом значного поширення набуло тестування розумових здібностей. Тестові методи зародилися як засіб “вимірю-

вання” психічного (інтелектуального і особистісного) розвитку індивіда. Суть цих методів полягає у тому, що за їх допомогою якісна даність психічних явищ трансформується у кількісну. Хоч це звичайно не виключає можливості якісної обробки результатів тестування.

Для оцінки мислительних здібностей до створення та оперування просторовими образами (“невербальний інтелект”) у тестології застосовуються різні зорово-просторові тести (ряд тестів Г.Айзенка, Р.Амтхауера, Д.Векслера, Е.Кеттела, В.Косса, Дж.Равена, Г.Россолімо, тести “Відшукування аналогій”, “Логічність”, “Складні асоціації” та ін.). Вони складені на графічному матеріалі і являють собою гомогенні ряди геометричних фігур, абстрактних геометричних символів і знаків, які поступово ускладнюються. Виконання тестів передбачає: порівняння рядів графічних зображень і поповнення відсутніх на основі встановленої (закладеної в тест) загальної ознаки: виключення “зайвого” при комплектуванні геометричних символів на основі певних ознак; знаходження логічного зв’язку між геометричними фігурами (чи їх окремими елементами) тощо. Виконання завдань, закладених у тести, ґрунтується на використанні різних розумових дій і, в першу чергу, порівняння, встановлення зорово-просторових співвідношень, узагальнення заданих наочно ознак, уявної видозміни геометричних об’єктів і т.ін. За якістю виконання учнями запропонованих у тестах завдань і визначають їх розумові здібності.

В основу розробки тестів на вимірювання “невербального інтелекту” покладено уявлення про просторове мислення як набір окремих ізольованих здібностей, включених до його складу. До таких здібностей відносять окомір, спостережливість, кмітливість, оцінку ліній (кутів) за їх величиною і просторовим положенням, здібність до зорової видозміни фігур і т. ін.).

Характерною особливістю тестів “невербального інтелекту” є те, що вони складені на “штучному” матеріалі, не пов’язаному із змістом навчання, і тому вони не можуть бути адекватною моделлю навчальної діяльності учнів. Через це робити висновки про справжні можливості учнів досить складно. На основі тестів визначаються не стільки особливості розв’язування передбачених у них задач, скільки кількість виконаних завдань. Тобто тести можуть характеризувати розумовий розвиток учнів тільки в одному – кількісному відношенні, а саме за швидкістю здійснення мислительних процесів.

Виходячи з розглянутого, і ні в якому разі не принижуючи значення тестів для діагностики розумових здібностей учнів, ми

вважаємо, що вони не в повній мірі придатні для вивчення розвитку просторового мислення. У реальній практиці (ігровій, навчальній, виробничій) просторове мислення включається у розвиток різних задач, спирається на систему знань, які не можуть (і не повинні) нівелюватись. Такої точки зору дотримуються багато відомих тестологів (А.Анастасі, О.О.Бодалев, Л.Ф.Бурлачук, К.М.Гуревич, В.Г.Зархін, О.Ф.Кабардін, З.І.Калмикова). Як вважають багато з них, сучасні діагностичні методики повинні фіксувати не тільки загальну результативність (продуктивність) виконання завдань, але і процес одержання результату, завдяки чому стане можливим коригувати мислительну діяльність учнів.

У зв'язку з актуалізацією проблеми розвитку технічних здібностей школярів діагностика просторового мислення набуває важливого значення. Тому для проведення масових обстежень учнів за показниками розвитку просторового мислення у процесі їх трудової і графічної підготовки виникає потреба розробити цілеспрямовані діагностичні засоби.

На думку відомого психолога Ю.З.Гільбуха засоби діагностики просторового мислення можна розділити на три класи. Перший з них включає задачі на визначення кількості однорідних елементів, з яких утворено об'ємний предмет і частину якого на графічному зображенні не видно спостерігачу. Такі задачі, як зазначає їх автор, розв'язуються головним чином шляхом застосування серії висновків типу: "Переді мною куб, утворений з однакових кубиків. Кожний вимір великого куба ділиться на три, рівні частини. Це видно з його наочного зображення. Але на зображенні не видно всіх кубиків, з яких складається куб. Знаючи властивості куба і співвідношення, яке мають об'єми великого куба і кубиків, можна визначити загальну кількість останніх – вона дорівнює $3 \times 3 \times 3 = 27$ ". Перший клас задач не обмежується традиційними кубами, він може мати різні набори. Другий клас задач умовно названо "Неповні куби". Завдання до виконання цих задач передбачає не тільки аналіз початкового образу, але і необхідність побудови в уяві на основі нього зовсім нового об'єкта, який утворює одне ціле з заданим (тобто новий куб). Третій клас задач має назву "Передачі". Загальною ознакою включених до цього класу задач є необхідність проаналізувати напрямок руху поступово від одного елемента до іншого для визначення напрямку руху кінцевого.

Аналіз наведених задач показує, ще всі вони розв'язуються в наочно-дійовому плані. Мислительні дії, необхідні для їх розв'язування, виходять за межі просторової уяви – тобто у їх розв'язу-

вання включається просторове мислення. Але результати розв'язування таких задач не дають можливості диференціювати учнів за рівнями розвитку просторового мислення. Час розв'язування задач і результативність діяльності учнів (як зазначає і сам Ю.З.Гільбух), ще не дають для цього підстав.

Заслуговує на увагу тест просторового мислення І.С.Якиманської. Розроблений під її керівництвом тест включає 5 розділів (субтестів), завдання яких спрямовують мислительну діяльність на створення образів, пов'язаних з величиною об'єктів, їх формою, а також оперування образами, яке приводить до уявної видозміни положення об'єкта, його структури і одночасної зміни просторового положення і структури образу. Матеріалом завдань було обрано графічні зображення, які застосовуються у кресленні, малюванні і математиці (геометрії). Завдання включали всі основні типи оперування просторовими образами і являли собою певну послідовність, починаючи від простих перетворень з опорою на сприйняття до все більш складних, які здійснюються уявно.

Методика тестування просторового мислення, розроблена І.С.Якиманською, не є єдиною. Деякі дослідники намагалися розробити власні методики для виявлення і оцінювання наявного рівня просторового мислення в рамках конкретних навчальних предметів. Такі методики було розроблено І.Я.Каплуновичем (на матеріалі математики) і В.С.Столетнєвим (на матеріалі нарисної геометрії).

Результати досліджень І.Я.Каплуновича, В.С.Столетнєва, І.С.Якиманської показали, що кожний навчальний предмет у силу специфіки свого змісту диктує своєрідні вимоги до розвитку в учнів просторового мислення. Виходячи з цього цілком виправданим слід вважати розробку модифікованих методик, які дають можливість виявляти і оцінювати наявний рівень просторового мислення в рамках конкретного навчального предмета.

Ми поставили завдання розробити систему задач які дали б можливість діагностувати рівень розвитку просторового мислення на матеріалі креслення і трудового навчання. Графічна діяльність учнів, пов'язана із засвоєнням змісту цих предметів передбачає розв'язування різноманітних задач, які, з одного боку, сприяють розвитку, а з другого – вимагають активної мислительної діяльності в образній формі. Тобто у процесі графічної діяльності учнів на уроках креслення і трудового навчання просторове мислення виступає одночасно як умова і як засіб ефективного засвоєння знань і формування умінь.

Для розробки задач ми виходили з того, що у графічній

діяльності (навчальній і трудовій) просторове мислення у першу чергу спрямоване на уявне перетворення зображень. Під перетворенням графічних зображень ми розуміємо мислительну діяльність, пов'язану із зміною просторових властивостей відображуваних в уяві предметів чи способу їх зображення.

Теоретичні дослідження О.Д.Ботвіннікова і Г.Р.Кіма показали, що у графічній діяльності школярів можна виділити сім видів перетворень: 1) масштабні; 2) зміна методу проєціювання; 3) зміна способу зображення; 4) спрощення зображень; 5) зміна просторового положення зображуваних предметів; 6) розгортання поверхонь предметів; 7) зміна форми предметів. Детальний аналіз цих перетворень і пов'язаних з ними особливостей мислительної діяльності показує, що деякі з них мають однакове психологічне походження і тому їх можна об'єднати у одну групу. Завдяки цьому всі види графічних перетворень стає можливим звести до трьох (пізніше це було визнано і самим О.Д.Ботвінніковим).

Перший вид – перетворення зображень – включає масштабні перетворення, перетворення із зміною методу проєціювання, перетворення із зміною способу зображення та ін. Включені до першого виду перетворення у всій своїй різноманітності пов'язані з основним змістом курсу креслення (збільшення чи зменшення зображень, побудова прямокутних зображень предмета за його наочним зображенням, побудова одного виду аксонометрії за іншим, заміна вигляду розрізом чи перерізом, раціональне скорочення кількості зображень на основі застосування різних умовностей і спрощень тощо).

Другий вид – перетворення ортогональних проєкцій – пов'язаний з такими звичними для графічної діяльності перетворень, як обертання, паралельне переміщення, заміна і зміщення площин проєкцій, допоміжне проєціювання. На більш високому рівні до другого виду відноситься проєктивні, топологічні і квадратичні перетворення. Другий вид перетворень відноситься до методів, які застосовуються у нарисній і проєктивній геометрії – вони виходять за межі графічної діяльності школярів.

Третій вид – перетворення просторових властивостей зображуваних предметів – пов'язаний із зміною їх форми, взаємного розміщення частин предметів шляхом їх зсування, переставлення чи повороту і просторового положення предметів в цілому.

Якщо перетворення, віднесені до першого виду, більше пов'язані із створенням просторових образів, то перетворення третього виду утворюють зміст тієї діяльності, яка тісніше

пов'язана з оперуванням просторовими образами. Тому слід визнати, що третій вид перетворень найактивніше повинен сприяти розвитку просторового мислення. У цьому виді перетворень можуть бути виділені такі типові мислительні дії, пов'язані з оперуванням просторовими образами: зміна просторового положення предмета в цілому; зміна просторового взаєморозміщення частин предмета; зміна форми предмета.

З одного боку, вказані перетворення мають відповідність виділеним І.С.Якиманською типам оперування просторовими образами. З другого боку, стає можливим розробити відповідні типи графічних задач конкретного спрямування, пов'язаних з перетворенням просторових властивостей і взаємовідношень частин вихідного предмета, які приводять до створення нового, реконструйованого або переорієнтованого просторового образу. Свідченням таких можливостей є розробки О.Д.Ботвіннікова, Є.О.Василенко і Л.М.Коваленко, В.О.Гервера та М.М.Хасенова.

Щоб мати можливість об'єктивно оцінювати результати мислительних операцій учнів над просторовими образами, умова кожної задачі повинна бути наближена до почуттєво-практичного досвіду учнів, набутого ними у навчальній трудовій діяльності (поворот, зсування, видалення частим і т. ін.). Виходячи з цього, типологію задач, які передбачають оперування просторовими образами, можна подати у такому вигляді:

- 1) задачі на зміну просторового положення предмета внаслідок його повороту;
- 2) задачі на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх перестановки;
- 3) задачі на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх зсування;
- 4) задачі на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх повороту;
- 5) задачі на зміну форми предмета внаслідок видалення його частин;
- 6) задачі на перетворення форми предмета внаслідок зміни глибини відношень його частин.

Процес розв'язування першого типу задач відповідає мислительній діяльності, пов'язаній з оперуванням просторовим положенням образу (I тип оперування). Решта п'ять типів задач потребують різних уявних перетворень, пов'язаних із зміною структури образу (II тип оперування). Ми вважаємо, що наведені типи задач (5-6) у повній мірі охоплюють всі можливі у графічній діяльності перетворення взаємного положення частин предмета.

Комбінації, утворені на основі поєднання першого типу задач з будь-яким наступним, дають можливість одержати задачі, які передбачають одночасну зміну просторового положення і структури образу (III тип оперування).

Під час розробки системи задач враховували, що методика діагностики просторового мислення повинна давати можливість визначити вміння учнів створювати образи (конструктивна сторона мислительної діяльності) і оперувати образами (структурно-функціональна особливість мислительної діяльності). Виходячи з цього, розроблена система включає задачі, розподілені у два цикли завдань. Перший цикл спрямований на виявлення уміння створювати образи, другий цикл – уміння оперувати образами. До першого циклу завдань увійшли задачі, які передбачають під час створення образу мислительної діяльності з величиною (завдання 1-3) і формою (завдання 4-6) заданих об'єктів. До другого циклу завдань увійшли задачі, які передбачають оперування образами: на перший тип оперування (задачі 7-9), на другий тип (задачі 10-14) і на третій тип (задачі 15-17).

Розроблені задачі показують, що всі вони передбачають уявне створення образів і оперування ними. Ці задачі дають можливість виявляти різні типи оперування образом (від простих до складних) і забезпечують перевірку різних умінь, пов'язаних з особливостями мислительної діяльності: уміння уявляти й аналізувати просторові властивості предметів за їх зображеннями, в уяві “бачити” переміщення предметів за їх статичними зображеннями, уміння виконувати перетворення початкового образу (обертання, накладання, суміщення і т. ін.); уміння в образі передавати не тільки форму і величину, але й динаміку просторової розміщеності окремих його елементів. Процес розв'язування задач не потребує складних графічних умінь і навичок.

На основі застосування розробленої системи задач було проведено масове вивчення розвитку просторового мислення учнів загальноосвітніх шкіл. Одержані результати опрацьовувались з урахуванням таких даних: 1) правильності розв'язування кожної задачі; 2) загальної кількості правильно розв'язаних задач; 3) правильності розв'язування тих задач, які характеризують конкретний рівень розвитку просторового мислення.

Співставивши правильність розв'язків задач на кожний тип оперування, ми прийшли до висновку, що за рівнями розвитку просторового мислення учні, яких було залучено до експерименту, можуть бути розподілені таким чином: низький рівень – 41,4%; середній рівень – 35,9%; високий рівень – 22,7%;

Наведені дані вказують на те, що близько половини учнів знаходяться на низькому рівні, і тільки менше ніж четверта частина – на високому. На основі одержаних даних стає можливим зробити висновок про загальну низьку розвинутість просторового мислення у школярів. Аргументованість такого висновку ґрунтується на умовах проведення експериментальної роботи:

- 1) достатня величина досліджуваної вибірки учнів;
- 2) оптимальна значимість і достовірність кількісних результатів дослідження;
- 3) однакові умови експерименту в усіх школах;
- 4) проведення експерименту в різних регіонах України.

Систематизація кількісних показників розвитку в учнів просторового мислення показує, що існує їх чітка диференціація за продуктивністю розв'язування задач, віднесених до різних типів оперування просторовими образами. На основі цього всіх учнів, яких було залучено до експериментальної роботи, стало можливим розподілити у три гомогенні групи. Першу групу утворюють учні, які правильно розв'язали всі запропоновані їм задачі. Це свідчить про уміння здійснювати оперування образами різного типу. До другої групи увійшли учні, які не змогли розв'язати всі задачі, але кількість правильних розв'язків по відношенню до загального числа запропонованих задач у них ще досить висока. Більш успішно учні цієї групи розв'язали задачі, пов'язані із зміною структури образу і його просторового положення. Учні, віднесені до третьої групи, правильно розв'язали невелику кількість задач. Найбільш посильними для них були задачі на оперування просторовим положенням образу. Мислительні дії учнів цієї групи обмежені, вони допускають помилки при розв'язуванні задач не тільки на оперування, а й на створення образів.

Характерні ознаки мислительної діяльності учнів кожної з виділених груп наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Диференціація учнів за рівнями просторового мислення

<i>Характеристика рівня просторового мислення</i>	<i>Особливості оперування просторовими образами</i>	<i>Способи прояву розумових дій</i>
Високий Учні успішно виконують всі завдання, що потребують оперування образами різного типу. Проявляють при	Однаково легко змінюють форму, величину, просторове положення і структуру створюваних образів. Просторові перетворення у переважній більшості здійснюються без опори на зобра-	Чітке усвідомлення всіх просторових операцій, що здійснюються. Мислительні дії узгоджуються з раціональним підходом до фіксації змін просторових властивостей предметів на їх

<p>цьому широту оперування – це знаходить прояв у вільному користуванні різними видами зображень (як наочними, так і умовними).</p>	<p>ження, частіше – в уяві. Образи, які виникають, міцно утримуються на кожній стадії перетворення. Вони відрізняються значною стійкістю, міцністю і динамічністю. Зміна системи просторової орієнтації відносно довільно заданої точки відліку не впливає на повноту і структуру створюваних образів.</p>	<p>зображеннях. Успішність розв'язування задач на перетворення у значній мірі визначається високим рівнем розвитку просторових уявлень, їх стійкістю і міцністю утримання в образній (оперативній) пам'яті, готовністю осмислювати і співвідносити власні мислительні дії з графічними перетвореннями початкових (вихідних) зображень, які замінюють реальні предмети.</p>
<p>Середній Учні виконують тільки ті завдання, які пов'язані з різними діями на переміщення предмета і його частин у просторі. Відображення форми і величини предмета в образі відбувається без особливих труднощів. Відтворення просторових співвідношень елементів предмета відбувається менш успішно.</p>	<p>Створювані образи досить рухомі, але не завжди мають необхідну стійкість і міцність в тих ситуаціях, коли потрібно фіксувати в пам'яті просторове переміщення частин предмета і визначати нові їх співвідношення, які вимагає умова завдання. У багатьох випадках створення образів відбувається непослідовно, учні змушені інколи повертатись до початкового матеріалу. Необхідні просторові співвідношення на кресленнях учні встановлюють не на основі уяви, а шляхом міркувань, спираючись на відтворення знань. Учні відчувають труднощі там, де потрібно здійснювати уявні просторові перетворення, особливо при необхідності оперувати просторовими образами, змінювати довільну точку відліку.</p>	<p>Недостатня міцність в учнів образної пам'яті. Через це вони не встигають аналізувати зміни просторових співвідношень частин видозміненого предмета і вимушені в багатьох випадках звертатись до графічних зображень, намагаючись закріпити образи, що виникають, і створити опору для наступних мислительних дій. Завдання, пов'язані з перетворенням структури предмета шляхом видалення чи заглиблення частин (тобто на оперування новими конструктивними елементами) для учнів значно важчі, ніж комбінування з заданими частинами предмета.</p>
<p>Низький Учням посильні прощі випадки переміщення частин предмета, такі як переставлення і зсуван</p>	<p>Створювані образи фрагментарні та малорухливі. При оперуванні образом учні дотримуються системи орієнтації у просторі від фіксованої "в собі" точки відліку (тобто</p>	<p>Хід і результати виконуваних учнями перетворень часто до кінця ними не усвідомлюються. Для здійснення мислительних операцій потрібна опора на</p>

<p>ня того чи іншого його елемента без зміни просторової орієнтації. Із значними труднощами вони виконують операції уявного обертання предмета або його частин.</p>	<p>від початкової позиції спостерігача). Перехід до нової системи орієнтації, яка вимагає відліку від будь-якої заданої точки у просторі, пов'язаний у них з подоланням значних труднощів. Особливі труднощі виникають у тих випадках, де необхідно уявно оперувати просторовими образами.</p>	<p>зображення, які дають можливість закріпити в пам'яті й утримувати створювані образи, контролювати свої дії по перетворенню образів шляхом поелементного аналізу фіксації на кресленні кожної стадії перетворення форми предмета.</p>
---	--	---

Як видно з таблиці, для учнів, які мають перший рівень розвитку просторового мислення, характерна статичність створюваних образів. Вона проявляється в їх нерухомості, інертності, чіткій фіксації у просторі. Цим учням легше створити новий образ, ніж доповнити чи видозмінити вже існуючий. Усвідомленість виконуваних дій у них майже відсутня, внаслідок чого вони не в змозі послідовно оперувати образом. Учні з другим рівнем створюють вже динамічні образи, вільно переміщуючи їх у просторі, легко деформують, доповнюють новими елементами, їх дії усвідомлені й узагальнені, майже всі виконувани перетворення вони намагаються пояснити словесно. Для учнів цієї групи не викликає труднощів необхідність замінити одну дію іншою. Учні з третім рівнем розвитку просторового мислення виконують оперування образами зовсім легко і вільно. Узагальненими в цих учнів слід визнати не тільки окремі дії, а й їх систему.

Підводячи підсумки результатам проведеного дослідження з вивчення розвитку просторового мислення школярів, ми вважаємо доцільним окремо зупинитись на одній важливій обставині. Визначена в конкретній групі учнів наявність певного типу оперування образами, підтверджена відповідною широтою і повнотою, ще остаточно не означає, що всі вони зовсім однаково здійснюють мислительні операції відповідно до встановленого рівня просторового мислення. Тривалі спостереження за учнями на уроках креслення і математики, досвід багатьох учителів свідчать про те, що існують індивідуальні особливості в цьому виді діяльності навіть у межах груп учнів, віднесених до одного рівня. Особливо яскраво це проявляється під час розв'язування математичних задач (дослідження І.Я.Каплуновича і З.М.Шаповал). Такі відмінності між учнями можна диференціювати за різними показниками. На нашу думку, знання цих показників даватиме можливість не тільки констатувати розвинутість певного рівня просторового мислення, а й аналізувати і коректувати сам процес його розвитку.

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ

Перетворення, які відбуваються сьогодні в системі освіти, спрямовані на забезпечення умов для максимального розвитку кожної людини, що «є головною метою, ключовим показником й основним важелем сучасного прогресу», відзначено в Національній доктрині розвитку освіти [1]. Профілізація старшої школи як складова модернізації сучасної вітчизняної освіти, спрямована на реалізацію індивідуальних потреб школярів, задоволення їх інтересів, формування в учнів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. На початку 90-х років ХХ ст. профільність була характеристикою так званих шкіл нового типу, атрибутом якісної освіти. Тепер профілізація стала масовим явищем, складовою загальноосвітньої школи. Чи будуть продуктивними ці перетворення, чи зможе загальноосвітня школа стати більш ефективною і надавати освіту на рівні сучасних вимог? Яким має стати обсяг базової складової змісту середньої освіти в старших класах? Питань виникає багато.

Необхідно звернути увагу на явні позитивні моменти, які пов'язані з введенням профільного навчання в загальноосвітній школі. Перш за все профілізація стимулює у такій школі інноваційні процеси, тобто такі «цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший» [9].

Освітні інновації завжди пов'язані з оновленням усього процесу навчання. За останні роки в загальноосвітній школі вже відбулось багато позитивних змін: обрала силу і затвердилась ідея орієнтації системи шкільної освіти на особистість дитини, немає колишньої одноманітності у змісті освіти, удосконалюються форми і методи роботи з дітьми з урахуванням індивідуальних особливостей школярів та диференційованого підходу до навчання, більш демократичним стає шкільне життя. Тому профілізація стає не тільки необхідною і очікуваною ланкою в межах системного реформування освіти, але й необхідною умовою розвитку особистості учня. Вона сприяє формуванню людини, здатної до саморозвитку, до опрацювання різноманітної інформації, використання набутих знань, які необхідні для її подальшого життєвого і професійного вибору, які допоможуть орієнтуватися в сучасних реаліях, бути підготовленими до життя у ХХІ столітті[4].

Як вважають О.Г.Хомєрики, М.М.Поташник, А.В.Лоренсов,

будь-який інноваційний засіб має бути зорієнтований на рішення певних педагогічних завдань [9]. Завдання профільного навчання полягає в тому, щоб створити систему спеціалізованої підготовки в старших класах загальноосвітньої школи, зорієнтованої на індивідуальне навчання і соціалізацію учнів [3].

Профілізація як процес системних перетворень надає можливість підняти роботу вчителя на більш високий рівень професійної культури (дидактичний, методичний, організаційний), що є однією з необхідних умов ефективного запровадження профільного навчання в старшій школі. Немає необхідності замовчувати те, що працювати результативно у профільному класі зможе учитель, який володіє або прагне оволодіти педагогічними інноваціями, і саме робота у профільних класах може стати стимулом для його професійного самовдосконалення.

Профільна старша школа відкриває також певні можливості для розвитку основної школи. Як показало проведене нами дослідження 9-х класів, тільки 20% учнів мотивували свій вибір профілю тим, що він «пов'язаний з майбутньою професією», близько 30% відмітили, що їм «подобаються предмети, які входять до цього профілю», близько 15% обрали профіль навчання тому, що їм порадили батьки. Фактично лише 20% учнів зробили усвідомлений вибір щодо профілю подальшого навчання, закінчуючи 9 клас. Тому введення профільного навчання не буде ефективним без проведення системної допрофільної підготовки. За рахунок додаткових годин варіативної складової навчального плану та годин факультативів доцільна організація допрофільної підготовки, починаючи з 8 класу, і більш системне її здійснення в 9 класі. Саме на цьому етапі учні зможуть усвідомлено підготуватися до вибору профілю навчання в старшій школі, виважено поставитися до своїх можливостей. Профорієнтаційна робота в цих класах теж набуває особливого значення, тому що вона має бути адаптованою до завдань підтримки самовизначення учнів допрофільних класів і бути зорієнтованою на сучасні потреби ринку праці.

Цікавими і новими для масової школи стають курси за вибором (елективні курси), які пов'язані із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного учня. Вони покликані компенсувати обмежені можливості базових і профільних курсів у задоволенні освітніх потреб старшокласників.

Однак перетворення, що пов'язані з введенням профільного навчання, народжують в загальноосвітній школі й нові проблеми. Необхідно відмітити, що згадані нововведення викликають зміни

в самій системі навчання старшокласників, коли вони мають дійсний вибір предметів, у тому числі в класах загальноосвітнього профілю, коли змінюються форми навчання через збільшення кількості годин на самостійну роботу учнів: навчальну практику, виконання проектів, дослідницьку діяльність. Виникає питання: чи всі діти, які закінчують 9 клас, зможуть зробити вибір профілю подальшого навчання? Наші дослідження свідчать про те, що приблизно 30% дітей знов віддають перевагу загальноосвітньому профілю, а, якщо його немає, то обирають профілі, які в максимальному ступені наближені до реального життя, тобто соціально захищені профілі, а профілі, які передбачають напружену інтелектуальну діяльність, стають вибором небагатьох.

Особливо значення набуває проблема перевантаженості дітей старшої школи. Вже давно «учені приходять до висновку про необхідність відходу від значної кількості навчальних предметів і зменшення загального обсягу обов'язкових для всіх учнів знань та вмій» [7]. Тому, під час переходу на профільне навчання, актуальним стає питання щодо оптимальної кількості обов'язкових предметів та змісту базової освіти.

Серйозною проблемою, яка потребує особливої уваги перш за все на державному рівні, є проблема матеріального забезпечення профільного навчання як в старшій школі, так і на етапі допрофільної підготовки. Це не тільки обладнані кабінети, майстерні, які призначені для окремих занять, а й відповідний бібліотечний фонд, який треба перетворювати в медіатеки, відеотеки, комп'ютерне оснащення.

Отже, профілізація – це дійсно нововведення, але важко не погодитись з думкою, яку висловлюють О.Г.Хомерики, М.М.Поташник, А.В.Лоренсов, що «далеко не все нове прогресивно! Прогресивно тільки те, що ефективно, поза залежністю від того, коли виникло» [9]. Однак ефективність процесу становлення профільної школи безпосередньо залежить від позитивно вмотивованого ставлення керівника освітнього закладу до інноваційних перетворень, які відбуваються в системі освіти в цілому.

Звичайно, що введення профільного навчання в старшій школі вносить певні зміни і в управлінську політику загальноосвітньої школи. Нові завдання, що стоять перед масовою школою, примушують замислитися про зміст і механізм технологічного забезпечення управління школою в умовах цілеспрямованих системних перетворень, а саме: як управляти створенням ефективної системи спеціалізованої підготовки в старших класах загальноосвітньої школи, як зробити її результативною, реальною

зорієнтованою на індивідуальне навчання і подальшу соціалізацію учнів.

Як зазначає Т.І.Шамова «всі системи у загальноосвітніх закладах конструюються під задану мету, тому що мета є системоутворюючим фактором» [10]. Мету профільного навчання визначено Концепцією профільного навчання в старшій школі – це «забезпечення рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; виховання особистості, здатної до самореалізації» [3]. Ця мета спонукає загальноосвітню школу до виконання конкретних завдань, тому що «логіка організації» процесу управління полягає в тому, що насамперед визначається мета і завдання, потім – засоби та ...заходи для досягнення задуманого і план, виконання якого й приведе до поставленої мети» [2].

Виходячи з викладеного вище, актуальними в системі управлінської діяльності на етапі сучасних перетворень загальноосвітньої школи вважаємо такі завдання:

1) *Науковий аналіз і прогнозування діяльності педагогічного колективу в умовах впровадження профільного навчання.* Саме ця робота є дуже важливою й необхідною, тому що аналіз ускладнень та перешкод учителів, аналіз стану навчально-виховного процесу, який тече в певному руслі, допомагає виявити проблеми, визначити доцільність існуючих профілів, враховуючи можливості дітей, спрогнозувати подальший розвиток профілізації в закладі.

2) *Планування та організація роботи школи щодо впровадження профільного навчання і координація роботи колективу в цьому напрямку.*

3) *Спрямування методичної роботи школи на оволодіння вчителями інноваційними способами навчання, які стають основним інструментом роботи вчителя у профільних класах.*

4) *Оновлення змісту освіти і виховання.*

Ефективність реалізації профільного навчання в загальноосвітній школі потребує й удосконалення організаційної структури шкільного управління, що перш за все пов'язане з оновленням управлінських функцій суб'єктів внутрішкільного управління в цих умовах. Директор школи разом з колегіальними органами здійснює загальне управління профільним навчанням: він координує роботу школи з районним управлінням освіти, забезпечує освітній процес кадрами, контролює використання ресурсів для забезпечення профільності у навчанні, здійснює системне відстеження процесу профілізації, тобто моніторинг, який має ін-

формаційну, діагностичну, адаптивну і коригуючу спрямованість. Заступники директора безпосередньо керують процесом профільного навчання, вони діють на рівні тактичного управління, опираючись на допомогу методичної ради з питань профільного навчання (Див. схему).

Схема

РОЗПОДІЛ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ СУБ'ЄКТІВ ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ДИРЕКТОР



- координація роботи з районним управлінням освіти;
- координація роботи з закладами, які співпрацюють зі школою в напрямку реалізації профільного навчання;
- вирішення питань з кадрового, навчально-методичного та науково-методичного забезпечення;
- здійснення контролю за використанням ресурсів, що забезпечують профільне навчання;
- моніторинг результативності профільного навчання.

ЗАСТУПНИК ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ



- Координація роботи вчителів щодо розробки авторських та модифікованих курсів з профільних дисциплін.
- Допомога вчителям у засвоєнні педагогічних інновацій.
- Оцінка ходу процесу реалізації профільного навчання і своєчасна корекція.
- Надання консультативної допомоги вчителям.

МЕТОДИЧНА РАДА З ПИТАНЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ



- ❖ Визначення оптимальних організаційних форм профільного навчання.
- ❖ Допомога вчителю у виборі освітніх технологій, необхідних для здійснення профільного навчання.
- ❖ Допомога вчителю у засвоєнні та використанні у педагогічній практиці активних форм навчання.
- ❖ Аналіз стану викладання профільних предметів.

ЗАСТУПНИК ДИРЕКТОРА З ВИХОВНОЇ РОБОТИ



- Здійснення профорієнтаційної роботи.
- Координація роботи психологічної служби школи з питань діагностики індивідуальних психічних особливостей учнів.
- Надання допомоги класним керівникам у проведенні роботи щодо професійного самовизначення в класах допрофільної підготовки.
- Конструктивна співпраця з іншими освітніми закладами для проведення профорієнтаційної роботи.

Отже, необхідно зазначити, що подальший розвиток загальноосвітньої школи під час впровадження профільного

навчання потребує технологічного оновлення всього освітнього процесу, переводу роботи закладу в якісно новий стан, коли запровадження нових форм, методів, засобів у навчанні, вихованні й управлінні стає необхідною умовою ефективності всього процесу реформування освіти.

Література:

1. Даниленко Л. Теоретичні основи управління 12-річною школою // Директор школи. – 2004. – № 9, березень. – С. 10-11.
2. Калініна Л. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Директор школи. – 2004. – № 11. – С. 8.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. – 2001. – № 26.
5. Пан С. Профільне навчання: модель управління // Директор школи. Україна. – 2004. – № 5. – С. 20-21.
6. Пікельна В.С. Особливості управління загальноосвітнім закладом в умовах реформування освіти. – Нива знань. – 2002. – № 1. – С. 15.
7. Управління школою у сучасних умовах. Проблеми теорії та практики. – К., 1994. – С. 4.
8. Ушаков К. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995.
9. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов Л.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под редакцией М.М.Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – С. 5, 6.
10. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией Т.И.Шамовой. – М.: Владос, 2002. – С. 19.
11. Щербо И. На посту к старым граблям: тревожные тенденции в реализации профильного обучения // Директор школи. Україна. – 2004. – № 2. – С. 17-18.

Чабан Н.І., Кравченко І.Ф.

**АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЖІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ**

Ринкові відносини як об'єктивна реальність змінили стиль життєдіяльності особистості й суспільства, звичні цінності, стосунки між людьми. Кардинальні зміни в поглядах на життєві ідеали, зростання пріоритетів професійної діяльності в житті сприяли намагання суспільства поєднати проблему підготовки молоді до майбутньої праці з метою опанування шкільної освіти.

Проведений аналіз наукових досліджень виявив, що шкільною теорією та практикою накопичено значний позитивний досвід щодо використання засобів літератури у процесі ознайомлення юнаків та дівчат із різноманітними видами професійної діяльності.

У ході дослідження було здійснено аналіз літературних творів, які містять сюжети та фрагменти з професійної праці діючих у них персонажів.

У літературних творах художніми засобами відображено характеристики основних компонентів професійної діяльності — об'єкту, змісту, знарядь та умов праці [1, 5].

Цінний інформаційний матеріал про працю містять твори, де вміщено матеріали з професійної та громадської діяльності, а також приватного життя літературних персонажів.

Добір літературних творів під час аналізу інформації про професійну працю здійснювався за такими критеріями:

- урахування реалістичного характеру зображених подій, явищ, характеристик і поведінки літературних персонажів у ситуаціях, пов'язаних із професійною працею;
- поєднання зовнішніх подій виробничого життя з внутрішнім світом персонажів;
- відображення побутових деталей у професійних ситуаціях, де діють персонажі творів;
- розгортання подій у різноманітних сферах життя та діяльності персонажів (суспільно-громадській, трудовій, побутовій, особистісній);
- наявність літературних персонажів із яскраво вираженими професійно важливими якостями та з їх відсутністю, що заважає останнім досягти помітних успіхів у своїй праці.

На основі запропонованих критеріїв здійснено аналіз програмних творів для використання з метою ознайомлення учнів із професійною працею персонажів. Це твори О. де Бальзака «Батько Горіо», М. Булгакова «Собаче серце», М. Гоголя «Мертві душі» «Ревізор», О. Гончара «Твоя зоря», В. Гюго «Знедолені», «Собор Паризької богоматері», Ч. Діккенса «Домбі й син», О. Довженко «Поема про море», І. Карпенка-Карого «Хазяїн», І. Котляревського «Наталка Полтавка», О. Коломійця «Дикий Ангел», Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», А. Свидницького «Люборацькі», М. Старицького «За двома зайцями», О. Уайльда «Портрет Доріана Грея», І. Франка «Украдене щастя», Е. Хемінгуей «Старий і море», Б. Шоу «Пігмаліон» та інші.

У багатьох творах увага акцентується на зображенні відповідального ставлення до праці, вольового характеру літературних героїв, їх працелюбства. Зокрема, під час аналізу оповідання М. Булгакова «Собаче серце» з'ясовано роль відповідальності професіонала високого класу за наслідки практичного перетворення химерних задумів керування людським розумом.

На жаль, у переважній більшості літературних творів, передбачених шкільною програмою, розглядаються хоча й умовні ситуації з професійної праці, проте минулих часів. У програмі майже немає творів, які б водночас відповідали запропонованим критеріям і відображали сучасні умови суспільного виробництва як поля діяльності персонажів. Тому нами звернуто увагу на позапрограмні літературні твори авторів: В. Аксьонова «Московська сага», В. Астаф'єва «Сучасна пастораль», Р. Бредбері «451° по Фаренгейту», А. Дімарова «Біль і гнів», Л. Зоріна «Зелені зошити», Л. Мосендза «Людина покірна», А. Рибакіна «Діти Арбату», А. Хейлі «Аеропорт», «У колах влади» та інші.

Програмні твори мають для учнів таку перевагу як уже знайомий їм зміст, що значно полегшує аналіз зображених подій. У ході аналізу позапрограмних творів необхідно витратити додатковий час на прочитання та засвоєння тексту. Проте перевагою рекомендованих позапрограмних творів є наближеність подій до сьогодення. А це має суттєве значення для кращої орієнтації юнаків та дівчат у професійній реальності сьогодення.

Ознайомлення з різними літературними творами показало, що найбільш повно розкриті характеристики професії сфери обслуговування та сільського господарства.

Для інформації про професії характерним є відображення у творах майже всіх групових ознак зовнішніх та внутрішніх компонентів професійної праці. Так професіонали, де об'єктами праці є види енергії діють у творах на підприємствах енергетичних галузей виробництва (О. Довженко «Поема про море»). На транспорті (А. Рибакіна «Діти Арбата») працюють герої, чия праця пов'язана з керуванням та ремонтом автомобілів. Об'єкти праці цих професій можна віднести до групи «техніка».

З такими об'єктами праці як будівлі, мости, споруди мають справу маляр, штукатур, каменяр, архітектор – літературні персонажі твору «Диво» П. Загребельного. На рослинах та тваринах сконцентрована увага працівників сільського господарства, наприклад, персонажів із оповідання «Соняшники» О. Гончара.

Окремі особи та групи людей є об'єктами праці для широкого кола професій: вчителів (освіта), лікарів (охорона здоров'я), тренерів (фізична культура), перукарів (побутове обслуговування), продавців (торгівля), офіціантів (громадське харчування), стюардів (пасажирський транспорт) тощо. Об'єкти праці типу знаків, кодів, шифрів відносяться до професій касира, телеграфіста, оператора зв'язку, сортувальника поштових відправлень (невиробничий зв'язок, пасажирський транспорт). Контролери на пасажирському транспорті виконують роботи, гностичні за метою. Особливості такої праці детально розкрито у романах А. Хейлі.

Щодо різновидів знарядь праці: електромонтери, слюсарі, рільники працюють у літературних творах ручними знаряддями, автомобілі для водіїв вважаються механізованими знаряддями праці (пасажирський транспорт), сучасні цехи та майстерні обладнано автоматизованою технікою. Умовам праці вчителів, лікарів (галузі освіти, охорони здоров'я) притаманні фактори моральної відповідальності, що підкреслено переважною більшістю письменників. У сільському господарстві персонажі здійснюють професійну діяльність на відкритому повітрі. Кравці, ткалі, слюсарі, верстатники за сюжетними лініями творів працюють в закритих приміщеннях із побутовими умовами праці. Умови праці героїчних ливарників прийнято відносити до незвичних [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що в проаналізованих творах представлено характеристики об'єктів, змісту, знарядь, умов праці майже всіх класифікаційних груп професій суспільного виробництва.

Використовуючи засоби художньої літератури для ознайомлення школярів із професіями, ми керувалися фактом повсякденного зіткнення школярів з багатьма видами праці. Наприклад, з професіями вчителя, медсестри, буфетниці, бібліотекаря юнаки та дівчата мають справу щодня під час навчання в загальноосвітній школі. Об'єкти праці теслі (віконні рами, підвіконня), столяра (стільці, столи), кравця (спідниці, штани, блузи), в'язальниці (светри, рукавички), майстра з ремонту взуття (черевики, чоботи), маляра (стелі, стінні панелі), штукатура (стелі, стіни помешкань), майстра з ремонту годинників (годинники) оточують учнів у повсякденному побуті з раннього дитинства.

Як об'єкти праці сучасні школярі беруть участь у професійній діяльності продавця, лікаря, перукаря, контролера на пасажирському транспорті, тренера спортивної секції, керівника позашкільного гуртка. Знаряддями праці слюсаря (молотками,

гайковими ключами), електромонтера (викрутками, плоскогубцями), кравця (ножицями, голками), художника-оформлювача (олівцями, фарбами) учні користуються в повсякденному житті, що створює сприятливі умови для самостійного аналізу характеристик професій у літературних творах.

На підставі вищезазначеного вважаємо, що стрижневою основою інформації про професійну діяльність повинно бути розкриття в художній літературі основних, характерних для них, ознак праці.

Основними вимогами до підбору та інтерпретації такої інформації, на наш погляд, мають бути: визначення об'єму інформації; забезпечення логічної її побудови; доступність для сприймання учнями; відповідність інтересам та потребам школярів.

З урахуванням вказаних вимог нами об'єднано і експериментально перевірено комплекси показників для самостійного аналізу учнями характеристик професій на основі вивчення літературних творів [4].

Показники кожного з комплексів стосуються зовнішніх компонентів професійної діяльності. Вони відображають ті параметри, що визначають вимоги до якостей і властивостей організму та особистості професіоналів, і дають повну уяву про зовнішній бік професійної діяльності в суспільному виробництві.

Показники для характеристики об'єктів праці згруповано в залежності від їх різновидів. Характеристику рослин – об'єктів діяльності працівників сільського господарства ми рекомендуємо здійснювати за такими показниками, як вага та розміри; забарвлення та аромат; особливості будови окремих частин та рослини в цілому; особливості вирощування; вимоги до стиглості рослин. У характеристиках тварин, з якими мають справу літературні персонажі, важливо розкрити особливості їх поведінки, мікроорганізми – умови існування та розплодження.

Для ґрунтів та гірських порід властиві забарвлення, запах, смак, вага, властивості компонентів, умови розташування в природі. Аналізуючи види енергії, необхідно показати не тільки властивості, але й особливості їх прояву в процесі праці. Коли за об'єкти праці для героїв художніх творів виступають металеві та неметалеві вироби, механічне та електричне обладнання, транспортні засоби, бажано звернути увагу на їх призначення, властивості сировини, складність конструкції, призначення окремих елементів конструкції, вагу та розміри, вимоги до якості, естетичного та художнього оформлення. За показники для характеристики будинків, споруд, будівельних конструкцій можна

використовувати вагу, розміри окремих деталей, складність будови, призначення окремих елементів, особливості архітектурного стилю, вимоги до якості, естетичного та художнього оформлення. Продукти характеризуються вагою, розмірами, запахом, смаком, кольоровим оформленням.

Якщо персонажі-професіонали контактують з окремими людьми, групами та колективами людей, ми рекомендуємо враховувати вік, стать, соціальний стан, освіту; фізіологічні та психічні особливості; розміри колективів та груп людей. При роботі з умовними знаками, буквами, цифрами, кодами, шифрами, природними чи штучними мовами відіграють роль розміри та кількість знаків; складність їх графічних елементів; кольорове оформлення; змістовна інформація знаків. Твори образотворчого, ужиткового, музичного мистецтва, літературно-художні та акторсько-сценічні образи прийнято відносити до об'єктів праці типу «художній образ». Загальними показниками їх характеристики нами обрано особливості складових елементів та умови їх побудування; емоційну насиченість, умовність явищ, які вони відображають; естетичні та моральні вимоги до них.

Зміст професійної діяльності літературних персонажів у художніх творах аналізується через перелік робіт на початку, впродовж та по закінченні робочого дня, а також характеристики робочих рухів та розумових дій професіоналів. Це види рухів для тулуба та голови (нахили, повороти, переміщення, присідання, підведення), для рук та ніг (згинання, випрямлення, піднімання, опускання, колові рухи, натискання); напрямки рухів (горизонтальний, вертикальний); розмах та амплітуда; сила, темп, точність рухів вправність, координація, плавність, чіткість, особливості розумових операцій при плануванні, виконанні та контролі професійних робіт [3].

Наприклад, у ході аналізу праці героїв п'єси М. Старицького «За двома зайцями» доцільно визначити властиві образам переваги та недоліки, які можуть суттєво вплинути на результати їх роботи. Так, Галя як представниця виробничої сфери діяльності володіє необхідними знаннями, уміннями й навичками для професійної праці. Вона працьовита й відповідальна, відзначається неабиякою практичністю, їй властиві високоморальні переконання, а також здоровий глузд, при необхідності може настояти на своєму для досягнення поставлених цілей.

Химка як наймичка звикла до різноманітної роботи, тому професійна діяльність не матиме для неї труднощів; вона практична, дисциплінована, але внаслідок підлеглого соціального

становища за звичкою буде намагатися виконувати примхи і вказівки інших працівників.

У характеристиці умов праці літературних персонажів доцільно враховувати наявність факторів моральної відповідальності; форми організації праці (індивідуальна або колективна робота), кількісний, віковий та соціальний склад трудового колективу; характер соціальних зв'язків та ділових контактів у роботі; особливості режиму праці та відпочинку (тривалість робочого дня та робочого тижня; змінність, сезонність роботи; наявність та тривалість вихідних днів, відпусток).

У межах означених показників запропоновано аналіз літературних творів, який дозволяє показати учням багатогранний фактологічний матеріал із професійних характеристик та виробничих ситуацій.

Результати бажано оформлювати у вигляді невеликих письмових творів та усних доповідей порівняльного аналізу учнями основних характеристик та класифікаційних ознак професійної діяльності літературних персонажів.

Практика використання запропонованих характеристик професійної праці героїв художніх творів довела, що в ході літературного аналізу створюються сприятливі умови для створення правильних і достатньо повних уявлень у школярів про характерні особливості професій суспільного виробництва. Емоційна насиченість та художня виразність літературних творів сприяють формуванню позитивного ставлення до праці та інтересу до професій суспільного виробництва.

Література:

1. Айзерман Л.С. С углубленным изучением литературы... – М.: Знание, 1990. – 80 с.
2. Дановский А.В. Тема труда на уроках литературы в ПТУ: Метод. пособие для преподавателей ПТУ. – М.: Высш. школа, 1988. – 152 с.
3. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: Принтер, 1993. – 55 с.
4. Кравченко І.Ф., Вишневський В.П. Індивідуальний підхід у здійсненні студентами професіографічних досліджень для вивчення змісту й особливостей конкретних видів праці // Індивідуалізація навчання у вищому навчальному закладі: проблеми, здобутки, перспективи: Зб. наук. статей. – Вип. 1. – Ч. 1. – Херсон, 1996. – С. 28-34.
5. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2-5.

ПІДГОТОВКА ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КОМПЛЕКСУ “ШКОЛА-САД”

Здійснення переходу загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і терміни навчання вимагає вдосконалення організації роботи з підготовки дітей до навчання у школі. Йдеться про забезпечення комплексу педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення передумов для формування в неї основ загальнонавчальних умінь та навичок, які забезпечили б успішну навчальну діяльність не тільки в першому класі, а й на наступних життєвих етапах. На жаль, незважаючи на те, що державою гарантована дошкільна освіта кожній дитині, більше половини дошкільників сьогодні з різних причин не відвідують дитячі садки. А це означає, що значна частина з них приходять до школи без належної підготовки. Останнє викликає певні труднощі в подальшому систематичному навчанні, збільшує період шкільної адаптації, суттєво впливає на стан здоров'я, успішність, створює для першокласників нерівні стартові умови. Тому питання організованої підготовки до школи дітей, які не охоплені суспільним дошкільним вихованням, визначення шляхів удосконалення цієї роботи вимагає вирішення на державному рівні.

Результати нашого дослідження показують, що сучасний дошкільний навчальний заклад (ДНЗ) за умов оптимального використання його можливостей, розширення деяких функцій, належної координації з боку владних структур, підтримки громадськості може вирішити проблеми своєчасної підготовки дітей. Зокрема, у «Положенні про дошкільний навчальний заклад», де визначено правові, організаційні та фінансові засади функціонування ДНЗ, закріплено можливості існування різних типів дошкільних закладів, у тому числі й центрів розвитку дитини. Як свідчать дані, значні потенційні можливості в плані підготовки дітей до школи закладені в новому за змістом і формою комплекс «Школа-сад». Такий комплекс, як відомо, може функціонувати на базі дитячої установи чи початкової школи за умови дотримання відповідних педагогічних і санітарно-гігієнічних вимог. Він покликаний здійснювати навчання та виховання дітей дошкільного віку від 1,5 до 6 років і на рівні стандартів забезпечувати загальноосвітню підготовку школярів 1-4 класів від 6 до 10 років.

Практика свідчить, що об'єднання в один колектив педагогів школи та вихователів дитячого садка, дітей дошкільного віку та школярів в умовах функціонування комплексу є доцільним, оскільки процес соціальної адаптації дошкільнят у ньому проходить «безболісно». Школа для них є бажаним майбутнім. Зазначимо, що природа організації навчально-виховної діяльності в комплексі «Школа-сад» надзвичайно ефективно формує загальну готовність дошкільнят як до нового виду діяльності, так і до нової життєвої перспективи. На думку А.Середницької й О.Проскури, створення такого типу навчального закладу є оптимальною формою підготовки дітей до школи та всебічного їх розвитку [4, 6]. Окрім цього, в сільській місцевості комплекс має задовольняти потребу в зміцненні малокомплектної початкової школи та розвитку дошкільного громадського виховання, розв'язувати проблему наступності в роботі дитсадка і школи, яка за останні роки набула нового осмислення.

Слід відмітити, що на сьогодні існує багато об'єднань, які працюють на базі і дитячого садка, і школи. Їх успішну діяльність забезпечує, перш за все, план спільної роботи. Планом передбачається відвідування занять у підготовчій групі і в першому класі школи як вихователями і вчителями, так і керівниками обох закладів; аналіз готовності дітей до школи; стан успішності першокласників та ін. Обговорення цих питань дає можливість поліпшити систему виховання, удосконалити організаційні форми навчально-виховної роботи в першому класі, а в ДНЗ – реалізувати заходи, які сприяють кращій підготовці дітей до школи.

Аналіз річних планів комплексів «Школа-сад» свідчить, що спільну роботу доцільно здійснювати та такими напрямками:

- участь обох педагогічних колективів у спільних конференціях, виставках, педрадах, зокрема з підготовки дитини до навчання;
- робота дитячих колективів обох установ: екскурсії до школи; розповіді про школу та шкільне життя; відвідування свят; зустрічі дітей підготовчої групи й першокласників; організація виставок, концертів, спортивних змагань; ремонт та виготовлення іграшок школярами, розпродаж їх на аукціонах та ін.;
- робота з батьками;
- взаємоознайомлення з діючими програмами.

Ефективне навчання дитини в школі, як відомо, значною мірою залежить від її бажання вчитися. Тому одним із важливих завдань є збудження й розвиток пізнавальних інтересів дошкіль-

нят, за яких позитивне ставлення дітей до школи і навчання вдається сформуванню легко. Цьому сприяє й зустріч учителя з майбутніми першокласниками, у бесіді з якими проходить роз'яснення всього, що їх цікавить. Крім того, відвідуючи школу, вихователі відмічають у першокласників нестриманість на уроках, відсутність стійкої уваги й швидке її переключення з одного предмета на інший. Це спонукає їх більше уваги приділяти правильній поведінці дітей на заняттях, формувати відповідальне ставлення їх до дорученої справи, уміння доводити її до кінця, бо з приходом до школи міра відповідальності дитини значно змінюється.

Успішне навчання й виховання майбутнього першокласника залежить від взаємодії школи, дошкільного навчального закладу та сім'ї. На цьому важливому для дитини етапі переходу з дитячого садка до школи необхідно створювати найтеплішу обстановку доброзичливості, турботи, підтримки. Тому в практиці роботи педагогічних колективів як школи, так і ДНЗ залучення батьків до навчально-виховного процесу є одним із важливих напрямків їх спільної діяльності. Ознайомити батьків дітей підготовчої групи з вимогами школи допомагають "Дні відкритих дверей", тематичні виставки, збори як у дошкільному закладі, так і в школі, організація постійно діючих семінарів для батьків з різних питань виховання, виявлення сімейних традицій тощо.

Провідну роль у практиці підготовки дитини до школи відіграє методична служба навчального закладу, яка у своїй роботі керується такими положеннями: *створення умов для розвитку активності педагога; надання адресної допомоги працівникам на основі поглибленого діагностування; пошук оптимальних форм та методів навчання; відмова від авторитарного стилю управління* [1].

Досвід показує, що структура методичної роботи, управлінські моделі визначаються за матеріалами попереднього діагностування. Методичний кабінет кожного дитячого садка має достатню базу матеріалів, які допомагають у процесі самоосвіти. Постійно організовуються виставки, презентації, а головне, ведеться систематична робота з оновлення навчально-виховного процесу. Традиційними стають конкурси педагогічної майстерності, прес-діалоги, круглі столи, експрес-огляди, майстерні тощо. Обов'язковим є систематичне проведення аналізу традиційних форм і засобів організації різних видів діяльності з метою пошуку найбільш ефективних методів і прийомів розвитку дитини, а також виявлення схильностей і

здатків дітей, пошуку особистісних моделей педагогічного співробітництва.

Методичні служби орієнтовані на визначення єдиних підходів у підготовці дітей до школи, що здійснюється через різні форми діяльності педагогічних працівників (вихователів, психологів, педагогів, соціальних працівників). Добре зарекомендували себе єдині програми «Малятко» (1999), «Дитина» (1993). Методики підготовки і визначення рівня готовності до школи повинні, на нашу думку, базуватися на вимогах саме цих програм.

Аналіз досвіду аналогічних освітніх закладів області свідчить, що важливо більш чітко ставити вимоги щодо створення відповідного предметно-ігрового середовища в усіх установах, де діти готуються до школи, пам'ятаючи, що його якість значною мірою визначає розвиток дитини взагалі. Слід акцентувати увагу педагогів на тому, що на етапі дошкільного дитинства пріоритет серед засобів навчання належить іграшці та ігровому середовищу. Саме вони для дитини є носіями інформації про навколишнє – природу, культуру, соціум та ін. Потрібно також подбати про умови для творчої самореалізації дошкільників. Педагогічний процес вимагає відповідного обладнання для організації самостійної діяльності дітей (дидактичні альбоми, дидактичні ігри, різноманітні пристрої для дослідницької діяльності, маніпуляційні матеріали, конструктори тощо).

Таким чином, реформування системи неперервної освіти в Україні вимагає вдосконалення механізму підготовки дітей до навчання в школі. Ефективним є створення центрів розвитку дитини, зокрема комплексу «Школа-сад». Відповідним чином організована спільна діяльність ДНЗ, загальноосвітньої школи і сім'ї в умовах школи-сада забезпечує високий рівень підготовки дітей до шкільного навчання.

Література:

1. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ученика-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. – М., 1956. – 520 с.
4. Проскура О.В. Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина». – К.: Освіта, 1993. – 134 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Середницька А. Підготовка до школи дітей, які не відвідують дошкільних закладів // Дошк. виховання. – 2001. – №8. – С.4 -5.

Гончарова О.М.

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Готовність людини та її бажання навчатися – один із ключових факторів успіху освітнього процесу. Механічне спонукання до навчання не може дати високого позитивного результату. Мотивація навчання, інтерес до пізнавальної діяльності визначають інтенсивність уваги, якість запам'ятовування, розуміння прочитаного матеріалу, результати розумової діяльності. Навчальна мотивація дозволяє особистості, що розвивається, визначити не тільки напрямок, але і способи реалізації різних форм освітньої діяльності, задіяти емоційно-вольову сферу.

Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості ґрунтується на мотивах. У ролі мотивів виступають у взаємозв'язку потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. Дослідження американських учених показали, що максимальну користь від застосування інформаційних технологій у навчальному процесі одержують студенти з більш високими показниками успішності та мотивації [3].

Комп'ютери вже самі по собі виступають досить сильним фактором підвищення мотивації освіти. Однак початкові умови роботи з комп'ютерною програмою завжди характеризуються різнонаправленістю мотиваційних векторів студентів, отже, початковий етап роботи програми повинен бути спрямований на приведення мотиваційних векторів в однонаправлений стан [4]. Для цієї мети структура мотиваційної сфери конкретної особистості повинна бути ретельно *діагностована*.

При діагностиці мотиваційної сфери пізнавальної діяльності необхідно враховувати як статичні, стійкі характеристики (наприклад, смислотворна та цілеспрямовуюча функції мотиву, мотивація досягнення), так і динамічні, що змінюються від заняття до заняття на різних предметах (це мотивація вивчення даного предмета й інтерес до теми заняття). Вплив мотиваційних процесів на успішність студентів не заперечується в даний час уже практично ніким. Однак пошук конкретних механізмів мотивації і дослідження її внутрішньої природи – питання, до кінця не вирішені.

Ю.К. Бабанський, говорячи про оптимізацію освітнього процесу, виділяв спеціальну групу методів стимулювання позитивного відношення до навчання. Одночасно з цим він

акцентував увагу на необхідності дослідження мотивуючого впливу інших методів навчання, включаючи методи організації навчальної діяльності, а також методи контролю і самоконтролю [1].

У західній когнітивній психології при розгляді впливу мотивації на ефективність навчання особливу увагу приділяють здатності особистості до самомотивації. Самомотивація визначається як комплекс породжуваних суб'єктом думок і почуттів, що спонукує його до конкретних дій.

Останнім часом велику увагу західних дослідників в області мотивації залучають когнітивні, метакогнітивні та мотиваційні стратегії, використовувані студентами.

У проведеному в США дослідженні (в якому взяло участь кілька сотень студентів) показано, що стратегію глибокої переробки переважно вибирають студенти з розвиненими пізнавальними і професійними мотивами.

Стиль викладача сильно впливає на мотивацію студентів. Результати проведених у США досліджень показують, що студенти викладачів, які підтримують їх самостійність та розвивають у них навички самоконтролю, рідше залишають ВНЗ. [4].

В Україні як результат низької мотивації відзначається тривалий (протягом двох-трьох років) період соціальної і професійної адаптації молодого фахівця на підприємстві.

За даними І.Н.Голіциної, кількість студентів з низьким рівнем мотивації навчання, що не виявляє готовності та здібності до виконання завдань продуктивного характеру, складає від 30% до 50% складу академічних груп; а серед студентів, що навчаються на комерційній основі, – до 80% [2].

В органічному зв'язку з мотивами знаходяться ціннісні орієнтації. Це найважливіші елементи внутрішньої структури особистості. Тому система цінностей повинна бути також об'єктом педагогічного проектування.

Освітня діяльність є полімотивованою, тому що активність студентів має різні джерела.

Розрізняються наступні групи навчальних мотивів:

- соціальні – усвідомлення соціальної значущості навчання;
- досягнення – прагнення до поставленої мети; бажання домогтися успіхів;
- пізнавальні – інтерес до процесу пізнання нового, незвіданого, допитливість;

- професійні – інтерес до визначеної професії;
- особистісні – почуття самоповаги, прагнення, самореалізації, самотворення;
- запобігання невдач – прагнення позбавити себе неприємностей, страх помилитися, нашкодити, полатати, одержати незадовільну оцінку і т.д.

Однак більшість дослідників виділяють два основні типи мотивації: внутрішню і зовнішню.

Зовнішня мотивація – використання методу «батога і пряника» (заохочення, стимулювання, критика, покарання) чи формули біхевіоризму (Б. Скиннер, К. Халл та ін.) S – R (стимул – реакція). Мотивація може вважатися зовнішньою, якщо діяльність не є значимою сама по собі, а виступає тільки як засіб досягнення мети, що лежить поза цією діяльністю.

У випадку зовнішньої мотивації позитивні зміни можуть мати місце лише до моменту одержання студентами обіцяного.

Внутрішня мотивація виходить із глибинних потреб самої особистості, збігається з її інтересами, ідеалами, ціннісними установками і тому носить стійкий, тривалий характер. За внутрішньої мотивації діяльність є значущою сама по собі, викликає інтерес, приносить радість і задоволення.

Внутрішня мотивація охоплює в основному пізнавальні, професійні й особистісні групи мотивів.

Студенти, яких приваблює, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, схильні вибирати більш складні завдання, що позитивно відображається на розвитку їхніх пізнавальних процесів, сприяє прояву безпосередності, оригінальності, росту креативності та творчості. Крім того, перевагами внутрішніх освітніх мотивів є:

- позитивний вплив на хід і результати рішення творчих, не чітко поставлених, евристичних задач; при досягненні внутрішньої мотивації в даному випадку студенти виявляються цілком поглинені процесом рішення задач;
- емоційне задоволення від виконання завдання, подолання труднощів при рішенні навчальних задач, засноване на внутрішньому інтересі;
- підвищення самоповаги студента, його самооцінки.

Таким чином, внутрішня мотивація є генеральним чинником, що забезпечує ефективність навчання, без якого неможливий розвиток творчих здібностей особистості.

Для того, щоб підсилити внутрішню мотивацію, потрібно спеціальним чином переробити матеріал, що викладається

зробити його цікавим, взаємозалежним, орієнтованим на досягнення особистісно-значущих цілей, багаторівневим, що дозволяє створити індивідуальний освітній простір для кожної особистості. Весь навчальний матеріал необхідно ретельно структурувати, виділити головні ідеї і підлеглі думки. Варто домагатися того, щоб система побудови матеріалу, послідовність і способи вивчення були зрозумілі студенту й освоєні ним на свідомому рівні (як прямий продукт освоєння).

Значно підвищують внутрішню мотивацію діяльнісні *форми навчання*, активізація студента.

Щоб підтримувати постійний інтерес до навчання, рекомендується чергувати види робіт, теми, досліджуваний теоретичний матеріал, періодично повертаючи до них на більш високому рівні.

Визначальною умовою підвищення мотивації до освоєння багатьох професій є створення такого особистісно-орієнтованого навчання, що було б заповнене методами і засобами становлення й розвитку особистісних і інтелектуальних якостей, образу «Я». Великі можливості в цьому напрямку відкриваються при використанні інформаційних технологій самонавчання і само-тестування. Проходячи крок за кроком різноманітні адаптивні комп'ютерні тести, студент усе більше довідується про себе, про свої неповторні індивідуальні якості, одержує можливість подивитися на себе з боку, «познайомитися з собою».

Дослідження американських психологів показують, що в міру набуття знань студентами у них послаблюється зовнішня мотивація і підсилюється внутрішня.

Можна виділити наступні шляхи і способи мотивації, що рекомендується враховувати під час навчання на основі інформаційних технологій:

- *орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей* і освоєння конкретних дій; мотивація буде набагато вище, якщо мета навчання і план дій вироблені самими студентами; розроблені спеціальні комп'ютерні програми, що виступають як експертні системи, які полегшують процес цілеспрямування;
- *максимальне врахування інтересів і схильностей студента*, його психологічних особливостей, емоційного стану;
- *підвищення актуальності та новизни змісту*; електронні підручники дозволяють постійно доповнювати, модернізувати, обновляти матеріал без великих витрат на типографські цілі;
- *розкриття значущості професійних знань*; велике значення може мати показ засобами інформаційних технологій по-

ходження знання, його еволюції, моделювання тенденцій розвитку;

- *забезпечення прийняття студентами деякої ролі в навчальному процесі*: дослідника – при роботі з експертною системою; конструктора – при роботі з конструкторською програмою; віртуального суб'єкта – в ігрових програмах і т.д.;

- *надання студенту свободи дії* у керуванні освоюваними об'єктами в заданих межах; комп'ютер як не можна краще може моделювати реакцію складних систем на дії студентів без будь-яких наслідків для цих систем;

- *застосування наочності, цікавості, емоційності, ефекту парадоксальності, подиву*; у даному питанні комп'ютер просто незамінний; можливості моделювання явищ, тривимірної графіки, відео, мультиплікації і звуків дозволяють студенту одержати максимальне враження від освоенного матеріалу, що глибоко вривається в пам'ять і стимулює подальший саморозвиток;

- *використання порівнянь і аналогій, асоціацій, зрозумілих і близьких студенту*; велике значення для цього має індивідуалізація освіти при використанні інформаційних технологій, можливість побудови динамічної моделі студента;

- *використання творів мистецтва і літератури*; динамічне включення в освоюваний матеріал електронного підручника картин і фотографій, музичне оформлення, що звучить у перервах, організованих для запобігання стомлення студента дозволяють «оживити» сухий матеріал, зробити його життєвим і цікавим;

- *застосування активних, діяльнісних методів і форм навчання*: спільних мережних проєктів, комп'ютерних ділових ігор, проблемного методу, навчання через відкриття, підкріплюваних комп'ютерними банками інформації, розвинений пошуковою системою, експертними системами підтримки ухвалення рішення і т.д.;

- *структурування навчального матеріалу*, поділ його на логічно цілісні, невеликі за розміром блоки; виділення головних ідей і підлеглих думок; гіпертекстове представлення матеріалу в комп'ютері найбільше сприяє рішенню даної задачі;

- *використання навчальних завдань з елементами новизни і непередбачуваності*; відновлення матеріалу електронних підручників можна робити досить часто; датчик випадкових чисел ЕОМ дозволяє зробити елемент непередбачуваності реальним навіть для самого викладача;

- роз'яснення студенту системи побудови матеріалу, послідовності та способів освоєння дисципліни; використання різнорівневої допомоги і спеціальних навігаційних панелей у комп'ютерній навчальній програмі, що забезпечують студенту легкість орієнтування в матеріалі та динамічне відстеження свого просування;

- обмеження використання на заняттях ситуацій змагання, суперництва, кращим є спонукання студента до аналізу й порівняння власних результатів і досягнень – рефлексії;

- виключення покарань у будь-якій формі за неправильне рішення навчальної задачі;

- зняття тимчасових обмежень там, де це представляється можливим.

Таким чином, мотивація, будучи генеральним фактором ефективності освітнього середовища, забезпечує досягнення визначених цілей, які вказують на те, що має бути отримане в результаті конкретної діяльності.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Голицына И.Н. Вопросы эффективности внедрения компьютерных технологий в профессиональное образование // Educational Technology & Society. – 2000. – 3 (3). – С. 538-547.
3. Коган А.Ф. Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания // Практическая психология и социальная работа. – 2000. – № 2. – С. 22-26.
4. Flowers L., Pascarella E.T., Pierson C.T. Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college // The journal of higher education. Columbus. – 2000. – V. 71. – № 6. – P. 637-667.

Гудирева О.М.

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ

1. Сучасні інформаційні технології в системі навчання

Сьогодні відбувається широке впровадження сучасних інформаційних технологій у всі галузі людської діяльності, зокрема у навчальний процес середніх та вищих учбових закладів. Саме нові інформаційні технології, перш за все комп'ютерні технології, дають змогу сучасному педагогу використовувати в навчальному процесі як традиційні, так і передові методи навчання, надавати традиційним методам нове

сучасне наповнення. Комп'ютерні технології як не які інші надають можливість педагогу впроваджувати нові форми і методи навчання, сприяють підвищенню індивідуалізації та інтенсифікації навчання.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчально-пізнавальному процесі значно підвищує його ефективність як при отриманні нових знань, так і при відпрацьовуванні вмінь та навичок. Не останню роль грає використання сучасних інформаційних технологій в межах інших видів діяльності – наукової, виробничої, особливо в системі післядипломної освіти викладачів та перепідготовки кадрів.

Одним із шляхів впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес є використання у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Експериментально встановлено, що використання комп'ютера у навчальному процесі сприяє підвищенню успішності засвоювання навчального матеріалу, стимулює до навчання. Завдяки використанню комп'ютера як в учнів чи студентів, так і у викладачів удосконалюється механізм саморегуляції та самооцінки. Використання комп'ютера сприяє індивідуалізації та візуалізації навчання. Робота викладача на заняттях з використанням комп'ютерів носить творчий характер.

Впровадження комп'ютерів у навчальний процес вносить істотні зміни до організаційних форм навчання, актуалізує задачу пошуку нових організаційних форм навчання, які дозволяють досягти значного як освітнього, так і виховного ефекту. До таких форм навчання в першу чергу відносяться форми та методи дистанційного навчання.

Великий інтерес представляє комп'ютер як інформаційно-пошукова система. Можливе також використання комп'ютера у пізнанні учнями та студентами самих себе. Часто їм недостатньо отримати тільки «готове» знання, вони хочуть навчитися аналізувати задачу, обирати стратегію пошуку розв'язання задачі. Досягнути бажаного можна тільки за допомогою нетрадиційних форм і методів навчання, і, не в останню чергу, сучасних інтерактивних комп'ютерних середовищ. Використання комп'ютера може сприяти не тільки швидкому встановлюванню стратегії розв'язування задачі учнів чи студентів, але й обмірковуванню ідеї розв'язання задачі за допомогою мультимедійних демонстрацій у інтерактивному режимі роботи учня чи студента з комп'ютером.

Комп'ютер в навчальному процесі може бути як засобом навчальної діяльності, так і предметом вивчення. В останній час

все більша увага приділяється комп'ютеру як засобу підтримки навчально-пізнавальної діяльності. Це пов'язано з появою різноманітних навчальних комп'ютерно-орієнтованих курсів, дисциплін, окремих розділів навчальних дисциплін тощо.

Місце комп'ютера в навчальному процесі в основному визначається типом навчальних програм. Деякі програми призначені для закріплення вмінь та навичок. Інші – орієнтовані на засвоєння нових понять. Достатньо поширені також програми здійснення контролю різних форм і методів та програми комп'ютерного тестування в окремих галузях знань.

Комп'ютер є ефективним і надійним засобом в організації самоконтролю за рівнем оволодіння тими або іншими знаннями та навичками. Педагог має змогу проводити незалежне діагностування рівня знань та вмінь як учнів чи студентів, так і самого себе, отримувати опрацьовані результати діагностування та рекомендації щодо подальшої діяльності.

2. Тестування

Одним із методів контролю знань, вмінь та навичок є тестування, зокрема комп'ютерне тестування. Тестування дає змогу не тільки виявити рівень розвитку людини згідно з певними соціально-психологічними нормативами, здійснити психологічне вивчення особистості або колективу за різних умов, швидко зібрати велику кількість експериментальних даних та виразити їх через числові показники.

Важливе значення тестування набуває тому, що воно ґрунтується на багатобальному кількісному і якісному вимірюванні знань і вмінь людини. Використання тестів у навчанні є одним із раціональних доповнень до форм і методів перевірки знань, умінь і навичок не тільки учнів або студентів, а й викладачів.

Але слід відмітити, що будь-який тест не стільки навчає, скільки вимірює результати навчання. У зв'язку з цим тестові питання повинні формулюватись таким чином, щоб відповідь на них відображала або «правильність» знання, або рівень знання. Крім того, прямі тестові питання вимагають від учня надавати прямі відповіді на питання, що потребує в багатьох випадках відповідей, які виражені в деякій фіксованій формі. По мірі необхідності питання мають формулюватись так, щоб відповідь була лаконічна і однозначна. У багатьох випадках для більшої точності результатів тестування використовується система декількох готових варіантів відповідей. Учень повинен вибрати з них єдину правильну відповідь. Час, витрачений на тестування – це час контролю, а не навчання.

У системі «класичного» (традиційного) навчання існує система непрямого тестування, вільна від перерахованих недоліків та обмежень. Цю систему використовують учителі вже не одного покоління, і основна ідея такого тестування полягає у прихованому вимірюванні рівня знань учня через спостереження за ним безпосередньо протягом усього процесу навчання і роботи. Інакше кажучи, навчальні та тестові блоки не відокремлюються, а є сумісними і зливаються. Таким чином, кожен крок навчання супроводжується кроком контролю. Тим самим час, витрачений на навчання, співпадає з часом, витраченим на контроль знань, а не додається до нього. Прихований контроль знань використовується в такій системі непрямого тестування не тільки для оцінювання успішності, але й для керування процесом навчання.

Цілком зрозуміло, що право на існування мають обидві системи тестування. Більше того, системі сучасної освіти необхідні ці дві системи тестування у «традиційній» формі, а ще більш необхідні відповідні комп'ютерні системи тестування.

3. Комп'ютерне тестування

Комп'ютерне тестування є ефективним і надійним засобом в організації контролю за рівнем засвоєння матеріалу. Учитель має змогу встановлювати початковий рівень знань та вмінь учнів, а комп'ютер виконує лише допоміжну функцію – зберігає та перетворює інформацію про діяльність того або іншого учня, його успіхи та недоліки в знаннях, помилки, підводить підсумки та оцінює знання учня. При цьому слід звернути увагу на те, що з'являються можливості незалежного діагностування рівня знань учнів, опрацювання одержаних результатів та надання як учням, так і вчителю аналізу цих результатів. При підготовці навчального матеріалу багато елементів технічної роботи вчителя можна перекласти на комп'ютер.

Комп'ютерне тестування сприяє підвищенню успішності засвоєння навчального матеріалу, удосконаленню механізму саморегуляції та самооцінки, індивідуалізації та візуалізації навчання, більш об'єктивно відображає результати навчання та стимулює до навчання.

Комп'ютерні тестувальні програми вже отримали широке розповсюдження. Завдяки їм учитель отримав ефективний і надійний засіб перевірки засвоєння учнями певних тем та розділів учбового матеріалу, як при поточному контролі, так і при підсумковому контролі під час проведення іспитів з даного предмета – засіб організації самоконтролю учнів за рівнем оволодіння тими або іншими знаннями та навичками, засіб, який

допомагає виявити рівень розвитку дитини згідно з певними соціально-психологічними нормативами, здійснювати психологічне вивчення особистості або колективу за різних умов, швидко зібрати велику кількість експериментальних даних та виразити їх через числові показники (коефіцієнти, індекси).

Найбільш складною проблемою складання комп'ютерних систем тестування для їх подальшого використання у навчальному процесі є не проблема опрацювання результатів тесту, а проблема «гнучкого» тестування, тобто визначення напрямку тестування залежно від відповіді того, хто тестується, створення розгалуженого тесту та розгалуженої системи тестів, необхідності та бажання вчителя поставити свої запитання учням. Ця проблема сьогодні повністю або частково розв'язується в межах розробки складних комп'ютерних програм. Однак таких програм дуже мало, а вчитель сам не може розробити їх. Тому будь-яка розробка комп'ютерних програм для тестування рівня певних знань, вмій та навичок є актуальною.

Комп'ютерні тестувальні програми мають низку позитивних характеристик: дають змогу перевіряти якість засвоєння учнями теоретичного та практичного матеріалу; пошвидити процес навчання, вводячи не тільки нову для учнів форму контролю знань, а й різні види тестів; зекономити навчальний час, який витрачається на опитування, та особистий час учителя, який іде на перевірку результатів виконаних учнями робіт; при виключенні списування тести майже гарантують справедливую оцінку знань та можливостей учня. Однак слід відмітити і деякі недоліки методів тестування взагалі та комп'ютерного тестування зокрема: велика ймовірність випадкового вибору відповіді; перевірка лише кінцевих результатів дій, часто неможливість простежити логіку роздумів учня; категоричність оцінки виконання завдання («виконано» або «не виконано»).

В умовах комп'ютеризованого навчання процес контролю та самоконтролю стає більш динамічним, а зв'язок учня з учителем більш систематичним і продуктивним. Особливо це стосується використання комп'ютерних програм для тестування, коли визначається глибина знань учня, ступінь набуття умінь та навичок. Такі програми надають учневі тестові питання, оцінюють його відповіді та роз'яснюють помилки.

Під час розробки комп'ютерних програм для тестування необхідно враховувати той факт, що комп'ютер не може осмислити фрази, висловлені у вільній формі, тому, по можливості, питання мають формулюватись так, щоб відповідь була лаконічна й

однозначна. У разі, коли це не зовсім доречно, в багатьох комп'ютерних програмах для тестування тих або інших знань використовується система декількох готових варіантів відповідей. Учень повинен вибрати з них єдину правильну відповідь.

Сьогодні вже є системи комп'ютерного тестування, які вирішують проблему «гнучкого» тестування. Ці системи реалізують принцип прихованого вимірювання рівня знань учня через спостереження за ним безпосередньо протягом всього процесу навчання і роботи. В протиположності системам прямого тестування, яке ще має назву «жорсткого» тестування, такі системи мають назву систем з концепцією «м'якого» тестування (soft-testing). У таких системах комп'ютерного тестування навчальний матеріал відкривається користувачеві залежно від міри розуміння цього матеріалу. Візуально режим «м'якого» тестування оформлюється як бесіда декількох персонажів, в якій бере участь і учень (він може також бути присутнім на екрані). Учень висловлює свою точку зору відносно того, що відбувається на екрані за допомогою лише трьох клавіш: «Я згоден», «Я не згоден», «Я не впевнений». По закінченні діалогу відбувається оцінювання, при якому враховується кожне натискання чи ненадтискання вищезазначених клавіш. Інтерфейс системи побудовано таким чином, що бесіда персонажів може бути організована на фоні класної дошки, на якій пишуться формули, висловлювання. Там же персонажі можуть показувати і кольорові ілюстрації. Стіни кімнати, в якій ведуться діалоги, оснащені портретами «класиків». «Класики» також беруть участь у діалогах, даючи мудрі поради або реагуючи на дії учня. Тексти діалогів мають так звані «точки розгалужень». Це такі точки, в які можна додатково підключити ті чи інші запасні частини тексту, в залежності від дій учня. Таким чином реалізується можливість додаткового пояснення або більш поглибленого розгляду матеріалу. У таких системах комп'ютерного тестування ведеться протокол дій учня. В кінці кожного заняття вчитель одержує інформацію про учнів у комп'ютерному «журналі», де вже виставлені оцінки, підрахований рейтинг кожного учня і детально описані погано засвоєні теми. «Журнал» збирає і зберігає інформацію про кожного протягом року. За бажанням вчитель може самостійно конструювати «дискусії» персонажів, пересаджувати їх або перевишувати портрети, змінювати пейзаж на комп'ютерному екрані тощо.

Розробка комп'ютерних програм для «м'якого» (на відміну від «жорсткого») вимагає не тільки скласти тестові фрази та ввести систему балів для оцінювання їх, скласти систему результуючого оцінювання, але й передбачити кожну неправильну дію учня,

побудувавши гілки «дискусії» так, щоб учень одержав користь від тестового процесу – конкретне знання. Система «м'якого» тестування, органічно поєднуючи в собі достоїнства діалогу, бесіди, лекції, демонстрації, гри і навіть книги, дає змогу і вчителям, і методистам по-новому подивитись на процес навчання.

4. Комп'ютерне тестування рівня комунікативної культури вчителя

Сьогодні як ніколи раніше, велике значення надається рівню освіченості вчителя або викладача взагалі та рівню його комунікативної культури зокрема. Нові соціально-культурні та педагогічні реалії потребують на практиці підвищення рівня комунікативної культури вчителя або викладача сучасної школи чи вузу в процесі неперервної професійної освіти. Це обумовило актуальність і стало спонукальним мотивом вибору предметного середовища для складання комп'ютерної програми «Експрес-діагностика рівня розвитку комунікативної культури вчителя».

Загальні зауваження

Комп'ютерна програма «Експрес-діагностика рівня розвитку комунікативної культури вчителя» складена засобами середовища програмування Delphi і може виконуватися на IBM-сумісному комп'ютері будь-якої конфігурації. Вона має зручний WINDOWS-подібний інтерфейс, що забезпечує простоту в користуванні програмою.

Програма спрямована на проведення діагностики рівня сформованості комунікативної культури вчителя або викладача за допомогою сучасних інформаційних технологій. Для управління програмою користувачу не потрібно особливих знань у галузі інформатики й обчислювальної техніки.

Комп'ютерна програма «Експрес-діагностика рівня розвитку комунікативної культури вчителя» підтримує структуру макротесту комунікативної культури вчителя, який містить у собі чотири складові (мікротести): комунікативна толерантність; знання теорії загальної і педагогічної комунікації, етичних норм спілкування; уміння педагогічно доцільно здійснювати обмін інформацією; уміння рефлексії і самооцінки. Програма підтримує шкалу оцінок кожного з параметрів та їх значимий результат.

Робота з програмою починається із запуску файлу test_ps.exe. Програма починає виконуватися з показу титульної сторінки. Для успішного просування програмою необхідно уважно читати повідомлення, що з'являються в нижньому рядку екрану, і натискати відповідні клавіші.

Особливості програми

Для успішного діагностування за макротестом «Експрес-діагностика рівня розвитку комунікативної культури вчителя» необхідно виконати тестування за кожним із чотирьох параметрів (мікротести 1-4):

1. Комунікативна толерантність.
2. Знання теорії загальної і педагогічної комунікації, етичних норм спілкування.
3. Уміння педагогічно доцільно здійснювати обмін інформацією.
4. Уміння рефлексії і самооцінки.

Мікротести 1-4 можна виконувати в довільному порядку. Завершити роботу з програмою (пункт 6. «Вихід») неможливо доти, поки не буде виконаний кожен мікротест.

Пункт 5. «Підсумки тестування» дозволяє довідатися про результати свого тестування. Програма дозволяє переглядати проміжні підсумки тестування за кожним виконаним мікротестом 1-4 протягом тестування за окремими мікротестами та про заключний результат тестування, оцінку рівня сформованості комунікативної культури; отримати рекомендації щодо подальшої роботи й удосконалення своєї комунікативної культури і педагогічної майстерності та, якщо це потрібно, список літератури, вивчення якої буде корисним.

Конструкція комп'ютерної програми приймає за основу факторно-критеріальні моделі кваліметричного оцінювання комунікативних якостей учителя.

Робота з програмою

Після запуску програми (файл, що запускається, test_ps.exe) на екрані монітора з'являється титульна сторінка. Для переходу до наступної екранної сторінки, що містить меню (основне), треба натиснути на клавішу PageUp, про що повідомляється в нижньому рядку екрану, або клацнути мишею на відповідній «кнопці» на екрані.

Просування по пунктах меню здійснюється за допомогою миші або клавіш управління курсором ↑ і ↓ (стрілка «нагору» і стрілка «униз»), при цьому обраний пункт виділяється світлим (зеленим) кольором. В останньому випадку для виконання тесту, що відповідає обраному пункту, необхідно натиснути на клавішу «Enter».

При виборі одного з мікротестів (пункти 1-4) на екрані з'являється інформація про те, який мікротест виконується, і

буде запропоновано оцінити один з факторів цього мікротесту. Для першого мікротесту таких факторів 10, для другого – 12, для третього – 16, а для четвертого – по 10 у двох групах: «Ідеал» і «Факт». Усі фактори кожного мікротесту з'являються у певній послідовності в тому самому місці екрану («вікні»), змінюючи один одного. При цьому нижче, в окремому вікні з'являються і змінюють один одного набори можливих оцінок кожного фактора.

Вибір оцінок у мікротестах 1, 2, 3 здійснюється також за допомогою миші або клавіш управління курсором ↑ і ↓ (стрілка «нагору» і стрілка «униз») і клавіші «Enter», а в мікротесті 4 спочатку потрібно вибрати оцінку в категорії «Ідеал» за допомогою миші або клавіш управління курсором ← і → (стрілка «уліво» і стрілка «вправо») і клавіші «Enter». Тільки після вибору оцінки в категорії «Ідеал» з'явиться набір оцінок для категорії «Факт». Оцінки категорії «Факт» вибираються так же, як і оцінки в категорії «Ідеал».

Після того, як буде обрана оцінка для останнього фактора в кожному з чотирьох мікротестів, у нижньому рядку екрану повідомлення про клавіші, які були використані у виборі оцінок, зміниться повідомленням про підсумок виконання даного мікротесту. Повідомляється середня експертна оцінка, а в четвертому мікротесті повідомляється ще й рівень самооцінки: занижений, завищений чи адекватний. Після перегляду повідомлення про підсумки виконання даного мікротесту потрібно клацнути мишею або натиснути на клавішу пробілу для повернення у вихідне меню і подальшої роботи з програмою.

При виборі пункту 5. «Підсумки тестування» на екрані монітора з'явиться запит про те, підсумки якого тесту необхідно переглянути.

Вибір параметра здійснюється також за допомогою миші або клавіш управління курсором ↑ і ↓ (стрілка «нагору» і стрілка «униз») і клавіші «Enter».

При виборі параметра «Виконаного пункту» на екрані з'явиться «меню (підсумки)» для вибору мікротесту, список оцінок якого необхідно переглянути.

Вибір мікротестів у «меню (підсумки)» здійснюється також за допомогою миші або клавіш управління курсором ↑ і ↓ (стрілка «нагору» і стрілка «униз») і клавіші «Enter». Обраний пункт «меню (підсумки)» виділяється синім кольором, на відміну від основного меню.

При виборі в «меню (підсумки)» мікротесту, який вже виконано, на екрані з'явиться список оцінок, якими було оцінено фак-

тори даного мікротесту. Якщо ж обраний мікротест, який ще не виконано, на екрані з'явиться повідомлення: «Цей тест Ви ще не виконали».

При виборі параметра «Всього тесту» на екрані з'явиться загальний результат тестування: підсумкова середня експертна оцінка, оцінка рівня сформованості комунікативної культури того хто тестується, а також відповідна характеристика рівня сформованості комунікативної культури і рекомендації для подальшої роботи й удосконалення комунікативної культури і педагогічної майстерності.

Якщо загальна оцінка виявиться нижче 3 балів, то користувачеві буде запропонований також список літератури, що рекомендується, та знайомство з якою буде безсумнівно корисним. Для перегляду списку рекомендованої літератури потрібно клацнути мишею або натиснути на клавішу PageUp.

Після перегляду результатів тестування потрібно клацнути мишею або натиснути на будь-яку клавішу для повернення у вихідне меню.

Якщо були виконані всі мікротести і переглянуті результати тестування, можна закінчити роботу з програмою, вибравши в основному меню параметр 6. «Вихід». При виборі цього параметра на екрані з'явиться або запит про продовження/припинення роботи з програмою (продовження роботи з програмою має на увазі повторне тестування), або повідомлення про те, які тести до цього часу ще не були виконані. В останньому випадку потрібно натиснути на клавішу пробілу, повернутися в основне меню і виконати ще невиконані мікротести. Довідатися про те, чи виконаний який-небудь мікротест, допомагає повідомлення «Цей тест Ви вже виконали», що автоматично з'являється під час руху курсору по пунктах основного меню. Повторне виконання окремо взятого мікротесту неможливо.

Література:

1. Гудирева О.М., Козак О. Мультимедійні інтерактивні технології у навчальному процесі // Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження / За ред. В.Д.Шарко. – Херсон, 2000. – С.72-75.
2. Гудирева О.М. Система дистанційного навчання у вищому навчальному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 5. – С.38-42.
3. Акинфиева Н.В. Квалиметрический инструмент педагогических исследований // Педагогика. – 1998. – №4. – С.30-35.
4. Гудирева О.М. Вплив нових інформаційних технологій навчання на актуалізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів // Комп'ю-

- терно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук.праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Випуск 6. – 2003. – С.25-36.
5. Гудирева О.М., Сюльжина О.О Сучасні інноваційні технології у загальноосвітній школі // Пошук молодих: Зб. матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. – Вип.2. – Херсон.: Видавництво ХДУ, 2003. – С.103-105.
 6. Гудирева О.М., Черепанов А. Інтерактивне середовище для комп'ютерного тестування // Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження / За ред. В.Д.Шарко. – Херсон, 2000. – С.88-91.
 7. Ермола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. – Харків, 1999, – 128 с.
 8. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореф.дис.д-ра пед.наук/АПН СССР.-М, 1989.-48с.
 9. Жалдак М.И. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів. – К.:Техніка, 1997. – 304 с.
 10. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 246 с.
 11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989.
 12. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
 13. Сагоян Е.К., Туркот Т.И. Квалиметрические методы диагностирования уровня развития коммуникативной культуры преподавателя // Актуальні проблеми практичної психології: Сборник научных трудов. Материалы Всеукраинской научно-практической конференции 28-29 апреля. – Херсон, 2004. – С.18-21.
 14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Yerokhina O.V., Buss E.Y.

THE CREATIVE APPROACH IN TEACHING COMMUNICATION

У статті розкриваються особливості творчого підходу до навчання іноземних мов, які сприятимуть міжкультурній комунікації в різних сферах життя. Автори пропонують шляхи покращення процесу навчання через використання інтерактивних технологій.

The main purpose of teaching English is to develop students' ability to use foreign language as a perfect instrument for dialogue of cultures and civilizations of the modern world. It means to connect communication and sociocultural development of students through foreign language. Such kind of connection will lead students to the intercultural communication in different spheres of life. To teach communication and to make this process successful and effective is

to create conditions for language interaction. This work will be possible only if it is really interesting and informative for students, if it touches upon the problems of their inner world, valuables, life, experience and personality.

Project work.

The research work of students which consists of the combination of some actions helpful for creating a project, will develop educational activity, ability to construct knowledge themselves, to be versed in information, to form the critical way of thinking intellectual skills of high level.

The teaching process is focused on:

- a) students' centered activities, their intellectual and creative work;
- b) students' responsibility for success in teaching;
- c) self – improvement, independent way of thinking, making important decisions, work separately and in groups.

The main demands to the project work are:

- 1. The solving of the problem needs profound knowledge and research.
- 2. Practical, theoretical, educational significance of final results.
- 3. Personal activity of students.
- 4. The final aim of project.
- 5. Stages and results (structure, meaning, name).
- 6. Usage of material for research work.
- 7. Results.

This teaching method was incorporated in my classroom seven years ago, in 1998. The first steps I made were: including some elements of project work into the lesson (group work, elements of debates, work over information, its analysis etc.). The period of approving lasted for about a year. It was an experiment I carried in on of my groups. Constant feedback of students (their own comments, offers, explanation of work they participated in, questions to me (as their teacher), likes and dislikes) helped me to understand the effectiveness of our joint work and to plan it according to their wishes and demands. Once a quarter I gave my students two kinds of tests:

- a) psychological – to understand feelings and mood of my students at our classes, to find out any psychological problem they could have while working at project;
- b) of knowledge: in all kinds of communicative activities (they were regularly held to compare the quality of knowledge before, while and after we started to work; to find the best way to get rid of gaps in my students' knowledge).

The main stages students should pass while working at the

project are:

1. Warming – up activity: forming of the group, norming (to decide who and what should do), the choice of the problem to work at.
2. Discussion: definition of roles people play, exchanging students' experience and information, sources to use, finding out the stages of work, the task of each stage; that is students try to identify WHAT to do, WHY it should be done, HOW it is better to achieve the results which will satisfy everybody.
3. Writing: analysis (students identify parts and set up correlations between them while working with information, they try to find out categories, carry some experiments, differentiate, contrast, test, choose, compare) and synthesis (they put parts of work together to form one, that is classify, schematize, develop, discuss, formulate, suggest, put forward, plan, support, compare, create).
4. Final presentation: sharing the experience and demonstration of the results.

The assesment of the project work is based on such criteria as:

- a) originality;
- b) creativity;
- c) clarity of statements;
- d) expression of presentation;
- e) scientific approach.

This work can be done by students themselves, by the teacher, by the classmates.

Among the types of project work research, informational, creative, practical and performing ones are the most popular.

So, project work can be an enjoyment and pleasure, because the creativity of students has no limits. Students are the real masters at the lesson, the task of the teacher is just to coordinate their activity. Free communication is always cherished at such kinds of lessons.

Pre-Warm-Up Activities: Getting Started!

Most teachers would agree that the warm-up activity is one of the most creatively challenging prerequisites for a successful class.

The purpose is to demonstrate how a *pre-warm-up* technique can facilitate our demanding teaching routines, by giving the students a chance to warm themselves up — with no teacher around — according to their own motivation and ability levels.

What are pre-warm-up activities?

Pragmatically, these activities consist of thought-provoking and enjoyable messages that the teacher leaves (usually on the blackboard) 10 or 15 minutes before the class begins. They can

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

appear variously as short exercises to be tried out or intriguing messages to be discussed by the students. They must spark the students' interest. The pre-warm-up messages announce the theme and aim of the ensuing class. They may also help learners do some review of previously taught materials.

Two aspects may be highlighted by the teacher when designing a pre-warm-up message: *the functional aspect*, which is used for self-checking an important grammar point or for presenting a new complex language structure; and *the suggestive aspect*, which focuses the students' attention on a specific theme. Sayings, quotations, riddles, and pictures left on the board to be commented on will probably generate good spontaneous conversations (monologues or dialogues).

Some pre-warm-up samples

Now let's translate theory into practice:

October 20
 Dear Friends,
 Please write questions to these answers

_____?
 No, my mother can't cook very well

_____?
 Yes, we all can play cards

_____?

I think they can

Thank you
 Best wishes
 Your teacher

September 20
 "I'd like to live as a poor man with a lot of money."
 Pablo Picasso
 Any comments?

Thanks
 Good luck to you
 Your teacher

September 22 Review
 Hi Everyone!
 Today we are going to do some review Please make a list of
 the things you would like me to explain again

Thanks
 I wish you every success
 Your teacher

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

October 12
 "You'll be my brother - it doesn't matter if you're black or white."
 Michael Jackson
 Any comments?

Thank you
 Good luck to you
 Your teacher

September 9
 Hi Everyone!
 I bet you will have a good time completing this word web.

Thanks
 Your teacher

November 16
 Hi Dear Friends,
 Please read the answers below and write the questions.
 A) _____? C) _____?
 No, I'm not Brazilian. Bob and Sue are from Ohio.
 B) _____? D) _____?
 They're doctors. Yes, she's 25 years old.

Thanks
 Wish you all the best
 Your teacher

What this technique accomplished

After I tried out the pre-warm-up technique with my students some findings emerged:

The technique...

1. helped enhance students' awareness of the importance of written communication;

- 2. generated horizontal learning (student-student), one of the most effective ways of human learning;
- 3. saved teacher's time (By the time I entered the classroom my students were already tuned in.);
- 4. caused the classes to become more dynamic and lively;
- 5. encouraged learners spontaneous participation, which was sustained during the classes;
- 6. helped establish an atmosphere of self-evaluation and cooperative learning;
- 7. motivated students to arrive earlier — they did not want to miss the pre-warm-up;
- 8. revealed how teenagers enjoy black-board writing;
- 9. inspired some students to roleplay the teacher; and
- 10. provided a suitable context for using English positively.

The pre-warm-up technique can be added to and improved upon.

The Piece of News

I imagine all teachers are looking for the ideal lesson, one that's interesting and enjoyable and allows students the opportunity to practice a variety of skills.

The Piece of News

Variety is the spice of vivid and effective teaching. Pupils claim that most teachers are boring. They just come, give a lesson, and leave. It is high time to stop this and move from teacher-centered to student-centered lessons.

I have always tried to include variety in my lessons. There are many ways to do this. One of them is called "the piece of news." It is 90% performed by students. It is done on a rota basis, i.e., students do it by turns, beginning with the first student sitting at the first table to the last student sitting at the last table. Then we move to the second row and finally the third row. When the last student has said his piece of news, we start again with the first student.

How?

Instructions are made clear at the very beginning of the year. The teacher explains "to" the students how to say their piece of news, what to say, and when to say it. So the pupils know beforehand when their turns will take place.

At the beginning of each lesson — after the date is written by a pupil — a student comes forward to the board and says whatever item he knows about the world, important that pupils prepare their piece of news beforehand and not ad lib. If it is short, it should be written on the board; if not, it is just spoken. (It should not be too long

so that it does not take too much time away from the lesson; the longer it takes, the shorter the lesson is.) Then the pupil goes back to his/her seat. The Teacher intervenes only at the end: he explains new words, asks pupils to correct spelling mistakes, and has some of them read the piece aloud before writing it in their notebooks. When the piece of news has been corrected, the students write it in their notebooks.

What to say?

Students are completely free to say whatever they want to: proverbs, jokes, riddles, news items, short stories, games, literary works or quotations. This makes the pupils feel at ease. They will choose what they *can* say and what they *want* to say.

Why the piece of news?

The piece of news aims to:

1. bring variety to the lesson and remove the shackles of routine;
2. expose students to speaking about everything in English: literature, economy, history, geography, etc.;
3. improve their speaking skill;
4. overcome their shyness and build self-confidence by speaking in front of an audience;
5. create a challenge for the students to try to say a piece of news better than the one(s) said by their classmates;
6. give them practice in translating from their mother language into English;
7. widen their (and the teacher's) knowledge of the world;
8. enrich their vocabulary;
9. reduce spelling mistakes by careful correction;
10. review grammar: pronouns, verbs, tenses, articles, etc.;
11. improve their writing techniques;
12. have the whole class participate.

Conclusion

All these kinds of communicative activities are always a smashing success. We advise you to try them. "The proof of the pudding is in its eating".

Bibliography:

1. Fried – Booth, Dianal. Project Work. OUP, 1997.
2. Публічна бібліотека Інтернету <http://www.ipl.org>
3. Teacher. Net – Teacher Resources: <http://www.teachers.net>
4. FORUM Volume 31 Number 4 October 1993 pp. 36-38.

Панченко Г.В.

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасні технології, їх використання, удосконалення вимагають належного рівня освіченості, високих моральних якостей особистості, її інтелектуального і творчого потенціалу, винахідливості, ініціативи, чуття нового, здатності адаптуватися до умов, що швидко змінюються. Тому основним завданням усіх ланок освіти є формування високого інтелектуального й морального потенціалу суспільства.

Розвиток логічного мислення – одна з основних складових процесу формування творчої особистості. Шкільний курс математики відкриває великі можливості розвитку логічного мислення. На уроках математики учні вчать розв'язувати задачі, перетворювати вирази, виконуючи послідовні кроки, діючи за алгоритмами; привчаються до контролю за правильністю зроблених висновків, аналізу даних і результатів. Іноді застосовують нетрадиційний підхід, одержують результат швидше й раціональніше. Але у звичайних класах загальноосвітньої школи за браком часу не можна приділити достатньо уваги формуванню логічних умінь учнів. Під час розв'язування задач учитель, як правило, основну увагу приділяє пошуку розв'язання та його запису. Однак на висновки після знайденого розв'язання задачі часто не залишається часу. Технічна сторона розв'язування часто закриває більш важливу – навчально-пізнавальну ціль. Але не кількість розв'язаних задач, а метод їх розв'язання визначає навчальний ефект.

Завдяки вивченню особливості учнівської діяльності під час розв'язування задач було з'ясовано, що вмінню здогадуватися учнів треба навчати спеціально, шляхом добору вправ, що сприяють формуванню логічного і творчого мислення.

Мета даної статті – поділитись досвідом формування логічного мислення засобами математики, зокрема шляхом впровадження в 7 класі факультативу з розв'язування логічних задач.

План роботи включає такі розділи:

I. Задачі Міжнародного математичного конкурсу “Кенгуру” (рівні “Малюк” і “Школяр”).

II. Математичне малювання.

(ігри з домальовуванням, складанням візерунків паркету, орнаменту, унікурсальні лінії, танграм).

III. Логічна гра (за Л.Керолом)

(Логічні задачі).

IV. Математика лабіринту (числові, словесні лабіринти, ігри з лабіринтами).

V. Ігри-змагання, конкурси на уважність, ребуси.

Курс розпочинається зі вхідного тестування “Перевір свої можливості” за Айзенком. Друге, заключне тестування, проводиться в кінці навчального року.

Задачі з конкурсу “Кенгуру” різноманітні за змістом, подані в цікавій для учнів формі, що викликає бажання їх розв’язувати. Розглянемо кілька таких задач, що розв’язували учні.

Задача №1

Шість курок за 3 дні знесли 8 яєць. Скільки яєць знесуть три курки за 9 днів?

1^й спосіб. Якщо 6 курок за 3 дні знесли 8 яєць, то 3 курки за три дні могли знести 4 яйця, а за 9 днів 3 курки можуть знести утричі більше: $4 \cdot 3 = 12$ (яєць).

2^й спосіб. Якщо 6 курок за 3 дні знесли 8 яєць, то за 9 днів вони знесуть утричі більше, тобто $8 \cdot 3 = 24$ (яйця), тоді 3 курки знесуть за 9 днів в два рази менше, тобто $24 : 2 = 12$ (яєць).

Задача №2

Від тіла, що має форму куба з ребром 2 см, відрізували кути на відстані 1 см від вершини вздовж кожного ребра (на рис.1 показано, як відрізували один з таких кутів). Скільки вершин матиме утворене тіло?

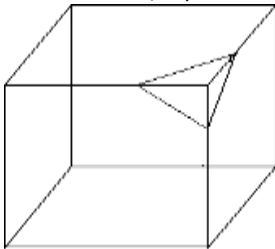


Рис. 1

Розв’язання:

Аналізуючи дані задачі, приходимо до висновку, що вершини утвореного тіла лежать на серединах ребер куба, тому їх буде 12 (доцільно при розв’язанні використати модель куба).

Задача №3

Мауглі попросив 5 мавп принести йому банани. Мавпи набрали бананів порівну і принесли Мауглі. По дорозі вони посварились і кожна мавпа кинула в кожну по 1 банану. У результаті вони принесли в 2 рази менше бананів, ніж зібрали. Скільки бананів отримав Мауглі?

Розв’язання:

Кожна мавпа кинула в кожну банан. Перша мавпа кинула в другу, третю, четверту і п’яту; друга – в першу, третю і п’яту і т.д. Отже, кожна кинула 4 банани, а всього $5 \cdot 4 = 20$ бананів кинули всі

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

мавпи. Оскільки Мауглі одержав вдвічі менше. Ніж зібрали мавпи, то ця кількість буде становити також 20 бананів.

Задача №4

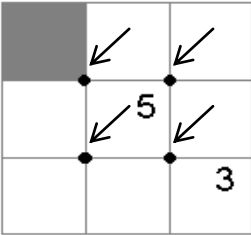


Рис. 2

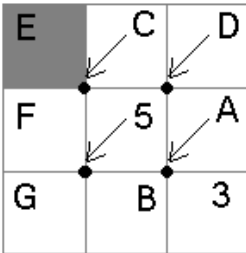


Рис. 3

Усередині кожного квадратики, зображеного на рис.2., ми повинні записати одне з чисел від 1 до 9 (без повторень). Суми чотирьох чисел навколо точок, помічених стрілками, дорівнює 20. Числа 3 і 5 уже записані. Яке число ми повинні записати всередині затемненого квадрату?

Розв'язання:

Позначимо пусті клітинки літерами А, В, С, D, E, F, G (рис.3). Оскільки $A+B=12$, тоді їх суми можуть бути: $3+9$; $4+8$; $5+7$; $6+6$. За умовою числа не повторюються, отже, $A=4$; $B=8$, або $A=8$; $B=4$. Якщо $A=4$, $B=8$, тоді $C+D=11$. Розглянемо варіанти: $9+2$; $8+3$; $7+4$; $6+5$.

Аналогічно попередньому отримаємо $C=2$, $D=9$. Випадок $C=9$, $D=2$ не підходить, оскільки $F=6$, $G=1$, $E=7$.

Якщо $A=8$, $B=4$, тоді $C+D=6$, що неможливо. Отже, в середині затемненого квадратики можна записати лише число 7.

Задача №5

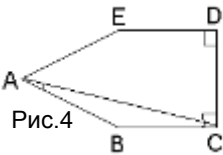


Рис.4

Знайти величину кута BAC , якщо $AB = BC = CD = DE = EA = BE = 1$

Розв'язання:

Спосіб I

За умовою задачі $AB=BE=AE$, тому

$\triangle ABE$ – рівносторонній, тоді $\angle BAE=60^\circ$.
 Проведемо AK перпендикулярно DC . Точки B і E рівновіддалені від AK , отже AK – бісектриса $\angle BAE$ і $\angle BAK = \frac{1}{2} \angle BAE = 30^\circ$.

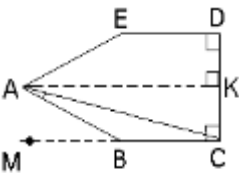


рис.5

У $\triangle ABC$, $AB = BC$ – за умовою, тоді $\angle BAC = \angle BCA$. $\angle MBA$ – зовнішній кут

$\triangle ABC$, тому $\angle MBA = \angle BAC + \angle BCA = 2\angle BAC$. $\angle MBA = \angle ABK = 30^\circ$ – внутрішній різносторонній при $AK \parallel MC$ і січний AC .

Отже, $2\angle BAC = 30^\circ$; а $\angle BAC = 15^\circ$.

Спосіб II

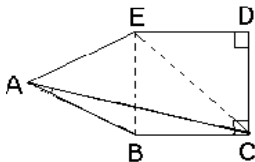


рис.6

За умовою задачі $AB = BE = AE$, тоді $\triangle ABE$ – рівносторонній, тому $\angle BAE = \angle BEA = \angle ABE = 60^\circ$.

Розглянемо $\triangle BCE$ і $\triangle CDE$:

$BC = CD = DE = BE$ – за умовою CE – спільна сторона. Отже, $\triangle BCE = \triangle CDE$ – за III ознакою рівності

трикутників. Із рівності трикутників випливає, що $\angle CBE = \angle CDE = 90^\circ$. Тоді $\angle ABC = \angle ABE + \angle CBE = 60^\circ + 90^\circ = 150^\circ$.

$\triangle ABC$ – рівнобедрений ($AB = BC$ – за умовою), тоді $\angle BAC = \angle BCA = (180^\circ - 150^\circ) : 2 = 15^\circ$.

Відповідь: $\angle BAC = 15^\circ$.

Заняття з математичного малювання позитивно впливають як на розвиток логічного мислення, так і на розвиток фантазії, творчості.

Гра в парах «Каляки».

Кожен гравець малює на аркушику який-небудь контур, нічого не маючи на увазі. Назвемо це «калякою». Потім обмінюється аркушиком із сусідом і домальовує малюнок так, щоб одержалась якась картинка.

Танграм – старовинна гра.

Для неї потрібен спеціальним способом розрізаний квадрат. Гру розпочинаємо на складання фігурок з частинок одного квадрата, потім – з трьох квадратів. Спробуйте і ви з учнями скласти кілька фігурок з чудесної країни Танграм (додаток 1).

Унікарсальні лінії – це лінії, що проводяться одним розчерком пера. Найпростіші з них ми використовуємо кожного дня: літери, скрипичний ключ. Чи зможете ви намалювати ось такі малюнки не відриваючи олівця (додаток 2)?

Автор твору «Аліса в Країні Чудес», Л.Керол, відомий не тільки як письменник. Л'юїс Керол розробив власну систему логіки, оригінальну. Трохи незвичайну. У ході гри учні вчать працювати зі схемами, що дозволяє формувати в учнів уміння переводити інформацію з однієї форми в іншу, встановлювати істинність складного твердження за деякими посилками.

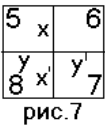
Логічна гра (за Л.Керолом)

Для гри потрібні 9 фішок: 4 фішки одного кольору і 5 – іншого. Наприклад, 4 білих кружечка і 5 чорних. Грати в цю гру можна по одному, у парі, у групі. Завдання гри: за заданими послілками навчитися складати твердження.

Візьмемо для гри, наприклад, твердження:

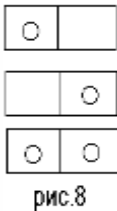
- «Деякі кішки зеленооки»;
- «Жодна дика кішка не зеленоока»;
- «Усі дикі кішки зеленооки».

На столах гравці мають діаграми (рис. 7)

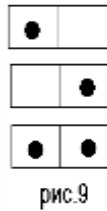


Введемо позначення: x, y – наявність ознаки, а x^1, y^1 – відсутність ознаки. Таким чином, x – «дикі», x^1 – «домашні»; y – «зеленооки», y^1 – «не зеленооки».

Приймаємо, що клітина зайнята, тобто в ній знаходяться деякі кішки, якщо на ній стоїть біла фішка, якщо стоїть чорна фішка – клітина пуста, тобто немає жодної кішки. Гру розпочинаємо у верхній головній діаграмі і спробуємо читати твердження за діаграмами:

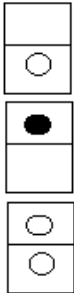


- Деякі дикі кішки зеленооки
- Деякі дикі кішки незеленооки
- Деякі дикі кішки зеленооки, а деякі – ні.



- Немає жодної зеленоокої дикої кішки
- Немає жодної незеленоокої дикої кішки
- Немає ані зеленооких, ані незеленооких диких кішок

Тепер розглянемо ліву половину діаграми:



- Деякі домашні кішки зеленооки
- Жодна дика кішка не має зелених очей
- Деякі домашні і дикі кішки мають зелені очі



- Немає жодної дикої і домашньої кішки з зеленими очима
- Тільки дикі кішки зеленооки
- Тільки домашні кішки зеленооки.

Після таких вправ переходимо до гри на всій діаграмі, яку учні вже легко читають. Можна запропонувати до гри такі твердження:

«Молоді люди люблять вчитися»;

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Антон і перукар грають у доміно проти Сергія і бібліотекаря. Визначити професію кожного юнака.

Розв'язання:

Пронумеруємо твердження і зробимо висновки:

- 1) Вадим і шофер старші від Сергія, тоді Вадим і Сергій – не шофери.
- 2) Микола і слюсар захоплюються плаванням, тоді Микола – не слюсар.
- 3) Антон і перукар грають проти Сергія і бібліотекаря, тоді Антон і Сергій не можуть бути перукарем і бібліотекарем.
- 4) Вадим і шофер старші від Сергія, бібліотекар – наймолодший із цих юнаків, отже Вадим не може бути бібліотекарем. За допомогою «+» – наявність ознаки і «-» – відсутність ознаки заповнюємо таблицю, використовуючи спосіб «логічного квадрата» (у кожній строчці може бути лише один «+»).

	Шофер	Слюсар	Бібліотекар	Перукар
Вадим	-	-	-	+
Сергій	-	+	-	-
Антон	+	-	-	-
Микола	-	-	+	-

Отже, Антон – шофер, Сергій – слюсар, Микола – бібліотекар, Вадим – перукар.

Задача №9

Редактор шкільної газети сказав Василю, Павлу і Сергію: «Ви завжди писали в газету як «Око», «Перо», «Уважний». Вгадайте, хто як підписувався?»

- 1) Василь сказав, що Сергій підписувався «Перо».
- 2) Сергій вважав, що Павло підписувався «Око».

Тоді редактор сказав, що вони обидва помиляються. Після цього Павло дав правильну відповідь. Як він міркував?

Розв'язання:

Проаналізуємо кожне з тверджень. Із №1 випливає, що Сергій і Василь не підписувалися «Перо»; із №2 випливає, що Сергій і Павло не підписувалися «Око». Складемо таблицю і способом «логічного квадрату» знайдемо відповідь.

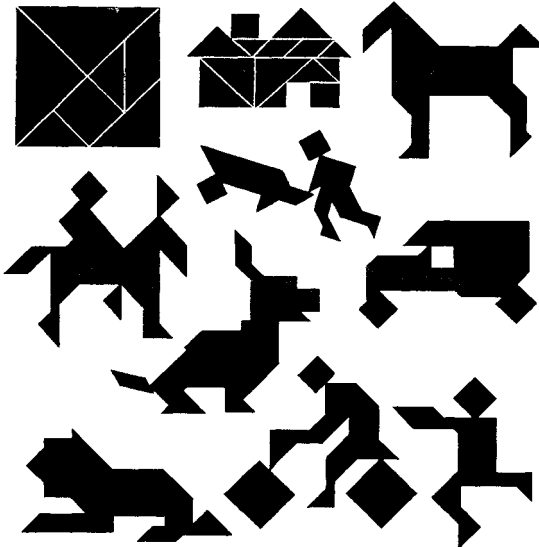
	«Око»	«Перо»	«Уважний»
Василь	+	-	-
Павло	-	+	-
Сергій	-	-	+

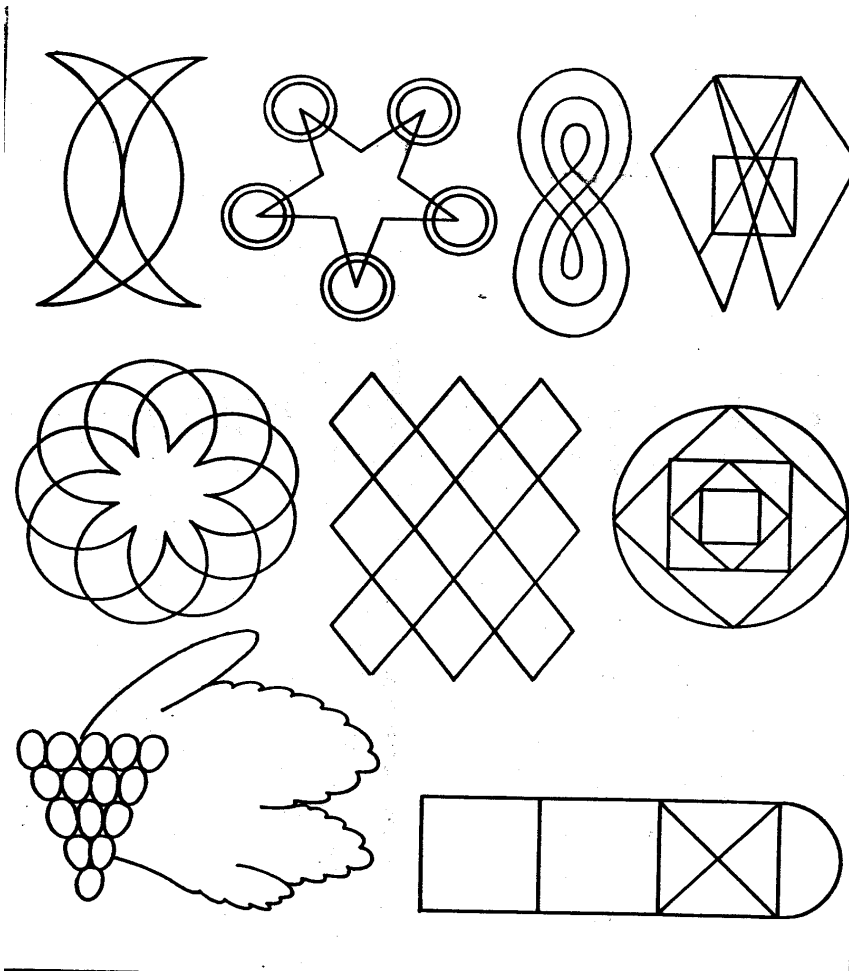
Отже, Василь підписувався «Око», Павло – «Перо», Сергій – «Уважний».

Література:

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои интеллектуальные способности. – Рига: ВИЕДА, 1992. – 176 с.
2. Гершинзон М.А. Головоломки профессора Головоломки. – М.: Детская литература, 1989. – 172 с.
3. Зак А. Пятьсот занимательных логических задач для школьников. – М.: ЮНВЕС. – 2002. – 191 с.
4. Ізюмченко І., Лутченко І. Організація навчальної діяльності школярів під час розв'язування логічних задач // МШ. – 2003. – №6.
5. Лисенко В.І. Планування і управління розвитком особистості – один із засобів реалізації принципу практичної спрямованості навчального процесу // Матеріали Всеукраїнської методичної конференції. – В.6. – Херсон, 2003.
6. Лоповок Л.М. Збірник математичних задач логічного характеру. – К.: Радянська школа, 1972. – 150 с.
7. Міжнародний математичний конкурс «Кенгуру – 2000». – Львів: Каменярь, 2000. – 205 с.
8. Підручна М.В., Янченко Г.М. Позакласна робота з математики у неповній середній школі. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. – С.198.
9. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: методическое пособие. – К.: Радянська школа, 1983. – 192 с.
10. Слепкань З.І. Ще раз про диференціацію навчання математики і роль в ній освітнього стандарту // МШ. – №2. – 2002.
11. Шарыгин И. Математический винегрет. – М.: Орион, 1991. – 64с.

Додаток 1





Андронюк Т.А.

РОЛЬ ВИХОВАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Головною метою в педагогіці сьогодення є виховання особистості, здатної жити в нестабільному суспільстві, спроможної до саморозвитку.

Гуманізація стосунків у системі «вихователь – вихованець» – найактивніша проблема. Система освіти на структурних ступенях має ставити за мету формування творчої, свідомої особистості. Сьогодні втрачається доцільність прямого впливу вихователя на дітей на перевагу непрямого, коли вихованці отримують можливість самостійно зробити правильний вибір.

Завдання вихователя в системі життєдіяльності особистості – не намагатися керувати особистістю, а лише спрямувати процес її розвитку. Виховання взагалі досягає мети, якщо воно орієнтоване на власну діяльність дитини, активізацію внутрішніх структур самостійності через формування установки на самовдосконалення, коли воно надає конкретну допомогу у створенні плану духовного та інтелектуального зростання, засвоєнні особистістю загальнолюдських цінностей і форм поведінки, формуванні ідеалів, розумінні мети, смислу життя.

Процес виховання розглядається як спільна діяльність і діяльнісне спілкування в системі «вихователь – вихованець», їх співпраця та співдружність у реальних життєвих контактах. Це й становить те педагогічне збагачене середовище, в якому виникає та розвивається особистість дитини.

Розвиток дитини відбувається в особливій діяльності привласнення суспільно заданих здібностей, що має сенс лише за умови спілкування дитини з дорослими, тому перед вихователями постає завдання: навчити вихованця робити вибір і досягати поставленої мети, планувати й організувати власну діяльність, контролювати й оцінювати її результати.

Тому, очевидно, постає необхідність у наданні певної допомоги учням у процесі активізації їхньої інтелектуальної й емоційної діяльності.

Виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості. Виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості та керувати здійсненням накреслених проєктів. Треба пам'ятати, що коли не створити дитині адекватних форм

реалізації її вікових потреб, то самі потреби не зникнуть, а шукатимуть інших форм реалізації, не уникаючи й соціальних.

Реабілітаційна педагогіка підпорядкована кінцевій меті – формуванню здорової, вихованої, вдумливої дитини. Головним є позитивне ставлення до іншої людини, до її духовної суті. Важливим у роботі педагога є вміння вплинути на почуття школярів, зачіпити їхні емоції, а це можливо за умови, коли учень – суб'єкт, а вихователь – організатор, «режисер» навчально-виховної роботи.

Для того, щоб досягти поставленої мети, вихователю потрібно постійно використовувати новий тип спілкування. Він заснований на розумінні дитини, намаганні дорослих допомогти їй розібратися у власних переживаннях. Тут потрібна справжня доброта, повага до особистості учня, які, між іншим, неможливі без послідовної, безкомпромісної вимогливості педагога, уміння проникнути у внутрішній світ вихованців, зрозуміти найтонші порухи душі школяра.

Виховний вплив має вводити дитину у виховну діяльність, точніше у самодіяльність, яка розгортається через педагогічні впливи. Врешті-решт має бути досягнута головна мета: вихованець стає суб'єктом такої діяльності.

Особистісно зорієнтовані виховні технології, які використовують соціальні педагоги у своїй роботі, започатковують та підтримують уявлення вихованця про себе як особистість, що найперше виявляється у ставленні до інших людей – і наскільки це змінює їхнє духовне життя. За такого підходу вихованець усвідомлює, що він може стати розвиненою особистістю лише через свої добрі вчинки.

Цей складний процес потребує втілення у виховання психологічних засад.

Важливе створення умов для реалізації програми, побудова середовища виховання за принципом варіативної різноманітності альтернатив і можливостей для саморозвитку дитини. Вихованець має право вільного вибору, але ніхто не звільняє його від відповідальності за цей вибір і його наслідки. Педагогічно насичене середовище, що на цьому етапі створює вихователь, надає можливість вихованцям досліджувати свої винаходи, виробляти нові уявлення стосовно широкого кола явищ, ситуацій тощо з метою оцінки прикладного значення нового життєвого досвіду.

Рефлексія, критика – це основа для нового розвитку. Взагалі виховний процес будується як пошук нових орієнтирів. Процес

рефлексії містить у собі декілька ступенів:

- фаза усвідомлення конкретного життєвого досвіду (відкриття здатності до саморозвитку);
- фаза саме рефлексії (переробка запропонованих моделей, адаптація до власного досвіду);
- фаза абстрактної концептуалізації (створення нових понять та уявлень);
- фаза активного експериментування (застосування досвіду як відправний пункт для нового).

У процесі проектування та здійснення життя взагалі можна визначити дві стадії: перша – це формування життєвої концепції, розробка стратегії життя, життєвих планів та програм, друга – процес реалізації розробленого життєвого проекту. Життєва програма виконується через ряд життєвих планів, у створенні яких провідна роль належить особистості, а допомагають їй у цьому вихователь, учитель, батьки, значущі дорослі тощо.

У школі, побудованій на засадах педагогіки життєдіяльності, немає місця імперативному підходу до навчання й виховання. Мета в іншому: йти до співпраці, співтворчості, до взаємо розуміння, взаємоповаги – все це основа гуманістичної педагогіки.

Завданням створення умов для самовизначення та самоздійснення особистості є втілення принципів і методів педагогіки життєдіяльності.

Це завдання може бути реалізованим через конкретні завдання щодо організації життєдіяльності виховної групи, а саме:

1. Формування в дитячій групі поля доброзичливих, конструктивних взаємовідносин, в якому б кожен вихованець розвивався як творча, освічена, добре вихована і впевнена в собі особистість, здатна до життєтворчості.

2. Упровадження у практику системи рольових ігор, тренінгів, спеціальних вправ за сферами життєвого самовизначення вихованців.

Ці програмні положення розраховані на практичне навчання дітей підліткового віку засобів самопізнання, самовиховання, саморозвитку та самореалізації.

Одним із необхідних організаційних моментів є системне індивідуальне планування вихованцем своєї життєдіяльності.

Здебільшого, якщо планувати авторитарними способами, діти починають чинити опір, вбачаючи в цьому посягання на їхню свободу. Привчити дітей до цілепокладання і планування власного життя – не означає просто посадити й примусити їх це робити.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Необхідно створити особливі умови, середовище для цієї діяльності, щоб діти відчували корисність і, навіть, необхідність організації свого часу.

Ефективним тут буде уникнення будь-якого тиску, вдале застосування ігрових методів, тренінгів, соціальних вправ.

Цінність планування свого життя навіть не в тім, що дитина буде в точності виконувати свій план, а насамперед у тім, що вона сидітиме і міркуватиме над своїм життям, проектуватиме його, що сприятиме формуванню відповідального, свідомого ставлення до своїх дій, вчинків, до життя в цілому.

Планування передбачає рефлексію: поки сиджу, думаю над планом на майбутній відрізок часу, згадуються і підпадають аналізу минулі події, причини успіху або неуспіху тих чи інших справ.

Від щотижневого планування можна переходити до розбудови особистісних програм життєвості вихованців.

Метою вихователя тут постає не тільки самопізнання дитини, вирішення її особистісних проблем, а й орієнтування вихованців на розробку власних життєвих сценаріїв і, кінець-кінцем, на власну життєву стратегію.

Формами та методами педагогічного керівництва тут можуть поставити проблемно насичене середовище, варіативні групи, варіативні соціальні ролі, тренінг, рольові ігри, чергування творчих доручень, групову та індивідуальну рефлексію, групові та індивідуальні проекти, диспути, дискусії, проблемні бесіди.

Важливим є створення умов для діяльності у сфері власного вибору. Тут можуть використовуватись проекти за різними життєтворчими напрямками (здоров'я, пізнавальні здібності, духовний світ, культура, творчі здібності), проективне малювання, проективні твори-роздуми, самотестування та інші форми самостійної творчої діяльності за змістом цільових творчих програм.

Прогнозування і планування життєдіяльності особистості – це якісно новий елемент виховної роботи. Новий тому, що базований він не на так званій «педагогіці зверху», а передусім на усвідомленні «об'єктом виховання» того факту, що він сам може бути архітектором і будівельником свого розвитку. Слід усунути свої високоосвічені педагогічні особистості з постаменту, з якого «скеровується» і «приводиться в дію» виховний процес, а ставити себе на одному рівні з кожним членом дитячого колективу. Справжнє усвідомлення ролі педагога – не диктат, а координація, не примус, а надання можливості вибору альтернативних шляхів.

Щодо програми за різними сферами життєдіяльності, основними принципами яких є:

Планування життєдіяльності на навчальний рік починається ще протягом попереднього року. Можливо, спочатку підсвідомо, а потім уже і свідомо формується уявлення про ті процеси, що відбуваються в групі. Розрізняються течії і рифи, виділяються основні напрямки розвитку групи як єдиного організму. Визначаються тенденції негативні та позитивні, а головне, рушійні сили їх, тобто – хто за ними стоїть, неформальні лідери. Визначну роль у становленні свідомого сприйняття колективу як складної особистісно-соціальної системи відіграють дослідження соціально-психологічної служби.

Окремо враховуються вікові особливості. Різновікові групи являють собою досить складний об'єкт планування через несхожість, часто полярність інтересів дітей. Але якщо добір тематики та форм роботи добре продуманий, то реалізація відбувається дуже просто, оскільки роль вихователя можуть поділяти старші діти – іноді у формі гри, іноді з невідомою зацікавленістю і серйозністю. А якщо відповідальна функція належить молодшій ланці, то можна бути певним, що здійснення і, особливо, перевірка носитимуть найсуворіший характер.

Певні зміни у плануванні на початку навчального року вносять новачки. Переважно ці зміни, а точніше, доповнення, стосуються індивідуальних форм і методів. Оскільки план – не застигла структура, ці доповнення вносяться протягом деякого часу з урахуванням соціально-педагогічних висновків та власних спостережень.

Структура річного плану життєдіяльності особистості досить проста і саме за своєю простотою претендує на універсальність.

На основі аналізу міжособистісних стосунків у групі визначаються основні цілі та напрямки спільної роботи.

Планування ведеться за сферами життєдіяльності. Ці сфери, у свою чергу, мають підрозділи або підтеми, а підрозділи реалізуються через певні види діяльності – згідно з тими функціями, які вони виконують.

Програма базується на тих вічних запитаннях, які завжди хвилюють молоду людину. Вона повинна змусити вже малюків замислитися над тим, хто вони є в цьому житті, якими вони є, ким хочуть стати; замислитися над своїми знаннями та можливостями, над тим, якими шляхами вони можуть досягти своєї мети, свого ідеалу.

Література:

1. Агеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 315 с.
2. Асмолов А. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Просвещение, 1984. – 186 с.
3. Винокурова С.И. Личность в системе нравственных отношений. – Минск, 1988. – С.64-79.
4. Дубин Н.П., Карлец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения. – М.: Наука, 1982. – 298 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Зосимовский А.В. Формирование общественной нравственности личности в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1982. – 198 с.
7. Зотов Н. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. – Томск, 1984. – 146 с.
8. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин: Валгус, 1987.
9. Черноушек М. Психология жизненной среды. – М., 1989. – 174 с.

Аппазов Ф.С., Сеттаров І.А.

БЕЗПЕКА ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНОСТІ АБО «ХВОРОБИ ЛІВІЗНИ ТА ПРАВИЗНИ» УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На межі тисячоліть проблема безпечної життєдіяльності стала однією з основних проблем світового співтовариства, тому Організація Об'єднаних Націй визначила лейтмотивом своєї діяльності на найближчі 50 років перехід від безпеки держави до безпеки особи. У зв'язку з цим не зайвим буде нагадати стародавнє пророцтво з Тибету: «... Прийде час, коли люди забудуть, як бути здоровими та гармонійно жити. Вони будуть повністю поглинені гонкою за ілюзорними матеріальними благами та тілесними насолодженнями. Вони будуть користуватися штучними продуктами, які отрують повітря, їжу, воду та самих людей. У них з'являться хвороби від неправильного життя, від техніки та забруднення атмосфери...». Головна причина неблагополуччя міститься в самій людині, отже для того, щоб змінити світ, люди спочатку повинні змінитися самі. Щоб змінити людину, її необхідно зрозуміти. Нам потрібно усвідомити ступінь нашої залежності від світу, знати закони, за якими людина живе й розвивається.

Учені [2, 3, 4] знову й знову повертаються до вивчення питання функціональної асиметрії людини. Це питання не розглядається в межах патофізіології, патопсихології, педагогіки. Хоча функціональна асиметрія півкуль головного мозку (ФАПГМ)

має практичне значення, треба розуміти, що таке гармонійний розвиток людини та якими методами (засобами) навчання й виховання [5] треба забезпечити цей процес.

Не випадково теорія домінантної півкулі зацікавила вчених, які спеціалізуються на диференціальній психофізіології [4]. Доведено, що міжпівкульна асиметрія пов'язана не тільки з проявом особистісних характеристик, але і з емоційною сферою, когнітивними стилями моторної, сенсорної та психічної асиметрії. Принцип усього живого, у тому числі й людини – це прискорення розвитку та адаптація до середовища за рахунок асиметричного функціонування. Дистрибуції типів міжпівкульного реагування, які є основою психічної діяльності людини, у різних статевих, вікових, етнічних групах дозволили по-новому подивитися на «соціальне та духовне» з позицій «біполярності».

Функціональна асиметрія півкуль – це властивість мозку, яка відображає відмінність нервово-психічних функцій правої та лівої півкулі. Як правило, у людини одна з півкуль домінує, тобто головує в регулюванні взаємодії при життєдіяльності. Під час здійснення будь-якої психічної функції задіяні обидві півкулі головного мозку, кожна по-своєму. Закономірність міжпівкульної взаємодії та міжпівкульної асиметрії як частки випадку взаємодії відноситься до найважливіших, фундаментальних закономірностей роботи мозку як парного органу. Вони характеризують інтегративні особливості роботи мозку як єдиної системи, єдиного мозкового субстрату психічних процесів. Єдність мозку визначається сполученням двох фундаментальних властивостей: міжпівкульної спеціалізації та міжпівкульної взаємодії, що обумовлено стабільністю переносу інформації з однієї півкулі на іншу динамічним інтерференційним гальмуванням.

У лівопівкульних психічна енергія закручена в ліву сторону (якщо дивитися зверху вниз), а в правопівкульних – навпаки, за часовою стрілкою. Помічено, що люди правої «закрутки» менше хворіють, і будь-яка справа в них спориться. Своєю створювальною роботою та позитивним мисленням вони «закручують» у своєму просторі торсійні поля, які благотворно впливають на продуктивність праці оточуючих та на них самих.

Нами було проаналізовано матеріал дослідження 245 піддослідних (юнаків) у віці від 16 до 21 року (133 чоловіки та 107 жінок). До цього віку завершується формування функціональної асиметрії півкуль головного мозку (ФАПГМ). Лівші складали 4,5% досліджуваних, обоєрукі – 4,5%.

Тип півкульного реагування виявлявся «Тестом-опитуваль-

ником визначення стилю мислення та навчання» Поля Торренса зі співавторами [5]. Темперамент визначали за «Тестом-опитувальником Г.Айзенка для діагностики та типу темпераменту». За допомогою цього тесту визначали прояви темпераменту – екстраверсію, інтроверсію та властивості нервової системи – високий та низький невротизм, а також типи темпераменту – холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік [1].

Результати досліджень дозволили визначити 25 підтипів функціональної організації півкуль головного мозку. Спрощуючи схему індивідуального профілю асиметрії півкуль, виділили три основні типи організації мозку:

+ рівнопівкульний тип (133 особи) – гештальт, швидке та пластичне мислення. Мислительно-художній тип, володіє образно-логічним мисленням. Високий рівень креативності в цілому;

+ правопівкульний тип (62 особи) – схильність до творчості, цілісне уявлення ситуації, візуальне сприйняття, невербальний практичний інтелект. Художній тип. Образне мислення;

+ лівопівкульний тип (50 осіб) – схильність до абстрагування та узагальнення, характерна потреба в розумовій діяльності. Мислительний тип. Логічне мислення.

Серед жінок правопівкульний тип реагування зустрічається частіше, ніж серед чоловіків, в яких частота переважаючої лівої півкулі дещо вища, ніж у жінок, що має певний біологічний смисл.

Найбільш високі показники творчого мислення у рівнопівкульних людей. Цей тип ФАПГМ передбачає найбільш гармонійну мислительну діяльність. Зсув міжпівкульної асиметрії в бік абсолютного переважаючої однопівкульної стратегії мислення не є лише біологічною, а великою мірою залежить від соціальних впливів та навчання.

Особливостями асиметрії мозку визначаються різні типи темпераменту та властивості нервової системи. Іншими словами, ці прояви зумовлені нейропсихологічними та соматичними можливостями організму кожної людини та тими вимогами, які ставить до нього оточуюче середовище. В осіб, яким важче всього пристосуватися до оточуючого середовища, орієнтованого на той чи інший тип переробки інформації, завдяки особливостям міжпівкульної асиметрії частіше можуть виникати різні типи неврозів та соматичних захворювань.

В індивідів зі змішаним типом ФАПГМ невротичні відхилення зустрічаються рідко. Це пояснюється низьким рівнем особистісної тривоги та компенсації в поведінці у випадку її виникнення.

Емоційна нестійкість більше поширена серед право- та

лівопівкульних (53,2% та 52,0%), ніж серед равнопівкульних – 42,9%. Сильна врівноважена та рухома нервова система зустрічається серед рівнопівкульних частіше, ніж серед однопівкульних, тоді як слабка нервова система переважає в однопівкульних – 25% проти 15% у рівнопівкульних.

Переважання в дітей молодшого шкільного віку правопівкульного фенотипу знаходить своє психологічне пояснення в переважно образному типі мислення дитини. Однак, традиційна система шкільної освіти не враховує цих особливостей мислення дитини і з перших шкільних років будується, в основному, на логіко-вербальних схемах навчання.

Якщо в дитини образний тип мислення, і вона не може сприйняти ці логічні схеми, вона опиняється в несприятливих умовах порівняно з дітьми, в яких домінує логічний тип мислення. Невідповідність типу півкульного реагування установкам традиційної педагогіки сприяє виникненню у значної кількості дітей «педагогічної занедбаності», неврозів, затримки психічного розвитку. Нерідко такі діти потрапляють у допоміжні школи. Однак стає зрозумілим, що ці діти не хворі і страждають вони лише в силу соціальних причин.

Розвивальна та освітня робота, яка проводиться відповідно до психофізіологічного профілю, повинна враховувати ФАП головного мозку, гармонійно їх розвивати.

Індивідуальні та типологічні особливості вищої нервової діяльності людини та прийоми виявлення функціональної асиметрії повинні бути науковою основою адекватного педагогічного підходу до учнівської молоді.

Принципову важливість для вчителя має питання вікових змін та пластичність типів вищої нервової діяльності, оскільки саме це робить ефективним втручання вихователів у процес формування характеру дитини та підлітка.

Вибір професії або орієнтування на неї, вибір методів навчально-виховної роботи залежить від стану психічної, моторної та сенсорної сфер.

Питання спеціалізації та інтеграції медичних, психологічних та педагогічних наук необхідно використовувати в курсі БЖД. Результати вивчення функціональної асиметрії дозволять комплексно, диференційовано корегувати як здоров'я, так і процес навчання й виховання дітей та підлітків.

Література:

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. – М.: Мир, 1972.

2. Бехтерова Н.П. Здоровый и больной мозг человека. – Л., 1980.
3. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М., 1988.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001.
5. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М., 2001.

*Баличиева Д.В., Джелдубаева Э.Р.,
Абдулгазис У.А., Цандеков П.А.*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В современных условиях развития науки и техники, повышения уровня экономического развития в Украине, усложнения условий жизнедеятельности, особого внимания заслуживает качество преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в высших учебных заведениях. Современная высшая школа должна готовить творчески мыслящих специалистов, способных видеть наиболее перспективные пути развития общества. Обеспечение такого уровня подготовки – крайне сложная задача, стоящая перед системой образования. Решение видится в ликвидации существующего противоречия между традиционным способом преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и требованиями, диктуемыми новыми социальными, политическими и экономическими условиями.

В настоящее время для дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» характерно поверхностное восприятие материала и формальность приобретаемых знаний. Необходимо создание условий для повышения творческой активности обучаемых, формирование у них мотивов к глубокому познанию материала курса.

В связи с этим становится актуальным внедрение прогрессивных методов обучения, повышающих эффективность изучаемой дисциплины. Особого внимания заслуживает внедрение средств новых информационных технологий (СНИТ), что важно в условиях постоянного нарастания объема учебной информации и увеличения дефицита времени, отведенного для ее усвоения. СНИТ позволяют создать методически обоснованный поток информации, открывают возможность лучше осознать характер самого объекта, активно включиться в процесс его познания, оперативно и объективно выявить уровень освоения материала.

Целью данного исследования является совершенствование

методов обучения курса «Безопасность жизнедеятельности» с использованием СНИТ для повышения эффективности усвоения и закрепления знаний учащихся.

Целесообразность применения СНИТ определяется их использованием в качестве средства визуализации и индивидуализации учебной информации, отвечающей наилучшим образом познавательным возможностям и личностным особенностям обучаемых.

В отличие от традиционного пути учебного познания, новый путь познания отличается большим информационным потоком, насыщенностью конкретикой, наглядностью, позволяет быстрее проходить этапы систематизации усвоенных знаний, что является крайне важным в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

По методическому назначению преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с использованием СНИТ рекомендуется выделить следующие виды программ:

- рбучающие программы, обеспечивающие необходимый уровень усвоения знаний, формирование умений и навыков учебной и практической деятельности;

- тренажерные программы, предназначенные для закрепления знаний, умений ранее пройденного материала и т.д.;

- имитационные программы, делающие возможным изучение структурных или функциональных характеристик с помощью ограниченного числа параметров;

- моделирующие программы, предназначенные для создания моделей объекта, явлений, ситуаций с целью их изучения;

- демонстрационные программы, обеспечивающие визуализацию изучаемых процессов, событий с целью их наглядного изучения;

- учебно-игровые программы, позволяющие с помощью игровых методов формировать умения принимать оптимальные решения проблемы;

- информационно-поисковые программы, формирующие навыки по систематизации знаний, дающие возможность выбора разных источников информации и т.д.;

- контролирующие программы, способствующие объективному оцениванию усвоенных знаний и корреляции неточных ответов;

- административные программы, виртуально управляющие учебным процессом, например, в случае дистанционного обучения (рис. 1).

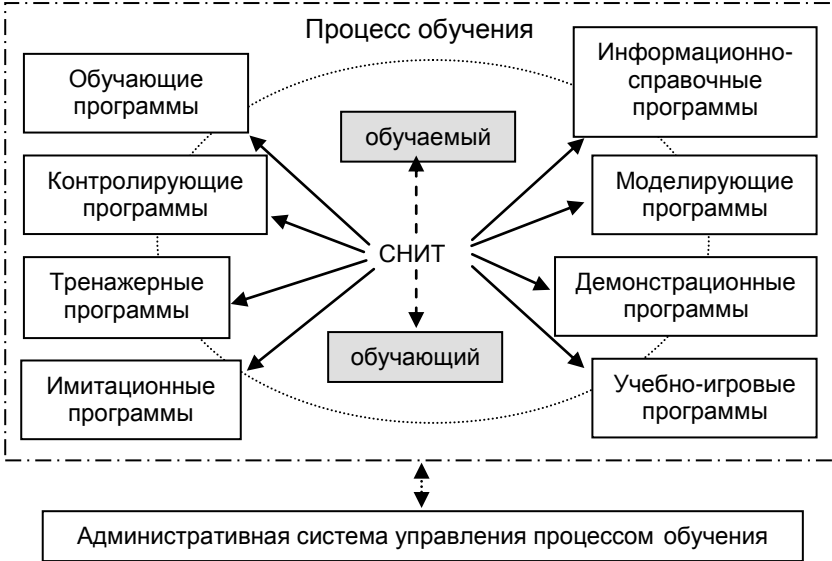


Рис. 1. Процесс обучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с использованием СНИТ

Широко применяются СНИТ для проведения виртуальных практикумов, что значительно увеличивает возможность исследований и уменьшает затраты на их выполнение. Например, в ходе выполнения лабораторной работы «Приборы радиационной разведки и дозиметрического контроля» учащиеся знакомятся с основными видами промышленных приборов, которые используются для измерения и контроля экспозиционных доз облучения, обнаружения радиоактивного излучения и уровней радиации, знакомятся с методикой определения степени радиационного заражения и проведения радиационной разведки. Компьютерная визуализация учебной информации способствует изучению: во-первых, исследуемых объектов (наглядное представление на экране объекта, его составных частей во всевозможных ракурсах, в деталях, с возможностью демонстрации внутренних составных частей); во-вторых, исследуемого процесса (наглядное представление данного процесса, его модели, а при необходимости – в развитии, во временном и пространственном движении и т.д.). В основном, целесообразность применения СНИТ при изучении данного материала позволяет в наглядной форме на базе учебно-имитационного моделирования, учебно-игровых программ создать различные ситуации

исследуемых явлений и дает возможность сформировать умение принимать оптимальные решения.

Процесс внедрения информационных технологий в изучение курса «Безопасность жизнедеятельности» достаточно сложен и требует фундаментального осмысления. Для решения этой проблемы необходимо наряду с информационными методами обучения применять и традиционные.

В дальнейшем наши исследования будут направлены на выявление оптимальных форм сочетания традиционных и информационных технологий обучения «Безопасности жизнедеятельности», создание психолого-педагогических и методических разработок, направленных на выявление оптимальных условий использования СНИТ в целях интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности и качества.

Литература:

1. Николаев Т.А. Оптимизация подготовки будущих инженеров безопасности жизнедеятельности. – Брянск: БГПУ, 2001. – 220с.
2. Роберт И.В. Средства новых информационных технологий в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 25-27.
3. Стародубцев В.А., Федоров А.Ф. Инновационная роль виртуальных лабораторных работ и компьютерных практикумов // Инновации в образовании. – 2003. – №2 – С.79-86.

Верещака М.П.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІЗ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ „МАШИНОЗНАВСТВО”

Здоров'я і життя людини є найбільшою цінністю. З ціллю підготувати людину до зустрічі з різними побутовими та виробничими небезпечними ситуаціями, навчити передбачати й уникати їх, а при необхідності діяти найбільш раціонально, в навчальну програму шкіл та вузів введена дисципліна “Основи безпеки життєдіяльності” [1]. Вивчення цього предмета дає учням основи безпечної життєдіяльності, знайомить їх з основними нормативними документами, передбаченими вимогами техніки безпеки та охорони праці на виробництві. У дійсності діяльність людини настільки різнопланова, а небезпечних факторів настільки багато, що в єдиному, обмеженому часом курсі “Основи безпеки життєдіяльності” фізично неможливо охопити всі можливі (навіть типові) небезпечні ситуації. Відмічені обставини роблять немож-

ливою реалізацію в повній мірі на заняттях з безпеки життєдіяльності основних принципів дидактики: наочності, свідомості, зв'язку теорії з практикою, фундаментальності, систематичності та послідовності для всіх видів діяльності людини, що негативно позначаються на формуванні навичок безпеки життєдіяльності в конкретних ситуаціях [2, 3, 4].

Виходячи з цього, ми прийшли до висновку, що якість знань і сформованість навичок безпеки життєдіяльності будуть більш повними та дієвими, якщо на цих питаннях акцентувати увагу не тільки на заняттях з безпеки життєдіяльності, а і під час вивчення технічних дисциплін. Саме під час вивчення кожної окремо взятої технічної дисципліни виникають можливості значно більшою мірою реалізувати всі дидактичні принципи, а значить сформувати міцніші та різносторонніші навички безпечної діяльності людини.

Із точки зору вивчення можливостей реалізації відмічених ідей нами проведено аналіз програми курсу "Машинознавство", яка використовується на інженерно-технологічному факультеті Херсонського державного університету в підготовці вчителів трудового навчання. На основі такого аналізу в робочу програму цього курсу, тексти лекцій та методичні рекомендації до лабораторних робіт внесені корективи двох напрямків.

Перший напрямок передбачає акцентування уваги студентів на важливості правил техніки безпеки (ТБ) під час виконання лабораторних робіт та безумовності їх дотримання. Правила техніки безпеки наведені як загальні для лабораторій, так і конкретні, внесені в методичні рекомендації до кожної лабораторної роботи. Протягом усього часу вивчення курсу, під час перевірки готовності студентів до виконання лабораторних робіт – завжди звертається увага на знання кожним студентом можливих травмонезбезпечних ситуацій, способів їх запобігання та дій при їх виникненні. Така постійна увага до правил ТБ і вимога безумовного їх виконання забезпечують реалізацію педагогічних принципів: свідомості, систематичності, зв'язку теорії з практикою, що сприяє формуванню у студентів навичок виконання правил ТБ. Ми вважаємо, що наявність таких навичок особливо важлива для вчителя, оскільки він працює з дітьми і саме він закладає основи ставлення дітей до виконання правил ТБ, а значить і до безпеки життєдіяльності взагалі.

Другий напрям передбачає під час вивчення теоретичного і практичного матеріалу з машинознавства акцентування уваги студентів на розумінні ними суті небезпечних факторів та умов їх виникнення в різних видах гідравлічних, теплових та електричних

машин.

Так, наприклад, у розділі „Гідравлічні машини” під час вивчення об’ємних насосів звертається увага студентів на те, що створюваний такими насосами напір теоретично нічим не обмежений і в дійсності може бути дуже великим. Він залежить від зусилля, яке може бути створене робочим органом, і від міцності конструктивних елементів. У зв’язку з цим недопустимо закривати вентиль на напірному трубопроводі при роботі таких насосів. Порушення цієї вимоги призведе до пошкодження або приводного пристрою, або конструкції насосу, напірних трубопроводів чи споживачів рідини високого тиску.

Під час вивчення динамічних насосів, наприклад, центробіжних, увага студентів звертається на те, що при їх роботі тиск на вхідному патрубку може бути досить низьким. Крім цього, на тильній стороні лопастей виникає додаткове зниження тиску. У результаті названих факторів у певній частині робочого колеса, в основному у вхідній, абсолютний тиск у потоці може знизитися до тиску насичених парів рідини, при якому виникає явище кавітації. Виникнення кавітації призводить до збільшення гідравлічних втрат, виникнення шумів, вібрацій, інтенсивного пошкодження робочих поверхонь ротора, що недопустимо при нормальній роботі насосів. Вибираючи режим роботи динамічних насосів, необхідно уникати умов виникнення кавітації, тобто необхідно, щоб у межах проточного шляху тиск був вище тиску насиченої пари рідини. Ця умова говорить про недопустимість перевершення певної висоти всмоктування рідини центробіжними насосами.

Вивчаючи розділ „Теплові машини”, увагу студентів також акцентують на особливостях роботи теплових машин, які можуть привести до виникнення ситуацій, небезпечних для здоров’я людини. Так, наприклад, розгляд питань, пов’язаних із кількістю палива і повітря, що подаються в циліндр двигуна внутрішнього згорання системами регулювання випередження запалення, енергетичним запасом іскри запалювання, підкреслюється, що крім впливу цих факторів на економічні показники двигунів вони впливають і на шкідливість відпрацьованих газів. Умова зниження токсичності відпрацьованих газів впливає на конструктивні особливості двигунів внутрішнього згорання.

Аналогічно, з урахуванням впливу на здоров’я людини, розглядаються й інші питання щодо теплових машин.

Вивчаючи електричні машини, звертають увагу студентів на специфічність вражаючих факторів електричного струму та

ситуацій, в яких вони можуть виникнути.

Так, розглядаючи основи роботи електричних машин, підкреслюють, що носіями заряду є не тільки електрони, а й іони в електролітах. Виходячи з цього, робиться висновок – тіло людини є провідником. Електричний опір людини значною мірою визначається опором шкіри і залежить від її стану. При проходженні електричного струму через тіло іони клітин рухаються, що призводить до пошкодження клітин. Наслідки враження струмом залежать як від величини сили струму, так і від часу його проходження. Для зменшення вражаючої дії струму необхідно зменшити його величину та час проходження. Сила струму залежить від напруги та опору ділянки електричного кола, до якої вона підведена. Така залежність визначає способи хапобігання враження струмом: устанавлення максимально допустимої напруги залежно від категорії безпеки приміщення, заземлення та занулення електрифікованих пристроїв.

Під час вивчення машин змінного синусоїдного струму, який найбільш широко використовується в техніці, звертається увага студентів на те, що стандартні напруги 220В та 380В є діючими значеннями, а в дійсності два рази за період миттєві значення напруги досягають, відповідно, 310В та 535В, що несе підвищену небезпеку.

Вивчаючи різні типи електродвигунів та генераторів, розглядають можливі небезпечні ситуації та причини їх виникнення. Так, активний опір обмоток машин при проходженні електричного струму перетворює електричну енергію в теплову. Кожний споживач має граничну величину розсіюваної потужності. Якщо співвідношення між напругою й опором обмотки перевищують певні значення, то температура обмотки підніметься вище допустимої, що призведе до пошкодження ізоляції та виходу з ладу пристрою. Крім того, в індуктивностях, якими є обмотки машин, унаслідок явища електромагнітної індукції в момент розриву кола можливе виникнення небезпечної напруги, значно більшої від напруги джерела живлення. Останній фактор особливо впливає на працездатність колекторів електричних машин.

Вивчаючи трифазні електричні двигуни, увагу студентів акцентують на функціях нейтрального проводу. При несиметричному навантаженні та відсутності нейтрального проводу фазні напруги на обмотках можуть приймати різні значення і досягати навіть значень лінійної напруги (380В). Така напруга перевищуватиме максимально допустиму для фазної обмотки і

приведе до виходу її з ладу. Для запобігання таких ситуацій прокладають нейтральний провід і в нього не включають захисні пристрої (плавкі запобіжники, автоматичні вимикачі).

При переключенні трифазних споживачів зі схеми “зірка” в схему “трикутник” фазні напруги і струми зростають у 1,73 рази, а лінійні струми і споживана потужність – у 3 рази. Цей фактор особливо уважно потрібно враховувати при виборі схеми включення трифазних двигунів та при їх заміні, наприклад, при підключенні трифазних асинхронних двигунів дерево- та метало-обробних верстатів у шкільних майстернях.

Розглядаючи робочі характеристики асинхронних двигунів, підкреслюють велику залежність їх обертового моменту від напруги, малий пусковий момент і великий пусковий струм. Експлуатація асинхронних двигунів при зниженій нарузі, чи в пусковому режимі, приводить до перегріву та пошкодження його обмоток, що, у свою чергу, створює небезпечну ситуацію для людей. Ці ж фактори зумовлюють і необхідність пуску асинхронного двигуна на холостому ході, і тільки після виходу двигуна на робочий режим здійснюється його навантаження.

Під час вивчення двигунів постійного струму відмічається недопустимість включення двигунів з послідовним збудженням на холостому ході, наприклад, автомобільних стартерів без навантаження. При такому включенні двигуни цього виду йдуть врознос, тобто їх якір набуває такої великої швидкості обертання, що під дією сил інерції він отримує механічні пошкодження, двигун виходить з ладу, і при цьому виникають травмонебезпечні ситуації.

Аналогічно до приведених прикладів розглядаються й інші теми курсу „Машинознавство”.

Під час теоретичного вивчення на лекціях матеріалу, пов’язаного з безпекою життєдіяльності, широко використовується наочність, демонстраційний експеримент, наводяться приклади виникнення небезпечних ситуацій удома, у школі та на виробництві. Після вивчення теорії, на лабораторно-практичних заняттях студенти досліджують явища, що створюють ці ситуації, експериментально, під час захисту лабораторних робіт вони також обов’язково відмічають небезпечні сторони цих явищ, умови їх виникнення та способи запобігання.

Таким чином, вивчаючи машинознавство, студенти з різних сторін, теоретично і практично, вивчають і небезпечні ситуації, які можуть виникнути при роботі з різними видами машин.

Як показують результати, розроблений нами і впроваджений у навчальний процес метод поглибленого вивчення безпеки життєдіяльності під час освоєння курсу „Машинознавства” забезпечує більш широку реалізацію основних дидактичних принципів і сприяє формуванню навичок з безпеки життєдіяльності. Слід відмітити, що поглиблення знань та навичок з безпеки життєдіяльності під час вивчення спеціальних предметів не потребує значних матеріальних витрат і, на нашу думку, його потрібно впроваджувати у вивчення всіх технічних та природничих дисциплін. Саме такий підхід найбільшою мірою створюватиме умови для підготовки студентів до безпечної діяльності в житті.

Література:

1. Зацарний В.В., Мазур В.Г., Мостовий В.М. Навчальна програма нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих закладів освіти. – К.: Охорона праці, 1999. – 21 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Лозниця В.С. Психологія и педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: ЕкСОб, 1999. – 304 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

Гвоздй С. П.

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ «ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ»

На початку XXI століття актуальнішою стає проблема виживання людства. Найвища цінність суспільства – людина – кожним кроком свого життя зустрічається з факторами, які негативно впливають на її життя і здоров'я. В більшості випадків ці фактори породжуються самою людиною: науково-технічний прогрес, діяльність людини, її необачне поводження з природою, тероризм, підприємницька діяльність з кримінальними відхиленнями, прогресуючий наркобізнес, безробіття, відсутність реального правового захисту та інше.

Україна підтримала Концепцію ООН про сталий розвиток людства як напрям дій на XXI століття. Пріоритет надано безпеці кожної людини. Під «безпекою життєдіяльності людини» (БЖДЛ) розуміють характеристику існування людини в певному місці її перебування, що відображає збалансованість між впливом

чинників, які загрожують життю або здоров'ю людини, та таких, що запобігають негативним наслідкам цієї життєдіяльності.

Введення в загальноосвітніх школах України дисципліни «Основи безпеки життєдіяльності» (ОБЖД) сприяє корегуванню ставлення учнів до власної безпеки та безпеки інших людей, розвиває практичні навички самозахисту в умовах зростаючого психологічного навантаження.

Під час навчального процесу учні готуються до повноцінного життя в умовах існуючого в Україні рівня безпеки, що залежить від стану навколишнього середовища, державної системи підтримки безпеки людини (пожежна охорона, органи правопорядку, цивільна оборона, охорона здоров'я, освіта, охорона праці тощо) та індивідуальної захищеності (психофізичний стан, мотивація, індивідуальні способи захисту тощо) [2].

Але виникає проблема в наявності фахівців з дисципліни „ОБЖД”. В сучасний перелік спеціальностей не введена „Безпека життєдіяльності”, тому в вищих навчальних закладах України проводиться спеціалізація педагогів іншого фаху (учитель фізики, учитель трудового навчання тощо).

У загальноосвітніх школах (ЗОШ) ОБЖД викладається в обсязі, який є достатнім для 0,5 ставки викладача. Це приводить до того, що предмет викладається фахівцями без спеціалізації, яким не достає погодинного навантаження. За даними О.А.Шевчук (показники на 2003 рік), спеціальність вчителів, що викладають ОБЖД різноманітна, а саме: філологи, учителі початкових класів, трудового навчання, біології, фізичної культури, географії, психології, хімії, математики, історії, фізики [3]. Такі заміни призводять до недбалого ставлення учнів до предмета і, відповідно, до проблеми особистої безпеки.

Базові дисципліни, які формують теорію знання про безпеку життєдіяльності в ВНЗ є: «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільна оборона».

Ми вважаємо, що для вдосконалення знань із безпеки життя і діяльності необхідно введення спеціалізованих дисциплін: 1) особливості викладання «ОБЖД» у різних класах всіх видів ЗОШ – «Методика викладання ОБЖД»; 2) медична допомога при невідкладних станах – «Основи медичних знань».

«Основи медичних знань» – перша навчальна дисципліна, яку слід повернути до навчальних програм майбутніх педагогів. Не прослухавши «Основи медичних знань» та не отримавши достатньої практики з надання допомоги потерпілому, майбутній учитель не буде мати змоги без знань і вмінь з першої медичної

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

допомоги в невідкладних станах надати допомогу учневі в разі екстремальної ситуації та, звичайно, не зможе навчити дітей практичним навичкам само- і взаємодопомоги.

«Методика викладання ОБЖД» як спеціалізована дисципліна має містити такі питання:

- Теоретичні основи безпеки життєдіяльності (ОБЖД), психологічні аспекти БЖД, екологічні аспекти БЖД, валеологічні аспекти БЖД).

- Безпека життєдіяльності людини (безпека життєдіяльності в надзвичайних ситуаціях, безпека дорожнього руху, держава як головний захисник безпеки людини, правила безпеки під час навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, пожежна безпека, електробезпека, радіаційна безпека, безпека поведіння на воді, безпека інформаційного простору, надзвичайні ситуації в житті сучасної людини, побутовий травматизм).

- Особливості навчання ОБЖД у школі (початковій, базовій, старшій) [1].

У програму БЖД у ВНЗ необхідно ввести в ширшому обсязі теми, які не передбачені програмою вищих навчальних закладів, але повинні викладатися в загальноосвітніх школах: безпека дорожнього руху, побутова безпека, профілактика отруєнь та травматизму. У зв'язку зі зростанням кількості ВІЛ-інфікованих, поширенням шкідливих звичок у підлітків більше уваги приділяти небезпекам соціального характеру: туберкульозу, наркоманії, алкоголізму, палінню, венеричним захворюванням, бандитизму.

Ми вважаємо доцільним розширити загальний обсяг годин з БЖДЛ у ВНЗ педагогічного напрямку з метою підготовки педагогів усіх спеціальностей до викладання ОБЖД на високому рівні.

Завдання, які має вирішувати вчитель на уроках з ОБЖД, потребують удосконалення форм і методів викладання, різноманіття методів контролю знань, переходу від інформаційних і репродуктивних методів навчання до пошукових і діяльнісних, спрямованих на формування переконань учнів.

Американський психолог А.Скинлер показав, що у своїй практичній діяльності людина спирається на дві категорій знань:

- ✓ отримані від викладача, від більш досвідченого колеги або з книг («холодні» знання);

- ✓ накопичені у власній практичній діяльності, на власному досвіді і власних помилках («гарячі» знання).

З точки зору психології, під час навчання безпеки життєдіяльності «холодні» знання слід викладати так, щоб вони якнайлегше перетворювалися у свідомості учнів на «гарячі» для

вирішення практичних завдань. Важливо не тільки відпрацювати з учнями та студентами практичні навички, а й навчати їх уміння приймати правильні рішення й уникати супутніх помилок.

Багатьма методистами рекомендуються різні критерії вибору методів навчання відповідно до змісту уроку з ОБЖД.

Під час вивчення *об'єктів* використовуються можливості чуттєвого сприйняття – малюнки, слайди, фотографії, моделі, картографічний матеріал, відеофільми.

Під час вивчення *процесів* необхідна постановка експериментів, потрібні кінофільми, що демонструють динаміку розвитку процесу, серії малюнків, що також відображають етапність зміни ситуації.

Під час вивчення *одиниць виміру* основними методами повинні служити завдання та задачі на оцінку дії вимірюваного фактору з використанням одиниць виміру.

Важливим у викладанні ОБЖД і в підготовці до викладання є використання нових технологій: персональних комп'ютерів, засобів Інтернету.

Крім занять в аудиторіях та класних кімнатах корисним для засвоєння матеріалу ми вважаємо виходи на природу, зустрічі з представниками МНС, ДПС, рятувальних служб міста. Доцільно було би поновити змагання типу «Зірниця», «КВН», учнівських олімпіад із ОБЖД.

Методи, обрані для проведення кожного конкретного уроку, повинні відповідати ступеню готовності та самостійності учнів, тобто рівню їх пізнавальної діяльності.

Рівень пізнавальної діяльності закладається вчителем на стадії підготовки уроку і реалізується шляхом постановки завдань і питань протягом заняття. Майбутній учитель має виділяти час на самоосвіту, самовдосконалення, самореалізацію.

Необхідно враховувати, що специфіка предмета ОБЖД передбачає розгляд не тільки самих процесів і явищ, які включають механізми формування і поширення небезпек на території, але й здатність надзвичайних ситуацій нанести шкоду людині, населенню, економіці. Ключовим же завданням є формування знань про способи захисту, умінь і навичок самопорятунку при виникненні небезпеки.

На нашу думку, підготовку педагогів до викладання ОБЖД у загальноосвітніх школах слід проводити з урахуванням міжпредметних зв'язків. Це пов'язано з тим, що в програмі всіх спеціальностей є теми, які близькі до безпеки в навколишньому середовищі, на виробництві. Наприклад, фізик має змогу звернути

увагу на радіаційні елементи та їх використання людиною, шкідливість електромагнітного випромінювання для живих істот, швидкість розповсюдження ударної хвилі та інше; фахівці з хімії звертають увагу на отруйні речовини, небезпечність лугів та кислот, класифікацію лікарських засобів; біолог, який використовує знання з фізіології людини, мікробіології, доводить знання про особливості поведінки під час біологічної небезпеки (отруєннях, ушкодженнях тканин, кісток та інше). З психологічними аспектами БЖД, підготовкою до правильної поведінки під час надзвичайних ситуацій, терористичних актів та з методами реабілітації постраждалих повинен ознайомити психолог.

Учитель з ОБЖД фактично є фахівцем з усіх спеціальностей. Він повинен мати знання не тільки з фізики, хімії, біології, але й географії, історії, психології, соціології, фізичної культури, допризовної підготовки, а також життєвий досвід, що є неодмінною умовою продуктивного навчання.

У Концепції освіти з БЖДЛ відзначається, що основна відзнака вузівської освіти полягає у «...формуванні у студентів здатності до комплексного наукового розв'язання проблем безпеки, науково-дослідного обґрунтування правових і соціально-економічних механізмів політики в галузі захисту людини і середовища її існування». Це положення повинно визначити структуру та зміст викладання дисципліни БЖД та підготовку майбутнього вчителя до викладання ОБЖД.

Головним заданням у викладанні БЖД та підготовці майбутніх учителів з ОБЖД є вироблення у студентів та учнів позитивного ставлення до питань безпеки, охорони власного здоров'я та життя.

Література:

1. Навчальний план та програма курсів підвищення кваліфікації вчителів ОБЖД / Дивак В.В., Пархоменко І.Н., Сидорчук Л.А., Юхименко А.П. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 18. – С.1-32.
2. Програми для загальноосвітніх закладів «Основи безпеки життєдіяльності» 1-11 класи / Укладачі В.Сфімова, І.Пархоменко, І.Репік та ін. // Збірник нормативних документів з питань викладання... «БЖД». – К.: Основа, 2003. – 488 с.
3. Шевчук О.А. Рекомендації щодо вивчення стану викладання ОБЖД у ЗОШ Рівненської області // Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції «Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика». – Рівне, 2004. – С. 75-76.
4. Энциклопедия по безопасности и гигиене труда. – Т.3. – М.: Профиздат, 1996.

Глухова А.Г.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Зростання негативного впливу наслідків науково-технічного процесу на довкілля вимагає не тільки принципово нового концептуального підходу до визначення ролі й місця людини в екосистемі, а й розробки практичних механізмів взаємодії суспільства і природи. Правильне розуміння і мислення, спрямовані на вирішення екологічних ситуацій є основою для розробки ефективних шляхів впливу на свідомість, а через неї і на корекцію взаємовідносин людини з природою, сприяє регулюванню самого процесу цієї взаємодії.

Йдеться насамперед про формування екологічної культури як одного з ключових завдань системи виховання і освіти підростаючих поколінь, у тому числі і студентської молоді. Практика показує, що, незважаючи на значний прогрес в екологічному вихованні, у студентів превалює утилітарний підхід до природи, у системі цінностей екологія займає периферійні місця, є частиною моральних переконань.

Наші дослідження засвідчили, що екологічні знання і навички у респондентів носять, як правило, потребнісний характер (53,4%), відмічається відсутність спрямованості на збереження природи як середовища людського існування, переважає пасивно-кон'юнктура позиція у відношенні до природних ресурсів.

Педагогічним аспектом екологічної проблеми присвячено дослідження С.Алексєєвої, А.Букіна, І.Зверєва, А.Вербицького, Н.Винокурова, І.Суравегіна, А.Ільїна, А.Касьян, І.Суравегіна та ін. Безпосередньо над проблемами правоохоронної освіти й екологічного виховання займалися М.Воїнственський, А.Волкова, Н.Єна, В.Медина, Л.Нарочна, П.Самойленко та ін. Водночас у нових соціально-економічних умовах, що мають місце в Україні, пошук перспективних шляхів і засобів формування екологічної культури населення, а також причин неефективності системи екологічного виховання слід віднести в розряд першочергових проблем. Як показують одержані нами дані, їх розв'язання стикається з низкою типових перешкод:

- екологічні негаразди розуміються нерідко як відомча, а не загальнодержавна справа, що зачіпає інтереси всіх сфер життєдіяльності суспільства;
- екологічному вихованню заважають поширені стереотипи вседозволеності людини у своїй діяльності щодо

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- природи, надії на її локальний характер;
- знання й уявлення студентів щодо природоохоронної діяльності не відповідають реаліям сьогодення;
 - екологічному вихованню учнівської і студентської молоді не приділяється належна увага.

Складність і актуальність екологічних проблем вимагає їх розгляду в контексті державної політики. Об'єднання зусиль науковців і практичних працівників соціальних інститутів убачається насамперед у формуванні в широких мас населення наукового світогляду, розуміння необхідності радикальних природоохоронних заходів уже сьогодні. Сучасний стан біосфери переростає в проблему виживання, бо стрімко росте як рівень погіршення екології середовища проживання людини, так і стан здоров'я суспільства.

Зустрічаючись з наслідками екологічних бід, більшість людей не в змозі пов'язати це із своєю індивідуальною діяльністю чи роботою підприємства, на якому вони працюють. Крім того, у багатьох регіонах, на чисельних підприємствах плани природоохоронних заходів реалізуються тільки на папері, звітування про їх виконання, як правило, показує неадекватне відображення справжньої екологічної ситуації з усіма впливаючими звідси наслідками. Як бачимо, перебудова психології сучасної людини є найскладнішим із завдань, оскільки це тривалий і складний процес виховання особистості нового складу. Тому виникає нагальна необхідність оптимізації механізму цілеспрямованого включення екологічних знань як у загальноосвітню та професійну підготовку, так і у процес підвищення кваліфікації.

Невичерпним джерелом покращення екологічної ситуації є резерви підготовки молоді до екологічної діяльності через реалізацію природоохоронного аспекту програм навчальних дисциплін у навчальних закладів, у тому числі й вищої школи. Розвиток екологічної культури вимагає свідомого засвоєння значного об'єму спеціальних знань, умінь та навичок. Але, як уже наголошувалось, більшість студентів недостатньо обізнані в екологічному плані. Під час викладання навчальних дисциплін не завжди приділяється належна увага екологічним проблемам та способам їх розв'язання у практичній діяльності. У загальному обсязі навчального часу дисциплінам і курсам екології та охорони навколишнього середовища відводиться незначна його частка.

У свою чергу безсистемні екологічні знання із загальноосвітніх предметів, одержаних під час навчання в школі, не стають моральним орієнтиром у діяльності, який би дозволяв на

рівні переконань активно брати участь у природоохоронній діяльності. Поліпшення екологічної підготовки вбачається і в забезпеченні більш тісного співробітництва навчальних закладів з батьками, товариствами з охорони природи, шефами та спонсорами. Для цього бажано активізувати роботу організацій, навчальних закладів різних ступенів та рівнів з охорони навколишнього середовища, участі у природоохоронних заходах із широким залученням бібліотек, музеїв, засобів масової інформації.

Важливе місце в системі формування екологічної культури молоді займає сімейне виховання. Сім'я як соціальний інститут повною мірою не в змозі забезпечити системний підхід до вирішення цієї складної проблеми. Виховний аспект екологічної діяльності сім'ї носить хаотичний характер, оскільки відсутність у більшості батьків відповідних знань і навичок утруднює процес засвоєння та усвідомлення дитиною невідомої їй явищ чи процесів навколишнього середовища. Батьки не в змозі також контролювати і виправляти весь спектр відносин та поведінки дітей по відношенню до природи, показувати на особистому прикладі бережливе ставлення до неї. Тому «екологізація» батьків, спільна цілеспрямована діяльність школи, ВНЗ, батьків з іншими соціальними інститутами є необхідною умовою якісного екологічного виховання молоді.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства все більш чітко виявляється протиріччя між об'єктивно зростаючими потребами в контексті відношень «людина – природа» і рівнем екологічного виховання. Засобом найшвидшого виходу з такого стану, альтернативою екологічній катастрофі вбачається формування екологічної культури в усіх прошарках населення і студентської молоді зокрема, об'єднання зусиль соціальних інститутів для розв'язання екологічних проблем.

Література:

1. Баландин Р.К. Природа, личность, культура // Экологическая альтернатива. – М.: Прогресс, 1990. – С. 17-43.
2. Винокурова Н.Ф. Интеграция экологических знаний. – Н.Новгород: Изд-во В-В акад. Гос. службы, 1996. – 73 с.
3. Зверев И.Д. Экогласность и образование // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 9-12.

Дубовик Л.П.

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНИХ УМОВ ПРАЦІ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ФІЗИКА»

Програмою курсу «Загальна фізика» передбачено виконання низки лабораторних робіт, демонстраційних дослідів. Використовуються при цьому електричні прилади, неелектричні джерела теплоти, джерела випромінювання, отруйні речовини, вогнебезпечні рідини та гази, розчинники тощо [3]. У зв'язку з цим вірогідність випадків травматизму в лабораторіях велика.

Нещасні випадки в лабораторіях фізики, як наголошує М.Сулпа, умовно поділяються на дві групи: 1) ті, що виникли не за вини студентів; 2) ті, що залежать від них [2; 4]. Серед інших до перших відносяться: неуважне ставлення викладачів фізики до навчання студентів безпечним прийомом виконання лабораторних робіт; недоліки в організації групової роботи під час проведення дослідів; недостатній контроль за виконанням інструкцій з техніки безпеки. Тому на інженерно-технологічному факультеті особлива увага приділяється проведенню та реєстрації інструктажів з безпеки життєдіяльності. Перед початком першого заняття з курсу «Загальна фізика» проводиться вступний інструктаж. Згідно з розробленою програмою вступного інструктажу студентів знайомлять із загальними правилами поведінки в лабораторії. А саме: у лабораторії не можна вмикати, торкатися або вимикати без дозволу викладача або лаборанта рубильники та інші прилади; необхідно виконувати тільки заплановану лабораторну роботу; під час виконання лабораторної роботи не дозволяється: працювати на несправному обладнанні, заважати іншим студентам, виходити з лабораторії або залишатися одному [4]. Студенту забороняється торкатися неізольованих дротів та електричних пристроїв, самостійно ремонтувати електрообладнання, торкатися механізмів, що рухаються. Під час виконання будь-якої лабораторної роботи студент повинен розмістити прилади, матеріали, обладнання на своєму робочому місці так, щоб запобігти їх падінню або перекиданню. Неприпустимими для студента є неохайність, неуважність, недотримання правил особистої гігієни і санітарних норм. Головною умовою допуску студента до лабораторної роботи є його ознайомлення з правилами техніки безпеки [1; 4; 5]. Перед її виконанням необхідно уважно вивчити її зміст і хід виконання, перевірити справність огороження, захисних пристроїв та отримати дозвіл викладача на її початок.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Первинний інструктаж проводиться зі студентами перед виконанням циклу лабораторних робіт, а також перед кожною лабораторною роботою. Наприклад, перед виконанням циклу робіт модулю «Електрика і магнетизм» студентів знайомимо з такими основними правилами:

1. Під час проведення дослідів не допускайте граничних навантажень вимірювальних пристроїв; не торкайтесь елементів кола, що не мають ізоляції і перебувають під напругою.

2. Для складання експериментальних установок користуйтеся проводами з наконечниками і запобіжними чохлами, з міцною ізоляцією, без видимих пошкоджень.

3. Складаючи електричне коло, уникайте перетину проводів. Наявність напруги в колі перевіряйте тільки приладами або покажчиками напруги.

4. Джерело струму вмикайте в електричне коло в останню чергу, тільки після перевірки викладачем або лаборантом.

5. Не виконуйте з'єднання в колі та заміну запобіжників до відключення електричного живлення, а з'єднання в колах машин до повної зупинки якоря або ротора машини.

6. Не торкайтесь корпусів стаціонарного електрообладнання, затискачів відключених конденсаторів.

7. Користуйтеся інструментами з ізольованими ручками.

8. Після закінчення роботи відключіть джерело електричного струму та розберіть електричне коло.

9. У випадку виявлення неполадок в електричних пристроях, які знаходяться під напругою, терміново відключіть джерело електричного струму та повідомте про це викладача або лаборанта.

Кожна окрема лабораторна робота має специфічні особливості, а відповідно й вимоги безпеки, що потребують дотримання. Тому перед їх виконанням проводиться усний інструктаж з додатковим вивченням інструкції з техніки безпеки. Усний інструктаж дає можливість пояснення супроводжувати демонстрацією безпечних дій, а ознайомлення з інструкцією сприяє більш міцному засвоєнню правил (студент може проводити її вивчення в індивідуальному темпі, перерахувати незрозумілі місця).

На перший погляд простий дослід дуже часто вимагає дотримання великої кількості правил. Як приклад, розглянемо дослідження перетворення внутрішньої енергії води в пробірці. Враховуючи, що пробірки є скляними приладами, порушення правил безпеки роботи з ними може призвести до різаних ран, опіків від нагрітих до високої температури пробірок, поранень

рук, обличчя від їх розриву. Тому необхідно користуватися пробірками, що мають оплавлені краї та не мають тріщин. Під час встановлення корку у пробірку її необхідно тримати за бокову сторону, а не упирати в долоню. Пробірку у кронштейні необхідно закріплювати за допомогою гумових насадок та запобігати її розтріскуванню внаслідок надмірного затискання. Нагріваючи воду у пробірці, необхідно тримати її так, щоб отвір пробірки був спрямований від студента та сусідів по роботі. Забороняється вставляти у пробірку корок, який щільно прилягає, до повного остудження пробірки. Переносити пробірку з гарячою водою необхідно, попередньо обгорнувши її рушником. Неправильне користування спиртівкою може викликати термічні травми, опіки, пожежі. Тому до відома студентів необхідно довести, наскільки небезпечно використовувати саморобні спиртівки. Під час використання скляних спиртівок не можна забувати, що гніт необхідно пропускати через трубочку з кільцем, виготовлену із жерсті. Це запобігає лусканню резервуару спиртівки та розтіканню спирту, який горить. Забороняється використовувати для спиртівок бензин, гас тощо; регулювати величину полум'я за допомогою зміни довжини гніту. Щоб запобігти вибуху посудини спиртівки, не можна допускати вигорання спирту більш ніж на 2/3 її об'єму. Працювати необхідно в захисних окулярах або огородити установку захисним екраном з оргскла.

Навіть просте перечитування вищенаведених правил вимагає певного часу, а їх вивчення і засвоєння, відповідно, – ще більшого. Між тим, викладач не має права допускати студента до виконання лабораторної роботи якщо він додатково ще не вивчив основні теоретичні відомості щодо її виконання, не засвоїв хід роботи. Виникають проблеми з часом – проведення інструктажу, засвоєння студентом інструкції з техніки безпеки, ознайомлення з основними теоретичними положеннями та послідовністю виконання роботи, перевірка засвоєного матеріалу та отримання допуску до роботи, збирання приладу, його перевірка, виконання необхідних дослідів і замірів (не менш як три рази), прибирання робочого місця, виконання необхідних розрахунків, графіків, рисунків, оформлення протоколу лабораторної роботи, захист лабораторної роботи. Вирішення проблеми ми вбачаємо у збільшенні самостійної роботи студентів з підготовки до виконання лабораторної роботи в позааудиторний час та використанні інтенсивних методів перевірки їх знань і навичок.

Література:

1. Єльник В.С., Міма Л.С. Методичні вказівки до лабораторного практикуму з загальної фізики // Печатное слово. – 2003. – №5. – С.93-98.
2. Заплатинський.В.М. Безпека життєдіяльності. – К.: КДТЕУ, 1999. – 208 с.
3. Охрана труда: Учеб. пособие для студ.пед. ин-тов по спец. «Общетеchnические дисциплины и труд» / Под общ. ред. А.Н.Минаева. – М.: Просвещение, 1977. – 160 с.
4. Сулла М.Б. Охрана труда: Учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по спец. №2120 «Общетеchnические дисциплины и труд». – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
5. Шилов В.Ф. Техника безопасности в кабинете физики средней школы: Пос. для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 80 с.

Знамеровська Н.П.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ СЛЮСАРІВ

Під час вивчення дисциплін професійної підготовки велике значення має методика проведення навчальних занять та організація умов безпечної праці у виробничому навчанні учнів ПТУ. У методиці розробляються і встановлюються раціональні методи та прийоми, засоби і форми навчальної діяльності, під час якої відбувається свідоме оволодіння учнями системою знань з предмета та формуються відповідні вміння і навички щодо застосування цих знань, але питанням безпечної праці приділяється недостатньо уваги з боку викладачів.

Професійне навчання, як і загальноосвітнє, організовується за допомогою конкретних форм (уроки, виробничі заняття, лабораторно-практичні заняття, екскурсії) та форм позаурочної роботи. Вплив на учнів відбувається загальноприйнятими методами. Але особливості професійного навчання дозволяють нам формувати знання та розвивати вміння учнів за обраною професією. У підготовці слюсарів важливе значення в навчально-виховному процесі набуває людський фактор, психологічний настрій, високий рівень свідомості учнів на всіх ступенях навчання. Велика роль у реалізації поставленої мети належить предметам професійно-технологічного циклу. Зусилля викладачів і майстрів виробничого навчання повинні бути спрямовані на виховання в учнів високої професійної майстерності, зібраності, свідомості та організованості, сучасного економічного мислення, здібності до планування і

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

самоконтролю, а також забезпечувати безпечну діяльність учнів у навчальних майстернях. На теоретичних заняттях повинні використовуватись технічні засоби навчання, деталі, збірні одиниці, прилади та агрегати. Вивчення роботи верстаків, верстатів і приладів необхідно супроводжувати показом цих процесів на діючих моделях. Також необхідно використовувати схеми, плакати, стенди, слайди; діафільми і кінофільми. Оскільки учні готуються стати в майбутньому слюсарями, на наш погляд, доцільним буде навчити їх умінням і навичкам безпечної роботи і поведінки в слюсарних майстернях з детальною зупинкою на слюсарних операціях та техніці безпеки під час виконання відповідних видів робіт. Питаннями даної проблеми займалися такі автори, як Н.І.Макієнко, К.М.М.ропивницький, В.О.Аршинов, Д.Є.Грінберг та ін., які розробили методичні посібники з проведення занять і вивчення правил безпечної роботи у слюсарних майстернях. Вони звернули увагу на те, що процес навчання повинен містити відповіді не тільки на запитання «Що?», «Як?» і «Коли?», але й детально, доступно пояснювати правила техніки безпеки під час виконання тієї чи іншої слюсарної операції. Учень повинен не тільки вміти професійно виконувати ці операції, але й розуміти ту чи іншу неполадку інструментів та обладнання, знати, яка причина виникнення даної неполадки і до яких наслідків це може привести.

Навчально-виховний процес підготовки слюсаря складається з формування і розвитку окремих якостей особистості учня, необхідних для успішної його роботи. Ці якості особистості можна поділити на групи (сторони): соціальну, біологічну (генетичну), психічну та індивідуальний досвід.

Соціальні якості формуються і розвиваються усією системою шкільного і позашкільного виховання.

До групи біологічних якостей віднесені специфічні для слюсаря якості фізичного розвитку і вищої нервової діяльності: гострота зору, швидкість реакції та інше.

Досить важливі для слюсаря психічні якості: швидкість і точність розпізнавання об'єктів і ситуацій; переключення, концентрація і розподіл уваги; пам'ять; воля та інше.

Найбільш важка частина роботи в підготовці слюсаря – формування й накопичення індивідуального досвіду, який характеризується змістом і структурою знань, умінь і навичок, якістю їх засвоєння, наочністю та універсальністю.

Найважливіша задача педагогів – добиватися від учнів глибокого й міцного засвоєння наукових знань, вироблення вмінь

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

та навичок, застосовування їх на практиці, формувати матеріалістичний світогляд і морально-естетичну культуру. Говорячи по-іншому, треба так організувати навчальний процес, щоб учні добре оволоділи матеріалом, що вивчається, тобто змістом освіти. Усе це потребує від учителя глибокого осмислення теоретичних основ навчання і надбання відповідних методичних умінь.

Але що таке навчання як педагогічний процес? В чому полягає його сутність? Коли висвітлюють ці питання, то відмічають, що даний процес характеризується двобічністю. З одного боку, у ньому той, хто навчає (викладач-майстер), викладає програмний матеріал і керує цим процесом, а з іншого – учень, для якого даний процес набуває характеру навчання, оволодіння матеріалом, що вивчається. Цілком зрозуміло, що хід цього процесу неможливий без активної взаємодії між тим, хто навчає і тим, хто навчається. Дану особливість навчання деякі вчені вважають головною для розкриття його сутності. Наприклад, у навчальному посібнику говориться: «Навчання – це цілеспрямований процес взаємодії вчителя та учня, у ході якого відбувається засвоєння знань, умінь та навичок, здійснюється виховання та розвиток учня».

Та чи можливо дане визначення вважати достатньо вичерпним та зрозумілим? Мабуть, ні. Справа в тому, що хоч у процесі навчання дійсно має місце взаємодія педагога та учня, але основу і суть цієї взаємодії складає організація навчально-пізнавальної діяльності останніх, їх активізація і стимуляція, про що в запропонованому визначенні не говориться. А це дуже важливо. Кому, наприклад, невідомо, що коли педагог піз час пояснення нового матеріалу часто робить зауваження окремим учням, не викликавши інтересу до уроку, це не сприяє виникненню в них прагнення до оволодіння знаннями. Як бачимо взаємодія є, а прагнення до оволодіння знаннями в учнів немає. у цьому випадку навчання, звичайно, не відбувається. Це не можна не враховувати. Більш правильним буде вважати, що навчання – цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання навчальної і пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду і морально-естетичних поглядів та переконань.

З цього визначення витікає, що, якщо педагог не зможе збудити активність учнів в оволодінні знаннями, якщо в тій чи іншій мірі він не стимулює їх учіння, ніякого навчання не

відбувається. Учень лише формально присутній на заняттях.

Отже однією з головних вимог організації навчання є правильне здійснення педагогічного процесу, який складається з формування і розвитку певних якостей особистості учня, необхідних для успішної слюсарної роботи. Крім того, у процесі навчання в ПТУ викладач або майстер повинен вирішувати певні завдання. Без цих вимог навчання буде малоефективним.

Робочим місцем називається певна ділянка виробничої площі майстерні, закріплена за даним робітником (чи бригадою робітників), призначена для виконання певної роботи й оснащена відповідно до характеру цієї роботи устаткуванням, пристосуваннями, інструментами і матеріалами.

Організація робочого місця є найважливішою ланкою організації праці. Правильний вибір і розміщення устаткування, інструментів і матеріалів на робочому місці створюють найбільш сприятливі умови роботи.

Під раціональною організацією робочого місця розуміють таку його організацію, за якої при найменшій витраті сил і засобів праці забезпечуються безпечні умови роботи, досягається найвища продуктивність і висока якість продукції.

Одним із основних елементів організації робочого місця є його планування, піж час якого враховують вимоги наукової організації праці (розташування робочого місця стосовно інших робочих місць у майстерні, розташування устаткування, місця робітника, оснащення) і вимоги до розміщення інструментів, пристосувань (порядок на робочому місці).

З метою економії рухів і усунення непотрібних пошуків предметів на робочому місці їх поділяють на предмети *постійного і тимчасового користування*, за якими постійно закріплені місця збереження і розташування.

Вихідними даними для розробки планування майстерні (ділянки) є склад і габарити основного устаткування та допоміжного оснащення робочих місць, а також форми організації праці та виробництва.

На робочому місці повинні знаходитися тільки ті предмети, що необхідні для виконання даного завдання. Предмети, якими робітник користується частіше, кладуть ближче на площі, обмеженій у горизонтальній площині. Предмети, якими робітник користується рідше, кладуть далі, але не далі чим у межах площі, обмеженої в горизонтальній площині дугами. По можливості уникають такого розміщення предметів, що вимагає під час виконання робіт поворотів і особливо нагинання корпусу, а також перекла-

дання предметів з однієї руки в іншу. Пристосування, матеріали і готові деталі розташовують у спеціальних шухлядах (тарі), що знаходяться на відведених для них місцях.

Вимірювальні інструменти зберігають у спеціальних футлярах чи дерев'яних коробках.

Різальні інструменти (напилки, мітчики, свердли, розгорнення й ін.) зберігають на дерев'яних підставках (планшетах).

Після закінчення роботи використані інструменти і пристосування очищають від бруду й олії і протирають. Поверхню верстата очищають щіткою від стружки і сміття.

Робоче місце слюсаря залежно від характеру виробничого завдання може бути організоване по-різному. Однак більшість робочих місць обладнується слюсарним верстаком, на якому встановлюють лещата і розкладають необхідні для роботи інструменти, пристосування, матеріали; на спеціальних планшетах розміщують документацію – технологічні карти, креслення і т.д.

Проведений аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з досліджуваного питання показав, що питанню формування правил безпечної поведінки на робочому місці у слюсарних майстернях, використанню ергономічних вимог при проектуванні приміщень приділено дуже мало уваги.

Також робота показала відповідні дидактичні шляхи формування правил безпечної поведінки учнів ПТУ на заняттях виробничого навчання у слюсарних майстернях – це використання різноманітних методів і прийомів для показу наслідків недотримання правил безпечної роботи, усвідомлене ставлення до правил техніки безпеки та протипожежної безпеки. Постійний контроль з боку майстра за роботою учнів у слюсарних майстернях, перевірка знань учнів правил безпечної поведінки при різних видах слюсарних робіт.

Література:

1. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Т-во «Знання». – серія 7 «Педагогіка». – 1989. – № 9.
2. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М., 1988. – 220 с.
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. – К.: Вища школа, 1992.– 216 с.

Крупецких В.П.

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННЫХ АГРЕГАТОВ В РАСТЕНИЕВОДСТВЕ

При выполнении механизированных работ в растениеводстве основным средством труда являются машинные агрегаты, которые при неправильном их использовании негативно влияют на экосистему. Сложность рациональной организации работы машинно-тракторных агрегатов объясняется разнообразными условиями их работы. Так, технологический процесс выполняется в среде, в которой протекают биологические и микробиологические процессы. Производственная операция выполняется путем перемещения машины, что приводит к огромному металлогрузообороту и увеличению расхода топлива, составляющего значительную часть издержек производства. На металлогрузооборот расходуется значительно больше энергии, чем на осуществление технологического процесса. Один и тот же трактор используется в различное время на совершенно разных работах, различающихся по энергоёмкости и по проходимости. Поэтому не всегда возможно полностью использовать мощность двигателя. Время использования машин ограничено небольшими агротехническими сроками. Многие машины работают всего несколько дней в году, а некоторые применяются не каждый год. В связи с этим срок окупаемости машин или их амортизации затягиваются на долгое время, а моральный износ может наступить раньше их полной амортизации. Расчет прочности машин необходимо вести с учётом наиболее энергоёмких условий работы. Почти все машины работают в абразивной среде, что ускоряет износ трущихся деталей. Разрыв во времени между технологическими операциями затрудняет, а порой делает невозможным автоматизацию всего комплекса механизированных работ. Годовая продукция собирается с большой площади по частям, значительная пространственная протяженность, связанная с аккумулярованием солнечной энергии и питательных веществ почвой. Качество выполнения многих технологических операций находится в строгой зависимости от времени проведения работ, которое не может выбираться произвольно как по календарному исчислению, так и по продолжительности. Сельскохозяйственная техника работает и хранится в основном под открытым

небом в различных климатических условиях при температуре +50°С в летний период и до -40°С зимой.

Таких многообразных условий нет ни в одном цехе, ни в одной лаборатории, ни в одной мастерской промышленных предприятий. Таким образом, условия использования машин в сельском хозяйстве, особенно в растениеводстве, существенно отличаются от условий применения машинного оборудования в промышленности.

Это представляет высокие требования как к конструкциям, так и к научно обоснованным методам и способам их эксплуатации.

Масштаб сельского хозяйства Украины, чрезмерно высокая степень распаханности земель, противоречия интенсификации и механизации производства в значительной мере служат причиной нарастания экологической напряженности. Важность экологического восприятия развития экологических систем земледелия обусловлена тем, что в этой среде человеческой деятельности земля выступает как главное средство производства, а естественная среда является объектом активного вмешательства человека. Поэтому при усовершенствовании механизированного производства необходимо обеспечить системное единство техники, технологии и внешней среды, создания благоприятных условий для работы обслуживающего персонала. Таким образом, машинные агрегаты воздействуют с одной стороны на операторов их обслуживающих, с другой – на окружающую среду: почву, растения, удобрения, воздух.

Всемерное оздоровление и облегчение условий труда трактористов-машинистов – одна из главных задач подъема благосостояния сельских тружеников. Сельскохозяйственные агрегаты должны иметь не только высокие агротехнические, энергетические, экологические, но и эргономические показатели. К нормативным условиям труда необходимо отнести санитарно-гигиенические: тип кабины; защищенность от внешних воздействий (пыли, атмосферных осадков, шума, жары, холода, выпускных газов и т.д.); комфортабельности сидений; удобное расположение агрегатов управления; наличие контрольных приборов и автоматических устройств; хорошая обзорность, освещенность; удобство сцепки; эффективность тормозов, сигнализации и т.п.

Все многообразные факторы, влияющие на нормальные условия работы механизаторов, можно разделить на две

группы: конструктивные и эксплуатационные. Конструктивные факторы можно улучшить путём внедрения автоматического вождения, установки вентиляционной и отопительной систем, кондиционеров, установкой радиоприёмников и передатчиков и т.д. В настоящее время в новых конструкциях энергомашин выпускаемых промышленностью, создаются благоприятные условия для работы механизаторов.

Эксплуатационные условия можно улучшить путём планировки и выравнивания обрабатываемых полей, постройки межполевых и просёлочных дорог и т.д. Однако и в настоящее время условия работы механизаторов очень трудные, тем более что сокращение сроков выполнения сельскохозяйственных производственных работ имеет решающее значение для получения высоких урожаев, заставляет их работать по 8-10 и более часов в день, чтобы успеть в благоприятные погодные условия завершить работу.

Мы проводили беседы с трактористами, работающими на тракторах типа МТЗ со стогометателями и другими машинами. Все до единого говорили, что настолько устают за рабочий день, что ночи не хватает для отдыха. Самоходная машина безразлична к направлению движения. Необходимый курс ей сообщает искусственно тракторист. Когда пахарь пахал на лошади, ему почти не приходилось заботиться о вождении: его зрячая «энергетическая база», т.е. лошадь, тянувшая плуг, неплохо ориентировалась, шла вдоль борозды, оставленной на предыдущем проходе. А тракторист, прекративший хотя бы на несколько секунд вождение трактора на пахоте, рискует тотчас заехать в борозду.

Парадокс, но факт: трактористу некогда быть пахарем. Его слишком часто от этого важнейшего дела отвлекают, по сути, второстепенные задачи управления.

Однако рискованно обольщаться тем, что новые контрольные приборы, а также рычаги управления принесут новые проценты производительности тракториста. Ведь способность человека воспринимать и перерабатывать информацию ограничена. И чем выше темпы предъявления информации, тем меньше должно быть её источников. Иначе не улучшится, а ухудшится результат работы. Выход виден в одном: автоматизировать хотя бы частично управление трактором и сложной самоходной машиной. Это увеличит производительность, облегчит труд человека, вернет его труду исконное содержание. Подсчитано, что тракторист на пахоте

ежеминутно расходует 10 кДж при обычной скорости движения, т.е. столько же, сколько и плотник. Но если плотник отдает всю энергию единому делу, то тракторист в ином положении, ведь он не водитель по смыслу своей работы, а, прежде всего пахарь. Однако именно вождение отнимает у него много сил и времени. Нужны, прежде всего, автоматы на тракторный двигатель, чтобы настройка следила за нагрузкой, т.е. командовать трансмиссией должен автомат по величине загрузки двигателя и измеряется по расходу топлива, по температуре выпускаемых газов. В общем, нужен стабилизатор загрузки тракторного двигателя. Нужны автоматы, оберегающие двигатель от перегрева, от аварии по вине смазочной системы, регулировки температуры воды, отключающие во время пуска вентилятор, поворачивая лопасти, не пропускающие холодное масло в радиатор и т.д. Автомат движителей нужен для увеличения сцепного веса трактора и выбора оптимального давления воздуха в шинах, для поддержания машин в горизонтальном положении на косогорах, для вождения агрегатов. С увеличением мощности и скорости движения микроклиматические условия в кабине резко ухудшаются (вибрации, пыль, нервно-психологическое напряжение).

На тракторе ДТ-75 за 30-40 минут непрерывной работы температура воздуха в кабине превышает наружную на 10-12°C. Запыленность воздуха не должна превышать 4-6 мг/м³, однако в кабинах некоторых тракторов запыленность достигает 200 мг/м³, т.е. в 40 раз выше допустимых норм. Пути борьбы с пылью: герметизация кабин и создание очищенного воздушного потока.

Шум неблагоприятно действует не только на органы слуха, но и на всю нервную систему человека, вызывает утомление, головные боли и снижение трудоспособности. Физиологическое воздействие шума на органы человека зависит от уровня в децибелах и частотного состава в герцах.

Снизить его можно установкой глушителя, который уменьшает мощность на 3,5 кВт и изменением конструкции кабины, установкой шумонепроницаемых кабин.

Очень сильно действуют и вибрации, основными параметрами которых является частота и амплитуда колебаний. Если за 100% принять амплитуду колебаний в комфортабельном автомобиле на хорошем шоссе, то на тракторе она будет равняться 800%. Эти данные получены немецким ученым Дюнуисом, который также установил, что на тракторе преобладают колебания с частотой 1-5 Гц. Именно к ним наиболее чувствителен человек, поскольку в этом диапазоне

лежат собственные резонансные колебания многих внутренних органов. Например, желудок у большинства людей имеет резонансную частоту около 2Гц. И, как показали рентгено-снимки, его колебания на этой частоте приобретают вдвое больший размах, чем колебания остальных органов. Важным для условий работы являются обзорность, удобство и легкость управления и обслуживания энергетическими машинами. Анализ показывает, что из-за трудных условий на рабочем месте механизаторы заболевают профессиональными болезнями и в среднем задерживаются на производстве около четырех лет.

Кроме отрицательного влияния машинных агрегатов на механизаторов, они оказывают негативное воздействие, особенно при неудовлетворительной их эксплуатации, на окружающую среду.

Негативное влияние машинных агрегатов на экосистему заключается в потреблении невозобновляемых ресурсов (полезных ископаемых, энергии, технологических материалов) и вредных воздействиях машинных технологий на внешнюю среду (уплотнение почв, вынесение гумуса, загрязнение среды и продукции вредными химическими соединениями, разрушение биоценоза).

Игнорирование основ традиционной агротехники способствовало и нарушению экологического равновесия агроландшафтных территорий. Степень освоения всего земного фонда в Украине составляет 60% (для сравнения: в СССР – 10%, в США – 12%). Распахано 82% сельскохозяйственных угодий, а в некоторых областях (Винницкой, Тернопольской, Кировоградской) – около 90%. В высокоразвитых странах это составляет: в ФРГ – 32%, в Англии – 18,5%, в США – 20% сельскохозяйственных угодий. Подобная практика привела к небывалым эрозионным процессам. По данным института земледелия, ежегодно теряется 600 млн. т. почвы в нашей стране, в том числе 20 млн. т. гумуса.

На каждый 1 млн. т. собранного зерна своими жизнями расплачивается 10 крестьян, что намного превышает уровень смертности на производстве в печально известной угольной отрасли.

Вследствие человеческой деятельности количество и сложность экологических проблем в последние десятилетия катастрофически растут. Среди них особое место занимает подтопление, которое по масштабам расширения и негативного

влияния не имеет себе равных в Украине [4]. Из-за подтопления страна теряет свои плодородные почвы. По расчетам ученых, от 20 до 30% поданной из оросительной системы воды теряется вследствие инфильтрации при поливах культур и фильтрации из каналов. На Херсонщине большая часть территории находится в зоне влияния Северо-Крымского и Краснознаменного магистральных каналов, в которых отсутствует гидроизоляция. Инфильтрация в значительной мере приводит к засолению почв, что резко снижает урожайность на поливных землях.

Качественный состав земель постоянно ухудшается, уменьшается содержание гумуса. Большая часть площадей подвергается водной эрозии, имеет место подтопление, деградация почв. Много угодий отравлено пестицидами, солями тяжелых металлов.

За последние 40-50 лет великой ирригации 57% орошаемых земель утратили естественные свойства и плодородие. С поливной водою лишь из Ингульца на поля на протяжении сезона приходит 6-7 тонн солей на 1 га. Необходимо вернуть на поля люцерну, которая снижает уровень грунтовых вод и повышает плодородие орошаемых почв, применять капельное орошение. В настоящее время в Херсонской области идет активное внедрение капельного орошения, уже на площади более 2000 га.

Почвы формируются в результате совокупной деятельности многих факторов в продолжение длительного времени, однако скорость их техногенной деградации на порядок превышает процессы восстановления [2].

Вследствие непомерного использования минеральных удобрений происходит их смыв стоком воды и интенсификация обогащения микроорганизмами, а также загрязнение питьевой воды нитратами.

Одним из наиболее значимых вредных последствий машинных технологий является уплотнение почвы ходовыми системами агрегатов. Суммарная площадь следов за годичный технологический цикл может превышать площадь поля в 2 раза, что заметно снижает плодородие почв. По данным академика Г.Ковди [3], одно- и двухразовый проход машинного агрегата снижает водопроницающую способность почвы в 50-100 раз, а урожайность на 8-25%. Остаточные деформации, в подпахотном слое почвы, которые достигают глубины более 1 м, снижают уровень накопления воды, усложняют развитие корневой системы растений.

Уплотнение почв зависит от давления ходовых систем тракторов и сельскохозяйственных машин на нее. Для колесных тракторов оценивают среднее и максимальное значения давления передних и задних колес на почву, что существенно зависит от давления воздуха в шинах. Так, для трактора ЮМЗ-6Л при давлении воздуха в шинах передних колес от 0,14 до 0,25 МПа, среднее давление на почву составляет 200 КПа, для задних колес при давлении воздуха в шинах от 0,10 до 0,17 МПа, среднее давление на почву – 120 КПа. Для гусеничного трактора Т-70С при ширине гусеницы 200 мм, среднее давление на почву составляет 90 КПа, а при ширине гусеницы 300 мм — 60 КПа.

Машинная деградация почв происходит также вследствие вынесения гумуса с корнеплодами, эрозии почвы. Недостатки механизированных технологий обуславливают вредное воздействие средств химизации на здоровье механизаторов.

Необходимо отметить, что две трети пахотной земли нуждается в срочной помощи. Уже превратились или могут превратиться в солонцы широкая полоса степей от Молдавии до Якутии [1]. Причины засоления разноречивы, картина сложна и разнообразна. Одни ученые отмечают, что виноваты соединения натрия и магния с хлором и серой: они выносятся на поверхность с грунтовыми водами. Другие обвиняют в засолении земель сами растения, вытягивающие соли в пахотный слой корнями, как насосами. Третьи называют растения самоубийцами, поскольку из всех солей растворенных в грунтовых водах, они предпочитают транспортировать наверх соли натрия, наиболее для них вредные. Но каковы бы не были причины и течение болезни, результат один: на глубине примерно 10 см образуется в почве плотная корка – солонцовый горизонт. Эту корку лопатой взять не легко, а уж для корней растений она – словно застывший бетон. Растения не могут добраться до лежащей под коркой почвы, еще кое-как пригодной для жизни, и погибают. Не связанная растительностью почва либо выветривается, обнажая соленые бляшки, либо, оказавшись на водонепроницаемой «подложке», размываемая дождями, постепенно превращается в болото.

Рассоление с помощью солей серной кислоты, т.е. гипсом, дает эффект там, где достаточно поливной воды: гипс переводит в присутствии воды соли натрия в безвредные для растений вещества. Там же, где вода дефицитна, применяют глубокую (на глубину метра) перепашку, с тем, чтобы почва

самоисцелялась при перемешивании низких незасоленных пластов с верхними. Это хорошие способы, вернувшие плодородие миллионам гектаров земли. Но и стоит такое рассоление больших трудов и денег. Для повышения плодородия солонцовых почв открыта совершенно новая и неожиданная возможность – насыщение пахотного слоя выпусками газами двигателей внутреннего сгорания. Автомобильно-тракторные выхлопные газы ныне загрязняющие атмосферу, могут стать полезными, а также уменьшить шум в кабине трактора.

Оценка экологических свойств машинных агрегатов является необходимой составной частью обоснования состава машинно-тракторных агрегатов, усовершенствования технических средств, целенаправленного развития систем. К наиважнейшим направлениям экологически ощутимого развития машинных агрегатов и механизированных процессов можно отнести:

- снижение совокупного энергосодержания машинных агрегатов и технологических операций, внедрение ресурсозащитных процессов;

- снижение уровня уплотнения почв ходовыми системами агрегатов как за счет снижения давления машин на почву и увеличения ширины захвата, так и внедрения новых технологий обработки почвы за счёт комбинированных агрегатов, движения их по постоянной для всего технологического цикла работ колее, мостового земледелия, нулевой обработки;

- повышение коэффициента использования технологических материалов за счёт повышения равномерности их распределения, локальной и адресной обработки, снижения затрат по всей технологической цепочке (от склада до поля);

- рациональное соединение разных способов защиты растений (интегрированная защита), что снижает уровень загрязнения внешней среды химическими препаратами.

Література:

1. Бессонов А. Выхлопные газы удобряют поля // Изобретатель и рационализатор. – 1984. – №6. – С.41.
2. Глазко В.І. Чи є вихід із глобальної екологічної кризи? // Безпека життєдіяльності. – 2004. – №4 – С.48.
3. Машиновикористання в землеробстві / За ред. В.Ю. Ільченка і Ю.П.Нагірного. – К.: Урожай,1996. – 375с.
4. Толстоухов А.В. Підтоплення земель в Україні: проблеми і шляхи подолання // Безпека життєдіяльності. – 2003. – №4.

Мельник М.В.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ УСУНЕННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НЕБЕЗПЕКИ В ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Психіка людини тісно пов'язана з безпекою її життєдіяльності. Небезпеки, які впливають на людину, не можна розцінювати ані як подію, яка породжена тільки зовнішньою стимулюючою ситуацією, ані як результат рефлекторної реакції організму людини на неї. Вплив цих небезпек зумовлюється психофізіологічними властивостями людини.

Звідси постає принципово важливе питання: чому люди, яким від народження притаманний інстинкт самозахисту, самозбереження, так часто стають винуватцями своїх ушкоджень? Причини, як показує досвід, залежать від безлічі різноманітних факторів і їх комбінацій.

Причинами можуть бути внутрішні фактори (індивідуальні психологічні або фізіологічні властивості, порушення емоційного стану, недостатність знань і досвіду) або фактори зовнішнього середовища. Отже, ті чи інші психологічні властивості людини (внутрішні фактори) впливають на її дії, вчинки, поведінку в процесі життєдіяльності [1].

Діяльність людини можна поділити на дві категорії: фізичну та розумову. Розумова діяльність, на відміну від фізичної, супроводжується меншими витратами енергетичних запасів, але це не означає, що вона є легкою. Під час розумової діяльності значно активізуються аналітичні та синтетичні функції ЦНС, ускладнюється прийом і переробка інформації, виникають функціональні зв'язки, нові комплекси умовних рефлексів, зростає роль функцій уваги, пам'яті, напруження зорового та слухового аналізаторів і навантаження на них. Для розумової діяльності характерні напруження уваги, сприйняття, пам'яті, велика кількість стресів, малорухливість, вимушена поза.

Усе це зумовлює застійні явища у м'язах ніг, органах черевної порожнини і малого тазу, погіршується постачання мозку киснем, зростає потреба в глюкозі. Погіршуються також функції зорового аналізатора: стійкість ясного бачення, гострота зору, зорова працездатність, збільшується час зорово-моторної реакції.

Завершення робочого дня зовсім не перериває процесу розумової діяльності. Розвивається особливий стан організму – втома, що з часом може перетворитися на перевтому. Усе це призводить до порушення нормального фізіологічного функці-

онування організму [2].

На діяльність людини впливає безліч психофізіологічних факторів небезпеки. Кожен із цих факторів залежно від тривалості дії можна віднести до постійних чи тимчасових.

Психофізіологічними факторами потенційної небезпеки постійної дії слід вважати:

- недоліки органів чуття (дефекти зору, слуху тощо);
- порушення зв'язків між сенсорними та моторними центрами, унаслідок чого людина не здатна реагувати адекватно на ті чи інші зміни, що сприймаються органами чуття;
- дефекти координації рухів (особливо складних рухів та операцій, прийомів тощо);
- підвищена емоційність;
- відсутність мотивації до трудової діяльності (незацікавленість у досягненні цілей, невдоволення оплатою праці, монотонність праці, відсутність пізнавального моменту, тобто нецікава робота, тощо).

Психофізіологічними факторами потенційної небезпеки тимчасової дії є:

- недостатність досвіду (поява імовірної помилки, невірні дії, нервово-психічне напруження, побоювання припуститися помилки);
- необережність (може призвести до ураження не лише окремої людини, а й усього колективу);
- втома (розрізняють фізіологічне та психологічне втомлення);
- емоційні явища (особливо конфліктні ситуації, душевні стреси, пов'язані з побутом, сім'єю, друзями, керівництвом) [2].

Будь-який вид діяльності викликає втому. Цей стан виникає через певне ставлення людини до праці, звички до фізичного та розумового напруження. Якщо таких звичок немає, то втома може настати ще до початку фізичного навантаження, на початку роботи. Відпочинок, особливо активний, зміна виду діяльності поновлюють силу, створюють можливість продовження діяльності. Об'єктивним показником втомлення є уповільнення темпу роботи, а також зниження її якості.

При перевтомі період оптимальної працездатності скорочується, а період нестійкої компенсації збільшується. Порушуються і відновні процеси в організмі. Прикмети втоми не щезають до початку роботи наступного дня. Посилюється роздратованість, реакції стають неадекватними [3].

Люди зі станом перевтоми характеризуються порушенням

сну, відсутністю повного відновлення працездатності до наступного робочого дня, зниженням опору до дії несприятливих факторів довкілля, підвищенням нервово-емоційної збудливості. Такий стан може призвести до загострення багатьох захворювань – серцево-судинних, ендокринних, бронхо-легеневих, хронічних тощо [2].

На ступінь працездатності впливає багато факторів: організація робочого місця, режим напруження і відпочинку під час роботи, ставлення до праці і т.і. Крім того, ступінь працездатності визначається також типом нервової системи. Так, люди з сильним типом нервової системи мають найбільшу працездатність, зі слабким – незначну, швидко втомлюються.

Подовжити стійку працездатність можна за рахунок оптимального рівня напруги психофізіологічних функцій, комфортними умовами праці, правильним поєднанням режимів праці та відпочинку [2].

Література:

1. Бакка М.Т., Мельничук А.С., Сівко В.І. Охорона і безпека життєдіяльності людини. – Житомир: Льонок, 1995. – 302 с.
2. Барабаш В.И., Шкрабак В.С. Психология безопасности труда. – СПб., 1996. – 298 с.
3. Безопасность жизнедеятельности / Под ред. Э.А. Арустамова. – М.: Издательский дом «Дашков и К», 2000. – 342 с.

Моїсєєв С.О.

ВПРОВАДЖЕННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ПЕРЕМІЩЕННЯ У ВОЛЕЙБОЛІ

На початку 70-х років ХХ ст. ЮНЕСКО віднесло реформування освіти до розряду глобальних проблем людства. Ці загальносвітові тенденції в галузі освіти знайшли своє відображення і в нормативно-правових документах України. Згідно із Законом України «Про освіту», одним із головних принципів освіти в нашій державі є принцип гуманізму, який реалізується, зокрема, й у сфері фізичної культури [4, 5].

Донедавна основу системи фізичного виховання як у загальноосвітніх, так і у професійних закладах освіти складав нормативний підхід, сутність якого зводилася до виконання усереднених, обов'язкових і єдиних для всіх нормативів. Це сприяло погані за кількісними показниками, і з поля зору педагогів випав головний об'єкт їхньої діяльності – особистість студента з його почуттями, думками і потребами. Як наслідок виникають протиріччя між суспільством і особистістю, а точніше, між запропонованими

для обов'язкового використання засобами і методами фізичного виховання і потребами особистості, що формується [1].

Однак нині в педагогічній науці та практиці яскраво заявляє про себе особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах самостійності особистості, глибокої поваги до неї, врахування її індивідуальності. У центрі уваги такого підходу – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [3].

Своєрідність парадигми цілей особистісно-орієнтованого підходу полягає в орієнтації на властивості особистості, на її формування і розвиток відповідно до природних здібностей [6].

Однією з характерних рис особистісно-орієнтованого підходу є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної системи навчання і виховання.

Поняття «суб'єкт» характеризує здатність особистості до самоорганізації і саморегуляції, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, прояв у ній активності. Це ініціатор, діяч, здатний не тільки привласнювати світ предметів, дій, ідей, але й виробляти їх, перетворювати, створювати нові. Володіючи розвинутою свідомістю і самосвідомістю, він здатний до саморозвитку, самореалізації, самовизначення відповідно до своїх задумів і намірів. Інтеріоризація ним цінностей фізичної культури в обраних видах і формах створює умови для об'єктивування себе на більш високому якісному рівні.

Розгляд студента як суб'єкта фізичної культури логічно співвідноситься з метою фізичного виховання – формуванням фізичної культури особистості. Адже бути особистістю – значить бути суб'єктом:

- власного життя, активно будувати свої фізичні, психофізичні, психологічні, соціальні й інші контакти з природним і соціальним оточенням;
- предметної, освітньої і фізкультурно-спортивної діяльності;
- спілкування;
- самосвідомості, включаючи самооцінку, відкриття свого «Я» та інші особистісні конституенти [2].

Щоб бути суб'єктом навчальної діяльності в фізичній культурі, студент повинен оволодіти основними її етапами: орієнтація – визначення мети – проектування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [5].

Цю технологію можна реалізувати і на заняттях з волейболу. Наприклад, під час вивчення техніки переміщення. Переважна більшість молодих людей, які вступають до першого курсу Херсонського кооперативного економіко-правового коледжу, не мають правильно сформованих навичок основних технічних елементів, які використовуються під час гри у волейбол, і тому ми використовуємо термін навчання, а не вдосконалення, як передбачено програмою з фізичного виховання.

У процесі проведення занять з фізичної культури в ХКЕПК використовується особистісно-орієнтована методика.

На **першому етапі** (орієнтація) викладач:

- мотивує подальшу діяльність студентів. Пояснює, що волейбол – це дуже динамічна спортивна гра, під час якої ситуація на майданчику швидко змінюється, тому гравці повинні миттєво змінювати своє положення найбільш раціональним способом;

- орієнтує студентів у місці конкретного заняття в цілісному курсі вивчення волейболу. Повідомляє, що під час вивчення цього розділу програми буде розглянуто та вдосконалено: види переміщення, передачу зверху, прийом знизу, подачу та інші технічні елементи, без знання яких неможливо успішно грати та перемагати у волейболі. Викладач акцентує увагу студентів на тому, як пов'язана техніка переміщення з іншими технічними елементами, які використовуються у гри;

- спирається на особистий досвід студентів з теми заняття. На прикладах доводить, що основні елементи техніки переміщення були розглянуті та вивчені в минулому, показує, чому влітку під час гри у волейбол студенти не могли ефективно використовувати технічні елементи волейболу.

На **другому етапі** (визначення мети) викладач спільно зі студентами визначає:

- 1) особистісно-вагомі завдання діяльності на занятті (що може дати конкретне заняття студенту зараз, на заліку, екзамені, у майбутньому житті). Наприклад, навчитися раціонально переміщуватися на волейбольному майданчику необхідно для того, щоб:

- під час гри у волейбол швидко змінювати власне розташування, правильно виходити під м'яч, ефективно взаємодіяти з партнерами по команді та своєчасно виконувати необхідні технічні елементи;

- відповідно до програмних вимог успішно скласти контрольний норматив, залік;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

• збагатити власний руховий запас новими рухами, які стануть у пригоді в повсякденному житті: під час користування громадським транспортом, під час руху в обмеженому просторі, при швидкій зміні положення власного тіла та ін.;

2) показники досягнення означеної мети. Наприклад, це може бути ефективно виконані прийом та передача м'яча у визначений номер; швидка зміна власного положення відповідно до ігрових умов.

На **третьому етапі** (проектування) викладач:

1) залучає студентів до планування подальшої діяльності через попередню роботу. Наприклад, студенти отримують завдання:

- підготувати повідомлення на тему: «Які стійки використовують волейболісти під час гри», «Види переміщення у волейболі», «Правильний вихід під м'яч»;

- підібрати комплекс вправ для вдосконалення техніки переміщення ліворуч-праворуч, уперед-назад найбільш раціональним способом;

2) спільно зі студентами складає план наступної роботи з формування вмінь та навичок раціональної техніки переміщення. При цьому активно використовує діалогічні форми спілкування зі студентами.

На **четвертому етапі** (організація виконання плану діяльності) відбувається:

- розподіл студентів на групи відповідно до принципу особистісної симпатії;

- диференційований підхід до підбору вправ для кожної з груп;

- самостійний підбір вправ студентами для вирішення конкретних завдань;

- вибір студентами завдань і засобів їх виконання.

На **п'ятому етапі** (контрольно-оцінювальний) викладач:

- залучає студентів до контролю за ходом навчальної діяльності (парні й групові форми взаємоконтролю, самоконтроль);

- спостерігає за участю студентів у виправленні зроблених помилок, неточностей, осмислюванні їх причин (взаєм- й самоаналіз);

- надає студентам можливості самостійно або за допомогою інших студентів порівняти отриманий результат з критеріями еталона;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- використовує механізм «цінування» (позитивного ставлення до успіху студентів) та «оцінювання» (виставлення оцінок, поурочного бала, рейтингових оцінок тощо) не тільки кінцевого результату, а й процесу навчання.

Таким чином, завдяки цій технології студенти:

1. Визначають особистісно-вагомі завдання подальшої діяльності та показники досягнення означеної мети.

2. Орієнтуються в місці конкретного заняття в усьому курсі вивчення волейболу.

3. За допомогою викладача планують наступну діяльність та опановують її структуру.

4. Самостійно змінюють навчальну діяльність у межах визначених норм.

5. Спільно з іншими студентами і педагогом оцінюють результати своєї діяльності та виправляють помилки.

Отже, суб'єктне ставлення до мети діяльності, привласнення і породження цієї мети студентами і педагогом у діалоговій взаємодії є першим відправним пунктом у реалізації особистісно-зорієнтованого навчання.

Література:

1. Быков В. С. Теория и практика формирования потребности в физическом самовоспитании у школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – №1. – С. 2-7.
2. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1999. – №10. – С. 2-5.
3. Глобчак В. Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках у початковій ланці // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 19-20.
4. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Збірка наукових праць. – Рівне: Принт Хауз, 2001. – Випуск 2.
5. Подмазін С. Особистісно-зорієнтована освіта як особливий вид діяльності // Завуч. – 2002. – №4. – Наша вкладка. – С. 1-2.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Охріменко І.В.

ПРОБЛЕМИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНІЙ СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Адаптивне управління передбачає пристосування кожної окремої моделі менеджменту освіти до соціально-політичних, економічних та інших умов, в яких вона діє. За допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження,

гармонізація потреб людини, суспільства і держави [6, с.133].

Сьогодні умови, в яких працює система загальної освіти України, характеризуються великою кількістю проблем, пов'язаних із такими властивостями сучасної цивілізації, як глобалізація, кардинальна зміна виробничих технологій, зростання ролі інформації, комерціалізація. Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру.

Нинішній перехідний період спричинив і чимало гострих проблем, яких не може не враховувати сучасний освітній менеджер. Зменшилося і продовжує далі зменшуватися населення нашої держави за рахунок скорочення народжуваності та збільшення смертності, зниження рівня життя мільйонів людей похилого віку. Особливо різко скорочується населення на селі, а це неминуче призводить до скорочення загальноосвітньої мережі. Ліквідація планової системи економіки, її капіталізація призвели до руйнації колективних форм господарювання, занепаду сільського господарства, розкрадання колективного майна, втрати робочих місць, занедбання колись родючих земель – і знову-таки до обезлюднення села, його зубожіння, а разом з ним – до фінансового й матеріального зубожіння сільської школи. Україна ще не вийшла зі стану перманентної кризи: як економічної, так і соціальної та політичної. Скорочено витрати на соціальні потреби, у тому числі й на освіту, відсутня чітко окреслена стратегія реформування освіти, відчувається непослідовність окремих кроків, що робляться у цьому напрямі. Як говорив колишній міністр освіти і науки України В.Г.Кремінь, це пояснюється двома взаємопов'язаними чинниками: «перехідним періодом, у якому перебуває суспільство, і системною кризою, яка охопила його в перші роки незалежності і залишки якого збереглися до сьогоднішнього дня. І якщо перший чинник спонукає до проведення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а це насамперед фінансова скрута, гальмує розквіт нововведень у царині освіти» [4, с.20].

Важливий напрямок адаптивного управління в сучасній школі – забезпечення державно-громадської моделі, що має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентоздатності освітніх послуг, посилення контролю з боку батьків та громадськості, більшої відкритості та демократичності, органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням. Контроль та пряме втручання в навчальний процес з боку керуючих органів

мають поступитися місцем гнучкості, перенесенню наголосу на науково-методичну експертну та інформаційну допомогу навчальним закладам. Має далі зростати роль колегіального органу управління навчальним закладом – педагогічної ради, наглядової ради, загальних зборів працівників, учнівських та батьківських зборів. Акцент діяльності директора буде зміщуватися від домінуючого нині оперативного управління до управління стратегічного.

У нас є чимало прикладів ефективного співробітництва школи з батьками та громадськістю, починаючи з Великобудяцької школи Гадяцького району Полтавської області. Сучасний матеріальний стан школи вимагає дальшого розвитку її господарської діяльності – оренди й обробітку землі, надання платних послуг іншим організаціям та населенню за допомогою шкільної техніки (обробіток землі, зварювальні роботи, допомога з догляду за посівами, під час збирання врожаю тощо); оренди шкільних приміщень та інвентарю; організації допомоги школі з боку батьків та інших громадян – як фінансової, так і у виконанні ремонтних та інших робіт.

Специфіка сільської школи така, що вона за самою своєю природою малокомплектна. У 2003 році в Україні було 121 734 сільські шкіли, що складало 67,4% їх загальної кількості. Середнє число учнів у загальноосвітній міській школі складало 577,6 учня, а в сільській – 147,7 учня. Про проблеми малокомплектних сільських шкіл та недовантаження (і відповідно низьких заробітків учителів у них) ми будемо говорити далі.

Значні проблеми виникають у зв'язку з майбутньою профілізацією сільської школи. Сільська школа – це переважно школа I-III ступенів. У школах I-III ступенів кількість старшокласників, як правило, незначна. Якщо паралельні класи відсутні, а в класі всього 10-15 учнів, то створити профільні групи в класах неможливо. Тому, на нашу думку, варту особливої уваги ідея полтавського педагога-науковця Н.І.Шиян, яка пропонує запровадити в старших класах сільських шкіл так зване різнорівневе навчання. Суть його в тому, що в кожному класі вчитель навчатиме учнів свого предмету на трьох рівнях – ті учні, які обрали даний предмет як свій професійний, вивчатимуть його на найвищому, найбільш складному рівні за спеціальною програмою; ті учні, для яких цей навчальний предмет не є профільним, але близьким до його профілю, будуть вивчати його на середньому рівні; решта учнів вивчатимуть предмет на третьому рівні, що дасть їм необхідний загальноосвітній мінімум

знань. Таким чином можна було б вести профільну підготовку в кожній сільській школі, не переводячи учнів у якісь спеціалізовані інтернати. По-перше, це вимагає значних коштів, яких немає, а по-друге, загрожує сільській середній школі втратою старших класів, що рівносильно її закриттю. Однак при всій позірній легкості такого вирішення проблеми профілізації в сільській школі, труднощі тут значні. Ще немає спеціальної методики і підручників чи посібників для різнорівневого навчання. Експерименти в цьому напрямку ще тільки плануються. І головне: нелегка праця вчителя на трьох рівнях має вище оплачуватись, а коштів на це ще ні на державному, ні на обласному, ні на районному рівнях немає. А ідея, повторюємо, варта уваги, вона може стати вирішенням однієї з найскладніших проблем профілізації.

Сільські навчальні заклади завжди мали значно більше громадське значення, ніж міські школи. Вони були на селі культурними центрами, на концертах шкільної художньої самодіяльності, як правило, присутнє все село. Учителі – найактивніші громадські діячі. Вони беруть найактивнішу участь, наприклад, в організації виборчих дільниць, у проведенні виборів та інших громадських заходів. Справедлива думка, що, якщо в селі зникає школа, то зникає й село, бо його покидають молоді батьки, щоб їх діти могли десь учитися. Тому доля школи на селі – це доля самого села, інакше земля залишиться без господарів. Проблема частково могла б бути вирішена за допомогою збільшення числа шкільних автобусів (які є в достатній кількості в усіх цивілізованих країнах), але на автобуси також потрібні кошти, та й бензин недешевий. І все ж там, де цій проблемі надали достатню увагу, ефект значний.

Те саме можна сказати і про створення інтернатів при школах для дітей з віддалених малих населених пунктів, а також про створення спеціальних профільних шкіл-інтернатів, ліцеїв та інших закладів інтернатного типу.

Убоге сьогодні матеріальне забезпечення сільських шкіл. Ми вже не говоримо про комп'ютерні класи, які для більшості шкіл усе ще залишаються недосяжною мрією. Навіть нові, більш сучасні меблі для класів та кабінетів сьогодні школам недоступні, так само як і навчальне приладдя фізичних та хімічних кабінетів, автокласів, музичні інструменти, спортивне обладнання, форма для спортивних команд. Діяльність нечисленних спонсорів –явище рідкісне, і воно не вирішує проблеми.

Але і в цих умовах окремі педагоги-ентузіасти досягають видатних результатів. Є в Полтавській області невелике село Канави (Кобеляцький район). Там у школі I-II ступенів усього 60-70 учнів. Старшокласників так мало, що створити з них, наприклад, пристойну футбольну чи навіть волейбольну команду неможливо. Але вчитель фізкультури Микола Сергійович Наумов – ентузіаст своєї справи, домігся того, що в індивідуальних видах спорту його вихованці систематично посідають у районі перші місця. Цей учитель власноручно виготовив чимало спортивного знаряддя, збудував спортивний зал, настелив у ньому підлогу, яка в таких залах повинна мати особливу конструкцію. Усе це, звичайно, за допомогою та сприянням директора школи. Висновок: якщо людина дуже хоче, вона ставить перед собою певну мету і домагається її здійснення всіма наявними засобами.

Умови, в яких перебувають сьогодні сільські школи України, характеризуються, як ми вже зазначили, дальшим зменшенням їх числа, середньої наповнюваності (285 учнів – враховуючи й великі школи у селищах міського типу та приміських селах) та середньої наповнюваності класів (21,3 учня, враховуючи й згадані вище великі школи) [4, с. 94]. У початкових школах України є близько 11 тисяч класів-колективів, що об'єднують учнів двох класів, якщо в них разом є менше ніж 25 учнів, або 3-х класів, якщо в них разом є менше ніж 15 учнів.

Правда, існують рекомендації Міністерства освіти і науки України про шляхи ліквідації класів-комплектів, але така практика, як свідчать джерела, є рідкісним явищем [7, с. 103].

У деяких малокомплектних сільських школах навчання організоване у півтори зміни. Класи зводяться для проведення трудового навчання, музики, образотворчого мистецтва, фізкультури, що автоматично призводить до скорочення педагогічного персоналу, і так нечисленного. Про яку профілізацію тут може вестись мова?

Проблема полягає в тому, що в переважній більшості сільських шкіл, де кількість учнів така, що паралельні класи відсутні, учителям багатьох предметів хронічно не вистачає навантаження. Відповідно й заробітки їх низькі, а це не сприяє закріпленню кадрів, підвищенню їх професійної майстерності. Учитель, у якого навантаження неповне, іноді не сягає й половини норми, а заробітна плата низька, не має стимулів до роботи, не впевнений у завтрашньому дні, не працює над собою. Його робочий тонус узагалі знижений. Творчої роботи від нього чекати важко. Вихід з цієї ситуації, на нашу думку, може бути

тільки в перебудові системи вузівської підготовки вчителів. Для сільської школи необхідно готувати вчителя більш широкого профілю, яуий міг би викладати ряд більш чи менш споріднених предметів, і таким чином проблема нормального навантаження для вчителя була б знята, а разом з нею і проблеми заробітної плати, більшої зацікавленості вчителя в результатах своєї праці, закріплення молодих вчительських кадрів на селі.

Треба сказати, що ідея ця не зовсім нова – в історії освіти вже були періоди, коли вчитель був учителем широкого профілю, а не вузьким спеціалістом з якогось одного предмету. У часи, коли А.С.Макаренко працював у школі (початковій залізничній, вищепочатковій 5-річній), один вчитель, окрім базових предметів, які вивчаються і в школі I ступеня сьогодні, викладав ще історію, географію, креслення й деякі інші.

У характеристиці, наприклад, яку видано студентові – випускникові Полтавського вчительського інституту Антону Семеновичу Макаренкові в 1917 році, говорилося, що він «буде гарним учителем з усіх предметів, особливо з історії й російської мови».

Пізніше, починаючи з 1956 року, наші педагогічні інститути теж перейшли до підготовки двопрофільних вчительських кадрів. Істориків тоді об'єднали з українськими філологами, другим профілем для вчителів російської мови й літератури стали музика та співи тощо. Правда, через певний час від цієї практики, на жаль, відмовились, хоча проблема вчительського навантаження в сільських школах з обмеженою кількістю класів гостро стояла вже й тоді.

Ми вважаємо, що для вирішення проблеми в педагогічних університетах України слід започаткувати підготовку вчителів за такими профільними напрямками:

- 1) гуманітарний (українська мова та література, мови національних меншин, історія, іноземна мова);
- 2) фізико-математичний (фізика, математика, інформатика);
- 3) природничий (географія, хімія, біологія, екологія);
- 4) цикл загального розвитку та фізичного виховання (ОБЖ, виробниче навчання, креслення, фізичне виховання);
- 5) естетичний цикл (музика і співи, малювання, підготовка вихователів – класних керівників).

Перехід на таку систему циклової підготовки за профільними напрямками вирішить і чимало проблем переходу до профільного навчання, де також рекомендується розширення профі-

лів за рахунок споріднених предметів. Учителі – предметники широкого профілю матимуть змогу краще вивчити учнів, щоб правильно оцінити їх здібності й нахили, а директорові на основі їх обґрунтованих рекомендацій буде легше визначити профілі школи. Серед педагогів ця ідея вже обговорюється, знаходить позитивний відгук. Ці думки поділяє і Марія Кирилівна Голубченко, редактор газети «Сільська школа України», яка пише: «Сільського вчителя треба вчити 3-4 професій. Що менша сільська школа, то більше вона потребує вчителя-універсала, здатного кваліфіковано викладати декілька навчальних дисциплін. Якщо не запровадимо таку підготовку, то й далі буде спостерігатися картина, коли вчитель, знаючи добре один предмет, змушений викладати багато предметів у міру розуміння програми та підручника» [4, с.184].

Отже, справа за Міністерством освіти і науки України та педагогічними вузами.

Можливо, варто подумати і про розширення профілів уже існуючих спеціалістів, їх перепідготовку в цьому напрямі інститутами післядипломної освіти.

Важлива подія в житті педагогічного працівника, у тому числі й керівника, – їх атестація, тобто перевірка й оцінка ділової кваліфікації та відповідності займаній посаді або виконуваній роботі. Тут ще чимало неясного, чітко не визначені критерії, показники (що, наприклад, важливіше – кількісні чи якісні показники?). Тут багато залежить від способу прийняття рішення під час експертизи – відкритість, гласність, чи закритість, келійність; хто виступає в ролі експерта, чи справді він є тією людиною, яка здатна безпомилково оцінити рівень роботи працівника; наскільки об'єктивна характеристика роботи вчителя чи керівника; наскільки об'єктивне рішення прийняте атестаційною комісією та ін.

Оскільки в сільській школі педагогічний колектив невеликий, його члени тісно пов'язані між собою. Це може стати причиною невимогливого ставлення до оцінки роботи колеги, зниження рівня атестаційних вимог. З другого боку, мають бути враховані й непрості умови роботи сільського вчителя, про які йшлося вище.

Слід подумати про диференційований підхід до атестації.

Ми уже зробили крок до атестації навчальних закладів і тут же побачили, скільки недоліків у цій справі.

Необхідно вже зараз розпочати експеримент щодо атестації керівних кадрів, кожен керівник повинен знати, як оцінюється його праця, повинен бачити своє місце в освітньому просторі.

Література:

1. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління. – Харків: Основа, 2004.
2. Концепція 12-річної середньої школи // Директор школи. – 2002. – №1.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі. Проект // Освіта України. – 10 червня 2003.
4. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи. – К.: Грамота, 2003. – С. 20.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 3 квітня 2002.
6. Підготовка керівника середнього закладу освіти / За ред. Я.І.Даниленко. – К.: Міленіум, 2004.
7. Поза межами можливого: школа, якою вона є. – К.: Шкільний світ, 2004.

Разлівінських Ю.О.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАВИЧОК БЕЗПЕКИ ПОВЕДІНКИ НА ДОРОЗІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Найдорожче – життя, найдорожче для дорослих – життя дітей. Велику небезпеку для дітей становить автотранспорт дорогою до школи та додому. Незнання правил дорожнього руху для пішоходів або нехтування ними може призвести до біди. У Херсонській області в минулому 2004 році за даними Державтоінспекції виникло 122 дорожньо-транспортні пригоди, в яких було травмовано 128 дітей та 10 дітей загинуло [1].

Зі збільшенням випуску автомобілів у нашій країні та в результаті ввозу їх із-за кордону зростає інтенсивність руху на дорогах і підвищується відповідальність усіх учасників руху: водіїв, пішоходів, пасажирів. У зв'язку з цим великого значення набувають знання правил дорожнього руху і дотримання їх учнями школи.

Наші дослідження практики виховання «дорожньої грамоти» у школі показують, що найбільш активно і цілеспрямовано здійснюється тут вивчення правил дорожнього руху, тобто відбувається процес формування певних знань. Навчання в школі правилам та безпеці дорожнього руху здійснюється шляхом використання уроку типу «урок вивчення нових знань». Причому помилково припускається, що дитина володіє необхідними навичками спостереження за рухом транспортних засобів (уміє оглядатися, помічати, оцінювати дорожньо-

транспортну ситуацію, уміє передбачати, визначати швидкість, напрямок руху автомобілю, відстань до автомобіля). Але це зовсім не так!

В умовах дорожньо-транспортного середовища щоденних навичок спостереження і руху обмаль! Наприклад, «далеко» у дворі дитина оцінює: бігти до цього предмета мені довго; на дорозі «далеко» – це вміння оцінити швидкість руху автомобіля, спрогнозувати траєкторію його руху. Крім цього, дорожньо-транспортне середовище дуже відрізняється від повсякденного: воно надзвичайно динамічне, ситуації швидко змінюються; велика кількість предметів, які швидко рухаються; велика кількість предметів, що заважають помітити небезпеку, багато факторів, які відволікають увагу як пішоходів, так і водіїв і сприяють тому, що небезпека своєчасно не помічається. Виходячи з вищезазначеного, треба зробити висновок, що поряд зі знанням положень правил дорожнього руху у дітей, повинні бути сформовані спеціальні вміння та навички орієнтування у складних умовах дорожньо-транспортного середовища.

Крім цього, пішохід (і передусім дитина) може знаходитися на вулиці у стані емоційного збудження: наприклад, поспішати, передбачаючи радість зустрічі з друзями. У такому стані послаблюються гальмівні механізми мозку, мислення «зайнято» переживанням, і людина залишається наодинці зі своїми навичками та рефлексами, теорія забувається. Звідси зробимо висновок: уміння і навички безпечної поведінки на вулицях та дорогах – важлива умова забезпечення надійності поведінки людини у стресових ситуаціях.

Таким чином, уміння та навички – це вагоме й обов'язкове доповнення до правил дорожнього руху.

Розглянемо сучасні уявлення про вміння та навички, що є фундаментом безпечної поведінки учнів на дорозі.

Будь-яка діяльність людини відбувається у певному просторовому середовищі. Орієнтування в ньому життєво важливе для всіх людей. Особливо зросло значення вміння орієнтуватися у різних просторових середовищах в умовах науково-технічного прогресу, тому що від цього залежить безпечність та продуктивність праці. У дослідженнях Б.Ф.Ломова [2] переконливо доведено, що забезпечення надійності й ефективності дій людини-оператора, а також його навчання не можуть обійтися без спирання на теоретичну концепцію образного відображення, розроблену відомими психологами С.Л. Рубінштейном, А.Н. Леонтьєвим та їх послідовниками [3, 4]. Вищезазначене повністю відноситься і до

процесу навчання орієнтуванню та формуванню відповідних навичок і вмінь під час підготовки школярів до руху в умовах складного транспортного середовища.

У наш час у психології склалася наступна методологічна позиція: вся сукупність психічних явищ являє собою систему різних форм та рівнів суб'єктивного відображення людиною об'єктивної дійсності. Пізнання простору та часу – складний тривалий процес. На кожному етапі розвитку пізнання уявлення про простір і час виявляються відносними і в подальшому вдосконалюються.

Виходячи з численних досліджень пізнавальних процесів, учені виокремлюють три основні рівні психічного відображення: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень, вербально-логічний [2, 5]. Сенсорно-перцептивний становить базу в системі образного відображення. Відчуття та сприйняття як вихідні форми образного відображення виникають при безпосередньому впливі предметів та явищ об'єктивної дійсності на органи чуття. Основна характеристика сенсорно-перцептивного відображення в тому і полягає, що воно виникає в умовах безпосереднього впливу предметів та їх властивостей на органи чуття людини і розгортається в реальному масштабі часу.

На основі відчуття та сприйняття в людини формується уявлення про простір. Уявлення як відчуття та сприйняття – феномен образного відображення. Але якщо відчуття і сприйняття якого-небудь предмета або його властивостей виникає тільки під час його безпосереднього впливу на органи чуття, то уявлення виникають без такого безпосереднього впливу. За своїм змістом уявлення, як і сприйняття, предметне. Але на відміну від відчуття та сприйняття, які нав'язані нашому розуму ззовні, уявлення має мов би самостійне існування в якості феномена суто психічної діяльності. Узагальненість є істотною ознакою, що відрізняє сприйняття від уявлення.

Вербально-логічний рівень, на відміну від перших двох, відноситься до образного відображення і є рівнем понятійного відображення. У цьому випадку суб'єкт, вирішуючи ту або іншу задачу, оперує різними поняттями, логічними прийомами і т.ін.

Таким чином, основою орієнтації людини в просторі слугує сенсорно-перцептивний образ відображення об'єктивної дійсності. Але образ, який регулює усвідомлену діяльність людини, включає всі три рівні психічного відображення. Тому, щоб у суб'єкта сформувався образ, який забезпечував би йому можливість ефективно діяти в різних ситуаціях, знаходити в кожному конкретному випадку адекватне рішення, необхідно поряд з

чуттєвою основою розвивати і його логічні компоненти. Це означає, що при навчанні учнів безпечної поведінки в умовах дорожньо-транспортного середовища, необхідне певне сполучення методів, які формують як образну, так і понятійну сферу.

Під орієнтуванням у просторі розуміється орієнтування людини на місцевості, визначення напрямку, місцерозташування предметів і положення у просторі людини, встановлення зв'язків та співвідношення між оточуючими об'єктами, а також між ними і власним розміщенням. Просторове орієнтування здійснюється у процесі активного руху людини на певній місцевості. Так розумів процес орієнтації у просторі один із перших її дослідників Ф.Н.Шемякін [6].

Виходячи з цього, орієнтування передбачає не пасивне уявлення навколишніх обставин, а активний дійовий процес, який невідривно пов'язаний із виконанням цілеспрямованих рухів. Ця думка має важливе значення для визначення сутності практичних умінь безпечної поведінки учнів в умовах дорожньо-транспортного середовища та методики їх формування.

Фізіологічною основою орієнтування у просторі є аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку. Розглядаючи фізіологічні механізми даного процесу, необхідно відмітити неоднорозначність поглядів з цього питання, хоча єдиним є уявлення про комплексну участь аналізаторних систем під час процесу орієнтування. Саме таке розуміння ролі різних аналізаторних систем в орієнтуванні у просторі ми застосовуємо для здійснення процесу навчання та формування вмінь безпечної поведінки учнів на дорозі.

На нашу думку, однією з найбільш складних видів рухової діяльності є діяльність оператора з керування транспортними засобами, а для школярів – рух у складному дорожньо-транспортному середовищі. Орієнтовна діяльність у цих випадках спрямована на виявлення умов, що створилися в даній ситуації, і визначення найбільш доцільних дій, які допомагають здійсненню безпеки руху транспортних засобів і пішоходів. Відбір цілеспрямованих способів, прийомів безпечної поведінки учасників дорожнього руху залежить, з одного боку, від того, чи правильно ці особи орієнтуються в обставинах, що склалися, з іншого – від їх знань та досвіду, які виявляються в уміннях і навичках безпечної участі в русі.

Можна відмітити, що в науці ще немає чітко обґрунтованого визначення понять умінь і навичок безпечної поведінки учнів на вулицях і дорогах. Ці вміння і навички ми розглядаємо з позицій

діяльності, тому що метою будь-якого навчання є опанування визначених видів діяльності. Крім того, формування вмій здійснюється тільки у процесі діяльності – навчальної, повсякденно-побутової. Виходячи з цього, ми розглядаємо вміння безпечної поведінки як уміння здійснювати життєдіяльність в умовах оточуючого середовища у складних умовах дорожньо-транспортного середовища.

Виходячи з думки ряду дослідників, будь-яка дія, а саме пересування у просторовому середовищі, у тому числі і на дорозі, є, безумовно, дією, що складається з орієнтовного, виконавчого та контрольного-корегуючого компонентів. Як орієнтування, так і відбір виконавчої дії щодо здійснення безпечної поведінки в дорожньому русі потребують від пішоходів участі всього різноманіття психічних процесів: сприйняття, спостереження, уваги, мислення, пам'яті, уявлення та творчої уяви.

Виходячи з вищезазначеного, ми вважаємо, що під умінням орієнтування в умовах складного транспортного середовища слід розуміти своєчасне, швидке сприйняття і аналіз учасниками руху ситуацій, які виникають на значній ділянці оточуючого простору, та виконання ними правильних з точки зору безпеки руху дій.

Мислення учасника руху завжди відбувається за участю першої та другої сигнальної системи. Сприйняття та уявлення як наочні образи першої сигнальної системи аналізуються і синтезуються, узагальнюються і порівнюються за допомогою другої сигнальної системи. Іншою особливістю мислення учасника дорожнього руху є наочно-дієвий характер мислення. Наприклад, водій транспортного засобу або пішохід оцінюють дорожні обставини, приймають рішення й одночасно виконують їх у процесі активної діяльності.

Як показують дослідження, до умов, які забезпечують швидкість мислених процесів, слід віднести: високу інтенсивність уваги, наявність значного досвіду, стан високої тренуваності [5].

Учасники руху повинні дуже добре сприймати відстань до транспорту, що рухається. Найбільш точно визначення відстані можливо при бінокулярному зорі, тобто коли предмети знаходяться в полі зору обох очей. В оцінці ситуацій середовища поряд з бінокулярним зором велике значення має спрямованість уваги. Спостерігаючи за обставинами руху, суб'єкт переключає увагу з одного об'єкта на інший. Найбільш суттєвим психологічним критерієм наявності переключення уваги є виникнення нової мети діяльності, перехід від однієї дії до іншої.

Здатність до переключення уваги може вдосконалюватися під впливом систематичних занять.

Однією з умов, що забезпечує правильне та точне орієнтування, є обсяг уваги, тобто здатність людини з достатньою якістю сприймати якомога більше об'єктів та їх дій. Велике значення для учасників руху має вміння розподіляти увагу. Розподіл уваги залежить від того, наскільки пов'язані один з одним різні об'єкти і наскільки автоматизовані дії, між якими розподіляється увага.

У процесі руху в умовах складного транспортного середовища дії учасників руху постійно змінюються залежно від ситуації, що складається. Зміна ситуацій відбувається досить швидко, учасники руху повинні так же швидко реагувати на всі зміни. Таким чином, уміння орієнтуватися у дорожньо-транспортному середовищі залежить і від відповідної реакції.

Виходячи зі специфіки психічних процесів, які лежать в основі вмінь орієнтування в умовах дорожньо-транспортного середовища, зупинимось на методах та сучасних методиках, що дозволяють формувати відповідні вміння та навички.

Ця проблема активно розроблялася вченими з позицій психології навчання, теорії управління, теорії оптимізації навчання, наукової організації педагогічної праці. Сучасне науково-методичне забезпечення неможливе без впровадження в навчальний процес новітніх педагогічних технологій.

У сучасній педагогічній практиці до новітніх педагогічних технологій відносять наступне:

- а) програмоване навчання;
- б) комп'ютерне навчання;
- в) модульне навчання;
- г) використання ігор;
- д) інтерактивне навчання [7].

Найбільш відповідає формуванню навичок безпеки поведінки учнів в умовах дорожньо-транспортного середовища використання ігор та елементів інтерактивного навчання. Як відомо, гра – один з ефективних засобів урізноманітнення виховання підростаючого покоління.

Інтерактивне навчання – це організований учителем (керівником гри) спосіб активної взаємодії учнів з проблемно заданим змістом навчання з правил дорожнього руху та безпечної поведінки на дорозі, під час якого школяр або група школярів залучаються до вирішення об'єктивних проблемних

ситуацій, що виникають під час руху автотранспорту та пересування пішоходів.

Особливості інтерактивного навчання:

- навчання відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх без винятку учнів;
- це співнавчання, де й учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання;
- педагог виступає лише в ролі організатора процесу навчання, так би мовити, лідера групи.

Організація такого навчання передбачає:

- моделювання життєвих реальних ситуацій;
- використання рольових ігор.

Такий вид навчання ефективно сприяє формуванню вмінь та навичок [8].

На підставі вищезазначених підходів, нами розроблені відповідні ігри, які спрямовані на формування знань та вмінь орієнтування учнів в умовах дорожньо-транспортного середовища та методика їх проведення на заняттях у школах.

Як показує практика, учні під час проведення ігор не просто переробляють інформацію, засвоюючи нове, вони переживають цей процес як суб'єктивне відкриття ще невідомих знань, це сприяє активному формуванню вмінь та навичок безпечної поведінки на дорозі.

Література:

1. Яценко А. Уроки «дорожньої грамоти» // Гривна. – 9-6 сентября 2004.
2. Основы инженерной психологии / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Высш. шк., 1986. – 448 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
5. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
6. Шемякин Ф.Н. Ориентация в пространстве // Психологические науки. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 140-192.
7. Інновації в сучасному педагогічному процесі // Зб. матеріалів Всеукраїнськ. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2000. – 126 с.
8. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 4. – С. 7-10.

Стребна О.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Модернізація освіти всіх рівнів є нагальною необхідністю в час відродження української держави як демократичної і правової, яка прагне вийти на рівень високорозвинених країн. У нових економічних умовах великого значення набуває здобуття неперервної освіти, яка є провідною умовою всебічного розвитку творчої, конкурентоспроможної особистості, засобом самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення.

Невід'ємною складовою системи неперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує підготовку людей високої культури й освіченості, кваліфікованих, компетентних спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в засвоєнні та впровадженні новітніх інформаційних технологій. Вирішенням проблем організації навчально-виховного процесу в закладах післядипломної освіти займаються вітчизняні вчені: В.Андрущенко, В.Бондар, І.Зязюн, Н.Ничкало, Т.Кошманова, К.Макагон, В.Моргун.

У Херсонській області центром підвищення кваліфікації учителів є Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, який своїм центральним завданням вважає підвищення якості перепідготовки педагогів. Підвищення кваліфікації вчителів передбачає не лише переведення спеціаліста на новий рівень професійної діяльності, а й значний розвиток його здібностей, його інтелектуальної та культурної сфери. Належна увага приділяється в інституті курсам підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, бо саме цей учитель закладає в маленьке дитя все найкраще, чим володіє сам. Передає свої духовні цінності, особистісні якості, риси характеру, стиль спілкування, тягу до знань.

Навчально-тематичний план і програму курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів розроблено відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державного освітнього стандарту України, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, інших державних і нормативно-інструктивних документів з питань розбудови та розвитку національної системи освіти; відповідно до положень нової концепції підготовки педагогічних кадрів України та модернізованого змісту і структури навчального плану

підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Основною метою підвищення кваліфікації вчителів *початкових класів* є: трансляція досягнень психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду; узагальнення й систематизація, творче їх переосмислення та адаптація до сучасних умов з урахуванням вимог державних та нормативно-інструктивних документів, що стосуються питань початкової освіти, і регіональних аналітико-діагностичних даних; зростання професійно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів на основі сучасних підходів до змісту, форм, методів процесу навчання та новітньої філософсько-освітньої парадигми, раціонального поєднання формальної освіти з самоосвітньою діяльністю вчителів.

Ефективність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів забезпечується реалізацією принципів науковості, гуманізації, гуманітаризації, демократизації, наступності, перспективності, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, неперервності освіти та інших.

Варіативність змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів викликана необхідністю врахувати специфіку кваліфікаційних характеристик знань та вмінь, необхідних для вчителів-спеціалістів, учителів другої, першої та вищої категорій, різнорівневністю їх професійної підготовки. Диференціація навчання досягається шляхом зміщення акцентів та пропорцій між теоретичною та практичною тематикою занять, узгодження змісту, обсягу і рівня викладання з рівнем підготовленості вчителя та його запитами, оптимального вибору форм проведення семінарських та практичних занять, спрямованістю на роботу зі слухачами курсів у зоні їх найближчого розвитку.

Варіанти навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації вчителів початкової ланки освіти для різних категорій слухачів мають свої специфічні особливості в методиці викладання предметів, організаційних формах проведення навчального процесу, формах і засобах роботи з батьками в сучасних умовах. Значна увага приділяється вивченню, узагальненню та впровадженню перспективного педагогічного досвіду кращих учителів України. Тому план курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів містить такі спецкурси: *«Шестирічна дитина в школі» (10 годин)*, *«Інноваційні технології навчання» (16 годин)*, *«Розвиток творчих здібностей молодших школярів» (6 годин)*, *«Організація навчальної діяльності учнів початкової школи» (12 годин)*, *«Економіка в початкових класах» (4 години)*,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

«Елементи родинної економіки за ринкових відносин» (6 годин), «Екологія рідного краю» (4 години), «Особливості викладання в 4 класі початкової школи» (10 годин), «Впровадження програми всебічного розвитку дитини «Крок за кроком» (4 години), «Intel. Навчання для майбутнього» (24 години) тощо.

Практичною складовою частиною навчального плану є педагогічна практика, яка покликана залучити вчителів до активної діяльності з вивчення досвіду кращих учителів початкових класів, критичного аналізу можливих шляхів удосконалення навчального процесу, рефлексії педагогічної діяльності. Завдання, які вирішуються під час педагогічної практики, це: ознайомлення слухачів курсів із новими технологіями навчання і впровадженням їх у навчально-виховний процес; демонстрація новітніх засобів навчання; перевірка теоретичних положень на практиці; переконання вчителів у можливості підвищення ефективності навчання учнів шляхом застосування різноманітних підходів до навчання, у тому числі традиційних; перегляд відеоуроків кращих учителів області; складання різних типів уроку, планування нестандартних уроків, визначення шляхів можливого самовдосконалення і розвитку (акмеологічний та аксіологічний аспекти); ознайомлення із системою роботи вчителів-новаторів та науковою організацією їх праці; моделювання етапів уроку з використанням різних методів і прийомів навчання; демонстрація напрацьованого вчителями досвіду з розв'язання сучасних проблем шкільної початкової освіти; впровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів; робота з обдарованими дітьми; пошук шляхів усунення причин «невстигання» учнів початкових класів; робота за підручниками різних авторів тощо.

Програмою курсів передбачено проведення навчальних занять у різних формах співпраці – семінарів, конференцій, тренінгів, майстер-класів, творчих зустрічей, що передбачають використання активних та інтерактивних методів, які мають професійне спрямування. Навчання відбувається через поєднання аудиторної та індивідуально-творчої роботи пропорційно до підвищення категорії вчителів.

У процесі самостійної роботи передбачено опрацювання сучасних літературних джерел, зокрема державних документів, що стосуються початкової школи, навчальних програм, підручників і посібників із різних предметів початкової галузі, довідкової та методичної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів. Учителі отримують консультації від керівника курсів, викладачів кафедр, бібліотекаря інституту з питань підбору

необхідної літератури.

Слухачі курсів протягом навчального періоду виконують випускні роботи, які мають творчий характер. За розробленою на кафедрі дошкільного виховання і початкового навчання тематикою випускних робіт учителі самостійно або під керівництвом викладачів кафедри вибирають тему власної роботи.

Під час курсів підвищення кваліфікації вчителів проводяться конференції, які мобілізують слухачів на плідну і творчу роботу над обраною проблемою, активізують процес пошуку теоретичних основ досліджуваного педагогічного явища, сприяють узагальненню власного педагогічного досвіду і досвіду колег по школі і по курсах підвищення кваліфікації, залучають педагогів до діяльності з вивчення, обговорення і критичного аналізу педагогічних інновацій, створюють умови для професійного зростання молодих учителів, переконують у доцільності та педагогічній ефективності певних методів роботи, розширюють педагогічний світогляд учителів за рахунок ознайомлення з досвідом колег, спонукають до подальшого впровадження у практику навчання досвіду колег, заохочують до подальшої дослідницької роботи з пошуку шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі, надають можливість керівникам і організаторам курсів відповідно реагувати на результати обговорень учителів, враховувати їх у подальшій роботі.

Зазначимо, що при вихідному діагностуванні визначаються враження вчителів про результативність курсів, раціональність вибору змісту і форм проведення навчальних занять, вивчаються пропозиції щодо подальшого вдосконалення роботи курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, в тому числі підбору лекторського складу. Дані діагностування враховуються при плануванні наступних курсів.

За результатами курсової підготовки вчителі початкових класів мають: чітко усвідомлювати мету освіти на сучасному етапі, що допоможе їм визначити власне місце й роль у навчально-виховному процесі; добре знати зміст основних державних та нормативно-інструктивних документів з питань освіти, зокрема Державного стандарту загальної середньої освіти й нових програм; вільно орієнтуватися в навчальній, педагогічній та методичній літературі; раціонально використовувати ідеї перспективного педагогічного досвіду та розробляти власні педагогічні технології, що сприяють підвищенню знань учнів; вміти творчо переосмислювати набуті знання, адаптувати їх до

сучасних соціальних потреб та потреб регіону; виробити звичку критично ставитися до власної професійної діяльності та діяльності колег; аналізувати результати діагностування й організовувати педагогічне спостереження за наслідками свого впливу на вихованців з урахуванням концептуальних положень державних освітянських документів; визначати напрямки самоосвітньої діяльності, виходячи з актуальних проблем сьогодення; регулярно користуватися психологічним, філософським, тлумачним та іншими словниками, оскільки усвідомлення значення термінів полегшує педагогові процес сприйняття та засвоєння нових знань, а відтак сприяє підвищенню його професійної майстерності.

Тому діяльність викладача інституту післядипломної освіти характеризується більшою відповідальністю, складністю, вимагає високого рівня кваліфікації, бо слухачі курсів вже мають професійні знання, певний стиль педагогічної роботи, володіють власними методиками навчання.

На курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів серед лекторів – викладачі кафедр інституту, науковці Херсонського державного університету, голова обласного психолого-медико-педагогічного центру, кращі вчителі області, автори підручників, лауреати Всеукраїнського конкурсу «Учитель року», тренери Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».

Викладачі працюють над поширенням активних методів роботи, використанням наочності, технічних засобів навчання. Роль викладача як ментора, людини, яка повчає та наставляє, відійшла в минуле. Життя спонукає педагогів відчувати відповідальність за свою діяльність, а отже, й прагнути до самостійного вироблення інформації. Тому більшість викладачів – Б.М.Андрієвський, І.В.Воронюк, Л.А.Гончаренко, Л.А.Пермінова, Н.В.Попова, І.М.Раєвська, О.В.Саган, Л.А.Сухіна – намагаються сприяти виникненню конструктивної розмови, спрямувати творчу думку, узагальнити, зробити висновки поряд з наданням нової інформації.

У процесі навчальної роботи викладачі звертають особливу увагу на такі принципово важливі моменти:

- самопізнання, що є необхідним для розвитку таких важливих якостей, як самостійність, позитивне самоставлення, рефлексія;
- активізацію власного досвіду, що є важливим для формування системи переконань у правильності тих чи

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

інших підходів, усвідомлення важливості певних теоретичних положень;

- зворотний зв'язок, який допомагає викладачеві зорієнтуватися в рівні засвоєння інформації, наявності інтересу до проблеми;
- вербальні та невербальні засоби спілкування, що є важливим професійним вмінням;
- поєднання різних видів діяльності, що забезпечуються шляхом певного структурування навчального матеріалу, суттєво впливають на активізацію уваги, знімають емоційне напруження, втому, дають змогу розслабитися і перепочити, а потім знову перейти до активного навчання;
- створення ситуацій успіху, що допомагають підтримувати бажання вчитися.

На курсах вчителів початкових класів все більше надається уваги створенню цілісної атмосфери толерантності, партнерства, конструктивної взаємодії. Це стосується як спілкування викладачів один з одним, так і спілкування зі слухачами курсів, колегами з інших кафедр, освітніх установ та організацій.

Під час курсової перепідготовки вчителі разом з методистами інституту опрацьовують матеріал з певної теми і видають методичні рекомендації, подають статті до друку в інститутський науково-методичний журнал «Таврійський вісник освіти».

Змістом курсової перепідготовки передбачено підвищення культурного рівня педагогів: відвідування концертів артистів філармонії, драматичного театру імені М.Куліша, виставок, експозицій, запропонованих краєзнавчим та художнім музеями.

Підсумовуючи вищевказане, слід зазначити, що висока результативність у розвитку індивідуальності педагогів досягається у процесі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, який передбачає врахування індивідуальних особливостей, створення атмосфери толерантності та партнерства, використання полілогічних форм спілкування викладачів зі слухачами курсів, опору на конструктивну взаємодію. Такий підхід сприятиме зміні в спілкуванні педагогів з дітьми, перебудові системи стосунків, переходу до демократичного стилю співпраці; до розвитку індивідуальності кожної маленької особистості, до розгортання найкращих, найсильніших її сторін. Отже, розвиток індивідуальності призводить до гармонійного співжиття з оточуючими людьми. Той, кого цінують, буде й сам цінувати. Той, кого люблять, буде й сам любити.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Бібік Н.М. Приоритети розвитку післядипломної освіти // Педагогічна газета. – 2001. – №1 (79). – С.2.
3. Кузьменко В.У. Індивідуалізація виховання і навчання // Дошкільне виховання. – №10. – 2000. – С.5-8.
4. Мартиненко С. Шляхи удосконалення навчального процесу на факультетах післядипломної освіти // Кроки до демократичної освіти. – Вересень. – 2002. – С.15-18.

Шкворець О.В.

ЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНОМУ ДИЗАЙНІ ОДЯГУ

Стурбованість суспільства екологічними проблемами стала однією з причин формування нової концепції у дизайні («Середовищний підхід») яка радикально переглядає засоби, методи та цінності дизайну. «Я»-концепція передбачає включення дизайнерського проекту в реально існуючий культурний контекст з урахуванням екологічних факторів.

Руйнування природного середовища в різноманітних формах перетворилося у світовий процес, наслідки якого призвели до необхідності кардинальних змін у багатьох галузях людської діяльності. Сучасні філософи, соціологи, екологи, культурологи вважають, що ми живемо в епоху зміни цивілізацій: індустріальна цивілізація замінюється новою, яка отримала назви «постіндустріальна ера», «інформаційна цивілізація», «екологічна цивілізація», «ноосфера».

Екологічні проблеми знаходять відлуння і у творчості проектування одягу. Уперше екологічна тема з'явилася в моді кінця 70-х – початку 80-х років ХХ ст., коли виник «екологічний стиль»: одяг з натуральних, переважно льняних та бавовняних тканин, натуральні кольори, з оздобленням ручної роботи і т.п. Однак за час, що пройшов з тих пір, виникли зміни в розумінні впливу екологічних проблем на дизайн одягу, які зачепили передусім принципи проектування одягу. Сьогодні екологічний напрямок у дизайні пов'язаний, головним чином, з етикою професійної діяльності, зі зміною цілей та завдань дизайну в сучасному світі. Однією з причин екологічної кризи є невміле споживання «цивілізованої» людини. В індустріальному суспільстві критерієм життєвого успіху виступає об'єм особистого споживання. Темпи росту споживання особливо зросли після

другої світової війни, коли на Заході сформувалась ідеологія «суспільного споживання». «Прихильність до речей» змінила традиційне відношення до речі: основною вимогою ринку до товару замість якості та довговічності стали зручність у використанні та модність, з'явилися речі одноразового використання. Вимоги ринкової економіки призвели до значного скорочення тривалості модних циклів. Однак нескінченний розвиток тенденції росту споживання, яка існує на Заході, та розповсюдження Західної моделі споживання на весь світ представляється неможливим, оскільки існують «межі росту споживання». Породження все нових потреб та їх задоволення у збиток природним системам знаходяться в тісному взаємозв'язку, утворюючи єдиний механізм, що є причиною глобальної кризи. Назріла необхідність формування нової системи цінностей, яка сприяла б гармонійному співіснуванню людини і природи, визначаючи примат якості життя над кількістю спожитих благ. Звідси витікає найважливіший напрямок екологізації сучасного суспільства – екологізація споживання, що означає розумне скорочення використання, розповсюдження норм екологічно правильного споживання, повернення до речей довготривалого використання. [3]

Формування екологічно-правильного стилю споживання передбачає не лише скорочення споживання, але й орієнтацію на використання екологічно безпечних продуктів, виготовлених з використанням нешкідливих та безвідходних технологій. Тому з екологізацією споживання пов'язана й технологічна екологізація (або екологізація виробництва). Цей напрям вирішує проблеми, пов'язані з економією природних ресурсів, нешкідливими та безвідходними технологіями, вторинним використанням виробів, екологічним «круговоротом». У дизайні одягу ці проблеми вирішуються наступним чином:

- шляхом відмови від штучних та синтетичних матеріалів, які практично не асимілюються в навколишньому середовищі, негативно впливають на здоров'я людини та виробництво яких є неекологічним. Ці матеріали слід замінити натуральними матеріалами, традиційними для виготовлення одягу: леном, бавовною, шовком та вовною;

- шляхом заміни натуральних шкіри та хутра (особливо це стосується хутра рідкісних диких тварин, пір'я екзотичних птахів, занесених до «Червоної книги»).

Окремо можна виділити напрямок «Дизайн з використанням нетрадиційних матеріалів», який поки що має мало спільного з

масовим одягом. «Дизайн з використанням нетрадиційних матеріалів» використовує для створення одягу промислові відходи та побутове сміття. Так, відомі колекції «Грінпіс», що включають одяг з пляшкових пробок, бляшанок з під пива, пластикових пляшок, поліетиленових пакетів та інших. Такі нетрадиційні матеріали, що з'являються все частіше у моделях професіональних модельєрів, як старі газети, коробки з під прального порошку, пакети, чи текстильні клаптики засвідчують інтерес до можливостей «Дизайну з використанням нетрадиційних матеріалів». Використання будь-яких нетрадиційних матеріалів сприяє пошуку їх нових можливих форм та нових образів.





Не дивлячись на всю важливість екологізації виробництва, пошуку нових технологічних рішень, екологічна революція повинна пройти, передусім, у свідомості людини. Вийти з екологічної кризи можна, лише змінивши відношення людини до світу. Необхідною умовою вирішення екологічної проблеми є формування екологічної культури на всіх рівнях: від тих, хто приймає рішення на державному рівні, до рядового споживача. Екологізація свідомості означає екологізацію потреб, мотивів поведінки та самої поведінки сучасної людини. Основою формування екологічної свідомості є екологічна інформація. Тому на міжнародному форумі «Мода та екологія» (Берлін, серпень 1994 року) була особливо підкреслена важливість забезпечення торгівлі та споживачів достовірною інформацією про дію тих чи інших товарів на людину. Було прийнято рішення про створення «банку даних» про екологічну продукцію з урахуванням усього виробничого циклу. Продукція дизайну повинна виступати стимулятором екологічної свідомості, наглядним аргументом на користь екологічного та економного споживання відповідно до однієї з вимог екологічної естетики, котра стає одним з перспективних напрямів у сучасній естетиці. Остання базується на визнанні верховенства екологічних цінностей: охорони природи, захисту природних вимог, підтримання екологічної рівноваги, розвитку творчого потенціалу людини.

Вихід з екологічної кризи бачиться саме у зміні людини, оскільки сукупність екологічних, економічних та духовних проблем сучасного суспільства можна назвати «антропологічною катастрофою» (визначення філософа М.Мамардашвілі). В якості альтернативи індустріальної цивілізації, що призвела до кризи самої людини, виникла концепція «екологія людини»,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

направлена на екорозвиток, органічний образ життя, гармонізацію буття сучасної людини. Прибічники цієї концепції вивчають проблеми адаптації людини, охорони її фізичного та морального здоров'я, створення гармонійного суспільства та формування гармонійної особистості. «Людина нового світу», як її назвав американський філософ Л.Мамфорд, керується свободою у виявленні органічних потреб: потреб у любові, дружбі, спілкуванні, грі, творчому розвитку своїх здібностей. Замість попереднього ідеалу росту благополуччя вона спрямовується до ідеалу духовності та самообмеження. Саме людина є фактором, що визначає еволюцію біосфери. Криза культури споживання призвела до проблеми розкріпачення нереалізованих здібностей людини, творчого потенціалу особистості. Екологія людини на перший план висуває проблему задоволення духовних потреб особистості, розкриття її творчих можливостей. [1]

Повний облік «людського фактору» є необхідною умовою дизайн-діяльності. Вищі цілі дизайну, орієнтованого на екологію людини: розвиток творчих здібностей особистості, створення сприятливого та комфортного для людини середовища. Екологічна естетика вимагає від продуктів дизайну, щоб вони були:

-  привабливими, сприймалися чуттєво;
-  позитивно впливали на психіку людини, передавали йому відчуття спокою, природності, розкутості;
-  викликали позитивні емоції;
-  надавали людині можливість творчості, вільного самовираження.

Такий підхід знаходить все більше розповсюдження і в дизайні одягу, змінивши ставлення до призначення речі: користь відійшла на другий план, звільнивши місце грі, фантазії, які сприяють творчому розвитку особистості. Від продуктів дизайну вимагається активна інтелектуальна та емоційна дія на користувача, що спонукає його до створення свого образу.

Гуманізація дизайну означає прагнення до перетворення сучасної людини з пасивного споживача благ у творця, який планує та проектує своє просторове та соціальне середовище. Продукт дизайну повинен втілювати дух творчості і не лише викликати у споживача прагнення до свободи та розкутості по відношенню до речей, а й стимулювати до продовження

творчості, що передбачає співтворчість споживача та дизайнера. Концепція співтворчості споживача та дизайнера знайшла своїх прибічників і серед модельєрів. Людина включається у процес створення свого образу, оскільки їй не нав'язуються готові та завершені образи. Демократизм сучасної моди, безкінечна різноманітність стилів, форм, силуетів, з яких кожний може вибрати те, що підходить саме йому, – все це надає свободу не тільки в наслідуванні чи непокорі моді, а й самореалізації. Особливо велику увагу демократизму моди приділяють японські модельєри, які принесли в Європейську та міжнародну моду нове розуміння взаємодію людини та її одягу. І. Міяке, наприклад, особливо вказує на можливість участі споживача у творчому процесі створення одягу: «Без винахідливості тих, хто буде його носити, мій одяг – не одяг. У ньому передбачається простір для фантазій споживача, який зможе зрозуміти його по-своєму». Й. Ямамото також думає про те, що сучасна людина повинна мати певну свободу при створенні свого образу: «Я ніколи не створюю речі такими, якими бачу їх сам. Намагаюсь відтворити на 70-80%, а потім підкидаю клієнтам, щоби вони завершили їх по-своєму. Я їм кажу: «Ви можете носити це так, як хочеться вам». Це цілком новий підхід до моделювання одягу, і саме йому належить майбутнє» [2].

Концепції співтворчості споживача близька ще одна тенденція сучасного дизайну – прагнення перетворити сам процес споживання в розвагу, у діяльність, яка є творчою, викликає позитивні емоції, приносить радість. Наприклад, І. Міяке особливо вказує саме на цю особливість своїх моделей як на найважливішу мету своєї діяльності: «Я намагаюсь не просто робити одяг, а розповсюджувати гарний настрій». Велика кількість модельєрів вважає, що одяг в сучасному світі повинен грати зовсім не ту роль, яку грав раніше: «Він повинен нести радість у «сірі будні» повсякденного життя людини». Відомий італійський дизайнер Дж. Версаче казав: «У своєму одягу я проєктую фантазію, щастя, культуру. Своім одягом я покращую життя». Подібним цілям, які ставлять перед собою сучасні модельєри, відповідають численні ігрові елементи, гумор та іронія, які присутні в одязі, оскільки сміх та гра є проявом відчуття свободи, творчості і фантазії. На зміну ставлення до моди як до вияву соціального статусу людини прийшли ідеї про несерйозне, ігрове ставлення до моди. Ігрові елементи передбачаються багатьма дизайнерами у процесі використання одягу. Такі можливості можуть бути закладені у формах, що

трансформуються, елементах, які пристібаються, у змішних доповненнях та аксесуарах. Нескінчені можливості для гри дає комбінування окремих предметів одягу, аксесуарів, малюнків та кольорів. Майже безмежне різноманіття образів, які дизайнери одягу пропонують кожний сезон, представляє споживачу величезні можливості для вибору – приміряти на себе всі ці образи, оскільки, на думку американського модельєра Дж.Карано, змінюючи одяг, людина за власним бажанням змінює свій імідж [2].

Перспективним напрямком екологічного дизайну є так званий неотехнологічний дизайн – дизайн кольору та світла, ароматів, звуків. Одяг, що звучить, одяг зі світовими ефектами, одяг з ароматами, одяг з тканин з рідкими кристалами, одяг, який змінює колір залежно від освітлення чи температури тіла людини. Подібні експерименти з найновішими технологіями проводять японські та італійські дизайнери (А.Мендіні, Д.Сантакьяра, Ч.Руджері та ін.).

Таким чином, подолання кризи, пов'язаної з екологічними, демографічними та військовими проблемами, можливо тільки за умови зміни нашого мислення, перегляду пріоритетів та цінностей. «Зрушення парадигми», тобто формування нових основ світосприйняття означає перехід до нового етапу буття людини та природи. Людству необхідно перебудуватися, відмовитися від звичних, наслідуваних від минулих поколінь стандартів у сьавленні до природи. Перехід до екологічного мислення означає утвердження екологічного гуманізму в якості основоположної установки в діяльності людини. Екологічна орієнтація призвела до утвердження нової системи цінностей у дизайні. «Екологічне проектування» не має чітко визначених меж – екологічним може бути названий будь-який напрямок у дизайні, що утверджує принципи екологічної етики та орієнтується на гармонізацію відносин людини з навколишнім світом.

Література

1. Бердник Т.О., Неклюдова Т.П. Дизайн костюма. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 448 с.
2. Горбачева Л.М. Мода XX века: от Поля Пуаре до Эммануэля Унгаро. – М.: ГИТИС, 1996.
3. Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство; Издательский центр „Академия”; Высшая школа, 2000. – 184 с.

Веснянко Л.В.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ»

В ієрархії найвищих цінностей людства цілісність стоїть після істини, добра і краси. Але без неї не може бути істини, бо не може бути розуміння – жодне розуміння не досягається інакше, як через введення нового знання в цілісність. Саме цьому сприяє інтегрований курс «Довкілля» [4], стратегічна мета якого – формування цілісної екологічно-філософської свідомості людини, здатної брати на себе відповідальність за своє майбутнє в технологізованому суспільстві і майбутнє свого природного та суспільного оточення – свого довкілля.

Курс «Я і Україна. Довкілля» дає учням 1-4 класів цілісне знання про природне, суспільне середовище життя людини та саму людину. Освітня програма втілює ідеї видатних педагогів, філософів, психологів, екологів.

Ще в 70-х роках ХХ століття американський еколог Б.Капоне висловив у метафоричній формі 4 закони екології: “усе пов’язано з усім, усе повинно кудись дітись, за все потрібно платити, природа знає краще ...” [9]. А дослідження психологів В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, П.Ф.Каптерєва, Ж.Піаже [5, 10, 11] довели доцільність розгляду філософських питань дітьми молодшого шкільного віку. Серед американських філософів і педагогів цю думку підтримували: М.Ліпман [9], у центрі його програми формальна і неформальна логіка; Г.Метью – філософія якого є спробою дати зрілі відповіді на дитячі запитання. Серед німецьких педагогів – Х.Л.Фрезе, який створив позашкільний курс «Філософія для дітей». Дітей цікавлять філософські питання, і це тонко відчував Я.Коменський, який радив викладати «Метафізику» ще в материнській школі (до 6 років).

Скориставшись цими набуттями, автори програми «Довкілля» створили підручник за принципом, сформульованим Г.Сковородою у вислові «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе».

Науково-методичною основою, закладеною як у програмі, так і в підручнику, є філософія екологічного реалізму, основна теза якого полягає в тому, що істинність наших знань ми можемо встановити лише в безпосередньому спілкуванні з довкіллям.

Діти не вимагають «практичної користі» від навчання, їх необхідно навчити своїм розумом осягати світ. Філософські запитання відповідають власним моделям мислення дітей, які

потребують, щоб у їхньому житті була «любов до мудрості – філософія». Саме цим вимогам відповідає курс «Я і Україна. Довкілля». Його зміст у кожному класі (з 1-го по 4-й) формується зі знань про об'єкти та явища у природному, суспільному, антропогенно зміненому довкіллі дитини, у пізнанні яких вона має потребу в даному віці і які їй знадобляться в майбутньому.

Довкілля постає перед дитиною цілісно, як життєвий світ, з яким нерозривно пов'язана кожна жива істота, у тому числі й людина. Мета педагогів – не порушити цієї цілісності в організації навчально-виховного процесу в початкових класах. Прикладом може бути тема «Ніщо не утворюється саме по собі і нікуди не зникає», запропонована для учнів 3-х класів.

Під час вивчення курсу дитина зі знань про своє середовище життя самостійно творить «образ світу», «образ Я», «образ Я в світі». «Довкілля» дає змогу реалізувати особистісний підхід, ознакою якого є наявність у дитини вище названих «образів». «Образ» являє собою комплекс знань, які формуються на основі закономірностей, у ролі яких виступають уявлення про самозбереження, збереження свого роду (народу), свого оточуючого середовища (довкілля). Пізнання названих закономірностей впливає з природних потреб дитини. Цілісність знань обумовлює їх розуміння, а розуміння неможливе без включення незрозумілого. Водночас, як стверджують філософи, розуміння є природним способом буття, необхідною умовою розвитку інтересів учнів. Цілісність є основною ознакою курсу «Довкілля», де створюються умови для природного буття дитини, розвитку свідомості, перетворення дитячого мислення в розум соціально зрілої особистості.

Ще однією особливістю курсу є обов'язкова реалізація методу пізнання дійсності, який відповідає віковим природним потребам учнів. Для кожного класу вирішуються більш складні навчально-виховні проблеми. Наприклад, «Запитую довкілля» (1-2 класи), «Спостерігаю довкілля» (3 клас), «Досліджую довкілля» (4 клас). У 5 класі вивчається курс «Пояснюю довкілля», у 6 класі – «Основні природні системи», у 7-11 класах предмети вивчаються за програмами, що базуються на фундаменті – «Довкіллі».

Цілісне, послідовне пізнання за допомогою спостережень простежується в побудові підручників, де спостереження виступає як метод пізнання дійсності, одержання знань про природне довкілля, суспільне життя в ньому та про самого себе як невід'ємну частину довкілля. Таким чином, ми можемо

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

окреслити філософські принципи пізнання світу: пізнай світ, пізнай себе, пізнай себе в цьому світі.

Розглянемо це на прикладі підручника «Я і Україна. Довкілля» для 3 класу. Зміст підручника включає шість тем. Робота за темою «Готуємось спостерігати» озброює учнів «інструментом» пізнання, формує початкові уявлення про необхідність спостереження, спостережливості як необхідної риси вдачі; початкові вміння користування приладами. У наступній темі «Тіла і речовини» вивчаються об'єкти неживої природи, формується початкове уявлення про загальні закономірності збереження, створюється база для розуміння взаємоперетворень речовин у навколишньому середовищі. Третя тема «Сили і робота в довкіллі» дає дітям уявлення про причини змін у довкіллі, учням дається методика, як під час спостереження слід шукати рушійні сили змін; як усвідомлювати незнищуваність енергії в навколишньому світі. Ця тема має виняткове значення у формуванні «енергійного бюджету» майбутнього громадянина – його здатність за найменшої затрати енергії виконувати найважчу з можливих робіт. Четверта тема «Спостерігаємо за рослинами» присвячена ознайомленню зі світом рослин, розвитку початкових уявлень про можливості пояснення на науковому рівні. При розумінні явищ у світі рослин спираємося на уявлення про незнищуваність речовини, її атомно-молекулярну будову, про перетворення енергії та періодичність процесів у живій природі. Велика увага приділяється екологічному вихованню, зокрема охороні навколишнього середовища. У темі «Спостерігаємо за тваринами» учні навчаються проводити спостереження за тваринами, де увага учнів звертається на пристосування тварин до життя в дикій природі і в домашніх умовах, на самозбереження тварин.

Тема «Спостерігаємо за людиною» найбільша за обсягом. У ній формується громадянське ставлення до себе і навколишнього світу, риси особистості, притаманні громадянину України, створюються умови для патріотичного виховання, діти вчать спостерігати, помічаючи у звичайних явищах важливі тенденції розвитку економіки, суспільства, культури, техніки, екології.

Таким чином, у змісті курсу «Довкілля» реалізується не тільки засвоєння учнями системи знань про природне і суспільне оточення людини, а й відбувається формування активної позиції учнів, умінь власного вибору і прийняття рішення та відповідальності за зроблену справу.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

На шляху досягнення окресленої дітьми мети в них виникають нескінченні «чому?». Здається, дитяча допитливість не має меж. Але не всі дитячі «чому?» мають істинно пізнавальний зміст. За даними моніторингового дослідження сутності питань учнів 1-2 класів нами отримані такі результати: 24% показали високий рівень орієнтації у змісті матеріалу, 53% – достатній, 7% – середній, а 6% – низький. Це дало змогу вчителям зробити висновок, що вміння відповідати на питання пропорційне вмінню їх ставити.

Таким чином, учителям слід розвивати вміння запитувати, орієнтувати учнів на запитання, які відкривають перспективу в пізнанні й формувати в учнів уміння ставити такі запитання.

В.О.Сухомлинський писав: «Добивайтеся того, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле, щоб перед ними постало питання. Якщо вам удалося цього досягти – маєте половину успіху... Адже запитання збуджує бажання знати» [8].

Курс «Довкілля» передбачає створення відповідного освітнього середовища, яке спонукає учнів до пізнавальної активності. Систематичні спостереження на екологічній стежці вчать дитину бачити зміни у довкіллі й розуміти їх, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, звертатися до довкілля в пошуках відповідей на власні запитання.

Прикладом реалізації програми є виконання колективного проекту «Екологічно чиста квартира», де діти досліджували різноманітні складові квартири як екологічної системи, «відкривали» джерела засмічення своєї домівки, обґрунтовували можливості позбавитися їх, переконували в цьому рідних, знайомих, намагалися разом із дорослими розв'язувати проблеми відходів та шуму, використання оздоровчих сил природи. Розглядали окрему квартиру в межах всесвітньої проблеми екологічної кризи. Створення проекту дало змогу реально оцінити сили кожної дитини як особистості, що бере на себе відповідальність за оточуючий світ, керуючись особистими переконаннями та знаннями з цього питання. З дитячих років людина має можливість «побувати» в різних природних середовищах, наприклад, гуляючи в лісі чи купаючись у річці, допомагаючи на городі виполювати бур'ян та ін. Ці елементи середовища несуть не тільки функції, а й стають навчальними в процесі організації спостережень, аналізу і встановлення зв'язку спостережуваних об'єктів з абстрактними поняттями, що мають бути переведені у внутрішній план. Уміння маніпулювати образами тільки тоді стають фактами, якщо системно

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

засвоюються в навчальному процесі і впливають на розвиток наукового мислення учнів. Працюючи за програмою «Довкілля», вчителі створюють психолого-педагогічні умови для розвитку наукового мислення учнів, яке являє собою один із найважливіших процесів, що відбувається в їх шкільному житті.

Аналіз результатів моніторингових досліджень засвідчив, що показники інтелектуального розвитку, логічного мислення, науковості знань набагато нижчі у класах, де не викладається курс «Довкілля», і різниця складає 15%. Результати обстеження дали змогу зробити висновок, що інтегрований курс «Довкілля» здійснює позитивний вплив на подальший інтелектуальний розвиток особистості, позитивно змінюючи динаміку інтелекту, а також на успішність у вивченні точних і гуманітарних дисциплін. Під час опанування програми цілеспрямовано досягається формування вмінь і навичок, систематизуються знання, отримані на різних уроках: знання фактичного матеріалу; уявлення про зв'язки між об'єктами навколишнього світу; уміння встановлювати зв'язки між явищами (об'єктами) навколишнього світу; уміння виділити головні знання, аргументувати їх значення для себе; уміння виражати свої знання в малюнках, моделях, розповідях, грі; уміння самостійно формулювати запитання; уміння встановлювати цілісність знань на основі найбільш загальних зв'язків у природі; аргументувати цілісність одержаних на уроках знань, умінь для особистого використання.

Отже, інтегрований курс «Довкілля» дає дітям цілісну систему знань про природу і суспільство на самому початку їхнього шляху до пізнання дійсності, має філософський, психологічний, методологічний зміст і дає змогу застосовувати ці знання в усіх курсах загальноосвітньої школи до 11 класу.

Україна перебуває у глибокій екологічній кризі, але це можна розглядати як поштовх до сплеску розуму і духу. Можливо, саме ці обставини примусять нас зрозуміти, як учити дітей, щоби наш народ залишився не просто існувати, а щасливо жити в злагоді з природою і своїм сумлінням.

Література:

1. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. Я і Україна. Довкілля: Підручник для 3 класу початкової школи. – Полтава: Довкілля, 2003.
2. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Водолазська Т.В. Викладання курсу «Я і Україна. Довкілля». – Полтава: НМЦ ІЗО, 2002.
3. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. – К. – Полтава: ПОІППО, 1999.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

1. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Довкілля 1-3 (4) класи: Програми для початкової школи. – Полтава: НМЦ ІЗО, 2002.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991.
3. Бех І. Варіанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини // Початкова школа. – 2001. – №2.
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001.
5. Сухомлинский В.А. Собрание сочинений в 4-х томах. – М.: Просвещение, 1978.
6. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике: Учебн. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Просвещение, 1986.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Вострікова В.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють необхідність активізації професійного самовизначення молоді. Відповідно до Закону України „Про освіту” передбачено заходи щодо переходу до різномірної системи освіти, в основу якої покладено мобільність, здатність швидко реагувати на соціально-економічні зміни. Демократизація суспільства, оновлення громадсько-політичної ситуації, оздоровлення духовної атмосфери в Україні визначають значущість освіти, інформованості, соціальної активності людини. Зараз відбувається зміщення освітніх пріоритетів до стабільності і міцності, до оригінального демократичного мислення. Виникає необхідність у висококваліфікованих кадрах, зокрема педагогах, яких слід готувати, виходячи з пріоритетної перспективи інтеграції України у світову спільноту. В умовах ринкових відносин аналізується проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців, умови діяльності яких потребують прояву специфічних якостей особистості, компетентності, досконалого володіння іноземними мовами.

Сформувалась і успішно функціонує в Україні цілісна система навчальних закладів, що забезпечують пропедевтичну підготовку педагогічних кадрів. Серед таких закладів особливе місце займають багатопрофільні ліцеї, в яких створена відповідна система профорієнтаційної роботи з молоддю.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати особливості професійної спрямованості старшокласників багатопрофільного ліцею на професію учителя іноземної мови.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема становлення майбутніх педагогів широко висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях: К.Альбуханова-Славська, С.Архангельський, А.Бойко, Л.Кондрашова, В.Сластьонін та ін. – проблеми методології і теорії формування особистості учителя; О.Абдулліна, Г.Андрєєва, М.Євтух, О.Кондратюк та ін. – проблеми професійної підготовки і діяльності фахівців; особливе спрямування мають роботи, присвячені розвитку особистості майбутнього педагога (Ф.Гоноболін, С.Кондратьєва, Н.Кузьміна, А.Щербаков, Р.Хмелюк. Б.Федоришин та ін.).

Відомо, що основним завданням загальнонавчального закладу в кінцевому результаті є підготовка учнів до свідомого й вільного вибору свого власного життєвого шляху в новій, післяшкільній сфері життя. А в конкретному практичному втіленні у систему навчання в багатопрофільному ліцеї це завдання збігається з головною метою професійної орієнтації, тобто підготовки старшокласників до обрання тієї професії, в якій їхня особистість реалізуватиметься найкращим чином.

Як свідчить досвід, до ліцею поступають учні з відповідними здібностями, стійким інтересом до певної діяльності. Результати проведеного нами опитування 46 учнів свідчать, що кожний з респондентів надає перевагу певним знанням або видам діяльності; 60% з них – у кількох напрямках. Однак не завжди старшокласники пов'язують професійні наміри з колом своїх інтересів. Наприклад, 12 %, поступивши у ліцей, у відповідях на запитання: «Яку професію думаєш обрати після закінчення ліцею?» вказували, що не будуть пов'язувати майбутню діяльність з обраним направленням. Причиною є те, що, наприклад, професія вчителя іноземної мови у школі мало оплачується, а в бізнесових структурах – навпаки.

Аналіз відповідей старшокласників на предмет визначення кола інтересів, свідчать про невисокий рівень розвитку такого важливого компонента, як інтерес. Учні бачать професію вчителя, співставляючи з досвідом під час навчання у школі. На жаль, у школярів не сформовано вміння аналізувати й адекватно оцінювати свої можливості, здібності до професії з кваліфікаційними вимогами до неї. Далеко не повне уявлення мають учні про професійно значущі якості особистості, необхідні вчителю іноземної мови.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

На наш погляд, такі недоліки свідчать про недостатній рівень професійної спрямованості. Це особистісне утворення являє собою сукупність провідних мотивів, що зумовлюють трудову діяльність людини. Педагоги і психологи підкреслюють ієрархічність і багатокомпонентність її структури. У дослідженнях останнього часу виділяють, зокрема, трикомпонентну структуру професійної спрямованості, яка співвідноситься з уявленням про когнітивну, емоційну та вольову складові.

На думку О.Киричук, у старшому шкільному віці професійна спрямованість виконує провідну роль у саморегуляції поведінки особистості, оскільки цим зумовлюється весь шлях її подальшого соціального розвитку, тоді як на наступних етапах більшою мірою вступають у дію індивідуальні відмінності, які визначають місце і роль праці та професійного розвитку в системі цінностей і стосунків особистості.

Спираючись на зібрану інформацію, для цілеспрямованого формування професійної спрямованості старшокласників багатопрофільного ліцею на професію вчителя іноземної мови, ми розробили комплекс тренінгових занять. Тренінг – це запланований процес, призначений поповнити навички і знання, перевірити ставлення, ідеї, поведінку з метою їх зміни та оновлення. Ми користувалися принципом «навчання досвідом»: люди ефективніше навчаються чогось, якщо водночас вони є активними учасниками цього процесу. Навчання досвідом означає, що всередині групи кожен може поділитися своїм досвідом, думками, а також попрацювати разом для пошуку рішення відповідної проблеми. Це означає також, що формування в групі атмосфери довіри є надзвичайно важливим фактором для досягнення успіху виконуваної діяльності.

Особливе місце у формуванні професійної спрямованості старшокласників відіграють професійні консультації, які проводять спеціалісти: педагоги, психологи, соціологи, працівники ВНЗ.

Результати дослідження підтверджують вихідне припущення, що професійна спрямованість старшокласників багатопрофільного ліцею – складне багаторівневе та багатокомпонентне утворення.

У подальших дослідженнях нами будуть розроблятися компоненти та рівні професійної спрямованості старшокласників, що є ключовим питанням для розробки моделі учня, який обирає професію вчителя іноземної мови.

Література:

1. Общая психодиагностика // Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.,1987. – 304 с.
2. Профессиональная ориентация молодежи: Сб. статей / Под ред. К.К.Платонова. – М., 1978. – 47с.
3. Федоришин Б.О. Професіографічна робота з старшокласниками // Психологія. Випуск 39. – 1992. – С.105-118.

Завадський М.В.

**ФОРМУВАННЯ БАЗОВОЇ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ
ОСОБИСТОСТІ В ГІМНАЗІЇ
(З досвіду роботи в Херсонській гімназії № 6)**

Досвід Херсонської гімназії № 6 переконує в тому, що з метою уникнення механічного підходу до вирішення завдань виховання особистості в навчальному закладі нового типу доцільно керуватися саме естетичними критеріями і вимогами щодо змісту і характеру навчально-виховного процесу.

Можна оволодіти на інтелектуально-абстрактному рівні відповідною сукупністю гуманітарних знань і при цьому не відзначатися високою духовністю, моральністю, культурою. Серйозною перешкодою на шляху до справжньої творчості, пізнання, новаторства, до нових ідей у будь-якій галузі людського пізнання й діяльності є дефіцит гуманітарної культури.

Пізнання й діяльність – ключові моменти, які лягли в основу концептуального підходу до змісту і форм освіти в гімназії № 6. Ми виходимо з того, що працюємо на перспективу, а отже на громадянина постіндустріального суспільства, людину техногенної ери, яка не має права на початку XXI століття називатися високоосвіченою, якщо вона не оволоділа цілою системою природничо-математичних знань. Саме тому в гімназії № 6 предмети природничо-математичного циклу мають яскраво виражене соціокультурне спрямування, наповнені естетичним змістом. Це досягається завдяки тому, що під час уроків математики, фізики, хімії, біології, географії відбувається постійне звертання до людини як об'єкта наукового пізнання.

Природничо-математичні знання не зводяться до пустопорожніх каркасів із цифр, формул і наукових фактів, а наповнюються олюдненими історіями того чи іншого наукового відкриття, біографіями відомих і маловідомих зарубіжних та, особливо, вітчизняних учених, аналізом наслідків цих відкриттів, впливом їх на розвиток світових цивілізацій і культури. Голі абстрактні схеми,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

наповнені багатогранним і пульсуючим життям учених, здатні привернути увагу навіть байдужих до природничо-математичних наук учнів, що підтверджено практикою вчителів нашої гімназії. Саме це актуалізує проблему перебудови свідомості вчителя, підвищенню якої сприяє науковий педагогічний лекторій, науково-теоретичні та практичні семінари, дискусійні форми, інші заходи.

Методологічним стрижнем концепції гімназії є навчання рідною мовою, бо то є основне питання у вихованні громадської свідомості українця. Адже мова – серцевина етносу, його менталітету, історико-культурного існування, національного характеру. Саме у втраті мови на рівні повсякчасного мислення вбачається основна причина нетривкого духовно-морального підґрунтя самосвідомості юних громадян України. Крім того, до навчальних планів багатьох загальноосвітніх навчально-виховних закладів вводяться такі спеціальні курси, як «Фольклор», «Етнографія», «Народознавство», «Українознавство», «Художня культура» тощо.

Практика показала, що сьогодні слід уникати надмірного захоплення „фольклоризацією” школи. Адже будь-який навчально-виховний заклад повинен прокласти шлях новій громадянській свідомості, новій політичній культурі, а отже – наші учні повинні дивитися не назад, а вперед. Це не говорить про те, що ми уникаємо українознавчих предметів у гімназії, просто вони мають певну логічну цілісність, наукову її доцільність: починаючи з народознавства, через історію української та світової культури учні виходять на складний рівень наукових узагальнень у галузі філософії культури – культурології. Супутниками їм на цьому шляху виступають такі курси за вибором, як „Етика” і „Естетика”, „Педагогіка” і „Психологія”, „Бізнес-курс”.

У багатьох навчально-виховних закладах проблеми підвищення духовності учнів розв'язують за рахунок виступів служителів культу, які пропагують біблійні знання, що несуть релігійний зміст у нетривку самосвідомість учнів, яка тільки-но починає формуватися. Цілком очевидно, що духовність у сучасному світі – це далеко не релігійність і не обов'язково для цього звертатися до послуг церкви. Важливо усвідомити, що духовність особистості невіддільна від відчуття людиною невідокремленості від природи, світу, всесвіту, а також від прагнення до вищих людських цінностей, які мають неминуще значення і в духовному, і у світському житті.

Адже відомо, що прищеплення підростаючому поколінню загальнолюдських цінностей з найбільшою ефективністю можливе тільки за умови української освітньо-виховної ідеї, яка є гене-

ральною тактикою у концепції саме національної, а не космополітичної школи, ліцею, гімназії. Таким чином, інтеріоризація загальнолюдських цінностей неможлива без створення етнопсихологічного середовища для національної самоідентифікації особистості.

Виховання громадської свідомості, рівно як самосвідомості, у сучасному середньому загальноосвітньому навчально-виховному закладі неможливе без органічного поєднання національних і загальнолюдських цінностей. Національне і загальнолюдське – глибоко синтезований процес соціалізації особистості.

Тому ми переконані в головному: у гімназії правової держави не повинні діяти ніякі партії, а зміст навчально-виховного процесу не повинен підпорядковуватися жодному партійно-ідеологічному спрямуванню. Навчальний процес повинен ґрунтуватися на науковому пізнанні довкілля, а виховна робота – на загальнолюдських цінностях. Гімназія повинна бути вільною від будь-яких релігійних чи інших заідеологізованих догм і має виховувати патріота своєї держави, патріота свого народу. Тому в практичній роботі гімназії №6 є дві провідні ідеї: науковості та національно-демократичної держави, а отже й навчально-виховний процес в цілому має підпорядковуватись науковому і державно-ідеологічному спрямуванню.

Акцент на здібного й обдарованого учня носить у гімназії принциповий характер. Дослідження підтверджують, що навіть просте усвідомлення учнями своїх задатків, здібностей стає потужним спонукальним мотивом досягнення більш високих результатів, служить серйозним фактором активізації їх творчих сил, поштовхом до самореалізації. А особлива галузь самореалізації учнів – розвиток творчих здібностей: наукових, художніх, спортивних, комунікативних і т.п.

На базі нашої гімназії створені поліваріантні умови для впровадження ідеї творчого розвитку особистості. Так, наприклад, потребу в інтелектуальному саморозвитку учні реалізують на двох рівнях: ігровому (через серію інтелектуальних ігор типу засідань дискусійного клубу «Дебати», конкурсних змагань інтелектуалів) або науково-теоретичному в Малій Академії наук. До науково-методичної роботи в гімназії залучені наукові консультанти з Херсонського державного університету, Київського міжнародного університету, Херсонського економіко-правового інституту, учителі-методисти гімназії, педагоги вищої категорії, а також найбільш обдаровані й схильні до наукової діяльності учні. У цій справі нас цікавить не кількісний, а якісний показник.

Потребу в естетичному саморозвитку учні гімназії реалізують у гімназичному клубі, який об'єднує широку мережу гуртків художньої самодіяльності, аматорських об'єднань, творчих студій, а координувальною ланкою в цьому непростому процесі постає естетичний цикл на чолі з педагогом-організатором, керівником цього циклу. Учні не тільки зайняті репродуктивною діяльністю, але й створюють власні художні цінності через систему наукових і літературно-художніх конкурсів. За даними соціологічного опитування 97% учнів гімназії №6 охоплені системою розвитку творчих здібностей, а рівень їх творчих робіт такий високий, що знаходить своє втілення на сторінках як регіональних, республіканських, так і закордонних видань.

Орієнтуючись на сильного, здібного і обдарованого учня, ми ставимо і реалізуємо основну навчально-виховну мету – дати кожному учневі базову освіту і культуру, і на цій основі створити умови для розвитку тих сторін особистості, для яких є найбільш сприятливі суб'єктивні умови (бажання індивіда) і об'єктивні можливості всіх соціальних інститутів суспільства. Базова освіта містить у собі те обов'язкове, що дає підстави учням включатися в самостійне життя й удосконалювати себе – свій розум, таланти, свої індивідуальні здібності – все своє наступне життя.

Таким чином, необхідність формування базової освіти й культури особистості зумовлена, по-перше, тим, що саме в культурі (а точніше, за її відсутності) концентруються переважно втрати у вихованні й першочергові проблеми, розв'язання яких повинно стати фундаментом всебічного розвитку; по-друге, базова культура – певна цілісність, що включає в себе оптимальну єдність якостей, рис, орієнтацій особи, яка дозволяє індивіду розвиватися в гармонії із соціальною культурою. Базова культура особистості є гармонією культури знання, культури творчої дії і культури почуттів, спілкування.

Кузьменко Ю.В.

КУЛЬТУРА ПРАЦІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Однією з головних проблем сьогодення є запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, формування культури праці та інших ракурсів розвитку освіти України. Перед навчальними закладами повстало завдання підготовки учнів до життя в умовах ринкової системи, тобто щодо їх конкурентоздатності на ринку праці. Школа має забезпечити умови для подальшого професійного розвитку, освоєння та впровадження

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

ними в майбутньому наукових та інформаційних технологій на основі сформованих якостей ставлення до праці.

Проблема формування культури праці для сучасної педагогічної науки не є новою. Термін «культура праці» в педагогічній літературі почав вживатися з середини XIX століття, хоча окремі елементи культури праці розглядалися і раніше [2]. Світовою педагогічною думкою залишено велику спадщину з проблем трудового навчання, виховання і всебічного розвитку молоді. Разом з тим, дуже мало уваги приділяється вихованню культури праці на уроках, під час різних занять, у тому числі і у трудовому навчанні. Зараз ще мало вивчені психолого-педагогічні умови формування загально-трудо-вих навичок, не узагальнений досвід роботи викладачів у реалізації цих умов та вимог на уроці.

Проаналізувавши найбільш відомі точки зору на суть поняття «культура праці» встановили, що на сьогодні це поняття в різних варіантах містить приблизно 40 різних компонентів. Найбільш важливими з них є: уміння працювати за планом, контролювати свої дії, працювати в колективі.

Цілком природно, що на початковому ступені навчання учні ще не вміють самостійно виконувати дії з розв'язання завдань, їм допомагає вчитель, але поступово відповідних умінь набувають самі школярі (у цьому процесі в них формується самостійна навчальна діяльність, тобто уміння). Так, під час виконання навчально-трудо-вих завдань в учнів на уроках трудового навчання поступово формуються такі елементи культури праці, як:

- уміння організувати робоче місце;
- уміння планувати послідовність виготовлення виробу;
- уміння працювати в колективі творчо, з елементами естетики;
- уміння контролювати й оцінювати свою працю [1].

Проведений аналіз програм трудового навчання для 1-4, 5-7, 8-9 класів загальноосвітньої школи наводить на думку, що ефективно формування культури праці можна досягти за умов:

- наступності в оволодінні такими елементами культури праці, як:
 - а) знання (теоретичні, політехнічні, спеціальні, техніки безпеки і санітарно-гігієнічних вимог);
 - б) планування технологічної послідовності виготовлення виробу;
 - в) праці в колективі з елементами творчості та естетики;
 - г) послідовності аналізу готового зразка виробу;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

д) контролю за якістю виготовленого виробу і своєчасного усунення дефектів у роботі;

- стимулювання учнів до самостійного активного оволодіння знаннями і творчого використання їх у практичній діяльності;

- розв'язання учнями конструкторсько-технологічних, творчих завдань з елементами естетики, проблемних питань;

- створення умов для самостійної творчої діяльності учнів у процесі виконання навчального трудового завдання;

- підвищення професійної кваліфікації вчителів трудового навчання;

- розробки методичних рекомендацій для вчителів трудового навчання з питань наступності формування культури праці учнівської молоді на всіх ступенях навчання.

На основі аналізу змісту програм трудового навчання, посібників для вчителів з метою виявлення питань, пов'язаних з проблемою формування культури праці учнівської молоді, можна зробити висновок, що в діючих програмах із трудового навчання і посібниках відсутнє поняття «культура праці», а це негативно впливає на її формування на всіх ступенях навчання.

З розвитком суспільства, росту його культури досвід трудової діяльності людей змінюється, розширюється за змістом, ускладнюється. Відповідно ускладнюються задачі, форми і методи його передачі в процесі виховання. Рівень культури праці, досягнутий суспільством, проникає в навчальний процес як один із її видів.

Якщо в школі у дитини виховують серйозне ставлення до навчання, її вчать доводити розпочату справу до кінця, якщо їй прищеплюються елементи ретельності, акуратності, то поступово всі ці якості стають у неї звичкою, нормою поведінки. Надалі, зі зміною умов навчання й інтенсивності розумової самостійності, ці якості, визначають уже стиль роботи людини. Наприклад, методи роботи з книгою можуть стати для людини одним із засобів мислення при відборі важливого, першорядного, а також засобом формування нових розумових якостей.

У період навчання формується характер людини, розвиваються її здібності, моральні якості, які знаходять своє відображення у ставленні до навчання, в організованості, дисциплінованості, в підпорядкуванні інтересам колективу та ін. [5].

Отже, навчання потребує певної організації всього життя та поведінки школяра, сприяє розвитку його особистості. Воно потребує від дитини не тільки систематичних зусиль, звички працювати, правильної побудови своєї роботи, але і певних

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

знань, умінь та навичок, прийомів, способів виконання навчальної діяльності, тобто всього того, що складає культуру навчальної праці.

Звідси можна сказати, що «культура праці» – це вміння та звички раціонально планувати, організовувати й урахувувати свою працю та працю товаришів, підкоряючись трудовій дисципліні та виконуючи спільні задачі трудової діяльності колективу.

Сьогодні показує, що формування культури праці учнів у навчальному процесі спеціально не проводиться, а відбувається тільки відповідно до цілей навчання та виховання в навчальній розумовій праці, без потрібного врахування попиту ринку праці та вимог науково-технічного прогресу. Але ж цілі в навчально-виховній роботі школи повинні бути єдиними, що дозволило би без збитків для розумового виховання в оптимально можливих межах здійснювати формування знань, умінь та навичок із культури праці, у тому числі й на уроках обслуговуючої праці. Такий підхід, як показує досвід вчителів та ряд теоретичних досліджень, цілком себе виправдовує, сприяє ефективному виконанню цих та інших задач, містить можливості підвищення якості знань школярів.[4]

Для формування в учнів понять, умінь та навичок з культури праці на основі матеріалу навчальних предметів необхідно, щоб поглиблене вивчення науково-теоретичних понять супроводжувалось їх ув'язкою з технологічними поняттями. Слід цілеспрямовано використовувати дидактичні засоби, які розкривають методи використання тих чи інших понять із технології. Наприклад, задачі розрахунково-виробничого характеру та експериментальні, діа- і кінофільми, лабораторні та практичні роботи, використання пристроїв, таблиць, графіків та ін. Ознайомлення з поняттями потрібно проводити в системі, що передбачає способи їх використання і формування знань, які використовуються на практиці та які, включаючи узагальнений спосіб дії, використовуються в різних умовах.

Формування точності знань (основи культури праці) можемо здійснювати шляхом використання різноманітних засобів навчання (повторення, наочність, проблемне та програмоване навчання).

У вихованні культури праці на заняттях трудового навчання важливу роль відіграє матеріально-технічна база школи. Наявність необхідного обладнання, відповідних умов роботи, порядок у шкільному приміщенні, його оформлення – усе це

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

сприяє вихованню у школярів естетичного смаку, навичок культури праці [4].

Боротьба за правильну організацію та високу культуру трудової підготовки дітей у наш час – це проблема не тільки школи, але й держави в цілому. Разом із цим ще багато викладачів та працівників освіти не розуміють у повній мірі всієї важливості цієї проблеми. Більшість із них до сьогодні мають тільки загальне уявлення про те, яким саме вимогам має відповідати правильна, культурно поставлена праця школяра. Наприклад, відвідуючи уроки та практичні заняття з трудового навчання, такі працівники задовольняються загальною позитивною картиною, яку вони кожного разу спостерігають: діти та підлітки завжди з великим задоволенням готують, шиють, в'яжуть. Учні люблять рухатися, створювати нове, хочуть більше займатися дослідженнями та випробуваннями, робити все своїми руками. І це завжди сприяє приємному зовнішньому враженню.

Але в обстановці загального творчого підйому дітей учителі повинні, крім того, уміти бачити і таку сторону: чи достатньо осмислена їх праця? Чи збагачує вона їх новими корисними знаннями та вміннями? Яка її виховна цінність? Окрім того, потрібно вміти бачити не тільки те, що діти готують, шують, в'яжуть, але й те, як саме вони це роблять, за якими машинами чи верстатами, з яким матеріалом та інструментом, якими прийомами роботи вони користуються, як напружуються їх мускули, що відбувається в цей час в їх свідомості і таке інше. Це і буде культура праці, яка складається з великої кількості конкретних організаційних та методичних вимог, і жодною з них не можна нехтувати.

Культура праці людини характеризує її ставлення до праці, морально-психологічну готовність до неї, інтелектуальні здібності та емоційно-вольові якості. А її мотиваційний компонент ґрунтується на потребах, нахилах та інтересах дитини, словом, на всієї системі цінностей, що визначають соціально-психологічну спрямованість особистості. Реально культура проявляється у ставленні до праці, її продуктів, засобів, людей праці тощо.

Головними засобами виховання культури праці є навчання, профорієнтаційна робота і посильна праця, в умовах якої учні у тій або іншій формі стають суб'єктами навчально-пізнавальної та навчально-трудової діяльності (у тому числі творчої та дослідницької). Завдяки цьому за належної педагогічної

організації цієї діяльності учні досягають різнобічного культурного розвитку відповідно до реальних індивідуальних можливостей, у тому числі отримують і належну трудову підготовку [3].

Суть трудової підготовки учнів як одного з провідних аспектів виховання культури праці визначається метою, основними завданнями, які її конкретизують, змістом, методами та формами її організації. Ці елементи педагогічної системи знайшли повне висвітлення в наукових працях. Але наявні здобутки педагогічної науки не використовуються, на жаль, повною мірою в практиці сучасної школи.

Трансформація державного устрою зумовлює орієнтацію на різні форми власності, включаючи й приватну, а значить і на підприємництво, конкурентоздатність, швидку переорієнтацію на попит ринку тощо. За таких обставин вимоги до людини-трудівника істотно зростають. Тому з позиції об'єктивних потреб сьогодення традиційна система завдань трудової підготовки школярів є неповною в тому розумінні, що навіть ідеальне їх вирішення неспроможне забезпечити виховання тієї інтегральної якості трудівника, що дістала назву "культура праці".

Дослідження питань культури праці має велике значення, воно дозволяє у процесі загальної освіти передбачити можливість підготовки дітей до життя в сучасному суспільстві.

Література:

1. Анисимов С.А. Культура труда совершенного рабочего. – М.: Профиздат, 1985. – 80 с.
2. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.: МГИК, 1992. – 299 с.
3. Бытие человека в культуре: опыт онтологического похода / Е.К.Быстринский, В.П.Козловский, С.В.Пролеев и др. – К.: Наукова думка, 1992. – 175 с.
4. Лісова С.В. Педагогічні основи у процесі трудового навчання і виховання: Дис. д.п.н., 13.00.01 / АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1996. – 385 с.
5. Ольшанський Д.В. О социально-психологическом подходе к исследованию культуры // Проблемы системного анализа развития культуры: Сб. трудов ВНИИСИ, 1984. – Вп. 1 – С.29-36.

*Нечипоренко М.Г., Страхов В.Г.,
Нечипоренко Л.М.*

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ КУРСУ ОБЖД У ПРЕДМЕТИ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

Останнім часом все більш очевидною стає тенденція до погіршення стану здоров'я населення України та збільшення кількості нещасних випадків (часто смертельних). Це пов'язано з соціально-економічним становищем у нашій країні, з проявами руйнівних сил природи, зі збільшенням кількості промислових аварій та катастроф, небезпечних ситуацій соціального характеру та відсутністю навичок розумної поведінки людини у повсякденному житті.

Життєвий досвід людства підтверджує, що середовище перебування людини завжди є потенційно небезпечним – це аксіома про потенційну небезпеку діяльності людини, що має, як мінімум, два висновки: перший – неможливо розробити абсолютно безпечний вид діяльності людини (абсолютно безпечну техніку або технічний процес, навчальні заняття тощо); другий – у жодному виді діяльності людини не може бути нульових ризиків. Школа повинна допомогти майбутнім громадянам усвідомити ці істини та виробити в них навички безпечної і свідомої поведінки в небезпечних ситуаціях.

У школах України введена дисципліна «Основи безпеки життєдіяльності». Але можливості цієї дисципліни поки що вкрай обмежені через недостатню кількість фахівців та відсутність підручників, належного матеріально-технічного забезпечення, у той час, коли можливості природничих дисциплін у формуванні свідомого ставлення до небезпек важко переоцінити. Підготовка учнів до безпечного життя та діяльності неможлива без своєчасного засвоєння знань з основ наук (у більшій мірі природничих) та їх практичного застосування. Школа повинна навчити дітей користуватись моделями небезпек, а саме: вивчити небезпеку, що наближається або виникла; умінню проаналізувати рівень небезпеки; прийняти правильне рішення; свідомо діяти, щоб відвернути небезпеку або зменшити її шкідливі наслідки, керуючись розумінням природничих явищ, які лежать в її основі.

Більш-менш успішному вирішенню проблем, пов'язаних з формуванням свідомого ставлення до небезпек, може сприяти спільна робота вчителів ОБЖД і природничих дисциплін. Саме на уроках фізики, хімії, біології, географії треба закласти міцний

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

фундамент для опанування знань із безпеки життєдіяльності, саме на цих уроках учні повинні починати знайомство з небезпечними чинниками та їх природою.

Справа в тому, що курс „Основи безпеки життєдіяльності” за своїм змістом та структурою є інтегрованою системою знань, які виокремлюються в першу чергу з таких наук, як анатомія і фізіологія людини, фізика, географія, хімія, біологія, психологія, електроніка, екологія.

У своїй сукупності базові знання інтегративних курсів дають можливість сформувати цілісний комплекс знань про здоров'я людини, умови та способи його формування, збереження, зміцнення; сформувати адекватну реакцію на надзвичайні обставини і ситуації.

Слід підкреслити, що при викладанні курсу ОБЖД інтегративність є безальтернативним підходом, який дозволяє здійснити синтез теоретичних та емпіричних знань, а також умінь та навичок в єдину цілісну картину безпеки життєдіяльності людини.

Відзначимо лише незначну кількість питань, що розглядаються в курсі ОБЖД і цілком базуються на знаннях фізики, біології, хімії, у деякій мірі – географії.

Це, у першу чергу, знання про компоненти навколишнього середовища (повітря, ґрунт, воду, сонце, рослини і тварин) та їх вплив на здоров'я людини. І в цьому ж аспекті – основні особливості розвитку біосфери, антропосфери, залежність стану здоров'я від ступеня техногенного забруднення, правила поведінки під час екологічних аварій та катастроф, а також вивчення основ етіології та патогенезу поширених захворювань людини, методів їх профілактики і першої медичної допомоги. Особливо це стосується способів профілактики венеричних захворювань та СНІДу.

Ще раз підкреслимо, що це далеко не всі проблемні питання ОБЖ, які чітко інтегруються з природничими науками і базуються на знаннях цих дисциплін.

У контексті вищезазначеного потрібно відмітити ще один характерний для ОБЖ принцип – це принцип превентивності, який полягає в тому, що знання, які можуть стати у пригоді людині в конкретний момент її життя (в екстремальних чи циклічно повторюваних умовах), суб'єкт навчання має одержати заздалегідь.

Література:

1. Бедрій Я.І., Джигирей В.С. Безпека життєдіяльності. – Львів: Афіша, 1998.
2. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности. – М.: Высшая школа, 1999.
3. Дивак В.В. Нечипоренко Л.М. Нечипоренко М.Г. Елементи безпеки життєдіяльності в курсі шкільної фізики // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 5.
4. Дивак В.В., Нечипоренко М.Г., Страхов В.Г. Елементи безпеки життєдіяльності в курсі хімії // Хімія та біологія в школі. – 2003. – № 2.
5. Нечипоренко Л.М., Нечипоренко М.Г. Експериментальна програма для середніх загальноосвітніх закладів. Фізика з елементами основ безпеки життєдіяльності // Наша школа. – 2001. – № 4.
6. Русак О.Н. Безопасность жизнедеятельности: Краткий конспект лекций. – СПб: Машиностроение, 1992.
7. Топоров И.К. Методика преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе». – М.: Просвещение, 2000.

Ткачишина І.П.

РОЛЬ ГРИ ТА НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У ПІДВИЩЕННІ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Потрібно сьогодні сказати лише те, що доречно сьогодні, все інше відкладемо і скажемо, коли буде потрібно.

Горацій

Людина як учитель відбулася тоді, коли хоче йти на роботу і, незважаючи на альтернативу, не змінює професію, коли бачить у дітях, яких навчає і виховує, результат. Кожен учитель має нести відповідальність за те, якими учні вийшли з його уроку. Тобто після уроку в дітей не повинна згаснути жага до знань і любов до життя. На уроці учень має здобувати знання і вчитися ними оперувати, витрачаючи на це лише частку своїх сил. Життя – одне, і ці 45 хвилин більше ніколи не повторяться. Якщо дитина протягом уроку працювала – вчилася встановлювати взаємозв'язки між явищами та предметами, пояснювати, аргументовано відтворювати засвоєне, публічно захищати свою думку, гідно відповідати опоненту, і при цьому не втратила віри в себе, то урок не пройшов для неї даремно.

Відомо, що діти йдуть до школи за спілкуванням з друзями, з учителем. Найбільшу радість і задоволення вони отримують від роботи на уроці, що дозволяє відкрити себе і свої задатки,

здібності тощо. Очі дітей загоряються в той момент, коли їх навчають чомусь значному, важливому в житті, а не для отримання оцінок.

Розкрити особистість учня можливо, якщо учитель йтиме на урок не тільки зі знанням навчального матеріалу, методів і прийомів навчання, набором красивих задач і вмінням їх майстерно розв'язувати, а й із різноманітними та цікавими способами і прийомами організації праці учнів.

З одного боку перед кожним вчителем стоїть мета – навчити учня оперувати математичними поняттями, використовувати знання при розв'язанні прикладних задач.

З іншого боку стандарт математичної освіти потребує від вчителя прийомів, які допомагали б учневі здобувати знання для вирішення певних задач, самостійно їх формулювати, шукати засоби оптимального застосування знань. Й.-В. Гейне писав: «Кажуть, що посередині між двома протилежними думками лежить істина. Ні в якому разі! Між ними лежить проблема». Отож перед нами – проблема. Як викладати математику, щоб у школярів не втрачалася зацікавленість до предмета? Відповідь на це питання може бути одна – засоби інтерактивного навчання.

Багато традиційних методів викладання на сьогоднішній день малоефективні, і не допомагають розвивати інтерес до вивчення математики. Ігрові методи і форми навчання суттєво відрізняються від традиційних тим, що дають змогу учню безпосередньо стати учасником ситуації чи події.

На мою думку, майбутнє – за системою навчання, що вкладається в схему «учень – технологія – учитель», за якої викладач перетворюється на педагога-методолога, а учень стає активним учасником процесу навчання.

Фрідріх Ніцше у своїй книзі «Странник и его тень» відзначив: «Учитель необходимое зло. Надо допускать как можно меньше людей для посредничества между продуктивными умами и умами, жаждущими получить от них знание». Цей вислів не втратив своєї актуальності і сьогодні, бо в сучасному суспільстві вчитель є лише посередником у процесі здобуття знань. Отже, за схемою «учень – технологія – учитель», саме технології відводиться провідна роль у оволодінні знаннями.

Розвиток науки й техніки дав учителям і учням нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, нові технології навчання. У глосарії ЮНЕСКО «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських,

часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти.

Процес навчання потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можливо досягти тільки за допомогою інтерактивного навчання.

Умовна класифікація технологій інтерактивного навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- ситуативне моделювання;
- опрацювання дискусійних питань.

Саме до технологій ситуативного моделювання відносять гру. У західній дидактиці поступово відходять від терміна «гра» і вживають поняття «симуляція», «імітація».

Навчально-ігрове спілкування несе на собі велике навантаження, оскільки виконує такі функції:

- виховну – розкривається почуття колективізму, сміливості, рішучості, виховуються морально-етичні якості;
- пізнавальну – розвиток пізнавальної активності, збагачення знань новою інформацією;
- гедонічну – переживаються раніше невідомі відчуття, формується оптимальний життєрадісний настрій;
- компенсаторну – через гру знімається психогенне і фізичне напруження, підвищується загальний тонус, з'являється почуття розкутості.

Тому ділові та імітаційні ігри знаходять широке застосування у найрізноманітніших сферах діяльності: економіці, політиці, екології, міському плануванні, освіті.

Завдяки педагогічному моделюванню визначається ігрова форма й вид гри, відповідно до навчального матеріалу вибираються методи і прийоми, способи і засоби, що стимулюють навчання, тобто формуються цілі, мотиви, що сприяють вирішенню дидактичних завдань. При цьому учитель має змогу постійно здійснювати контроль, корекцію та оцінку пізнавальної діяльності учнів. Гра відображає склад, зміст навчального матеріалу, що складає предмет діяльності, ураховує вікові особливості учня.

Отож, щоб зацікавленість учнів до вивчення математики не знижувалася, доречно систематично, проводити ігри, з використанням інтерактивних технологій (див. табл. 1).

Усі ігри, наведені в таблиці, можуть бути використані і в іншій послідовності, і в інших частинах уроку, можливо змінювати їх тривалість.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Таблиця 1

Ігрова система у викладанні математики в VI класі

Тема	Гра	форма	Дидактична мета гри			Метод навчання
			Вивчення нового матеріалу	Вміння навички	Контроль	
Подільність чисел	Подорож у країну ознак подільності. Математична регата. Лабіринт множників	імітація події вікторина змагання	+	+ +	+	пошуковий репродуктивний пояснювально-ілюстративний
Звичайні дроби	Магічні квадрати. Подорож з дробами. Дешифратор	змагання імітація події	+	+ +	+ +	пояснювально-ілюстративний
Відношення і пропорції	Гра-казка «Чарівне слово». Кросворд, естафета	пошук змагання		+ +	+ +	пояснювально-ілюстративний
Геометричні фігури	Математичний калейдоскоп. Змагання художників. Площа знайома і незнайома. Мозайка геометричних фігур	змагання вікторина			+ + + +	пояснювально-ілюстративний, репродуктивний
Рациональні числа	Лото. Кращий лічильник. Так? Ні? Дай відповідь	вікторина змагання імітація події	+	+ + +	+ + +	пояснювально-ілюстративний

Розробка нової гри, ігрової ситуації не викликає труднощів, за основу беруться будь-які відомі ігри і змінюються згідно до вимог потрібної теми.

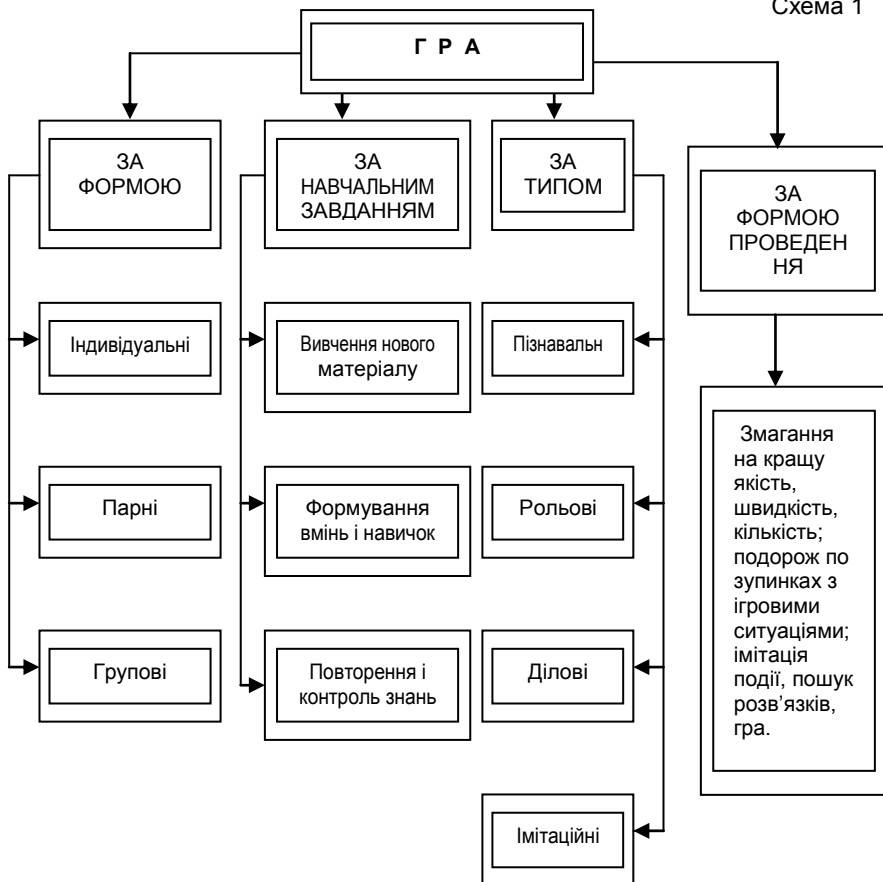
Наприклад. У 50-х роках ХХ ст. у середовищі наукових колективів, математиків і фізиків-теоретиків велику популярність здобула гра «Угадай функцію». Ідея гри проста. Один задумує деяку функцію, іншим гравцям її треба відгадати. Гравець називає певне число як аргумент функції. Ведучий про себе рахує і повідомляє значення функції. Гравець повинен вміло ставити запитання і по відповідях угадати функцію.

Неможливо створити ідеальний, не змінний комплекс цікавих, різноманітних ігор, тому що з часом з'являються нові ігри з сучасним та актуальним сюжетом.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Як показує досвід, роботи де би не використовувалися інноваційні технології навчання, вони будуть доречними для розвитку інтересу до математики, допомагатимуть учню вчитися «просто і щасливо» (див. схему 1).

Схема 1



Пригадаємо вислів Яна Снядецького: «Математика – цариця всіх наук. Її улюблениця – істина, її вбрання – простота і ясність». На жаль, не завжди у процесі викладання, учні чітко усвідомлюють можливості проникнення математики до інших наук, не підозрюють про міжпредметні зв'язки. А вони існують, і вчитель повинен творчо використовувати потенціал математики.

Зараз добре відомо, що традиційні шкільні геометричні задачі на доведення розв'язуються за допомогою не тільки

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

метода ланцюжків рівних трикутників, пов'язаних з використанням трьох ознак рівності трикутників, а й із застосуванням геометричних перетворень і, у першу чергу, руху. Такі розв'язки, пов'язані з рухом, симетрією найбільше важливі для розвитку «геометричного бачення». Використання руху зближує математику з ідеями фізики, хімії, біології, техніки, відповідають прогресивним рисам математичного світогляду.

Розглядаючи навчально-ігрову діяльність як процес навчання, можна зробити висновок:

- ігрова діяльність – це багатокomпонентна цілісна система;
- спосіб досягнення цілей і розвиток особистості школярів відбувається завдяки особистісно-мотиваційній діяльності;
- пізнавальна діяльність, що розгортається на основі гри, має свій предмет і спрямована на конкретні цілі й результати;
- результат ігрового навчання досягається в процесі поетапного вирішення системи проблемних завдань;
- завдяки ігровій діяльності формуються комунікативні дії учнів між собою та вчителем, підвищується рівень естетико-етичної сторони навчання;
- зростає інтерес до вивчення предмета.

Література:

1. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Козира В.М. Технологія уроку з математики. – Тернопіль: Астон, 2002. – 52 с.
3. Підручна М.В., Янченко Г.М. Позакласна робота з математики в неповній середній школі (I частина). – Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. – 63 с.
4. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
5. Конфорович А.Г. Математичні софізми і парадокси. – К.: Радянська школа, 1983. – 208 с.
6. Романовский Т.Б. Микрокалькуляторы в рассказах и играх. – К.: Радянська школа, 1989. – 223 с.
7. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей. – Том 2. Геометрия: Пер. с нем. – М.: Наука, 1987. – 416 с.
8. Ницше Ф. Философская проза. Стихотворения. Сборник: Пер. с нем. – М.: ООО «Полурри», 2000. – 544 с.
9. Чехов А.П. Повести и рассказы. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.
10. Мартемьянов В. Игростема в преподавании географии // Краєзнавство. Географія. Туризм. – №25-27, липень 2002.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Період ранньої юності, що співпадає з старшим шкільним віком, – це період значних емоційних, інтелектуальних, моральних і вольових змін, зумовлених появою важливих новоутворень у сфері індивідуальної свідомості старшокласників. Внутрішнє емоційне життя більш насичене, ніж емоційна сфера підлітка. Юнацький вік характеризується наявністю значних суперечностей, найбільш виражених внутрішніх і зовнішніх, особистісних і міжособистісних конфліктів.

Особистісні протиріччя юнаків і дівчат виражаються не тільки в полярності почуттів та емоцій, але й у суперечливості бажань і прагнень, в безпосередності та непосередності поведінки. Це свідчить про нестійкість особистості старшокласника, про те, що він знаходиться на перехідній стадії свого формування.

Успішно подолати цей етап у своєму житті молода людина зможе за допомогою цілеспрямованих та систематичних впливів педагогів, психологів, батьків, які розуміють її внутрішні проблеми.

Для глибшого розуміння проблеми особистісного самовизначення важливо підкреслити, що рівень розвитку особистості – це рівень ціннісно-сислової детермінації, рівень існування у світі смислів і цінностей. Оволодіння індивідом своєю ціннісно-сисловою сферою означає її усвідомлення, яке й виступає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної структури особистості.

Розробка проблеми цінностей інтенсивно здійснювалася в 60-70-х рр. ХХ століття. Над нею працювали О.Г. Дробницький, М.С. Каган, В.О. Ядов [1, 2, 5]. На основі їхніх праць оформився категоріальний апарат аксіології. Він містить такі категорії як «цінність», «ціннісне відношення», «оцінка», «ціннісна орієнтація» та деякі інші.

Цінність є тим вихідним і необхідним психологічним механізмом, який обумовлює прагнення, спрямованість людини до максимальної реалізації в тій сфері життя, яка найбільш значуща для неї.

На думку Т.М. Титаренко, цінності не є первинними, вони виникають із співвідношення людини і світу, відтворюючи значущість чогось для особистості. Найзначніші ціннісні орієнтації по-

в'язані з появою суто людського плану психіки – плану моральних смислів і значень, нового виміру світу – моральнісного.

На початку життєвого шляху цінності мало усвідомлюються, запозичуються, ґрунтуються на бажання, потягах. Пізніше людина виявляє цінності абсолютні, ідеальні, загальні. Все реальне, знайоме їй вже не влаштовує, не задовольняє: виникає віковий песимізм. Наближення до дорослості є наближенням до реальних, одиночних, конкретних цінностей.

Соціологи розглядають цінності як нормативи або регулятори поведінки і діяльності. Відповідно до цього підходу з'являється розподіл на цінності-норми, цінності-цілі, цінності-засоби.

Досліджуючи диспозиційну структуру особистості, В.О. Ядов виділяє цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні) [5]. Термінальні цінності – це основні цілі людини, вони відображають довготривалу життєву перспективу, те, до чого вона прагне тепер і в майбутньому. Термінальні цінності ніби визначають смисл життя людини, вказують, що для неї особливо значуще та цінне. Вміння самовизначитися, знайти самого себе, свою ціль і місце в житті – важливий показник особистісної зрілості індивіда.

Інструментальні цінності відображають засоби, які обираються для досягнення цілей життя, тобто виступають у якості інструмента, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Однак учені вказують на деяку умовність такого поділу, мотивуючи її діалектикою переходу цілей у засоби і навпаки. Далекі цілі передбачають в якості засобів близькі. Провідні засоби повністю можуть сприйматися суб'єктом як ціль сама по собі [4, с.50].

Виділення у структурі та змісті ціннісних орієнтацій цих двох груп цінностей дозволяє більш глибоко підійти до інтерпретації змістовної сторони ціннісних орієнтацій, а також дає змогу робити висновки про певний рівень розвитку особистості, її вміння диференціювати у своїй свідомості цілі й засоби діяльності, особливо в період підліткового та юнацького віку.

У ролі смислових утворень виступають різноманітні інтереси, переконання, ідеали, вподобання, які є виразниками ставлення людини до оточуючих її життєвих обставин з точки зору їх відповідальності потребам конкретного індивіда. Смислові утворення загалом являють собою диспозицію соціальної поведінки – готовність сприймати, оцінювати і діяти відповідним чином у ситуації, що здатна актуалізувати ту чи іншу потребу. Диспозиціями найвищого рангу є смислоутворювальні

мотиви або ціннісні орієнтації, які спонукають до усвідомлення вибору цілей і засобів діяльності та складаються з трьох компонентів: емоційного, пізнавального і вольового [3, с.45].

Як бачимо, проблема розвитку підростаючої особистості, її соціалізації та самовизначення вимагає вивчення психологічних механізмів перетворення соціального досвіду в особисті цінності, установки, ціннісні орієнтації індивіда. Особливої актуальності ці питання набувають для теорії і практики, оскільки ціннісна діяльність свідомості особистості регулює її соціальну поведінку.

Людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації. Засвоєння індивідом етичних цінностей суспільства відбувається через посередництво їх вибіркового присвоєння, перетворення в особистісні переконання і вимоги до себе самого на основі осмислення соціального і власного досвіду.

Основним змістом ціннісних орієнтацій виступають політичні, світоглядні, моральні переконання людини, глибокі й постійні звички, моральні принципи поведінки. Через це в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації стають об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу.

Специфічну роль у формуванні ціннісних орієнтацій підростаючої особистості відіграють соціальні цінності. У поєднанні з соціальними нормами вони складають єдину ціннісно-нормативну систему регуляції поведінки індивіда, а також виступають в якості феноменів суспільної свідомості. Саме вони набувають для юнака значення цілей, соціальних орієнтирів, мотивують діяльність і дають можливість здійснювати її в певних соціально схвалених межах. Регуляція поведінки старшокласника соціальними цінностями має досить загальний характер на відміну від норм, діапазон застосування яких завжди суворо окреслений. Специфічним є основний соціальний механізм дії цінностей, яким є суспільна думка у формі схвалення або засудження (механізмом дії соціальних норм є відповідно правові, економічні та суспільні санкції).

Однак соціальні цінності стають ефективним засобом регуляції поведінки лише в тому випадку, якщо вони усвідомлюються юнаком, внутрішньо приймаються ним, іншими словами є предметом його ціннісних орієнтацій. Соціальні цінності, що культивуються суспільством, повинні відповідати потребам та інтересам індивіда, завдяки чому і відбувається процес їх засвоєння, що завершується формуванням відповідних орієнтацій на цінності, їх реалізацією в щоденній активності.

Велику роль у зміні структури людських потреб відіграє науково-технічний прогрес, зміна соціально-економічної та політичної обстановки в суспільстві.

Під впливом цих факторів змінюються умови праці, побуту, спілкування, підвищується пріоритет окремих потреб (зокрема пізнавальних). Відповідно до цього змінюються ціннісні орієнтації людей, частіше переважає позитивне ставлення до творчої праці, цінностей духовного порядку, змістовного проведення вільного часу, інтелектуального й емоційного спілкування.

Підсумовуючи викладене, слід підкреслити важливість соціального оточення в даному віці, адже пріоритетне місце у становленні особистості юнака займає лінія соціального розвитку. Уся діяльність та інтереси старшокласників концентруються навколо процесу самовизначення.

Література:

1. Дробницький О.Г. Мир оживших предметов: Проблема ценности и марксистская философия. – М., 1967. – 351 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
3. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості // Збірник наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1996. – Вип.І. – Ч.1. – С.42-48.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
5. Шендрик И.Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 24 с.

Туркот Т.И., Сагоян Е.К.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ «РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА»

В эпоху глобальной информационной революции, гуманизации всех сфер общественной жизни знаменитое высказывание Р.Декарта «Cognito, ergo sum» следует, наверное, перефразировать как «Comunico, ergo sum» («Общаюсь, значит существую»). В полном соответствии с первородным значением латинского «comunico» (делаю общим, общаюсь) коммуникация является необходимым способом и целью процессов социального конструирования. Образование же в наиболее широком понимании этого понятия принадлежит именно к таким социально-конструктивным коммуникативным процессам. В центре этих процессов находится учитель, преподаватель, воспитатель, так

как общение между учителем и учеником – одна из основных форм взаимодействия, посредством которой из поколения в поколение передается тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством.

Новые тенденции в образовании, возникшие на изломе тысячелетий, появление новых парадигм воспитания, новой системы социальных ценностей и целей образования, его ориентация на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному самообразованию, нашедшие отражение в законодательстве Украины, породили особый интерес к исследованию феномена «педагогическая культура» и его составляющих, проблеме общения в системе «учитель – ученик».

Обращение к дефиниции «коммуникативная культура», предложенной научно-исследовательским коллективом под руководством академика М.К.Тутушкиной, позволяет глубже понять сущность этой проблемы и выявить аспекты её практической реализации: «Коммуникативную культуру педагога следует понимать как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и свойствами личности педагога. Она включает не только владение речью, этику, но и содержательную сторону коммуникации, т.е. умение вести объяснительный процесс» [25, с.155].

По мнению Т.К.Чмут можно представить следующую формулу коммуникативной культуры [35, с.35]:

$$KK = KY + Z + Y, (1)$$

где: *KK* – коммуникативная культура;

KY – коммуникативные установки учителя;

Z – знания о коммуникативной культуре, т.е.:

- а) психолого-педагогических закономерностей общения;
- б) этики общения;
- в) теории общей и педагогической коммуникации;

Y – коммуникативные умения.

В качестве одного из путей решения проблемы повышения уровня коммуникативной культуры учителя мы предлагаем привлечение учителей к участию в профессионально-педагогическом тренинге (ППТ) «Развитие коммуникативной культуры педагога».

Конструирование ППТ следует осуществлять с опорой на систему принципов, которые взаимно коррелируют и дополняют друг друга, а именно:

– общеметодологические принципы (социально-экономической детерминации, систематичности и непрерывности образовательной деятельности учителя, последовательности в обу-

чении, научности, преемственности различных этапов образовательного процесса, прогностичности результатов образования);

- андрагогические принципы (индивидуально-дифференцированного подхода, свободы выбора, стимулирования самообразования, актуализации результатов обучения, проблемно-ситуативной организации обучения);

- конкретно-специфические принципы (анализа и преобразования коммуникативного опыта педагога, развития педагогической рефлексии, формирования позитивных коммуникативных установок, формирования у учителя способности гибко перестраивать коммуникативную позицию, бинарности).

Важнейшей особенностью организации ППТ является индивидуализация процесса обучения учителей-«учеников». В процессе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) были разработаны и апробированы методики и квалиметрические факторно-критериальные диагностирования индивидуальных особенностей коммуникативной культуры учителей (ККУ), предложена компьютерная программа «Экспресс-диагностика уровня развития ККУ». Ниже приводятся особенности типологических групп учителей, имеющих разный уровень развития коммуникативной культуры.

Группа I (высокий (творческий) уровень развития ККУ). Учителя обладают глубокими и прочными знаниями о психолого-педагогических закономерностях и нормах педагогического общения, об эволюции общей теории коммуникации и педагогического общения. Владеют системой коммуникативных умений, умеют оптимально организовывать взаимодействие с учащимися, используя приемы и методы гуманистического общения. Личностные установки учителей ориентированы на открытость в общении, толерантность, склонность к эмпатии, потребность в диалогическом общении. Самооценка коммуникативных качеств чаще всего адекватна. Развитие коммуникативной культуры следует направлять в русло освоения новейших коммуникативных технологий, новых знаний, появляющихся в результате бурного развития гуманитарных наук (педагогической риторики, акмеологии, теории коммуникации и др.). Для этих учителей импульсом к самосовершенствованию коммуникативной культуры может стать привлечение к деятельности в качестве преподавателя – «тренера» педагогического тренинга эффективного общения, наставника, сопровождающего в развитии коммуникативной культуры учителей III-IV типологической группы.

Группа II (достаточный (репродуктивно-творческий) уровень

развития ККУ). Учителя этой группы имеют достаточно глубокие и прочные знания с превалированием прикладных аспектов по сравнению с теоретико-методологическими, где возможны небольшие пробелы. Коммуникативные умения развиты хорошо, но в некоторых сложных педагогических ситуациях учитель затрудняется в оптимальном выборе методов и приемов коммуникации, педагогической импровизации. Личностные установки учителя в целом ориентированы на гуманистическое общение, однако в некоторых ситуациях проявляется «закрытость», отход от толерантности, стремление действовать в авторитарном стиле. Самооценка адекватна или завышена.

Группа III (средний (репродуктивный) уровень развития ККУ). Учителя, относящиеся к третьей типологической группе, имеют пробелы в знаниях о психолого-педагогических закономерностях, эволюционных процессах теории коммуникации в целом и педагогического общения в частности, его этических нормах. Система коммуникативных умений в полном объеме не сформирована, что проявляется в нарушениях оптимального стиля педагогического общения с тяготением к авторитаризму. В реальных ситуациях общения со школьниками действуют «по шаблону». Направленность на гуманистическое общение (открытость, диалогизм, толерантность) не имеет ярко выраженного характера и проявляется эпизодически. Учителя этой группы испытывают дефицит в умениях стимулировать общение, осуществлять обратную связь с учащимися в общении, оптимально сочетать средства вербальной и невербальной коммуникации. Не в полной мере сформированы умения рефлексии самооценки, поэтому имеет место большая дисперсия последней: низкая, адекватная, завышенная.

Группа IV (низкий (интуитивный) уровень развития ККУ). Знания учителей этой группы о сущности, структуре и значении коммуникативной культуры поверхностны, бессистемны. Личностные установки ситуативны с типичной тенденцией к авторитаризму. У учителей не выработана потребность и убежденность в необходимости гуманистического общения, бытует уверенность о доминировании дидактического компонента учебно-воспитательного процесса. Умения педагогического общения развиты недостаточно, опираются, в основном, на интуицию и предыдущий опыт, который не анализируется критически. Умения рефлексии слабо развиты из-за недостатка теоретических знаний. В решении коммуникативных проблем действуют методом проб и ошибок. Самооценка неадекватна (чаще завышена).

ПСИХОЛОГИЯ

В процессе опытно-экспериментальной работы были разработаны и апробированы тематический план и программа ППТ «Развитие коммуникативной культуры педагога» (таблица 1), которые являются ориентировочными, должны адаптироваться к особенностям реальной тренинговой группы и образовательным потребностям учителей.

Таблица 1

Программа и ориентировочный тематический план профессионально-педагогического тренинга «Развитие коммуникативной культуры педагога»

№ п/п	Содержание темы	Количество часов на:		
		теоретические занятия	семинарско-практические занятия	самостоятельную работу
1	2	3	4	5
1	Общение как актуальная философская, социально-психологическая и педагогическая проблема	1	2	2
2	Значение и роль коммуникативной культуры педагога в оптимизации учебно-воспитательного процесса	1	2	2
3	Этические аспекты коммуникативной культуры педагога	1	2	2
4	Особенности гуманистического общения	-	3	3
5	Позиции учителя в педагогическом общении (для учителей III-IV типологических групп и желающих)	-	2	1
6	Невербальное общение в структуре коммуникативной культуры педагога	1	2	2
7	Основы гуманистической риторики	1	2	2
8-9	Технологии гуманистического общения	2	2	2
10	Развитие гуманистических коммуникативных установок педагога	-	3	1
11	Условия совершенствования коммуникативной культуры педагога	-	2	1
Итого часов:		8	22	18

Всего: 48 часов

Периодичность занятий – 1 раз в неделю.

Время одной встречи – 2-3 часа.

Количество участников в группе – 15-20 человек.

Основная цель тренинга: повышение уровня коммуникативной культуры педагогов и подготовка к непрерывному самообразованию в области развития коммуникативной культуры.

Задачи:

1. Актуализация и интеграция философских, социально-психологических и педагогических знаний учителей по проблеме коммуникативной культуры, раскрытие её места и значимости в профессионально-педагогической деятельности.

2. Вооружение педагогов системой новых, актуальных знаний о теории общей и педагогической коммуникации, этических нормах общения с позиций гуманистической педагогики.

3. Формирование системы умений гуманистического общения, необходимых для педагогической деятельности в условиях современной школы.

4. Развитие умений рефлексии, обучение приемам и навыкам самоанализа с целью познания сильных и слабых сторон в педагогическом общении и его самокоррекции.

5. Содействие развитию у учителей личностных качеств и коммуникативных установок, необходимых для гуманистического общения.

6. Формирование у учителей потребности, умений и навыков в организации самообразования по развитию коммуникативной культуры.

В профессионально-педагогическом тренинге предполагается использование комплекса разнообразных методов (лекции-презентации; лекции-дискуссии; моделирование и анализ педагогических ситуаций; решение психолого-педагогических задач и ситуаций; деловые и ситуативные игры: Synanon; брейнсторминг; конференция идей Гильде; психотехнические упражнения на самооценку, рефлексию, развитие коммуникативных умений; видеопрактикум; самопрезентация), эффективность которых получила положительную оценку учителей экспериментальных групп. Выбор методов обучения и индивидуальных программ самообразования осуществлялся в зависимости от принадлежности учителя к типологической (I, II, III, IV) группе с соответствующим уровнем развития ККУ.

Рамки статьи не позволяют в полном объеме дать описание каждого занятия и методов его проведения. Остановимся в качестве примера на занятии 10 «Развитие гуманистических коммуникативных установок педагога».

Цели занятия:

– оказать помощь учителям в анализе, самоанализе лич-

ностных установок и развитии таких качеств, как толерантность, тактичность, эмпатия, открытость в общении, потребность в демократическом стиле общения с учениками.

– формировать умения самоанализа и регуляции психических состояний, вызванных негативными эмоциональными воздействиями.

План занятия

Презентация проблемы

1. Психологический настрой группы.
2. Деловая игра с использованием «Synanon»-метода.
3. Анализ результатов игры.

Ритуал завершения занятия – индивидуальная и групповая рефлексия.

Ход занятия

Презентацию проблемы можно осуществить в процессе беседы примерно такого содержания.

По результатам многочисленных исследований социологии и социальные психологи пришли к выводу, что уровень гуманизма в межличностных и межгрупповых отношениях исторически повышается.

Это значит, что уровень требований к организации взаимоотношений между педагогами и воспитанниками должен соответственно повышаться и развиваться в направлении гуманизации. Виднейший представитель гуманистической психологии К.Роджерс в своей последней монографии «Свобода учиться для 80-х» указывал, что перестройка традиционной практики общения с учащимися должна идти по следующим взаимосвязанным направлениям:

- создание психологического климата доверия между учителями и учащимися;
- развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных принципам гуманистического общения;
- помощь учителям и учащимся в их личностном развитии.

Первая из этих установок обычно описывается термином «открытость», что предполагает открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам и переживаниям, а также способность открыто выразить их в межличностной коммуникации с учащимися.

Вторая установка – «поощрение», «принятие» и «доверие», «терпимость» (толерантность), является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях и способности каждого учащегося. Эта установка во многом совпадает с тем, что в

психолого-педагогической науке 70-80-х годов XX в. называли «педагогическим оптимизмом», «опорой на положительные качества воспитанника».

Третья установка – «эмпатическое понимание» представляет собой видение учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого ученика, его глазами.

В эту систему установок входят убеждения учителя в личностном достоинстве каждого ученика, возможности его самосовершенствования, творческого и радостного учения, ответственности за свои поступки.

Роберт Бернс в своей книге «Развитие Я-концепции и воспитание» так сформулировал установки, которым должен следовать педагог (преподаватель средней или высшей школы), стремящийся к гуманистическому общению:

- он должен уметь выражать в группе свои чувства;
- он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого;
- он должен хорошо знать самого себя.

На решение задач развития способностей учителя к гуманистическому общению и личностных установок направлен тренинг, который мы будем проводить с использованием «Synanon»-метода.

Тренинг может быть организован после уроков, проведенных учителями с целью их анализа, после самостоятельного изучения учителями определенной темы, с целью выявления и обсуждения ими дискуссионных вопросов и т.д.

В процессе тренинга решаются задачи углубления учителями профессиональных знаний, формирования таких личностных качеств и установок, как эмоциональная уравновешенность, открытость, толерантность к различным точкам зрения и отрицательным эмоциональным воздействиям.

Профессиональное обучение с использованием «Synanon»-метода происходит как деловая игра, в процессе которой участник тренинга опрашивается членами группы по конкретной педагогической теме (например, проведенному уроку), может вступать с ними в дискуссию, а другие «игроки» имеют право на нанесение «эмоциональных ударов» по его наиболее болезненным местам. В процессе тренинга игрокам предлагается описать собственные эмоциональные переживания, определить самочувствие «игрока», установить методы нормализации возникших негативных психических состояний, возможных в практике педа-

гогической коммуникации.

Технология проведения тренинга

При проведении тренинга следует правильно пространственно расположить участников, учитывая, что можно использовать два варианта игры (рис. 6).

Первый вариант – индивидуальная игра: на «горячее кресло» садится каждый член группы, а его опрашивание осуществляют все другие. Оценивание ответов и эмоционального состояния игрока осуществляют судьи («Совет экспертов»), которые пользуются у слушателей авторитетом наиболее подготовленных и максимально объективных личностей.

Второй вариант – группа разбивается на 2 (3-4) команды. На «горячее кресло» поочередно садятся члены команд, которым делегированы полномочия представлять взгляды команды на решение проблемной педагогической ситуации или собственную точку зрения на её решение.

Расположение игроков может быть таким:

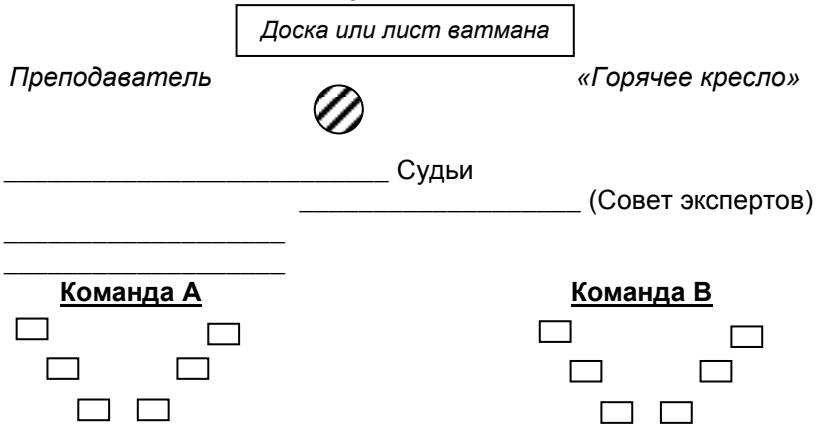


Рис. 6. Расположение участников при использовании «Synanon»-метода

Выбор варианта игры может оставаться за ведущим, который осуществляет его в зависимости от личностно-психологических особенностей игроков, дидактической цели, специфики группы и т.п.

Непосредственно перед началом тренинга преподаватель-тренер сообщает аудитории функции судей и организует со слушателями обсуждение «Правил игры»:

- 1) Любому из участников, который находится на «горячем кресле», противоположной командой предлагаются вопросы по

теме занятия (например, «Педагогические конфликты»), высказываются реплики, направленные на вызывание отрицательных реакций, гнева, агрессии (с целью формирования стрессостойкости, эмоциональной стабильности, воспитание толерантности к разнообразным точкам зрения);

2) Если «игроки» увлекаются игрой и задают вопрос «своей» команде, игра не прекращается;

3) Следует любыми средствами добиваться ответа от игрока, который находится на «горячем стуле», чтобы убедиться:

- а) как он ориентируется в учебном материале;
- б) насколько успешно презентует позиции своей команды;
- в) насколько сохраняет эмоциональную стабильность;
- г) насколько открыт и демократичен в общении.

4) Время опрашивания представителя команды на «горячем стуле» – 2-5 мин.

5) Команда, которая набирает больше баллов, – проигрывает, выигрывает эмоционально стабильная и лучше подготовленная теоретически команда.

Цена баллов может быть такой:

0 баллов – правильный ответ на вопрос по теме занятия;

1 балл – неправильный (или частично правильный) ответ на вопрос;

0 баллов – поведение участника тренинга эмоционально стабильное;

1 балл – у участника игры имеет место незначительная степень проявления отрицательных эмоций, и наблюдаются элементы эмоциональной дестабилизации (забарабанил пальцами, вертел карандаш, покраснел и т.п.);

2 балла – участник игры перешел на раздраженный тон, чрезмерно эмоционально возражал, резко реагировал на реплику, перебивал игрока, который задавал вопросы, переходил к авторитарному стилю общения и т.п.;

3 балла – игрок «забывает» правила игры: категорически возражает другим игрокам, не дожидаясь окончания опрашивания, покидает «горячее кресло», открыто игнорирует мнение других игроков и т.п.

Проведение игры происходит таким образом. Участникам игры (командам) предлагаются для анализа педагогические ситуации, которые подбираются преподавателем соответственно содержанию практического занятия. Они обсуждаются в командах (10-12 мин.). Потом поочередно участники тренинга садятся на «горячее кресло» и подвергаются «бомбардировке» вопроса-

ПСИХОЛОГИЯ

ми и репликами, которые поступают от противоположной, а иногда и от своей команды.

Судьи ведут протоколы, которые записываются на доске (или листах ватмана).

Образцы протоколов

Команда А

№ п/п	Фамилия участника	Баллы	
		за ответы	за эмоциональное состояние
1.	Михайлов	0	0
2.
3.
...
12.	Охрименко	1	3
Общая сумма		3	10
		13	

Команда В

№ п/п	Фамилия участника	Баллы	
		за ответы	за эмоциональное состояние
1.			
2.			
3.			
...			
12.			
Общая сумма		3	11
		14	

В нашем примере выиграла команда А, набравшая меньшее количество баллов.

Опыт свидетельствует, что на первых порах педагоги имеют определенные трудности в анализе эмоциональных состояний участников тренинга. Учитывая, что специфика их профессиональной деятельности требует таких умений, мы объединяем участие в игровой деятельности с обучением элементам визуальной психодиагностики. Так, всем участникам деловой игры для облегчения наблюдения и объективного оценивания эмоциональных состояний игроков предлагаем таблицу «Внешние проявления эмоциональных состояний личности».

Таблица 2

Внешние проявления эмоциональных состояний личности

Объект наблюдения	Эмоциональные состояния		
	оптимальное	перевозбужденное	заторможенное
Рот, брови, общее выражение лица	Небольшие движения губами, обычное выражение лица	Губы крепко сжаты, мышцы лица напряжены, брови сведены к переносице, взволнованное выражение лица	?

Глаза	Спокойный, внимательный взгляд	?	Поникий взгляд, «Уход» глаз от взгляда учителя, угрюмый, недовольный взгляд
Цвет кожи лица	?	Значительное покраснение или бледность	Покраснение и (или) появление пятен
Движения рук	Легкое, еле уловимое дрожание или его отсутствие	Явным образом выраженное дрожание, увеличение амплитуды и скорости движений, снижение их точности, суетливость	Медленные, пассивные движения, снижение их амплитуды, скорости и точности, заторможенность
Дыхание	Спокойное, ровное	?	Замедленное, прерывчатое
Речь	Быстрая речь, обычная громкость и эмоциональная выразительность	?	Эмоциональная, невыразительная, тихая речь. Растягивание слов, переход на шептание
Особенности поведения	Активность, увлечение деятельностью, выполнением заданий учителя	Плохой самоконтроль. Грубость, самоуверенность	?

Учителям предлагается проанализировать увиденные эмоциональные состояния участников тренинга, и, опираясь на знания основ визуальной психодиагностики, заполнить пропуски, выбрать к таблице 2 правильные ответы (А, Б, В, Г, Д, Е).

А. Губы сжаты, уголки их опущены, брови сведены к переносице, страдальческое выражение лица.

Б. Встревоженный и напряженный взгляд. Быстрое моргание.

В. Обычный цвет лица.

Г. Ускоренное, неглубокое дыхание.

Д. Громкая речь, повышенные тона, интонации гнева, раздражение, нарушение синтаксического порядка слов.

Е. Желание ограничить контакты, апатия, сонливость, безразличие.

Литература

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 1995. – С.77-151.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 364 с.
4. Античные риторика. – М.: МГУ. – 1987. – с.15.
5. Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб.: Питер, 2000. – 234 с.
6. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. – №4. – С.27-33.
7. Бенин Л.В. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры / В.Л. Бенин., Р.М. Фатыхова. – 2-е изд., перераб. и доп. – УФА: Вост. Ун-т, 2000. – 144 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Просвещение, 1986. – 314 с.
9. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебник. – 2-е изд. – М: Инфра. – М, 2002. – 295 с.
10. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
11. Губкина Т.К. Программа социально-психологического тренинга «Эффективное педагогическое обучение» // Вести психосоц. и коррекц.-реабилитационной работы. – №3. – С.3-30.
12. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 69-73.
13. Зязюн И.А., Сагач Г.М. Красота педагогического действия: Учебное пособие для учителей, аспирантов, студентов средних и высших учебных заведений. – К.: Украинско-Финский институт менеджмента и бизнеса, 1997. – 332 с. – укр. мова.
14. Исмаилова А.Г. Стиль педагогического общения как метаиндивидуальная характеристика воспитателя и как фактор развития ребенка // Мир психологии. – 2002. – №1. – С.195-201.
15. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М.: Всероссийский центр по проблемам общения., 1998. – 121 с.
16. Коротаева Е. Учить общаясь, а не поучая // Директор школы. – 1998. – №6. – С.47-54.
17. Левитан К.М. Культура педагогического общения. – Иркутск, 1985. – 208 с.
18. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 93 с.
19. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Просвещение, 2003. – 303 с.
20. Мороз А. Принципы организации и проведения тренинга проффессионально-психологической направленности // Психология и общество. – 2003. – №3. – С.133-136.

21. Мындыкану В. Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 197 с.
22. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.В.Богословский, А.А.Степанов и др. – 3-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
23. Основы теории коммуникации: Учебник для высших учебных заведений / Под ред. М.А.Василика. – М.: Гардорика, 2003. – 612 с.
24. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учеб. пособие. / Авт.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Байрам, 1998. – 672 с.
25. Практическая психология для преподавателей / Под ред. акад. М.К.Тутушкиной. – М.: Информ. издат. дом «Филинь», 1997. – 328 с.
26. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. – М.: Новая школа, 1993. – 216 с.
27. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Т.Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
28. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Кн.2. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С.401-425 (тренинг педагогического общения).
29. Романова С. Профessionалом быть обязан... Как помочь школьному педагогу стать «совершенным учителем»? // Учитель. – 1999. – №1. – С.59-62.
30. Сагоян Е.К. Коммуникативная культура педагога как условие подготовки молодежи к жизнедеятельности в гендерированном обществе // Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г.Херсон, 25 ноября 2003 г.). – Херсон. ВАТ «Херсонська міська друкарня», 2004. – С.18-21.
31. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: Интор, 1997. – 192 с.
32. Смирнова Г. Коммуникативные умения учителя // Народное образование. – 1999. – №1-2. – С.206-208.
33. Туркот Т.И., Сагоян Е.К. Экспериментальный курс «Теоретико-прикладные аспекты педагогического общения» как средство повышения педагогической культуры учителя // Современные тенденции развития естественно-математического образования: Материалы Международной конференции 11-14 сентября 2002 г. – г.Херсон: Изд-во ХГПУ, 2002. – С.207-209.
34. Хаджирадева С.К., Тырган Н.М. Деловая риторика: Рабочая тетрадь и программа модуля. – Одесса, 2002. – 110 с.
35. Чмут Т.К. Культура общения: Учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений. – Хмельницкий: Хируп, 1996. – 346 с.

Цебрій І.В.

ЛЮДИНА І СУСПІЛЬСТВО КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Проблема соціуму як сукупності суспільних, матеріальних і духовних умов існування людини, формування її діяльності та зворотного впливу на соціум шляхом його організації, управління найближчим середовищем завжди була однією з головних проблем оптимального розвитку суспільства відповідно до можливостей часу. Соціум у широкому розумінні слова (макросередовище) охоплює соціально-економічну систему, сукупність суспільних відносин та інститутів, масову свідомість, культуру в цілому. Соціум як мікросередовище містить безпосереднє соціальне оточення людини – сім'ю і колектив.

Аналіз проблеми соціальної адаптивної взаємодії індивіда або групи із соціальним середовищем бере свій початок від моменту формування самого поняття „адаптація” та його застосування до тих процесів, які відбуваються в суспільстві на всіх етапах його розвитку. Прилаштування людини до найближчого мікросоціуму, її вплив на нього, завжди коригується зворотним впливом мікросоціуму на особистість.

Аналізу варіантів соціальної адаптивної взаємодії між соціумом і групою (індивідом) присвячена велика кількість праць як вітчизняних дослідників, так і зарубіжних. Особливий стан психічної дезадаптації та шляхи її компенсації є предметом дослідження Ю.А.Александровського. Питання регулювання поведінки, через соціальні норми суспільства висвітлені у працях М.І.Бобнева й І.С.Кона.

Зміни в соціальній психології у процесі історичного розвитку суспільства розглядаються й аналізуються в дослідженнях Б.Ф.Поршнева. Цікаві аспекти розвитку цивілізації в процесі соціальної адаптивної взаємодії людини і суспільства є основою наукових праць болгарського дослідника І.Калайкова. Проблеми соціальної адаптації індивіда в умовах формування інформаційного суспільства присвячені статті українських педагогів С.О.Білик і С.А.Пойди.

Основним завданням статті є спроба охарактеризувати сучасний рівень розвитку суспільства і довести, що саме адаптивне управління є оптимальною формою організації керівником мікросоціуму. Також автор статті має мету проаналізувати варіанти соціальної взаємодії індивіда із соціальним середовищем на всіх етапах розвитку суспільства та виділити саме ті з них, які

є найпоказовішими на даному етапі формування суспільства і дають можливість зрозуміти причини дезадаптації суспільного суб'єкта та аномалії і розпаду діяльності.

Соціальна адаптація виступає видом взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, у ході якого узгоджуються вимоги і сподівання його учасників. Найважливіший компонент адаптації – узгодження самооцінок, домагань і сподівань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища.

Саме поняття «адаптація» виникло в біології для позначення прилаштування організмів до умов існування або звикання до них. Соціально-психологічна адаптація визначається активністю особистості або соціальної групи і виявляється у вигляді єдності акомодатції і асиміляції. Ця єдність передбачає, по-перше, засвоєння правил середовища, уподібнення йому, по-друге, адаптуюча активність особистості або соціальної групи, що перетворює середовище.

З боку соціального середовища адаптація визначається цілями діяльності, нормами поведінки, тобто засобами їх досягнення і карними санкціями за відхилення від цих норм; з боку особистості або соціальної групи адаптація залежить від сприйняття й оцінки цих цілей, норм і санкцій. Це визначається їх самосвідомістю, яка виявляється в образі «Я» особистості або у співчутті «Ми» соціальної групи.

Вирізняють наступні варіанти соціальної адаптивної взаємодії, які залежать від ступеня активності і спрямованості у діяльності особистості або групи.

1. Підкорення середовищу, за яким власні цілі особистості або соціальної групи і шляхи їх досягнення загально прийняті, традиційні, повністю відповідають соціальним нормам. Для розуміння даного варіанту достатньо пригадати управління радянською школою сталінських часів. Освіта й управління базувалися на ідеології марксизму-ленінізму, що спрямовувала школу на виховання майбутнього будівника комуністичного суспільства. Інтереси особистості та групи були повністю підкорені сформованому соціальному середовищу, а відхилення від загальних норм і традицій суворо каралося. Нормами соціального середовища жорстко субординованої системи вважають послух, пунктуальність і повторюваність, що виступали невід'ємними атрибутами авторитарного управління.

2. Оновлення середовища, відповідно до якого для досягнення загальноприйнятих цілей, що схвалюються,

особистість або соціальна група використовують нетрадиційні або невідомі раніше способи, які не схвалюються. Початок перебудови суспільства, коли було викрито ряд злочинів, спрямованих проти активної діяльності особистості й групи іншими соціальними групами, що були чудово адаптованими з попереднім середовищем, тим важче вона відбувається.

3. Ритуалізм, за яким, переслідуючи незагальноприйняті цілі, особистість або соціальна група використовують загальноприйняті способи, що схвалюються, чітко, відповідно до традицій та ідеалів. До даного варіанту соціальної адаптивної взаємодії належать церковні інституції і вся в цілому релігійна система, в якій, коли і відбувається адаптація особистості або групи до нового соціального середовища, то набагато повільніше і майже непомітно, жорстка субординативність і авторитаризація тут непохитні, бо складають основу віри.

4. Відмова від соціального життя, за яким неприйняті, дивні з точки зору соціального середовища цілі досягаються такими ж незрозумілими і несхвальними способами. Із цим варіантом пов'язано багато процесів, які завжди відбувалися і будуть відбуватися в суспільстві, незалежно від того, чи у стабільному стані воно перебуває, чи на зламі двох епох. Буває так, що талановиті і діяльні люди, або групи людей у розквіті цілеспрямованої діяльності відмовляються від неї, поривають із суспільством і далі ведуть усамітнений або ізольований спосіб життя, що йде всупереч загальноприйнятим нормам і традиціям соціального середовища. У разі появи великої загальної кількості ізольованих груп може виникнути «держава в державі», що вже мало місце в Європі за часів Реформації.

5. Заколот, повстання, у ході якого, відмовляючись від загальноприйнятих цілей, особистість або група виступають не з традиційних позицій, а висувають нові цілі та використовують нові способи їх досягнення.

Подібний варіант здійснюється в умовах революційних змін та державних переворотів, коли старе соціальне середовище знищується нещадно, а нове вимальовується туманно. У таких соціальних процесах часто разом зі старим середовищем гинуть адаптовані до нього як індивіди, так і соціальні групи.

Наше суспільство на даному етапі відповідає другому варіантові соціальної адаптивної взаємодії соціальних груп із соціальним середовищем, що формується і адаптує відповідно до себе різні прошарки населення. Але новому соціальному середовищу дуже важко перемогти свого попередника з

традиціями, які склалися впродовж 70 років, соціальними нормами і авторитарним стилем керівництва. Тому адаптивне управління відповідно до вимог соціальної адаптивної взаємодії індивіда і середовища є оптимальним варіантом управління на даному етапі розвитку суспільства.

Найважливішою умовою успішної соціальної адаптації на даному етапі є оптимістичне поєднання адаптивної і адаптувальної діяльності, що варіюється залежно від конкретних ситуацій. Засадами цього повинні стати високо усвідомлена творча діяльність, безперервний змістовний обмін із соціальним середовищем, суспільством у цілому, що сприяє якісному оновленню середовища, особистості або групи, переходу їх на новий, більш високий рівень.

Це вимагає усвідомлення себе як діяча, правильного поєднання розумних потреб особистостей або соціальної групи із завданнями соціального середовища, що можливе лише за певних соціальних умов. Так, у суспільстві, в якому цілі особистості не поєднуються з відповідним рівнем соціального середовища, успішна адаптація в багатьох випадках принципово неможлива, у результаті чого виникають різні форми відхилень у поведінці (крайні його форми пов'язані з дезадаптацією соціального суб'єкта, що виявляється в розпаді діяльності).

Із розвитком та змінами в соціальному середовищі окремі галузі виробництва, а разом з ними і відповідні професії стають непотрібними суспільству, на них стає все менше попит, або він зникає взагалі. Індивіди, які не здатні адаптуватися до нових умов, перекваліфікуватися, залишаються поза середовищем і асоціалізуються. Для зламних етапів розвитку суспільства особливо характерна асоціалізація певних груп і прошарків населення. Асоціалізація завжди пов'язана із самоізоляцією. Тому в перехідні періоди завжди має місце і четвертий варіант соціальної адаптивної взаємодії.

Поняття «соціальна адаптація» використовується також при аналізі систем «людина – машина». Для формування інформаційного суспільства невід'ємною частиною процесу виступає інформація щодо управління й навчання. Сучасні умови соціального середовища диктують необхідність поєднання зусиль людини і машини на всіх ланках розвитку освіти і управління нею. Але за умов спрацювання всіх компонентів інформаційного суспільства адаптація спілкування за допомогою машини і через машину може призвести до самоізоляції індивіда та асоціалізації суспільства в цілому і перетворення його на

замкнуті мікрогрупи, що спілкуються між собою виключно інформативно.

У ряді наук, таких, як юриспруденція, медицина, прийнято вживати термін „реадаптація”, що означає адаптацію до попередніх соціальних умов тільки після змін, які відбулися з особистістю або групою. Тому, наскільки швидко відбудеться процес адаптації окремих індивідів і соціальних груп до нового ринкового середовища, наскільки гнучко адаптується саме середовище до нових соціальних груп, які ще знаходяться у стадії формування, ми дізнаємося, коли за критеріальними показниками певних наук наступить період реадaptaції, що і буде підтвердженням закінчення періоду серйозних змін у суспільстві.

Іноді соціальна адаптація розуміється у вузькому смислі як процес прилаштування суб'єкта до жорстко визначених зовнішніх умов і впливів. Але тут необхідно пам'ятати про головний закон адаптивної взаємодії, за яким вступає в силу єдність акомодациї і асиміляції: узгодження самооцінок, домагань і сподівань суб'єкта або групи з можливостями та реальністю соціального середовища. Тому просто пристосуватись до середовища без активного адаптуючого впливу на нього, означає прилаштуватися тільки на короткий термін часу.

Таким чином, усі основні варіанти соціальної адаптивної взаємодії мають місце на даному етапі розвитку суспільства при домінуючому другому варіанті. Із закінченням перехідного періоду в оновленні середовища невідомі способи, які не схвалюються суспільством і які використовують групи та індивіди у досягненні цілей, стануть загальноприйнятими, традиційними і будуть відповідати соціальним нормам. Це стане показником завершення перехідного стану в розвитку суспільства. Отже, сьогодні процес адаптації ще триває.

Література:

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М., 1996. – 181 с.
2. Білик О.О., Пойда С.А. Інформатизація управління // Управління школою. – 2004. – № 32 (4). – С. 28-32.
3. Бобнев М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1990. – 213 с.
4. Кон И. Открытие «Я». – М., 1998. – 257 с.
5. Поршнев Ф. Социальная психология и история. – М., 2000. – 317 с.
6. Калайков И. Цивилизация и адаптация: Пер. с болг. – М., 2003. – 173 с.

ПЕДАГОГ ЗА ПОКЛИКОМ ДУШІ

Вона з тих пристрасних і відкритих душею натур, які легко вступають у контакт із співрозмовником і дуже швидко розкриваються у глибокій людській сутності. Як справжній новатор, Марія Іванівна Пентилюк – напрочуд різноманітна у повсякденних конкретних виявах свого духовного «Я».

«Її можна назвати «ангелом охоронцем» кафедри», – так сказала про Марію Іванівну колишня студентка, а нині – завідувач кафедри слов'янської філології Коршун Тетяна Василівна. І це, напевне, найвища оцінка для педагога, методиста.

Велика віра в потенціальні можливості вихованців – одна з головних засад творчого пошуку Марії Іванівни Пентилюк. Ця переконаність винесена нею не лише з книг, педагогічних, методичних праць, а понад усе – із самого життя, власного досвіду. А починала Марія Іванівна з учителя школи маленького гірського прикарпатського села.

Після закінчення Чернівецького державного університету ім. Ю.Федьковича Марія Іванівна працювала в школах Чернівецької області, у гімназії №20 м.Херсона. З 1965 року вона працює на кафедрі української мови Херсонського державного педагогічного інституту ім. Н.К.Крупської. У 1972 році захистила кандидатську дисертацію, а в 1990 році стала першою жінкою-професором педагогічного інституту м. Херсона.

Кілька разів (1974-1984, 1994-2002 рр.) викладацький колектив факультету української філології довіряв Марії Іванівні очолювати кафедру спочатку української мови, а потім – українського мовознавства. Нині вона обіймає посаду професора кафедри українського мовознавства та основ журналістики.

Творчий почерк викладача можна певною мірою впізнати у ставленні до своїх обов'язків. Марія Іванівна плідно працює над проблемами методики викладання фонетики, лексикології, культури мовлення, стилістики, розвитку зв'язного мовлення учнів, досліджує методику навчання української мови у школах з російською мовою навчання. У творчому доробку професора близько 300 наукових праць, серед них підручники, колективні монографії, методичні розробки, посібники, програми, наукові статті, методичні рекомендації, призначені для учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів, абітурієнтів, студентів.

Професор М.І.Пентилюк бере активну участь у засіданнях кафедри, методичного семінару, на яких обговорюються актуальні питання підвищення ефективності практичних і семінарських занять, ролі самостійної роботи у навчанні студентів-

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

філологів, забезпечення глибокого засвоєння студентами основ наук, спрямованих на реалізацію їх зв'язку з педагогічною практикою, майбутньою фаховою діяльністю тощо.

Секрет педагогічної майстерності Марії Іванівни – в умінні надзвичайно тонко керувати процесом навчання, стимулювати активність студентів. У полі зору професора завжди студент як особистість – з індивідуальним способом мислення, умінням висловлюватися, бути уважним, зібраним, працьовитим. Вона підмічає і тактовно підкреслює перспективні сторони особистості, які потрібно плекати, розвивати, утверджувати.

Марія Іванівна як словесник учить студентів любити чарівну і співучу рідну мову, досконало володіти нормами літературної мови і комунікативними якостями мовлення. Вона активно пропагує ідеї відродження української мови й української державності, виховання молодих людей справжніми патріотами України. Усі заняття професора (лекції, семінари, практичні) цікаві та більшою мірою нестандартні. Їх відвідують як молоді, так і досвідчені викладачі факультету.

Марія Іванівна постійно дбає про мовну грамотність, виховання чуття мови, поваги до рідної мови. Тому вона часто виступає з лекціями у виробничих і молодіжних колективах, перед вчителями-словесниками м.Полтави, Черкас, Миколаєва, Севастополя, Дніпропетровська, на курсах підвищення кваліфікації вчителів м.Херсона, а також веде просвітницьку роботу за кордоном – м.Тирасполь (Молдова).

Свою життєву позицію професор утверджує і в роботі з учителями-словесниками АР Крим. Упродовж останніх 10 років професор М.І.Пентилюк бере активну участь у підготовці вчителів української мови для м.Севастополя, де вона читає наукові курси, виступає на семінарах учителів, керує науковою роботою здобувачів.

Коли викладаєш свій предмет більше 40 років, здається, що знаєш уже все до найменших подробиць. Однак Марія Іванівна постійно працює над собою, а також проблемою вдосконалення методики навчання української мови, розробляє нові підручники, посібники, пропонує свою систему вправ і завдань, що спираються на комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний аспекти.

Професор активно працює над дослідженням нових освітніх технологій, пошуками шляхів реалізації концепцій та Стандарту мовної освіти у середній і вищій школі, розробкою актуальних проблем лінгводидактики. М.І.Пентилюк керує науковою лабораторією з проблеми «Технологія навчання української мови у середній і вищій школі в умовах південно-східного регіону України», на базі якої розгорнено роботу з виконання планових і держбюд-

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

жетних досліджень. За її редакцією розроблено і видано науково-методичний комплект посібників, що збагачують якісну підготовку сучасного вчителя-словесника. Серія нових шкільних підручників з української мови, посібники для національних шкіл, гімназій, коледжів, інститутів користуються великою увагою вчителів і викладачів. Свідченням цього є те, що деякі з них витримали вже по кілька видань. А підручник «Українська мова» для 9 класу шкіл з російською мовою навчання, співавтором якого є М.І.Пентилюк, відзначено премією Президії АПН України.

Коло інтересів Марії Іванівни виходить далеко за межі щоденних лекційних і практичних занять. Як провідний викладач, професор постійно дбає про підвищення фахового і наукового рівня молодих викладачів: під її керівництвом з 1992 року при кафедрі функціонує аспірантура, а з 1998 – докторантура. З 2002 року М.І.Пентилюк очолює спеціалізовану вчену раду із захисту кандидатських дисертацій.

Марія Іванівна постійно дбає про відродження і розвиток української мови у вищих навчальних закладах м.Херсона та південно-східного регіону України: докторантами, аспірантами, здобувачами є викладачі Херсонського технічного і Херсонського аграрного університетів та Луганського національного педагогічного університету, Миколаївського державного університету, Слов'янського державного педагогічного університету, Севастопольського міського гуманітарного університету та ін. Під керівництвом професора М.І.Пентилюк протягом останніх 5 років захищено 11 кандидатських дисертацій і 1 – докторська. Вона – рецензент не менше як трьох десятків дисертаційних досліджень, методичних посібників з української мови. Зауваження, поради досвідченого педагога завжди з вдячністю сприймаються і враховуються авторами.

Університет, кафедра для Марії Іванівни – рідний дім майже в буквальному розумінні слова. На кафедрі постійно панує атмосфера доброзичливості і взаємодопомоги, позитивних емоцій. А без них було б справді не під силу творчо працювати, долати фізичну втому, яка нагромаджується роками, та інерцію стереотипів у роботі. Моральне здоров'я колективу підтримують усі члени кафедри, оскільки тільки в дружньому колективі, який націлений на перспективу, відчуваєш насагу, спроможність жити і творити у річищі поступу рідного народу.

За якісну багаторічну навчально-виховну і наукову роботу професор М.І.Пентилюк відзначена Грамотою Президії Верховної Ради України, знаками «Відмінник народної освіти» і «Відмінник освіти України», численними грамотами Міністерства освіти і науки України, місцевих адміністративних органів та ректорату університету.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдулгасис У.А. – доктор технічних наук, професор Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Алексєва Наталія Василівна – завідувач бібліотеки Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Андронюк Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

Аппазов Фахрі Сеїтович – кандидат медичних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Баличієва Д.В. – доктор біологічних наук, професор Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Бєлошицький Олександр Олександрович – науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.

Боднар О.С. – аспірантка Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти, Київ.

Бусс Ерланда Юрївна – учитель англійської мови гімназії №3 м.Херсона.

Верещака Микола Петрович – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинобудування Херсонського державного університету.

Веснянко Людмила Василівна – заступник директора з навчально-виховної роботи НВК №5 м.Нова Каховка.

Вострікова В.В. –

Гвоздїй Світлана Петрівна – асистент, викладач кафедри медичних знань та БЖД біологічного факультету Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова.

Голобородько Ярослав Юрїйович – завідувач кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, доктор філологічних наук, професор, академік Академії педагогічних та соціальних наук, член Асоціації українських письменників.

Гончарова Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського.

Гудирєва Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Джелдубасєва Э.Р. – викладач Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Дубовик Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної інженерної підготовки інженерно-технологічного факультету.

Завадський М.В. – директор Херсонської гімназії № 6.

Знамеровська Н.П. – завідувач кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету, доцент.

Єрохіна Оксана Вікторівна – учитель англійської мови гімназії №6 м.Херсона.

Кравченко Ірина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, заступник декана з навчальної роботи соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету.

Крупецьких В.П. – кандидат технічних наук, доцент кафедри професійного навчання Херсонського державного університету.

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Кузьменко Василь Васильович – магістрант Херсонського державного університету.

Кузьменко Юлія Василівна – вчитель трудового навчання ЗОШ №13 м.Херсона.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Михайловська Галина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мельник М.В.

Моїсєєв Сергій Олександрович – учитель фізичної культури Херсонського кооперативного економіко-правового коледжу.

Нечипоренко Лідія Миколаївна

Нечипоренко Микола Григорович

Окунович Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету.

Охріменко І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Панченко Галина Валентинівна – учитель математики І категорії загальноосвітньої школи №1 м.Скадовська.

Разлівінських Юрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

Сагоян Єроняк Кимівна – старший викладач Кишеневського державного педагогічного університету ім. І.Крянге, Молдова.

Семисюк Руслан Михайлович – викладач Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка.

Сеттаров Ісмет Аблямітович – доктор медичних наук, професор кафедри біології, екології і БЖД Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Сидоренко Віктор Костянтинович – завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АГП України.

Смирнова М.Є. – директор СЗОШ №78 м. Харкова.

Страхов Вадим Григорович

Стребна Ольга Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Ткачишина І.П.

Туркот Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного аграрного університету.

Цандеков П.А. – кандидат біологічних наук, доцент Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Цебрій І.В. – ПДПУ ім. В.Г.Короленка м.Полтава.

Чабан Наталія Іванівна – завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Черепаня Н.І.

Шебанова Світлана Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету

Шкворець О.В.

Підписано до друку 11.02.05 р. формат 60x84/16

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial

Умовн. друк. арк. 14 Наклад 600.

Друк здійснено з оригінал-макету

у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів

73034

м.Херсон

вул.Покришева, 41

тел. (0552) 54-02-00

E-mail: suitti@norma4.ks.ua