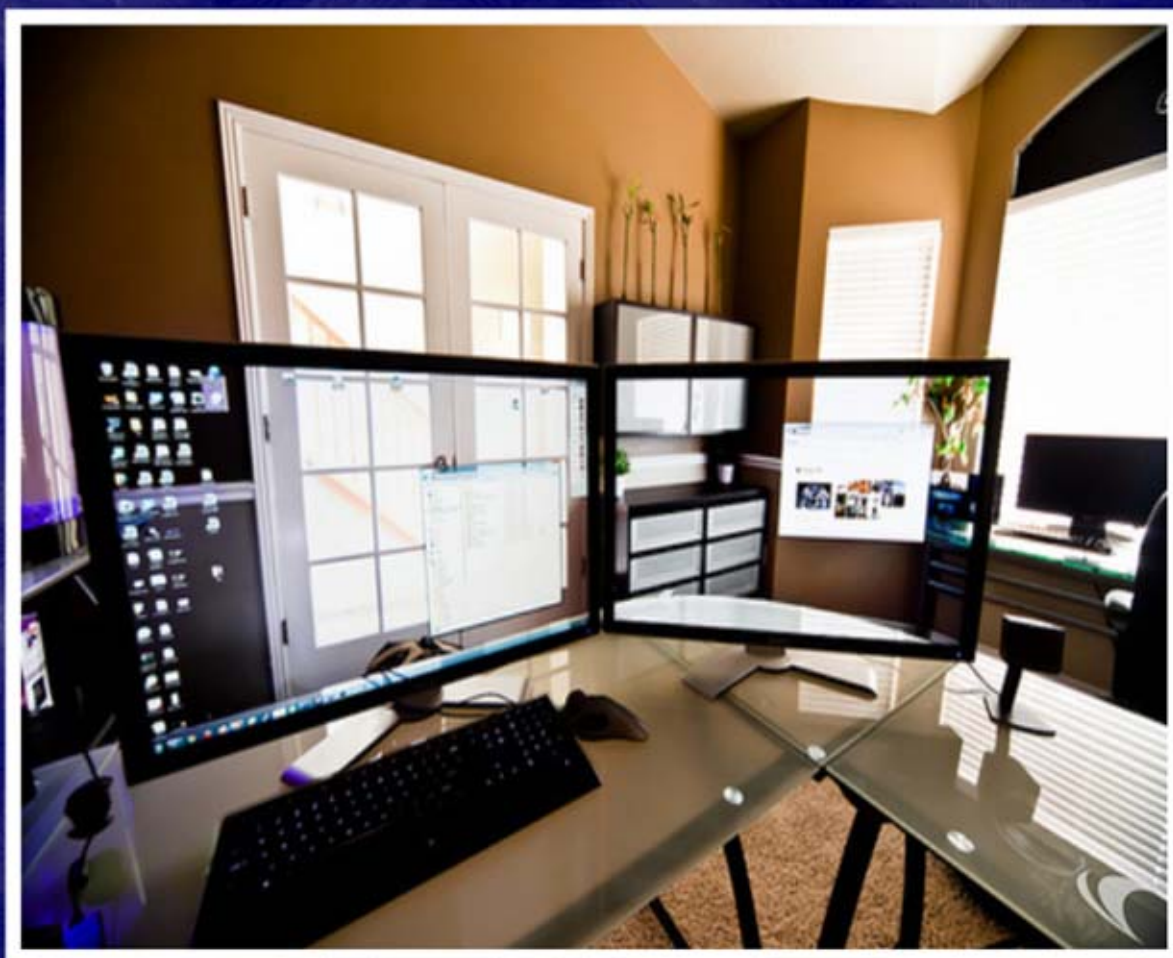


PostMetodika

№ 5 (96), 2010

ISSN 1815-1394



Навчально-дослідницьке середовище



Postmetodika



Навчально-дослідницьке середовище

Навчально-дослідницьке середовище — це таке штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Навчальне середовище — це загалом те, що дозволяє нам вчитись, це ті умови, що дадуть можливість дитині у майбутньому стати найкращим, ким вона може бути.

Навчально-дослідницькому середовищу, яке оточує українського учня, присвячений цей випуск "Постметодики".

К. В. Корсак першочерговою справою у виживанні і конкуренції держав бачить кардинальну зміну освітньо-наукового середовища. Учений пропонує світову стратегію розвитку, яка дозволить людству уникнути енергетичної і харчової кризи (*стор. 2*).

Навчально-дослідницьке середовище школяра визначається національною системою освіти, освітньою політикою певного регіону, особливостями навчального закладу, класу та, зрештою, самим учнем.

Концептуальну проблему української системи освіти О. І. Гірний бачить у зміні освіти, орієнтованої на процес, на освіту, орієнтовану на результат (*стор. 8*).

Коли сформоване освітнє середовище резонує з середовищем, яке створив сам учень, досягаються найкращі результати.

Про те, як моделювання може покращити навчально-дослідницьке середовище — матеріал Т. В. Водолазської на *стор. 52*.

Технологією дистанційного навчання розширює навчальне середовище Н. І. Клокар (*стор. 17*).

Нам з Вам обирати, чи довілля дитини буде сформоване стихійно, що означатиме невизначене майбутнє конкретної людини і всього суспільства, чи ми сформуємо навчально-дослідницьке середовище учня, яке сприятиме його повній реалізації в майбутньому житті, і отримаємо людей, які знаходяться кожен на своєму місці, повністю реалізованих і від того щасливих.

ВИДАВЦІ:

Головне управління
освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

Полтавський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти
ім. М.В.Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелок (голова),
А.І.Бардаченко, С.Ф.Клепко,
М.В.Гриньова,
Н.М.Барболіна, І.О.Кіптілий

РЕДКОЛЕГІЯ:

О.А.Білоусько, А.М.Бойко,
Б.П.Будзан, М.С.Вапуленко,
М.В.Гриньова, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух,
В.В.Зелок, В.М.Золотухіна,
І.А.Зязюн, В.Р.Льченко,
В.Г.Кремень, О.М.Кривуля,
М.Д.Кулгасва, В.С.Лутай,
О.О.Мамадуї,
В.І.Мирошніченко,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,
Н.М.Тарасевич, Г.Хілігі

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Відповідальний секретар:

І.О.Кіптілий

Літературний редактор:

О.Є.Козлов

Технічний редактор, макет та верстка:

Т.В.Шарлай

Оператор:

Н.Ю.Землякова

Відповідальність за підбір і виклад
фактів у підписаних статтях
несуть самі автори. Висловлені в
цих статтях думки можуть не
збігатися з точкою зору редколегії.
Рукописи не горять, але і не повер-
таються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава,
вул. Жовтнева, 64
(05322) 7-26-08;
тел./факс: 50-80-85
e-mail: redpm@pei.poltava.ua
http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР
від 23 січня 2007 р.

© ПОІШПО

Підписано до друку 2.12.2010

Формат 61x80 1/8.

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Міщенка, 2,
м. Полтава, 36011
тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

Постановою Президії ВАК
України від 09.06.1999, №1-05/7

"ПМ" включено у перелік
наукових видань, у яких можуть
публікуватися основні
результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 5 (96), 2010 р.
підписано до друку за рішенням
вченої ради ПОІШПО (протокол
№ 5 від 28.10.2010 р.).

ISSN 1815-3194

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Освітньо-науковий комплекс України і четверта хвиля
ноотехнологій

К. В. Корсак 2

Процес чи результат – ось це питання

О. І. Гірний 8

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Технологія підвищення кваліфікації педагогічних, методичних та
управлінських кадрів за очно-дистанційною формою навчання

Н. І. Клокар 17

Використання ілюстрацій у підручниках з англійської мови
майбутніми учителями іноземної мови

Ю. С. Стиркіна 25

Умови дослідницької діяльності учнів у навчальному середовищі

О. Г. Ільченко 31

Орієнтація навчального середовища на формування особистості з
цілісним мисленням

Т. В. Сігіда 34

Підручник як складова дослідницького навчального середовища

К. Ж. Гуз 38

Сучасні підходи до визначення поняття "навчальне середовище"

Л. М. Рибалко 41

Здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі початкових
класів

С. Г. Дудко 45

Інформаційний простір як складова навчального середовища

В. М. Нечипоренко 48

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

Моделювання освітнього середовища початкової школи

Т. В. Водолазська 52

ЧИТАЛЬНИЙ ЗАЛ

Освіта: Україна і світ. Думки з приводу прочитання
"Конспектів з філософії освіти"

В. М. Помогайбо 58

СЛОВО ЧИТАЧА

Деякі спостереження та роздуми пересічного читача
щодо № 4 (95), 2010 "Постметодики"

О. В. Волошко 64

Вказано на початок "четвертої хвилі" і доведено, що катастрофи людство уникне через створення нешкідливих для біосфери ноотехнологій. Потенціал освіти і науки України має бути скерований саме на це.

Указано на начало "четвертой волны" и доказано, что катастрофы человечество избежит через создание безвредных для биосферы ноотехнологий. Потенциал образования и науки Украины должен быть направлен именно на это.

Paper points out the beginning of "the fourth wave" in evolution. It proves that the mankind would avoid collapse by the way of creation of harmless to biosphere nootechnologies. Author states that potential of science and education of Ukraine should be directed on it.

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ КОМПЛЕКС УКРАЇНИ І ЧЕТВЕРТА ХВИЛЯ НООТЕХНОЛОГІЙ

К. В. Корсак

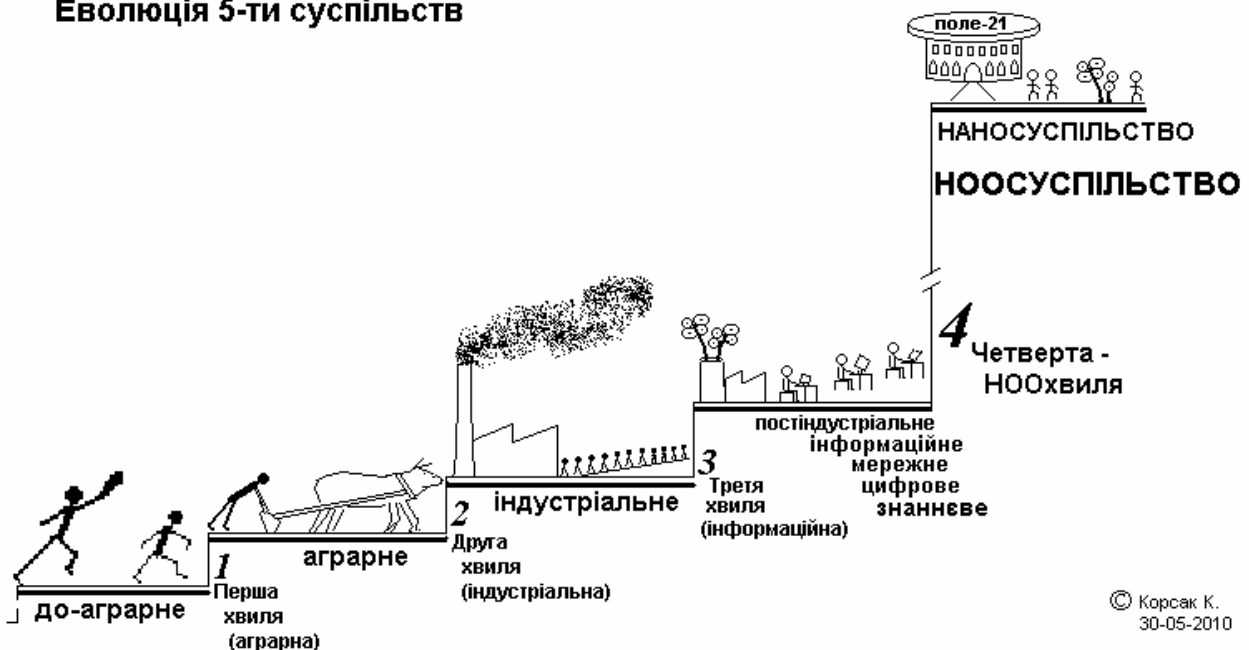
Цю статтю скеровано на обговорення освітньо-філософських тем і проблем, які перекривають поля досліджень одразу багатьох наук. Успішна рефлексія на цих теренах дає змогу порівняно безпомилково передбачити майбутнє і покласти ці знання в основу стратегії розвитку *освітньо-наукового комплексу України* (розірваної на частини і дезорганізованої "системи" з мережі закладів середньої і вищої освіти, академічних інститутів та різноманітних установ і лабораторій у складі промислового сектору). Утримаємося від огляду великої кількості праць наших попередників і нагадуватимемо про окремі лише у разі потреби, віддаючи перевагу тим науковим публікаціям, які припали на ХХІ ст.

Для вирішення нашої головної мети – прогнозу глобального майбутнього і формулювання підстав стратегічно правиль-

них дій керівників і населення України – критично важливим є застосування цілої групи нових термінів і понять, серед яких центральними вважаємо "ноотехнології" і "четверта хвиля". Для економії часу і вищої наочності наведемо рис. 1 – схему еволюції людей з моменту їх відділення від тваринного світу.

Задум цієї схеми спирається на пропозицію Е. Тоффлера називати головні зміни у засобах і методах життєзабезпечення населення Землі "хвилями" [10; 11]. Не деталізуючи усім нам достатньо відомі риси 1-ї і 2-ї хвиль, відзначимо нову для україномовних читачів велику книгу американця Джарета Даймонда "Зброя, мікроби і харч: витоки нерівностей між народами" [2], в якій наведено вражаюче велику кількість незанихтаних раніше фактів і доказів того, чим була детермінована глобальна ево-

Еволюція 5-ти суспільств



© Корсак К.
30-05-2010

Рис.1. Схема доісторичної та історичної еволюції людства

люція людства і як вона відбувалася на різних континентах. Зауважимо, що її автор захоплений досягненням пра-українців в одомашненні коней, що на тисячоліття визначили характер протиборств народів і держав.

У даний момент мікроскопічно мала кількість племен Амазонії, тропічної Африки і острову Нова Гвінея мають до-аграрну організацію соціуму. Більша частина людства була піднесена "1-ю хвилею" на аграрну стадію і перебуває там навіть зараз. Зникнення Візантії й експансія турків-османів примусили західноєвропейців розпочати долати "2-гу хвилю" і винаходити нетрадиційні "шляхи на Схід". На наш погляд, це була чи не головна спонка до прискорення технологічного прогресу на маленьких теренах північно-західного окрайця Євразії. Низка науково-технологічних винаходів зумовила появу індустріальних соціумів зі специфічним комплексом позитивних і негативних рис, перетворивши Західну Європу у світового гегемона і лідера з технологій життєзабезпечення.

Як відомо, Е. Тоффлер запропонував назвати "третьою хвилею" перехід до постіндустріального суспільства, в якому більшість активного населення зайнята у третинному секторі і майже усі місця праці "комп'ютеризовані". Минаючи неістотні подробиці, зробимо головні висновки з подій другої половини ХХ ст.:

1) після появи комп'ютерів і поширення високих технологій соціальні зміни дуже прискорилися, дедалі частіше окремі країни "перестрибують через сходинки". Наприклад, Ірландія одразу з аграрного стану (1972 р.) розпочала долати "третю хвилю", будуючи постіндустріальне суспільство (як заздрять обізнані українці – на подив успішно);

2) у довгому ланцюжку поширених нині назв суспільства майбутнього – постіндустріальне, інформаційне, мережеве, електронне, цифрове, знаннєве – немає задовільного варіанту, адже вони не містять

вказівок на нові та екологічно прийнятні засади життєзабезпечення його громадян;

3) з часу уведення Е. Тоффлером поняття "третьа хвиля" відбулися настільки вагомі наукові відкриття, що запропонований ним і його послідовниками зміст цього поняття *втратив застосовність*;

4) пропонуємо вважати "третьою хвилею" тимчасовим соціально-економічним феноменом і використовувати поняття "*четверта хвиля*", яке означатиме повну перемогу і тотальне поширення цілковито нешкідливих для біосфери і людини *ноотехнологій* (термін має грецькі витоки і означає "*мудрі технології*").

Саме ці технології спроможні урятувати людство від того варіанту катастрофічного розвитку, який у найменших деталях був передбачений ще у 1972 р. міжнародною групою науковців у рамках діяльності Римського клубу [7]. Пізніше цей прогноз був підтверджений через 20 і 30 років [8; 9].

На рис. 2 відтворено той варіант світової еволюції, який у 1972 році було визнано найбільш імовірним. Це передбачення спирається на переконаність у неспроможності людства винайти радикально нові засоби життєзабезпечення і вимушеність вдосконалення ним того, що вже існувало у промисловості чи наукових лабораторіях на початку 1970-х років. У цьому разі в інтервалі 1975-2010 років мали поступово загострюватися екологічні негаразди, а по тому – рух до тотального колапсу у середині ХХІ ст. "Знаряддями" розправи Землі над людством мали стати жахливе забруднення довкілля (крива 2), вичерпання ресурсів ґрунту (крива 3) і природних енергетичних джерел (крива 1), які були і залишаються фундаментом індустріальної цивілізації.

Важливо нагадати, що у першій з трьох книг експертної групи Римського клубу як найбільш бажаний варіант еволюції людства був вказаний цілковито безкризовий розвиток, названий пізніше "стійким" (sustainable) – відтворений нами на рис. 3.

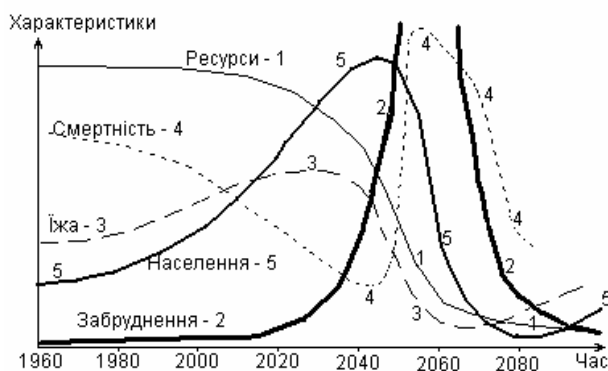


Рис. 2. Цілковито катастрофічний розвиток людства у разі використання ним лише алхімічно-індустріальних технологій

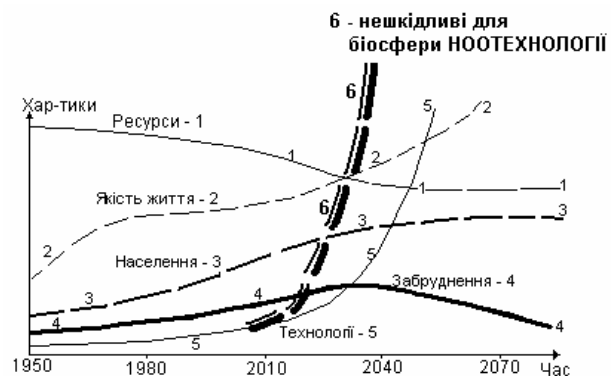


Рис. 3. Запропонований експертами Римського клубу безкризовий варіант еволюції людства (тонкі лінії 1-5)

В основу безкризового варіанту, який на початку 1970-х років був лише теоретичним побажанням, група Д. Медоуза поклала експоненціальний прогрес в якості технологій життєзабезпечення, що мав настати в інтервалі 2025-2040 років, а також припинення "демографічного вибуху" приблизно у той самий час (максимальне населення планети у цьому разі було б приблизно утричі більшим, ніж у 1950 році).

Зауважимо, що книга "Межі зростання" і кілька подібних праць інших експертів Римського клубу мали значний світоглядний вплив на розвинені держави Заходу, керівники і населення яких стали більш відповідально ставитися до захисту природного середовища, ліквідувавши частину найгірших наслідків непродуманої індустріалізації (відомі приклади цього – поліпшення стану Великих озер у США і Канаді, якості води у Рейні та інших західноєвропейських ріках тощо).

Для філософів і значної частини представників гуманітарних і природничих наук дуже переконливими виявилися також наукові праці і виступи у ЗМІ Нобелівського лауреата 1973 р. з етології австрійця Конрада Лоренца (1903–1989). Їх найбільш лаконічний варіант має назву "Заповіт Лоренца" і містить вісім тверджень і попереджень – перелік найсерйозніших загроз для всього людства: 1) цілковита нездатність сформулювати і виконати наукову програму регулювання народонаселення; 2) безперервне експоненціальне спустошення життєвого простору; 3) перегони із самим собою та небезпечний і атавістичний потяг до виграшу, змагання з іншими, пошуку переваг над ними; 4) занепад людських почуттів, неусвідомлення необхідності толерантності як передумови стійкості соціумів; 5) генетична деградація; 6) небажання враховувати закони біосфери і підпорядкованість еволюції біологічних видів законам Природи; 7) надмірна схильність до ідеологічної індоктринації та некритичне ставлення до міфологічної основи власного мислення; 8) спроможність накопичити ядерний та інші арсенали, які були б достатніми для цілковитого знищення всієї популяції *Homo sapiens* [6].

Група Д. Медоуза з Римського клубу не припиняла моніторинг розвитку людства. Песимізм їхніх прогнозів набув категоричного характеру у 1992 році, про що свідчить і назва другої книги: "Поза межами зростання" [8]. Науковим доказом цього стало порівняння світових статистичних даних для 1972 і 1992 років і доведення того факту, що впродовж цього часу людство обрало собі найгірший з усіх передбачених у 1972 році шляхів (іншими словами, воно розвивалося десте-

менно так, як вказано на рис. 2). Можна відзначити певну розгубленість членів цієї групи, про що свідчить і текст, і заключні висновки третьої їхньої книги "Межі зростання: через 30 років" [9]. У ній ми не знайшли вказівки на оптимістичний варіант (рис. 3), а позитивні пропозиції дуже нагадували іншу відому на Заході книгу "Фактор ЧОТИРИ: витрат – половина, вираш – подвійний" [1]. Головна пропозиція трьох її авторів полягає у масовому поширенні найбільш економічних індустріальних енергетичних та інших технологій, що може на певний час гарантувати поліпшення життя землян без зростання споживання нафти, газу, вугілля та інших невідновних ресурсів. Але Д. Медоуз і його колеги свідомі того, що це зовсім не шлях порятунку, а лише відтермінування найгіршого на децидию років, тому підсумовують свою третю книгу так: "Сьогодні ми оцінюємо перспективи розвитку світу набагато песимістичніше, ніж у 1972 році. Сумно, але факт: людство надаремно витратило цілих 30 років, обговорюючи не ті проблеми, які були потрібні, та приймаючи слабкі і нерішучі заходи для захисту довкілля. У нас немає інших 30 років, тому виявляти нерішучість уже немає часу: надто багато слід змінити для того, щоб наявний "вихід за межі" вже у ХХІ ст. не призвів до глобальної катастрофи" [6, с. 22]. Шкодуємо – та це твердження вже застаріло і цілковито втратило свою евристичну цінність.

Тексти усіх книг групи Римського клубу містять лише одну (і то не до ладу) згадку про нанотехнології і жодного разу – про ноотехнології. Достатньо скептично їх автори ставляться не лише до теорії "третьої хвилі" Е. Тоффлера, а й до можливості відкриття і застосування радикально нових засобів життєзабезпечення, які могли б відвернути колапс людства. Замкненість в старих уявленнях і зневіра в інтелектуальні спроможності кращих науковців світу й примусила Д. Медоуза і його авторів вважати події 1972-2002 років періодом надаремне витрачених зусиль, безпредметного обговорення неіснуючих тем, рекомендаційно-моралізаторських рішень.

Тим часом, більша частина 1990-х років пройшла у точних науках під знаком заглиблення дослідників в атомно-молекулярні процеси, доволі примітивних спроб генних модифікацій, розшифровки всього геному людини, створення першого покоління нановиробів (фулеренів, нанотрубочок та ін.). Межу сторіч США і невелике гроно держав-лідерів зустріли започаткуванням державних програм прискореного розвитку нанотехнологій (нагадаємо – частка "нано" означає одну мільярдну, тому наноауки і нанотехно-

логії стосуються квантового світу і взаємодій між атомами і молекулами). Невдовзі кількість щорічних наукових публікацій з цієї теми розпочала вимірюватися уже не сотнями, а багатьма тисячами. Це кількісне зростання, як і передбачають головні закони філософії, з певного моменту спричинило-таки якісні зміни – люди винайшли перші екологічно досконали ноотехнології (наразі автору відомі чотири [5]).

З травня 2010 року автор пропонує використовувати термін "ноотехнології" для позначення групи настільки "мудрих" засобів життєзабезпечення людства, що кожний з них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини. Замінивши сучасні технології на "ноо" і відмовившись від алхімічно-індустріальних, людство зможе урятуватися від колапсу, який з такою однотайністю передрікали учасники найбільших останніх світових екологічних форумів і зібрань: 1992 (Бразилія), 2002 (ПАР) і 2009 (Данія), не кажучи вже про праці групи експертів під керівництвом Д. Медоуза.

Наприклад, у сфері енергозабезпечення людство може обрати не "зелений шлях", що неминуче створить конкуренцію "за землю" між продуцентами ріпаку і пшениці та може спричинити значне посилення голоду у країнах третього світу, а отримання енергії від "спалювання" води і перетворення в електричний струм сонячного проміння. Нагадаємо, ще у 1992 році на півдні Великобританії була здійснена термоядерна реакція з позитивним енергетичним результатом. Це досягнення викликало не ейфорію і потік ресурсів для створення великої термоядерної електростанції, а... повне припинення дослідів (!).

Причина аж надто вагома: уряди всіх провідних держав під тиском нафтогазових монополістів перестали фінансувати фізиків. У 2005 році був здійснений "хід конем": керівники 8 держав підписали угоду про спільну побудову експериментального термоядерного реактора на півдні Франції, але грошей не дали і не даватимуть аж до наближення моменту вичерпання родовищ нафти і газу.

Висловимо дискусійне зауваження, що стосується страхітливої аварії у травні 2010 року на глибоководній нафтовій свердловині в Мексиканській затоці біля берегів США. Кращим з можливих її наслідків буде зникнення компанії-власника (вона була серед тих, хто тиском на уряди зупинив термоядерні проекти), заборона видобутку нафти і газу на глибоководному шельфі, зміщення активності на суходіл (зокрема, на розробку сланцевих газів і бітумінозних пісковиків), а ще кра-

ще – прискорення побудови експериментального термоядерного реактора і підтримка штучного фотосинтезу. У своїх невеликих лабораторіях учені досягають дедалі вищого коефіцієнту прямого перетворення енергії сонячного проміння в електричний струм, але "великих грошей" для масового виробництва і значного здешевлення фотоелементів знову ж таки немає і ще довго не буде.

З цих прикладів стає очевидним, що перед людством немає загрози загибелі від "енергетичного голоду", який так переконано передбачають Д. Медоуз і його колеги. Натомість, існують могутні гальмівні сили для створення у рамках нанофізики сонячних електростанцій найрізноманітніших розмірів, а засобами фемтофізики – нешкідливих і безпечних термоядерних електростанцій.

Але ж людина не може харчуватися кіловат-годинами чи тепловими калоріями. То чи не стане головною загрозою тривіальний брак їжі для постійно зростаючого населення Землі?

Виявляється, і ця загроза вже майже ліквідована. Чи не найприємніша для автора цієї статті наукова новина за останні роки – прискорення руху до здійснення штучного фотосинтезу і повного вирішення проблеми харчового забезпечення землян "негенномодифікованими" продуктами. Понад сто років біологи і біохіміки помилково вважали, що у клітинах рослин для побудови вуглеводнів та інших сполук використовується водень, отриманий від поділу на частини молекул води. Фізиків, які стверджували неможливість цього поділу (він вимагає поглинання аж трьох фотонів світла і концентрації їх енергії на молекулі H_2O), біологи і біохіміки ігнорували як "невігласів". Лише з настанням нового тисячоліття учасники спроб створення штучного фотосинтезу визнали – рослини розкладають не воду, а нестійкий перекис водню (H_2O_2) [4].

Одразу ж розпочався прискорений прогрес, реєстрація відкриттів і отримання десятків патентів, розширення спектру можливих подальших кроків та ін. Спершу передували науковці США, але повільність присудження патенту на кожний з численних кроків штучного фотосинтезу вже вивела у лідери "наукових змагань" японців – у них клерки працюють набагато швидше. Схоже, в Японії вже здійснили штучний фотосинтез чи щось дуже близьке до нього. Росіяни теж здійснили фотосинтез, але "по частинах", сподіваючись створити штучні поля [3]. Цим буде реалізована відома максима нашого В. Вернадського: або люди навчатимуться самі виготовляти їжу для себе, або просто зникнуть з біосфери назавжди.

У нас немає жодних сумнівів у тому, що не лише енергетичний голод, але й

харчовий вже не загрожує людству. Як вказано нами на рисунку 1, невдовзі "штучні" поля з феноменальною продуктивністю на плоских покрівлях усіх населених пунктів стануть у денний час безперервно вловлювати енергію світла і накопичувати її в глюкозі та інших "первинних продуктах". У передбаченні подібного науковці Німеччини і Нідерландів поспішають створити і запатентувати способи перетворення цих "первинних" у звичні нам варіанти їжі – від м'яса аж до ананасів чи картоплі.

Є всі підстави для обґрунтованого оптимізму щодо своєчасного усунення такої серйозної небезпеки, як застосування дедалі більшої кількості генномодифікованих рослин і тварин. Штучні поля мають з'явитися якомога швидше, в іншому разі людина може встигнути учинити найбільшу з теоретично можливих помилок, що полягає у заміні в усій біосфері наявних видів і різновидів живого "генномодифікованими". Чесні науковці різних націй, які не будують свій добробут на коштах фірм-гравців на ринку нових продуктів, практично однотайні в тому, що слід бути гранично обачними зі створенням рослин і тварин з глибоко модифікованим генетичним матеріалом, які мають значні додаткові впливи не лише на людину, а й на всі інші біологічні види даної екосистеми, на теренах якої вирощують подібних "монстрів".

Рамки статті виключають наведення всіх інших значних досягнень представників нано-, піко- і фемтонаук. Прогрес тут дуже швидкий, а серед особливо позитивних явищ – намір Європи повернути собі світове лідерство у технологіях виробництва (йдеться про Лісабонський проект, започаткований 2000 року) та здійснення безперервних і результативних кроків у цьому напрямі (для зацікавлених читачів рекомендуємо десятки наших статей у часописі "Науковий світ"). Нас надалі більше цікавитимуть світоглядно-філософські проблеми, які неминуче постануть у процесі заміни індустриальних технологій ноотехнологіями квантової природи.

Змушені з прикрістю нагадати, що не лише в Україні, а й у більшості розвинених країн світу в другій половині ХХ століття нищівної критики і звинувачень в "антигуманності", "технократизмі" й інших "гріхах" зазнали фізика, математика, інженерія і абсолютна більшість усіх природничих наук. За доволі короткий час спільними зусиллями ЗМІ і частини представників гуманітарних наук був до неприпустимо низького рівня знижений їх суспільний рейтинг. Надто часто у текстових публікаціях і матеріалах телеба-

чення підкреслювалися реальні й міфічні загрози, пов'язані з розвитком точних наук. Швидко зникла повага дітей і молоді до цієї галузі знань та їх бажання присвятити життя діяльності у природничо-науковій сфері. У навчальних планах закладів освіти місце предметів природничо-математичного циклу займали історія, політологія, економіка та інші.

Лише у самому кінці ХХ ст. частина розвинених країн схаменулася і розпочала не тільки всіляко підтримувати власні таланти, а й розробляти схеми залучення до себе здібної до точних наук молоді з усіх континентів. Для цього США просто прискорили друк доларів, Австралія скоротила до двох років нормативний термін підготовки бакалаврів, Великобританія удосконалила імміграційне законодавство, а Європейський Союз винайшов не Болонський процес, на який "повелися" освітні керівники України, а Лісабонський проект повернення собі світового технологічного лідерства (про серйозність дій ЄС свідчить, наприклад, джерело [12]). Але незрівнянно швидше розвивається природничо-математична освіта у Китаї, Індії, Південній Кореї, Бразилії та інших провідних державах третього світу. Досить вказати, що у 2010 році в Китаї отримало дипломи з точних наук удвічі більше молоді, ніж в усіх державах ЄС разом узятих.

Наближаючись до висновків, наголосимо на тому, що вже давно в межах ЄС словом "науки" (sciences) позначається джерело вартих уваги технологій, які входять у 5-7-й технологічні уклади (практично вся промисловість України спирається на 3-4-й уклади). Отже, сучасним слід уважати тільки той освітньо-науковий комплекс, який не тільки забезпечує арифметичну і писемну грамотність та початкову наукову обізнаність усього населення (це завдання в Україні виконується досить успішно), а й готує достатню кількість фахівців для появи і використання надвисоких технологій (а ще краще – ноотехнологій).

Освітня частина освітньо-наукового комплексу розвинених держав переймається молоддю упродовж 17-22 років, надаючи фах переважній більшості її складу. З урахуванням цього досвіду ми вважаємо для України перспективною ту побудову вищих освітніх рівнів, що вказана на рис. 4.

Для світового і європейського визнання наших національних дипломів середня школа повинна бути профільною і 12-річною з повною тривалістю навчального процесу не менше 9-10 тисяч астрономічних годин. Рішення про 11-річну школу є небажаним відступом, а пропозиція за-



Рис. 4. Перспективна побудова вищих рівнів освіти України, що враховує досягнення європейських та інших держав

провадження 10-річки узагалі межує з ідіотизмом. Заслугує, як мінімум, критики надмірно швидке перенесення в Україну примітивізованого тестування американського зразка та цілковите ігнорування, наприклад, незрівнянно досконаліших педагогічних вимірювань у Швеції чи Франції. Стратегічною і невиваечною помилкою перед інтересами майбутніх генерацій громадян України є неухай її керівників і верхівки бізнесу до наукових досліджень: за цим показником ми в інтервалі 45-50-го місця, поступаючись абсолютній більшості європейських держав і навіть лідерам третього світу.

Чимало найбільш активних науковців покинули Україну, а тисячі інших стали членами міжнародних наукових колективів і працюють переважно "на закордон", а не на Вітчизну. А що їм лишається – наш соціум підтримує появу сотень і тисяч сакральних споруд, не побудувавши за усі роки незалежності жодної нової і ефективно науково-дослідної установи. Освіт'янам України корисно також знати, що відкриття останніх десяти років у сфері молекулярного дослідження людини створюють надзвичайно міцний науковий фундамент для значної модернізації педагогіки і психології виховання. Лишається сподіватися на перенесення цих досягнень науки про мозок та інші системи людини у класи шкіл й аудиторії університетів і на активну участь нашого освітньо-наукового комплексу в підтримці "четвертої хвилі" та створенні ноотехнологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайцеккер Э. Фактор четыре. Затрат – половина, отдача – двойная. Новый доклад Римскому клубу. Перевод А. П. Заварницына и В. Д. Новикова под ред. академика Г. А. Месяца / Э. Вайцеккер, Э. Ловинс, Л. Ловинс. – М.: Academia, 2000. – 400 с.
2. Даймонд Дж. Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами / Дж. Даймонд; пер. з англ. та наук. ред. Т. Цимбал. – К.: Ніка-Центр, 2009. – 488 с., [32] с.
3. Еремін В.В. Искусственный фотосинтез – путь к "чистой" энергии / В.В. Еремін // Природа. – 2010. – № 4. – С. 22–28
4. Комиссаров Г.Г. Новое уравнение фотосинтеза / Г.Г. Комиссаров // Химия и жизнь. – 2008. – №2. – С. 20–23.
5. Корсак К.В. Технології майбутнього або "четверта хвиля" / К.В. Корсак // Науковий світ. – 2010. – № 10. – С. 8–10.
6. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Знание-сила. – 1991. – №1. – С. 1–11.
7. Медоуз Д.Х. Пределы роста. Доклад по проекту Римского клуба "Сложное положение человечества" / Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рэндерс И., Беренс В.В.Ш. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 207 с.
8. Медоуз Д.Х. За пределами роста / Д.Х. Медоуз, Д.Л. Медоуз, И. Рэндерс. – М.: "Прогресс", 1994. – 304 с.
9. Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя / Д. Медоуз, И. Рэндерс, Д. Медоуз / Пер. с англ. – М.: ИКЦ "Академкнига", 2008. – 342 с.
10. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: ООО "Фирма "Издательство АСТ", 1999. – 784 с.
11. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
12. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks. 2008. – Luxembourg: Commission of the EU. Eurostat. CRELL.2008. – 236 p.

Стаття надійшла в редакцію 15.11.2010 ■

У статті зроблено спробу повернути увагу до одного з найважливіших методологічних аспектів освітньої реформи – процесуально орієнтованого і результативно орієнтованого підходів до організації системи освіти, характерних для суспільств двох різних типів: тоталітарно-соціалістичного та ліберально-демократичного. Застосування до системи освіти класичного методологічного розрізнення "процесу" і "результату", зробленого століття тому австрійським і польським філософом Казимиром Твардовським, дає змогу побачити певні суперечності, які з'являються під час реформування системи освіти. Зокрема – колізію між базовими документами Міносвіти – Єдиними навчальними програмами викладання шкільних предметів та Державними стандартами освіти з цих же предметів. А також – констатувати наявність проблеми вирішення цих суперечностей – що досі не помічалось, а відтак – не мало висвітлення у вітчизняній науковій літературі предмета.

В статье сделана попытка привлечь внимание к одному из важнейших методологических аспектов образовательной реформы – процессуально ориентированному и результативно ориентированному подходам к организации системы образования, характерным для обществ двух разных типов: тоталитарно-социалистического и либерально-демократического. Применение к системе образования классического методологического различия "процесса" и "результата", проведенного столетие назад австрийским и польским философом Казимиром Твардовским, позволяет увидеть определенные противоречия, появляющиеся во время реформирования системы образования. В частности – коллизия между базовыми документами Минобразования – Единными учебными программами преподавания школьных предметов и Государственными стандартами образования по этим же предметам. А также – констатировать наличие проблемы решения этих противоречий – что до сих пор не замечалось, а потому не получило освещения в отечественной научной литературе предмета.

Author aims to attract attention to the one of the most important methodological aspect of reform in education, such as using process-oriented and result-oriented approaches to the organization of the system of education. These approaches are typical to different types of society: totalitarian- socialist and liberal-democratic. Author tells about contradictions between basic documents of Ministry of Education and Science of Ukraine – General National Curriculum and State Standards in Education.

ПРОЦЕС ЧИ РЕЗУЛЬТАТ – ОСЬ ЦЕ ПИТАННЯ

О. І. Гірний

Система освіти звичайно відповідає суспільно-економічному устроєві держави... Тому, плануючи розбудову освіти у вільній українській державі, слід взяти до уваги соціально-політичний устрій її, що ймовірно існуватиме в ній. Крім того, щоб уникнути помилок у розбудові системи освіти, треба використати досвід минулого і сучасного. Дуже велике значення для нас має досвід системи освіти в Україні за часів царату і часів большевицького панування. Грунтовна аналіза цього досвіду перш за все покаже нам великі хиби в організації системи освіти, що мусимо їх уникати.

Григорій Ващенко [2, с. 3]

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Упродовж останніх 20 років освітньо-педагогічна проблематика, без перебільшення, є однією з найактуальніших. Повсюдні реформи систем освіти, які почались у розвинених країнах, перекинулися на країни з середнім та навіть низьким розвитком (див., напр., [3] та [8]). На жаль, реформа загальної середньої освіти в Україні може виявитися потопленою у полеміці між її прихильниками та противниками. Дискутуючи про шляхи розвитку української освіти, часто наводять радянську освіту як приклад системи, що за 10 років давала рівень підготовки уч-

нів, співмірний з показниками найрозвиненіших країн світу. Наведу кілька цитат зі звіту експертів Світового Банку: "Українська система освіти... виглядає привабливо, порівняно з рештою країн Європи... Професійна підготовка вчителів – висока, більшість вчителів навчалися у вищих навчальних закладах ...Успіхи української освіти зробили значний внесок у становлення Радянського Союзу як лідера авіаційно-космічної промисловості. ... досягнення школярів у математиці та природничих науках можуть посперечатися зі стандартами середніх та розвинених країн." [4, с. 117–121]. Такого рівня освіти, мовляв, не дає українська теперішня 11-річна освіта. Це, у свою чергу, слугує аргументом проти низки реформ. Загальна

аргументація, згідно з якою радянська система освіти була однією з найкращих у світі, слугує також основним теоретичним (чи ідеологічним) тлом, на якому робляться останні кроки Міністерства освіти і науки України. Маю на увазі, зокрема, відміну переходу до 12-річної тривалості повної загальної середньої освіти і впровадження конкурсу атестатів паралельно з конкурсом сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання, що різко зменшує вагомість останнього під час вступу абітурієнтів до вищих навчальних закладів. Ці кроки явно суперечать гаслам впровадженої з 2001 року реформи загальної середньої освіти та вже встигли отримати у мас-медіа назву "радянська освіта".

Головна проблема полягає не в самих цих кроках як таких, а в тому, що: по-перше – МОН України ними свідомо обриває майже завершену реформу (зокрема, перехід до 12-річного терміну здобуття освіти); по-друге – свідомо чи несвідомо намагається зберегти стару радянську (див., напр., [5]) методологію організації освіти, випрацювану в рамках старої колективістської комуністичної ідеології, тоді як реформа, спрямована на побудову освіти за європейським ліберально-демократичним ідеологічним зразком, покликана цю методологію змінити. Це все одно, що військам, які переправляються через річку та вже майже досягли протилежного берега, – віддати наказ припинити переправу.

Витоки цієї проблеми, серед іншого, ще в тому, що розпочата у 2000 році реформа освіти в Україні розглядається як такий собі проект, схожий на масу інших локальних чи регіональних проектів, які нічого суттєвого не змінюють у сфері їхньої реалізації. Це створює ілюзію, що їх можна припинити (наприклад, через брак фінансування) в будь-який момент без особливих наслідків. Крім того, гасло "Орієнтація освіти на особистість", проголошуване як ідеологічна мета не лише у згаданих проектах, але й у реформах освіти в різних країнах, не відображає сутності освітніх реформ. Останні, як показує вивчення реалій освіти в Україні та світі, можна охарактеризувати скоріше як тенденції "освіти, орієнтованої на процес", та "освіти, орієнтованої на результат". Це пов'язано не тільки з можливістю суспільства забезпечити особистісно орієнтовану освіту лише в освітніх оазисах (спеціалізованих школах тощо), а також із тим, що в системі масової (державної) освіти органи управління освітою в тій чи іншій країні мають досвід побудови лише освіти, орієнтованої на процес, або освіти, орієнтованої на результат. Органи управління освітою України – не виняток. Вони

мають досвід організації лише системи освіти радянського зразка, бо альтернативи на нашій території протягом останніх 60-100 років не було. Принципова ж відмінність радянської освіти від сучасної європейської полягає в тому, що радянська система була орієнтованою на процес, тоді як освітні системи Європи зорієнтовані на результат.

Вирішення сформульованої проблеми неможливе без попереднього розгляду того, чим є система освіти, орієнтована на процес, і система освіти, орієнтована на результат, – що і складає основний зміст цієї статті.

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття

Зважаючи на те, що згадані вище кроки Міністерства освіти і науки зроблені зовсім недавно, та зважаючи на відсутність дотепер уваги дослідників до проблеми співвідношення процесу і результату в освіті, зазначена проблема піднімається вперше. Тому доцільно почати з основних першоджерел чи передумов даного дослідження, які, подібно до будь-яких інших питань методології часткових наук, слід шукати у філософії. Сотні філософських і науково-популярних статей, що публікувалися і публікуються, присвячені проблематиці освіти, зокрема тому, якою вона має бути у ХХІ столітті у світлі прогнозованих характеристик майбутнього суспільства та його громадян. Важливими тут є книга одного із засновників футурології Френсіса Фукуями "Кінець людини. Наслідки біотехнологічної революції" (див. [11]), книга британського теоретика освіти Едварда Врогга "Кубічний курикулум"¹ і книга американського дослідника Джералда Гутека "Філософські та ідеологічні основи освіти" (див. [7]), з якої у цій статті запозичено концепцію визначального впливу на розвиток освіти певної філософії чи ідеології.

Центральним же в цій статті є методологічне розрізнення "процесу" і "результату", появи якого наука новітнього часу завдячує австрійському і польському вченому, засновнику львівсько-варшавської школи аналітичної (в іншій термінології – позитивістської) філософії, Казимиру Твардовському, проведене, зокрема, у його класичній роботі 1911 р. "Про дії та витвори. Деякі зауваги з пограниччя логіки, психології та граматики" (див. [13]), де він розмежував психологічні процеси, логічні результати та граматичні форми виразу мислення.

¹ Тут використано польський переклад цієї книги під назвою "Три виміри програми" (Див. [15]).

Аналітична філософія виявилася дуже плідною у проясненні так званих "фундаментальних" питань, викриваючи їх як мовно-понятійні непорозуміння. Це дало поштовх розвитку сучасних філософських і суспільних наук (логіки і методології, психології, естетики, соціології, аксіології, філософії науки), а також заклало передумови усталенню найновішої в історії філософії парадигми – лінгвістичної – чинної і нині. Основний метод цієї філософії – логіко-семантичний аналіз понять, визначень і умовиводів. Окрім уточнення понять, під час такого аналізу часто вдається провести ще й ті чи інші понятійні розрізнення, на які перед цим ніхто не звертав уваги. Потім ці розрізнення використовуються як вихідний пункт для розгляду тієї чи іншої проблеми, в чому власне і полягає аналітична методологія. У цій роботі розрізнення між поняттями "процесу" і "результату" застосоване до системи освіти.

в) формулювання цілей статті (постановка завдання);

Головна ідея цієї статті в тому, що орієнтація на процес і орієнтація на результат – це методологічно два різні підходи до організації системи освіти, що перебувають у тісній залежності від різних типів суспільств, в яких вони функціонують. Так звані "закриті" комуністичні чи соціалістичні суспільства [12] мають освіту, орієнтовану на процес, класичним прикладом якої є радянська система освіти. Суспільства ліберально-демократичні, або "відкриті" [як вище], мають освіту, орієнтовану на результат. Перенесення методології організації системи освіти суспільства одного типу в суспільство іншого типу загрожує розладом системи. Не помічання чи не усвідомлення відмінностей у цих двох підходах і складає головну причину проблеми, якій присвячена ця робота. Отже, завданнями статті є: а) дати коротку характеристику системи освіти, орієнтованої на процес (на прикладі радянської), та системи освіти, орієнтованої на результат; б) показати відмінності між цими двома методологічними підходами до розуміння й організації освіти, а також умовами, за яких кожен із цих підходів є найефективніший.

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

Освіта відображає суспільно-політичний лад, або, за словами українського дос-

лідника М. Барни, "яка держава, така й освіта" (див., зокрема, [1]). Зміни в суспільстві неухильно ведуть до спроб змінити й освіту. Але не можна змінювати щось, не розібравшись по суті, по-перше – "що" змінюємо, а по-друге – "у що" змінюємо. Так от, усі зацікавлені у проведенні реформи освіти в Україні сходяться на тому, що головний напрям реформи – це перехід від зарегульованої радянської освіти до демократичної європейської.

Радянська освіта конструювалася та розвивалася у тоталітарному суспільстві з адміністративно-командною плановою економікою. "Планова економіка" в СРСР означала, що весь валовий внутрішній продукт країни: від виробництва швейних голок, до завезення в країну бананів чи картоплі, – планувався з єдиного центру. Слід також нагадати, що згідно з панівною тоді марксистсько-ленінською теорією "продуктивних сил" і "виробничих відносин" освіта і наука, вважалися сферою виробництва – виробництва знань (наука) і виробництва носіїв знань (освіта)². Педагогічна професія мала специфічно промислове окреслення – "інженерія людських душ", а педагоги звались "інженерами людських душ". У тоталітарній державі здійснювався ще й повсюдний нагляд за переміщенням усіх громадян у просторі та часі.

Як і будь-яке виробництво, освіта і наука у плановій економіці були наскрізь плановані. Держава наперед "точно" визначала кількість фахівців усіх кваліфікацій, що їх мали випускати навчальні заклади країни усіх рівнів. Іншими словами, держава точно "знала" (бо ж планувала наперед) кількість студентів, які мали вчитися у вищих навчальних закладах, а також кількість студентів, які мали вчитися у середніх спеціальних закладах.

Читаючим, не знайомим із радянською дійсністю, сказане може здатися жартом, але все так і було. Насправді плани не виконувалися хоча б тому, що сама концепція тотального планування була хибною – через неможливість наперед запланувати всі можливі майбутні потреби людей і всі новації, що їх громадяни країни вигадують у черговій плановій п'ятирічці. Тому плани постійно коректувалися та змінювалися – що практично зводило їх нанівець.

Натомість позитивною рисою радянського соціалістичного суспільства була повна зайнятість працездатного населення. За конституцією СРСР усі громадяни мали право на працю, а на практиці – це був навіть обов'язок: у радянському законодавстві для здорових повнолітніх грома-

² Російською мовою наука – це "производство знаний", а освіта – "воспроизводство знаний" и "производство носителей знаний". Обидві були складовими частинами "духовного производства" (О.Г.).

дьян існувала карна відповідальність за так зване "тунеядство" – тобто за ухиляння від роботи та проживання коштом інших людей. Зараз про це не згадують, але даний факт має дуже важливе значення для розуміння радянської системи освіти.

Отже, радянська держава точно планувала кількість учнів, студентів і випускників навчальних закладів, як також кількість і величину останніх. Крім того, держава усіх змушувала працювати, зокрема, в рамках системи так званого "державного розподілу". А оскільки вся без винятку формальна освіта була державною і безплатною, то дипломований спеціаліст – випускник середнього чи вищого професійного навчального закладу – був зобов'язаний перші три роки своєї професійної діяльності відпрацювати на визначеному державою підприємстві чи відслужити у лавах Радянської армії. У такий спосіб випускник відшкодував державі кошти, затрачені на його освіту.

Повна всезагальна, не лише гарантована, а й примусова (державний розподіл) зайнятість і контроль за переміщеннями громадян у часі та просторі означають для системи освіти те, що кожен громадянин мусить десь учитися і мусить десь працювати. Так і було – практично всі громадяни Української РСР здобували загальну, а потім професійну (середню або вищу) освіту. І практично всі громадяни працювали на тих чи інших підприємствах або установах.

Я стверджую, що за таких умов оцінки, виставлені в атестаті зрілості випускникові середньої школи чи виставлені у виписці з диплома випускникові ПТУ чи ВНЗ – не мали вирішального впливу на його працевлаштування. Адже не мало жодного значення, чи середній бал диплома у випускника складає 2,9, 3,6, 4,2 чи 4,8 (за 5-тибальною шкалою). І один, і другий, і третій, і четвертий спеціалісти мали наперед гарантоване державою місце праці: слюсарем, водієм, перукарем, бухгалтером, машиністом, сантехніком, столярю, будівельником, міліціонером, нотаріусом, лікарем, кухарем, секретарем, адвокатом, інженером, учителем, економістом і т. д. Те саме стосувалося випускників середніх загальноосвітніх шкіл. Середній бал атестата не впливав на можливість чи неможливість продовжити навчання. Адже кожна радянська людина мала десь працювати, отже, мала отримати професію, а для цього їй слід було забезпечити можливість і спонукати (навіть змусити) продовжити освіту для здобуття фаху.

Оцінки у документі про освіту могли мати лише дуже відносне значення, наприклад, під час процедури вступу до вищих закладів освіти. Абітурієнт, який

мав золоту медаль, здавав лише один вступний екзаме́н (із профільного предмета), вступник, який мав середній бал атестата більше 4,5 – два профільні екзамени (таке правило було введено в середині 70-х років минулого століття), абітурієнт із середнім балом атестата, меншим за 4,5 – здавав усі (зазвичай, чотири) вступні іспити. Але навіть за цих умов абітурієнти із низьким середнім балом атестата зрілості мали можливість підготуватися до вступних екзаменів на підготовчих відділеннях ВНЗ (не рахуючи занять із приватними репетиторами). До того ж, вищі навчальні заклади, зацікавлені у підтриманні постійної кількості студентів I-го курсу на окремих факультетах за умов відсутності конкурсу набирали на навчання абітурієнтів із найнижчими середніми оцінками атестатів і оцінками вступних іспитів, тобто навіть тих, хто ледве на трійки здавав вступні іспити – аби лишень не втратити державне фінансування на підготовку спеціалістів і не скорочувати штату викладачів цих факультетів через недобір студентів I курсу.

Подібне відбувалося і з державним розподілом – середня оцінка диплома вищого навчального закладу могла вплинути лише на черговість розподілу його власника. Студенти з вищим середнім балом першими заходили на засідання Державної комісії з розподілу та мали певний шанс використати привабливіше для себе місце майбутньої праці. Зрозуміло, що мешканець, скажімо Львова, не дуже хотів їхати працювати, наприклад, у Середню Азію, на Урал чи Далекий Схід, а намагався працевлаштуватися ближче до місця проживання – якщо не в самому Львові, то хоча б у сусідньому обласному центрі. Зрозуміло також, що привабливішою була робота в місті, а не в селі. Як також на великому підприємстві з більшими можливостями кар'єрного зростання, а на маленькій фабриці десь у глушині тощо. Ті, хто мав найгірші оцінки, заходили останніми і вибору місця праці вже не мали та були змушені їхати на роботу туди, куди "прикріплять". Насправді, можливості вибору були обмежені і в найкращих студентів, адже остаточне рішення приймала Державна комісія з розподілу, яка могла й не зважати на прохання молодого спеціаліста прикріпити його до вибраного ним місця праці. Це ще більше знижувало вплив оцінок у дипломі на можливість вибору випускником ВНЗ першого місця своєї праці. Тому поширеною була практика так званих "відкріпних листів", отримання яких скасовувало розподіл. Молодий спеціаліст, скерований на підприємство, на якому йому не хотілося працювати, всіма правдами й неправдами (липові довідки про незадовільний стан здо-

ров'я, вплив знайомих функціонерів КПРС, хабарі тощо) намагався отримати від керівника цього підприємства відкріпний лист – документ спеціального зразка, що засвідчував недоцільність роботи скерованого спеціаліста на даному підприємстві через якусь поважну причину (відсутність необхідності у цьому спеціалістові, відсутність вакантної посади, незадовільний для виконання посадових обов'язків його стан здоров'я тощо). Наявність такого відкріпного листа давала можливість молодому спеціалістові влаштуватися на будь-яке інше підприємство країни – за власним вибором.

Слід також сказати, що вступ до ВНЗ на престижну спеціальність (в СРСР такими вважалися, зокрема, іноземна філологія, міжнародні відносини, медицина чи право) також дуже часто залежав не від оцінок в атестаті, а від членства у правлячій партії – КПРС (як у випадку міжнародних відносин чи права), статусу батьків (дітям лікарів було значно легше потрапити на навчання до медінституту, а дітям партійних функціонерів – на юридичний факультет чи міжнародні відносини), або й просто так званого "блату" (протекції знайомих наукових, партійних чи державних посадовців).

Таким чином, у Радянському Союзі була побудована система освіти, результативність якої для простого громадянина, не мала суттєвого впливу на його життєву долю, а його просування соціальною драбиною залежало скоріше від корупційних зв'язків та членства у правлячій партії. Держава безкоштовно надавала початкову, середню і вищу освіту, спеціальність визначеного кваліфікаційного рівня і вирішувала де цей громадянин працюватиме – незалежно від того, з якими оцінками він завершив навчання, тобто незалежно від результатів останнього. Навіть найслабший випускник школи без проблем вступав до професійного училища, де отримував робітничу професію, навички якої закріплював під час служби в армії. Адже у збройних силах існувало багато цивільних професій, наприклад: будівельники, кухарі, електрики, автомеханіки, столярі, слюсарі-сантехніки, телефоністи-зв'язковики, водії, художники-оформлювачі, музиканти, секретарі тощо. Тому багато військовослужбовців фактично працювали в армії за спеціальністю, причому велика частина з них отримували свою майбутню професію саме там. Після демобілізації вони могли потрапити до вищого навчального закладу на пільгових умовах або отримати цільове скерування на навчання з місця праці та діставати так звану "виробничу стипендію", виплачувано-

му не ВНЗ, а підприємством, яке скерувало їх на студії. У цьому випадку отримувані у ВНЗ оцінки взагалі не мали ніякого значення – єдиною умовою виплати такої стипендії був позитивний характер цих оцінок, байдуже – яких саме.

Така система освіти попри свою безумовну доступність і інші переваги мала той недолік, що практично не відіграла функції соціального "ліфта", оскільки гарні результати навчання не провадили до отримання кращого місця праці чи зайняття більш високооплачуваної посади, а погані результати, у свою чергу, не означали втрати місця праці чи інших соціальних провалів. Через це у студентів найчастіше була знижена мотивація до навчання. Легковажне загальом ставлення студентської молоді до результатів освіти відображала поширена в ті часи студентська приказка "краще мати червоне лице і синій диплом, ніж синє лице і червоний диплом"³.

Навіть мотивація до вступу у той чи інший вищий навчальний заклад часто залежала лише від того, чи є у ньому військова кафедра. У випадку її відсутності, вступ до ВНЗ не давав відтермінування від обов'язкової служби в армії, на яку студента призивали на загальних підставах, після досягнення ним 18-річного віку. Наявність же військової кафедри, навпаки, давала відтермінування призову на військову службу до закінчення терміну навчання, а успішне закінчення навчання на цій кафедрі – давало військову спеціальність і присвоєння військового звання офіцера – молодшого лейтенанта чи лейтенанта. Оскільки офіцерів – випускників цивільних ВНЗ на військову службу призивали дуже рідко, то це давало можливість більшості з них уникнути військової служби взагалі, що й складало основну мотивацію вступу до вищих навчальних закладів великої частини абітурієнтів-чоловіків.

Зрозуміло, що в такій системі, щоб залишатися тотальним і забезпечувати керованість, управління освітою мало орієнтуватися на процес здобування цієї освіти, тобто – на навчально-виховний процес у закладах освіти.

Головними складовими управління процесом навчання були:

1. Централізовано затверджені єдині навчальні плани, програми та підручники з усіх без винятку предметів. Причому не лише для закладів формальної освіти: загальноосвітніх шкіл, закладів середньої спеціальної та вищої освіти (включно з відділами аспірантури останніх), але й закладів так званої "неформальної" осві-

³ За кольорами палітурок диплома: "синій" – це звичайний диплом, "червоний" – диплом з відзнакою. (О.Г.)

ти: спортивних, технічних, мистецьких, музичних, природничих та інших клубів, секцій, гуртків і курсів.

2. Контроль відвідування навчальних занять (уроків у школах, лекцій, семінарів, лабораторних і практичних занять, колоквиумів – у ВНЗ).

3. Регулярні перевірки районними, міськими, обласними та республіканськими відділами освіти так званого "стану викладання" навчальних предметів в усіх без винятку закладах освіти, вчителів і керівників цих закладів.

4. Внутрішкільний контроль навчально-виховного процесу заступниками директорів, які у свою чергу підлягали тій самій інспекції органів управління освітою. Контроль включав у себе також "відкриті уроки" – обов'язковий елемент перевірки кваліфікації вчителів, зокрема, у процесі присвоєння їм чергового кваліфікаційного рівня чи педагогічного звання.

Контроль освітнього процесу, попри велику кількість його складових заходів і вимог, загалом, зводився до перевірки виконання вчителем навчальної програми – через його особистий календарний план, а також перевірки правильності та своєчасності заповнення шкільної документації та звітності відомостями, що відображають цей же процес. Іншими словами, кожен вчитель мусив точно "проходити" навчальну програму предмета, дотримуючись змісту затверджених підручників, рекомендованих методичними посібниками сценаріїв уроків і підготовлених на їхній основі власноручних поурочних конспектів, а також своєчасно опитувати і виставляти в журнал поточні, четвертні, піврічні, річні та підсумкові оцінки успішності учнів. У цій системі учитель був не самостійним майстром-дидактом, а лише лінійним виконавцем, "гвинтиком" заздалегідь централізовано окресленого до деталей процесу – так званим "урокодавцем". Таким способом досягалася надзвичайна синхронізація, а відтак і керованість, навчання в усіх загальноосвітніх школах держави. Сидячи у Міністерстві освіти в Москві, можна було з великою точністю сказати, які саме тексти сьогодні вивчають діти усіх шкіл "країни рад" – від Карпат до Сахаліну.

Принагідно зауважу, що в такий спосіб досягалася також небачена "рівність" і/або "загальність" освіти – більшість учнів отримувала "всезагальну", тобто – дослівно "рівну" (однакову) освіту. Можна як завгодно критикувати радянський лад, однопартійну систему управління, але не можна заперечити, що стовідсоткова гарантія працевлаштування кожному члену суспільства та повне охоплення молоді початковою, середньою, спеціальною

і вищою освітою давали повсюдне відчуття соціальної захищеності у цій сфері. А керованість процесом навчання з центру єдиними програмами, підручниками та інспекціями забезпечувала однорідність і рівність-загальність самої освіти. У СРСР була фактично створена система отого самого однакового доступу до якісної освіти, про який зараз говорять, як про проблему освіти в незалежній Україні. Принаймні "рівність" доступу до освіти була значно вищою, ніж у багатьох зарубіжних країнах і вищою, ніж тепер в Україні. На жаль, позитивний характер всезагальної зайнятості та реальної рівності доступу до якісної освіти в СРСР зводила нанівець "зворотна сторона медалі". По-перше, повсюдна доступність безкоштовної освіти. Кожна молода радянська людина знала, що місце праці їй забезпечене наперед, відтак спеціальність вона гарантовано отримує, значить якусь освіту їй усе-одно дадуть, бо це їй "положено". А крім того, результати цієї освіти їй в житті особливо не допоможуть і не зашкодять, тому немає причини хвилюватися через оцінки. По-друге, так звана "зрівнялівка" – крайня та викривлена форма соціальної справедливості в комуністичному суспільстві. Молоді спеціалісти – випускники більшості середніх спеціальних і вищих навчальних закладів – на першому місці праці мали однакову (дослівно – рівну) зарплату, яка на початку 1980-х років складала 120 радянських рублів. Іншими словами, заробітна плата молодого спеціаліста не залежала ні від результатів навчання, ні від рівня навчального закладу, ні від місця праці, ні навіть від затребуваності його професійної кваліфікації на ринку праці (бо самого ринку не було). Іншими словами – повна і всеохопна рівність. Все це вело до зниження ваги освіти у системі цінностей молодих громадян СРСР і їхнього легковажного (як уже говорилось) ставлення до власної освіти.

Сказане не означає ні спеціальної критики, ні спеціальної похвали радянської системи освіти. Просто за способом організації й управління вона цілком відповідала тоталітарному соціалістичному устроєві, плановій економіці та однопартійній політичній системі, а за змістом – комуністичній ідеології та індустріальній фазі розвитку суспільства. Управління освітою через намагання повністю контролювати навчально-виховний процес у всіх закладах освіти було неминуче через наперед забезпечену повну зайнятість населення та ослаблення результатами освіти своєї рушійної соціальної функції.

У правових демократичних суспільствах із багатопартійною політичною системою, значною децентралізацією держав-

ного управління та конкурентною ринковою економікою, побудованих на ліберальній ідеології, освіта природним чином орієнтується на результат. Інакше бути не може, оскільки ліберальна ідеологія передбачає повну свободу індивіда у виборі свого життєвого шляху та невтручання держави у його життя, у тому числі і в його дії, спрямовані на здобуття чи не здобуття ним освіти. Соціальна справедливість трактується не як примусова зрівнялівка, а як рівність можливостей і вільна конкуренція, що реалізовується в повсякденних конкурсних процедурах відбору. За таких умов у регулюванні вертикальної та горизонтальної соціальної мобільності громадян знижується роль неконкурентних корупційних чинників та зростає роль особистих якостей індивідів, зокрема, рівень освіти, засвідчений дипломами навчальних закладів. Іншими словами, у ліберальному суспільстві, де є реальна конкуренція на всіх рівнях і в усіх сферах, результати освіти відіграють ключову роль, вона є провідною цінністю у суспільній свідомості. Учні та студенти є внутрішньо вмотивовані працювати над собою, щоб здобути кращі знання та вміння, оскільки від цього залежить їхнє майбутнє просування суспільною "драбиною". Підприємці, державні структури й інші працедавці вибирають на роботу у своїх установах і підприємствах людей із дипломами престижніших університетів, а кращі оцінки в документах про освіту зазвичай відображають кращі знання та підготовку їхніх власників, за якими, власне, і "полює" більшість працедавців. Органи управління в такій системі зосереджені на формуванні "стандартів освіти", тобто вимог до знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів різних рівнів, а також – на проведенні процедур зовнішньої перевірки цих результатів освіти. Серед іншого, це відіграє ще й потужну дисциплінуючу виховну функцію. У зарубіжних, зокрема європейських, школах загальновідомим є факт відсутності під час проведення екзаменів чи контрольних робіт списування, підказування чи намагання заздалегідь дізнатися умови контрольних завдань. Учні та студенти привчаються покладатися лише на власні сили.

Процес навчання є виключною прерогативою вчителів. Інакше і бути не може, оскільки професійні навички, засвідчені дипломом про освіту вчителя, – це товар, що його педагог продає на ринку. А оскільки вчитель не є державним службовцем, то не має значення, кому він продає цей товар (свою педагогічну кваліфікацію) – приватному, корпоративному, муніципальному чи державному закладу ос-

віти. Адже, нагадаю, у ринковій економіці місцева громада та держава є рівноправними учасниками ринку праці – не більше.

Останнє дуже важливо підкреслити, оскільки фахова кваліфікація вчителя як товар включає його методичну кваліфікацію, тобто його знання, уміння та навички у сфері методики викладання навчальних предметів. А до цієї сфери належить, серед іншого, такий найголовніший елемент методики як програма викладання предмета або навчальна програма. Тому ніхто не може диктувати чи нав'язувати вчителю, у якій послідовності (за якою програмою) він має викладати навчальні змісти свого предмета, щоб забезпечити учням визначені знання та вміння. Як ніхто не може вказувати лікарю програму лікування хворого, вченому – програму наукового дослідження, адвокату – програму захисту свого клієнта, письменникові – послідовність ("програму") написання книги, підприємцеві – програму розвитку його бізнесу, тренеру – програму підготовки спортивної команди до змагань, антрепренеру – програму концерту, інженеру – програму виготовлення (технологію) сконструйованої машини і т. д.

Абстрагуючись від новітніх усеохопних (комплексних, "діалектичних" тощо) визначень терміна "програма", слід нагадати, що у своєму класичному (традиційному) розумінні "програма" – це послідовність слідування (черговість подачі) тих чи інших змістів. У випадку освіти – це послідовність викладання змістів навчального матеріалу. Саме у цьому значенні вживається також термін "концертна програма", "програма технічних випробувань", "програма візиту", "програма спортивних змагань", "програма семінару", "програма досліджень", "комп'ютерна програма", "програма святкувань", "програма конференції" і, власне "програма навчання" або "навчальна програма". Не треба, мабуть, пояснювати, що у викладанні навчального предмета – послідовність викладу окремих змістів є першим і основним методом (шляхом) викладання цього предмета. Іншими словами, програма задає процес навчання. Звернемося до сучасного російського педагогічного словника: "Навчальна програма: 1) Документ, що встановлює зміст і обсяг знань, умінь і навичок з окремих предметів, визначає послідовність їх проходження за роками навчання... У програмах є пояснювальна записка, де ... містяться рекомендації з методики викладання. 2) Підбірка інформації, що повністю й однозначно визначає перебіг діяльності, яку слід здійснити, щоб заданий процес проходив у відповідності з планом. Відмінності між 1-им і 2-им розумінням

"програми" достатньо великі. Якщо у першому випадку головне місце приділяється змісту якоїсь діяльності, і при цьому самій діяльності та її наслідкам відводиться відносно невелике місце, то в другому випадку основна увага приділяється самій діяльності та її наслідкам." [6, с. 34]. Як бачимо, в обох значеннях терміна "навчальна програма" російські автори відмічають її основний методичний характер. Це підтверджує тезу, що навчальна програма є визначальним документом, який регулює процес (методику) викладання навчального предмета.

А ось визначення цього терміна зі знаменитого Вебстерського словника англійської мови: "Програма" ("попередній лист"): 1) офіційне повідомлення (наприклад, виборча програма політичної партії); 2) короткий нарис порядку слідування чогось (презентованих рис, учасників події тощо); 3) План (порядок) реалізації дій, спрямованих до мети; 4-5) навчальний план (curriculum, syllabus); 6) план для програмування механізму; 7) послідовність закованих інструкцій; що вводяться в механізм 8) генетично обумовлений порядок виконання дій (генетично обумовлена поведінка)" [14, с. 912]. І тут головна ознака програми – це послідовність або черговість слідування чогось за чимось. У навчальній діяльності (освіті) – це послідовність (порядок слідування) навчальних змістів (текстів), які подаються учням учителями.

Ось чому в радянській освіті, з її адміністративним регулюванням процесу навчання, основними документами цього регулювання були навчальні програми, тоді як у системах освіти, орієнтованих на результати, основними документами регуляції є стандарти освіти, тобто документи, що задають результати (вимоги до знань, умінь і навичок учнів), а також стандарти екзаменаційних вимог, що визначають процедури перевірки цих результатів.

У світлі сказаного зараз ми маємо колізію між двома регуляторними документами, а саме: затвердженими МОН України навчальними програмами і стандартами загальної середньої освіти. Один із цих майже однакових за змістом документів – стандарт – практично зайвий. У цьому немає нічого дивного, бо і програми, і стандарт містять переліки тих самих змістів та однакові вимоги до знань, умінь і навичок учнів. Різниця між ними лише та, що стандарт містить просто перелік змістів (результат навчання), а програми – ще й процес (послідовність викладу). Тому в умовах збереження Міністерством функції регулювання процесу навчання програми є документом повнішим, а стандарт, лише частково їх дублює. Саме тому більшість

учителів просто ігнорує стандарт та дотримується програм.

Значно більша свобода у цьому відношенні існувала у вищій радянській школі. Наперед затверджених програм професорам і доцентам ВНЗ держава не нав'язувала. Зміст освіти визначали авторські монографії та підручники, на основі яких не лише професори-автори, але й інші викладачі укладали програми своїх лекційних курсів. Здається, що Міністерство освіти і науки України хоче перевершити радянське Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, намагаючись контролювати процес навчання у вищих навчальних закладах – через контроль все тих же навчальних програм. Наша держава не лише хоче диктувати "що" повинен знати і вміти учень чи студент після закінчення навчання у певному закладі освіти, але хоче також далі диктувати "як", "яким чином" (у якій послідовності) цього студента (учня) мають вчити викладачі навчального закладу – кандидати та доктори наук.

На цьому тлі всі заяви про Болонський процес і входження в освітній простір Європи є не більше, ніж "благими побажаннями". Європейська освіта відображає демократичний суспільний лад, побудований на свободі вільного вибору. Вчителі вибирають (чи укладають свої) підручники та програми викладання предметів, учні вибирають предмети та викладачів – через вибір навчального закладу (див. [8]). У цьому контексті доцільно навести приклад сусідньої Польщі – колишньої соціалістичної країни, яка у реформуванні своєї системи освіти однією з перших провела так звану "програмову реформу", ліквідувавши централізовано затверджені єдині програми та підручники. Програми було замінено так званими "Програмними основами" (стандартами освіти) і стандартами екзаменаційних вимог. Створення та використання програм і підручників є прерогативою виключно їхніх авторів і педагогів. Видавництво підручників держава не фінансує, а замість грифу "затверджено" залишила тільки "допущено", запровадивши вільний вибір учителями підручників та програм або укладання своїх власних (див. [9, 10]). У такий спосіб Польща, синхронно з переходом до іншого типу суспільства (від авторитарного закритого, з колективістською соціалістичною ідеологією, – до демократичного відкритого, з ліберальною індивідуалістською ідеологією), перейшла від освіти, орієнтованої на процес, до освіти, орієнтованої на результат.

д) висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі

1. Методологічне розрізнення "процесу" та "результату" цього процесу дає змогу виділити два протилежні типи систем освіти за способом організації та управління: освіта, орієнтована на процес, та освіта, орієнтована на результат.

2. Освіта, орієнтована на процес, відповідає авторитарному типу суспільства з колективістською соціалістичною ідеологією й адміністративно-командною економікою. Класичним прикладом такої освіти можна вважати, зокрема, радянську систему освіти.

3. Освіта, орієнтована на результат, відповідає демократичному типу суспільства, з індивідуалістською ліберальною ідеологією та ринковою економікою. Класичним прикладом такої освіти можна вважати американську систему освіти.

4. З точки зору організації ключовий документ в орієнтованій на процес системі освіти – це навчальна програма, що задає процес викладання-вивчення того чи іншого навчального предмета. У системі ж освіти, орієнтованій на результат, ключовим документом є освітній стандарт, що задає результат викладання-вивчення шкільного (чи університетського) предмета.

5. З погляду управління, орієнтація освіти на процес і орієнтація освіти на результат – це дві різні методології організації всієї системи, що передбачають різні ролі органів управління та різні відношення між ними й іншими суб'єктами системи освіти. В системі освіти, орієнтованій на процес, органи управління виконують командно-контролюючу функцію, а їх відношення до інших суб'єктів системи – імперативно-зверхнє. У системі освіти, орієнтованій на результат, органи управління виконують допоміжно-реєстраційну функцію, а їх відношення до інших суб'єктів системи – рівноправно-посередницьке.

6. Зроблене вище розрізнення між двома різними типами системи освіти, дозволяє стверджувати, що в Україні зараз існує проблема вибору між відповідними двома методологіями організації системи освіти. Не усвідомлення органами управління наявності цієї проблеми породжує непродумані та суперечливі зміни в системі освіти, оскільки ці підходи не є сумісними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. М. Розвиток післядипломної освіти в Галичині у 1772–1939 рр. / М. М. Барна // *Теорія і методика професійної освіти*. Дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. педагог. наук, – К.: КНПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – 244 с. (ч. I).

2. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко // *Український освітній журнал*, – 1995. – №2. – С. 2–28.

3. Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан [пер. з англійськ. Г. Шиян]; – Львів: Літопис, 2000. – 270 с.

4. Україна: соціальна сфера у перехідний період / Аналіз Світового банку. – К.: Основи, 1994. – 258 с.

5. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Из Материалов XXVII съезда КПСС. – К.: Радянська школа, 1986. – 589 с.

6. Словарь педагогического обихода / Под ред. профессора Л. М. Лузиной. – Псков: ПГПИ, 2001. – 92 с.

7. Gerald L. Gutek. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji / Gerald L. Gutek; [przeł. z angielsk. A. Kazmajor i A. Sulak]. – Gdansk: GWP, 2003. – 348 s.

8. Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unji Europejskiej (1984-1994) / EURIDICE, – W.: WSiP, 1999. – 324 s.

9. Reforma systemu edukacji / Ministerstwo Edukacji Narodowej. – Warszawa: WSiP, 1998. – 228 s. (projekt).

10. Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne / Ministerstwo Edukacji Narodowej. – Warszawa: WSiP, 2000. – 135 s. (projekt).

11. Francis Fukuyama. Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej / Francis Fukuyama; – Krakow: Znak, 2004. – 238 s.

12. Karl R. Popper. The Open Society and its Enemies / Karl R. Popper; – London: Routledge & Kegan Paul, 1982. – 245 p. (v. 2).

13. Kazimierz Twardowski K. O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza logiki, psychologii i gramatyki / Kazimierz Twardowski; – Lwow: Atlas, 1926. – 178 s. (Rozprawy i artykuły filozoficzne. Księga pamiątkowa).

14. Webster's new Collegiate Dictionary / USA. – Massachusetts: G&C. Merriam Co. Springfield, – 1981. – 1534 p. (8th ed.).

15. Edward C. Wragg. Trzy wymiary programu / Edward C. Wragg; [tłumaczenie z angielsk. K. Kruszewski], – Warszawa: WSiP SA, 1999. – 120 s.

Стаття надійшла в редакцію 22.09.2010 ■

У статті розглядаються особливості реалізації диференційованого підходу до дистанційного навчання педагогічних, управлінських та методичних кадрів у системі підвищення кваліфікації, використання програмно-методичних комплексів, науково обґрунтовано організаційно-методичну субмодель управління підвищенням кваліфікації педагогічних, управлінських та методичних кадрів за дистанційною формою навчання в системі підвищення кваліфікації.

В статье рассматриваются особенности реализации дифференцированного подхода к дистанционному обучению педагогических, управленческих и методических кадров в системе повышения квалификации, использование программно-методических комплексов, научно обосновано организационно-методическую субмодель управления повышением квалификации педагогических, управленческих и методических кадров за дистанционной формой обучения в системе повышения квалификации.

Author views on differentiated approach to distance education of teachers, administrators and methodological workers in the system of in-service pedagogical education, using program and methodological complexes, scientifically grounded methodological sub-model of raising the level of teachers, administrators and methodological workers skills model of management at the internal and distance courses.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ, МЕТОДИЧНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ЗА ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Н. І. Клокар

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інформаційні і телекомунікаційні технології сьогодні є галуззю науки і техніки, яка найбільш інтенсивно розвивається як за кордоном, так і в Україні. Динамічний розвиток телекомунікаційної інфраструктури, теоретико-методичне обґрунтування дидактичних можливостей дистанційного навчання, розвиток його програмної і методичної підтримки уможливають організацію такого навчального процесу, в якому максимально враховуються особливості, здібності і нахили кожного з тих, хто навчається, а також достатньою мірою забезпечується диференціація навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У педагогічній літературі дистанційне навчання розглядається як якісно нова форма освіти, що ґрунтується на принципі самостійності навчання слухачів, сучасних педагогічних методиках, технічних засобах передачі інформації як особливого типу освітньої діяльності. Когнітивний та процесуальний компоненти цієї діяльності забезпечуються за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників.

В "Українському педагогічному словнику" дистанційне навчання тлумачиться як

форма навчання, коли спілкування між викладачем і студентом або вчителем і учнем відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо- та відеокасет, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення, телефону чи телефаксу тощо. Протягом останнього десятиріччя дистанційне навчання стало одним із найважливіших елементів системи вищої освіти індустріально розвинених країн. З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій (комп'ютерних мереж Інтернету, глобального телебачення тощо), з іншого – політикою урядів країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити навчання та освіту будь-якого рівня максимально доступними для всіх верств населення [2, с. 92].

У "Великому енциклопедичному словнику" дистанційне навчання визначається як форма навчання на відстані, в якій "доставка" навчального матеріалу та навчальна взаємодія педагога і того, хто навчається, забезпечується за допомогою сучасних технічних засобів (телебачення, радіо, комп'ютерна мережа) [11, с. 142].

У галузі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційної освіти й дистанційного навчання працює ряд вчених і спеціалістів, кожен з яких зробив свій внесок у розроблення та організацію наукових досліджень, впровадження їх результатів у педагогічну практику. Серед них: О. О. Андреев, І. С. Безруков,

В. Ю. Биков, Є. І. Біденко, Л. І. Білоусова, М. Д. Голдобін, О. М. Карпенко, А. Ф. Ковалевський, О. Г. Колгатін, В. М. Кухаренко, В. В. Олійник, В. Ф. Петров, І. П. Підласий, С. І. Подмазін, Є. Полат, П. В. Стефаненко, А. В. Хуторський, Д. В. Чернилевський та ін.

Базовими для нашого дослідження, наукового обґрунтування технології підвищення кваліфікації педагогічних кадрів регіону за дистанційною формою стали положення, обґрунтовані В. В. Олійником. Дистанційне навчання розглядається вченим як самостійна педагогічна технологія. Основами цієї технології є: самостійна робота слухачів, яка керується, дидактично забезпечена і контролюється; застосування у навчанні сучасних комп'ютерів, інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, засобів зв'язку. Враховуючи специфіку дистанційного навчання, В. В. Олійник вважає за доцільне використовувати такі основні принципи у процесі його проектування: 1) принцип пріоритетності психолого-педагогічних, соціальних та санітарно-гігієнічних підходів до всіх аспектів дистанційного навчання; 2) принцип модульного підходу до відбору та конструювання змісту дистанційного навчання, його програмно-методичного забезпечення та організації навчального процесу; 3) принцип максимально можливої інтеграції змісту дистанційного навчання; 4) принцип формування інформаційного середовища (веб-середовища) відповідно до цілей, завдань та моделей дистанційного навчання; 5) принцип підготовленості особистості до дистанційного навчання (принцип стартового рівня); принцип активного зворотного зв'язку [9, с. 37–50].

Пошук оптимальних варіантів організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти зумовив появу дистанційного навчання як форми й особливого типу діяльності педагогічної системи (взаємопов'язані структури і функціональні компоненти, підпорядковані цілям освіти досоріш), що має такі характерні ознаки: 1) цілісність (взаємозумовленість, внутрішня єдність складових елементів системи); 2) сумісність (сполучення, з'єднання) або несумісність з іншими системами; 3) стабільність (стійкість зворотного зв'язку); 4) адаптація (приспосовування до середовища, реакція на середовище та його вплив); 5) здатність до самовдосконалення.

Специфіка дистанційного навчання вимагає концептуального обґрунтування методологічних аспектів такого навчання, особливо дидактичних, що є базовими, тобто головними у створенні нової сучасної навчальної технології.

В основу методології дистанційного навчання дослідниками покладено класичні принципи дидактики: природовідповідності, науковості й доступності, наочності, сві-

домості й активності, системності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою.

Обґрунтовуючи дидактичну систему, що включає мету навчання, його зміст, тих, кого навчають, і тих, хто навчає, а також методи, засоби та форми навчання, О. О. Андреев доповнив її ще досить важливими складовими підсистемами: матеріально-технічна, фінансово-економічна, нормативно-правова, ідентифікаційно-контрольна, маркетингова, що значною мірою відрізняє дистанційне навчання від традиційної системи комп'ютерного навчання [1].

Теорію дистанційного навчання, що ґрунтується в основному на принципах дидактики та широкому використанні телекомунікаційних технологій, спираючись на дослідження О. О. Андреева, в роботі розглядаємо в сукупності із такими сучасними принципами інформатизації освіти, як: 1) **інтерактивності**, що передбачає міжсуб'єктну діяльність, діалог викладача з користувачем, взаємодію між суб'єктами навчального процесу; 2) **адаптивності**, що забезпечує індивідуальний темп проходження навчання, передбачає самостійний вибір реєстрації слухачем, сам курс, де й коли йому зручно навчатися, а також терміни консультацій і складання іспитів, періодичне відновлення навчальної діяльності для підтримки професійних та загальнокультурних знань вчителя на рівні динамічних змін відповідно до його професійних запитів; 3) **гнучкості**, що передбачає періодичний перегляд змісту освітнього процесу у зв'язку зі змінами потреб споживачів освітніх послуг; 4) **модульності**, що забезпечує проектування освітніх програм за логічно завершеними частинами навчального матеріалу, поєднання різнорівневих і різнопрофільних модулів, що створює можливість варіативності цілепокладання та вибору слухачем індивідуальної освітньої траєкторії; 5) **економічності**, що передбачає раціональне використання матеріальних ресурсів, точний розрахунок ефективності підвищення кваліфікації за пропонованою формою навчання; 6) **доступності**, що забезпечує відповідність змісту навчального матеріалу здібностям, можливостям усіх категорій педагогів, враховує різний ступінь їхньої підготовки й досвід роботи, рівний доступ до процесу підвищення кваліфікації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Проблема впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання є особливо важливою для оволодіння педагогічними працівниками інформаційною культурою. У зв'язку з цим у педагогічній науці особливої гостроти набуває необхідність обґрунтування теоретико-методологічних підходів до питань впровадження інформаційно-комунікаційних тех-

нологій на засадах диференційованого підходу в практику роботи закладів післядипломної освіти, а саме: обґрунтування концепції дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти; вивчення структури та змісту навчальних планів і програм дистанційного навчання, їх дидактичне забезпечення; розроблення форм організації навчання педагогів-практиків; теоретичне й експериментальне обґрунтування структури й технології проведення занять за дистанційною формою; створення оптимальної моделі організації дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти регіону; система управління дистанційним навчанням у післядипломній педагогічній освіті регіону на засадах диференційованого підходу.

Постановка завдання. Важливим завданням, що потребує вирішення проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на засадах диференційованого підходу, є наукове обґрунтування організаційно-методичної субмоделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних, управлінських та методичних кадрів за дистанційною формою навчання. Такою субмоделлю передбачено врахування підходів, які найбільш задовольнили б потреби і запити педагогічних, управлінських і методичних кадрів різних категорій і регіонів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглядаючи систему дистанційного навчання як аналог процесу класичного навчання, яка модифікується і зазнає принципових змін щодо джерел інформації і засобів, для побудови субмоделі організації дистанційного навчання в регіоні вважаємо за необхідне використання комплексу взаємопов'язаних підходів: **аналогії**, що передбачає найбільшу схожість моделі з оригіналом; **конкретності** – створення такої моделі, яка дає максимально можливий результат на виході; **функціонального зрізу**, що забезпечує використання в моделі тільки таких матеріальних утворень і в таких співвідношеннях, які є досить значущими для отримання конкретного позитивного результату; **достатності інформації** – використання в моделі незалежної від параметрів системи, яка моделюється і тільки створюється, вхідної інформації; **наступності** – передбачає, що кожна наступна модель не повинна руйнувати властивості об'єкта, закладені в попередніх моделях. Якщо вплив нової моделі на попередні є неминучим, то відбувається коригування попередніх; **успішної реалізації**, що передбачає, окрім професійного кадрового забезпечення, обов'язкове потужне забезпечення інформаційними ресурсами (комп'ютери, супутникове телебачення, телефонний і радіозв'язок тощо).

Дослідження, яке було проведене нами в КОПОПК та ряді інших ОІППО протягом 2005-2010 років, підтверджує актуальність проблеми впровадження дистанційного навчання в практику підвищення кваліфікації педагогів. Як правило, значна частина з них – професіонали, які мають визнання не тільки на рівні закладу освіти, в якому вони працюють, а й району (міста), регіону. Однак нашим дослідженням установлено, що 65 % з них не володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями навчання. Це породжує великий психологічний дискомфорт, впливає на їхній професійний рейтинг, знижує попит на ринку освітніх послуг.

Головна причина такого явища полягає не стільки в небажанні вчителів удосконалювати свою майстерність, скільки у відсутності в закладах освіти відповідних умов для їхнього навчання і використання інформаційно-комунікаційних технологій у практичній діяльності. Особливо складною ця проблема є для сільських навчальних закладів. З'ясовано, що навіть наявність у багатьох школах комп'ютерної техніки не вирішує проблему оволодіння вчителями інформаційно-комунікаційними технологіями, оскільки відсутнє програмне забезпечення і підключення до швидкісного Інтернету як одного з головних джерел інформації.

Ускладнюють процес вирішення проблеми й ряд суттєвих протиріч, що існують у системі підвищення кваліфікації, зокрема: а) з одного боку, наявність і постійне зростання кількості слухачів, які не можуть навчатися за денною формою, оскільки є проблеми віддаленості проживання, оплати відряджень, заміни занять у школі тощо, а з іншого – відсутність необхідної і доступної для всіх форми підвищення кваліфікації; б) стихійне впровадження дистанційної форми навчання як у вищих навчальних закладах, так і в закладах післядипломної педагогічної освіти, відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення; в) бурхливий розвиток і постійне вдосконалення засобів нових інформаційно-комунікаційних технологій та нерозробленість дидактичних засад дистанційної форми навчання як альтернативної до традиційних.

Для впровадження дистанційного навчання, вироблення оптимальних підходів до реалізації його у практику нами розроблено організаційно-методичну субмоделю управління підвищенням кваліфікації педагогічних, управлінських та методичних кадрів за дистанційною формою, в основі якої – центр дистанційного навчання КОПОПК (схема 1). Субмоделю є складовою моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в післядипломній педагогічній освіті регіону.

Пропонована субмодель репрезентує центр дистанційного навчання, який функціонує як відкрита система дистанційного навчання регіону, що забезпечена веб-сервером і містить базу інформаційно-навчальних ресурсів. До складу системи входять також районні (міські) центри дистанційного навчання, створені на базі методичних кабінетів відділів (управлінь) освіти та навчальних закладів.

З метою впровадження технології підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів за дистанційною формою навчання нами здійснюються такі *організаційні заходи*: 1) підготовка викладачів і методистів обласного інституту, тьюторів районних (міських) центрів дистанційного навчання до реалізації змісту та організації дистанційного навчання в регіоні; 2) створення районних (міських) центрів дистанційного навчання; 3) організація навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою; 4) забезпечення доступу до освітньо-інформаційних ресурсів шкільним, локальним та індивідуальним користувачам.

Нами враховано, що в післядипломній педагогічній освіті регіону дистанційне навчання виступає як автономна система та як складовий елемент очно-заочного навчання. Для ефективної підготовки педагогічних, методичних та управлінських кад-

рів регіону до очно-дистанційної форми навчання нами розроблено додатковий навчальний курс за трьома умовними етапами для слухачів, які не володіють навичками користувача персональним комп'ютером та засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

На першому етапі передбачено формування первинних знань, умінь і навичок, необхідних для навчання в дистанційному режимі. Ознайомлення слухачів з такими поняттями як комп'ютерна мережа *Інтернет*, *гіпертекст*, *веб-документ*, *електронна пошта* та ін. Крім того, оволодіння стійкими вміннями й навичками, що забезпечують ефективну роботу з дистанційним курсом (уміння завантажувати дистанційний навчальний курс за вказаною викладачем адресою, використовувати навігаційні можливості при засвоєнні матеріалу курсу, реалізовувати інтерактивний діалог при виконанні завдань тощо).

Другий етап передбачає розвиток основних знань, умінь і навичок, необхідних для навчання в дистанційному форматі, а також інтенсивне навчання за дистанційними курсами. Навчання в межах другого етапу спрямоване на формування необхідних навичок ефективної участі в тематичних відеоконференціях, форумах і чатах. Тому слухачі мають оволодіти такими вміннями: ставити запитання з теми диску-

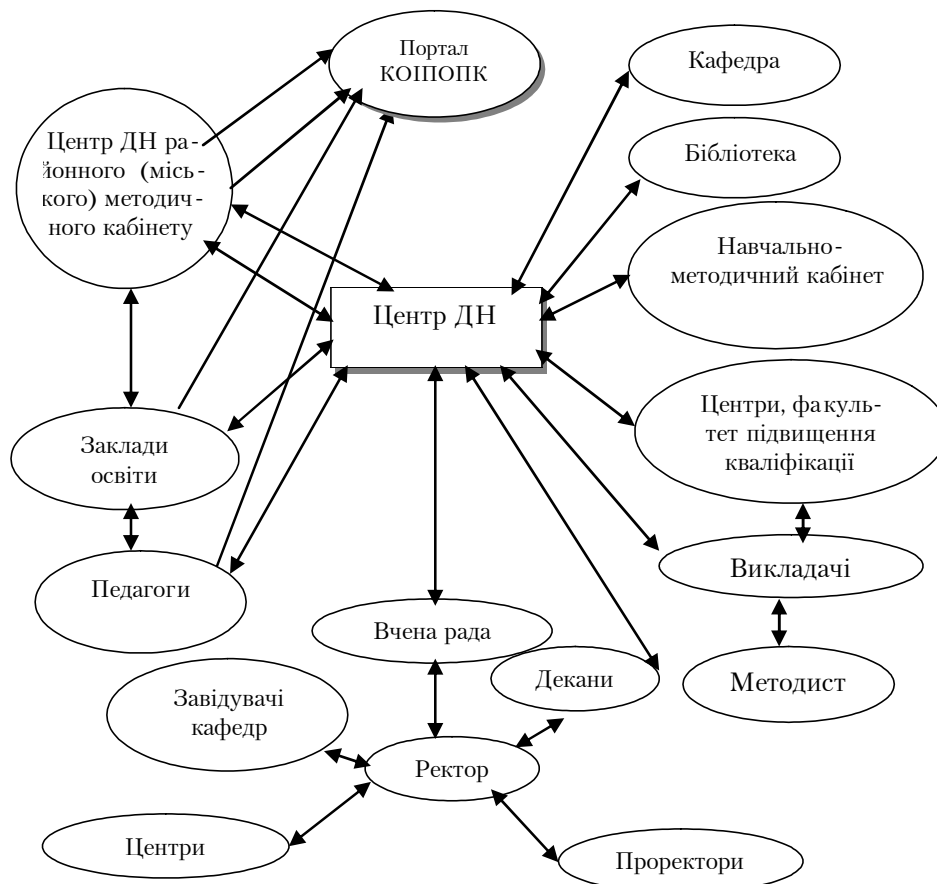


Схема 1. Організаційно-методична субмодель управління підвищенням кваліфікації педагогічних, управлінських та методичних кадрів за дистанційною формою навчання

сії, відповідати на запитання, аргументувати, визначати головну думку, з урахуванням особливостей відеокommунікативної взаємодії.

Третім етапом передбачено формування відповідних самоосвітніх навичок. У межах цього етапу у слухачів мають бути сформовані такі вміння: здійснювати пошук освітніх ресурсів у мережі Інтернет; співвіднести свої можливості (знання, вміння, навички) з вимогами дистанційного курсу, використовувати різноманітні інтерактивні можливості в обраному курсі.

З урахуванням завдань кожного з етапів передбачено поступове ускладнення основних організаційних форм відеокommунікативної взаємодії, зокрема: на першому етапі навчання передбачається використання електронної пошти; на другому і третьому етапах дистанційні курси передбачають і такі форми, як тематичні відеоконференції, форуми, чати.

Пропонована субмодель навчання передбачає три рівні взаємодії: слухач – педагог; слухач – педагог – автори (організатори); слухач – автори (організатори). *Перший* рівень взаємодії відповідає традиційній взаємодії – між слухачем і викладачем; *другий* рівень взаємодії передбачає залучення й авторів (чи організаторів) дистанційних навчальних курсів за схемою: слухач – викладач – автори (організатори); *третій* рівень взаємодії передбачає високий рівень сформованості у слухачів навичок використання дистанційних навчальних курсів за схемою: слухач – автори (організатори).

Реалізація пропонованої моделі передбачає використання електронних програмно-методичних комплексів, які є складовою дистанційного курсу і відповідають чинним вимогам до програмно-методичних матеріалів та схвалені Міністерством освіти і науки України й рекомендовані до використання у навчальному процесі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Структурними компонентами таких комплексів є: настанова користувачеві, загальні відомості про курс, організаційно-методичний, інформаційно-навчальний, контрольньо-оцінювальний блок.

Дистанційний курс складається із достатньої кількості модулів, що орієнтують на диференційоване отримання знань, умінь і навичок. Модулі характеризуються логічною завершеністю, що дозволяє варіювати склад групи слухачів, які обрали очно-дистанційну форму навчання, залежно від рівня їхніх знань, інтересів, пізнавальних потреб, вибору обсягу навчального матеріалу і видами навчальної діяльності, передбаченими курсом. Кожен модуль розраховано на відповідну кількість навчальних годин, тобто матеріал і завдання структуровані дозовано згідно з особливостями пропонованого для опрацювання матеріалу. Обсяг матеріалу і завдань слухач обирає са-

мостійно, відповідно до наявного в нього рівня знань, пізнавальних інтересів, професійних запитів, готовності до впровадження нових методик і технологій навчання та виховання тощо. Наявність вхідного і вихідного контролю є обов'язковою для кожного модуля.

Блок з організації контролю та оцінювання передбачає інструктивно-методичні заходи, різні види педагогічного контролю та форми оцінювання.

Педагогічний контроль є необхідним компонентом навчального процесу, що забезпечує зворотний зв'язок, визначення рівня підвищення кваліфікації слухачем і діагностику якості організації та змісту навчального процесу. Нами використано основні види педагогічного контролю у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників за очно-дистанційною формою, а саме: вхідний і вихідний, поточний, самоконтроль, підсумковий.

Вхідний контроль здійснюється з метою визначення стартового рівня знань і умінь слухачів; *вихідний* – для визначення рівня результативності (успішності) навчання. Обидва види контролю використовуються під час проведення організаційно-настановчої і заключної сесій із застосуванням методу комп'ютерного тестування. Визначення кількості тестових завдань та їх змісту залежить від конкретної спеціальності (напряму), з якої (якого) підвищують кваліфікацію педагогічні працівники.

Поточний контроль проводиться з метою визначення рівня успішності самостійної роботи слухачів і стимулювання їх до систематичної роботи упродовж дистанційного етапу підвищення кваліфікації. Він здійснюється на основі тестування конкретної категорії слухачів відповідно до обраною ними програми навчання за певною спеціальністю. Зміст тестових завдань та їх кількість залежить від специфіки кожної спеціальності чи напряму підготовки, за яким здійснюється підвищення кваліфікації педагогічних працівників за очно-дистанційною формою навчання. Передбачається проведення інтернет-семінарів (чатів), форумів.

Самоконтроль передбачено для самостійного оцінювання слухачами ефективності навчання – результативності засвоєння змісту тем кожного модуля, запропонованих програмно-методичним комплексом.

Підсумковий контроль використано нами для визначення відповідності рівнів фактичної підготовки слухачів вимогам до кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників конкретного фаху (напряму діяльності), визначених у програмах. Підсумковий контроль здійснюється комісією у складі голови та членів (вихідне комп'ютерне тестування та захист слухачами авторських проєктів).

Як показали результати підсумкового контролю, з-поміж описаної вище групи слухачів 92 % на достатньому рівні оволоділи навичками роботи з комп'ютерною технікою. Крім того, підвищився рівень їхньої самостійності, а також навичок самоконтролю.

Для слухачів, які на достатньому рівні володіють навичками роботи із сучасною комп'ютерною технікою, запропоновано *очно-дистанційну форму навчання*, що передбачає взаємодію викладача й слухача на основі використання розроблених програмно-методичних комплексів за винятком часу, передбаченого для установчих та контрольних-екзаменаційних занять. За такого підходу до реалізації завдань дистанційного навчання педагогічні працівники мають у своєму розпорядженні програмно-методичні комплекси на жорстких носіях, або на електронних засобах (дискеті, диску, інших електронних носіях), у яких запропоновано: *інформаційний блок* (пояснювальна записка, кваліфікаційні вимоги, навчально-тематичний план); *змістовий блок* (теми навчальних занять за модулями з коротким описом змісту, ключові слова, тлумачення основних термінів, рекомендована література, запитання та завдання для самоконтролю), *контрольно-узагальнювальний блок* (перелік орієнтовних запитань до кваліфікаційного екзамену), орієнтовна тематика творчих робіт або проектів, методичні рекомендації до їх виконання).

Структурою змістового блоку передбачено *соціально-гуманітарний модуль*, зміст якого спрямований на вдосконалення та оновлення фахових знань слухачів у сфері права, політології, управління, соціології, екології, культурології, ділової української мови тощо; *професійно орієнтовані модулі*, зміст яких спрямований на опанування сучасними знаннями, що є результатом наукових досліджень і практичних досягнень у галузі освіти, формування професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик.

Для ефективної організації денної та очно-дистанційної форми навчання нами враховано *групову диференціацію зі зворотним зв'язком*, що передбачає поділ слухачів на групи за фахом, наявність комунікативних ліній для зворотного оперативного зв'язку з викладачем (тьютором), що дає можливість працювати не лише з друкованими матеріалами чи їх електронними варіантами, а й використовувати інформацію програми, яку розміщено на освітньому порталі КОПОПК.

Такий підхід створює диференційовані умови навчання, сприяє побудові індивідуальної траєкторії реалізації особистісно-професійних запитів педагогічних та управлінських кадрів протягом міжкатестаційного періоду.

Для реалізації навчання в дистанційному режимі нами було розроблено й апробовано програму "Професійні компетенції сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу". Універсальна структура програми відображає специфіку змісту навчання різних категорій слухачів, надає кожному із них можливість формування індивідуального освітнього маршруту.

Програма побудована за модульним принципом і містить: інваріантний модуль "Основи професійної діяльності" та варіативний модуль, що складається з двох курсів: "Інформаційна культура педагога" і модуль елективних дисциплін: "Моніторинг якості професійної освіти", "Конфліктологія", "Інноваційні технології навчання", "Організація самоосвіти і самовдосконалення".

У межах програми сформована система організації навчального процесу, визначені його учасники (суб'єкти) і базова структура побудови навчально-методичних матеріалів.

Суб'єктами освітнього процесу визначено: 1) *викладач* (із правами редактора курсу і спостерігача, проведення й управління процесом навчання, оцінювання успішності); 2) *тьютор навчального курсу* (організатор і координатор навчального процесу); 3) *тьютор навчального майданчика* (організатор і координатор навчального процесу на навчальному майданчику); 4) *слухачі* (керівники, педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів); 5) *технічна служба* (персонал, що відповідає за технічну підтримку освітнього процесу).

Навчання організовується через експериментальні майданчики. Загальне керівництво здійснює Центр дистанційного навчання ОППО. Віртуальне середовище навчання забезпечує систему комунікацій суб'єктів освітнього процесу.

Система комунікацій суб'єктів освітнього процесу, як і увесь процес загалом, підтримується організаційно-методичним комплексом, структурованим за тематичними розділами, наприклад: організаційно-методичні документи; навчально-методичні документи; основи професійної діяльності тощо.

Організаційно-методичний супровід забезпечено комплексом методичних посібників "Віртуальне середовище навчання", який розроблено нами. Цей процес схематично відображено на схемі 2.

У змісті та *методичному апараті* методичних посібників визначено послідовність роботи на кожному етапі навчального процесу в умовах дистанційного навчання: оформлення навчальних документів; забезпечення комунікації; формування коду індивідуального освітнього маршруту кожного користувача; розміщення навчальних матеріалів; редагування матеріалів, що

супроводжують навчальний процес, контроль за успішністю кожного тощо.

Навчально-методичні документи репрезентовано у вигляді посібників до кожного з модулів програми та методичних рекомендацій для виконання авторського проєкту, структуру яких укладено в такій послідовності: вступ, лекції з курсу, тести та ключі до них, рекомендована література.

Диференційований підхід до розроблення змісту і структури методичних посібників значною мірою орієнтований на самостійну пізнавальну діяльність слухачів із застосуванням спеціально підготовлених електронних інтерактивних навчальних засобів для локального (наприклад, на компакт-дисках) застосування або роботи в мережі Інтернет.

Взаємодія слухачів між собою і з викладачем здійснювалася переважно асинхронно за часом з допомогою електронної пошти і передбачала диференційоване формування груп за декількома ознаками: 1) рівнем володіння фаховими знаннями; 2) рівнем сформованості, дивергентності мислення (його швидкості, гнучкості, оригінальності, точності), тобто тих якостей, які сприяють розвитку креативної особистості, готовності до роботи в нових соціально-економічних умовах; 3) рівнем сформованості процесуальних навичок і вмій; 4) рівнем сформованості навичок самоосвіти, самовиховання, саморегуляції.

Це дозволило формувати групи слухачів не лише за фахом, а й з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей кожного, планувати гнучкий темп проходження навчання, включаючи до його змісту завдання дослідницького характеру, виконання диференційованих групових проєктів, планів тощо. Особливістю такої методики була її реалізація шляхом створення швидкісної комунікаційної мережі з дво-

спрямованими асиметричними потоками інформації.

Принагідно зауважимо, що слухачі очно-дистанційної форми навчання (97 %), працюючи на експериментальних майданчиках, дали їй високу оцінку, мотивуючи це тим, що такий спосіб навчання сприяє неперервному підвищенню кваліфікації з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб.

Як відомо, ідеальною формою для реалізації завдань особистісно орієнтованого підходу у процесі дистанційного навчання є його *індивідуалізація*, коли кожен слухач може за окремо сформованою траєкторією засвоювати навчальний курс з повним використанням засобів телекомунікації та зворотного зв'язку. Проте такий спосіб є надзвичайно високозатратним. Це стосується і технічного оснащення, і необхідності забезпечення кожного слухача викладачем, що в умовах післядипломної педагогічної освіти практично неможливо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вивчення та узагальнення результатів експерименту впровадження дистанційного навчання як альтернативної форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону, який проводився упродовж 2005-2009 років у обласних інститутах післядипломної освіти (Київському, Дніпропетровському, Донецькому, Івано-Франківському, Луганському, Тернопільському, Південноукраїнському, Черкаському, Харківській академії неперервної освіти) дозволяє визначити його позитивні надбання і водночас складності та слабкі місця. До *позитивних результатів* ми відносимо: 1) високу інтерактивність учасників, їх адаптивність до темпу проходження занять, мобільність і гнучкість у виборі місця, часу й темпу просування в навчанні; 2) можливість створення нав-

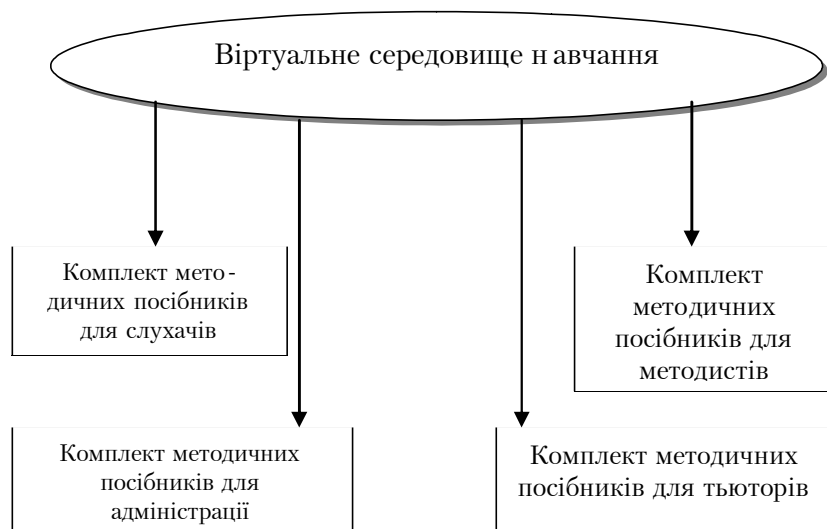


Схема 2. Організаційно-методичний супровід очно-дистанційного навчання комплектом методичних посібників

чального середовища з яскравим і насиченим інформаційним матеріалом; 3) здійснення інтеграції значного обсягу інформації на єдиному носії (наприклад, електронний посібник); 4) гіпертекстова технологія, що дає можливість завдяки гіперпосиланням спрогнозувати пошук інформації й побудувати індивідуальну траєкторію засвоєння знань; 5) розкриття та примноження креативного потенціалу кожного шляхом участі в моделюванні, розробці проектів, планів, програм; 6) вироблення умінь доповнювати й розширювати запропонований для навчання матеріал, здійснювати оперативний зворотний зв'язок.

Разом з тим у процесі запровадження підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою нами виявлено низку організаційних та педагогічних проблем: 1) обмеженість прямого контакту з викладачем і колегами-слухачами, що значно збіднює емоційну насиченість навчального процесу, знижує рівень професійного спілкування, діалогу, обміну думками, можливостей удосконалювати комунікативні вміння; 2) недостатній рівень володіння комп'ютерною технікою, навичками роботи в мережі Інтернет, використання інтерактивних технологій навчання; 3) несформованість навичок самоосвіти, саморозвитку, саморегуляції, професійної рефлексії; 4) недостатність рівня розвитку почуття емпатії, складність вмінь почути й зрозуміти партнера, виявляти толерантність і делікатність у стосунках; 5) складність у розробленні навчальних програм, підручників, посібників для дистанційної освіти, недостатня варіативність їх, що пояснюється великою кількістю педагогічних працівників різних спеціальностей і категорій, які потребують підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти; 6) значний супротив частини викладачів упровадженню дистанційного навчання через те, що: а) ця форма навчання вимагає збільшення обсягу робіт з підготовки та проведення занять; б) відсутнє нормативно-правове регулювання щодо захисту інтелектуальної власності, нормування праці у процесі підготовки навчально-методичних матеріалів, роботи тьютора зі слухачами тощо.

Отже, упроваджена технологія підвищення кваліфікації педагогічних, управлінських та методичних кадрів за очно-дистанційною формою навчання дозволяє, по-перше, кардинально змінити організацію навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти; по-друге, значно розширити інформаційний простір та інформаційну сферу навчання в регіоні; по-третє, максимально використати нові можливості для диференціації навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных за-

ведениях. Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Александр Александрович Андреев. – М., 1999. – 452 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: Монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.

4. Клокар Н.І. Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти // Актуальні проблеми психології / ред. кол.: С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. світ, 2007. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Частина 21-22. / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, 2008. – 231 с. – С. 169–173.

5. Клокар Н.І. Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону / Н.І. Клокар // Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін: Тези V науково-практичної конференції з організаційної та економічної психології (9-10 жовтня 2008 р., м. Запоріжжя) / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – С. 14–17.

6. Клокар Н.І. Проектування дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону / Н.І. Клокар // Психологічні умови розвитку конкурентноздатності організацій: Тези VI міжнародної науково-практичної конференції з організаційної та економічної психології (25-27 червня 2009 р., м. Керч) / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Наук., світ, 2009. – С. 14–17.

7. Клокар Н.І. Інформаційно-навчальне середовище системи освіти як інструмент реалізації регіональної освітньої політики / Н.І. Клокар, О.В. Чубарчук // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: Тези науково-практичної конференції (10-11 вересня 2009 р., м. Біла Церква) / За наук. ред. В.В. Олійника, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І. Даниленко. – К.: Науковий світ, 2009. – 184 с. – С. 85–90.

8. Клокар Н.І. Науково-методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах сучасного інформаційного середовища / Н.І. Клокар, Н.В. Яременко // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: Тези науково-практичної конференції (10-11 вересня 2009 р., м. Біла Церква) / За наук. ред. В.В. Олійника, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І. Даниленко. – К.: Науковий світ, 2009. – 184 с. – С. 91–96.

9. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навчальний посібник. / В.В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – С. 37–50.

10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – М.: "Современное слово", 2005. – 720 с.

11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Стаття надійшла в редакцію 10.10.2010 ■

Розглянута необхідність використання ілюстрацій у підручниках з англійської мови для майбутніх учителів іноземної мови. Автор доводить, що відсутність досвіду роботи з ілюстраціями у майбутніх вчителів іноземної мови може знизити рівень їх професійної підготовки.

Розглянуто можливості використання ілюстрацій у підручниках з іноземної мови для закладів вищої педагогічної освіти, зроблено висновок, що їх можливо і потрібно використовувати.

Рассмотрена необходимость использования иллюстраций в учебниках по английскому языку для будущих учителей иностранного языка. Автор доказывает, что отсутствие опыта работы с иллюстрациями у будущих учителей иностранного языка может снизить уровень их профессиональной подготовки.

Рассмотрены возможности использования иллюстраций в учебниках по иностранному языку для высших учебных заведений, сделан вывод, что их можно и нужно использовать.

The necessity of illustrations' use for English textbooks for the future teachers of foreign language is examined in the article. The author states the idea that the absence of an operational experience with illustrations can lower the level of professional training of future foreign language teachers, can make impossible their further effective work with illustrations at school.

The author considers the opportunities of illustrations' usage in the textbooks for foreign language teaching in higher pedagogical educational establishments and comes to a conclusion, that it is possible and necessary to use them.

ВИКОРИСТАННЯ ІЛЮСТРАЦІЙ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ю. С. Сtirкіна

Брак ілюстрацій у підручниках вишу – це відсутність необхідності? Чи відсутність можливості? Відсутність здорового глузду чи елементарний брак коштів? Спілкування з ким ви запам'ятаєте краще – з тьмяною сторінкою чи із людським зображенням? Доведено, що можливість запам'ятати кольорову фотокартку майже у два рази вище у порівнянні із здатністю зберегти у пам'яті чорно-білу.

Розважальні журнали для дорослих, що коштують близько 1/10 середньої заробітної платні і читаються протягом години, містять яскраві зображення. Підручники, за якими студенти навчаються п'ять років, не мають ілюстрацій – невже це менш важливо для системи освіти і всього суспільства?

Проблема негативного ставлення до ілюстрацій у підручниках з іноземної мови для студентів вишу: причини і наслідки

Студенти вищих навчальних закладів педагогічного спрямування, набувши позитивного досвіду роботи з ілюстративним матеріалом, зможуть ефективно впроваджувати його у професійній діяльності вчителів іноземної мови. Проте доволі часто самі викладачі ВНЗ стверджують, що ілюстрації у підручниках з англійської мови у вищих навчальних закладах не лише не потрібні, а й шкідливі, оскільки відволікають увагу студентів від змісту. Начебто оволодіння мовою, її нормами є найбільш ефективним, коли той, кого навчають, працює власне із текстом. Метод, який вони захищають, називається граматики-перекладним. Він є взірцем догматики, оскільки, ігноруючи наочні методи навчання, не може повністю забезпечити розвиток навичок говоріння та аудіювання. Аудіовізуальний тип сприйняття має більшість дорослих людей (близько 80 %). Уся інформація надходить до цього типу людей у вигляді яскравих картин, зорових образів. Розповіда-



ючи щось, ці люди часто жестикулюють, ніби малюючи в повітрі уявні образи, у розмові часто користуються фразами: "Ой, подивіться...", "Давайте уявимо...", "Я чітко бачу, що...", "Рішення вже намальовується..." У момент згадування – дивляться немов би прямо перед собою, нагору, уліво нагору або вправо нагору. У цьому випадку найефективнішими методами для навчання будуть наочно-образні методи.

Сьогодні проблемі наочності при навчанні іншомовному спілкуванню, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги. Аналіз існуючих підручників і навчальних посібників з англійської мови доводить, що ілюстраціям, схемам і графікам у них або відведене досить скромне місце, або вони зовсім відсутні. Таким чином, роль візуального компонента інформаційного ряду практично ігнорується. Розділяючи точку зору методиста І. М. Бермана [1, с. 35], ми вважаємо, що такий підхід ґрунтується на невірному, однобічному розумінні суті наочного навчання, при якому сприймаються тільки зовнішні ознаки предметів і явищ. Проте, як жоден інший предмет, іноземна мова потребує різноманітних, сучасних, якісно ілюстрованих підручників.

Відмова від використання ілюстрацій у підручниках для студентів ВНЗ може бути також пояснена перевагою на даному етапі навчання інформативних текстів, читання яких начебто не потребує наочного підкріплення. Однак, по-перше, фахівці зауважують, що спеціалізовані тексти не сприяють ані розвитку зв'язного усного і писемного мовлення, ані розгалуженню словникового запасу учнів, оскільки спеціалізована лексика без емоційного наповнення запам'ятовується не стійко. Натомість студенти, які вивчають мову за художніми текстами, з легкістю здатні оволодіти самостійно будь-яким стилем мовлення. По-друге, ми вважаємо, що в ході навчання студентів іншомовному читанню й спілкуванню застосування ілюстративного матеріалу доцільне й методично виправдане. Наочне подання інформації у вигляді графіків, фотографій, моделей систем і процесів емоційно сильніше впливає на людину, ніж текстове, оскільки сприяє поліпшенню розуміння й запам'ятовування описаних предметів, явищ і процесів. Використання ілюстрацій в підручнику для дорослих повинно базуватися на створенні образотворчими засобами предметних опор і проблемних ситуацій, що сприяють виникненню інтересу й підвищенню мотивації, у результаті чого довільна увага переходить у більш продуктивну післядовільну. Говорячи про необхідні умови іншомовної розумової діяльності, О. О. Леонтьєв під-

креслював, що справжнє мислення, тобто діяльність людини з рішення завдань, завжди спирається на допоміжні прийоми та знаряддя – схеми, плани, зорове подання образних картин [6, с. 97]. Доцільність використання ілюстративного матеріалу при навчанні фахівців читанню іноземного тексту з метою отримання інформації й усної іноземної мови у рамках професійної комунікації також підтверджується теорією породження мови Н. І. Жинкіна й поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна [2, с. 19].

Необхідно також наголосити на тому факті, що відсутність ілюстрацій у підручниках з англійської мови не забезпечує майбутніх вчителів англійської мови необхідними прийомами та методами роботи з ілюстративним матеріалом у школі і негативно впливає на якість професійної освіти майбутніх педагогічних працівників у цілому. Крім того, негативне ставлення до ілюстрованих підручників викладачі мимовільно, несвідомо, передають у спадок студентам. Сучасні методи роботи з ілюстраціями дуже варіативні, комплексні, потребують не лише теоретичного, а й практичного засвоєння – шляхом системного використання на практиці. Отже, для предметів гуманітарного циклу, особливо у початковій школі, зображення підручника або навчального посібника мають велике виховне і навчальне значення, вони формують емоційно-ціннісне ставлення до об'єкта вивчення, мотивують пізнавальну активність учнів. Чи може бути вивчення мови виключно наукою про мову? Адже мова не предмет чи явище – це друга сигнальна система, вивчення якої неможливо у культурному вакуумі.

Твердження, що ілюстрації шкодять навчанню студентів, є доволі стійким переконанням більшості викладачів англійської мови, що працюють в інститутах та університетах. Якщо необхідність ілюстрацій у підручниках вишу з інших предметів (предмети математичного, біологічного циклів) не викликає заперечень, то саме іноземні мови чомусь вважаються такими, що не потребують унаочнення у вигляді ілюстрацій. Цікаво, що при цьому відео- та аудіосупровід, комп'ютерні програми та презентації, безперечно, входять до переліку вельми необхідних новітніх технологій, що застосовуються у викладанні іноземних мов та інших предметів цього циклу (країнознавство, історія мови, англійська література тощо). Але чим завинили ілюстрації підручників з іноземної мови до проблемних ситуацій, художніх текстів, численні кросворди, кращі зразки мистецьких творів, культурологічні реалії, видатні особистості? На нашу думку, істина, як завжди, знахо-

диться посередині. Є знання, які потребують не швидкого перегляду на занятті в інституті, а ретельної обробки, усвідомлення, осмислення вдома, у зручній для цього позі, у будь-який зручний для студента час.

Варіативність вітчизняних УНМК з англійської мови для студентів педагогічних і філологічних факультетів

Негативне ставлення до ілюстрацій заслуговує на ретельний аналіз, оскільки, на наш погляд, така думка зумовлена дуже обмеженим вибором УНМК для вищих навчальних закладів. Викладання англійської мови на достатньому рівні у педагогічних та філологічних університетах забезпечує 5-ти рівневий російськомовний підручник за редакцією проф. В. Д. Аракіна, який часто обирають основним засобом навчання. Окресливши вимоги до сучасного підручника, мусимо зазначити, що більшість з них у вищезгаданому підручнику на сучасний момент не виконується. Ми у жодному разі не намагаємось спростувати той факт, що підручник за редакцією проф. В. Д. Аракіна містить дуже багато цінних матеріалів з лінгвокраїнознавства, методики викладання англійської мови, морфології, синтаксису, фонетики, стилістики, лексикології, зарубіжної літератури, хоча це, безперечно, дублює інформацію, яку студенти отримують на інших теоретичних курсах. Підручники для 4-го та 5-го курсів з англійської мови містять багаті добірки професійно-педагогічних завдань, викладацького матеріалу, передбачають рольові ігри, диспути, дискусії, вправи на згортання та розгортання інформації, різноманітні вправи комунікативного, творчого характеру. Четверта частина підручника містить методичні рекомендації студентам для написання письмових робіт, професійні рекомендації для проведення мікроуроків. Багато й цікавою є добірка оригінальних текстів англійської класики. Автори підручника у свій час зробили велику й корисну роботу, проаналізувавши багато англійської методичної літератури ("A Practical English Grammar for Foreign Students" by A. J. Thompson, "A Course of English Pronunciation" by J. D. O'Connor та ін.), датованої 1963 – 1979 роками. Уривки з періодичних видань також підібрані доречно, але найсучасніші з них датуються 1982 роком. Автору статті особливо подобається п'ята частина підручника, оскільки вона містить проблемні завдання з професійної діяльності майбутніх учителів англійської мови: insight into profession – матеріали для бесід на професійні теми з методико-педагогічним і лінгвістичним напрямом.

Описані проблемні ситуації, що можуть бути використані для навчання мови, охарактеризовані новітні підходи до навчання англійської мови. Щоправда, зовсім інше уявлення матиме про новітні розробки методистів з іноземної мови той студент і вчитель, який, перфектно знаючи англійську, прочитає сучасний підручник з методики або ознайомиться з останніми європейськими публікаціями. Майбутні вчителі англійської мови, на нашу думку, заслуговують на те, щоб навчатися за автентичними сучасними підручниками з методики викладання іноземної мови.

Не маючи на меті перелічення недоліків цього підручника, скажемо тільки, що він не лише не містить ілюстрацій, але й не має жодного аудіовізуального (принаймні, доступного викладачам і студентам) супроводу. Саме тому вітчизняні підручники – це книги про мову, а зарубіжні – книги про багатокольоровий світ, написані мовою, що вивчається. Тому студенти інших країн практично не відчують мовний бар'єр, як наші співвітчизники, котрі вчили напам'ять чисельні таблиці висловів, виразів, слів, дієслів, намагаючись штучно вжити їх у штучно створеному діалозі або ситуації. Підсумовуючи, маємо сказати, що можна вчити "англійську по Аракіну", а можна дійсно вивчити англійську. Робота за підручником В. Д. Аракіна нагадує шлюб без кохання, де на першому місці – безнадійне почуття обов'язку. Проте, на жаль, іншого варіативного підручника подібної якості у вітчизняній методиці на даний момент не існує.

Закордонні підручники з навчання англійської: вдаль поєднання лексичного і граматичного матеріалу з ілюстративно-методичними техніками

Чи не краще знають англійську в Оксфорді, де видаються підручники належного рівня? Закордонні посібники одержали широке поширення через наявність певних якостей: комунікативного характеру навчання, відповідності міжнародним стандартам, орієнтування на певну вікову групу учнів. Супровід аудіо- і відеоматеріалами допомагає ефективно вирішувати проблеми постановки гарної мови. Ці підручники також мають чітку систему, повний опис технології навчання в методичних порадиниках і, нарешті, прекрасну поліграфію й одночасне видання всіх компонентів. Але варто звернути пильну увагу на адекватну адаптацію закордонних навчальних матеріалів з іноземної мови, оскільки систематичне використання закордонних посібників виявило ряд проблем. По-перше, вони видаються без врахування національних освіт-

ніх стандартів, часу навчання, типів навчальних закладів. По-друге, поділ матеріалів за віковою ознакою не завжди відповідає вітчизняним поняттям періодизації освіти. Так, закордонні матеріали для учнів студентського віку й дорослих можна використовувати тільки з 16-17 років. По-третє, наступність між матеріалами визначається не за віковою ознакою, а за рівнями володіння мовою. Рівень володіння англійською визначається по тому, наскільки учень наближається у своєму мовному поведженні до носія мови. Сама по собі ця думка не викликає заперечення, але відрізняється від вітчизняного підходу до періодизації навчання. По-четверте, українські викладачі ігнорують наявність різних компонентів посібників. Дж. Хармер, автор підручників з методики викладання іноземної мови, голова видавництва журналу "Modern English Teacher", наводить таку характеристику сучасного підручника: по-перше, він має привабливий зовнішній вигляд, містить велику кількість наочності (сучасний підручник – це витвір мистецтва, результат роботи дизайнерів і художників): фотокартки, картини, розташування тексту, по-друге, йому властива наявність великої кількості альтернативних завдань, додаткового матеріалу (книга для вчителів), він містить адреси інтернет-сайтів, підручники для роботи з відео- та аудіозаписами, CD-диски, художню літературу для домашнього читання, по-третє, до нього додається робочий зошит. Відсутність хоча б одного з компонентів істотно порушує концепцію УНМК і знижує ефективність його використання [9, с. 14].

З іншого боку, відмова від закордонних посібників обмежує доступ наших викладачів і учнів до міжнародної практики навчання. У зв'язку із цим гостро виникла проблема адаптації закордонних методик для потреб українських учителів, для навчальних закладів різного типу, оскільки, по-перше, робота із закордонними УНМК вимагає від учителя повної орієнтації у закладеній в цей УНМК та всі його компоненти методичній концепції; по-друге, потрібне дотримання оптимального співвідношення вітчизняного підручника із закордонним; по-третє, використання закордонного підручника не повинне зводитися лише до запозичення вже готових матеріалів, необхідне врахування вітчизняних особливостей навчання. Але абсолютно зрозуміло, що без інтеграції й адаптації закордонних підручників з англійської мови неможливе створення єдиного освітнього простору й знаходження свого місця в контексті загальноєвропейської культури.

Серед закордонних матеріалів фігурують як новітні і науково обґрунтовані

п'ятирівневі підручники "Headway", видані в Оксфорді (нагадаємо, він входить до десятки найкращих університетів планети). Вони є цілісними учбово-методичними комплектами, й у них передбачені всі необхідні компоненти: книга для учнів, книга для вчителя, робочий зошит з ключами до вправ, збірник тестів та контрольних робіт (з ключами та оцінюванням за 100-бальною системою), аудіо- та відеозабезпечення. Всі відібрані текстові матеріали написані живою сучасною англійською мовою, не мають зайвої повчальності, вони захоплюють, здатні викликати подив та зацікавленість студентів, розвивати їх пізнавальну активність, творчу пошукову діяльність. Давньогрецький філософ Платон говорив, що подив – мати будь-якої науки. Відомий американський психолог та педагог Дж. Дьюї писав: "Допитливий розум постійно досліджує, шукаючи матеріалу для думки. Прагнення до досвіду, до нових і різноманітних стосунків зі світом зустрічається лише там, де зустрічається подив. Така допитливість є єдиною вірною гарантією отримання первісних фактів, на яких повинен ґрунтуватися висновок" [4, с. 57].

Крім того, "Headway" водночас працює як засіб навчання методиці викладання іноземної мови: він готує майбутніх учителів англійської мови до роботи з подібними Оксфордськими курсами для наймолодших ("Stepping Stones", "Fanfare", "Projects"). Для цих підручників характерна чітка рубрикація, помітні сигнальні позначення. У підручнику використовуються різні види ілюстрованого матеріалу, що підвищує мотивацію, підсилюється ефект ситуативності. Дуже широко представлений автентичний матеріал: афіші, оголошення, схеми метро, мапи, газети, фотокартки реальних осіб. Ілюстрації роблять виклад матеріалу наочним, часом доповнюють або заміняють частини тексту. Велика увага приділяється використанню кольорів. Вони відіграють роль додаткового орієнтування для виділення тимчасових форм дієслів, лексичного матеріалу, заголовків, рамок. Цілеспрямоване введення кольору як засобу акцентування допомагає учням у роботі з підручником.

**The eye – it cannot choose but see:
we cannot bid the ear be still;
Our bodies feel, where'er they be,
against or with our will* (William
Wordsworth).**

Чому проблему браку ілюстративного матеріалу у підручниках ВНЗ потрібно вирішувати негайно? У поетичній формі на це питання дав відповідь англійський

* Дослівний переклад з англійської: Око не має вибору - воно бачить; ми не можемо наказати вухові не чути; наше тіло відчуває все, що відбувається навколо - з нашого дозволу, чи без (Вільям Вордсворт).

поет У. Вордсворт. Ми спробуємо зробити це прозовим текстом. У більшості людей інтелектуальна допитливість з віком слабшає. Завдання викладача – розбудити цікавість студента, вже дорослої людини, чому сприяє не лише зміст, а й естетичне оформлення підручника. Тому дивує стійке переконання викладачів у тому, що апелювати потрібно виключно до свідомого, абсолютно не враховуючи підсвідомість людини, навіть якщо вона за віковими рамками є дорослою. Яким чином впливає на підсвідомість сіре, тьмяне оформлення підручника, невиразні, "безособові" тексти? Адже далеко не всі студенти мають достатньо розвинуте наочно-образне мислення, щоб "оживити" у свідомості поняття та образи. Великий педагог Я. А. Коменський так обґрунтовував основне правило дидактики – принцип наочності: "...Корисно усе, що тільки можна надати для сприйняття почуттями... Якщо які-небудь предмети відразу можна сприймати декількома органами відчуттів – нехай вони відразу схоплюються декількома органами відчуттів" [5, с. 109]. Ілюстрація саме дозволяє це зробити.

Загальновідомо, що навіть дорослі у своїх кращих якостях сприйняття світу залишаються дітьми. Слова Ф. Бэкона, що ми повинні стати як маленькі діти, щоб увійти в царство науки, нагадують про відкритий розум і гнучкий інтерес дитинства, і про ту легкість, з якою губляться ці якості. Звертайтесь до дитини, що є у кожній дорослій людині, має бути одним з незаперечних правил андрагогіки. Саме це пропагував відомий педагог, психолог та викладач Г. Лозанов. Одним із основних принципів навчання дорослих є інфантилізація – установлення природної обстановки довіри, коли той, кого навчають, довіряє себе викладачеві, наближення до свідомості дитини, яка абсолютно відкрита до нового, відкриває світ у грі [7, с. 11]. Розумова шкода, що виникла від поділу роботи й гри, результату й процесу, знайшла відображення у прислів'ї: "All work and no play makes Jack a dull boy"**. "Бути грайливим і серйозним водночас можливо, і це визначає ідеальний розумовий стан. Відсутність догматизму й забобонів, присутність розумової допитливості й гнучкості проявляються у вільній грі розуму на певну тему. Гра розуму є воля розуму, віра в силу думки захистити свою недоторканність без зовнішніх підтримок і обмежень. Отже, вільна гра розуму має на увазі серйозність, серйозний розвиток предмета. Вона не сумісна з недбалістю або швид-

кістю, тому що вимагає точної реєстрації кожного досягнутого результату, щоб кожним висновком можна було згодом скористатися" [4, с. 99]. Особливо серйозне ставлення до творчості у сполученні з різними видами практичної, прикладної діяльності властиве найкращим майстрам андрагогіки, оскільки те, що в дитини є природним видом діяльності, який і сприяє швидкому розумовому зростанню за велими невеликий період, у дорослому віці втрачається і потребує особливої уваги, розв'язку, підтримки.

Крім того, вплив ілюстрацій на підсвідомість полягає і у двоплановості при введенні нового матеріалу: кожне слово, що несе самостійне змістове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою, формує віру у здійснення завдань навчання, сприяє позитивному емоційному стану за рахунок естетичних і комфортних умов, культивує думки про величезні можливості інтелекту тих, кого навчають, стимулює швидке просування вперед у вивченні дисципліни, допомагає "зануренню" у навчальну дисципліну, концентрованому вивченню матеріалу.

Можна поставити логічне запитання – що ж ілюструвати у підручнику англійської мови для студентів ВНЗ? Фразеологізми, уривки з художнього тексту, життєві ситуації, діалоги – все це, на нашу думку, можна і потрібно супроводжувати ілюстраціями. Що, до речі, і роблять викладачі, які підходять до роботи неформально, постійно витрачаючи свій вільний час на пошуки різноманітного додаткового ілюстративного матеріалу. При засвоєнні мовного матеріалу ілюстрація моделює необхідний образотворчий контекст, типову реальну обстановку, характерну для вживання фразеологічного виразу. В опорі на таку образотворчу ситуацію семантизація мовної одиниці, її запам'ятовування й формування навички вживання відбуваються значно ефективніше.

Висновки

1. Сучасна методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах не тільки не заперечує можливості використання ілюстрацій, а й намагається довести їх позитивний вплив на навчання. Впливаючи на органи відчуттів, засоби наочності забезпечують більш повне подання образу або поняття, що сприяє міцнішому засвоєнню матеріалу. Засоби наочності також розвивають у студентів емоційно-оцінювальне ставлення до здобування знань, що дозволяє полегши-

** Дослівний переклад з англійської: Сама робота без гри перетворює людину на дурника.

ти процес їхнього засвоєння, підтримують довільну увагу.

2. Реалізуючи методи та прийоми роботи з ілюстративним матеріалом сьогодення на заняттях з англійської мови в університеті, ми якнайкраще підготуємо студентів, майбутніх вчителів іноземної мови, до роботи з зображеннями у шкільних підручниках. Майбутні вчителі повинні чітко усвідомлювати, що навчальне середовище має створюватись з наочного подання інформації, бажано в кольорі, що дозволяє збільшити репрезентативну цінність, оскільки ілюстрація є потужним засобом емоційного впливу на учня.

3. Суперечки з приводу існування необхідності таких ілюстрацій спричинені банальним браком фізичних можливостей (відсутність якісно ілюстрованих вітчизняних підручників) або обмеженим розумінням функції ілюстрування, при якому роль ілюстрації зводиться або до предметної опори при засвоєнні лексики з конкретним значенням, або до створення простої предметної комунікації, елементи якої потрібно позначити іноземними словами, що для студентів старших курсів є завданням досить примітивним.

4. Відсутність ілюстрацій у підручниках – закономірний результат формального, граматико-перекладного підходу до викладання іноземних мов, який з 20-х років ХХ ст. панував на теренах СРСР. Йому також завдячуємо псевдонауковим стилем, яким у більшості і зараз пишуться підручники – від складного до простого, а не навпаки.

5. Широке розповсюдження новітніх комп'ютерних технологій ніколи не зможе повністю замінити "добрий старий" якісно ілюстрований підручник, який можна читати годинами, будь-де, будь-коли.

Організація ілюстративного матеріалу для навчання іноземній мові у вищій педагогічній школі є однією з найбільш складних і найменш розроблених проблем оформлення підручника. Ілюстрування підручників вишу у вітчизняній методиці фактично не досліджується і потребує уваги як ілюстраторів, так і науковців, і викладачів-практиків, оскільки брак системної роботи з ілюстративним матеріалом у виші призводить до відсутності вміння і бажання майбутніх вчителів надалі працювати із зображеннями у ланці середньої школи. Зроблена автором спроба аналізу підходів до цієї проблеми, безперечно, є недосконалою, оскільки жанр статті не дозволяє достатньо повно охарактеризувати існуючі на даний момент в Україні та за кордоном УНМК вищих навчальних закладів, але у подальшій роботі маємо сподівання більш повно дослідити можливість ілюстрування під-

ручників для тих, хто вивчає мову на рівні "Advanced", а також можливості ілюстрування підручників професійної англійської для вчителів та викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берман И. М. *Очерки методики обучения чтению на иностранном языке* / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа. – 1977. – 175 с.
2. Гальперин П. Я. *Развитие исследований по формированию умственных действий* / П. Я. Гальперин // *Психологическая наука в СССР*. – М. : Изд-во АПН РСФСР. – 1959. – Т. 1. – С. 12–67.
3. Григорьева В. Г. *Методическое обеспечение как фактор повышения качества обучения иностранному языку* / В. Г. Григорьева, В. И. Трошкина // *Самарская государственная академия культуры и искусств* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.acis.vis.ru/8/4/1_4/2.htm.
4. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления* / Дж. Дьюи / Пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
5. Коменский Я. А. *Избранные педагогические сочинения* / Я. А. Коменский. – М. : Госпедиздат Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
6. Леонтьев А. А. *Язык, речь, речевая деятельность* / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Лозанов Г. *Суггестопедия при обучении иностранным языкам* / Г. Лозанов // *Методы интенсивного обучения иностранным языкам*. – Вып. 1. – М., 1973. – С. 9–17.
8. Сафонова Е. В. *Использование современных информационных технологий, наглядности и технических средств обучения на уроках информатики* / Е. В. Сафонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rusedu.info/Article865.html>.
9. Harmer Jeremy *Coursebooks. A human, cultural and linguistic disaster? The roaring in the chimney* / Jeremy Harmer, Scott Thornbury & Luke Meddings // *Modern English Teacher*. – July 2001. – Volume 10. – Number 3. – P. 5–15.

Стаття надійшла в редакцію 2.11.2010 ■

Розглянуто проблеми організації дослідницьких умінь і навичок учнів, проаналізовано в цьому аспекті можливості складових навчального середовища.

Рассмотрены проблемы организации исследовательских умений и навыков учащихся, проанализированы в этом аспекте возможности составляющих обучающей среды.

The article deals with the problems of organization of research abilities and skills of students, in this aspect means of the components of a teaching environment are analysed.

УМОВИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

О. Г. Ільченко

У світі встановилося усвідомлення того, що настала нова ера в розвитку держав – ера науки, інформатики і наукоємних технологій. При цьому засвоєння основ фундаментальних наук (математики, фізики, біології, хімії та ін.) і опанування методами дослідження середовища життя має вирішальне значення для розвитку особистості. Економічне змагання держав стало безпосередньо залежати від їх інтелектуального потенціалу, який формується в масовій загальноосвітній школі. Якість шкільної освіти в сучасних умовах стає ареною конкурентної боротьби між країнами, найважливішим чинником економічного розвитку. Уперше це прозвучало у квітні 1983 року у зверненні до народу Державної комісії з реформи освіти США [1]. Ось чому проводяться міжнародні дослідження щодо порівняння якості природничо-математичних знань школярів, в яких систематично бере участь від 20 до 50 країн.

Для перевірки ефективності реформи в плані досягнення першості за якістю шкільної освіти спеціальна служба США з тестування за минулий період провела три міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів з математики і предметів природничого циклу, що дало можливість говорити про міжнародний стандарт середньої освіти. Зміст тесту розробляється таким чином, що за результатами його виконання можна судити не лише про рівень знань, але і про загальний інтелектуальний розвиток учнів. Наприклад, за Міжнародним моніторинговим дослідженням TIMSS (2007 р.) природничо-математична освіта в Україні знаходиться на низькому рівні, учнів з передовим рівнем знань з природознавства в початковій школі – 2 %, у 8 класі – 3 %, у випусковому класі (за даними ЗНО) – 3,5 %. У той же час серед російських школярів учнів з передовим рівнем знань в початковій школі 15 %, у 8 класі – 10 % (для порівняння – у Сінгапурі 36 % молодших школярів мають передовий рівень природничих знань) [2].

За часів радянської влади у всіх учнів був однаковий рівень знань про природу. Що ж привело до зниження його рівня за часів незалежності? Звернемося до аналізу навчального середовища сучасної вітчизняної школи.

Навчальне середовище ефективне при умові його природовідповідності, перш за все при створенні умов для розвитку пізнавальної активності учня, позитивної мотивації навчання – за умови задоволення природних базових потягів ("інстинктів" за Дж. Дьюї) учня до дослідження і висновків, конструювання (моделювання), комунікації, художнього представлення моделей пізнаваних об'єктів світу [3]. Таким чином, умовою ефективного навчального середовища є дослідницьке його спрямування. В цьому ми вбачаємо **актуальність** даної статті і розгляд з цієї точки зору основних складових навчального середовища, до яких відносимо: стандарт освіти; навчальні плани; матеріальну базу школи; навчально-методичне забезпечення навчального процесу (система програм, підручників, навчальних посібників, методичних посібників для вчителів); відносини в учнівському колективі (учителів і учнів, батьків і учнів, батьків і вчителів).

Незадовільного стану природничонаукової освіти українських школярів слід було чекати, оскільки крім тяжкого становища, в якому опинилися вітчизняні школи і вчителі країни після розпаду СРСР, в Україні (як і в Росії) відбувся демонтаж роками відпрацьованої системи шкільної освіти, у тому числі і природничо-наукової [4].

При цьому особливо руйнівним було витіснення предметів природничого циклу з навчального плану під гаслом гуманізації освіти. Зокрема, на фізику з астрономією бюджет часу був зменшений в 7-11 класах з 16 до 10 тижневих годин (рівень стандарту). У вітчизняній нинішній дев'ятирічці (основній школі) на вивчення фізики дається годин менше, ніж в семи-класному комерційному училищі царської Росії в 1913 році, коли про сучасний нау-

ково-технічний прогрес, пов'язаний з досягненнями фізики, і не мріяли [4]. Наприклад, у 5 класі (в час формування фундаментальних структур мислення дитини) вітчизняний навчальний план пропонує учням 17 годин на тиждень для гуманітарних дисциплін і 6 для реальних – математики, природознавства, технології; зокрема, 3,5 годин на тиждень для іноземної мови і 2 години для природознавства та технології – уроків, під час яких найбільшою мірою можливо проводити дослідницьку роботу з реальними об'єктами. Таким чином, Державний стандарт освіти і навчальний план як складові навчального середовища, можна сказати, не достатньо задовольняють базові потреби учнів у дослідницькій навчальній діяльності, особливо в 1-6 класах, коли найбільш активно розвивається пізнавальна активність дітей.

Від скорочення бюджету часу на природничі предмети постраждала перш за все найбільш цінна частина природничо-наукової освіти: спостереження явищ, досліді, лабораторні роботи, практикум, розв'язання задач, особливо експериментальних. За часів радянської школи неодмінною вимогою у викладанні фізики було: 16 % навчального часу використовувати для проведення лабораторних робіт і практикуму школярів. Ці роботи служили чітким цілям, актуальність досягнення яких в наші дні не лише не зникла, але зросла в багаторазів, бо вони призначені:

- ♦ дати школярам досвід застосування експериментального методу пізнання, включаючи досвід самостійного проведення експерименту, дослідження і формулювання висновків;
- ♦ сформувати вміння і навички роботи з приладами, в тому числі і безпосередньо в довір'ї, дотримання правил безпеки;
- ♦ сформувати практичні вміння і навички застосовувати закони природи на практиці, в життєвому світі (довір'ї);
- ♦ сприяти розумінню ролі в науковому пізнанні спостережень, гіпотез, теоретичних висновків і експериментів;
- ♦ сформувати навички проводити дослідження у колективі.

Руйнування системи природничонаукової освіти поглиблюється виданням підручників за державні кошти, які не відповідають основному дидактичному принципу – принципу наступності, збільшенням предметів – "одноденок". Перевантаження при цьому можна вважати запланованим. З тієї ж причини важливий матеріал оновлених програм, зокрема, щодо наукових методів вивчення природи, багато школярів не вивчають. Зокрема, можна виділити такі недоліки в підготовці учнів, обумовлені чинним навчальним середовищем:

- ♦ нездатність відрізнити наукове знання від побутових уявлень;
- ♦ нерозуміння співвідношення між знанням і істиною, зокрема, через ігнорування основного положення екологічного реалізму стосовно того, що істинність наших знань про середовище життя ми встановлюємо в безпосередній взаємодії з ним;
- ♦ нерозуміння відмінності різних категорій наукової інформації: фактів, гіпотез, законів і принципів, моделей, теоретичних висновків і результатів експерименту;
- ♦ відсутність уявлення про модельне відображення дійсності в науковому пізнанні;
- ♦ відсутність навичок мислити моделями: теоретично пояснювати, передбачати.

Підручники природничого циклу нового покоління не створюють учням умов для проведення уроків поза шкільними приміщеннями (крім підручників до педагогічної технології "Довкілля"), роботи над проектами, проведення домашніх досліджень.

Невідповідність навчального середовища вимогам до його дослідницького характеру обумовлена також матеріальною базою школи. Перш за все це майже повна відсутність протягом близько 10 років постачання шкіл приладами і устаткуванням, без яких вивчати основи природничих наук у школі неможливо. Викладання природничих предметів, в якому експеримент не складає основи і наріжного каменя всього їхнього викладу, давно, ще в 1900 році, визнане даремним і навіть шкідливим. Крейдяний метод навчання, який вимушено став зараз основним для вітчизняної школи, привів до майже повного панування репродуктивного навчання, в основі якого переказ тексту підручника і розв'язування тренувальних завдань за вивченими формулами. Якщо терміново не відновити централізоване постачання шкіл демонстраційними і лабораторними приладами хоч би за мінімальним списком, то про якість знань з природничих предметів говорити взагалі не можна.

У лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено проект кабінету природознавства. Обладнання його для шкіл обійдеться у 2,5-3 рази дешевше, ніж обладнання окремих кабінетів природничих предметів (фізики, хімії, біології, географії). Особливо необхідний такий кабінет у малокомплектних сільських школах.

Зараз багато говорять про комп'ютеризацію освіти. Вчителі природничих наук позитивно ставляться до використання комп'ютерів у навчанні, комп'ютерної підтримки, але за умови, що вона буде не замість експерименту. Об'єктом вивчення природничих предметів є реальний, а не віртуальний світ, і в школі потрібно вив-

чати не лише моделі явищ, а перш за все самі явища. І на цій основі навчати школярів моделюванню як методу пізнання. А для цього незамінними є екологічна стежка, майданчик "довкілля", "заповідник на задвірках" та інші елементи матеріальної бази школи, які дають можливість проводити дослідження поза шкільним приміщенням.

У зв'язку з формуванням природовідповідного, здоров'язберігаючого середовища слід згадати про кабінет довкілля [5]. У цьому кабінеті учень перебуває хоч і не під відкритим небом, але серед об'єктів, з якими він зустрічається в довкіллі. У кабінеті планується живий куточок, зразки ґрунтів, гірських порід з урахуванням місцевих особливостей, об'єкти, які свідчать про історичне минуле рідного краю. У кабінеті учень може вільно переміщатись, користуватись міні-майстернею, виготовляти моделі, виконувати практичні моделі. Сидячо-слухаюче положення учня в ньому не обов'язкове. Кабінети довкілля обладнані в деяких школах Полтавської, Дніпропетровської, Івано-Франківської областей.

Перевантаження школярів одногодинними предметами, що мають вузькоутилітарні цілі, знижує дослідницький потенціал навчального середовища. За минуле десятиліття наша школа "американізувалася" в плані прагматизму і зниження уваги до вивчення основ наук. Анархія і багатопредметність навчального плану школи на шкоду вивченню основ наук визнана в Америці головним його недоліком [1]. Одна з причин зниження якості навчання школярів, що відбувається не лише з природничонаукових, але і з інших предметів, – перевантаження навчального плану школи одногодинними предметами, що дублюють один одного. За час демократичної перебудови школи кількість таких предметів збільшилася майже у два рази. Нічого, крім розпорощення навчального часу, поверхових знань і перевантаження школярів це не дає. Мова не йде про те, щоб не вивчати питання економіки, етики, екології, світової художньої культури, безпеки життєдіяльності, основ здоров'я, не вирішувати інші гострі проблеми. Схожі проблеми в освіті завжди були і будуть. Але вирішувалися вони досі успішно на основі засвоєння системи знань у змісті базових предметів. Засилля "однодинних" предметів у вітчизняному навчальному плані значно знижує можливість формування високих рівнів інтелекту і дослідницької компетентності учнів. Провідна роль у цьому процесі належить природничо-математично-технологічній освіті, але з навчального часу для неї виділяється лише близько 30 % уроків, при чому значна кількість серед них – одногодинні.

Учені обговорюють питання про те, що основним результатом діяльності освітньої установи повинні стати не система знань, тотальне засвоєння учнями її фундаментального ядра, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній та інших сферах [4]. При цьому положення освітньої галузі "Природознавство", предметів фізики, хімії, біології, астрономії у типовому навчальному плані не покращиться.

Висновок. Якщо ми хочемо бути конкурентоздатними, то і в нашій країні зміст і рівень середньої освіти повинні відповідати вимогам наукового прогнозу і стати частиною плану державного розвитку, розвитку економіки, науки, культури, добробуту народу і кожної людини, зокрема.

Для цього навчальне середовище має задовольняти природні потяги дитини до розвитку її пізнавальної активності, зокрема найголовніший потяг – до дослідження і висновків. Це вимагає забезпечення принаймні таких умов, як: симетричний розподіл навчального часу між гуманітарними і природничо-математично-технологічними предметами; зменшення в навчальному плані одногодинних предметів, орієнтація на інтегроване навчання; розширення матеріальної бази школи; включення об'єктів, які забезпечують навчання під відкритим небом, поза шкільним приміщенням; навчально-методичного забезпечення, яке включає дослідницькі завдання безпосередньо в довкіллі, збільшення в програмах навчального часу на проведення практичних робіт, виконання проєктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform* : [An Open Letter to the American People of American President Ronald Reagan] // *Education's National Commission on Excellence in Education* : reports. – Washington DC 20402, 1983.

2. Холін Ю. В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS 2007 [Электронный ресурс] / Ю. В. Холін. – Режим доступа : http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kholin/kholin.html.

3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1919. – 247 с.

4. Разумовский В. Г. Проблемы естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / В. Г. Разумовский // Библиотека электронных листков, книг, архивов : доклады методологическ. семинар. Физ. Ин-та им. П. Н. Лебедева Рос. АН. – Вып. 5. – Режим доступа : <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm#02>.

5. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації до організації кабінету довкілля / О. Г. Ільченко. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 24 с.

Стаття надійшла в редакцію 10.11.2010 ■

Розглянута сутність мислення учнів, показано, що для адекватного існування людини у сучасному світі необхідний високий рівень логічного мислення та творчих якостей. Особливо увага приділена навчальному середовищу, у якому формується тип мислення школяра.

Рассмотрена сущность мышления учеников, показано, что для адекватного существования человека в современном мире необходим высокий уровень логического мышления и творческих качеств. Отдельное внимание уделено учебной среде, в которой формируется тип мышления школьника.

The article deals with the essence of students' way of thinking. It is shown that a person who lives and works successfully in the modern world needs a high level of logical thinking and creative abilities. The article also deals with educational conditions that form the type of thinking of a pupil.

ОРІЄНТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ЦІЛІСНИМ МИСЛЕННЯМ

Т. В. Сігіда

Наша доба характеризується впливом застосування новітніх технологій у всіх сферах життя, що передбачає наявність нових умінь і навичок людини. Потреби сучасного суспільства вимагають від школи формування особистості, здатної жити, творити і розвиватись, не шкодячи собі і своєму довікілью, приносячи користь своїй родині, країні й усьому людству та ефективно пристосовуючись до швидкозмінного конкурентного середовища – тобто людини з новим типом мислення. Перед учителями стоїть також завдання сформуванню в учнів таку систему ідеалів, світовідчуття, світогляд, які б дозволили їм відчувати радість життя та приносити її іншим, бачити шляхи морального самовдосконалення та вдосконалення суспільства, ідентифікувати себе як частину світу, покращення якого безпосередньо залежить від дій кожної людини. Отже, завдання педагога – допомогти учню засвоїти величезний масив інформації, розвинути широкий спектр умінь та навичок, необхідний для життя у сучасному суспільстві, та виховати емоційноінтелектуальну особистість. Вирішення цього завдання залежить від навчального середовища учня.

Актуальність проблеми визначає мету даної статті – виявлення особливостей навчального середовища, здатного виховати особистість, що відповідає б вимогам реалій сьогодення.

Завдання. Задля реалізації мети, поперше, визначимо тип мислення, притаманний людині сучасного покоління, подруге, з'ясуємо, як навчальне середовище впливає на його формування, і, по-третє, виявимо ознаки оптимального навчального середовища для виховання індивіда нового покоління.

Для вирішення зазначеної проблеми особливу цінність становлять педагогічні

дослідження основ викладання природничих наук (І. Алексашина, С. Гончаренко, В. Ільченко, К. Гуз, В. Коваленко, Л. Рибалко), праці, присвячені визначенню ознак навчального середовища, яке формує гуманітарні знання (Ю. Лотман, Д. Ліхачев, Г. Гачев, М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер, В. Зінченко), аналіз філософських аспектів формування світогляду представника суспільства (С. Кримський, М. Ричік, О. Славін та інші).

Зупинимось спочатку на визначенні особливостей мислення, притаманного учню старшої школи, та виявленні тих його ознак, які дають суб'єкту можливість оптимальної взаємодії із представниками сучасного суспільства та зі світом в цілому.

Мислення – це найбільш узагальнена та опосередкована форма психічного відображення, яка встановлює зв'язки і відношення між об'єктами, що пізнаються [10]. Дане поняття характеризує процес мислення на усіх етапах його формування. Як відомо з праць психологів, присвячених вивченню вікових особливостей підлітків, на основі наочно-дієвого, а згодом наочно-чуттєвого досвіду у дітей шкільного віку поступово формується *абстрактне (понятійне) мислення*, яке існує у вигляді абстрактних понять і суджень. В основі абстрактного мислення лежать логічні операції з поняттями. Цей вид мислення супроводжується мовленням. Його ще іноді називають *словесно-логічним*.

Але подане вище визначення мислення не є вичерпним для сформованого мислення дорослої людини. З цього погляду варто зазначити, що мислення як вищий пізнавальний процес є активною формою творчого відображення – воно здатне породжувати нові знання [3; 8].

Пошук нового рішення, породження нового знання може відбуватись на основі

поглиблених логічних міркувань (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, умови від тощо) або інтуїтивної здогадки.

Інтуїція – це здатність безпосередньо, не вдаючись до розгорнутих міркувань, знаходити відповіді на складні питання, осягати істину, здогадуючись про неї. Вона характеризується раптовим осяянням, здогадкою, пов'язана зі здатністю індивіда до переносу знань у нові ситуації, з пластичністю його інтелекту. Але цей "стрибок розуму" можливий тільки при високому рівні узагальненості знань. Механізм інтуїції полягає в одномоментному об'єднанні розрізаних ознак явищ в єдиний комплексний орієнтир. Це одночасне охоплення різної інформації і відрізняє інтуїцію від логічно послідовного мислення. *Творчість* мислення (уміння створювати принципово нові ідеї, відкриття та рішення), як правило, пов'язана з інтуїтивними процесами.

І хоча в основу роботи комп'ютерних систем покладені логічні операції з інформацією і людиною передбачено використання автоматизованими машинами таких якостей мислення як *широта* (здатність охоплювати проблему повністю) і частково *критичність* (уміння об'єктивно оцінювати свої і чужі думки та ретельно перевіряти висунуті гіпотези), лише людині притаманні *глибина* мислення (уміння проникати у сутність складних питань, відокремлювати головне від несуттєвого), *самостійність* (уміння висувати нові задачі та знаходити шляхи їх вирішення), *гнучкість* (здатність швидко діяти при зміні умов та уміння відмовлятися від стандартних прийомів і способів вирішення проблеми), *швидкість розуму* (здатність швидко розібратись у новій ситуації, обдумати та прийняти правильне рішення) – якості мислення, характерні для його творчого рівня [10]. Звичайно, у різних людей ці якості можуть проявлятися у тій чи іншій мірі або, на жаль, і зовсім бути відсутніми.

У психології існує певна варіативність щодо подання означення сформованого мислення: деякі психологи називають його інтегративним, інші – гуманітарним.

В. Моргун проводить аналогію між *інтегративним* та *ідеальним* мисленням, яке передбачає "сформованість всіх видів, аспектів, властивостей мислення" [6]. Н. Ковчин однією з основних характеристик інтегративного мислення зазначає системність як інтегровану форму інтелектуального досвіду, яка може бути властива тільки для творчого рівня [3]. У працях цих дослідників інтегроване мислення розглядається і як процес всебічного, системного, цілісного пізнання світу, і як результат цілеспрямованого розвитку мислення для створення і побудови ціліс-

ного адекватного образу світу, оскільки сам образ світу – це результат інтегративної діяльності свідомості і інтегруючий фактор для подальшого процесу пізнання та життєдіяльності людини [7].

Поняття *гуманітарного* типу мислення було введено в психологію М. Бахтіним, в подальшому глибоко проаналізоване у працях М. Бубера, В. Біблера, В. Зінченка, В. Роменця [1; 9] і останнім часом дедалі активніше реалізується в науці, зокрема в психології та педагогіці. Це поняття не ототожнюється з мисленням виключно гуманітарія. Гуманітарне мислення в розумінні М. Бахтіна виступає як протилежність "природничонауковому мисленню", яке панувало в науці протягом майже всього ХХ сторіччя, і тому під науковим мисленням майже завжди розумілося саме воно. Гуманітарне мислення передбачає визначення загального, основного у знаннях і одночасно бачення його часткових проявів у різних науках, площинах, галузях знань для побудови цілісного уявлення [1].

З цього погляду, інтегративне/гуманітарне мислення фізика і математика нічим не відрізняється від інтегративного/гуманітарного мислення філолога, історика та ін. – воно перш за все ґрунтується на цілісній, взаємопов'язаній системі знань про оточуючий світ і у той же час є необхідною умовою формування цієї системи.

Оскільки вищезгадані поняття на сучасному етапі розвитку психології не є енциклопедичними, пропонуємо у нашій роботі таке мислення називати "цілісним".

Підсумуємо, що під "цілісним" мисленням розуміється мислення, яке характеризується сформованістю всіх видів, аспектів, властивостей мислення, здатне, з одного боку, до складних логічних операцій з поняттями та умовиводів, а з іншого – до знаходження оригінального творчого шляху вирішення проблеми завдяки наявності в людини системи взаємопов'язаних знань про світ.

Яким же чином учителі можуть спрямовувати розвиток розумових здібностей учня в необхідне русло? Чи впливає навчальне середовище на формування певного типу мислення особистості?

У світлі мети, поставленої цією статтею, варто проаналізувати саме те навчальне середовище, у якому формується особистість школяра.

Під навчальним середовищем можна розуміти таке штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Навчальне середовище включає зміст освіти, який визначається стандартом освіти, матеріальну базу школи (кабінети, виробничі ділянки, майданчи-

ки дозволля тощо), навчально-методичне забезпечення (програми, підручники, зошити, методичні посібники для вчителів, посібники на електронних носіях, відеофільми), модель навчального процесу (авторитарна педагогіка, маніпулятивна педагогіка, педагогіка підтримки та варіанти їх інтеграції); взаємовідносини учнів, учителів, батьків. Змістова і матеріальна складові навчального середовища взаємозалежні та об'єднані загальними цілями.

Діючий Державний стандарт освіти як базовий елемент навчального середовища орієнтує навчання на інтеграцію змісту освіти, яка реалізується через освітні галузі. Але, на жаль, практичного втілення цього принципу у сучасних школах не відбувається: у типових навчальних планах спостерігається велика кількість одногодинних шкільних предметів, які можуть забезпечити формування цілісності знань учня лише за умови цілеспрямованої співпраці вчителя-предметника з викладачами інших дисциплін. Навчально-методичне забезпечення сучасної школи, у свою чергу, пропонує учням диференційовані знання про світ.

Дослідники навчального процесу [1, 2, 5] прийшли до висновку, що у старшій школі предмети різних циклів (природознавчого, суспільствознавчого, гуманітарного тощо) створюють різні за характером навчальні середовища, при чому за відсутності інтеграції навчання ці середовища не сприяють формуванню цілісного мислення.

Так, при вивченні точних та природничих наук у сучасній школі зазвичай створюється середовище, яке характеризується тим, що: а) у ньому переважають описи емпіричних відомостей про об'єкти та явища навколишнього середовища; б) домінують формальна логіка та чіткі однозначні визначення; в) мова спілкування максимально лаконічна, виключає в ідеалі різночитання та відтінки змісту; г) алгоритми будь-яких процесів оптимізуються та уніфікуються; д) мета визначається змістом та структурою знання.

Хоча дане навчальне середовище певною мірою сприяє формуванню абстрактного мислення, воно стає на заваді розвитку таких ознак мислення як самостійність, гнучкість, творчість, швидкість розуму. Внаслідок цього в учнів формується алгоритмічність мислення, жорсткість схем, що використовуються для вирішення проблеми та прийняття рішення, схильність до дії за певним правилом, авторитетом.

Активізації творчого мислення учня більше сприяє навчальне середовище предметів гуманітарного циклу, яке характеризується тим, що: а) забезпечує високий ступінь емоційного залучення учня

до процесу пізнання та засвоєння дійсності; б) дозволяє використовувати образне, метафоричне, сповнене аналогіями та порівняннями мовлення у спілкуванні; в) не виключає використання у міркуваннях понять, що існують на рівні внутрішнього розуміння, а тому дещо "розмитих" на відміну від чітко визначених понять точних та природничих наук; г) дозволяє перекласти однозначні змістові поняття та формальні структури на внутрішній рівень, де вони взаємодіють з внутрішніми багатозначними образними уявленнями; д) робить важливим та цінним не об'єктивні наукові цілі та знання, а суб'єктивні особистісно значимі цілі та інтереси самого учня.

Проте, на жаль, таке навчальне середовище часто породжує невпевненість учнів у своїх знаннях через відсутність їхньої цілісності, невміння "бачити глобально, діяти локально". Оскільки гуманітарні знання за своєю суттю є проявом часткового, індивідуального, суб'єктивного, деякі учителі припускаються помилки, не опосередковуючи їх реальними образами об'єктів світу, не узагальнюють ці знання у систему, не вдаються до системного аналізу та синтезу художніх образів. Творчості особистості у цьому випадку стає на заваді відсутність системності знань.

Таким чином, різні шкільні предмети вільно чи вимушено формують свої стилі мислення учня. Існує відмінність характеру засвоєння учнями знань різних освітніх галузей. Тобто існують стилі мислення – характерна манера вирішення конкретних задач певною групою людей, об'єднаних окремою галуззю (наприклад, математичне, фізичне, власне гуманітарне мислення). Формування ж цілісного мислення учня не відбувається, адже для цього *важливе інтегроване вивчення змісту освіти*.

Варто пригадати слова філософа другої половини ХХ ст. Пітера Козловскі: "Поділ науки і мистецтва неприродний і шкідливий для обох сторін. Наука стає жорсткою і "позбавленою уяви", зводяться до голого методологізму, шкільного знання чи експериментування, мистецтво ж перетворюється на ігровий майданчик, де займаються чим завгодно і де грає суб'єктивістська сила уяви, що не бажає більше опосередковувати себе загальним" [4].

Усвідомлення педагогом існування різних стилів мислення, спроби їх використання в педагогічному процесі створюють умови для переходу до цілісного мислення, від мислення в одному стилі до мислення в різних стилях із побудовою логічних переходів та зв'язків між ними.

Дослідження гуманітарного способу пізнання, проведені Д. Ліхачовим, Г. Гачевим, М. Бахтіним, В. Лекторським та

ін., інтегративного мислення (В. Моргун, Н. Ковчин, С. Клепко) і дидактичні праці В. Ільченко, К. Гуза, О. Ільченка, Л. Рибалко, присвячені інтегрованому вивченню навколишнього середовища, дозволяють зробити висновок, що цілісне мислення активізується в особливому середовищі:

- ♦ усі складові змісту освіти повинні засвоюватися учнем інтегровано, тобто знання кожної освітньої галузі повинні бути взаємопов'язані;

- ♦ у змісті освіти акценти повинні бути зміщені у бік вивчення і засвоєння фундаментальних понять, ідей, концепцій і закономірностей (особливо точних і природничих наук), які надають можливість спрямовувати логіку мислення від цілого до часткового;

- ♦ робота учнів з цими поняттями, ідеями, концепціями повинна полягати не просто у формальному заучуванні та обговоренні визначень та інтерпретацій, а у вирішенні завдань, що передбачають пряме використання суті цих понять, ідей, концепцій;

- ♦ технологія навчання повинна бути спрямована на активізацію образного і асоціативного мислення, і лише після творчого пошуку для вирішення поставленої задачі можна переходити до формально-логічних описів;

- ♦ у процес засвоєння знань точних та природничих наук обов'язково повинне бути включене спілкування, обговорення, пошук асоціативних та реальних зв'язків, у поле спілкування має залучатися емоційна сфера, багатозначність уявлень, у процесі вирішення слід використовувати неформальну логіку, інтуїтивні здогадки, цілісність уявлення понять;

- ♦ учителю варто віддавати перевагу демократичному стилю спілкування, який є найбільш сприятливим способом організації реального співробітництва учителя й учнів для розвитку активності підлітків, залучення кожного до розв'язання спільних завдань, – основу керування в даному випадку складає опора на ініціативу групи;

- ♦ вибір матеріальної складової навчального середовища (кабінети, зелені класи, екологічні стежки, виробничі ділянки, майданчики довкілля, літературні вітальні, бібліотеки, спортмайданчики, комп'ютерні класи, лінгафонні кабінети) повинен відповідати як загальній, так і конкретній меті навчання та сприяти інтелектуальному, духовному та фізичному розвитку особистості.

Висновок. Оскільки навчальне середовище предметів різних циклів формує різні стилі мислення та засвоєння знань про оточуючий світ, педагогічна діяльність кожного учителя повинна бути спрямова-

на на інтеграцію навчання. Саме інтегроване навчання здатне сформувати необхідний тип мислення школярів для успішної адаптації у сучасних умовах – цілісне (інтегративне, гуманітарне) мислення, яке характеризується сформованістю всіх властивостей мислення і здатне, з одного боку, до складних логічних операцій з поняттями й умовиводів, а з іншого – до знаходження оригінального творчого шляху вирішення проблеми.

Формування цілісності знань учнів про навколишній світ можливе лише за умови координації всіх компонентів навчального середовища (як змістової, так і матеріальної його складових), які є взаємозалежними та об'єднаними загальними цілями. Таким чином, доцільне повне реформування змісту освіти у напрямку його інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. *Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры* / В. С. Библер. – М. : Изд. Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
2. Ільченко В. Р. *Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі* / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, В. С. Коваленко // *Імідж сучасного педагога*. – 2005. – № 9–10. – С. 24–27.
3. Ковчин Н. М. *Інтегративне мислення: сучасні підходи до визначення* [Електронний ресурс] / Н. М. Ковчин // *Педагогічні науки*. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Pedagogica/21052.doc.htm.
4. Козловски П. *Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития* / П. Козловски; [пер. с нем.]. – М. : Научная мысль, 1997. – С. 177.
5. Майкова О. И. *Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления : автореф. дис. на соискан. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теория обучения"* / О. И. Майкова. – Тюмень, 2008. – 24 с.
6. Моргун В. Ф. *Психологічні чинники розвитку мислення особистості в умовах інтегрованого навчання* / В. Ф. Моргун // *Технології інтеграції змісту освіти : [зб. наук. праць; за ред. Ільченко В.Р. та ін.]*. – Київ-Полтава : НМЦІЗО. – Вип. 1. – 2002. – С. 102–116.
7. Носенко Е. Я. *"Картина світу" як інтегруючий та гуманізуючий фактор у змісті освіти* / Е. Я. Носенко – *Видавництво Дніпропетровського університету*, 1996. – 74 с.
8. *Педагогічний словник* / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка. – 2001.
9. *Основи психології : підруч.* / [за заг. ред. О. В. Кириченка, В. А. Роменця]. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
10. Столяренко Л. Д. *Основи психології : учебн. пособ. [для студентов вузов]* / Столяренко Л. Д. – Ростов н/Д : Издательство "Феникс", 1997. – С. 43–57.

Стаття надійшла в редакцію 10.11.2010 ■

Проаналізовано роль підручника як складової навчально-дослідницького середовища, обґрунтовано доцільність втілення в підручнику дослідницької функції, розкриваються критерії показників, рівні її реалізації авторами підручника та впливу на навчальні досягнення учнів.

Проанализирована роль учебника как составляющей учебной исследовательской среды, обоснована целесообразность воплощения в учебнике исследовательской функции, раскрываются критерии, показатели, уровни её реализации авторами, влияния на учебные достижения учащихся.

In the article the role of textbook as a part of educational research environment is analyzed, expediency of research function embodiment in the textbook is grounded; criteria, indexes, levels of its realization by authors. Article also shows its influences on students' educational achievements.

ПІДРУЧНИК ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

К. Ж. Гуз

Підручник – це дидактична система, яка розкриває зміст навчання і водночас є специфічною моделлю процесу навчання і виховання. Підручник, з одного боку, для більшості учнів є джерелом знань, носієм змісту навчання, з іншого – він є засобом навчання, який володіє матеріальною формою, що створює для учня навчальне середовище під час уроку і під час підготовки до уроку вдома. Хороший підручник нерозривно зв'язаний з учнем, завжди "під руками", навіть тоді, коли він розділений з учнем у просторі, бо учень веде з ним діалог у різноманітних життєвих ситуаціях поза школою і домівною.

Підручник – ядро системи засобів навчання, він спирається на вікову психологію, на досягнення психологічної науки, на попередні підручники з даної освітньої галузі і інших освітніх галузей і пов'язаний з підручниками наступних класів, з посібниками, дидактичними матеріалами, словниками, довідниками, хрестоматіями та ін. У побудові змісту підручника доцільно використовувати ідею "ядра" і його "оболонки", де "ядро" – той сутнісний матеріал, який підлягає обов'язковому засвоєнню всіма учнями, оболонка – фактичні знання, з яких учень обирає ті, що відповідають його природнім потребам і інтересам.

Виділення з представленого у підручнику навчального матеріалу сутнісного ядра – системи загальних і часткових закономірностей та понять, пов'язаних з ними, і оболонки фактологічних знань – найважливіша в плані розвитку інтелекту учня, формування його образу світу дослідницька робота.

В аспекті створення підручника як складової навчально-дослідницького середовища мають бути використані положення педагогіки і психології Дж. Дьюї, зок-

рема, про те, що підручник має задовольняти базову потребу учня в дослідженні і висновках [1].

Вимоги до підручника повинні конкретизуватися відносно тих функцій, що закладені в ньому [2].

У педагогічній літературі не знаходимо посилань на дослідницьку функцію як основний критерій забезпечення ефективності втілення в підручнику вище названих функцій.

У моніторингу якості підручників для предметів 1-11 класів, який здійснюється за дорученням Міністерства освіти і науки України, запропонована система показників, що складається із 45 індикаторів, об'єднаних за розділами: науковість викладу навчального матеріалу; формування світогляду; виховний потенціал навчального матеріалу; розвивальний ефект навчального матеріалу; дидактична досконалість навчальної книги; методичне забезпечення; ергономічні показники [2]. Кожен з цих розділів не може обійтися без показників, які діагностують забезпечення дослідницької діяльності учня.

Вважаємо, що оцінка дидактичних функцій підручника, додатково до визначення офіційно, має включати показники, які оцінюють дослідницьку функцію відповідно до кожної з вище названих функцій підручника, в тому числі і дослідницької.

Наприклад, для оцінки інформаційної (навчальної, освітньої) функції доцільно ввести показники:

а) виділення понять, на основі яких створюється цілісність знань навчального матеріалу різних рівнів (цілісність знань, отриманих на уроці, під час вивчення певної теми, під час вивчення всіх тем курсу);

б) виокремлення зв'язків між об'єктами, що вивчаються, між поняттями, що

належать до різних областей знань, наприклад, фізичних, хімічних, біологічних, географічних, астрономічних;

в) знання загальних закономірностей, спільних для предметів даної освітньої галузі; найзагальніших зв'язків у довкіллі, що втілюються в цих закономірностях.

Показник вміння учнів формувати цілісність знань характеризується такими ознаками, наприклад, для природничонаукової освіти:

а) уміння пояснювати природні явища, процеси, властивості природних об'єктів на основі загальних закономірностей природи та понять, пов'язаних з ними;

б) уміння встановлювати зв'язки між знаннями про об'єкти довкілля, знаннями, отриманими під час роботи з підручниками, посібниками на основі загальних закономірностей природи, загальноприродничих понять;

в) уміння створювати моделі цілісності знань, виражати їх графічно (ідеографічний опис понять, структурно-логічна схема теми, модель образу природи та ін.), переформулювати, фундаменталізувати інформацію на основі загальноприродничих понять, ущільнювати її, виражати в компактній формі, зручній для збереження в довгостроковій пам'яті; по можливості з метою структурування навчального матеріалу використовувати комп'ютер.

Показником особистісного розвитку учнів, мотиваційної готовності, особистісного, ціннісного ставлення учнів до створення цілісності знань може бути наявність у підручнику завдань, які формулюють:

а) прагнення учнів до пояснення значного обсягу явищ, понять, фактів за допомогою загальних закономірностей з метою об'єднання їх у цілісність;

б) наявність завдань, що обумовлюють узагальнення знань (при підготовці до уроків серед природи, уроків узагальнення знань тощо);

в) наявність завдань, які спрямовують діяльність учнів на надання переваги учнями певним методам, прийомам навчання під час засвоєння навчального матеріалу, виділення основного в тексті (під час читання тексту підручника; моделювання цілісностей знань; конструювання; гра; фантазування, написання оповідей, ціннісне ставлення до знань і дійсності), спрямованим на узагальнення, фундаменталізацію знань, моделювання різних рівнів цілісності знань.

Під час апробації підручника може бути використана критеріальна структура визначення ефективності підручника відповідно до його функцій – інформаційної (освітньої, навчальної), розвивальної, виховної, управлінської, дослідницької:

1. Показники та рівні впливу на учнів навчальної функції:

I рівень. Учень розрізняє загальні і підпорядковані їм поняття, засвоєні на уроці; з теми, з розділу, з курсу.

II рівень. Учень знає загальні закономірності, поняття, пов'язані з ними; зв'язки між елементами знань різних дисциплін, що складають освітню галузь.

III рівень. Учень додатково до попереднього знає поняття наукової картини світу, образу світу (природи), цілісності знань.

2. Показники та рівні впливу на учнів виховної функції:

I рівень. Учень намагається виділити загальні поняття (вивчені на уроці, в темі, розділі, курсі) і на їх основі пояснювати підпорядковані їм поняття.

II рівень. Додатково до попереднього учень використовує загальні закономірності природи, поняття, пов'язані з ними, ядро природничо-наукових знань для обґрунтування елементів знань про природу.

III рівень. Додатково до попереднього учень моделює цілісності знань різних рівнів, зображує моделі графічно, обґрунтовує їх структуру.

3. Показники та рівні впливу на учнів розвивальної функції:

I рівень. Учень вважає за необхідне виділяти поняття, що мають значну пояснювальну здатність; намагається оцінити значення цілісності знань, наприклад, про природу, для себе, суспільства, життя на Землі.

II рівень. Додатково до попереднього учень обґрунтовує необхідність занять, під час яких встановлюється цілісність знань; підвищується рівень розуміння навчального матеріалу.

III рівень. Додатково до попереднього учень виділяє найбільш цінні знання для себе; конструє і коректує свій образ світу (образ природи під час вивчення предметів природничого циклу).

4. Показники та рівні впливу на учнів управлінської функції:

I рівень. Учень вважає всі методи навчання, подані в підручнику, рівнозначними для свого розвитку.

II рівень. Учень без обґрунтування розділяє методи навчання, спрямовані на репродуктивне засвоєння знань і творчі завдання.

III рівень. Учень вважає найважливішими для себе методи навчання, які в найбільшій мірі сприяють дослідженню, плануванню діяльності, самостійному розв'язанню проблеми.

5. Показники та рівні впливу на учнів дослідницької функції:

I рівень. Учень обирає дослідницькі завдання за рекомендацією вчителя або під впливом однокласників.

II рівень. Учень вважає дослідницькими ті завдання, які безпосередньо пов'язані з дослідженням реального чи ідеального об'єкта, який вивчається.

III рівень. Учень розуміє, що кожне завдання, пропонуване підручником, спонукає його до самостійного розв'язання проблеми, до дослідження і висновків.

До такого використання підручника учнів слід готувати, починаючи з перших уроків початкової школи.

Для прикладу розглянемо, як це робиться під час користування підручниками педтехнології "Довкілля" для початкової школи. Розглянемо такий метод роботи як читання текстів на закріплення почутого на уроці або для самостійного опрацювання. Учні з перших уроків привчають співставляти текст з почутим на уроці. Це одна з необхідних умов розуміння тексту, виконання якої є результатом власного дослідження учнів. Результатом дослідження учнем тексту є також виділення слів, речень, абзаців, незрозумілих йому, внаслідок чого учень звертається до словника або до попередніх знань текстів чи до вчителя.

Відповіді на запитання репродуктивного рівня ("Перевірте себе") після тексту параграфа спонукають учня дослідити засвоєння інформації і зробити висновок про доцільність переходу до подальшого її осмислення (до запитань "Поміркуй"), дослідити свою здатність аналізувати і синтезувати інформацію, подану в тексті, узагальнювати, виділяти основні і підпорядковані їм знання, встановлювати цілісність знань, структурувати їх і т. д.

Метод роботи "Подискутайте в групах" дає можливість учневі дослідити свою здатність слухати і розуміти інших, відстоювати свою точку зору і зробити висновок, порівнявши свої інтелектуальні здібності зі здібностями однокласників.

Особливо важливі дослідження і висновки учнів стосовно своєї навчальної діяльності на практичних роботах, на уроках у доквіллі, під час участі в роботі над проектами тощо, які поки що наявні тільки в підручниках до педтехнології "Довкілля". Але дослідницьку роботу учня над опрацюванням підручника необхідно спрямовувати авторам підручника, так само як і роботу вчителя та батьків. До останнього заохочують такі методи роботи з молодшокласниками як "прочитай з дорослими", "склади казку" та ін.

Вважаємо, цю необхідну роботу з розвитку пізнавальної активності дітей і задоволенню їхнього потягу до дослідження авторам підручників педтехнології "Дов-

кілля" до деякої міри вдалося виконати. Кожен з підручників, починаючи з дошкільного віку, відповідає актуальному для учнів способу пізнання дійсності свого життєвого світу (етно-соціо-природно-технологізованого середовища життя – доквілля), що відбито в під назвах підручників:

Дивуюсь доквіллю (4-5 років);
Запитую доквілля (1-2 класи);
Спостерігаю доквілля (3 клас);
Досліджую доквілля (4 клас);
Пояснюю доквілля (5 клас);
Основні природні системи доквілля (6-9 класи);
Взаємодію з доквіллям (10-11 класи) [2].

Система уроків у середовищі життя (доквіллі), виконання проектів безпосередньо в оточуючому середовищі найбільшою мірою дають можливість учням розвивати свою дослідницьку діяльність, набувати життєвих компетентностей.

Висновок. Дослідницька функція підручника має зайняти чільне місце серед інших функцій підручника. До критеріїв, показників, рівнів оцінювання ефективності підручника мають включатися вимірники з визначення ролі підручника як складової навчально-дослідницького середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюї Дж. Педагогічна психологія / Дж. Дьюї. – М., 1919.
2. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. І. Ляшенко // Підручник XXI століття. – 2003. – №1 – 4. – С. 60–65.
3. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 471 с.

Стаття надійшла в редакцію 11.11.2010 ■

Проаналізовано стан дослідження проблеми навчального середовища у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології, охарактеризовано сучасні підходи до визначення поняття "навчальне середовище".

Проанализировано состояние исследования проблемы учебной среды в отечественной и зарубежной педагогике и психологии, охарактеризованы современные подходы к определению понятия "учебная среда".

Article analyses present condition of educational environment problem research of national and foreign pedagogy and psychology, the modern approaches to definition of concept "educational environment" are described.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ"

Л. М. Рибалко

Постановка проблеми. Поняття "навчальне середовище" привертає значну увагу педагогів, учених та громадськості. Без перебільшення можна стверджувати, що дискусії навколо освітніх проблем у кінцевому рахунку виходять на проблему якості освіти в її практичному розумінні: як навчати і чому навчати. Судження про особливу роль навчального середовища у підвищенні якості освіти виступають передусім як оцінювання різних проявів навчально-виховного процесу, його впливу на становлення особистості як суб'єкта навчання.

У педагогіці, психології та філософії розглядаються проблеми організації і використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості; виділяються різні типи середовища: соціальне, культурне, освітнє, навчальне, розвивальне, гуманітарне, педагогічне, техногенне, життєве тощо та методичні підходи до їх реалізації.

Формулювання цілей статті. Проаналізуємо стан дослідження проблеми навчального середовища у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології, охарактеризуємо сучасні підходи до визначення поняття "навчальне середовище".

Вперше у вітчизняній педагогіці і психології термін "середовище" з'являється в 20-і роки ХХ ст.: "педагогіка середовища" (С. Т. Шацький), "суспільне середовище дитини" (П. П. Блонський), "навколишнє середовище" (А. С. Макаренко). Представники педології дотримуються різних ідей, що стосуються позитивного впливу освітнього середовища на розвиток дитини.

На початку ХХ ст. у зарубіжних країнах відбувався активний пошук нових форм і методів навчання, в яких значну роль відігравало навчальне середовище. Так, у Польщі педагог Я. Корчак проектував творче освітнє середовище для розвитку гармонійної і активної особистості. Його пошуки були спрямовані на індиві-

дуальний розвиток прихованих можливостей дитини в колективному середовищі. Крім того, він виділив типи виховного середовища: догматичне, ідейне, середовище безтурботного споживання, кар'єрне.

Особливий вплив на педагогіку середовища зробив прагматизм. Американський дослідник Дж. Дьюї (прихильник прагматизму) досліджував вільне виховання дитини в освітньому середовищі. Середовище розглядалося ним не лише як фізичне оточення людини: "... всі об'єкти, взаємодіючи з якими людина стає відмінною від інших, – це і є її навколишнє середовище" [4, с. 172]. Аналізуючи вплив освітнього середовища, Дж. Дьюї вважав, що єдиним способом управління освітою дітей є контроль над середовищем: "Ми виховуємо не безпосередньо, а за допомогою середовища <...> або ми дозволяємо середовищу, що стихійно складається, управляти освітою молоді, або спеціально формуємо для цих цілей середовище. Будь-яке середовище стихійне, якщо воно не сформоване..." [4, с. 167].

Про значення середовища у вихованні дитини писало багато вчених (К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, М. М. Пирогов, П. Ф. Лесгафт та інші). Ідея виховання середовищем була реалізована в досвіді німецьких "сусідських" інтегрованих шкіл (Нігермайер, Ціммер), французької "паралельної школи" (Бло, Порше, Ферра), американських "шкіл без стін" (Уолтер, Уотсон, Хоськен), школи "екосистеми" (Гудленд).

Ідея виховання середовищем знайшла практичне втілення у вітчизняній педагогіці середовища (А. Р. Калашников, Н. У. Крупеніна, З. Т. Шацький, В. Н. Шульгін) і в практиці соціального виховання. Деякі представники педагогіки ототожнювали саме середовище з вихованням в ньому і перетворювали його на центральне поняття. Так, А. С. Макаренко писав: "Виховує не сам

вихователь, а середовище". Костюк, Шмальгаузен доводять у своїх дослідженнях зв'язок у системі "середовище – спадковість – виховання".

У 1920-ті рр. проблема впливу чинників середовища на розвиток людини найширше почала обговорюватися в психології: проводилися емпіричні дослідження, спрямовані на вивчення впливу повсякденного оточення на людину, зокрема дитину, її розвиток.

У 1960-ті рр. виникають інноваційні ідеї в педагогії, психології. У цей час представники екологічної науки звертають увагу на середовище життя людини, маючи на увазі як природне, так і суспільне, які впливають на особистість. Виникає психологічна екологія, прихильники якої під освітнім середовищем мають на увазі педагогічно організовану систему умов, впливів і можливостей для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості і трансформації цих потреб в життєві цінності. Сформувалася і галузь психологічної науки – психологія навколишнього середовища (Environmental Psychology). Її основними поняттями стали: "середовище", "поведінка", "простір" [14].

На межі ХХ-ХХІ ст. проблема впливу середовища на розвиток та формування особистості знову стає актуальною, що пов'язано з гуманізацією освіти, втіленням особистісно орієнтованого навчання. Робляться спроби відродити досвід вітчизняних і зарубіжних шкіл минулого у застосуванні середовищного підходу.

Дослідженням навколишнього освітнього середовища займаються вітчизняні (В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, І. А. Зязюн, О. Г. Ільченко, С. О. Сисоєва та ін.) і зарубіжні вчені Росії (Ю. В. Громико, Г. А. Ковальов, Н. Б. Крилова, Ю. С. Мануйлов, В. І. Панов, Ю. С. Песоцький, В. І. Слободчиков, В. О. Ясвін), Польщі (Я. Корчак), Америки (Курт Левин, Роджер Баркер, Джеймс Гібсон). Учені по-різному розкривають зміст поняття "навчальне середовище".

Так, Ю. О. Жук під навчальним середовищем розуміє простір навчання, або навчального містечка, який включає фізичне середовище та комплекс систем "учень-учень", "учень-учитель", "учень-комп'ютер" тощо. Необхідною умовою існування такого навчального середовища є можливість реалізації у межах цього середовища інформаційної і діяльнісної компонент навчально-виховного процесу. Життєвий цикл навчального середовища, за Ю. О. Жуком, визначається часом існування інформації в активній формі, тобто часом, який потрібний для сприймання та засвоєння суб'єктом навчання інформації, що циркулює в межах навчального сере-

довища. Змістове наповнення навчального середовища визначається предметною галуззю, а матеріальна реалізація – через засоби навчання [5, с. 112].

Ю. С. Мануйлов підкреслює значення освітнього середовища в розвитку дітей і його тісну взаємодію з навчально-виховною системою. Він дає таке визначення середовища: " ... те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток, і "усереднює" особу.

Ю. С. Песоцький пропонує моделювати освітнє середовище на основі екоантропоцентристського підходу, який вимагає збереження цілісності освітнього простору в єдності комплексу його характеристик (просторових, процесуальних і змістових) [11].

На думку Ю. В. Громико, поняття "освітнє середовище" було введено для визначення всієї сукупності різних систем, в які "занурене" підростаюче покоління і де відбувається його становлення і привласнення ним ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових установ, способів і методів мислення і діяльності, які були характерні для певної регіональної суспільної системи" [3, с. 118].

Серед сучасників досліджують освітнє середовище представники еколого-психологічного підходу (Г. А. Ковальов, В. А. Льовін, В. А. Ясвін). В. А. Льовін пояснює навчальне середовище в межах певного навчального закладу як функціональне і просторове об'єднання суб'єктів навчання, між якими встановлюються різнопланові групові взаємозв'язки. Над соціоекологічними проблемами освітнього середовища працює Г. А. Ковальов. Він виділяє три параметри навчального середовища: 1) фізичне оточення; 2) людський чинник; 3) зміст навчання.

Проблему проектування середовища, яке активно впливає на культурний розвиток і формування культурної особистості, досліджують Н. Б. Крилова, М. М. Князева, А. В. Іванов і ін. Культурологічний підхід розглядає процес входження людини в культуру як середовище, в якому відбувається становлення його як особистості, формування його образу світу. Дослідження цих учених пов'язані з вивченням освітнього середовища як широкого соціокультурного простору, в якому відбувається становлення і розвиток особистості людини. Н. Б. Крилова виділяє безліч середовищ соціалізації, індивідуалізації, культурного розвитку дитини і називає їх соціокультурним, загальноосвітнім, навчальним, інформаційним і комунікаційним, в які включені дитина, сім'я, клас. Освітнє середовище вона характеризує як частину соціокультурного простору, де

взаємодіють різні освітні процеси і їх складові, різні суб'єкти і матеріали [9].

А. В. Іванов, розробляючи науково-педагогічну концепцію розвитку і проектування культурного середовища, дає таке визначення поняття: "навчальне середовище" – це сукупність різноманітних умов, створених педагогами і батьками учнів, які впливають на процес розвитку і саморозвитку дітей і дорослих в просторі освітньої установи. Освітнє середовище визначається культурним і впливає на процес розвитку нових культурних якостей у тому випадку, коли воно є похідним культури. Якщо ж освіта продовжує транслювати старі педагогічні принципи, а суспільний розвиток знаходиться на новому рівні, то освітнє середовище "некультурно-здатне" [6].

Перспективний аналіз наукової психологічної літератури показує, що є чимало досліджень особливо серед психологів, присвячених проблемі середовища життєдіяльності дитини, навчального (освітнього) середовища учнів та студентської молоді. Утвердження поняття "середовище" і "освітнє навчальне середовище" в світовій психології пов'язане з актуалізацією ідей екологічної психології.

Екологічна психологія, яка підняла проблему вивчення екології людини, впливу середовища на формування особистості індивіда, розвитку його інтелекту, ще в 70-х роках ХХ століття ставила питання про вивчення закономірностей взаємодії людини, суспільства і оточуючого середовища.

Не дивлячись на те, що про екологічну психологію стало відомо лише в кінці ХХ століття, підходи (екологічний, антропологічний, середовищний), висунуті її прихильниками, застосовувалися задовго до її виникнення радянськими вченими (Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном і іншими). Л. С. Виготський писав, що "розвиток дитини потрібно вивчати переважно в реальному середовищі..." [2, с. 236]. С. Л. Рубінштейн стверджував, що людина постійно перебуває у взаємовідносинах з тим середовищем, яке виступає по відношенню до неї оточуючим, як у природному, так і в соціальному відношенні. "Людина, – як зазначав С. Л. Рубінштейн, – не тільки об'єкт різних дій, але й суб'єкт, який, змінюючи зовнішнє середовище, змінює і свою власну особу, свідомо регулюючи свою поведінку" [12, с. 314].

З утвердженням ідей екологічної психології з'являються моделі навчального середовища: еколого-особистісна, комунікативно-орієнтована, антрополого-психологічна, психодидактична, екопсихологічна.

Еколого-особистісну модель навчального середовища розробив В. О. Ясвін. Під

поняттям "освітнє середовище" він розуміє "систему впливів і умов формування особистості по заданому зразку, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-наочному оточенні" [14]. Для того, щоб навчальне середовище мало розвивальний характер, воно повинне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів навчального процесу (учнів і вчителів). Такий комплекс, на думку В. О. Ясвіна, включає три структурні компоненти: просторово-предметний (приміщення для занять, прилеглі до нього території), соціальний (характер взаємодій суб'єктів навчальної діяльності) і психодидактичний (зміст і методи навчання, обумовлені метою і завданнями навчального процесу).

Комунікативно орієнтовану модель навчального середовища розробив В. В. Рубцов. Цей учений навчальне середовище розуміє як форму співробітництва (комунікативної взаємодії), яка створює особливі види спілкування між учнями і вчителями та між самими учнями. Вихідним положенням такого підходу до навчального середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її активна співпраця з учителем у навчально-виховному процесі. Структурними компонентами такої моделі навчального середовища виступають: внутрішня "політика" (освітній напрям) школи, психологічний її клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація подачі знань, психологічні характеристики учнів.

Антропopsихологічну модель навчального середовища запропонував В. І. Слободчиков. Основним елементом такої моделі, як і в Рубцова, виступає спільна діяльність суб'єктів навчального процесу. В. Слободчиков під навчальним середовищем розуміє "середовище як простір", "навколишній світ" [13], тоді як Н. Крилова (прихильник даної моделі) бачить освітнє середовище частиною соціокультурного середовища, а також включає в її структуру феномени соціального і особистісного життя людини: "досвід минулого", "досвід випадкового і ситуативного спілкування", вплив засобів масової інформації тощо [3]. Навчальне середовище за цією моделлю найчастіше характеризується двома показниками: насиченістю (ресурсним потенціалом) і структурованістю (способами організації).

Психодидактичну модель навчального середовища представляє колектив російських учених (В. П. Лебедева, В. О. Орлов, В. В. Давидов). В її основу покладено концепцію особистісно орієнтованого навчання. Автори пропонують орієнтувати навчальний процес на визнання індивідуальності кожного учня, його особливостей

сприйняття навчальної інформації. Навчальне середовище за даною моделлю має будуватися відповідно до пізнавальних можливостей та інтересів учнів.

Екопсихологічну модель навчального середовища розробив В. І. Панов, поклавши в її основу екопсихологічний підхід, згідно з яким навчальне середовище розглядається в контексті системи "людина – оточуюче середовище".

Чи будь-яке освітнє середовище є педагогічним, тобто сприяє особистісному і культурному зростанню дитини? Безумовно, ні. Педагогічним є те середовище, в якому "наявний соціокультурний зміст", яке можна назвати "власне освітнє середовище". Саме так вважає вітчизняний учений В. Ю. Биков. На його думку, наявність "власне освітнього середовища" учня і визначає можливість реалізації індивідуальних можливостей дитини [1].

Досліджуючи роль навчального середовища у формуванні цілісних знань учнів про світ засобами природничо-наукової освіти, О. Г. Ільченко у своїх працях дає таке визначення поняття "навчальне середовище" – це той простір, що оточує дитину і з яким вона постійно взаємодіє, і зазначає, що саме довкілля як основний компонент навчального середовища в урочний і позаурочний час сприяє формуванню цілісності свідомості дитини. Як пояснює науковець, це впливає з методологічних основ сучасної освіти – основних положень екологічного реалізму та тілесного підходу в епістемології. Екологічний реалізм спрямовує думки людини на осмислення об'єктів середовища життя, з яким вона пов'язана. Сприйняття інформації, що йде від довкілля, не є сумішшю фізичного відчуття і раціонального міркування, а є результатом ситуаційного процесу, в якому потреби спостерігача ведуть до дослідницької діяльності і необхідних для нього висновків [8].

Академік В. Р. Ільченко називає взаємодію учня з довкіллям вихідним пунктом і результатом пізнання світу та формування образу світу учня. Поняття освітнього середовища в педтехнології "Довкілля" визначається як етно-соціо-природне та технологізоване оточення учня, з яким він пов'язаний обміном речовин, енергії, інформації [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, в кінці ХХ ст. виник ряд підходів, в межах яких досліджується освітнє (навчальне) середовище: комунікативно-орієнтований (В. В. Рубцов), еколого-особистісний (В. А. Ясвін), педагогічний (Ю. С. Мануйлов, С. Ф. Сергєєв), інформаційний (М. І. Черевиків, С. Н. Поздняков, Н. А. Різник), антропологічний (В. І. Слободчиков), психодидактичний (В. О. Орлов, В. І. Панов, В. В. Дави-

дов). Проте у вітчизняній педагогічній теорії і практиці недостатньо обґрунтовані сутнісні характеристики навчального та навчально-дослідницького середовища, відсутні дослідження впливу навчального середовища на формування цілісності свідомості молодого покоління. Організація освітнього середовища та вивчення його впливу на становлення, самовдосконалення особистості людини залишається актуальною проблемою сучасної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні закони моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 5. – С. 24–25.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; [под ред. Д. Б. Эльконина]. – М. : Просвещение, 1984. – С. 234–236.
3. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск, 2000. – С. 118.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Просвещение, 2000. – С. 172.
5. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106–112.
6. Иванов А. В. Культурная среда современной школы / А. В. Иванов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 50–55.
7. Ільченко В. Р. Освітня програма "Довкілля": Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз – Київ-Полтава : ПОІППО, 1999. – 123 с.
8. Ільченко О. Г. Втілення екологічних ідей в освітньому середовищі сучасної школи / О. Г. Ільченко // Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення в загальноосвітній та вищій школі : міжнар. наук.-практ. конф., 7-8 лютого 2008 р. – Полтава : Друкарська майстерня, 2008. – С. 167–169.
9. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Просвещение, 2000. – 168 с.
10. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
11. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Образование, 2003. – С. 314.
13. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // Вторая российская конф. по экологической психологии : сб. науч. тр. / Москва, 12-14 апреля 2000. – М. : ООР, 2000. – С. 172–176.
14. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 6. – С. 16–22.

Стаття надійшла в редакцію 10.11.2010 ■

Розглянуто здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі початкових класів, на конкретних прикладах доведена дієвість навчального середовища початкових класів у впровадженні здоров'язберігаючих технологій.

Рассмотрены здоровьесберегающие технологии в образовательной среде начальных классов, на конкретных примерах доказана действенность учебной среды начальных классов во внедрении здоровьесберегающих технологий.

Article tells about health-saving technologies in educational environment of primary classroom, on the sound examples the effectiveness of educational environment of primary classroom for implementation of health-saving technologies.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

С. Г. Дудко

Актуальність проблеми збереження здоров'я школярів постійно зростає, оскільки стан здоров'я дітей шкільного віку з кожним роком стає слабшим. Так, уже при завершенні початкової школи здоров'я учнів погіршується більше, ніж на десять відсотків. Найчастіше у дітей виникають проблеми з опорно-руховим апаратом, з'являються захворювання серцево-судинної системи, псується зір. Причинами цього є недостатні знання про здоров'я людини, відсутність наступності, системності, послідовності у впровадженні здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес. Закономірно виникає потреба створення такого здоров'язберігаючого навчального середовища, яке б покращило стан здоров'я учнів.

Аналіз праць із проблеми створення такого навчального середовища, яке не тільки забезпечить високі знання, відповідні уміння і навички, а й збереже та зміцнить здоров'я учнів, розкриває різні підходи щодо створення моделі освітнього середовища, де значне місце повинні займати здоров'язберігаючі технології. Бачення такого середовища в системі вітчизняної освіти розкривають П. І. Матвієнко, В. О. Моляко, В. В. Морозова, С. Г. Крамаренко, О. Г. Єльченко, А. Х. Ляшенко, В. Р. Ільченко. Науковці загострюють увагу на проблемі зміцнення здоров'я школярів, вказують на окремі кроки у вирішенні цієї проблеми, але створенню навчального середовища, яке б зміцнювало учнівське здоров'я не надається належної уваги. Питання створення такого оздоровчого середовища, яке б включало у свій зміст турботу про здоров'я учнів як цілісну безперервну систему, зменшивши статичне навантаження на школяра, досліджено недостатньо. Таким чином, постає необхідність визначення

способів формування здоров'язберігаючого навчального середовища у навчально-виховному процесі початкової школи, що обумовлено потребами шкільної практики.

Мета статті полягає в дослідженні здоров'язберігаючих технологій в освітньому середовищі початкової школи.

Розглядаючи питання створення навчального середовища в загальноосвітньому навчальному закладі, слід визначити невід'ємні його складові. Навчальне середовище, крім методів та форм навчання, контролю і перевірки результатів навчально-виховного процесу, застосування засобів навчання обов'язково повинне включати стандарт освіти, природу, оточуючий реальний світ, техніку, кабінети, майстерні, знакові моделі, до яких слід віднести навчальну літературу, комп'ютерні моделі, суспільне середовище, модель педагогічного процесу, позашкільну роботу, роботу з батьками.

При оцінці ефективності дидактичного процесу перше, що має оцінюватися – це здоров'я учнів. Саме стан здоров'я школярів відіграє роль мінімізуючого обмежувального фактора в ефективності дидактичного процесу. Від стану здоров'я залежать відвідування школи, працездатність, уважність, посидючість, мислення, емоційний стан та інші характеристики учня, що суттєво впливають на мотивацію навчання [1].

Головна особливість здоров'язберігаючих технологій в педагогіці – пріоритет здоров'я, тобто кваліфікована, професійна турбота про здоров'я як обов'язкова умова освітнього процесу. Це визначає створення у школі здоров'язберігаючого освітнього простору, в якому педагоги та батьки узгоджено вирішують завдання, пов'язані зі збереженням здоров'я, й бе-

руть на себе відповідальність за результати. Ще В. О. Сухомлинський у своїх працях зазначав: "Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєдіяльності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у власні сили..."[6].

Учителям шкіл при використанні новітніх технологій та методик, які зберігають та зміцнюють здоров'я, важко вкласитися в час уроку. Фізкульт-хвилинки, ігрові вправи, різноманітні методи та прийоми з одного боку позитивно впливають на стан здоров'я учнів, а з іншого – не залишають час для навчального матеріалу. Тому, створюючи здоров'язберігаюче навчальне середовище, слід паралельно розглянути аспект ущільнення навчального матеріалу в навчально-виховному процесі.

Аналізуючи статистичні дані щодо захворюваності учнів протягом навчального року, бачимо, що найчастіше вони мають застудні та вірусні захворювання. Отже, у навчальний процес потрібно впроваджувати види діяльності, які б запобігали вище зазначеним хворобам. Один із таких заходів – перебування на свіжому повітрі. Саме насичення киснем сприяє повноцінній роботі всього організму та його оздоровленню. Провітрювання на перервах класних кімнат недостатньо покращує склад повітря навчального середовища, через це необхідно впроваджувати уроки серед природи. Проте можливість провести урок серед природи існує не завжди. Тому нами в Полтавській загальноосвітній школі № 24 створена модель живої природи. В одному із шкільних куточків, який є найменш людним, було обладнано "зелений клас". Для сидіння використано розрізані колоди, територію обсаджено високорослими квітами (морозець, піони тощо), кущами, деревами. Облаштований природними матеріалами "зелений клас" по-справжньому приваблює учнів, підвищує мотивацію до навчання.

Мета уроків серед природи, в "зеленому класі" – формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального ставлення до навколишнього світу, формування здорового способу життя, вміння спілкуватися з природою, раціонально відпочивати. Зміст навчально-виховної роботи на таких уроках полягає в розкритті перед дітьми багатогранності зв'язків живої та неживої природи, її значення в оздоровленні людського організму.

Це можуть бути уроки образотворчого мистецтва, праці, музики, української мови та літератури, іноземної мови, з курсу "Я і Україна" і т. д. Школярі з великим задоволенням на свіжому повітрі

розповідають вірші, співають пісні, малюють чудові пейзажі, поповнюють словниковий запас рідної та іноземних мов. На уроках трудового навчання учні можуть ознайомлюватися з практичним значенням природних матеріалів у житті людини, вчитися дбайливо їх використовувати. Уроки фізичної культури сприяють загартовуванню, зміцненню здоров'я дітей, розвитку знань про свій організм, про основні способи збереження здоров'я за допомогою природних чинників, формуванню у дітей гігієнічних вмінь та навичок. Уроки серед природи передбачені програмою інтегрованого курсу "Довкілля". Педагогічна діагностика, проведена в різних школах міста, зокрема і в Полтавській загальноосвітній школі № 24, серед учнів початкових класів, свідчить про те, що вивчення цього курсу позитивно впливає на здоров'я учнів. Це зумовлене тим, що передбачена навчальним курсом систематична взаємодія дітей із природою сприяє зміцненню їх здоров'я [2]. Щоденники спостережень за собою і довкіллям привчають учнів, починаючи з 2 класу, слідкувати за своїм здоров'ям, емоційним станом, зміцнювати здоров'я. Освітній курс "Довкілля" легко інтегрується з іншими навчальними предметами. Так, проведення інтегрованих бінарних уроків серед природи з довкілля та іноземної мови також підсилює мотивацію для отримання знань, умінь, навичок та позитивно впливає на стан здоров'я учнів.

З метою всебічного розвитку здорової особистості, для збереження та зміцнення здоров'я при проведенні уроків серед природи, у "зеленому класі" необхідно надавати належну увагу використанню пісенної творчості на уроках. Спів розвиває легені, збільшує надходження кисню до організму. З метою одночасного залучення усіх учнів до діяльності на уроці використовуємо хорівий спів. Він поліпшує стан фізичного і психічного здоров'я (попереджає перевтому і стрес); покращує успішність (дає можливість комфортно отримати знання про навколишній світ, а також активізує діяльність мозку, перш за все центрів уваги, мислення, мовлення, довгострокової, емоційної пам'яті); орієнтує на здоровий спосіб життя; розвиває духовний світ і творчі здібності; формує цілісне сприйняття світу.

Великий потенціал знань про вплив природи на стан здоров'я учнів, значення природи у зміцненні здоров'я людини, закладений у позакласній роботі, зокрема в уроках позакласного читання. Питання любові до природи, екологічне виховання, вплив довкілля на людину розкриваються в творчості багатьох дитячих письменників, зокрема Н. Забіли, В. Тарасен-

ка, О. Іваненко. Твори дитячих письменників навчають учнів, як необхідно стежити за природою та власним здоров'ям, як користуватися лікувальними травами, берегти природу.

Розглядаючи одну зі складових навчального середовища – позакласну роботу з учнями, – пропонуємо звернути увагу на участь школярів у дитячих громадських організаціях. Залучення дітей до позакласної та позашкільної роботи дає можливість педагогам вплинути на формування здорового способу життя школярів не лише під час навчального процесу, а і після його завершення. Учні початкових класів ЗНЗ № 24 м. Полтави – активні учасники громадської організації "Барвінкова країна". Для подорожі цією казковою країною необхідно створити художньо-образне панно на одній зі стін класної кімнати. Зобразивши стежину для подорожі, працюємо на зупинках "Моя мала Батьківщина", "До кришталевих криниць", "Ростемо здоровими, сильними, міцними", "Подорож у світ прекрасного". При проведенні такої роботи учням дається розуміння, як треба берегти природу, навколишній світ, наше довкілля. Таким чином, діти непомітно вивчають екологічну абетку. Ідучи екологічними стежинами, учні молодших класів з кожним кроком дедалі більше розуміють вплив екологічної складової на здоров'я людини.

Висновки. Організувати освітній процес з урахуванням турботи про здоров'я учня означає виховати у школяра інтерес до пізнання самого себе і законів Всесвіту, зберігаючи при цьому своє здоров'я, тобто сформувавши певний світогляд. При цьому освітнє середовище відіграє важливу роль у збереженні здоров'я учнів, формуванні навичок здорового способу життя.

Для створення здоров'язберігаючого освітнього середовища у навчальному процесі початкової школи потрібно:

- ♦ проводити уроки серед природи та у "зеленому класі";
- ♦ проводити уроки позакласного читання, залучати дітей до участі в позакласній та позашкільній роботі з метою безперервності процесу формування здорового способу життя школярів, у тому числі через співпрацю з громадськими дитячими організаціями;
- ♦ використовувати на уроках пісенну творчість.

Інтеграція різних здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес сприяє створенню здоров'язберігаючого навчального середовища, формує в учнів початкової школи інтерес як до навчання, так і до знань про власне здоров'я та шляхи його збереження. Звичайно, ми

далеко не вичерпали увесь перелік здоров'язберігаючих технологій, проте розглянуті конкретні приклади дають змогу говорити про дієвість створеного навчального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка дидактичного процесу / П. І. Матвієнко. – Полтава : Довкілля-К, 2005. – 216 с.
2. Ляшенко А. Х. Вплив освітньої програми "Довкілля" на оздоровлення школярів / А. Х. Ляшенко // *Нива знань*. – 2002. – № 2. – С. 69–75.
3. Матейова З. Музикотерапія при заїканні / З. Матейова, С. Мазура. – К. : Вища школа, 1984. – С. 303.
4. Базарный В. Ф. Деструктивные влияния современной школы на духовную сферу общества / В. Ф. Базарный // *Школьные технологии*. – 2004. – № 2.
5. Кнейп С. Моё водолечение / С. Кнейп. – К. : Лан, 1990. – С. 31–40.
6. Сухомлинський В. О. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я / В. О. Сухомлинський // *Вибрані твори : У 5 т.* – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3 – С. 103–111.

Стаття надійшла в редакцію 5.11.2010 ■

Запропоновано шляхи покращення ефективності процесу навчання завдяки впровадженню сучасних технічних засобів. Розглянуто актуальність та необхідність застосування комп'ютерних технологій як вимоги сьогодення. Визначено основні переваги використання комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Предложены пути улучшения эффективности процесса учебы благодаря внедрению современных технических средств. Рассмотрена актуальность и необходимость применения компьютерной технологии как требования настоящего. Определены основные преимущества использования компьютерной технологии в процессе обучения.

The article is devoted to the ways of improvement of learning efficiency due to introduction of modern technical equipment. Basic advantages of the use of computer technologies in the educational process of are determined.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

В. М. Нечипоренко

Сучасна освіта з кожним днем вимагає дедалі активнішого використання інформаційних і комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі. Якщо 10 років тому в освітньому процесі в основному домінувало вивчення інформатики і освоєння комп'ютера, то останніми роками на перший план поступово почали виходити інформаційні технології, що є методами і засобами отримання, перетворення, передачі, зберігання і використання інформації в освітньому процесі. Основним критерієм ефективності використання нових інформаційних технологій є вже не наявність певної кількості комп'ютерів, а створення єдиного інформаційного освітнього простору навчального середовища. У зв'язку із цим можна говорити про необхідність інформатизації навчального середовища.

У статті ми намагаємося розкрити значення використання ІКТ в навчальному середовищі, що відповідає меті інформатизації системи середньої освіти.

Інформаційно-освітній простір школи визначається як простір здійснення особистісних змін людей (педагогів і учнів) в освітніх цілях на основі використання сучасних інформаційних технологій.

Інформаційні технології в освіті відносяться до найважливіших компонентів сучасних освітніх систем всіх рівнів. Завдяки впровадженню ІТ в освіті створюються нові можливості для всіх учасників освітнього процесу: від скорочення часу на пошук і доступ до необхідної інформації, прискорення оновлення змісту освіти до підвищення рівня індивідуалізації освіти, його особистісної орієнтації [4].

Кількість шкіл, які мають сучасне технічне обладнання, збільшується з кожним роком, але, на жаль, інформатизація навчання та управління навчальним закладом не відповідають сучасному рівню.

Як показує практика, найголовніша проблема комп'ютеризації в школі – організаційна і кадрова – навчити педагога легко і невимушено користуватися комп'ютером, інтерактивною дошкою, проектором тощо. Причому користуватися не для показних семінарів, а щодня в поточному навчальному процесі, коли нові засоби ІКТ стають такими ж звичайними, як дерев'яний транспортир, крейда і ганчірка. Освоєння комп'ютера і інформаційних технологій учителями-предметниками не менш важливе, ніж вивчення інформатики учнями. Для вирішення зазначеної проблеми всі вчителі повинні пройти курсову підготовку і стати користувачами ПК. У цьому ефективним можуть бути: постійно діючий семінар "ІТ в освітньому просторі школи" та індивідуальні консультації.

Використовувати ІТ можна в навчальній і методичній роботі, проводити пошук найцікавіших і найефективніших застосувань комп'ютерних програм, різноманітні дослідження. Нині інформаційні технології в школах можна застосовувати для підвищення ефективності освітнього процесу в таких напрямках:

- при підготовці і проведенні уроків;
- для створення авторських мультимедійних посібників;
- в рамках індивідуальної і групової проектної діяльності;
- в управлінні освітнім процесом [7].

З точки зору використання ІКТ, уроки можна умовно розділити на чотири групи.

1. Демонстраційні уроки. Цей тип уроків – один з найпоширеніших нині. Для його проведення потрібна наявність предметного кабінету, обладнаного комп'ютером і проектором або переносним варіантом цієї техніки. На такому уроці демонс-

трація інформації подається на великому екрані і може бути використана на будь-якому етапі уроку. Програмне забезпечення містить великий обсяг фото-, відео-, аудіоінформації з різних тем. Ще популярнішою є підготовка презентацій самим учителем. Уроки такого типу цікаві і динамічні за своєю структурою. На таких уроках дослідження реальних об'єктів може бути замінене на дослідження їхніх моделей. Це необхідно: наприклад, під час вивчення процесів у мікро-світі, хімічних реакцій.

2. Уроки комп'ютерного тестування. Тестування – це один з видів контролю знань, який останнім часом дедалі більше входить у життя сучасної школи. Висока ефективність контролюючих програм визначається тим, що вони зміцнюють зворотній зв'язок в системі "вчитель – учень". Тестові програми дозволяють швидко оцінювати, досліджувати результати роботи, точно визначити теми, в яких є прогалини в знаннях. На таких уроках учень класу працює індивідуально, або за комп'ютером, або письмово з картками. Програмним забезпеченням є тестові програми. Для цього потрібні диски з тестами з різних предметів. Також існують безкоштовні зручні програми для створення тестів.

3. Уроки моделювання. Цей тип уроків проводиться в комп'ютерному класі. Програмним забезпеченням є яке-небудь комп'ютерне середовище, що дозволяє вирішувати певного типу завдання – досліджувати об'єкти та явища шляхом їх моделювання.

4. Інтегровані уроки. Інтегровані уроки проводяться, як правило, в комп'ютерному класі, де учні мають доступ до комп'ютерів. Використовуються можливості MS Excel, PowerPoint, Paint. Педагог може ставити завдання, разом з учнем досліджувати проміжні і підсумкові результати, робити висновки. Учителю допомагає учням побудувати математичну або графічну модель процесу і виконати всі необхідні етапи роботи стосовно цієї моделі в тому чи іншому середовищі. У шкільних програмах є значна кількість понять, які корисно розглядати одночасно з точки зору декількох предметів. Саме в таких випадках інтегровані уроки досягають своєї мети.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці дозволяє: активізувати пізнавальну діяльність учнів; забезпечити високу міру диференціації навчання (майже індивідуалізацію); підвищити об'єм виконаної роботи на уроці; удосконалити контроль знань; формувати навички достовірно дослідницької діяльності; забезпечити доступ до різних довідкових систем, електронних бібліо-

тек, інших інформаційних ресурсів. І як природний наслідок усіх цих складових має місце підвищення якості знань учнів.

Декілька слів хотілося б сказати про використання ІКТ в довузівській підготовці випускників. Велика кількість різних дисків з тренажерами, тестами, репетиторами при правильній організації, дозволяє підготувати учня і до централізованого тестування і до тестування у ВНЗ. Спільна робота над тестами, розгляд рішень, коментування прийняття рішення дозволяють учням значно швидше засвоїти матеріал. Доступ через Інтернет до демонстраційних тестів, онлайн-тестування дозволяє учням ще раз перевірити свої сили, стимулює їх активність у навчанні [3].

Найпростішим варіантом інформатизації уроку є використання електронних підручників і мультимедійних енциклопедій на компакт-дисках для демонстрації при поясненні нового матеріалу, закріплення пройденного, узагальнення і систематизації знань. Використання мультимедійних компакт-дисків у вигляді текстової, графічної, аудіо- і відеоінформації забезпечує ефективність навчання дітей з різними типами сприйняття. Щоб оптимізувати процес зорового сприйняття і збільшити демонстраційний ефект уроку, в кабінеті інформатики необхідно мати комп'ютер з відеовиходом на екран великого монітора. А для роботи в інших кабінетах – комп'ютер і мультимедійний проектор. Більш досвідчені педагоги (наприклад, учителі хімії, математики, іноземних мов, географії, фізики) можуть використовувати авторські мультимедійні посібники.

Також можна створити електронну медіатеку освітніх засобів. Учні, особливо старшокласники, будуть мати можливість працювати з електронними навчальними посібниками з медіатеки школи індивідуально (беручи їх додому) чи в малих групах (працюючи в кабінеті інформатики або в бібліотеці). Така робота особливо актуальна для тих учнів, які бажають надолужити пропущені теми або потренуватися перед заліком, повторити матеріал для підготовки вступу до ВНЗ. Уміння самостійно працювати в мультимедійному освітньому середовищі сприяє реалізації принципу безперервної самоосвіти, який диктується динамікою розвитку сучасного суспільства.

Можливість роботи з великими групами школярів (класів у цілому) одночасно надають тренажерні і тестові програми. Школа має можливість роздобути різноманітні безкоштовні або придбати платні програми "Конструктор тестів", у яких учителі можуть скласти авторські тести зі всіх предметів. Локальна мережа кабінету інформатики дозволяє працювати з

тестами практично з усім класом одночасно. А електронні журнали програм фіксують відповіді, дозволяють систематизувати помилки і роздруковувати результати [1]. Дослідження результатів допомагає учневі виявити та вдосконалити свої знання і вміння.

Існуючі ресурси Інтернету орієнтовані на кінцевого користувача персонального комп'ютера, а не на систему освіти, проте вчителі можуть користуватися ними при викладанні різних дисциплін. Можливі три варіанти використання ІКТ залежно від цілей, які ставить вчитель при підготовці заняття.

Варіант перший – простий. Вчитель використовує ресурси Інтернет лише як допоміжний матеріал для підготовки конспекту занять і дидактичних матеріалів для учнів. У цьому випадку заняття може проводитися у звичайному класі без доступу до Інтернету.

Варіант другий. Проведення занять з опосередкованим доступом учнів до інформаційних ресурсів. У цьому випадку вчитель при підготовці до заняття заздалегідь готує необхідну підбірку матеріалів з Інтернету. Заняття проводиться в комп'ютерному класі.

Варіант третій. Безпосередній доступ до інформаційних ресурсів в режимі онлайн за підготовленими адресами. Таку технологію можна використовувати і для звичайних уроків, факультативних занять, самостійної роботи учнів при виконанні ними творчих завдань [2].

Формування власних інформаційних баз даних, введення електронного документообігу приведе колектив школи до необхідності створення корпоративної комп'ютерної мережі школи. Документи, що формуються в підрозділах, є частиною загальносистемного документообігу і доступні в будь-якій частині системи для особи, що має відповідний рівень доступу до інформації.

Корпоративна мережа школи надає достовірну інформацію для аналізу якості навчання при роботі з електронними версіями класних журналів у середовищі Excel на комп'ютері у вчительській для вчителів і на комп'ютерах адміністраторів. Це і доступ до методичної скарбниці вчителів, і до авторських робіт учнів (реферати, вірші, розповіді), розміщені через комп'ютер у бібліотеці. Там же можна почитати електронні версії шкільних газет, ознайомитися з інформацією дошки оголошень. Батьки учнів можуть увійти в корпоративну мережу школи через комп'ютер, який встановлений у вестибюлі школи.

Засоби ІКТ дають можливість відмовитися і від традиційної форми підготовки та проведення педагогічних консиліумів,

що призводить до економії коштів, наприклад, при використанні електронних документів замість паперових (тестування учнів, діагностика психологів, результати діагностики вихователів, анкетування вчителів, звітні і підсумкові таблиці, рекомендації) [5].

Впровадження в освіту нових інформаційних технологій підвищує загальний рівень навчально-виховного процесу, підсилює мотивацію навчання і пізнавальну активність учнів, постійно підтримує вчителів у стані творчого пошуку дидактичних новацій. Комп'ютери в освіті поступово перетворюються з інструменту для викладання в потужний засіб розвитку всього навчально-виховного середовища. Завдання сьогодення етапу інформатизації у школі – це перехід від варіантів проникаючої інформаційної технології до варіанту монотехнології, коли все навчання, моніторинг, діагностика, управління освітнім закладом спирається на використання комп'ютерів.

У сучасних умовах головним завданням освіти є не лише здобуття учнями певної суми знань, але і формування у них умінь і навичок самостійного здобуття знань. Учені, вчителі, засвідчують, що в учнів, які активно працюють з комп'ютером, формується вищий рівень самоосвітніх навичок, умінь орієнтуватися в бурхливому потоці інформації, виділяти головне, узагальнювати, робити висновки. Тому дуже важливою є роль учителя в розкритті можливостей нових інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні не лише інформатики, але і на уроках інших предметів. ІКТ дозволяють по-новому "зазвучати" уроку, дають можливість вчителю і учневі використовувати на уроках текстову, звукову, графічну і відеоінформацію, урізноманітнити джерела інформації. Ефективність навчання через образне сприйняття відоме всім. У поєднанні з комп'ютерними можливостями вона неодноразово зростає.

Використання комп'ютерної техніки відкриває величезні можливості для педагога: комп'ютер може узяти на себе функцію контролю знань, допоможе заощадити час на уроці, ілюструвати значний обсяг матеріалу, важкі для розуміння моменти показати в динаміці, повторити те, що викликало скруту, диференціювати урок відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Нові інформаційні технології дають можливість на новому рівні проводити не лише уроки, але і позакласну роботу. У першу чергу учням надається можливість навчитися новим комп'ютерним програмам, розкрити творчі здібності, поглибити знання з певної теми. На вищому за якістю рівні прово-

дяться різні заходи: КВН, наочні тижні, конкурси [6].

У статті використані результати дослідження робіт працівників НАПН України Інституту засобів навчання, зокрема: Бикова В. Ю., Гриценчука О. О., Жука Ю. О., Іванюка І. В., Малицької І. Д., Овчарука О. В., Пасічника Л. М., Позняка С. І., Чернявської Ю. Ю. та ін.

Аналізуючи основні тенденції та підходи до запровадження комп'ютерних технологій у системі шкільної освіти, слід визнати, що останнім часом шкільна освіта значно розширює спектр технологій, які пов'язані з комп'ютером та всевітніми інформаційними мережами.

Важливим є діяльність міжнародних організацій, що фахово опікуються навчальними програмами для вчителів, та великих промислових корпорацій (серед яких – Intel), що спрямовують зусилля не тільки на роботу з учнями, а й на підготовку вчителів, створюють можливості набуття необхідних навичок та компетентностей.

Оскільки одним із головних завдань школи є соціалізація особистості учня, можна з упевненістю говорити про нагальну необхідність використання ІТ у навчально-виховному процесі з метою створення всіх необхідних сприятливих умов для навчання та виховання.

Розбудова інформаційного освітнього простору сьогодні потребує від молоді володіння сучасними ІКТ і вміння застосовувати їх у навчанні та повсякденному житті. У розвитку ІКТ простір для діяльності дуже широкий. Це вимагає від педагога постійного самовдосконалення, цілеспрямованості, наполегливості та мобільності.

Темпи і напрями змін нині визначаються не обчислювальною технікою і можливостями телекомунікацій, не програмними засобами, а людьми, їх готовністю мінятися, запитами і проблемами. Тому інформатизація освіти у світі загалом, і в Україні, зокрема, що переживає кризовий період свого розвитку, має величезне значення. Розбудова інформаційного освітнього простору сьогодні потребує від молоді володіння сучасними ІКТ та вміння застосовувати їх у навчанні і повсякденному житті.

Інформаційний простір навчального середовища в першу чергу надає змогу всім учасникам навчально-виховного процесу крокувати в ногу з сучасним темпом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов В.М. Сучасні комп'ютерні мережі / В.М.Антонов. – К.: "МК-Прес", 2005. – 480 с., іл..
2. Забродська Л. М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення /Л.М. Забродська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7. – С. 17–20.
3. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. – К.: Атіка, 2005. – 252 с.
4. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл: Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 27 квітня 2001 р. № 5/8-21 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 13. – С. 3–10.
5. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: Учебное пособие / И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.
6. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоєва/ // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4(49). – С. 60–66.
7. Співаковський О.В. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід. / О.В. Співаковський, М.С. Львов та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №2 (20). – С. 17–21.

Стаття надійшла в редакцію 5.11.2010 ■

Досліджено проблему моделювання освітнього середовища для забезпечення інноваційного розвитку початкової школи. Акцентовано увагу на можливих напрямках розвитку компонентів освітнього середовища початкової школи.

Исследована проблема моделирования образовательной среды для обеспечения инновационного развития начальной школы. Акцентировано внимание на возможных направлениях развития компонентов образовательной среды начальных классов.

The problem of educational environment modeling for the innovative life of primary school. Author attracts your attention to possible ways of the components of educational environment of primary classroom development.

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Т. В. Водолазська

Останнім часом у педагогічній літературі підвищився інтерес до проблем моделювання, проектування та експертизи освітнього середовища, прогнозування його впливу на різні категорії учасників навчального процесу. Зростання кількості публікацій з даної тематики пояснюється усвідомленням ролі, яку відіграє освітнє середовище в житті людини, поширенням у практиці ідей "педагогіки середовища" – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування і розвитку особистості дитини (С. Т. Шацький, Ю. С. Мануйлов) [7].

Зростання швидкості соціокультурних змін неминуче приводить до змін в освітньому середовищі, до прискорення його оновлення, що задає нові вимоги до науково-методичних досліджень і теоретичних розробок. Динамічність процесів, у яких діють освітні заклади України, потребує спеціальних досліджень з проблем моделювання освітнього середовища.

Актуальність цього питання визначається: перспективами розвитку навчальних закладів на інноваційній основі; ре-

формуванням освіти, що передбачає створення такого середовища, яке сприятиме "вільному розвитку активної дитини" (Я. Корчак); необхідністю отримання достовірної інформації про вплив компонентів освітнього середовища на розвиток та саморозвиток учня.

Постановка завдань та мети статті. Реалії сучасного освітнього процесу потребують детального вивчення питання впливу освітнього середовища на становлення особистості, використання його як механізму розвитку та саморозвитку школярів.

Метою статті є аналіз структурних одиниць освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу та розробка теоретико-методологічної бази для моделювання середовища початкової школи.

Потребують розв'язання такі завдання:

- ♦ уточнити поняття "освітнє середовище", "моделювання освітнього середовища";

- ♦ виявити основні структурні компоненти освітнього середовища початкової школи;

- ♦ розробити теоретичну базу моделювання освітнього середовища початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розв'язання поставленої мети потребує уточнення термінологічного апарату проблеми та визначення підходів до моделювання освітнього середовища початкової школи.

Оскільки поняття "освітнє середовище" ключове у статті, необхідно визначити, який зміст буде вкладатися в нього у контексті даної роботи.

Дослідження психолого-педагогічної літератури показало, що серед дослідників немає спільної думки щодо визначення поняття "освітнє середовище", пода-



Освітнє середовище у педагогічній системі Марії Монтессорі (Ейндховен, Нідерланди)

ються різні його тлумачення. Так, Н. Б. Крилова розглядає освітнє середовище як частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів [6, с. 191]. С. Д. Дерябо подає визначення освітнього середовища через сукупність усіх можливостей для навчання, виховання і розвитку особистості, причому, можливостей як позитивних, так і негативних [3]. Тим самим дослідники підкреслюють саме аспект педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи і особистості в ньому.

Аналіз літератури дає можливість визначити освітнє середовище як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідуумом відбувається становлення його особистості.

У рамках даної роботи під освітнім середовищем будемо розуміти систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що полягають у соціальному і просторово-предметному оточенні [15].

Розглядаючи освітнє середовище як засіб розвитку особистості учня, слід звернути увагу на проблему створення середовища, в якому кожна дитина мала б можливість реалізації власного потенціалу. Таке середовище має забезпечити навчання учня відповідно до його природовідповідних можливостей. Саме з цих позицій необхідно шукати шляхи вдосконалення освітнього середовища в сучасних умовах.

Виклад матеріалу дослідження. Теоретико-методологічним засобом дослідження освітнього середовища може виступати моделювання, яке об'єктивно дозволяє знайти відповіді на поставлені питання і, що найголовніше, надає можливість визначити шляхи і підходи до ефективного розвитку освітнього середовища початкової школи, його складових і структури відповідно до вимог розвитку сучасних педагогічних систем.

Проблема педагогічного моделювання освітнього середовища знайшла своє відображення в працях В. А. Ясвіна, В. В. Давидова, В. П. Беспалька, Ю. С. Мануйлова, В. В. Гузеєва та інших дослідників, які відкрили перспективу використання середовища в якості інструмента управління розвитком особистості.

Педагогічне моделювання це: 1) метод дослідження педагогічних явищ чи фактів на аналогічних фрагментах педагогічної реальності; 2) конструювання і вивчення моделей реальних педагогічних феноменів, а також штучно створених педагогічних ситуацій [2, с.101].

Моделювання освітнього середовища педагогом – це конструювання, вивчення реальних, а також штучно створених моделей освітніх середовищ, які ведуть до активності учнів, сприяють саморозвитку особистості і середовища.

Необхідність використання методу моделювання пояснюється складністю феномену "освітня система", намаганням позбавитися несуттєвих, випадкових зв'язків, необхідністю виділити найбільш значущі відношення.

Питання моделювання освітнього середовища безпосередньо пов'язане з визначенням суттєвих його складових (компонентів), характером і специфікою їх взаємодії. Компоненти середовища виступають з одного боку, як атрибути чи аспекти розгляду, що визначають змістову і матеріальну наповненість, а з іншого боку – як ресурси, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу [15].

У загальному вигляді освітнє середовище будь-якого освітнього закладу може бути представлене сукупністю таких компонентів: просторово-предметного, соціального, психодидактичного.

Просторово-предметний компонент – архітектурна організація життєвого простору (архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень); зовнішнє оточення школи; символічний простір (символи, традиції, свята та ін.) – створює фон, на тлі якого розгортаються стосунки всіх учасників навчально-виховного процесу.

Соціальний компонент – особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін.) – це єдина "карта поведінки", властива для даної школи.

Психодидактичний компонент – змістова сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники та ін.) і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу. Форми та методи навчання разом з предметним середовищем стають фактором розвитку дитини [15].

Зазначимо, що освітнє середовище необхідно сприймати не як механічну суму його компонентів, а як органічну єдність факторів, вибір яких продиктований конкретною ситуацією.

Якість освіти безпосередньо залежить від комфортності становища дитини та її взаємодії з різними об'єктами освітнього середовища. У той же час, будь-яка абсо-

лютизація впливу середовища веде до недооцінювання активних дій людини у власному становленні. За умов абсолютизації також ігнорується багатовекторність впливів певних середовищ на конкретну особистість.

Особистість і середовище – активно діючі сили. Середовище створює умови (сприятливі або несприятливі) для діяльності людини, але людина бере з нього тільки те, що на даний момент відповідає її цілям і потребам. Звертаючись до розгляду проблеми взаємодії особистості й середовища, Ж. Піаже зазначав, що останнє не лише впливає на людину, а й безперервно трансформує її структуру. Освітнє середовище має апелювати до активності дитини, заохочувати, наповнювати її захопливим культурним матеріалом. Результатом взаємодії дитини з середовищем стає самоактуалізація особистості, її психічне здоров'я і щастя (А. Маслоу, В. Франк, Е. Фромм).

Таким чином, освітнє середовище задається педагогами і в той же час створюється індивідом, оскільки кожний розвивається відповідно до своїх задатків, інтересів, життєвого досвіду і буде власний простір входження в культуру, своє бачення цінностей і пріоритетів пізнання. І оскільки будь-яке знання індивідуальне, суб'єктивне, то освітнє середовище кожного є, в кінцевому результаті, особливим, унікальним простором пізнання і саморозвитку.

При побудові моделей дослідники (Т. К. Смиківська, В. М. Моханов) пропонують конкретний план дій з моделювання, що складається з таких етапів: 1) визначення задуму; 2) ескіз моделі; 3) визначення моделей дій (стратегій); 4) планування реальних стратегій на рівні завдань і умов їх реалізації; 5) організація зворотного зв'язку, оцінка процесів; 6) оцінка і аналіз результатів; 7) оформлення документації [2].

Початком модельного циклу служить інноваційна ідея (сукупність ідей), що сприймається доросло-дитячою спільнотою окремого закладу і вибудовується в спільній діяльності. Етап становлення характеризується розробкою відповідного ескізу моделі (концепції і програми розвитку закладу), плануванням дій.

Поступово модель набуває вигляду зразка (прикладу), тобто такої системи, що цікавить широке коло педагогічної спільноти, яка прагне адаптувати концепцію або окремі її елементи до своїх умов. Цей етап характеризується створенням необхідних умов для плідного функціонування позначеного середовища, залученням до роботи найбільш підготовлених та творчих кадрів, батьків, які розуміють та

підтримують концепцію розвитку даного закладу.

З часом вплив моделі-зразка на традиційні школи зростає. Це етап, коли модель перетворюється в норму. Цьому етапу відповідає постійний пошук ефективних засобів розвитку освітнього середовища, проведення інноваційної дослідницької діяльності.

Проаналізуємо структурні компоненти типової початкової школи з метою визначення орієнтирів змін, які дозволять перенести акценти з активного педагогічного впливу на особистість учня в сферу формування середовища, в якому відбувається самонавчання та саморозвиток.

Просторово-предметний компонент української школи – це (в більшості випадків) типовий проект забудови, типова класна кімната зі стрункими рядами парт, вчительським столом і темною дошкою на стіні, типові меблі, які до того ж часто не відповідають санітарно-гігієнічним вимогам. Класну кімнату для початкових класів можна розпізнати за наявністю ігрового центра, куточків правил безпеки та дорожнього руху, класного куточка, де записано права й обов'язки школярів, правила поведінки учнів, органи самоврядування, відображено життя колективу класу (відповідно до Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів) – усе інше дуже типове і мало чим відрізняється від старших класів. Російський науковець, дитячий психолог Марія Осоріна, даючи психологічний аналіз такого приміщення, підкреслює традиційне протиставлення соціальних позицій: домінуючий вчитель і підлеглі учні [10, с. 243]. У той час як сучасне приміщення початкової школи має бути:

1) обладнане меблями, що легко пересуваються, трансформуються залежно від того, яку соціально-психологічну атмосферу збирається створити вчитель, які завдання будуть вирішувати учні;

2) оформлене відповідно до інтересів дітей із залученням їх як співавторів проектування освітнього середовища.

Розвивальний ефект просторово-предметного компоненту матиме місце в тому випадку, коли дитина буде включена в процес проектування свого освітнього середовища. Марія Осоріна довела потребу дитини в наявності свого дитячого простору, у якому дитина вибудовує світ у собі, набуває життєвого досвіду, самовдосконалюється [10]. Так, наприклад, молодший школяр відчуває потребу в дослідженні предметів, які можна брати в руки, маніпулювати ними без допомоги дорослих. І оскільки дитина пізнає світ переважно за допомогою органів чуттів, переходячи від одного рівня складності до ін-

шого, то їй потрібне середовище, що відповідає потребам її розвитку, і матеріали, за допомогою яких пізнання доквілля буде здійснюватися без особливих труднощів. У системі навчання Марії Монтессорі роль такого середовища відіграють центри зі штучно створеними засобами навчання: вкладиші, рамки, набори бусин; у системі Селестена Френе – шкільна типографія, дитячі газети і журнали, майстерні та шкільний кооператив.

Психолого-педагогічні можливості архітектури дуже рідко беруться педагогами до уваги, хоча вони не менш важливі за інші компоненти освітнього середовища. Джон Дьюї описує цікавий приклад. При спробі купити меблі для своєї експериментальної школи, обійшовши багато майстерень, він зустрів одного виробника, який сказав: "Ви шукаєте меблі, за якими діти могли б працювати, а всі наші столи пристосовані для слухання".

Дослідження чеського психолога М. Черноушека та естонського дослідника М. Хейдметса доводять, що архітектура приміщення, розмір та просторово-предметне оточення опосередковано відображаються на міжособистісних стосунках, стилях та тактиках виховного впливу, що обумовлюють процес формування особистості дитини. Дослідники встановили, якщо дитина протягом довгого періоду часу знаходилась в умовах повної відсутності особистої території, була позбавлена можливості персонально відповідати за неї, то вона демонструє невпевненість, страх, безініціативність в умовах, коли треба прийняти самостійні рішення і відповідати за них [12; 13].

У зв'язку з цим постає питання про просторово-предметне оточення початкової школи, інтер'єр навчальних кімнат, що не лише відображали б педагогічний стиль діяльності учителя, його творчий потенціал, а і давали б можливість дітям вести самостійну дослідницьку та практичну діяльність, брати участь в оздобленні навчальних приміщень.

Неменш важливе значення для успішного розвитку освітнього середовища має естетика навчального закладу. Інтер'єр кожного навчального приміщення повинен мати своє "обличчя" і відповідати вимогам ергономіки (світловий і кольоровий клімат, температурний режим). Кольоровий клімат важливий перш за все для самопочуття дитини. Особливо зростає роль кольорової гамми інтер'єру у зв'язку з прагненням компенсувати спрощеність і одноманітність форм типових зразків простору, меблів, обладнання, обумовлених сучасною технологією проектування.

Думка про те, що інтерес дитини до навчання значною мірою залежить від

змісту освіти, навряд чи підлягає сумніву і обговоренню. Проте залишається відкритим питання: чому для дитини, генетично схильної до пізнання, процес навчання перетворюється на обов'язок, важку і нецікаву роботу? Відповідь, як часто буває, досить проста: необхідно врахувати "природу дитини", яка орієнтована на пізнання доквілля. Правильно збудоване навчання може і повинно здійснюватися без примусу, без насильства над дитиною. Одним із перших почав пропагувати, реалізовувати і розвивати ці ідеї американський педагог і філософ Джон Дьюї. Він вважав, що заняття маленьких школярів мають бути побудовані через гру, власні дослідження і практичну діяльність [11, с. 60].

Шкільне освітнє середовище дитини повинно культивувати інтерес до пізнання самого себе і до самопроекування простору для свого розвитку. Так, наприклад, у педагогічній системі М. Монтессорі виділені умови, які сприяють позитивному впливу середовища на самопізнання, самовдосконалення дитини. Серед них: дитина досліджує світ у власному темпі; займається тим, що її цікавить (звідси позитивний емоційний стан); дитина не відчуває тиску чи насилля; вона вільна в діях, виборі матеріалів; під час пізнання світу постійно вдосконалює моторику, координацію рухів [9].

Нині у світі поширена освіта через досвід, що визначається основою успішного навчання. Джон Дьюї писав: "Учитися на досвіді" означає бачити попередні і майбутні зв'язки між тим, що ми робимо, і тим, які наслідки ми пожинаємо від цього. За таких обставин діяльність стає випробуванням, експериментом зі світом для того, щоб виявити, який він, а те, що ми знаємо, – навчанням, відкриттям зв'язків між речами" [4, с. 114].

Освіта через досвід підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню навичок зіставлення, класифікації, аналізу і синтезу. Крім того, учні набувають навичок перенесення знань в інший контекст, оскільки вчать не стільки запам'ятовувати факти, скільки шукати, аналізувати інформацію, самостійно вирішувати завдання. Таке навчання також сприяє формуванню навичок співпраці і міжособового спілкування, дозволяє ефективно адаптуватися до умов життя сучасної людини.

Освіта через досвід ставить нові вимоги і до вчителя, вимагаючи від нього не стільки викладання, скільки створення умов для прояву у дітей інтересу до пізнавальної діяльності, самоосвіти і застосування отриманих знань на практиці. З носія готових знань вчитель перетворюється на організатора пізнавальної діяльності своїх учнів.

Вирішення освітніх завдань, згідно з таким підходом до навчання, здійснюється шляхом створення спеціального освітнього середовища, в якому дитина знаходила б стимули для самонавчання і розвитку. Звідси і основні вимоги-орієнтири: спиратися на власний досвід дитини; навчати у дії; спонукати до спостереження і експериментування; чергувати індивідуальну і колективну роботу.

Таке освітнє середовище сприяє культивуванню інтересу до пізнання самого себе і до моделювання свого простору розвитку, виступаючи джерелом потреби самовизначення, умовою розвитку та саморозвитку особистості, джерелом її ціннісних орієнтацій, фактором збагачення (збіднення) мотиваційної сфери.

Традиційне освітнє середовище передбачає використання відносно вузького спектра навчальних приміщень, матеріальних засобів навчання, інформаційних освітніх ресурсів і педагогічних технологій, де "ведучим процесу виступає особистість педагога, вихователя, дитині ж відводиться роль пасивна, внаслідок чого психологічна суть її уніфікується" [5, с. 21].

Суттєво розширити потенційні можливості освітнього середовища, коли воно не обмежене наявною в даному навчальному закладі різноманітністю складових, можна за умови реалізації принципів відкритої освіти (принцип гнучкості та модульності освіти і освітніх послуг; принцип формування інформаційного освітнього середовища в системі освіти), використання сучасних методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій. У відкритому навчанні перевага надається самостійній роботі учня, яка базується на можливості вибору місця, форм, темпу навчання, механізмів підтримки.

Укладачі та автори книги "Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий конвент і відкрите знання", наголошуючи на комплексному характері поняття, роблять кілька застережень стовно того, до чого відкрита освіта не зводиться і чим не обмежується. Відкрита освіта: не зводиться виключно до відкритого доступу до навчальних і освітніх матеріалів; не дорівнює дистанційній освіті; не є "альтернативною освітою", що за допомогою комп'ютерних і комунікаційних засобів дає змогу досягти значних навчальних результатів [1, с. 10–11].

С. Щенников дає інтерпретацію терміна "відкрита освіта" в контекстах – доступна; вільна для вибору умов навчання; відкрита в територіальному розумінні; орієнтована на зміни внутрішніх потреб, умов, соціокультурної ситуації; відкрита

в особистісному та комунікативному розумінні; варіативна за формою взаємодії; відкрита в розумінні вибору "траєкторії" розвитку [14].

У відкритій освіті і відкритих педагогічних системах передбачається використання відкритого навчального середовища, у якому створюються умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання та виховання людини, забезпечення адаптації компонентів до індивідуальних можливостей та потреб особистості, що є, безперечно, позитивною оцінкою середовища. Доступна для учасників навчально-виховного процесу якісна і кількісна різноманітність компонентів середовища визначає його дидактичний потенціал. У початковій школі цінним джерелом інформації для дитини виступає навколишнє середовище. Довкілля пропонує маленькій дитині нескінченні можливості й умови для саморозвитку. Налагоджуючи стосунки з ландшафтом, розширюючи світ шляхом "освоєння нових земель", дитина прагне до активної взаємодії з навколишнім середовищем. Основне завдання вчителя – організація вільної освітньої взаємодії з уже існуючими та виділеними для навчальних цілей об'єктами зовнішнього світу. Учень сам, спираючись на внутрішні потреби, культурні традиції та результати усвідомлення своєї діяльності, зможе вивчати необхідні йому інформаційні блоки, розвиваючись у процесі творчості. Для організації такої діяльності учню необхідні прийоми, способи, які можуть бути засвоєні ним у взаємодії з педагогом, однокласниками або за допомогою заданих школою освітніх процесів.

Цінним джерелом ініціювання і підтримки нововведень у освітньому середовищі стають знання, які є результатом діалогу між різними споживачами освітніх послуг освітньої системи. Автор книги "П'ята дисципліна" Пітер Сенге пропонує використовувати термін діалог як засіб досягнення колективного рішення, яке підвищить ефективність діяльності організації.

Освітній процес, що відбувається в діалозі педагога і дитини, формує самостійність особистості, відповідальність, веде до розкриття творчих потенціалів суб'єкта. Виховання та навчання розуміються в цьому випадку як унікальні творчі процеси, що забезпечують умови для саморозвитку, самоосвіти, самовиховання дитини; особистість педагога і особистість учня виступають в позиції рівноправних учасників цих процесів з однаковою відповідальністю за їх організацію і кінцевий результат [5, с. 22].

Висновки

Особлива організація середовища забезпечує оптимізацію його впливу на особистість. Суб'єкт, що управляє освітнім процесом (педагог), виконує систему педагогічних дій з перетворення середовища в засіб діагностики, проектування та продукування освітнього результату. Педагог, що усвідомлює значення освітнього середовища, приділяє велику увагу його моделюванню та дослідженню.

Орієнтиром у процесі моделювання сучасного освітнього середовища може стати система принципів, що включає єдність всіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням ієрархічного комплексу їх потреб і розвиток діалогу між ними (інтегративності), задоволення потреб споживачів освітніх послуг у отриманні якісної освіти із застосуванням принципів відкритої освіти, здоров'язберігальних технологій, освіти через досвід (оптимізація), пріоритетність взаємодії всіх учасників освітнього процесу, розширення діапазону взаємодії у школі як організації, що навчається (комунікативності).

Якість взаємодії особистості і освітнього середовища забезпечується у тому випадку, коли можливості середовища компліментарні потребам дитини: фізіологічним, безпеки, любові, пошани, а також вищій потребі самоактуалізації. Таким чином, принциповим показником якості освітнього середовища може служити його здатність забезпечити комплекс потреб усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, адміністрації).

Якість освітнього середовища визначається і спрямованістю освітнього процесу на розкриття і розвиток особистісного потенціалу кожної дитини. Сенс зростання – пізнання себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток усіх основних атрибутів, а взаємодія особистості з власним внутрішнім світом в цілому не менш (а у багатьох відношеннях більш) значуща, ніж зі світом зовнішнім. Особистий розвиток та саморозвиток дитини стає вихідною точкою оцінювання роботи будь-якої педагогічної системи.

Перспективою подальших наукових розвідок може стати узагальнення існуючих практичних рішень для впровадження середовищного підходу в практику сучасної школи, розробка методології моделювання освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий конвент і відкриття знання / [ред.

Торі Гійосі, М. С. Віджай Кумар]. – Київ : Наука, 2009. – 256 с.

2. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

3. Дерябо С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 4–18.

4. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

5. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.13–23.

6. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

7. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. службы, 2002. – 156 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с. (Мастера психологии).

9. Монтессори М. Значение среды в воспитании / [пер. с итал. К. Памфиловой. Русская школа за рубежом]. – Прага, 1926. – Кн.17. – 424 с.

10. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – 3-е изд. – СПб. : Речь, 2004. – 276 с.

11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

12. Хейдметс М. Психология среды: становление и поиск // Тенденции развития психологической науки. – Москва, 1989. – С. 242–254.

13. Черноушек М. Психология жизненной среды. / [пер. с чешск. Серия – Человечество на пороге XXI века]. – Москва : Мысль, 1989. – 174 с.

14. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

Стаття надійшла в редакцію 11.10.2010 ■



У редакцію надійшли нові книги



Клепка С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепка – Полтава : ПОІППО, 2007. – 328 с.

Здійснено критичний аналіз монографії відомого українського філософа освіти С.Ф. Клепка "Конспекти з філософії освіти". Виокремлено найважливіші питання реформування української освіти, порушені в монографії: наскільки освітні системи відповідають можливостям людської природи і як вони здатні її поліпшувати; як освіта визначається умовами соціально-економічного життя і культури та яким є її зворотний вплив на якість суспільства.

Осуществлен критический анализ монографии известного украинского философа образования С.Ф. Клепка "Конспекты по философии образования". Выделено наиболее важные вопросы реформирования украинской системы образования, рассматриваемые в монографии: насколько образовательные системы соответствуют возможностям человеческой природы и как они способны ее улучшить; как просвещение определяется условиями социально-экономической жизни и культуры и каково его обратное влияние на качество общества.

Paper presents critical analysis of monograph of famous Ukrainian philosopher of education S.Klepka "Conspectus In Philosophy of Education". The most important considered in monograph questions of the Ukrainian education reformation are defined. How much educational systems fit to the possibilities of human nature and are able to improve it; for what extension is education determined by social and economical life and culture and what kind of feedback influence on the quality of society it has.

ОСВІТА: УКРАЇНА І СВІТ. ДУМКИ З ПРИВОДУ ПРОЧИТАННЯ "КОНСПЕКТІВ З ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ"

В. М. Помогайбо

Корінною основою активного існування держави є якість її освіти. Під активним існуванням держави звичайно розуміється те, що її поважають, що вона здатна впливати на хід світової політики, спроможна забезпечити достойний рівень життя своїм громадянам. Така держава не може бути придатком інших країн – джерелом сировини, робочої сили або ринків збуту продукції. Чи існує активно наша держава сьогодні, а якщо ні, то чи буде вона існувати активно в майбутньому? Який сучасний рівень української освіти?

Якщо ситуація в нашій країні, і перш за все в освіті, не зміниться найближчим часом, ми втратимо право називатися культурною державою і ризикуємо перетворитися на суспільство йолопів та тупиць. Щоб переконатися, що це так, досить поглянути навкруги, прислухатися, про що говорять наші діти, ким та чим захоплюються, як себе поведуть? Значна частина молоді (як хлопців, так і дівчат; як студентів, у тому числі і майбутніх учителів, так і школярів) вживає найгрубішу нецензурну лайку. І це нас не тільки не турбує, а навіть не дивує. А чому ж дивуватися? Адже діти беруть приклад із нас, із того, що вони бачать на телеекрані, із поведінки політиків, "народних" депутатів і взагалі старших. Загальний рівень культури в Україні нині різко знизився.

А ми все ще продовжуємо втішати себе тим, що наша система освіти та виховання одна з кращих у світі, бо ж наші спеціалісти та вчені дуже цінуються на Заході. Цінуються – це правда. Тисячі кращих із них емігрували за кордон і успішно там працюють. Однак, це зовсім не означає, що наша освіта краща у світі. Це свідчить лише про те, що й український народ породжує здібних та працьовитих людей, які реалізують себе всупереч будь-якому рівню освіти.

"У мене не було аку-аку. А якби й було? Все одно. Адже я не знав, що це таке, а отже, навряд, чи зміг би ним скористатися" [1, с. 141]. Так говорив відомий норвезький учений, мандрівник та письменник Т. Хєрдал про магічні засоби аборигенів острова Пасхи. Разюче схожа ситуація в нашій освіті. Чіткої програми реформування української освіти все ще немає. Та якби й була, ми поки що не здатні її втілити в життя. Ті окремі заходи, здійснені в освіті протягом останніх 10-15 років буцімто з метою її поліпшення, є звичайним макіяжем і результатів не дали. Це – 12-бальна система оцінювання знань школярів, а також внутрішнє, а тепер так зване зовнішнє незалежне оцінювання.

Ця ситуація нагадує безглуздий консиліум лікарів біля ліжка тяжко хворого, якому потрібна термінова допомога, про те, за якою системою вимірювати температуру його тіла – за Цельсієм, Фаренгейтом чи Реомюром? Цікаво, що фінська освіта користується взагалі 3-бальною системою оцінювання знань, і дай Боже нам такий рівень життя, який вони мають. Крім того, Фінляндія має найвищий у світі індекс технологічного розвитку, який визначається процентом її громадян, що працюють у сфері науки і високих технологій та активно користуються Інтернетом.

Звернемо увагу на – зовнішнє незалежне оцінювання випускників шкіл. У нашій сучасній державі незалежне тестування в принципі неможливе, тим більше, якщо воно здійснюється на місцях, у регіонах. І яке ж воно зовнішнє, якщо здійснюється в ряді місцевих шкіл? Дійсне зовнішнє і незалежне тестування при вступі до вищих навчальних закладів є у ряді розвинених країн. Наприклад, в Ізраїлі діє єдиний, незалежний від освітніх структур Ізраїльський центр тестування та оцінювання [2]. Крім того, їхні тести визначають не рівень залишкових знань з окремих навчальних предметів, а придатність до тієї чи іншої майбутньої спеціальності.

Ці та інші питання знов і знов порушує відомий український філософ і педагог С. Ф. Клепко у своїй черговій монографії "Конспекти з філософії освіти" [3]. Хто ця людина? Чому цей вчений піклується про українську освіту? Чи варто прислухатися до його міркувань? Чи здатен він порадити щось путне? На всі ці запитання можна дати лише позитивні та ствердні відповіді. Судить самі.

Сергій Федорович Клепко – доктор філософських наук, проректор з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Крім того, він – консультант освітніх проектів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Світового банку, Міжнародного фонду "Відродження". Сергій Клепко – головний редактор журналу "Постметодика", а також переможець конкурсу "Педагогічна публіцистика року – 2007" у номінації "Освітня політика" та лауреат громадської премії Всеукраїнської експертної мережі "Експерт року – 2006" у галузі освіти.

Науковий доробок філософа складає майже 200 публікацій з проблем освіти, серед яких 7 монографій: "Інтегративна освіта і поліморфізм знання" (1998) [4], "Есе з філософії освіти" (1998) [5], "To the best solution in education" ("До кращого рішення в освіті") (2002) [6], "Наукова робота і управління знаннями" (2005) [7], "Філософія освіти в європейському контексті" (2006) [8], "Конспекти з філософії освіти" (2007) [3] та "Модернізаційні процеси в сучасній освіті" [9].

Оскільки названі публікації видані обмеженими тиражами, зацікавлені можуть скласти про них уявлення на підставі досить змістовних рецензій [10-15].

Отже, чергова монографія С. Ф. Клепка. Вона досить об'ємна (420 с., до того ж великого формату), а називається "Конспекти...". Чому? Доцільність саме такої назви автор пояснює у передмові. "Конспекти необхідні нам як засіб подолання нашого незнання про освіту у людиновимірних масштабах, як чесне зізнання в неможливості концептуалізувати черговим метаоповіданням феномен освіти людини, яка, за своєю природою, є сутнісно неконцептуальною" [3, с. 10].

Автор презентує свою монографію як розширене видання книги "Есе з філософії освіти" [5] та продовження книги "Інтегративна освіта та поліморфізм знання" [4]. Порівняно з останньою, у "Конспектах з філософії освіти" висвітлено соціокультурний та філософсько-антропологічний виміри освіти, тобто "з'ясовується питання, наскільки освітні системи відповідають можливостям людської природи і як вони здатні її поліпшувати, як

освіта визначається умовами соціально-економічного життя і культури та яким є її зворотній вплив на якість суспільства" [3, с. 10].

Появу цієї монографії Сергій Федорович завдячує сприянню численних фахівців, а особливо вчителів-практиків, які "стимулювали авторські пошуки стосовно стану освіти і суспільства відверти ми і незручними питаннями, яких намагаються уникати у багатьох наукових текстах" [3, с. 11].

"Конспекти з філософії освіти" складаються із 6 розділів: 1. Проект; 2. Метод; 3. Проекція культури на освіту; 4. Освіта у напрямі до ноосфери; 5. Іпостасі інтеграції; 6. Технології влади і освіта.

Ще і ще раз перегортаю сторінки книги, читаю заголовки розділів, підрозділів, тем, параграфів. Знову і знов перечитую виділені мною місця. Яке громаддя інформації та порушених проблем, цитування сотень і сотень авторів, густе плетиво перехресних посилань! Хіба це конспекти? Це – енциклопедія з філософії освіти. Чому ж тоді автор назвав свою працю конспектами? І тут я згадав про притаманне Сергію Федоровичу витончене почуття гумору.

На самому початку монографії, у розділі "Проект", автор висловлює жаль з приводу того, що у всій масі сучасної педагогічної літератури, як теоретичної, так і прикладної, бракує опису мети та завдань освіти. За таких обставин уся діяльність, якою зайняті педагоги – створення навчальних планів, програм, підручників, посібників, навчально-методичних засобів, здійснення навчально-виховного процесу, спроби реформувати освіту – позбавлена сенсу. Це одне й те ж, що будувати залізницю у навманя вибраному напрямку – можливо десь попереду і трапиться якийсь населений пункт. Передумову усвідомлення мети та завдань освіти С. Ф. Клепко бачить у розумінні природи людини та суті її культури. Виходячи з цього, він стверджує, що загальною метою освіти та виховання є формування людини, здатної розуміти інших людей та їхню культуру, а також спілкуватися і взаємодіяти з ними.

Сучасний етап розвитку людської цивілізації характеризується досить швидким темпом, тому нам потрібна така "освіта, яка була б спроможна забезпечити вищу швидкість здобуття знань порівняно із швидкістю суспільних змін" [3, с. 26]. Насправді ж наша освіта загрузла у трясовині непорядкованої навчально-наукової інформації. Сучасний школяр мусить запам'ятовувати велику кількість несуттєвих та непотрібних у майбутньому знань на зразок того, що стра-

вохід дощового черв'яка може утворювати волю, рот аскариди оточений трьома губами і т.д. і т.п. Дуже влучно з цього приводу висловився відомий французький письменник та філософ А. де Сент-Екзюпері: "Не пропонуйте дітям готові формули, формули – пусте, збагатіть їх образами та картинами, які показують зв'язки. Не обтяжуйте дітей мертвим тягарем фактів, навчіть їх прийомам та способам, які допоможуть їм досягти" [16, с. 94]. Для забезпечення цих умов С. Ф. Клепко наголошує на необхідності "розробки і впровадження інтегративної освіти, яка спрямовує навчальний процес на оволодіння учнями основними технологіями для життя – технологіями виробництва, знакових систем, влади і особистісного розвитку" [3, с. 27].

Сучасний освітньо-виховний процес повинен бути спроможним сформувавши цілісну людину, здатну осмислити себе та досягти своєї мети в житті. Для здійснення цього завдання починати потрібно з упорядкування хаосу у свідомості людини, спричиненого низкою факторів: відсутністю уявлення про вплив на неї життєвого середовища; переповненням свідомості переконаннями, які заважають побачити реальну дійсність; втратою віри у те, що організація власної розумової діяльності спроможна змінити життєве середовище тощо. Такий хаос починається зі школи і продовжує зростати у вищих навчальних закладах, бо одержувані там знання часто застарілі, не відповідають сучасній науковій картині світу. Ба більше, у окремих, до того ж рекомєндованих МОНМСУ підручниках, наявні не тільки граматичні помилки, а й наукові нісенітниці. Наприклад, у посібнику для студентів вищих навчальних закладів "Основи системної біології" [17] на стор. 258 читаємо: "Наймооторніші у світі істоти ... – кальмари, восьминоги й каракатиці. Рухаються вони подібно до ракет, набираючи ротом воду й із силою виштовхуючи її крізь анальний отвір". Але ж навіть школяр 8-го класу знає, що рух цих тварин здійснюється за допомогою мантийної порожнини, а не системи травлення. І це – лише одна з наукових неохайностей згаданого підручника.

Яка ж система освіти здатна подолати хаос у людині? На думку численних західних педагогів – це спроможна зробити так звана постсучасна освіта (подібно до постмодернізму). Вона "полягає не в тому, що відкидається структура і зміст сучасної освіти .., але в тому, як структурується навчання і який його зміст дозволяє вирішити найбільш ефективно завдання розвитку людського потенціалу" [3, с. 57]. Однією з форм постсучас-

ної освіти є інтегративна освіта, яка, на думку автора монографії, найбільш придатна для нашої країни. Принцип інтегративної освіти полягає в організації хаосу сучасних знань з метою підвищення ефективності їх здобуття та використання.

У розділі "Метод" автор переконує читача у суттєвому значенні філософії для вирішення сучасних педагогічних проблем. Він пише: "Філософія починається там, де закінчуються очевидні речі і постають граничні питання. В цьому сенсі освіта і виховання – найбільш сприятливий ґрунт для філософських роздумів, бо все, що напрацьовано в цій галузі знання, може бути поставлене під сумнів, ніщо не є абсолютною істиною" [3, с. 62].

Філософія освіти – це не конкретні поради педагогам, а скоріше певний спосіб педагогічного мислення. Таке, не зв'язане стереотипами мислення дозволить вирішити найголовнішу із освітніх проблем – як протягом обмеженого начального часу опанувати необхідні знання, уміння та навички?

Автор закликає спрямувати освіту та виховання обличчям до повсякденності – практично готувати молоду людину до життя у реальному світі. Тут не допоможуть вкраплення "зв'язків із життям" у традиційні дисципліни, довгі "правдиві" курси історії і т. п. Необхідно з дитинства починати знайомити людину з реальними повсякденного життя, не сподіваючись на "та це все якось буде", бо життя показує, що "не буде".

Третій розділ монографії називається "Проекція культури на освіту". У ньому філософ перш за все намагається з'ясувати, що ж таке національне виховання та яке воно у сучасній Україні? Він застерігає: не слід шукати засоби майбутнього процвітання держави у нашому минулому – там їх немає. Там – поразки і гіркота втрат, відставання від сусідів, грабницькі напади, внутрішній розбрат і зрада. Необхідно завжди пам'ятати це. Засоби зростання держави треба шукати у реальному сьогоденні, беручи до уваги сучасний менталітет українських громадян.

Автор висловлює своє бачення проблеми української мови в Україні. Він закликає не абсолютизувати це питання, адже у нас безліч нагальних проблем, які дійсно загрожують самому існуванню нашої держави і перш за все відсталість у всьому. До того ж Україна завжди була багатомовною та полікультурною. Щоб переконатись у цьому, досить уважно "погортати" нашу історію. До того ж, коли визначається цінність людини, то не в мові справа, а в її поглядах та компетентності. Для сучасної української освіти

найважливішим є навчити людину бачити, думати, зрозуміло говорити і писати, мати здоровий глузд, знати, що треба робити сьогодні, щоб захистити наше завтра.

У сучасній українській освіті спостерігаємо хибну тенденцію усунення контролю знань та змагання між учнями, аналізу невдач учнів, щоб не травмувати їх. Але ж реальне життя зовсім не таке – воно полягає у постійному змаганні, де без контролю та аналізу помилок не обійтись. Кого ж тоді готує наша освіта? Недоросків, безпорадних у реальному житті, не підготовлених до злетів і поразок, які через вимушену бездіяльність вдаються до різноманітних деструктивних форм поведінки та способів існування?

Нині модними стали слова "гуманізм", "гуманізація", "гуманітаризація", але не кожний із нас усвідомлює значення цих понять. Автор монографії чітко висловлюється стосовно цього: "Гуманітаризація освіти потребує розробки відповідних педагогічних технологій і методик, які мають базуватися на антитехнократичних тенденціях. Такі методики пропонуються називати постметодиками. Гуманітаризація має здійснюватися не як процес позбавлення змісту освіти точних, природничо-математичних дисциплін, а насичення їх у школі відповідним філософським, естетичним, гуманітарним змістом" [3, с. 158].

У наступному розділі "Освіта у напрямі до ноосфери" С. Ф. Клепко намагається з'ясувати, які властивості повинна мати українська освіта, щоб гармонізувати взаємозв'язки між людиною та біосферою і, таким чином, закласти основи формування ноосфери – нового еволюційного стану біосфери, коли розумна творча діяльність людини стане вирішальним фактором її розвитку. Така діяльність людини можлива лише за умови, коли вона буде здобувати знання не з книг, а переважно з довкілля – з неба, землі, лісу, поля, річки, з рослин, тварин, населених пунктів, тобто вивчати самі предмети і явища, а не тільки чужі спостереження та свідчення про них.

Тут автор знову закликає критично ставитися до нашого власного менталітету, наших традицій, історії: "...відповідальність за нинішній стан України потрібно покласти на них [традиції – В. Помогайбо]: якщо вони є такими досконалими, то чого маємо те, що маємо; якщо ж вони утворюють неповну систему, то чим треба її доповнити, щоб народ України позбавлявся своїх вад" [3, с. 180–181]. Це безпосередньо пов'язано з рівнем екологічної та технологічної культури в нашій державі, з українським небезпечним для здоров'я людини екологічним

станом України, який продовжує погіршуватись.

"Така ситуація обумовлює розробку ноосферної філософії освіти, тобто філософії, яка оптимістично визнає розумну діяльність людини як вирішальний фактор розвитку біосфери та перетворення її в ноосферу, коли світ сприймається таким, який ми здатні своїм мисленням перетворювати у кращий. Іншої філософії, спроможної розвивати інтелектуальний потенціал суспільства з однаковою успішністю для багатих і бідних, ми не віднайдемо. Для бідної України бракує саме філософії такого успішного чину", – стверджує С. Ф. Клепка [3, с. 185].

П'ятий розділ "Конспектів з філософії совіти" розкриває потенціал "одного з чинників випереджувального розвитку освіти – її інтегративності – та засад його здійснення" [3, с. 241]. Принцип інтеграції в освіті полягає в організації навчальної інформації з метою її ущільнення. Ущільнення знань – це процес трансформації певного фрагмента навчального матеріалу таким чином, щоб на засвоєння його витрачалося менше часу, але щоб він надавав еквівалентні знання та уміння. При цьому широкого застосування набувають малюнки, піктограми, символи, вправно користуватися якими сприятиме ретельніше вивчення математики, а особливо геометрії, а також достатнє оволодіння комп'ютерними технологіями.

Інтегративну систему освіти можна сформувати лише за умови усвідомлення голографічної природи процесу навчання, яку вперше детально дослідив С. Ф. Клепка. Він також створив голографічну модель освіти, основними структурними елементами якої є три "хвилі" – предметна, опорна та комунікативна. Предметна "хвиля" є ланцюгом сприймання інформації спостерігачем безпосередньо від об'єктів (предметів та явищ реального світу). Засвоєння інформації суб'єктом навчання за допомогою тексту (підручників, аудиторних занять тощо) складає опорну "хвилю". І нарешті, комунікативна "хвиля" є сукупністю способів спілкування у процесі навчання (лекції, семінари, лабораторні заняття, дистанційна освіта тощо). [3, с. 271-276]. Детальніше з цим надзвичайно цікавим і плідним поглядом на процес навчання можна ознайомитись у монографії С. Ф. Клепка "Інтегративна освіта і поліморфізм знання" [4].

Автор доводить, що результативність навчання та виховання залежить від гармонійної інтеграції цих трьох освітніх "хвиль". Абсолютизація ролі однієї з

"хвиль" зведе нанівець усі очікувані сподівання.

Голографічна модель освіти дає змогу виявити недоліки здійснюваної інтеграції знань, яка полягає лише у перетасовуванні одиниць інформації, у перетворенні звичайних навчальних дисциплін на інтегровані. Головна мета інтеграції – створення системи освіти на принципі доповнюваності. В такій системі, залежно від конкретної навчальної ситуації та мети, має панувати гармонійна взаємодія "принципів монізму і плюралізму, системності і асистемності, логіки – інтуїції, точності – невизначеності, центричності – ацентричності, алгоритму – парадоксу, нарешті, монокультурності – полікультурності у здобуванні особистісного знання" [3, с. 279].

У останньому розділі "Технології влади і освіта" автор розглядає найболючіше питання українського сьогодення: як розірвати зачароване коло "аморальне суспільство – неморальна держава – неетичний бізнес – неморальне моральне виховання у школі і сім'ї – аморальне суспільство"? [3, с. 394]. І знову єдина надія на освіту, бо з неї все починається – і мораль, і порядок, і сучасні технології, і якісний добробут громадян, і повага інших держав.

Щоб розірвати це ганебне коло, необхідно ввести в систему освіти новий для нас компонент – громадянську освіту, яка покликана формувати громадянські чесноти населення, передусім молоді. Обнадійливим є те, що в українській освіті розпочалося засвоєння ідей і технологій громадянської освіти, розроблених західними педагогами.

Громадянська освіта навчає, "як бути вільним і захищати власні інтереси у стосунках із державою" [3, с. 340]. Стосунки громадянина та держави мають бути партнерськими і відповідальними. Громадянська освіта повинна надавати людині конкретні практичні знання, а не змушувати її зубрити абстрактні юридичні правила.

На думку С. Ф. Клепка, громадянська освіта в українській школі вже має певне ідейне та дидактичне забезпечення. Однак поки що бракує чіткого уявлення про те, якою повинна бути така освіта у вищих навчальних закладах нашої держави.

На завершення хочу відмітити високоякісне поліграфічне виконання монографії. Вельми зручним для читача є розташування посилань внизу кожної сторінки. Книга легко читається, бо мова ведеться від першої особи, серйозні питання супроводжуються ненав'язливим гумором автора.

Прискіпливий читач цієї статті може зауважити: "А де ж недоліки монографії? Такого не буває, щоб все було лише добре!". Не буду сперечатись, бо за бажання можна знайти недоліки і в "Моні Лізі" – і були такі, що знаходили. Є недоліки і в "Конспектах з філософії освіти". Найзначнішим із них, на мою думку, є "засилля" спеціальних філософських термінів та понять, що пересічного педагога введе у розпач. Однак не варто забувати, що наукова монографія з філософії не може обійтись без відповідної термінології. До того ж більшість філософських понять не має українських чи російських аналогів, і їх довелося б довго пояснювати. З цієї дилеми можна дуже просто вийти – попросити автора видати справжні конспекти з філософії освіти, які б мали невеликий обсяг і були придатні для сприймання нашим педагогічним загалом.

13. Помогайбо В. М. Прагнучи бездоганності / В. М. Помогайбо // *Управління освітою*. – 2002. – №1. – С. 14.

14. Помогайбо В. М. Тільки освічені вільні / В. М. Помогайбо // *Управління освітою*. – 2001. – №12. – С. 11.

15. Помогайбо В. М. Філософія освіти в європейському контексті / В. М. Помогайбо // *Управління освітою*. – 2008 – № 14. – С. 14–16.

16. Сент-Екзюпери А. Цитадель / Пер. с франц. / А. Сент-Екзюпери. – М.: АСТ, 2006. – 558 с.

17. Околітенко Н. І. Основи системної біології / Н. І. Околітенко, Д. М. Гродзинський. – Київ: Либідь, 2005. – 360 с.

Стаття надійшла в редакцію 20.04.10 ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Хейердал Т. В поюках рая. Аку-аку / Пер. с норвеж. / Т. Хейердал. – М.: Мысль, 1971. – 431 с.

2. Вступительный психометрический экзамен в университеты: Информационная брошюра. – Иерусалим: ИЦЭО, 2002. – 178 с.

3. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 420 с.

4. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. – 360 с.

5. Клепко С. Ф. Есе з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Луганськ: Осіріс, 1998. – 116 с.

6. Klerko Serhiy. To the best solution in education / Serhiy Klerko. – Poltava: INSET, 2002. – 44 p.

7. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 201 с.

8. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 328 с.

9. Клепко С. Ф. Модернізаційні процеси в сучасній освіті / С. Ф. Клепко. – Київ: Шкільний світ, 2008. – 120 с.

10. Култаєва М. Д. Архітектоніка змісту освіти / М. Д. Култаєва // *Сучасність*. – 1999. – №4. – С. 155–158.

11. Помогайбо В. М. Філософія освіти третього тисячоліття / В. М. Помогайбо // *Директор школи*. – 2000. – №38 (134). – С. 8–9.

12. Помогайбо В. М. Філософія освіти третього тисячоліття / В. М. Помогайбо // *Шлях освіти*. – 2001. – №2. – С. 28, 40, 47, 55.



ДЕЯКІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА РОЗДУМИ ПЕРЕСІЧНОГО ЧИТАЧА ЩОДО № 4 (95), 2010 "ПОСТМЕТОДИКИ"

О. В. Волошко

Загалом журнал "Про автора і читача" здався мені досить цікавим. У ньому кожен може знайти щось для себе. Приємний особисто для мене двомовний формат видання. Звертає на себе увагу гарне оформлення, зручний для читання шрифт та розташування матеріалу на сторінці. Але чи не замало ілюстративного матеріалу? У номері є статті обсягом понад 10 сторінок без жодної ілюстрації. Мені, наприклад, цікаво подивитися на портрет Н. Гірей, про яку аж 16 сторінок занадто детально, як на мене, розповідає Г. Хілліг. Впевнена, що в Інтернеті таке фото є.

Як один з "плюсів" журналу хочеться відмітити його різноплановість: змістовну та стилістичну. Хоча мені особисто деякі статті здалися надто "сухими", деякі – надто пафосними.

Сподобалися стаття В. Г. Бейлінсона та вітальне слово В. В. Чирки, написані гарною, у Валентини Василівни навіть поетичною мовою, з любов'ю до того, про що писалося.

Деякі статті, як на мене, зацікавлять лише фахівців (наприклад, публікації Р. Г. Валєєва та Я. В. Сухенко). Але я не вважаю це недоліком.

Зовсім незрозуміла мені стаття О. С. Колодій. Корисної інформації я особисто в ній не побачила, а цікавого ще менше.

Щодо рецензій: перша (Самойленко Н. І.) – змістовна, друга (Щербань О. В.) – надто вже критична. Можливо, для більшої об'єктивності, слід було б друкувати різні точки зору на одну книгу. Наприклад, на курсах підвищення кваліфікації ПОІШПО імені М. В. Остроградського дати одну книгу для рецензії декільком слухачам, потім надрукувати їхні відгуки поряд із рецензією експерта.

Я думаю, що журнал, щоб його читали, має відповідати перш за все двом критеріям: містити корисну інформацію та бути елементарно цікавим якнайменше для фахівців у певній галузі, а краще – для всіх читачів. Оскільки "Постметодика" є науково-методичним журналом, можливо, слід додати більше практичних матеріалів – розробок уроків, виховних годин, конкурсів, сценаріїв тощо. Наприклад, у номер, присвячений читачеві й автору, можна включити матеріали про роботу шкільних бібліотек, про уроки літератури, на яких формується особистість читача, інтерв'ю з яким-небудь автором, поради, як писати статті, тощо.

Наведу приклади тем статей, які мені було б цікаво прочитати (вони, до речі, могли б бути доцільними у прочитаному мною випуску "Постметодики"): "Втрата читацької зацікавленості: причини та шляхи подолання", "Особливості дитячої літератури, метою якої є формування майбутнього дорослого читача", "Сучасна дитяча література – аналіз" (Що пишуть? Що з цього читають? Що слід порадити читати дітям і чому саме? Що, можливо, слід включити до шкільної програми і таке інше).

Відгук надійшов у редакцію 25.11.2010 ■

НАШІ АВТОРИ

Водолазська Тетяна Володимирівна,
в. о. доцента кафедри менеджменту освіти
Полтавського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

Волошко Олександра Віталіївна,
методист відділу засобів навчання Полтавського
обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти імені М. В. Остроградського

Гірний Олег Ігорович,
кандидат технічних наук, доцент кафедри природни-
чо-математичної освіти Львівського обласного інсти-
туту післядипломної педагогічної освіти

Гуз Костянтин Жоржович,
доктор педагогічних наук, провідний науковий
співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти
Інституту педагогіки НАПН України, професор ка-
федри змісту освіти Полтавського обласного інсти-
туту післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

Дудко Сергій Григорович,
директор Полтавської загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 24

Ільченко Олексій Георгійович,
кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти
Інституту педагогіки НАПН України, доцент ка-
федри педагогічної майстерності Полтавського об-
ласного інституту післядипломної педагогічної ос-
віти імені М. В. Остроградського

Клокар Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, ректор, доцент Київ-
ського обласного інституту післядипломної освіти
педагогічних кадрів

Корсак Костянтин Віталійович,
доктор філософських наук, кандидат фізико-мате-
матичних наук, завідувач відділу теорії і методоло-
гії природничої та інженерної освіти Інституту ви-
щої освіти Національної Академії педагогічних на-
ук України, директор Київського інституту освіт-
ної політики

Помогайбо Валентин Михайлович,
кандидат біологічних наук, доцент кафедри при-
родничих та математичних дисциплін Полтавсько-
го національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

Сігіда Тетяна Валеріївна,
молодший науковий співробітник лабораторії ін-
теграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН
України

Стиркіна Юлія Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, викладач англійської
мови, доцент кафедри філологічних дисциплін
психолого-педагогічного факультету Полтавського
національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

Рибалко Ліна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Нечипоренко Володимир Миколайович,
молодший науковий співробітник лабораторії ін-
теграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН
України

На 1 стор. обкладинки: зображення з найпопулярнішого у
світі сайту, що надає фотохостинг
(<http://www.flickr.com/photos/louish/5371825855/>).

На 3 стор. обкладинки: Анджеліна Дзолі в образі
Джоконди (зображення з сайту <http://tsn.ua/glamur/svitska-hronika/tom-kruz-stav-napoleonom-a-andzhelina-dzholi-mona-lizoyu.html>).



CONTENTS

LEARNING AND RESEARCH ENVIRONMENT

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Educational and Scientific Complex of Ukraine and the
Fourth Wave of Nanotechnologies.

K. Korsak

Process or Result - That Is the Question.

O. Hirnyi

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Using Technology of In-Service School Teachers,
Workers of Methodological Cabinets and Education
Administration Units Training At the Internal&Dis-
tance Training Courses.

N. Klokar

Illustrations' Use for English Textbooks for the Future
Teachers of Foreign Language.

Yu. Styrkina

Conditions of School Students Research Work In Edu-
cational Environment.

O. Ilchenko

Orientation of Educational Environment On Forming
Personality With Holistic Type of Thinking.

T. Sihida

Textbook As Part of Research Educational Environ-
ment.

K. Huz

Modern Approaches to the Definition of Concept
"Educational Environment".

L. Rybalko

Health-Saving Technologies in Educational Environ-
ment of Primary Classroom.

S. Dudko

Space of Information As the Part of Educational Envi-
ronment.

V. Nechyporenko

EDUCATIONAL MANAGEMENT

Modeling of Education Environment of Primary
School.

T. Vodolazska

READING ROOM

Education: Ukraine and World. Reflections On "Con-
spectus In Philosophy of Education".

V. Pomohaibo

READER'S WORD

Some Remarks and Reflections of the Ordinary Reader
On "Postmethods" N 4(95), 2010.

O. Voloshko



Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ПМ»: ПОСТ... (лат. *POST – DAM, ЗА, ПІСЛЯ*) — префікс, що означає наступність.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який прагне розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів: Г. Сковорода, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал про те, що потрібно вчителіві «ПІСЛЯ» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, несумісний з уваленням про сучасну педагогіку як мішанину різномірних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищестя нової ери й Апокаліпсису.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методику як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що півелюють особистість та орієнтовані на так званого “середнього” учня.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методику недалекого минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі “Освіта “УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ”, і можливість ця тісно пов’язана з **ПОСТМЕТОДИКОЮ**.

Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і **МЕТОДИКИ**.

Те, що може робитися, — це питання **ПОСТМЕТОДИКИ**.

Кожний свідомий

громадянин мусить

матеріально й духовно

підтримувати свої

рідномовні журнали як

головні двигуни

наукового вивчення й

збільшення рідної мови.

Іван Огієнко

Для отримання “Постметодики” поштою у 2011 році достатньо оформити передплату журналу (вартість одного комплексу (6 номерів) на рік - 120.00 грн) у будь-якому поштовому відділенні.

Передплатний індекс у всеукраїнському каталозі періодичних видань - 98670.

Редакція “ПМ”

Журнал призначається для _____

Для всіх ціна вільна, а для Вас _____