

# Постметодика

№ 2 (105), 2012

ISSN 1815-3194



**СПРИЯТЛИВЕ НАВЧАЛЪНЕ СЕРЕДОВИЩЕ**



*Postmetodika*



## ЯК СТВОРИТИ СПРИЯТЛИВЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Присвячуючи цей номер другій ознаці активної школи – створенню сприятливого навчального середовища, "ПМ" поглиблює розпочату у № 5 (2010) тему навчально-дослідницького середовища як найвищого рівня сприятливого навчального середовища, намагаючись актуалізувати розроблення цілісної програми розвитку навчального середовища українських шкіл. Необхідність такої програми обумовлюється тим, що сприятливе навчальне середовище сучасної школи здатне на 10 % підвищити успішність учнів.

Навчальне середовище більшості українських шкіл потребує поліпшення. Через брак ресурсів у них обмаль шкільних музеїв, майже відсутні географічні майданчики, куточки живої природи не відрізняються від озеленення інтер'єру, предметні кабінети не задовольняють сучасні потреби та інтереси учнів, уже не кажучи про комп'ютерні класи, майстерні, медіатеку, актові, спортивні та хореографічні зали, спортивні споруди (комплекси, зали, басейни, стадіони, спортивні майданчики, тири, оснащені ігровим, спортивним обладнанням та інвентарем), автоматичка тощо, хоча й ухвалені гарні нормативні документи з функціонування перелічених елементів навчального середовища. Навіть сільські школи здебільшого мають шкільні сади, які не відіграють ролі зеленої лабораторії або екологічної стежини школи. Проблема навчального середовища нині активно досліджується вітчизняними і зарубіжними науковцями, обговорюється батьками учнів, проте розв'язується адміністрацією та педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів зaledно від їхньої фантазії.

Повчальним досвідом творчої фантазії є створення шкільного саду як єдності навчально-виховного процесу, місцевих традицій, історії, культури та навколишньої природи. Цим досвідом діляться у своїй статті польські педагоги Н. Знаміровська та М. Знаміровський (с. 21–25). Завдання озеленення шкіл як створення сприятливого навчального середовища завжди актуальне і для шкіл майбутнього.

Учені продовжують з'ясовувати сутність понять "навчальне середовище" та "освітнє середовище школи", підходи до їх оцінювання. Про це йдеться в оглядових статтях О. С. Заїр-Бек (с. 7–11) та Л. І. Паращенко (с. 12–21). Сприятливе навчальне середовище продукує систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. У цьому контексті аналізується інфраструктура української системи загальної середньої освіти, окреслюються напрями та механізми розвитку навчального середовища, визначається вплив просторово-предметного середовища на результати навчальної діяльності учнів початкової школи (с. 26–30); висвітлюються сучасні тенденції інклюзивного навчання (с. 42–44).

Навчальне середовище має бути структуроване відповідно до пізнавальних питань учнів і напрямів розвивального навчання. "ПМ" розпочинає розвідку про значення пізнавальних запитань школярів у сучасному діалозі суб'єктів навчання (с. 36–41) та розвиток ідей розвивального навчання (с. 31–35).

Сприятливе навчальне середовище для учнів у сучасних умовах можливе лише за належного функціонування в ньому інформаційно-комунікаційного освітнього простору, регіональну складову якого в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників досліджує С. Ф. Клепка (с. 2–6).

Цим номером редакція лише відкриває деякі перспективи захоплюючого створення в українських школах сприятливого навчального середовища, у якому всі учні зможуть знайти ресурси для власного ефективного персонального навчального середовища. Сподіваємося, що наш читач сприятиме ефективному навчальному середовищу та поділиться незабаром на сторінках "ПМ" своїми думками та ідеями з цього питання.

**ВИДАВЦІ:**

Головне управління освіти і  
науки Полтавської  
обласної державної  
адміністрації

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

**РЕДАКЦІЙНА РАДА:**

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

**РЕДКОЛЕГІЯ:**

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,  
А.М.Бойко, Т.О.Бондар,  
Б.П.Будзан, Б.В.Год, В.В.Громовий,  
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух, В.В.Зелюк,  
І.А.Зязюн, В.Р.Льченко,  
С.Ф.Клепко, С.В.Королюк,  
В.Г.Кремень, М.Д.Кулгаєва,  
Л.В.Литвинюк, В.С.Луцай,  
О.О.Мамалуй, В.І.Мирошніченко,  
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічугівська,  
Н.В.Радіонова, О.В.Садоха,  
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,  
М.В.Тривяк, Г.Хілігі

**Головний редактор:**

С.Ф.Клепко

**Перший заступник головного редактора:**

Н.В.Радіонова

**Заступники головного редактора:**

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

**Редакційний директор:**

І.О.Кіптілий

**Відповідальний секретар:**

Н.Ю.Землякова

**Літературний редактор:**

С.І.Переломов

**Верстальник:**

Т.В.Шарлай

**Перекладач:**

Л.М.Іщенко

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 повертаються.

**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.

© ПОПШО

Підписано до друку 6.07.2012  
Формат 60x90/8.  
Ум. друк. арк. 9,6.  
Тираж 300.

ТОВ "АСМГ"  
вул. Міщенка, 2,  
м. Полтава, 36011  
тел. (0532) 56-35-29, 61-50-69

.....

**Постановою Президії ВАК  
України від 31.05.2011, №1-05/5  
"ІМ" включено у перелік  
наукових видань, у яких можуть  
публікуватися основні  
результати дисертаційних робіт.**

Журнал "ІМ" № 1 (104), 2012 р.  
підписано до друку за рішенням  
вченої ради ПОПШО (протокол  
№ 4 від 22.06.2012 р.).

ISSN 1815-3194

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ**

**Персональне навчальне середовище: управління  
знаннями і розвиток професійної компетентності  
педагогічних працівників**

Клепко С. Ф. ....2

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ**

**Поняття "образовательная среда школы" и подходы  
к ее оцениванию в современных исследованиях**

Заир-Бек Е. С. ....7

**Інфраструктура загальної середньої освіти і механізми  
розвитку навчального середовища**

Парашенко Л. І. ....12

**Шкільний сад як навчально-дослідницьке середовище  
сучасної школи: польський досвід**

Знаміровська Н., Знаміровський М. ....22

**Просторово-предметне середовище початкової школи  
та його вплив на якість навчання**

Водолазська Т. В. ....26

**Ідеї розвивального навчання у педагогічній теорії та  
практиці**

Барабаш О. Д. ....31

**Спроможність ставити запитання – важливий показник  
пізнавально-творчого розвитку школярів**

Лазарева К. С. ....36

**Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього  
навчального закладу в умовах інклюзивного навчання**

Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. ....42

**РЕЦІПРОМЕТОДИКА**

**Місце риторики у педагогічних системах Кассіодора,  
Григорія Великого, Ісидора Севільського та Алкуїна  
Йоркського**

Цебрій І. В. ....45

**Здобуття освіти: світова війна і генетика**

Помогайбо В. М. ....50

**ДОБІДКИ**

**З досвіду роботи Севастопольської психолого-медико-  
педагогічної консультації**

Долженко А. І. ....60



УДК 371.14:004.89

## ПЕРСОНАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*С. Ф. Клепко*

Аналізується стан використання інформаційно-комунікаційних технологій у післядипломній освіті педагогічних працівників, зокрема Полтавської області. Презентується регіональна модель використання сучасного інформаційно-комунікаційного освітнього простору для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

### **Клепко С. Ф. Персональная учебная среда: управление знаниями и развитие профессиональной компетентности педагогических работников**

Анализируется состояние использования информационно-коммуникационных технологий в последипломном образовании педагогических работников, в частности Полтавской области. Представляется региональная модель использования современного информационно-коммуникационного образовательного пространства для развития профессиональной компетентности педагогических работников.

### **Klepko S. Personal Learning Environment: Knowledge Management and Development of Professional Competence of Teachers**

Using information and communication technologies for the purposes of teachers' in-service training, particularly in Poltava region, is analyzed. Regional model of using the present-day information and communication educational environment for the development of the teachers' professional competence is represented.

Проблема створення інформаційно-комунікаційного освітнього простору (ІКОП) для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, як і розмова про регіональну модель ІКОП є анахронічними. ІКОП уже створений і функціонує. Глобальний ІКОП повністю виникає в учителя тоді, коли в нього з'являється комп'ютер і приєднання до Інтернету. Проблема полягає в тому, щоб вийти з інформаційних окопів, у яких перебуває здебільшого український учитель унаслідок цифрового відриву освіти України від світу ІКТ.

Визначення ІКОП різноманітні, це потребує окремого розгляду, у цій статті використовуємо його зі значенням "система обміну інформацією шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в систему освіти". Основою розвитку ІКОП є ІКТ-збагачене та сприятливе навчальне середовище в закладі освіти, що надає можливість усім учителям і учням побудувати власне персональне навчальне середовище чи навчально-дослідницьке середовище.

### *Концептуальна карта ІКОП*

Окреслимо найзагальніше концептуальну карту, у вигляді якої постає перед учителем ІКОП. Її утворюють декілька сегментів – глобальний, національний, обласний, місцевий і шкільний. З іншого боку, ІКОП – це сукупність персональних навчальних середовищ учителів та учнів. У таких персональних навчальних середовищах:

Учень – організовує та отримує знання; створює і виробляє знання; бере участь у спільному та справжньому (автентичному) навчанні.

Учитель – забезпечує мультимодальне мультисенсорне навчання; зацікавлене навчання, в якому він є посередником і товмачем навчання школярів, організатором співпраці учнів та їхнім співдослідником; експериментальне та інноваційне використання ІКТ у викладанні та навчанні; бере активну участь в акціях дослідження та здійснює безперервне навчання.

Школи – забезпечують "всюди і завжди навчання"; налагодження і безумовність зворотного зв'язку; ефективно та ши-

Клепко Сергій Федорович, доктор філос. наук, доцент, проректор із наукової роботи, завідувач кафедри філософії та економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського.

роке використання ІКТ; автономність в оптимізації використання ІКТ-ресурсів відповідальним способом; модель організації, що керує знаннями (сайти шкіл, персональні сайти педагогів, "школа, що керує знаннями").

Глобальний сегмент ІКОП: сигналізує і надає широкий спектр ІКТ, які презентують технологічний прорив, що здійснюється авторитетними у світі компаніями: Microsoft, Cisco Systems, Intel, Alcatel – Lucent, Nokia Siemens Networks, Ericsson та іншими; постачає сучасний контент загальної середньої освіти, широкий спектр педагогічних парадигм, стратегій і технологій навчання тощо.

Національний сегмент ІКОП покликаний: визначати напрямки та критерії ефективності ІКОП, забезпечувати постійну підтримку шкільної культури і наукових досліджень із використання ІКТ в освіті (які проводяться недостатньо, про що свідчить Загальнонаціональний конкурс із розроблення електронних освітніх ресурсів НП "Відкритий світ", упровадження ІТ у навчальний план, здійснювати та створювати багатий цифровий контент; мультимодальне та мультисенсорне навчання; адаптацію глобальних рішень ІКТ у національному масштабі (інвестиції компанії "Cisco" в обсязі 100 мільйонів доларів; проекти корпорації Intel в Україні, зокрема, "Підготовка педагогічних кадрів у галузі ІКТ у рамках моделі "1 учень – 1 комп'ютер"; програма Microsoft "Партнерство в навчанні" (<http://ua.partnersinlearningnetwork.com>)) тощо.

Обласний сегмент ІКОП є імпульсом для професійного розвитку вчителя та засобом належного виконання функцій ЗНЗ. Його у Полтавській області формують сайти органів влади, ГУОН та сайт ПОППО, зокрема його розділ "Електронне дистанційне навчання". Розширення освітнього Інтернет-простору області відбувається шляхом створення обласних предметних сайтів – "Форум інформатиків Полтавщини" ([www.it-pl.at.ua](http://www.it-pl.at.ua)), "Сайт учителів фізики та астрономії Полтавщини" (<http://fizyka-poltava.at.ua/>), Обласний інформаційний портал "Хімічна освіта Полтавщини" (<http://chemportal.poltava.ua/>); сайт "Математична освіта Полтавщини" (<http://matempolt.at.ua/>) та сайтів відділів освіти, шкіл і вчителів. Елементами обласного сегменту ІКОП також є електронний облік навчальної літератури у ЗНЗ області за програмою "Шкільний підручник"; апробація електронних засобів навчального призначення та створення електронних посібників; укладання електронного каталогу бібліотеки ПОППО.

Звичайно, обласний сегмент ІКОП, рівень використання ІКТ в управлінні навчальними закладами є віддаленими від ідеалу та зразків світової павутини. Він є

поки що конгломератом знань, із якого вчителю не швидко отримати сучасну картину знань із його фаху. Аналіз показує, що суб'єкти інформаційних компонентів обласного сегменту ІКОП не використовують рекомендацій управління знаннями як сучасного напрямку менеджменту інформаційних систем.

#### *Підготовка вчителя до використання ІКТ у навчальному процесі*

За критерієм навчання педагогів основам ІКТ Полтавська область має 16 місце в Україні (93%). Відсоток учителів, які пройшли навчання за програмою Intel "Навчання для майбутнього", у Полтавській області (86%) є найвищим показником в Україні. Проте, якщо проаналізувати, як учителі оволодівають інформаційними технологіями навчання за класифікацією О. Кивлюк [1] чи навіть тими елементарними комп'ютерними технологіями, рівень володіння якими оцінюється моніторингом упровадження ІКТ у ЗНЗ, що розпочав проводити Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [2], то виявиться, що необхідно ще ретельно працювати.

Станом на 01.12.2011 р. у ЗНЗ області налічується 9404 персональні комп'ютери (у міських школах – 5001, у сільських – 4403). Середній показник навантаження на один персональний комп'ютер становить 15 учнів 1–11 класів (у міських школах – 22 учні, у сільських – 12 учнів) при середньому показнику в Україні – 32 учні. Обладнано 744 навчальні комп'ютерні комплекси (у міських ЗНЗ – 287, у сільських – 457). Послугами мережі Інтернет користується 420 загальноосвітніх шкіл (міських – 97,9%, сільських – 89,3%).

Аналіз стану комп'ютеризації освітніх закладів області засвідчує як брак комп'ютерної техніки, так і доступу до Інтернету, що і визначає основну причину низького рівня обласного сегменту ІКОП – відсутність робочих місць як для вчителів, так і учнів, обладнаних сучасною КТ. На жаль, даних про кількість комп'ютерів у власному користуванні педагогів області й учнів не зібрано. Зрозуміло, що без постійного доступу акторів освіти до КТ не можна говорити про персональне навчальне середовище (ПНС) учителів і учнів як основного елемента ІКОП.

Сайт Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (<http://www.ipe.poltava.ua>) надає нові можливості взаємодії в навчальному процесі та є ефективним засобом організації наукової роботи інституту, забезпечення його взаємодії із зовнішнім середовищем. Сайт інституту працює з 2001 року, кардинально реконструйований у 2008 р., на 25 листопада 2011 року становить близько 923 Мб. Він складається



ся з 18 розділів та 69 підрозділів, на яких розміщено 611 матеріалів для користувачів. У 2011 р. зафіксовано майже 60 тис. відвідувачів сайту. Полтавська область є "пілотною" в Україні (разом із Хмельницькою областю), що передбачає організацію, планування та створення регіональної (міської та обласної) інфраструктури Української науково-освітньої телекомунікаційної мережі УРАН з організацією доступу до неї початкових, середніх і вищих навчальних закладів м. Полтави та області. Нині до мережі УРАН приєднано ПОШПО та 5 шкіл м. Полтави.

#### *Приклади персональних сайтів педагогів області*

У Полтавській області на сьогодні мають власні веб-сайти всі відділи освіти та 451 ЗНЗ (60 % від потреби). Розпочався процес створення персональних веб-сайтів учителів області. Прикладами є:

Сайт Дудки Людмили Георгіївни, учителя історії ліцею №11 м.Кременчука – <http://history11.ucoz.ru/>;

Власний сайт Ю. В. Петренка – учителя Новокобубівської школи І–ІІІ ступенів Чутівського району, делегата ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (<http://nk-petrenko.at.ua/>). На ньому він відображає свою працю над проблемою "Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні математики";

Персональний сайт Геннадія Москалика – учителя-методиста, кандидата філософських наук, доцента, начальника управління освіти виконкому Кременчуцької міської ради <http://moskalik.at.ua/>;

Сайт Олексія Васильовича Довбні – учителя фізики, директора Кременчуцької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №16 Полтавської області <http://dovbnja1954.ucoz.ru/>, <http://school-16.klasna.com/>;

Сайт Тарасівської ЗОШ І–ІІІ ступенів Гребінківської районної ради Полтавської області (<http://tarasivka.ucoz.ua/>), створений 29 січня 2011 року вчителем математики та інформатики, директором школи – Лисенком Миколою Андрійовичем, котрий є "літописцем" постійно діючого обласного семінару директорів інноваційних навчальних закладів Полтавської області "Школа майбутнього" ([http://tarasivka.ucoz.ua/index/shkola\\_majbutnogo/0-7](http://tarasivka.ucoz.ua/index/shkola_majbutnogo/0-7));

"Форум директорів шкіл України" – веб-ресурс для керівників навчальних закладів (<http://direktor.at.ua/>), переможець Всеукраїнського конкурсу "Найкращий авторський освітній інтернет-сайт 2011 року". Цей сайт в Україні відомий уже не один рік, допомагає директорам шкіл спілкуватися та обмінюватися інформацією. Його створив директор Чутівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Соколов Ігор Володимирович.

Проте ці сайти за рівнем коректності подання інформації ще далекі від відомих стандартів. Більшість із них – це лише проба сил, вони скоріше є презентаційними, ніж тими, що пропонують учителям вивірену інформацію. Тому питання не в нових утвореннях ІКОП (сайти шкіл, учителів, інститутів), а в наданні сучасних зразків.

#### *Проблеми національного рівня ІКОП*

У багатошаровості ІКОП, яку утворюють його сегменти: шкільний, місцевий, обласний, національний, європейський, глобальний – визначальним є національний, адже саме він задає трансформацію глобального рівня в локальний розв'язання та зразки такої трансформації. Прикладом може бути система дистанційної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти, яку регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти намагаються створювати самотужки, замість того, щоб запропонувати її національну платформу та інтегрувати в ній зусилля всіх інститутів і водночас підвищити її якість за зразком системи курсів Інтел. Адже якість електронного дистанційного навчання потерпає як від недосконалої його матеріально-технічної бази, так і від недостатнього рівня комп'ютерної грамотності тих, хто потребує підвищення кваліфікації, і тих, хто її проводить.

Неузгодженість створення національного рівня ІКОП простежується в багатьох аспектах. Так, усі заклади освіти області свого часу було зареєстровано в мережі інформаційно-маркетингового центру ([www.e2n.info](http://www.e2n.info)). Цього року ДІВП Видавництво "Педагогічна преса" відповідно до наказу МОНмолодьспорту від 27.01.12. № 70 створює набір "адресних довідок" дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів на своєму веб-сайті ([pedpresa.com](http://pedpresa.com)). На сторінці <http://nz.pedpresa.com/cgi-bin/pnz/index.cgi> маємо змогу дізнатися про будь-який навчальний заклад України – його специфіку, статистичні дані, досягнення, перспективи. Це єдина повна база такого ґатунку, вона постійно оновлюється та поповнюється відповідно до реальної ситуації. (На початок червня 2012 р. в демоверсії цього розділу представлено 16132 навчальних закладів).

У свою чергу національний проект "Відкритий світ" проводить власне анкетування загального стану комп'ютеризації освітніх закладів України. "У Національному проекті "Відкритий світ" було підраховано проміжні результати анкетування шкіл на 24 грудня 2011 року та оцінено їхню підготовленість до запровадження пілотного проекту "Відкритий світ" у першому півріччі 2012 року" [табл. 1].

Національний проект "Відкритий світ" (<http://www.ow.org.ua>), рекламуючи свою

діяльність, водночас не оприлюднив інформацію з питань: Який ідеальний результат проекту ВС? Уявімо, його здійснено. Як зміниться праця вчителя, учня? Їхня успішність і ефективність?

У запропонованих національним ІКОП сервіси віддають перевагу процесам встановлення комунікацій між учасниками навчального процесу, а не консолідації їх змістових компонентів і надання часу для роботи над собою. Акції, що проводяться в рамках "Щоденник.ua", видаються віддаленими від цілей навчання в ЗСО України.

"Щоденник.ua" рекламується як єдине електронне сховище, в якому може знаходитися безліч матеріалів, що дозволяє зробити будь-який урок більш інформативним і цікавим. Школа та вчитель, як зазначає "Щоденник.ua", отримують у ньому "систему звітності, статистики та діагностики шкільного освітнього процесу" (проте не вказується, як вона співвідноситься з наявними твердими формами документів і які способи їхнього використання); сайт школи; контакт з учнями в позаурочний час; можливість проведення тестів, олімпіад, конкурсів. Проте залишається нез'ясованим, чи надає "Щоденник.ua", окрім калькуляції ("бухгалтерії") навчального процесу та журнального оцінювання, можливість учителю спроектувати навчальний процес відповідно до потреб та інтересів учнів і сучасних технологічних можливостей, рекомендації з ППД та щодо пошуку потрібних знань, досвіду інших, конструктивні описи сучасних технологій. Зрештою, яке спрощення роботи і економію часу отримує вчитель і яке підвищення ефективності використання робочого часу.

Не з усіма інструментаріями проектів "Щоденник" (та його конкурентів: Класна оцінка – <http://klasnaocinka.com.ua>; NetSchool – <http://net.elnik.kiev.ua>; Alfanschool – <http://alphanetschool.com/>; School Box – <http://www.microsoft.com/ukraine/education/partnersinlearning/network.aspx>; КУРС: школа – <http://ekyrs.org>; Моя школа – <http://myschool.ua>), можна погодитися. Перший із цих проектів носить відверто

калькуляційний характер, ніби поліпшуючи стосунки "батьки – школа". Водночас зростає обсяг часу, який витрачає учень та й учитель на роботу за комп'ютером, виконуючи рутинні операції. За відсутності санітарно-гігієнічних нормативів на обсяги роботи учнів і вчителів із комп'ютерною технікою, важко зрозуміти, чи залишаються якісь дії в освіті без використання комп'ютерів. Отже, розбудова національного сегменту відбувається стихійно і без урахування світового досвіду, наприклад, Нідерландів. Викладачі цієї країни мають онлайн-доступ до навчальних матеріалів із розмаїття предметів на веб-сайті Мережа Знань (KenniNet – Knowledge Network), з яким пов'язані усі школи (<http://www.kennisnet.nl/>). Ця освітня мережа Нідерландів з 2001 р. з'єднує місцеві школи з музеями, бібліотеками, архівами та іншими ресурсами. Під час організації мережі було ретельно сплановано низку ключових моментів, починаючи з можливостей доступу, загального дизайну, розвитку змісту освітніх матеріалів. Особлива увага приділялася фільтрації змісту з урахуванням особливостей учнів, що представляють 6 основних релігійних груп у Нідерландах.

Для розвитку регіональних сегментів ІКОП потрібно врахувати і дослідження впровадження ІКТ у школах Норвегії, яке показало, що простого накладення ІКТ на стару організаційну структуру недостатньо. Для досягнення успіху організаціям необхідно переглянути свої основні структури. Для втілення в життя радикальних інновацій в організації навчального процесу інші структурні зміни повинні здійснюватися поряд із впровадженням ІКТ. Це життєво важливо для успіху цих інноваційних процесів, щоб керівники шкіл і вчителі виступали як рушійні сили на основі досліджень визвольної дії. У статті Rune Krumsvik "Action Research and ICT Implementation" показано, що ініціативне ІКТ-нововведення, локально розроблений Інтернет-портал, реалізовані в 1998–2000 роках в одній із шкіл, і досі використовую-

Таблиця 1.

Статистика участі ЗНЗ Полтавської області в анкетуванні загального стану комп'ютеризації освітніх закладів України

	Україна	Полтавська обл.	Запорізька обл. (найвищий рівень)	Рівненська обл. (найнижчий рівень)
Усього денних ЗНЗ на початок 2010/2011 року	20 095	780	633	703
Надійшло анкет до "Відкритого світу"	13419	579	616	119
У % до загальної кількості закладів	66,78%	74,23%	97,31%	16,93%

ються як центральний цифровий освітній ресурс для учнів і вчителів [3].

*Завдання післядипломної освіти – створення та розвиток персональних навчально-дослідницьких середовищ учителів*

Педагогам, як і усім іншим фахівцям, у наш час необхідна потрібна інформація у потрібний час, щоб ухвалити точні рішення й оптимізувати навчальні та організаційні процеси. Способи, якими співробітники організації взаємодіють з інформацією, швидко змінюються. Існує безліч можливих сценаріїв для управління інформацією як сьогодні, так і в найближчому майбутньому. Сценарії майбутнього впливають на вибір стратегічних перспектив з точки зору продуктивності праці по-новому, визначаючи, як співробітники можуть успішно спілкуватися та співпрацювати в майбутньому. Шкільним організаціям необхідно оцінити, наскільки ці сценарії впливають на їхню діяльність, і розробити стратегічний план зосередження їхніх зусиль в управлінні інформацією. Завдання полягає в тому, щоб вибрати найбільш оптимальні з них для добору якісної інформації з розумінням контексту ситуації, в якому буде знайдено дані і в якому вони будуть використовуватися.

За оцінкою експертів, центральне місце в зусиллях організацій з управління інформацією у 2015 році будуть займати три концепції: аналітика, семантика і біоніка. Аналітика – це створення вартісного нового знання у взаємодії людини та машини; розширення мас аналізу даних і візуалізація на особистому рівні. Семантика – це використання метаданих, щоб зрозуміти й описати цю інформацію, здобуття та управління метаданими. Біоніка – це використання генетичних алгоритмів для аналізу великих обсягів даних, природних моделей для розроблення систем, які здатні навчатися та проводити самоорганізацію даних на основі хмарних технологій.

У такому контексті перед сучасною післядипломною освітою постають такі виклики:

- створення умов для випереджувальної ППО;
- програмування (моделювання) індивідуального розвитку педпрацівників;
- моніторинг якості професійної діяльності педпрацівників;
- формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності;
- управління закладом ППО на основі моніторингових досліджень.

Щоб відповісти на ці виклики, організаціям ППО потрібно передусім:

- знати контент, яким повинні володіти вчителі, щоб їхні учні були успішними;
- розуміти парадигмальні зміни технологій навчання в умовах розбудови інформаційного суспільства;
- проводити підготовку вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, формування ІКТ-компетентностей учнів і педагогів;
- методично забезпечувати комп'ютеризацію навчального середовища в закладах освіти;
- розробляти дидактичні засади створення електронних засобів навчання;
- створювати відповідні електронні бібліотеки та освітні ресурси;
- навчатися використанню в навчанні глобальних комп'ютерних мереж; соціальних мереж та електронних освітніх спільнот;
- впроваджувати моделі і технології відкритої освіти та дистанційного навчання;
- використовувати ІКТ у наукових дослідженнях та управлінні освітою.

Якщо інтегрувати ці напрями розвитку ІКОП в одне положення, то ППО повинні знати, як створювати персональні навчальні середовища вчителів і учнів та сприяти їхньому розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кивлюк О. Інформаційні технології навчання в умовах інформатизації освіти // *Інформатика та інформаційні технології*. – 2012. – № 1.
2. Україна. Міністерство освіти і науки. Про проведення моніторингового дослідження стану впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ від 14.12.2011 р. № 1431 / Україна. Міністерство освіти і науки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/26215/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/26215/).
3. Rune Krumsvik Action Research and ICT Implementation // *Research in Comparative and International Education*. – 2012. – № 7 (2). – P. 209-225. – Режим доступу до журн.: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2012.7.2.209>.

Цитувати: Клепко С. Ф. Персональне навчальне середовище: управління знаннями і розвиток професійної компетентності педагогічних працівників / С. Ф. Клепко // *Постметодика*. – 2012. – № 2 (105). – С. 2–6.

© С. Ф. Клепко, 2012. Стаття надійшла в редакцію 25.05.2012 ■





## ПОНЯТИЕ "ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ" И ПОДХОДЫ К ЕЕ ОЦЕНИВАНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Е. С. Заир-Бек*

Наводятся різні визначення поняття "освітнє середовище школи", що використовуються в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників. Обговорюються підходи до оцінювання освітнього середовища школи. Перелічуються фактори, що впливають на навчання, включаючи простір, в якому воно відбувається. Наводяться характеристики понять "клімат у класі", "культура школи". Обговорюється розуміння середовища освіти в рамках конструктивізму. Наводяться характеристики середовища школи, відпрацьовані в рамках міжнародної програми "Доброзичливі до дітей школи (CFS)".

**Ключові слова:** освітнє середовище школи, клімат у класі, культура школи, конструктивізм, педагогічний дизайн, модель простору, середовище навчання, проектування середовища навчання, TALIS, CFS

**Заир-Бек Е. С. Понятие "образовательная среда школы" и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях**

Приводятся различные определения понятия "образовательная среда школы", используемые в работах отечественных и зарубежных исследователей. Обсуждаются подходы к оцениванию образовательной среды школы. Перечисляются факторы, влияющие на обучение, включая пространство, в котором происходит учение. Приводятся характеристики понятий "климат в классе", "культура школы". Обсуждается понимание среды образования в рамках конструктивизма. Приводятся характеристики среды школы, отработанные в рамках международной программы "Доброжелательные к детям школы (CFS)".

**Ключевые слова:** образовательная среда школы, климат в классе, культура школы, конструктивизм, педагогический дизайн, модель пространства, среда обучения, проектирование среды обучения, TALIS, CFS.

**Zair-Bek Elena S. The concept of "school learning environment" and approaches to its evaluation in the modern researches**

The various definitions of "school learning environment" used in the works of local and foreign researchers are given. Approaches to the evaluation of the educational environment of the school as well as understanding the environmental education within the framework of constructivism are discussed. The factors that influence teaching, including the space where the learning occurs are listed. The characteristics of the concepts of the climate in the classroom, the culture school and the school environment used in the international program "Child Friendly School (CFS)" are given.

**Keywords:** school learning environment, the climate in the classroom, school culture, constructivism, instructional design, the model space, learning environment, designing the learning environment, TALIS, CFS.

Воздействие образовательной среды школы на процессы и результаты обучения представляет интерес для исследований на протяжении уже достаточно долгого времени. Однако, само понятие "образовательная среда" остается нечетким. Имеются разные мнения о том, что понимать под значением образовательной среды, какие границы могут или должны быть в ее определении. Хотя имеются значительные достижения во взаимном обогащении смысла этого понятия в различных исследованиях образовательной среды, ее определения все еще отличаются разнообразием и включают в себя широкий спектр научных концепций.

По мнению В. А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Для анализа образовательной среды он предлагает рассматривать ее в

следующей структуре: субъекты образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; психодидактический компонент [1]. Определяя образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия, В. А. Ясвин вводит понятие локальной образовательной среды и выводит характеристики качества локальной образовательной среды. Интегративным критерием качества образовательной среды определяется ее способность обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития.

В. В. Рубцов определяет образовательную среду как систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно пред-

ставленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса. В этом случае выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся [2].

В. И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности, и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения. В качестве характеристик среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, выделяется три принципа ее организации: единообразии, разнообразии и вариативности [3].

В зарубежных исследованиях понятие "образовательная среда" часто включает или заменяется рядом других, тоже часто нечетких понятий: "дизайн обучения", "школьная атмосфера", "климат в классе", "культура школы". Как отдельное направление исследований можно выделить **оценку программ**, что в куррикулярных исследованиях трактуется как исследование среды обучения. В этом случае можно выделить пять подходов к оцениванию **программ**:

1. Учебный план или программа школы рассматривается как реализация разработанных свыше учебных планов или стандартов обучения. Оценка программы производится по разработанным и согласованным индикаторам оценки с использованием количественных и качественных методов. Интерпретация данных происходит в несколько этапов. Например, при рассмотрении каждого показателя нужно присвоить программе уровень качества от 1 до 4. Результаты подлежат обсуждению для получения всестороннего представления о планах, деятельности и управлении программой. Рейтинговая система уровней качества: 1 – высокий (превышает стандарты); 2 – удовлетворительный (соответствует стандартам); 3 – есть прогресс (почти соответствует стандартам), может понадобиться дополнительное направленное содействие в данной сфере; 4 – необходимо решение проблем (не соответствует стандартам), нужна существенная поддержка.

2. Программа рассматривается как продукт деятельности преподавателей/учителей и учащихся/студентов школы, ориентированной на достижение спланированных результатов. В данном случае анализируются сдвиги в образовании учащихся

(изменения) в процессе обучения учащихся по той или иной программе. Оценивается результативность поэтапного процесса обучения, то есть диагностируется динамика роста академических и личностных достижений учащихся по разработанным заранее критериям.

3. Программа рассматривается как активный процесс взаимодействия между учителями, учащимися и содержанием образования. В рамках этого подхода внимание направлено на организацию процесса обучения, а также деятельность учащихся/студентов. Исследуются различные аспекты социально-педагогической среды и климата в классе, а также их воздействие на результаты обучения.

4. Учебная программа рассматривается как социально-когнитивный процесс, который отражает развитие личности в действии с помощью содержания и средств обучения. Исследуются степень участия учащихся в обучении, позитивные и негативные факторы, которые воздействуют на включение или исключение из него учащихся в процесс учения, происходящие изменения в развитии когнитивных процессов, новообразований личности учащихся, их самоэффективность.

5. Программа рассматривается в контексте форм общественных отношений, существующих в школе, анализируется ее социально-конструктивный характер. Исследуется социальный процесс в школе, который включает в себя взаимодействие между учащимися, учителями, сообществом, средствами обучения, окружающей средой, культурой школы.

Как мы можем заметить, первый подход связан с рассмотрением воздействия методик обучения на результаты образования; второй – связан с теориями поведения и деятельности в обучении; третий – с теорией интерактивного обучения; четвертый – с социально-когнитивной теорией о личной эффективности в обучении; пятый – с направлениями исследований социальных конструктивистов, которые более других обращаются к среде школьного образования в широком социальном плане. В каждом исследовательском подходе используются различные инструменты анализа.

В настоящее время большинство зарубежных исследований анализируют "образовательную среду школы" через рамки научных понятий, которые связаны с понятием "качество образования" и "эффективность школы". Структура образовательной среды раскрывается физическими, психологическими, эмоциональными, социально-культурными категориями, которые анализируют условия и ресурсы школьного образования.

В исследованиях физических характеристик учебной среды изучаются различные модели пространства, в которых происходит учение. По существу исследуется целесообразность пространства и обстановки в классе. При этом целесообразность оценивается относительно возраста уча-

щихся и характеристик задач обучения. Исследуется, как физическое пространство образования содействует развитию учащихся, дает возможность происходить саморегулированному обучению. Ввиду того, что в настоящее время никто не может предсказать, как образовательные технологии будут развиваться в дальнейшем, предлагается проектировать учебные помещения более гибко, чтобы можно было их адаптировать к изменениям в будущем. Исследователи также определили, что гибкость учения возрастает, а адаптивность среды к новым учебным стратегиям происходит более быстро тогда, когда архитектура класса проектируется в пространстве "учебной студии". Результаты международных исследований по данной проблематике представлены в материалах отчетов и журналов Центра эффективных образовательных сред ОЭСР [4]. Кроме того, исследователи центра изучали воздействие на успеваемость и самочувствие учащихся таких аспектов среды обучения как социальный состав учащихся, количество учащихся в классе, формы организации учебной работы. В исследованиях центра внимание уделяется и взаимодействию в среде обучения. Психологические и эмоциональные характеристики взаимодействия определяются различными понятиями: психологический климат, школьная атмосфера, организационный климат в классе, культура школы.

Наиболее широко исследования по изучению климата в классе стали проводиться в 70-х годах 20-го века. Эти исследования показали, что восприятие справедливости, сплоченность класса и высокая степень поддержки учащихся учителями оказывают позитивное воздействие на показатели учебных достижений, то есть увеличивают эффективность школьного образования. В исследованиях было выявлено, что девочки более чем мальчики ориентированы на различные формы сотрудничества при изучении различных проблем, они более чувствительны к поддержке учителей. Мальчики более склонны к критическому мышлению и выражению своей индивидуальной позиции, они более ориентированы на конкретные результаты образования, а не на оценку учителя, ценят возможность выражения собственного мнения. В то же время открытая и дружелюбная среда позитивно воспринимается как девочками, так и мальчиками, и воздействует на их академические достижения.

Такие понятия как "позитивный климат обучения" и "социальная атмосфера в классе", которые отражают характеристики среды обучения, впервые были использованы Р. Моосом. Рудольф Моос и его коллеги изучали несколько взаимодействующих факторов, создающих представление о фоне любого обучения. Обширная работа в этой области была завершена в 1970 году.

Р. Моос заложил в методику изучения "атмосферы в классе" ее изучение в трех аспектах и их взаимозависимости [5]:

♦ взаимоотношения – характер и интенсивность личных отношений в образовании, степень, в которой люди активно участвуют в обучении, оказывают поддержку и помощь друг другу;

♦ личное развитие – основные направления, по которым происходит личностный рост ученика;

♦ система обслуживания и изменений – степень реализации ожиданий, осуществление контроля и реагирования на изменения.

В результате данных работ в настоящее время для изучения образовательной среды широко используется шкала Мооса "Classroom Environment", которая представлена в любом учебном пособии по школьной среде.

За последние годы исследования образовательной среды значительно расширились, диверсифицировались и обогатились исследовательскими инструментами. Например, в работах Барри Фрейзера [6] использован богатый набор проверенных и надежных инструментов, которые позволяют изучать среду образования в школе: Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLEI); Constructivist Learning Environment (SLEI); What Is Happening In This Class? (WIHIC). Представим краткую характеристику этих инструментов:

Questionnaire on Teacher Interaction (вопросник по взаимодействию учителя – QTI) был разработан в Нидерландах. Вопросник сосредоточен на изучении характера и качества межличностных отношений между учителями и учащимися. Опираясь на теоретическую модель сотрудничества-опозиции, а также доминирования-подчинения, вопросник был разработан для оценки восприятия учащимися восьми аспектов поведения.

Science Laboratory Environment Inventory – Инвентаризация лабораторных условий изучения наук (SLEI) позволяет оценить условия, в которых происходит естественнонаучное образование в старших классах средней школы. SLEI состоит из пяти пунктов оценки среды (сплоченность, открытость, интеграция, ясность, материал для изучения) и пяти вариантов ответа (почти никогда, редко, иногда, часто и очень часто).

Environment Survey (CLES) – вопросник соответствует конструктивистской точке зрения на значимость в обучении когнитивных процессов, которые выстраиваются на предыдущем опыте и имеющихся представлениях. В этой связи поиск новых знаний и решений предполагает активные переговоры и достижения консенсуса. Вопросник предполагает ответы, которые отражают возможность участия ученика в деятельности учения и обсуждениях.

What Is Happening In This Class? Что происходит в этом классе? (WIHIC) вопросник, который сочетает модифицированные версии существующих опросников с дополнительными характеристиками современных образовательных проблем (например,

справедливости и конструктивизма). В нем содержится восемь пунктов шкалы ученической сплоченности, шкала поддержки учителя в обучении, шкала участия в работе класса и другие характеристики социально-психологической среды обучения.

Использование целого набора инструментов позволили исследователям выявить воздействие на обучение следующих факторов:

- ◆ отношение учащихся к школе и сверстникам,
- ◆ степень демократичности взаимоотношений в классе,
- ◆ уровень терпимости,
- ◆ принятие учителем и учащимися разнообразия учеников,
- ◆ разнообразие учебных форм и стратегий,
- ◆ согласованность правил поведения,
- ◆ различные учебные средства, компьютеры и виртуальные среды обучения [7].

Исследования показали, что наличие климата взаимного уважения требуется для того, чтобы учащиеся шире использовали эффективные стратегии изучения материала и повышали чувство уверенности в своей способности успешно завершить учебные задания. Кроме того, когда учащиеся считают, что они получают эмоциональную поддержку и поощрения со стороны учителей, академическую поддержку от своих сверстников, они более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии. В том случае, если больший акцент в обучении делается на получении оценки, чем на мастерстве в достижении целей обучения, учащиеся чаще пытаются обмануть, смошенничать или списать материал, реже обращаются за помощью, избегают партнерства. В том случае, если акцент делается на обучение для решения контекстных задач, ученики демонстрируют более высокий уровень собственной эффективности, а также достигают более высокого социально-когнитивного развития, проявляя критичность мышления.

В отличие от изучения "климата в школе", исследования "культуры школы" являются гораздо более сложными. Е. Шайн (1999) категорически опровергает, что культура может быть оценена через опросы, утверждая, что эксперт не будет ни знать, что спросить, ни быть в состоянии судить о надежности или правдивости ответов [8]. Д. Руссо (1990), с другой стороны, допускает, что такие количественные инструменты, как вопросники, могут использоваться в сочетании со структурированными интервью, для оценки организационной культуры [9]. Проводимые данными методами исследования показали, что школьная культура с характерными признаками общего видения улучшений, таких как сотрудничество и наставничество, является продуктивной. Данные характерные особенности культуры в школе помогают повысить успеваемость учащихся, изменить их чувства уверенности и принятия поддержки.

**Показатели различных характеристик среды школы были отработаны и в рамках международной программы ЮНИСЕФ "Доброжелательные к детям школы (CFS)".** Среда обучения в школе определяется как "Среда доброжелательная к ребенку и доброжелательная к учителю. Это среда, в которой дети и учителя учатся вместе, составляя единое целое, среда, в которой дети находятся в центре обучения, и которая поощряет детей к активному участию в обучении. Это также среда, которая отвечает требованиям учителей по предоставлению детям насколько возможно качественного обучения" [10]. Модель оценки школьной среды была выстроена на простых и ясных положениях о том, что школы должны действовать наилучшим образом в интересах ребенка. Образовательная среда должна быть безопасной, здоровой и защищенной, учителя хорошо подготовленными, должно быть достаточно ресурсов, соответствующих физическим, эмоциональным и социальным условиям для обучения. Права детей должны быть защищены, и их голоса должны быть услышаны. Учебная среда должна позволять детям учиться и расти с уважением к их личности и разнообразным потребностям. По результатам исследования были разработаны рекомендации [11].

В настоящее время исследователи обращают особое внимание на новые условия обучения, которые получили название "Среда обучения для 21 века", что связано с тем, что классные комнаты в настоящее время могут представлять сети, которые расширяют среду обучения за пределами физических стен школы. Начиная со второй половины 90-х годов 20-го века, данное направление связывается с теорией проектирования и педагогического дизайна. Развитие конструктивистских подходов к проектированию среды обучения наиболее полно раскрыто в работах Питера С. Хонейбейна, Томаса М. Даффи, Барри Дж. Фишмана (1993), Дэвида Х. Йонассена (1994), Брента Дж. Уилсона (1996) и других представителей конструктивизма в области образовательного дизайна. Б. Уилсон (Wilson 1996) определяет конструктивистские среды обучения как "место, где учащиеся могут работать вместе и поддерживать друг друга, поскольку они используют различные инструменты и информационные ресурсы, руководствуясь целями обучения и решением задач деятельности" [12, с.25.]. В работах конструктивистов сделана попытка связать теорию конструктивизма с практикой обучения, для чего выведены **принципы создания образовательных сред**. На данных принципах разработаны многие проекты в цифровых классах и лабораториях при изучении различных наук. В работах Б. Уилсона [12] представлены различные проекты, которые были отработаны в практике обучения. В то же время большинство исследователей отмечают, что эти проекты являются все еще отдельными инновациями, а не нормой школьного обра-

зования. До настоящего времени конструктивистские модели обучения с использованием новых технологий, цифровых социальных интерактивных сред находятся на экспериментальной стадии исследований.

Понимание среды образования в рамках конструктивизма принесло новые контексты в теорию и практику образования и создало основу для новой теории "педагогического дизайна". Целью проектирования учебных сред стало создание педагогических ситуаций (сюжетов), которые активизируют участие учащихся в образовании, создают новые контексты социальных взаимодействий и позволяют более эффективно достигать измеряемых целей в образовании. Конструктивные модели обучения имеют один общий аспект – они могут быть воспроизведены в течение долгого времени в различных учебных контекстах, но при этом они индивидуальны, так как "строительство обучения" зависит от конкретных условий образования, места или пространства, где обучение происходит. Однако, важно то, что должны быть реализованы такие принципы обучения и концептуальные модели, которые всегда предполагают богатую в культурном плане, гибкую и дружелюбную учебную среду.

Исследователи школьной среды отдельно выделяют роль учителя в ее создании и преобразовании. Первые углубленные международные исследования по данной проблеме были проведены ОЭСР совместно с Международной ассоциацией по оценке достижений в области образования в рамках программы Teaching and Learning International Survey – TALIS. Это международное исследование, которое ставит в центр проблемы учителей, но фокусируется на учебной среде и условиях работы школ. Обследование проводилось в 24 странах на четырех континентах. Концепция, методы и инструменты исследования представлены на веб-странице программы [13]. Результаты первого этапа исследования были опубликованы в 2009 году. Как показали результаты исследования (изучались методы обучения, убеждения учителей и их отношение к профессиональной деятельности), в большинстве участвующих в обследовании стран учителя тратят почти 80 % своего рабочего времени на обучение, они часто теряют время на уроках в связи с различными сбоями в дисциплине, при решении задач организации обучения, на проверку большого количества домашних заданий и на другие не достаточно продуктивные методы обучения. Учителя всех стран отдают предпочтение структурированным подходам к обучению, с заданными в явной форме образовательными целями, а не подходам конструктивного образо-

вания, ориентированным на учащегося. Исследователи Талис подчеркивают важность целенаправленного профессионального развития учителей как рычага улучшения образования. Как показали результаты исследования, небольшое число учителей участвует в программах профессионального развития, а именно в программах приобретения квалификаций, необходимых для создания конструктивной и дружелюбной среды обучения. В этой связи во многих странах стали проводится реформы педагогического образования, которые больше нацеливают на внедрение индуктивных программ профессионального педагогического образования и новые виды оценки эффективности работы учителей, как развития их способности к улучшению среды образования в школе.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997. – 176 с.
2. Рубцов В.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы / В.В.Рубцов, И.М. Улановская, О.В. Яркина // Экспериментальные площадки в московском образовании. – Вып. 2. – М.: МИПКРО, 1998.
3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экспертцентр РОСС, 2000. – 230 с.
4. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. FIRST RESULTS FROM TALIS. OECD 2009 г.* [Электронный ресурс] / URL: <http://www.oecd.org/edu/talis> – [дата обращения 01.09.2011]
5. Moos R. (1979) *Evaluating educational environments: procedures, measures, findings and policy implications (1979)*. San Francisco: Jossey-Bass
6. Fraser B. (2002). *Learning environments research: Yesterday, today, and tomorrow*. In SC Goh & MS Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1– 26).
7. *The Story of Moose – an Agile Reengineering Environment*. © Oscar Nierstrasz, 2005.
8. Schein E.H., (1985), "How culture forms, develops and changes", in R.H. Killman, M.J. Saxton, R. Serpa (Eds), *Jossey-Bass, San Francisco*, pp.17–43.
9. Rousseau D. *Assessing Organizational Culture: The Case for Multiple Methods*. In: B.Schneider (ed.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, pp. 153–192.
10. Учителя и школы, доброжелательные к детям. Веб-страница ЮНИСЕФ [электронный ресурс] / URL:[http://www.unicef.org/cfs/index\\_RisingVoices.htm](http://www.unicef.org/cfs/index_RisingVoices.htm) : [дата обращения 01.09.2011]
11. Руководство по школам доброжелательного отношения к ребенку. ЮНИСЕФ [электронный ресурс]. март 2009 г. / URL:[http://www.unicef.org/education/index\\_focus\\_schools.html](http://www.unicef.org/education/index_focus_schools.html). – [дата обращения 01.09.2011]
12. Wilson B. (1995). "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments" // *Educational Technology*, 35(5), 25–30
13. Веб-сайт программы TALIS [электронный ресурс] / URL: <http://www.oecd.org/edu/talis> . – [дата обращения 01.09.2011]

**Цитувати:** Заир-Бек Е. С. Понятие "Образовательная среда школы" и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях / Е. С. Заир-Бек // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 7–11.

Джерело: Заир-Бек Е.С. Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) ART 1683 Ноябрь 2011 г. <http://www.emissia.org/offline/2011/1683.htm>

© О. С. Заир-Бек, 2012. ■



## ІНФРАСТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Л. І. Паращенко*

Проаналізовано зміст поняття «інфраструктура системи загальної середньої освіти (ЗСО)» з позицій актуальності для українського контексту її ключових складових. Виділено найбільш перспективні для вітчизняної системи ЗСО напрями розвитку навчального середовища, охарактеризовано основні групи його технологічних інструментів і засобів. Подано пропозиції щодо заходів, спрямованих на ефективну реалізацію механізмів розвитку навчального середовища, зокрема забезпечення здоров'я школярів, полімовності та використання потенціалу відкритої освіти й цифрових технологій.

**Ключові слова:** загальна середня освіта, інфраструктура системи загальної середньої освіти, навчальне середовище, освітнє середовище, механізми розвитку навчального середовища.

**Parashchenko L. I. Infrastructure of general secondary education and learning environment development mechanisms**

Проаналізовано содержание понятия «инфраструктура системы общего среднего образования (ОСО)» с позиций актуальности для украинского контекста его ключевых составляющих. Выделены наиболее перспективные для отечественной системы ОСО направления развития образовательной среды, охарактеризованы основные группы его технологических инструментов и средств. Представлены предложения по мерам, направленным на эффективную реализацию механизмов развития образовательной среды, включая обеспечение здоровья школьников, полиязычия и использования потенциала открытого образования и цифровых технологий.

**Ключевые слова:** общее среднее образование, инфраструктура системы общего среднего образования, учебная среда, образовательная среда, механизмы развития учебной среды.

**Parashchenko L. I. Infrastructure of Secondary Education and Learning Environment Development Mechanisms**

The meaning of "infrastructure of the general secondary education" from the standpoint of relevance to the Ukrainian context of its key components has been analyzed. The areas of educational environment most promising for the domestic system of the general secondary education are singled out; its main groups of technological tools and capabilities are characterized. There are proposals for measures aimed at effective implementation of learning environment mechanisms, including pupils' health support, multilingualism and use of the potential of open education and digital technologies.

**Keywords:** general secondary education, infrastructure of general secondary education system, learning environment, educational environment, learning environment development mechanisms.

**Постановка проблеми.** Як і будь-яка об'єктивно наявна система, ЗСО має власну інфраструктуру. Термін "інфраструктура", з одного боку, досить ясний і звичний, і розуміється як "сукупність устаткування, обладнання та служб, необхідних для функціонування організації", приміром, у стандартах ISO щодо сфери освіти [1, с. 22–23]. Проте роль інфраструктури в системі освіти як "конструктора для реформ" повністю ще не осмислена [2], а одностайності в тлумаченні цього поняття щодо освіти також не досягнуто. Як відзначається в різних публікаціях, у сучасній Україні не вдалося сформувати оптимальну мережу загальноосвітніх закладів та її інфраструктуру, яка була б адекватною до соціально-економічних умов розвитку тієї чи іншої те-

риторії. Для значної категорії дітей якісна середня освіта стає дедалі менш доступною. Кожна четверта сільська загальноосвітня школа I–III ступенів має наповнюваність менше 100 учнів, що не дозволяє забезпечити якісного навчання. Надзвичайно повільно вирішується питання організації підвозу дітей до місць навчання. Задекларована програма "Шкільний автобус" фінансується державою не у повному обсязі. Не відповідає вимогам стан шкільних будівель та інженерних комунікацій, забезпечення сучасними засобами навчання, лабораторним обладнанням, інформаційними мережами [3].

**Огляд наукових публікацій і досліджень.** Необхідність забезпечення розвитку освіти і науки, адекватного використання модернізаційного потенціалу націо-

Паращенко Людмила Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, магістр ділового адміністрування, директор Київського ліцею бізнесу, відповідальний секретар Асоціації керівників шкіл м. Києва.



нальної освітньо-наукової системи, виведення її на рівень європейської і світової якості та конкурентоздатності відзначається у всіх програмних документах незалежної України, зокрема найновішими є Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки, Програма економічних реформ на 2010–2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава", Послання Президента до Верховної Ради "Про внутрішнє та зовнішнє становище України у 2011 році", Указ Президента України "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" від 30 вересня 2010 року та інші. Аналіз проблем і причин низької ефективності здійснення реформування освітньої галузі перебувають у колі особливої уваги багатьох дослідників різних наукових галузей. Зокрема у педагогіці питання інноваційного розвитку системи ЗСО досліджують В. Биков, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, С. Клепко, В. Кремень, О. Савченко та ін. Різні аспекти державного управління освітою на сучасному етапі розкривають праці Л. Гаєвської, С. Крисюка, Т. Лукіної, В. Огаренка, Н. Протасової та ін. Особливості освітньої політики в Україні є предметом розгляду О. Дем'янчука, І. Лопушинського, В. Нікітіна та ін. Однак, незважаючи на наявні наукові праці та практичну роботу вчителів, необхідно додатково проаналізувати сутність поняття "інфраструктура ЗСО", визначити роль інфраструктури у процесах реформування національної системи освіти.

**Метою статті** є аналіз змісту поняття "інфраструктура системи загальної середньої освіти" з позицій актуальності для українського контексту її ключових складових, виділення найбільш перспективних для вітчизняної системи ЗСО напрямів розвитку навчального середовища та розроблення відповідних пропозицій щодо заходів, спрямованих на ефективну реалізацію механізмів розвитку навчального середовища для підвищення ефективності управління освітою.

**Виклад основного матеріалу.** Термін "інфраструктура" було вперше використано ще на початку ХХ ст. в економічному аналізі для позначення об'єктів і споруд, які забезпечують нормальну діяльність збройних сил. У 1940-і роки під інфраструктурою почали розуміти сукупність галузей, що сприяють нормальному функціонуванню виробництва матеріальних благ і послуг. У сучасній літературі інфраструктура щодо ринку розглядається як сукупність організаційно-правових і економічних відносин, що зв'язує різноманіття цих відносин в одне ціле.

Інфраструктура (лат. *infra* – нижче, під і лат. *structura* – будова, розташування) – комплекс взаємозалежних обслуговувальних структур, що становлять і/або забезпечують основу для розв'язання того чи іншого завдання (проблеми).

Інфраструктура освіти традиційно розуміється як сукупність галузей і видів діяльності, що обслуговують освітню систему з метою забезпечення її нормальної діяльності та розвитку. Розрізняють так звану "тверду" інфраструктуру (об'єкти нерухомості, інженерні комунікації (каналізація, водопостачання, енергозабезпечення), шляхи сполучення, засоби зв'язку тощо) і "м'яку" інфраструктуру (спеціалізоване устаткування, комп'ютери та меблі, канцтовари, навчальна література, програмне забезпечення, послуги туристичних компаній, послуги з організації святкових заходів, інтернет-послуги, сувеніри з корпоративною символікою тощо). Отже, основними елементами інфраструктури освіти традиційно вважаються матеріально-технічне, будівельне, транспортне та інше забезпечення навчального процесу, що, на нашу думку, не є вичерпним.

Сучасну інфраструктуру ЗСО забезпечують меблеві компанії, постачальники та виробники навчального устаткування й технічного оснащення школи, підприємства організації харчування в школі, видавництва навчальної літератури, організатори святкових заходів, туроператори тощо. Інфраструктура покликана забезпечити зручність перебування в навчальних закладах учнів і педагогічного персоналу, а також сприяти їхній ефективній роботі. Відтак, очевидно, що розвинена інфраструктура – сильна конкурентна перевага як окремого загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ), так і системи ЗСО загалом.

Сучасний стан інфраструктури ЗСО стисло описується так: "Застарілі та непристосовані для комфортного перебування учнів і вчителів будівлі шкіл. Так, наприклад, за даними базового опитування за 2005–2008 роки (яке проводив Інститут соціальних технологій у 187 школах 6 районів України в рамках реалізації проекту Міністерства освіти і науки України "Рівний доступ до якісної освіти в Україні" за підтримки Світового Банку) середній вік опорних шкіл становить 37 років. Шкільні будівлі потребують термінового ремонту, як капітального, так і поточного. Лише у 27,8% ЗНЗ працюють медпункти. Бракує навчальних ресурсів, зокрема, підручниками з усіх предметів забезпечено 68,6% учнів. Значні обсяги незавершеного будівництва: налічується

понад 100 приміщень ЗНЗ, готовність яких складає понад 70%" [4, с. 48–49].

Водночас ревізія фінансово-господарської діяльності відділів освіти переважно зводиться ревізорами контрольно-ревізійних управлінь (КРУ) до виявлення проблем інфраструктури. Так, контрольно-ревізійним управлінням в Київській області проведено плану ревізії фінансово-господарської діяльності відділу освіти Києво-Святошинської районної державної адміністрації за період з 01.04.2008 по 01.06.2010, за результатами якої встановлено порушень фінансового та бюджетного законодавства на загальну суму 8,73 млн. гривень. Зокрема, ревізорами КРУ "встановлено проведення витрат бюджетних коштів на утримання понаднормативних одиниць на суму 163,13 тис. гривень... Так, формування штатів ЗНЗ Києво-Святошинського району на 2008–2009 навчальний рік здійснено з недотриманням вимог і норм Методичних рекомендацій із питань порядку формування штатів загальноосвітніх навчально-виховних закладів, доведених листом Міністерства освіти і науки України. Зокрема, штатними розписами навчальних закладів на 01.09.2008 р. затверджено 12,25 понаднормативних штатних одиниць (заступника директора з адміністративно-господарської частини, медсестри, бібліотекаря та робітника), у результаті чого відділом освіти Києво-Святошинської районної державної адміністрації понесено витрат бюджетних коштів на загальну суму 163,13 тис. гривень" [5]. Звичайно, дивними виглядають такі нормативно-правові вимоги, коли необхідні для школи працівники виявляються в числі "понаднормативних штатних одиниць".

Відтак, можемо констатувати, що вимоги до інфраструктурного наповнення системи ЗСО ще повністю не прописані. Норм і стандартів виділення окремих площ під інфраструктуру у складі ЗНЗ не існує. Для кожного об'єкта необхідно індивідуальне рішення. У процесі аналізу інфраструктури ЗСО виникають складні методологічні питання: віднесення того чи іншого елемента системи ЗСО до її інфраструктури, як розглядати інфраструктуру ЗСО – у складі цієї системи чи поза нею? Очевидним лише є те, що в системі ЗСО є інфраструктура як її власна, так і та, що не входить в елементний склад системи ЗСО.

У зв'язку із викладеним вище для ефективного управління системою освіти важливо виробити науково обґрунтований підхід до з'ясування сутності, змісту та ролі інфраструктури освіти, виявлення потреб навчальних закладів у різних спеціалізованих товарах і послугах, вивчен-

ня значущості факторів вибору постачальників спеціалізованих товарів і послуг (вартість, якість, асортименти, популярність, клієнтозорієнтованість) тощо.

Окрім традиційного розуміння інфраструктури, описаного вище і яке можна назвати мікропідходом, у системі управління якістю поняття інфраструктури розширюється, цей підхід можемо охарактеризувати як мезопідхід. Як указує В. В. Окрепілов, у цьому випадку "інфраструктура складається із сукупності взаємодоповнювальних організацій і установ, що діють у різних сферах і створюють необхідний фінансовий, інформаційний, кадровий та інший види забезпечення роботи механізму системи", а завданням інфраструктури є "сприяння функціонуванню механізму системи управління якістю на державному і регіональному рівнях, у тому числі проведення всебічної і об'єктивної оцінки результатів і стану справ для ухвалення обґрунтованих стратегічних рішень" [6, с. 2]. Цей автор численні складові інфраструктури об'єднує в три групи, залежно від їхнього відношення до головних цілей системи. Опираючись на вищенаведене, спробуємо віднайти складові інфраструктури системи ЗСО.

І група: організації, створювані або такі, що вже функціонують у рамках системи. До них зараховуються організації, діяльність яких безпосередньо впливає на досягнення цілей і виконання завдань системи. Щодо системи ЗСО такими організаціями необхідно визнати Український центр оцінювання якості освіти та низку державних підприємств, які підпорядковані Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України (виробничі підприємства галузі освіти), а саме: Волинське державне підприємство з торгівлі; Дніпропетровське державне підприємство з торгівлі та постачання; ДП "Дніпропетровський ливарно-механічний завод"; Науково-виробниче підприємство "Системні технології"; ДП "Дніпропетровське спеціалізоване конструкторське бюро"; ДП ДСКБ навчально-тренувальної техніки; ДП "Івано-Франківське підприємство з торгівлі"; ДП Коломийський експериментальний завод "Прут"; Луганське державне підприємство з торгівлі та постачання; ДП "Страдцівський навчально-виробничий лісокомбінат"; Тернопільське державне підприємство з торгівлі; Державний проектний інститут "Укрпроуз"; ДП "Навчально-експериментальні майстерні СДТУ"; Київське міжвузівське ремонтно-будівельне управління; Державне спеціалізоване видавництво "Освіта"; Випробувальний центр будівельних конструкцій; Державний центр прикладних інформаційних технологій [7].

II група: організації, що забезпечують виконання основних робіт у системі. До них зараховуються організації, які крім безпосереднього впливу на досягнення цілей і завдань системи, сприяють визначенню стратегії розвитку системи, її перспектив. Щодо системи ЗСО такими, на нашу думку, є інститути НАПН України, наукові установи МОНМС, органи ліцензування й акредитації.

III група: організації загального профілю. До них зараховуються організації, які поряд з іншими функціями виконують і певні заходи в рамках системи, а саме: органи управління економікою, органи державної статистики, наукові установи, освітні установи, інжинірингові та консалтингові організації, юридичні організації, включаючи арбітраж, організації інформаційного забезпечення (включаючи ЗМІ), спільноти захисту прав споживачів та інші громадські організації.

Зрештою, інфраструктуру освіти можна розглядати і з позиції макропідходу як частину зовнішнього середовища організації, зокрема, ЗСО. Зовнішнє середовище різноманітне та неоднорідне, воно включає велику кількість факторів, що мають різний вплив на організацію. Навколишнє середовище формують економічна, політична, правова, соціальна, технологічна та інші складові. Можна виділити дві відносно автономні частини зовнішнього середовища, що по-різному впливають на організацію: макрооточення та безпосереднє оточення. Макрооточення є частиною зовнішнього середовища, загального для організації, і має різні рівні: глобальний, міжнародний і національний. У зв'язку із глобалізацією становить інтерес виділення та розгляд складових зовнішнього середовища системи ЗСО на глобальному рівні: інформаційно-технологічної, екологічної, ринкової, економічної, політичної, соціальної, технологічної тощо.

Однак, хоч який би підхід обирали для аналізу інфраструктури системи ЗСО, очевидно, що цим поняттям фактично позначається навчальне середовище, категорію якого активно досліджують у педагогічній науці [8]. Звичайно, необхідно встановити співвідношення цих понять, але те, що головне призначення інфраструктури ЗСО забезпечити ефективне навчальне середовище, видається однозначним.

Водночас потрібно відрізнити поняття навчального середовища від поняття освітнього середовища. Останнє орієнтоване на виокремлення індивідуально-особистісного аспекту не стільки учіння, скільки безпосередньо навчання. Середовище стає освітнім тоді, коли з'являється особа, яка має інтенцію на освіту. При цьо-

му одне і те ж навчальне середовище може бути освітнім для однієї людини й абсолютно нейтральним у цьому сенсі для іншої. Кожна особистість має шанс самостійно формувати своє освітнє середовище в межах певного освітнього простору, обираючи ті або інші освітні інститути або займаючись самоосвітою. При цьому можна відзначити, що найважливішою умовою успішності організації навчально-процесу є привласнення учнями здатності формувати й постійно розширювати власний освітній простір не тільки через усвідомлену інтенцію на навчання, але і завдяки оволодінню цілим комплексом інструментів, доступних у наш час практично кожному. Мова передусім йде про способи пошуку інформації про різні навчальні заклади, про навчання за допомогою дистанційної освіти, про інструменти переходу з однієї освітньої системи в іншу тощо. Таким чином, можна сказати, що якщо поняття "навчальне середовище" має переважно об'єктивний характер, то поняття "освітнє середовище", як і близьке до нього поняття "освітній простір" більшою мірою є суб'єктивним.

Г. І. Шатон [9] робить висновок, наскільки освітній простір є поняттям складнішим і багатограннішим, ніж освітня система, настільки можливості реального управління цим простором обмеженіші. Фактично мова може йти лише про деяке регулювання й узгодження інтересів, про спроби впливу, здійснювані не стільки за рахунок прямого керівництва та директив, скільки за допомогою чіткої постановки освітніх цілей, пізнання механізмів розвитку освіти та знайомства з різноманітними теоріями і практиками міжнародної освіти. Тільки такі механізми дозволяють створити гнучку модель управління навчальним середовищем як основи освіти, що розвивається.

Відмітимо явний недолік конструктивних вказівок і рекомендацій, адресованих практиковим управлінням освітою в обговоренні понять "освітня система", "освітній простір" і "освітнє середовище" на абстрактних рівнях глобальної інформатизації. Ці проблеми здобувають конкретне наповнення лише тоді, коли ставляться запитання про реальні проблеми освітнього процесу – збереження та розвитку здоров'я школярів, якими мовами їм потрібно спілкуватися і навчатися, як організувати в інфраструктурі школи точки доступу до світового освітнього простору. На наш погляд, лише розгляд навчального середовища як виявлення інфраструктури ЗНЗ чи навіть усієї системи ЗСО надає можливість підступитися до проблеми побудови механізму державного управління щодо розвитку навчального середовища.

Розуміючи масштабність цього механізму державного управління, ми обмежимося розглядом лише трьох його найважливіших для розвитку системи ЗСО аспектів – механізму збереження та розвитку здоров'я школярів, механізму "державної підтримки української мови в ЗСО" та механізмів управління інформатизацією освіти.

Щодо механізму збереження та розвитку здоров'я школярів нагадаємо, що з метою реалізації стратегії "Здоров'я для всіх у XXI-му столітті" ВОЗ рекомендував надати належний пріоритет, насамперед, медико-соціальним потребам молоді, посилити заходи профілактики, роль первинної медико-санітарної допомоги. Дослідження останніх років свідчать про декларативність низки закликів у галузі охорони здоров'я дітей. "Сьогодні маємо жахливу статистику: йде до школи близько 80% здорових дітей, а серед випускників таких лишається тільки близько 20%". За станом здоров'я відлучені від занять фізкультурою близько мільйона українських школярів. Близько 40% усіх українських дітей шкільного віку мають три і більше хронічних захворювань. Дані експертів свідчать, що рухова активність 80% учнів є заниженою. Водночас за останні три роки на уроках фізкультури в Україні померли тринадцять школярів (26.05.2010) [10].

Зважаючи на таку статистику, МОНМС полегшило нормативи фізичного навантаження учнів, запланувало обстежити абсолютно всіх школярів у формі обов'язкової диспансеризації. Але обов'язковий медичний огляд, який запровадило міністерство, не без підстав було оцінено як популістську акцію, оскільки для такого обстеження потрібні сучасні фахівці та апаратура, а необхідні кошти на ці потреби з держбюджету не виділено. Однак, хоча б якими полегшеннями були нормативи, головне, як їх виконують, як стежать за тим, наскільки вони відповідають стану здоров'я учнів. А це – відповідальність учителів і директора школи. У загальноосвітньому навчальному закладі має бути індивідуальний підхід до кожного учня і чіткий розподіл на основну, підготовчу та спеціальну групи. І вчителі, і лікарі, і інші спеціалісти наголошують на тому, що проблему смертей на уроках фізичного виховання треба роз'язувати не лише розробленням нових методів оцінки стану здоров'я чи розподілу на групи. Треба починати з того, що в українських школах бракує медиків, які повинні здійснювати щоденний супровід життєдіяльності школярів.

В інформації МОН щодо реалізації Стратегії демографічного розвитку на період до 2015 року (2008) декларується,

що "особливої уваги потребує формування навичок здорового способу життя учнівської молоді", що "виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, зміцнення фізичного та психічного здоров'я дитини є одним із пріоритетів освіти", водночас за цією інформацією МОН формування здоров'язбережної поведінки учнівської молоді її автори вбачають лише через "підвищення рівня інформованості з питань формування мотивацій до здорового способу життя і безпечної поведінки шляхом запровадження нових навчальних програм", зокрема в тому, що понад 3,8 млн. учнів 1–8 класів вивчають обов'язковий предмет "Основи здоров'я" [11].

Відповідно до сучасного науково-управлінського підходу збереження і розвитку здоров'я школярів є важливим компонентом системи "Здоров'я населення", який однак ще не вийшов з етапу визначення основних понять та індикаторів його вимірювання, про що свідчить праця Н. А. Фойгт [12]. Очевидно, що збереження і розвиток здоров'я школярів – предмет настільки фундаментальний, що в системі державного управління освітою має бути створено спеціальний механізм державного управління – "збереження і розвиток здоров'я школярів", у якому Порядок здійснення медичного обслуговування учнів ЗНЗ, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2009 р. [13], є лише першим кроком і який вимагає подальшого вдосконалення.

Не менш важливим аспектом навчального середовища є практичні результати реалізації державної мовної політики в галузі освіти. Через освіту громадянин України повинен здобути можливість вільно спілкуватися зі світом. Це означає, на думку В. Г. Кременя, необхідність досягти в суспільстві тримовності (тобто володіння єдиною державною українською мовою, однією з мов міжнародного спілкування та рідною). Механізм "державної підтримки української мови в ЗСО" повинен бути в освіті, а потім і в суспільстві, механізмом мовного прориву в глобалізованому світі, необхідність якого переконливо аргументує В. Г. Кремень [14]. Створено нові навчальні плани базової середньої школи, в яких в інваріантній частині передбачено вивчення третьої мови, і справа тільки за батьками, вчителями, директорами шкіл. У цьому контексті вкрай актуальними постають питання розроблення українських моделей білінгвальної освіти. Механізм "державної підтримки української мови в

ЗСО" має бути спрямовано на стабільний розвиток і функціонування тримовності в ЗНЗ. У жовтні 2010 р. в МОН розпочато обговорення проекту Концепції шкільної мовної освіти, спрямованої на захист прав національних меншин, а також розмежування понять рідна, державна та іноземна мови, ретельне продумування структури вивчення мов в українських школах.

Останнім часом проблема функціонування державної мови в системі освіти набуває політичного забарвлення. Ймовірно, що в міру наближення до парламентських виборів у жовтні 2012 року це питання може стати одним із можливих подразників для поляризації суспільної думки, що може бути використано для створення напруженої соціальної ситуації. Приміром, 11 квітня 2012 року у ЗМІ з'явилася інформація про рішення Севастопольської міськради закрити єдину в місті загальноосвітню школу-інтернат I–III ступенів № 7, де навчальний процес проходив українською мовою, а школярів, які не захочуть переходити до російськомовних шкіл, перевести до інтернату для дітей із затримкою психічного розвитку" [15]. За даними опитувань, україномовні жителі Криму досить критично оцінюють можливості отримання освіти рідною мовою, що відображено в невідповідності наявних освітніх можливостей складу населення АР Крим. За офіційними даними у 2010–2011 навчальному році в загальноосвітніх навчальних закладах АР Крим навчалася 167 677 учнів, із них російською мовою – 148 452 (88,5 %), українською – 13 609 (8,1 %), кримськотатарською 5 399 (3,2 %) осіб ([http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/19\\_01/1](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/19_01/1)). У школах національних меншин, мішаних школах (наприклад, із кримськотатарською та російською мовами навчання) в АР Крим українська мова вивчається як навчальний предмет. Проте українська мова як засіб засвоєння навчальних предметів у даних навчальних закладах не використовується. Хоча аналіз сучасних наукових досліджень, проведених у різних країнах, переконливо свідчить про те, що, якщо державна мова в школах національних меншин вивчається тільки як навчальний предмет, діти не зможуть повноцінно оволодіти ним за час шкільного навчання, а рівень їхньої мовної компетенції буде суттєво нижчим від рівня носіїв мови [16]. Варто зазначити, що у працях І. П. Лопушинського проаналізовано теоретичні засади формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти України. Визначено суть і взаємозв'язок основних категорій теорії даної політики, зокрема, "мовна політика", "державна мовна політика", "націо-

нальна мовна політика", "регіональна мова", "мова національної меншини", "мовна освіта", "державна мовна політика в галузі освіти". Обґрунтовано потребу в розробленні сучасної мовної політики в галузі освіти України як складової загальнонаціональної державно-громадської системи цієї політики. Розроблено й обґрунтовано концептуальну модель формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти України. Запропоновано альтернативні моделі здійснення мовної політики в галузі освіти України, а саме: "урівноваження національно-мовного співвідношення населення", "перебудова мовної політики в галузі освіти України за регіональним принципом", що на практиці мають забезпечити консенсус у мовній освітній сфері держави [17].

Третім ключовим аспектом інноваційного розвитку ЗСО в контексті розвитку навчальної середовища є інформатизація освіти. В Україні механізм управління інформатизацією системи ЗСО зведено переважно до забезпечення ЗНЗ сучасними навчальними комп'ютерними комплексами (НКК), ліцензійними програмами та засобами виходу до Інтернету. Протягом останнього десятиріччя має місце суттєва позитивна динаміка цього напрямку, однак залишається низка проблем, які не вирішуються і, відповідно, не дають змоги системі ЗСО вийти на новий якісний етап її розвитку. Нагадаємо, що в Указі Президента України від 20 березня 2008 р. № 244 "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні" планувалося "завершити забезпечення в 2008 р. у повному обсязі ЗНЗ, зокрема в містах обласного та районного значення, сучасними навчальними комп'ютерними комплексами, ліцензійними програмами, засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет" [18]. Проте цей процес ще й досі далекий від завершення. Актуальними залишаються питання модернізації комп'ютерної техніки і поетапного її оновлення, доступу ЗНЗ до мережі Інтернет.

За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, кількість загальноосвітніх навчальних закладів, оснащених навчальними комп'ютерними комплексами, 2011 року становить 94,6 % (у тому числі 93,2 % у сільських школах). Всього за період 2000–2010 років до українських шкіл надійшло понад 19 тис. таких комплексів, близько половини з них – до 2005 року, що означає, що ця комп'ютерна техніка є фізично і морально застарілою й потребує оновлення [19]. Крім того, незважаючи на значний поступ протягом минулого десятиліття, зберігається неприйнятно високий по-

казник кількості учнів на один комп'ютер – 27. Таким чином, гасло "Один учень – один комп'ютер" поки що залишається у вітчизняній освіті завданням на перспективу. У 2011 році близько 85 % загальноосвітніх навчальних закладів мали підключення до Інтернету, проте частка сільських шкіл, що мають доступ до Інтернету, становить лише близько 55 %. Вирішити проблему забезпечення загальноосвітніх шкіл доступом до мережі Інтернет покликана Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій "Сто відсотків" на період до 2015 року (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 49434), що передбачає підключення ста відсотків шкіл до глобальних інформаційних ресурсів. Національний проект "Відкритий світ" (у рамках реалізації національного пріоритету "Нова якість життя") передбачає створення національної інформаційно-комунікаційної бездротової мережі четвертого покоління, що використовуватиметься насамперед в інтересах освітньої системи. Також проект передбачає передачу школам для надання школярам 1,5 млн нетбуків із пільговим підключенням до Інтернету. Таким чином, матеріально-технічна база комп'ютерної техніки та мережної інфраструктури (з урахуванням комп'ютерів і підключень до Інтернету у домогосподарствах), що може використовуватися в навчальних цілях, є достатньою для активного включення в освітній процес. Нині дедалі актуальнішим стає завдання наповнення цих цифрових потужностей освітнім, науковим, культурним та інформаційно-просвітницьким контентом високої якості [20].

Хоча в Україні реалізується вже друга програма інформатизації освітньої галузі, однак створення освітніх сайтів значної кількості районних відділів (управлінь) освіти та більшості ЗНЗ відбувається дуже повільно. Бракує сучасного прикладного програмного забезпечення для навчального процесу та підтримки управління освітою. Ми приєднуємося до тієї групи дослідників, які вважають, що основна проблема інформатизації національної системи ЗСО – це здійснення її передусім як розвитку навчання предмета інформатики, тоді як механізм управління інформатизацією ЗСО мав би цілеспрямовано сприяти інформатизації всіх процесів ЗСО – управління, бібліотечного обслуговування учнів, розвитку контенту, викладання й навчання тощо.

Відповідно до концептуальної моделі міжнародного дослідження кращих педагогічних практик на основі інформацій-

них технологій SITES-M2 [21], класифікацію множини факторів, що визначають ефективність впровадження освітніх ІТ, здійснюють, відносячи їх до однієї з таких категорій:

– чинники всередині школи – ця категорія включає директора, керівника інформаційного центру та провідних учителів, групи членів персоналу з додатковими ролями у впровадженні інновацій;

– чинники ззовні школи – батьки, різні задіяні установи (академічні, промислові, бізнесові), педагогічні інституції, експерти із предметів (віртуальні вчителі), розробники навчальних планів, науковці та викладачі кафедр ВНЗ, посадові особи Міністерства освіти (інспектори, спеціалісти з ІТ), а також регіональні посадові особи (керівник управління освіти, регіональний координатор);

– конфігурація навчання – категорія, що включає два фактори, які складають головний компонент шкільної організаційної структури: навчальний план і розподіл учнів за навчальними групами (одноліткі, різного віку, згідно з інтересами, за профілем тощо);

– організаційний клімат – до цієї категорії належить бачення цілей ІТ у закладі, його інноваційна історія, дифузія інновацій;

– розвиток персоналу – до цієї категорії відносять два фактори: 1) змістовність заходів із підготовки, що вимірюються їхньою релевантністю (ступенем відповідності потребам учителя) та 2) джерело розвитку персоналу, що визначається доступністю ресурсів (інформаційних, освітніх) для провідників новацій (від зовнішньої підготовки – менш доступний тип тренінгу – до постійного та доступнішого внутрішнього тренінгу);

– інфраструктура та ресурси – ця категорія включає ІТ-інфраструктуру, вимірювану співвідношенням учень-комп'ютер і кількістю периферійного обладнання, доступністю та ступенем використання інфраструктури, можливістю технічної підтримки в школі;

– ІТ-політика – національна (окреслює напрямки національної програми комп'ютеризації освіти) та місцева освітня політика щодо ІТ, яка виражається в доступності Інтернету, забезпеченні обладнанням і підготовці кадрів.

Між дослідниками існує згода, що впровадження ІТ в освіті є складним процесом, який включає багато факторів, але все ще існує невизначеність щодо ступеня впливу кожного з них на ефективність впровадження інновацій та їхнього впливу на рівень інновацій у різних сферах освітньої діяльності. На основі результатів досліджень, проведених у десяти школах Ізраїлю, зроблено спробу дати відповідь



на ці запитання [22]. Головною знахідкою є те, що хоча всі фактори впливають на ефективність упровадження інновацій, ступінь цього впливу є різним. Розподіл наведених факторів за величиною їхньої інтенсивності, що показує рівень впливу на ефективність упровадження ІТ, вираженої у шкалі від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий), як дослідила Н. Крамар, має вигляд:

- інфраструктура та ресурси – 4,1;
- чинники всередині школи – 3,8;
- організаційний клімат – 3,7;
- ІТ-політика – 3,6;
- розвиток персоналу – 3,4;
- чинники ззовні школи – 3,0;
- конфігурація навчання – 1,8 [23,

с. 324 – 325].

Механізм управління інформатизацією української системи ЗСО, на основі наведеного вище опису, постає складним утворенням. Разом із тим його ефективність, на нашу думку, можна визначити за такими індикаторами інформатизації освіти:

- кількість комп'ютерів на 100 учнів у початковій школі;
- кількість комп'ютерів на 100 учнів у середній школі;
- відсоток "старих" (більше п'яти років) комп'ютерів у середній школі;
- вихід в Інтернет середніх шкіл (% шкіл);
- компетентність учителів у викладанні інформаційних технологій (у %);
- компетентність учителів (предметників) у використанні інформаційних технологій (у %).

Одним із перспективних шляхів оновлення та розвитку вітчизняної освітньої системи є впровадження елементів відкритої освіти, яка має значний потенціал для забезпечення випереджального розвитку вітчизняної освітньо-наукової системи в контексті глобальних соціально-економічних тенденцій. Про впровадження елементів відкритої освіти, зокрема, йшлося у Посланні Президента України до Українського народу (2010), у якому було прямо поставлено завдання: "освітня система України повинна стати на шлях запровадження принципів відкритої освіти". Відкрита освіта – збірний термін, що позначає різні види освітньої діяльності, у яких знання, ідеї та важливі аспекти методики й організації навчання та викладання вільно поширюються та використовуються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Широке поняття відкритої освіти тісно пов'язане з активним застосуванням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій (передусім, можливостей мережі Інтернет) в освітньому процесі та наукових

дослідженнях. Відкрита освіта, зокрема, передбачає:

а) забезпечення відкритого доступу до освітніх і навчальних матеріалів (підручників, посібників, курсів тощо), результатів наукових досліджень;

б) істотне розширення можливостей для колективної роботи в рамках навчального процесу як на рівні викладач – студент (зокрема, також і в дистанційній освіті), так і по горизонталі – між колегами-вчителями та викладачами вищих навчальних закладів (як і студентами та аспірантами в рамках розв'язання конкретних освітніх і наукових завдань);

в) базований на сучасних комп'ютерних технологіях менеджмент освітнього процесу, що відкриває широкі можливості для суттєвого підвищення як поінформованості громадськості про стан справ в освіті, так і значного зростання ефективності управління системою освіти на всіх рівнях.

Вказуючи на величезний потенціал запровадження цифрових технологій, варто наголосити, що відкрита освіта, незважаючи на тісний зв'язок з інформаційно-комунікаційними технологіями, не обмежується самою лише інформатизацією освіти. Сучасні комп'ютерні та мережні технології становлять потужний засіб інтенсифікації самого навчального процесу та пов'язаних із ним організаційних процесів і заходів у рамках набуття освітою більшої відкритості і посилення ступеня єдності та зв'язності освітньо-наукової системи, однак інформатизацію та впровадження в навчальний процес новітніх засобів, матеріалів і інструментів не можна вважати кінцевою метою відкритої освіти. [24]. Д. Лорільяр, вказуючи на величезний потенціал запровадження цифрових технологій у систему освіти, називає п'ять імовірних причин, під впливом яких модель освіти майже не змінюється. Аналіз цих причин дає змогу звести їх, по суті, до трьох обмежень – складності системи освіти, відсутності в суспільстві часу та ресурсів на радикальні зміни в ній і неготовність систем управління в освіті до тих змін, які технології дозволяють зробити. Тобто поведінка учасників системи освіти не змінюється відповідно до того, що пропонують технології, оскільки:

1. Освіта як складна політична та державна система, як втілення моральних цінностей країни важко комерціалізується чи глобалізується; вона ухиляється від інновацій, які рухають ринок, тяжіє до ієрархічної командно-адміністративної системи більше, ніж до саморегульованої системи розподілу повноважень.

2. Суспільство не мало "історичного часу" здійснити радикальні зміни в осві-

ті, які дозволяють інформаційні технології.

3. Працівники управління системою освіти не готові до запровадження технологій, а підготовлених керівників, освітян, вчителів і викладачів не наділено ні повноваженнями, ні інструментами для зміни процесу викладання й навчання через запровадження технологій.

"Судячи з цього аналізу, наша система освіти приречена бути не адекватною та незручною, нездатною навіть наблизитися до вимог ХХІ століття, оскільки не може достатньо швидко себе переосмислити", – констатує Д. Лорільяр і ставить запитання: "Як нам прискорити розвиток?" Оскільки "лідери освіти не скористалися можливістю залучення цифрових технологій у процес трансформації згори донизу", то Д. Лорільяр пропонує зараз почати "з низів". Ідея "відкритої освіти", на її думку, робить усе це можливим: "Відкриті технології" означають, що задокументований досвід так само легко циркулюватиме системою, як раніше паперові матеріали між кафедрами та інституціями. "Відкритий контент" означає, що ми зможемо застосовувати та пристосовувати чийсь інновації так само легко, як і результати власних досліджень. "Відкрите знання" означає, що ми можемо зберігати та поширювати свої педагогічні ідеї аналогічно до того, як публікуємо свій науковий доробок" [там само, с.195].

Отже, значний потенціал для модернізації і прискорення розвитку інфраструктури системи ЗСО має впровадження принципів відкритої освіти, коли знання, ідеї, методики та підходи до організації навчання є вільнодоступними і поширюються за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Це сприятиме інтенсифікації навчального процесу на всіх освітніх рівнях, забезпеченню освітян якісними методичними матеріалами та можливостями обміну досвідом, набуттю усіма учасниками освітнього процесу практичних навичок використання інформаційних технологій, підвищенню ступеня прозорості освітньої системи.

**Висновки.** Узагальнюючи наведене вище, можемо зробити висновок, що інфраструктура освіти є інтегральним механізмом розвитку навчального середовища. Відповідно механізм державного управління з ефективного розвитку інноваційно-навчального середовища навчальних закладів також має інтегративний характер. Для розвитку освіти важливо провести інтеграцію всіх складових цього механізму в системі державного управління системою ЗСО, спроектувавши його як надання учням послуг у доступі до ефективного багатофункціонального нав-

чального середовища, що передбачає такі його характеристики, як безпека та здоров'язбережувальність, полімовність і використання потенціалу запровадження інформаційно-комунікаційних технологій і елементів відкритої освіти.

**Перспективою подальших досліджень** є шляхи вирішення проблеми забезпечення системи ЗСО якісними матеріалами навчального, наукового, довідково-інформаційного та методичного характеру. Одним із дієвих заходів може бути створення єдиної освітньої електронної бібліотечної системи, що забезпечить доступність до найефективніших педагогічних здобутків як освітян, так і суспільства в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001–2001 в сфере образования. Издание официальное. Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. Национальный гост р стандарт 52614.2 Российской Федерации. – 2006.
2. Зинченко А. П. Инфраструктура образования – конструктор для реформ [Текст] / А. П. Зинченко // Атриум. Сер.: Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 25–35.
3. Парламентські слухання "Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання" / за заг. ред. Є. В. Краснякова. - К.: Парламентське вид-во, 2010. – 168 с.
4. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна Національна доповідь: Київ, 2010.
5. Як освітяни порушують законодавство / Прес-служба КРУ в Київській області. 13 жовтня 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dkrs.gov.ua/kru/uk/publish/article/68206>.
6. Окрепилов В. В. Пространственная экономика и качество [2009] / В. В. Окрепилов / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.econorus.org/consp/files/pofm.doc>.
7. Перелік державних підприємств, які підпорядковані Міністерству освіти і науки України (виробничі підприємства галузі освіти) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=ministry/pdpr>.
8. Дмитриева Т. Л. Среда как интегральный механизм образования / Т. Л. Дмитриева / [Электронный ресурс] // ТРУДЫ СГА. – 2009. – № 2. – Режим доступа: [http://www.edi.tih.ru/content/mag/trudy/02\\_2009/14.pdf](http://www.edi.tih.ru/content/mag/trudy/02_2009/14.pdf).
9. Шатон Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс] / Г. И. Шатон // Электронный журнал "Полемика". – 1999. – выпуск 3. – Режим доступу: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha/>.

10. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/2053513.html>.

11. Інформація Міністерства освіти і науки України щодо реалізації Стратегії демографічного розвитку на період до 2015 року (2008) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/d08.doc>.

12. Фойгт Н. А. Здоров'я населення як сучасний науково-управлінський підхід: проблеми визначення // Н. А. Фойгт / Державне управління: теорія та практика / Національна академія державного управління при Президентові України (Київ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2009-1/doc\\_pdf/Fojgt\\_NA.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2009-1/doc_pdf/Fojgt_NA.pdf).

13. Порядок здійснення медичного обслуговування учнів загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2009 р. №1318 // Офіційний вісник України. – 2009. – № 95. – с. 3266).

14. Кремень, Василь. Розвиток освіти України в контексті загальноцивілізаційних змін [Текст] : лекція / В. Кремень; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 44 с.

15. У Криму закривають україномовні школи і класи [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24544094.html>

16. Щодо проблеми функціонування державної мови у системі освіти в АР Крим. Аналітична записка [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/779/>.

17. Лопушинський І. П. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України : автореф. дис... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.02 [Електронний ресурс] / І. П. Лопушинський; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2008. – 36 с.

18. Указ Президента України № 244/2008 від 20.03.2008 р. "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні". [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/>.

19. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://iitzo.gov.ua/gromadske\\_obgovorena.html](http://iitzo.gov.ua/gromadske_obgovorena.html).

20. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку. Аналітична доповідь [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/597/>.

21. Kozma R. Qualitative Studies of Innovative Pedagogical Practices Using Technology. SITES M2 design document. – IEA, 2000.

22. Nachmias R., Mioduser D., Cohen A., Tubin D., and Forkosh-Baruch A. Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology // Education and Information Technologies. – 2004. – 9, No. 3. – P. 291–308.

23. Крамар Наталія. Ефективність впровадження інформаційних технологій в освіті / Н. Крамар // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 26–27 червня 2007 р. м. Київ / Україна – Проект "Рівний доступ до якісної освіти", Академія педагогічних наук України, Державна установа "Директорат програм розвитку освіти" Міністерства освіти і науки України. – К.: ТОВ УВПК "Ексоб", – 428 с. – С. 322 – 328. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rn/conf.pdf>.

24. Відкрита освіта : колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Пійосі. – К. : Наука, 2009.

Цитувати: Паращенко Л. І. Інфраструктура загальної середньої освіти і механізми розвитку навчального середовища // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 12–21.

© Л. І. Паращенко, 2012. Стаття надійшла в редакцію 10.07.2012 ■

Від редакції "ПМ": У сусідній із нами Польщі, у гміні Івановіце Краківського повіту Малопольського воєводства, всього за 17 км від Кракова, розташоване село Посквітув. У 2005 р. на місці початкової школи, яка була у віданні гміни, виникла початкова школа ім. святого Франциска Ассізького та публічна (державна – прим. ред.) гімназія ім. святого Франциска Ассізького, засновником і головою правління яких стала фізична особа – Міхал Знаміровський.

Обидві школи села Посквітув продовжують історію і традиції колишньої початкової школи, вирізняючись сімейною атмосферою та доброзичливим ставленням до учнів, а також високими вимогами до школярів з одночасним урахуванням їхніх можливостей. Вихованці цих шкіл є лауреатами багатьох конкурсів муніципального, повітового, воєводського та навіть міжнародного рівня, особливо відзначившись у художніх, екологічних, декламаторських змаганнях і конкурсах із біблійних знань. Учні досягають найвищих у гміні результатів перевірки знань серед шестикласників, вже багато років ніхто не залишається на другий рік. Вчителі використовують мультимедійні освітні програми. Школи беруть участь у програмі "Школа мрій", яка є продовженням двох раніше завершених проектів "Дай собі шанс" за програмою "Рівні можливості" з 2002 року та "Кузня юних талантів" за програмою "Янко-музикант". Уся школа налічує 157 учнів, у ній працюють 23 вчителі. У рамках програми "Школа мрій" здійснено проект "Сади наших предків", за яким унаслідок копіткої праці вчителів та учнів при школах з'явилися насадження різноманітних дерев, кущів і квітів за тематичним принципом загальною площею 918 м<sup>2</sup>.

Докладніше про це читайте в статті польських педагогів Міхала та Наталі Знаміровських.



УДК 372.4 (438)

## ШКІЛЬНИЙ САД ЯК НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

*Н. Знаміровська, М. Знаміровський*

У статті описується створення у початковій школі та гімназії польського села Посквітув сприятливого освітнього середовища для учнів у вигляді мальовничих садів за тематичним принципом і поєднання в навчально-виховному процесі місцевих традицій, історії, культури і природи.

**Ключові слова:** сільська школа, навчально-дослідницьке середовище, шкільні сади за тематичним принципом

**Знамировская Наталья, Знамировский Михал. Школьный сад как учебно-исследовательская среда современной школы: польский опыт.**

В статье описывается создание в начальной школе и гимназии польского села Посквитув благоприятной образовательной среды для учеников в виде живописных садов по тематическому принципу, а также сочетание в учебно-воспитательном процессе местных традиций, истории, культуры и природы.

**Ключевые слова:** сельская школа, учебно-исследовательская среда, школьные сады по тематическому принципу

**Znamirowska Natalia, Znamirovski Michal. School garden as a teaching and research environment of the modern school: Polish experience**

The article describes creating the conducive learning environment for the pupils at primary school and gymnasium in Polish village of Poskwitow through nice gardens based on topic, and combining the local traditions, history, culture and nature in the educational process.

**Keywords:** rural school, teaching and research environment, school gardens by topic

2005 рік був надзвичайно важливим для освіти в нашому селі. Саме тоді припинила існування початкова школа комунального підпорядкування, і з 1 вересня почав діяти аналогічний навчальний заклад, але вже під керівництвом фізичної особи, а також виникла гімназія з таким самим статусом. Разом із тим змінилася конфігурація шкільних земельних ділянок. І саме тоді в нашій школі зародилася думка, чому б на вивільненій частині шкільної території не посадити сади. "Са-

ди наших предків". Ця думка збіглася з ідеями засновника цих нових шкіл: "[...] школа повинна якнайглибше черпати освітній досвід із минулих років. Традиції, історія, культура і природа нашої місцевості надзвичайно багаті та повинні використовуватися в навчанні і вихованні молоді людини як середовище, в якому відбуваються освітні процеси.

Одним з елементів такого бачення школи будуть наші Сади – створені як красиві, розфарбовані в різні кольори, з

Знаміровська Наталія, вчителька природознавства і біології початкової школи та публічної гімназії ім. святого Франциска Ассізького с. Посквітув Малопольського воєводства (Польща).

Знаміровський Міхал, вчитель біології і хімії, а також засновник і організатор початкової школи та публічної гімназії ім. святого Франциска Ассізького с. Посквітув Малопольського воєводства (Польща), нині на пенсії.

приємними запахами класи, а також лабораторія, де під блакитним небом, яскравим сонцем, на відстані простягнутої руки містилися б засоби для навчання" [1; 6].

Від задуму до реалізації далека дорога: спочатку велися пошуки фінансування, пізніше – проекти, плани. У березні закінчилася проектна робота. У квітні почали втілюватися в життя наші омріяні задуми. Учні всіх класів, учителі, батьки та навіть сусіди гуртом взялися до роботи. Щасливий випадок долі допоміг нам у тому самому році стати бенефіціантами грантового конкурсу EFS "Школа мрій" (EFS – Europejski Fundusz Spoeczny/Європейський Соціальний Фонд). Створення наших садів було одним із заходів цього проекту.

"Розпочалася його реалізація [...] головним чином завдяки пориву та завзяттю пані Наталі Знаміровської, – пише тодішня директорка школи. – Серед учнів почали з'являтися перші лідери. Нарешті надійшов довгоочікуваний момент садових робіт – копітке приготування території, посів, посадка. Я дивилась на активну участь батьків, учнів. Виховні, інтеграційні та пізнавальні процеси перевищили всі мої сподівання. Серце раділо, коли я спостерігала, як учні присвячують свій вільний час роботі в саду, бачила їхні усмішки, гомін, здорове суперництво... Ось, нарешті, тут вони змогли себе проявити..." [1].

Історію Садів у перший рік існування визначають події, пов'язані з реалізацією проекту "Школа мрій", бо саме тут здебільшого відбулася наша місцева презентація результатів проектів, у зв'язку ж із презентацією на рівні Малопольського воєводства ми видали серію чудових листівок із зображенням нашого саду. Врешті, наші Сади предків помітило керівництво проекту, і нас було запрошено на завершальну урочистість, яка відбулася в Ко-

ролівському замку у Варшаві. З цієї нагоди ми підготували публікацію "Сади наших предків – початок" [1; 8].

Двічі згадувала преса про наш задум із садами "Сади наших предків" (краківська газета "Дзеннік Польскі": статті "Найменша і найкраща" від 21.06.2006 та "У садах предків" від 12.08.2006) [2; 3]

На сьогодні існують Біблійні сади, Середньовічні (святого Франциска), Сад прабабці та сади із цілющими травами. У процесі реалізації перебуває Курган щасливо минулих часів. На стадії задуму – Сад пам'яті й апартамент із робочою назвою "Всі жоржини Посквітува". Невпинно думаємо, як зробити наші сади дедалі кращими та ще цікавішими.

"Я вважаю, що створення садів було слушною думкою, – пише одна з учениць, – хоча було надзвичайно багато роботи при їх закладанні, але тепер ми бачимо плоди своєї праці. Кожен, хто до нас приїжджатиме, буде вражений нашими Садами, а ми ще більше пишатимемося тим, що створили" [1, с.14].

Співвласником Садів є публічна гімназія ім. св. Франциска Ассізького. Звичайно, постать Покровителя школи та екологів зобов'язує дітей і молодь охоче брати участь у роботі, спочатку підживлювати ґрунт, закладати сади, а потім вже й доглядати за ними.

За кожен із садів відповідають по два класи, зараз це ті самі класи, які почали доглядати за ними від початку їхнього створення, хоча цікавою була б спроба щороку змінювати опікунів. Однак учні звикли до своєї "нерухомості" і вже зжилися з нею. За всім стежать учителі біології, географії та класні керівники. Дуже важливу роль відіграє наш доглядач садів, який є садівником-любителем. Проект координує авторка цих рядків.

Сади – це довгостроковий проект, однак із природних причин коротка історія підтверджує, що до роботи зі створення



Створення шкільних садів



Біблійний сад

садів не треба довго вмовляти – прийшли учні, батьки, бабусі та дідусі, тітки та вчителі, молодь привела своїх друзів, знайомих. Фотографувалися на фоні пишнobarвних квіткових клумб, хотіли стати якомога ближче до них.

Я вважаю, що це гарний прогноз на майбутнє. А плани наші сміливі: нові тематичні садки, устаткування з елементами садівної архітектури, лавочки та нарешті, інформаційні таблички для створення в наших Садах дидактичної стежки, якою можна було б користуватися самотійно.

"Сади наших предків" – довгостроковий освітній проект, стратегічною метою якого є створення на шкільній території дидактичної стежки регіонального, природно-екологічного та історичного характеру [8]. Ще до виникнення садів ми припустили, що вони стануть зеленою лабораторією, якою будуть користуватися всі вчителі, зокрема, окрім біологів, історики, вчителі основ християнського віровчення, дошкільного виховання, інтегрованого навчання, польської мови та трудового навчання.

"У Святому Письмі згадується близько 100 різновидів рослин. Вони використовувалися як тло, символіка або ж як суть багатьох притч, повчань і засторог, однаковою мірою як у Старому, так і в Новому Завітах. Знайомство з рослиною, про яку йдеться в тому чи іншому уривку Святого Письма, безперечно, дозволяє краще зрозуміти прочитаний текст", – пише вчителька основ християнського віровчення, і з нею важко не погодитись [1, с.7]. А вчитель польської мови в розробленому ним каталозі: "Використання освітньої стежки "Сади Предків" на уроках польської мови в школі-гімназії імені св. Франциска Ассізького" дає кільканадцять прецікавих тем занять і письмових робіт, а саме: "Захват Семіраміди, яка дивиться крізь зорову трубу на Сад прабабці: виголошуємо монолог", "Шукаючи свою троянду: Маленький Принц відвідує Середньовічний сад", "Моя пристрасть – це мистецтво художника: Сади предків –



творіння людських рук". Також дуже цікаві натхненні ідеї на теми садів зринають на заняттях у шкільному Літературному кафе. Прогулюючись садами, ми створюємо книжки: Книгу афоризмів, "Спасибі за чар садів: гімн Творцю", "Гомін квітів або в запашній задумі", "Таємниця середньовічного саду: сенсаційна розповідь" [5].

Випадків, коли надихають сади, звичайно, набагато більше і не лише в гімназії, але й у початковій школі, і навіть на заняттях дошкільного відділення. У розробці "Сад у роботі дошкільного відділення" читаємо: "[...] у трав'яному саду ми знайомимося з м'ятою, звіробоем і чебрецем. Діти описують запахи рослин, виконуючи такі дії: розтирають пальчиками листочки, вдихають і характеризують запах. Аромат пробуджує в них захват". Трохи нижче ми прочитали: "Збираємо насіння овочевих культур, трав, кушків. Їх буде використано як корм для птахів узимку". [5].

Багато вчителів використовують садівні ресурси як дидактичний матеріал на заняттях. Для лічби застосовуються відпалі листочки та гілочки, для прикрашання класів робляться букети з живих і засушених квітів. Під час уроку образотворчого мистецтва діти часто гостюють у саду, який служить їм як натхнення та зразок. "На заняттях з образотворчого мистецтва природа садів може надихнути на створення живопису. Діти можуть спостерігати за надзвичайно багатою природною гамою барв рослин, у свою чергу, на заняттях із польської мови учні описують вигляд квітів, пробують складати про них короткі віршики. Потім створюється класна збірка віршів про квіти з ілюстраціями, які намалювали діти". [5].

Діти вчать проводити вимірювання на місцевості, креслення в різних масштабах, обчислення периметрів фігур та їхніх площ. Звичайно, найбільш цінні сади для уроків природи та біології, адже тут тобі під рукою лабораторія з навчальними матеріалами. Усі теми, які стосуються морфології рослин, відбуваються, якщо дозволяє погода, в саду. Тут можна без проблем спостерігати за життям комах, равликів та інших безхребетних. У саду ми вивчаємо різні живі організми. Разом із молодшими класами тут проводяться фенологічні спостереження. Вже кілька десятків років тому писалося, що "діти, пізнавши природу, полюблять цілий світ живих істот [...] працюючи на землі, будуть почуватися причетними до великої армії робітників з усіх теренів Польщі [...] і відчуватимуть себе частинкою держави. Навчатися цінувати красу світанків і смеркань, квітів і співу птахів



та будуть знаходити в цьому радість" [6, с. 62].

Ми були такої самої думки, коли приймали рішення, щоб на занедбаній землі з дітьми, молоддю та батьками створити квітучий, різнобарвний сад з атрибутами цивілізації. І ще одне: нам здавалося, що Сади будуть сполучною ланкою між молоддю, вчителями, батьками та мешканцями села. Так воно і сталося: у садах проводяться пікніки, концерти, зустрічі.

А крім того, приємно усвідомлювати, що Біблійних садів у Польщі лише чотири, а ми зробили свій сад третіми. Решту садів запроєктувала доктор Зофія Влодарчик [7] з Аграрного університету в Кракові. Ми зробили все своїми силами, хоча з приємністю послушали б порад відомої спеціалістки. Коли ми реалізовували програму "Школа мрій", наш проект був унікальним. Ми радо ділимося своїм досвідом із тими, хто хоче його перейняти [8]. Доступ до наших садів відкрито для всіх охочих, хто поважає нашу роботу.

**Р. С.** Вищезгадана стаття описує події, які відбувалися з 2005 по 2009 рік. Так як ми й планували, як задумували, проєкт "Сади наших предків" виявився багаторічним заходом. Щороку в ньому відбувається щось нове. Ми зрозуміли також, що не завжди в усьому мали рацію. Наприклад, на зустрічі із Зофією Влодарчик (автором багатьох літературних праць, реалізатором кількох проєктів Біблійних садів, зокрема і в Україні) ми провели цікаву бесіду, де пані доктор пояснила нам і молоді у дохідливій захопливій лекційній формі, чим відрізняються Біблійні сади від саду-каталогу біблійних рослин, унаочнила це ілюстраціями. Від неї ми отримали в дарунок багато насіння, а також обіцянку постійно консультувати в разі потреби. У минулому році завдяки цим консультаціям нам удалося повністю осучаснити Біблійний сад і в найближчому вегетаційному сезоні ми побачимо результати наших починань. Сади викликають не лише місцевий інтерес. Часто ними цікавляться різні засоби масової інформації. Нас запрошують взяти участь у різноманітних конкурсах, фестивалях і проєктах подібної тематики.

Щороку намагаємось удосконалювати сад для того, щоб він став місцем приязності для мешканців нашого села – зокрема для молоді, тому що він знаходиться поблизу рекреаційно-спортивних об'єк-

тів, для старших людей, які можуть скористатися елементами садової архітектури: лавочками, альтанками. Все це сприяє тому, що наш шкільний сад стає громадським місцем зустрічі (в ньому проводяться пікніки, народні гуляння), тут зустрічаються друзі, а також призначаються побачення. З осені минулого року ми звертаємося до фінансових фондів, їхня допомога дасть нам змогу влітку збудувати польову лабораторію, а також реалізувати проєкт з описаними вище дидактичними стежками. Можливо, нам вдасться видати нову публікацію на тему наших садів.

Сади предків існують вже сьомий рік (стільки ж, скільки й наша школа, в новій, не самоврядній, хоча й публічній формі), вони знаходяться в селі Посквітув, за 20 км на північ від центру Кракова, в гміні Івановіце.

*Переклад Ірини Яценко.*

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Ogrody przodkow – Początek [Електронний ресурс] / Znamirowski M. – Poskwitow, 2006. – Режим доступу: <http://www.poskwitow.edu.pl/publikacje>.*
2. *Najmniejsza i najlepsza, "Dziennik Polski" z 21 czerwca 2006.*
3. *W ogrodach przodkow, "Dziennik Polski" z 12 sierpnia 2006.*
4. *Znamirowski M., rekopisy niepublikowane, Archiwum Szkoły Podstawowej i Publicznego Gimnazjum im. sw. Franciszka z Asyzu w Poskwitowie, 2005.*
5. *Jak wykorzystuje ogrod szkolny w procesie dydaktyczno-wychowawczym, rekopisy niepublikowane, Archiwum Szkoły Podstawowej i Publicznego Gimnazjum im. sw. Franciszka z Asyzu w Poskwitowie, 2007.*
6. *Wodzinska-Matawowska J., Ogród przy szkole powszechnej. – Poznan – Warszawa-Wilno-Lublin, 1938. – str.128.*
7. *Wodarczyk Z., Siedem upraw biblijnych i ich symbolika. – Krakow, 2008. – str. 126.*
8. *Szkolne ogrody – zielone pracownie [Електронний ресурс] / 2008. – Режим доступу: <http://www.ogrody.edu.pl/index.php?strona=opis&ogrodek=28>.*

**Цитувати:** Знаміровська Н., Знаміровський М. Шкільний сад як навчально-дослідницьке середовище сучасної школи: польський досвід / Н. Знаміровська, М. Знаміровський // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 22–25.

© Н. Знаміровська, М. Знаміровський, 2012. Стаття надійшла в редакцію 12.03.12 ■



## ПРОСТОРОВО-ПРЕДМЕТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ

*Т. В. Водолазська*

Досліджується проблема впливу просторово-предметного компоненту освітнього середовища на якість навчання у початкових класах. Аналізуються особливості моделювання шкільного середовища в контексті сучасних тенденцій у сфері освіти.

**Ключові слова:** освітнє середовище, просторово-предметний компонент, навчання, якість навчання.

**Водолазская Т. В. Пространственно-предметная среда начальной школы и ее влияние на качество обучения**

Исследуется проблема влияния пространственно-предметного компонента образовательной среды на качество обучения в начальных классах. Анализируются особенности моделирования школьной среды в контексте современных тенденций в сфере образования.

**Ключевые слова:** образовательная среда, пространственно-предметный компонент, обучения, качество обучения.

**Vodolazska T. V. Spatial and subject environment of primary school and its impact on teaching quality**

The problem of influence of spatial and subject component of the educational environment on teaching quality in primary schools is explored. The features of modeling school environment in the context of current trends in education are analyzed.

**Keywords:** educational environment, spatial and subject component, teaching, teaching quality.

При розв'язанні сучасних освітніх завдань як важлива умова розвитку особистості все частіше розглядається освітнє середовище, його змістове наповнення та характер взаємодії учасників навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим актуальним є питання моделювання сучасного освітнього середовища, адекватного потребам дітей, що відповідає тенденціям і динаміці сучасної освіти.

Вивчення педагогічних можливостей просторово-предметного компонента освітнього середовища рідко потрапляє у поле зору педагогів і психологів. Основні зусилля освітян зосереджено на пошуках закономірностей розвитку особистості в умовах навчання. Педагоги рідко розглядають територію школи чи класу як ресурс підвищення результативності навчання, ігноруючи факт просторового розміщення учнів і вплив предметів на успішність у навчальній діяльності. Моделювання просторово-предметного середовища школи практично цілком віддано на відкуп архітекторам і дизайнерам, які втілюють свої (дорослі, не підкріплені психолого-педагогічними знаннями) уявлення про те, яким має бути освітнє середовище навчального закладу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Фахові видання останніх років свідчать про дедалі більший інтерес науковців до феномену освітнього середовища (В. Давидов, С. Дерябо, В. Беспалько, В. Гузєєв, Н. Крилова, Ю. Мануйлов, В. Ясвін). У даний час поняття "освітнє середовище" вводиться в категоріальний апарат педагогіки, глибоко досліджуються різні його аспекти (І. Баєва, О. Байєр, Т. Менг, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков).

Під освітнім середовищем психологи, педагогами розуміється сукупність умов, у яких перебігає освітній процес. Просторово-предметне середовище – це просторові умови та предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього процесу [3]. Його складовими є архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень; зовнішнє оточення школи; символічний простір.

Дослідженню можливостей просторово-предметного компонента освітнього середовища присвячено роботи О. Байєр, Н. Гонтаровської, Г. Ковальова, М. Осоріної, Н. Погрібняк, В. Ясвіна. Науковці у

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

своїх працях розкривають питання організації просторово-предметного компонента освітнього середовища [1], вивчають альтернативи та перспективи просторового фактору шкільного середовища [2], аналізують принципи проектування компонентів освітнього середовища [11].

Проблема взаємозв'язку середовища та якості навчання привернула до себе увагу вчених-педагогів давно (С. Шацький, Л. Божович, Л. Виготський та інші). Сучасна педагогіка визнає особливу роль середовища в розвитку особистості та відносить середовищний підхід до навчання активної особистості [11]. На думку Г. Ковальова, розвиток визначається освітнім середовищем, яке включає широкий спектр параметрів, що впливають на психічний розвиток і функціонування дитини [3].

П. Підкасистий розглядає навчання як спілкування, у процесі якого відбувається кероване пізнання, засвоєння суспільно-історичного досвіду, відтворення, оволодіння тією чи іншою конкретною діяльністю, що лежить в основі формування особистості [6].

Теоретичний аналіз публікацій, присвячених розгляду категорії "якість навчання", дає змогу визначити якість навчання як ступінь відповідності між результатами, цілями і завданнями навчання, а також ступінь відповідності між результатами і максимальними можливостями кожного школяра у певний період розвитку [8].

Невирішеними у педагогіці залишаються питання: Які умови та фактори, задані освітнім середовищем, впливають на якість навчання? Яким чином просторово-предметний компонент освітнього середовища початкової школи діє на ефективність навчально-виховного процесу? Якими є особливості просторово-предметного компонента в контексті сучасних тенденцій у сфері освіти?

**Постановка мети та завдань.** Метою даної статті є дослідження впливу просторово-предметного середовища на якість навчання у початковій школі.

Поставлена мета зумовила необхідність розв'язання таких завдань: визначити психолого-педагогічні закономірності взаємодії дитини з просторово-предметним оточенням; розкрити основні параметри освітнього середовища школи, за яких навчання молодших школярів вирішувалося б максимально ефективно.

**Виклад матеріалу дослідження.**

П. Підкасистий відзначає, що навчання виражається у педагогічному спілкуванні вчителя та учня [6]. Необхідною умовою такого навчання є забезпечення відкритої взаємодії або діалогу на всіх етапах і рів-

нях. У контексті завдань даної роботи впливає висновок про те, що принцип діалогічності має стосуватися не тільки соціальних форм контактів зі значущими для дитини людьми, а й поширюватися на параметри фізичної організації оточення дитини.

Корисними для практиків є дослідження, проведені під керівництвом російського науковця А. Савенкова, які доводять, що просторово-предметний компонент визначає активність, загальну результативність навчання дітей, їхній соціальний статус у середовищі ровесників.

Послідовно змінюючи способи розташування меблів у класній кімнаті, дослідники відстежували характер навчальної діяльності учнів. Дослідження з другокласниками дали низку цікавих даних. Так, за традиційного (у три ряди) розміщення парт учні взаємодіяли переважно тільки з учителем, оскільки мали з дорослим візуальний і мовний контакт. Така схема суворо закріплює головну роль учителя, позбавляючи дітей можливості взаємодіяти з однокласниками, оскільки кожен має можливість бачити тільки спину товариша, а не його обличчя, що суттєво стримує взаємодію та рівноцінний навчальний діалог. В умовах такого розташування столів намагання дослідників організувати колективне обговорення виявилися незначними, замість того, щоб довести власну точку зору однокласникам і відстоювати її, учні автоматично налагоджували візуальний і мовний контакт з учителем і адресували свою промову саме йому.

Розміщення дітей в амфітеатрі спровокувало ефект новизни. Діти переживали певну ейфорію, обмінювалися враженнями, демонструючи більшу розкутість. Крім відчуття свободи, з'явилася певна вільність у поведінці, діти викрикували з місця, перемовлялися між собою.

При розташуванні столів колом діти відчували свободу, не підкріплену відповідальністю та самодисципліною. Оскільки учні сиділи до педагога боком, у класі постійно виникали мікрогрупи, центри для спілкування (як правило, не за темою уроку). Така схема розміщення столів дала й позитивні результати: свої відповіді діти все частіше адресували однокласникам, брали активну участь у обговоренні.

Дослідження показали, що розташування столів групами (по 4–6 учнів) виявляється найбільш ефективним, оскільки спонукає до спільної діяльності, сприяє кращому засвоєнню матеріалу, допомагає вихованню таких елементів соціально орієнтованої поведінки як самодисципліна, самостійність, відповідальність [7].

Класна кімната традиційної початкової школи – це три ряди парт, дошка, наоч-

ність на стінах. Просторову структуру класу представлено у вигляді автономних центрів: навчального та ігрового. У навчальному центрі знаходяться столи учнів і педагога, дошка. Важливою складовою навчальної зони є шкільні меблі, вимогою до яких вважається не лише їхня зручність і ергономічність, а й архітектурно-конструктивне розв'язання, яке сприяло б універсальному використанню приміщення, його трансформації.

Звертаючись до теми організації простору, відзначимо, що для різних моделей уроку потрібне різне розташування меблів:

- обговорювати щось зручно, розташувшись у колі (для молодших школярів важливим є зоровий і тактильний контакт);

- у разі, коли діти мають спільне завдання, їм природно сидіти разом і мати можливість розподілити між собою роботу, обговорювати і спільно формулювати результати;

- необхідність самостійної роботи з книгою, індивідуальним завданням передбачає окреме робоче місце (щоб легко було зосередитися, зібратися з думками);

- для того, щоб послухати розповідь або обговорити якесь питання, інколи буває зручно розташуватися в тій частині класної кімнати, де на підлозі є килимок, із тим, щоб можна було комфортно вмотитися, розслабитися і прийняти зручні пози;

- деяким дітям відповідно до їхнього настрою (наприклад, для того, щоб заспокоїтися) або самопочуття (втомився, болить голова) потрібно хоч на якийсь час усамотнитися. У таких випадках можна використовувати центр усамотнення.

Новим напрямом у використанні шкільних меблів є втілення варіативного підходу, який реалізується двома способами: 1) зміною розташування одного виду навчальних меблів залежно від цілей та завдань уроку; 2) поєднанням різних видів навчальних меблів. Перший спосіб має певні обмеження, пов'язані з необхідністю пересувати столи. Однак існування такого підходу виправдано і нерідко зустрічається у шкільній практиці (при проведенні досліджень і спостережень, при роботі у групах).

Практичний і науковий інтерес викликає другий спосіб, пов'язаний з використанням двох типів меблів. Якщо базовий комплект представлено столом і стільцем, то варіативною компонентою можуть бути конторки, ортопедичні парти та інші види меблів (пуфи, меблі-трансформери).

Використання комбінованого варіанту меблів дає можливість реалізувати режим динамічних поз, що сприяє руховій активності, є важливою умовою профілак-

тики статичного та психоемоційного напруження, особливо у дітей початкових класів.

Варто відзначити важливість "я – простору" у просторово-предметному середовищі молодшого школяра. Широко відомий ефект "наукової безпорадності", відкритий при вивченні людей і тварин. Виявляється, якщо організм протягом довгого часу перебуває в умовах повної відсутності особистої території і був позбавлений можливості персонально відповісти за неї, тобто знаходився в умовах територіальної ізоляції, то він стає безпорадним і в усіх інших ситуаціях, демонструючи невпевненість, страх, безініціативність за необхідності приймати самостійні рішення і відповідати за них [10]. Індивідуальні столи, шафи для особистих речей – це символи особистої території учня. Рациональне використання простору школи допомагає вирішити проблему привласнення дитиною середовища (фіксація певної частини середовища як свого "я"), створення "середовища для мене".

Комфортне середовище навчання є обов'язковою умовою благополучного розвитку особистості дитини, повноцінного формування у неї навчальної діяльності. Стан комфорту, безпеки та захищеності, позитивного світосприйняття й інтересу – це те, без чого неможливе здійснення ефективної освітньої діяльності у початковій школі. Дитина, що перебуває з тієї чи іншої причини в дискомфортному стані, не може повноцінно включитися у процес навчання, а шкільна освіта не досягатиме своєї мети.

Науковцями встановлено, що висока соціальна щільність при низьких ігрових ресурсах (або відсутності такої можливості) призводить до зростання агресивних реакцій у стосунках між дітьми; проте та сама щільність при достатніх ігрових ресурсах і можливостях їхнього використання не сприяє агресії [9]. Тому важливе значення у початковій школі має ігровий простір. Він не тільки виконує роль амортизатора вікової кризи, сприяє швидкій адаптації дитини до школи, а й може виступати запобіжним засобом дитячої агресії.

Створення умов, що органічно поєднують гру і навчання, дозволяє молодшим школярам реалізувати потребу в самоствердженні та самореалізації, а це у свою чергу забезпечує педагогічний ефект саморозвитку та самовдосконалення особистості. В ігровому просторі завжди є місце для творчості, дитячої імпровізації. Гра дозволяє створити простір для "внутрішньої соціалізації" кожної дитини (Л. С. Виготський), стає школою набуття досвіду суспільного життя, соціальної активності.

У віці молодшого школяра просторово-предметний компонент має поступово збагачуватися освоєними дітьми знаковими системами. В освітньому середовищі це реалізується продуманим розміщенням малюнків, різноманітних схем, таблиць, виконаних самими дітьми. Так, наприклад, групової ідентифікації в межах просторово-предметного середовища можна досягти через розміщення на стінах класних кімнат фотопортретів учнів, родової належності – через сімейні фотографії, дерево роду, оформлене самими дітьми.

Сучасні дослідження визначають інтер'єр школи і, зокрема, класу як один із найважливіших засобів ефективності процесу навчання у школі, а також як наочно-просторове середовище, що надає можливість гармонійної організації засвоєння знань.

Внутрішнє планування школи повинно підкорятися принципам гетерогенності і складності предметно-просторового середовища, основне смислове навантаження якого зводиться до надання можливості просторового й наочного вибору. У такому середовищі можна конструювати предмети своєї моторної, сенсорної, маніпулятивно-пізнавальної, ігрової і художньої активності [1].

Інтегральна якість такого середовища виявляється в його здатності підтримувати творчу активність учасників навчально-виховного процесу, достатній рівень емоційної та інтелектуальної напруженості, процес пізнання, стимулювати допитливе ставлення до світу та творчого пошуку відповідей на запитання. Особистість, перебуваючи в такому освітньому середовищі, здійснює вибір, спрямовуючись на те, що для неї є найбільш значущим.

З метою "врівноваження" різних способів освоєння й інтерпретації життя уроки мають проходити не лише в класі, але і в майстернях, студіях, лабораторіях, серед природи. Як доведено науковцями, ландшафт місцевості, в якому живе дитина, архітектура та дизайн будівель, специфіка організації середовища суттєво впливають на формування особистості дитини.

Сьогодні у педагогіці, психології й освітній практиці все більше визнання отримує думка про те, що саме активність учня є основою досягнення цілей навчання – знання не передаються в готовому вигляді, а будуються учнем у процесі пізнавальної дослідницької діяльності [4]. П. Підкасистий підкреслює, що навчання можна уявити як процес стимуляції зовнішньої та внутрішньої активності учня [6]. Таким чином, робиться наголос на тому, що процес формування в дітей суспільно-історичного досвіду у вигляді знань, на-

вичок і вмінь відбувається у процесі їхньої власної пізнавальної діяльності, якою керує вчитель. Визнання активної ролі учня в навчанні приводить до зміни уявлень про зміст взаємодії учня з учителем і однокласниками.

Дитина молодшого шкільного віку вчиться краще, коли у процесі навчання вона може активно діяти, експериментувати, досліджувати на практиці. І оскільки дитина пізнає світ переважно за допомогою органів чуттів, переходячи від одного рівня складності до іншого, то їй потрібне середовище, що відповідає потребам її розвитку, і матеріали, за допомогою яких пізнання навколишнього буде здійснюватися без особливих труднощів [5].

Ще Л. Виготський, підкреслюючи вирішальну роль навчання, в той самий час зазначав: навчання може мати розвивальний ефект лише за умови, якщо дитина засвоює нові знання не пасивно, а активно, у процесі діяльності, передусім матеріальної, практичної.

Сьогодні мало кого можна здивувати розвивальними центрами в дошкільних закладах: центр сенсорного розвитку, математики, космосу тощо. У початковій школі такі центри мало представлено, зазвичай просторово не розгорнено, вони, радше, символічні. Наприклад, прототипом ігрового простору стає килим і лоток з іграми, бібліотеку представлено книжковою полицею, замість дослідницької лабораторії – стенд "Куточок природи". У класах відсутні майстерні, куточки для проведення самостійних спостережень і досліджень. Предметне середовище початкової школи має незначний спектр предметів, з якими школяр може вступати у взаємодію у процесі пізнавальної діяльності.

Створення матеріальних умов передбачає, по-перше, введення різноманітних матеріалів, сучасних технічних засобів, які дозволяють матеріалізувати освітній продукт. По-друге, створення матеріальних умов передбачає забезпечення учнів навчально-практичними матеріалами, що включають все необхідне для проведення спостережень і досліджень, самостійної роботи з різними джерелами інформації, самоконтролю. Весь матеріал має бути розподілено по навчальних центрах і призначено для групової чи індивідуальної самостійної роботи за різними напрямками.

При плануванні й оформленні інтер'єру класних кімнат для дітей молодшого шкільного віку необхідно враховувати можливість надання автономії кожній дитині. Просторово-предметне середовище повинно організовуватися так, щоб забезпечувати автономію дитини без втра-

ти зв'язку з соціальним оточенням, колективом дітей і дорослих. Це забезпечує прояв індивідуального "Я", створює можливість для реалізації особистості учня.

Гетерогенність просторово-наочного середовища визначається ще одним принципом – автентичності середовища, тобто його відповідності життєвим потребам дитини. Інакше кажучи, забезпечення дітям можливості перебування в найсприятливішому для них ритмі, відповідному віковим, статевим, індивідуальним особливостям.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження наукової літератури з психології архітектури, екопсихології та педагогіки було виділено такі параметри середовища, які впливають на якість навчання: відповідність освітнього середовища життєвим потребам дітей; насиченість, багатфункціональність; ергономічність параметрів приміщень (функціональне зонування будівлі та ергономічні параметри кожної з функціональних зон); гнучкість, варіативність, придатність для моделювання та проектування середовища силами дітей; безпечність (фізична, психологічна); інформативність – якість інформаційної складової просторово-предметного середовища.

Моделюючи освітнє середовище початкової школи, варто пам'ятати, що воно має сприяти комфортності перебування, розвитку дітей і дорослих, персоналізації, створенню "середовища для мене", тобто освітнього середовища кожного індивіда; забезпеченню особистого зростання суб'єктів середовища.

На жаль, чинні Державні санітарні правила та норми не дають можливості учню мати власний простір, трансформувати середовище, працювати індивідуально чи в малих групах, усамітнюватися. В освіті й досі панують технології організації "класно-урочного" заняття.

Питання моделювання освітнього середовища початкової школи необхідно розв'язувати на державному рівні, переглянувши відповідні вимоги до шкільних приміщень, класних кімнат, обладнання, технічних засобів. Необхідні сучасні вимоги до оснащення кабінетів початкових класів, де буде передбачено варіативні меблі, зони усамітнення, ігрові куточки, міні-лабораторії тощо. Під цим кутом зору треба переглянути і ставлення до шкільних рекреацій – часто порожніх і малоінформативних.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтаровська Н. Б. Принципи проектування просторово-предметного компонента розвивального освітнього середовища / Н. Б. Гонтаровська // Педагогічний пошук. – 2009. – № 4. – С. 45–49.
2. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
3. Ковалев Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В. П. Лебедевой, В. П. Панова. – М.: Педагог. о-во России, 1996. – С. 189–199.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: [для студ. высших и средних пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. – 448 с.
5. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – 3-е изд. – СПб.: Речь, 2004. – 276 с.
6. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 638 с.
7. Савенков А. И. Предметно-пространственное размещение учащихся на занятиях как фактор фасилитации учебного взаимодействия / 4-ая Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО): Материалы (Москва, 28-29 марта 2005 г.) / под общ. и научн. ред. д.п.н., проф. В. И. Панова и д.п.н., проф. А. В. Иващенко. – Психологический институт РАО, Российский университет дружбы народов и др. – М.: РУДН, 2006. – 160 с.
8. Управление качеством образования: [практико-ориентированная монография и методическое пособие] / под ред. М. М. Поташиника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
9. Хейдметс М. Психология среды: становление и поиск / М. Хейдметс // Тенденции развития психологической науки. – Москва, 1989. – С. 242–254.
10. Черноушек М. Психология жизненной среды. / [пер. с чешск.]. – М.: Мысль, 1989. – 174 с. – (Серия "Человечество на пороге XXI века").
11. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 6. – С. 16–22.

**Цитувати:** Водолазська Т. В. Просторово-предметне середовище початкової школи та його вплив на якість навчання / Т. В. Водолазська // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 26–30.

© Т. В. Водолазська, 2012. Стаття надійшла в редакцію 14.11.2011 ■





## ІДЕЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*О. Д. Барабаш*

У статті здійснено теоретичний аналіз і генезис основних ідей розвивального навчання, представлених у працях педагогів минулого; зроблено спробу зіставлення із сучасним розумінням поняття "розвивальне навчання".

**Ключові слова:** педагогічні ідеї, навчання та розвиток, розвивальне навчання, розвиток дитини, емпіричний досвід, принципи.

**Barabash O. D. Идеи развивающего обучения в педагогической теории и практике**

В статье осуществлен теоретический анализ и генезис основных идей развивающего обучения, представленных в трудах педагогов прошлого; сделана попытка сопоставления с современным пониманием понятия "развивающее обучение".

**Ключевые слова:** педагогические идеи, обучение и развитие, развивающее обучение, развитие ребенка, эмпирический опыт, принципы.

**Barabash O. D. Ideas of Developmental Education in Pedagogical Theory and Practice**

The article deals with theoretical analysis and genesis of the basic ideas of developmental education, which are presented in the works of teachers of the past. Comparison to the modern understanding of the concept of "developmental learning" is attempted.

**Keywords:** pedagogical ideas, teaching and development, developmental teaching, child's development, empirical experience, principles.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Зміна орієнтирів сучасної освіти, у першу чергу, пов'язана з утвердженням особистісно орієнтованої парадигми, яка ґрунтується на визнанні дитини як суб'єкта власного розвитку, суб'єкта виховного впливу. Це позначається на визначенні мети освіти, яку загалом окреслюють як навчання, виховання та розвиток особистості. Так, у Національній доктрині розвитку освіти від 17 квітня 2002 року наголошується на створенні умов для розвитку особистості, творчій самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати та навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціально і правову державу як невід'ємну складову європейської і світової спільноти.

Гуманістична спрямованість виховних впливів визначає освітні пріоритети, що мають особистісний смисл, особистісний вимір, особистісну цінність. У педагогічному контексті, окрім того, що освіта як процес передачі суспільного досвіду формує особистість (задає певну бажану форму), вона має забезпечити реалізацію того потенціалу, який закладено у природних задатках, здібностях, інтересах, запитах і

потребах людини (задати напрям руху, вектор позитивних змін). Саме такі підходи роблять пріоритетними розвивальні цілі. Їх реалізація стає поштовхом до психолого-педагогічних досліджень, які здійснюються на різних рівнях: методологічному, теоретичному, технологічному та зумовлюють потребу у постійній апробації й масовому впровадженні педагогічних технологій, побудованих на принципах розвивального навчання.

У психолого-педагогічній літературі можна простежити, як у ретроспективі відбувалося становлення ідей розвивального навчання у педагогічній теорії та практиці. Їх представлено у працях відомих педагогів (Я. Коменський, Ж. Руссо, Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, Д. Дьюї та ін.). Найчастіше вчені розглядають їх поряд з іншими основоположними поглядами у підручниках і посібниках із педагогіки, історії педагогіки (І. Підласий, Н. Бордовська, А. Реан, В. Ягупов та ін.).

**Мета статті:** детально проаналізувати основні ідеї та генезис розвивального навчання, представлені у працях видатних педагогів минулого; зіставити їх із сучасним розумінням поняття "розвивальне навчання".

Попередньо робимо застереження, що, розглядаючи окреслене питання, будемо виходити з розуміння того, що ідеї склалися в результаті багаторічної педагогічної

Барабаш Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із наукової роботи Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

праці та базувалися на узагальненнях, отриманих емпіричним шляхом. У даному випадку висловлена думка як форма наукового пізнання виконує функцію висновку стосовно досвіду попереднього розвитку знання про розвиток дитини у педагогічній спадщині педагогів минулого.

**Виклад основного матеріалу.** Як правило, філософи (Платон, Аристотель, Сократ) та педагоги (Я. Коменський, Ж. Руссо, І. Герbart та ін.) не використовували поняття "розвивального навчання", а орієнтувалися на розумове виховання (Я. Коменський) та розвиток розумових сил і здібностей дітей (А. Дістервег). Так, Г. Песталоцці вважав, що "будь-яке навчання людини не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку" [7, с. 81]. Видатний педагог уперше вводить термін "розвивальне навчання". Так чи інакше, основні ідеї розвивального навчання, сформульовані в наш час, частково мають місце в його працях. Зокрема, це стосується ідеї, що дитина у процесі навчання повинна оволодіти загальним способом розв'язання завдань (В. Репкін, 1997). У теорії розвивального навчання сутність даного способу в тому, щоб дитина змогла усвідомити об'єктивне підґрунтя загальних принципів вирішення навчальних завдань, тобто з'ясувати внутрішні властивості та відношення об'єкта дії, які визначають закономірності його функціонування та можливості перетворення. Цю ідею у Г. Песталоцці сформульовано таким чином: "приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, в якому вони знаходяться в природі" [7, с. 50]. Отже, пріоритет загального способу розв'язання завдань випливає з того, що мистецтво навчання повинно "наслідувати природу..., враження від якої у процесі навчання повинно бути поставлено вище від отриманих тобою опосередкованих вражень" [Там само].

Ідея розгляду учня як суб'єкта навчального процесу, який самостійно знаходить способи вирішення завдань, є однією з основних у сучасній теорії розвивального навчання. Такі якості, як усвідомленість, самостійність, відповідальність, ініціативність притаманні тільки суб'єкту діяльності (В. Давидов, 1996). Дану ідею представлено у Г. Песталоцці як необхідність того, щоб результати навчання "завжди носили на собі відбиток свободи і самостійності". Важлива думка й про те, що: "все, чим ти є, все, що ти хочеш, все, що ти повинен зробити, виходить від тебе самого" [7, с. 51].

Потребу самодіяльності учня в навчанні згодом підтримав і А. Дістервег. У розвивальному навчанні молодших школярів важливу роль відіграє навчальна діяльність, яка формується поступово через засвоєння знань, умінь, "які так чи інакше пов'язані з теоретичною свідомістю і мис-

ленням" [4, с. 149]. Так, В. Репкін, розробляючи зміст сучасного курсу мови, наголошував на тому, що молодший школяр поряд із засвоєнням наукових понять має оволодіти й відповідними практичними вміннями та навичками. Засоби усного та писемного мовлення необхідні для засвоєння навчальних дій, використання слова в різних навчальних ситуаціях. У поглядах Г. Песталоцці цю ідею представлено таким чином: "я переконаний у тому, що природа... дає дітям певні уявлення про велику кількість предметів. Потрібно тільки психологічно вміло пов'язати ці уявлення з мовленням, щоб довести їх до високого ступеня ясності..." [7, с. 82]. На основі власного досвіду автором виділено такі засоби для розумового розвитку: розширення кола спостереження, міцне та систематичне закріплення усвідомленого, пізнання мови, яка виражає все те, з чим ознайомилася дитина, а ще ознайомить природа й навчання [7].

Одним з основних принципів, які використано в розвивальному навчанні для побудови змісту, є сходження думки від абстрактного до конкретного. Окреслюючи логіко-психологічні положення, які необхідно застосовувати для визначення змісту навчального предмета, В. Давидов зауважує: "засвоєнню знань, які носять загальний і абстрактний характер, передують знайомство учнів з більш частковими та конкретними знаннями; останні виводяться учнями із загального і конкретного як зі своєї єдиної основи" [4, с. 276].

Цікаво, що К. Ушинський визначав психологію "рассудочной деятельности" як важливе питання, відповідь на яке має бути зрозумілою для вихователя та наставника. Для того, щоб простежити логіку процесу мислення, педагог аналізує застосування понять "індукція" і "дедукція" та радить замість них використовувати більш точні слова рідної мови. Так, процес індукції є не чим іншим, як "собираение и сличение фактов изучаемого явления" [13, с. 362]. Поява понять, на думку педагога, є частиною індуктивного процесу, тобто здійснюється емпіричним шляхом. Учений пише: "зрозуміти предмет або явище означає не що інше, як скласти про них поняття; а скласти поняття про предмет або явище означає з'єднати ... ті ознаки предмета чи явища, які ми вважаємо йому притаманними" [Там само, с. 363].

Теорія розвивального навчання будується на визначенні співвідношення між поняттями "навчання" і "розвиток". У педагогічній літературі, яку ми аналізуємо, це співвідношення знайшло відображення в одному з основних дидактичних принципів – принципі доступності. Яскравим прикладом є хрестоматійне висловлювання Я. Коменського: "все, що необхідно вивчити, повинно бути розподілено відповідно до ступеня віку та, щоб пропонувалося для вивчення тільки те,

що доступно сприйняттю..." [6, с. 48]. Таким чином, навчання, побудоване за принципом доступності, має опиратися на те, що вже дозріло у психічному розвитку у процесі онтогенезу. Для реалізації принципу педагог радить використовувати матеріал, поданий в узагальненому вигляді у формі правила. Процес засвоєння правила "супроводжується багаторазовими прикладами, щоб було достатньо ясно, як його застосовувати" [Там само, с. 64].

Висновки, які лягли в основу принципу, сформульованого Я. Коменським, також з являлися емпіричним шляхом на основі безпосереднього спостереження за процесом навчання. Оскільки існує діалектичний взаємозв'язок між цілями, змістом і методами навчання, останні є похідними. Водночас саме методи забезпечують досягнення передбачених результатів навчання, які в даному випадку фіксуються через накопичення знань, що подаються учневі в готовому вигляді та вимагають вправління. На думку І. Підласого, принцип доступності залишається одним з основних, підґрунтя якого в багатовіковому педагогічному досвіді: "...доступним для людини є тільки те, що відповідає її тезаурусу... У переносному значенні під цим розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь, способів мислення" [9, с. 458].

Російський психолог Б. Бадмаєв дотримується протилежної думки та вважає безрезультатним (з точки зору розвитку) навчання, у якому орієнтуються тільки на наявний рівень розвитку учнів, пояснює цим недостатню ефективність навчання [2, с. 29]. Цей принцип не заперечується в теорії розвивального навчання, оскільки зона актуального розвитку не що інше, як здатність дитина діяти самостійно, без сторонньої допомоги. Так, В. Давидов, аналізуючи процес уведення вчителем учня у сферу теоретичних понять, зауважує, що дитина не *tabula rasa*: "...діти вступають із дорослими тільки в ті відносини, у які вони вже можуть вступати – некритична довіра, освоєна ще в безпосередньо-емоційному спілкуванні, імітації зразків, які виробилися у предметно-маніпулятивній діяльності, рольових відносинах, отриманих у грі" [4, с. 213].

Але такі дії дитини недостатні для оволодіння понятійним змістом навчальної діяльності. Навчати дітей працювати з науковими поняттями можна тільки у процесі навчального співробітництва, яке дозволяє знаходити загальні способи дій. Це відбувається в результаті переформулювання завдання, яке ставить учитель. В. Давидов зауважує, що таким чином виникають ситуації суперечності між тим способом дій, яким дитина вже оволоділа, і новими умовами завдання, у якому школяр формулює "знання про власне незнання", тобто ставить власне навчальне завдання [4]. Однак у силу того, що навчання та розвиток розглядалися педагогами як окремі процеси,

відповідно, не продумувалися шляхи, форми, методи, які сприяли б розвитку. Так, Я. Коменський писав, що нерозумно із самого початку заняття повідомляти учневі дещо суперечливе, тобто породжувати в нього сумніви стосовно того, що необхідно вивчати [6]. Інакше кажучи, вся інформація має бути однозначною та поданою доступно для подальшого засвоєння.

Серед видатних педагогів, у творчому доробку котрих значне місце займають ідеї, близькі за своєю суттю до сучасних положень розвивального навчання, науковці виділяють відомого німецького педагога XIX століття А. Дістервега. У підручнику з педагогіки В. Ягупов виокремлює розроблені педагогом принципи виховання, такі як природовідповідність, культуровідповідність і самодіяльність та дидактику розвивального навчання (авторський термін, який використовується для позначення розвивального навчання) [15].

Розглянемо окремі положення, що дають змогу простежити розуміння суті розвивального навчання, що склалося у педагогічній науці до XX століття. Про усвідомлення А. Дістервегом важливості розвитку психіки дитини свідчить той факт, що головне завдання навчання автор вбачав у розвитку мислення, уваги, пам'яті, тобто мова йде про розвиток пізнавальних процесів. Головним моментом, який, на думку В. Давидова, слугує внутрішньою основою для об'єднання процесів "розвитку" та "навчання" дітей і введення поняття розвивального навчання, є запропоновані А. Дістервегом принципи природовідповідності та культуровідповідності. Цитуємо В. Давидова: "Природовідповідність і культуровідповідність забезпечуються не двома процесами, що протікають самостійно та паралельно, а єдиним процесом, де природовідповідність можна розуміти як його зміст, а культуровідповідність як його форму" [5, с. 86].

У розвивальному навчанні важлива роль відводиться засвоєнню наукових понять. Однак вони з'являються як результат дослідження та виявлення суттєвих ознак. А. Дістервег виділив взаємозв'язок методів навчання з природою предмета, де предмет – це відчуття, уявлення, поняття, думки, які складають сутність, тобто основне. На його думку, не варто починати навчання з моделей, які є фактично вторинними щодо дійсності. Зважаючи на принцип природовідповідності, необхідно виходити з уявного або безпосереднього сприйняття, до якого додаються його позначення: ті, які чуються – слова і речення, видимі – природні і довільні позначення та картини, тому що вони набули певного суб'єктивного значення [16]. До цього часу, наприклад, у Я. Коменського вибір методів навчання залишався прерогативою виключно вчителя. У педагогічних ситуаціях він діяв на власний розсуд: пояснював, ілюстрував, передавав

інформацію, виходячи з власного досвіду, а не з інших вимог. На відміну від Я. Коменського, А. Дістервег вважав, що методи є похідними від мети педагогічної діяльності, та розрізняв два основні методи. Перший, на його думку, використовують за умов, коли "ученикам предмет излагают". Другий – коли школярів змушують створювати предмети. Його автор називає розвивальним методом. Останній А. Дістервег ще вважає діалогічною формою навчання, яка здійснюється шляхом діалогу через запитання та відповіді.

Педагог припускає, що учень також може проявляти свою активність через формулювання запитань. У системі розвивального навчання самостійне формулювання запитань свідчить про розуміння школярем основ того чи іншого способу дії, тобто про його відповідь не тільки на запитання "як це робити", але й чому це робиться саме так [11, с. 10].

Ще одна позиція, принципова для розвивального навчання – "орієнтація на самодіяльність", що стала одним із принципів виховання. Так, В. Давидов вважав, що природний розвиток здібностей у дитини пов'язаний, насамперед, із розвитком розумової самостійності, умінням самостійно міркувати [5, с. 88]. Аналізуючи внесок А. Дістервега у педагогічну науку, учений відзначив, що ідею про роль самодіяльності в розвитку особистості потрібно розширити та обов'язково пристосувати при науковому обґрунтуванні процесів оновлення суспільства. Більшість сучасних підходів (особистісно орієнтований, компетентнісний), технологій, які активно впроваджуються у педагогічну практику, підтверджують бачення В. Давидовим майбутніх тенденцій розвитку освіти. Можна узагальнити: питома вага того, що А. Дістервег називав самодіяльністю, у сучасних нововведеннях збільшується. Наприклад, у межах компетентнісного підходу, який сприяє появі нових вимог до людського ресурсу, з'являється багато форм, методів, змістових ліній, у яких ключову роль відіграє самостійність того, хто навчається.

Варто зауважити, що теоретичні розробки, пов'язані зі становленням розвивального навчання як педагогічної технології, перегукуються з висновками (основними постулатами) представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). У першу чергу, це стосується сприйняття особистості як цілісної системи, у якій закладено власні механізми саморозвитку та самореалізації. Вони стали передумовою розроблення теоретичних і методологічних підходів до вирішення принципово нових педагогічних завдань: виховання інтелектуально розвинутої, творчої особистості, формування загальнолюдських цінностей та ідеалів, забезпечення в навчально-виховному процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, необхідність задіювати у про-

цесі навчання внутрішній потенціал особистості.

Активність і творчість людини, які є її сутністю, детермінованість особистості щодо зовнішніх впливів – усе це відповідає основним принципам розвивальної освіти. Оскільки школяр у процесі навчання щоразу відкриває для себе новий спосіб дії, новий художній образ, нові смисли, він діє як творча особистість, яка змінюється "зсереди". Схожими в обох випадках є підходи до цілей навчання. У розвивальному навчанні метою вважають розвиток школяра як суб'єкта навчальної діяльності, який, опановуючи узагальнені способи дій, сам постійно змінюється, удосконалюється. Найважливішим мотивом навчальної діяльності учня виступає пізнавальний інтерес (В. Репкін, Н. Репкіна, О. Дусавицький, Є. Заїка), який не є вродженою якістю, а важливим утворенням особистості, що формується у певних соціальних умовах.

Метою освіти в гуманістичній психології є фасилітація учіння. К. Роджерс визначає її як процес, "засобами якого ми можемо і самі навчитися жити та сприяти розвитку учня" [12, с. 225]. Спрямування (фасилітація), а не підштовхування учня вивільняє допитливість, дозволяє рухатися в нових напрямках відповідно до власних інтересів, пробуджує азарт дослідництва. На думку К. Роджерса, "освіченим є той, хто навчився вчитися, навчився пристосовуватися та змінюватися; хто усвідомив, що безпека ґрунтується не на самому знанні, а на вмінні його здобути" [Там само, с. 224].

Сучасні вчені також використовують поняття "розвиток" у співвідношенні з іншими педагогічними категоріями та поняттями. У сучасній дидактиці розвиток розглядають як одне із завдань педагогічної практики, а також відносять до основних категорій педагогіки. Незважаючи на те, що науковці послуговуються даним поняттям упродовж тривалого часу, І. Підласий вважає, що розвиток є одним із загальнонаукових термінів, межі застосування якого у педагогіці залишаються невизначеними [9, с. 2]. Відомий український дидакт В. Бондар обмежує його застосування "розвитком мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної системи" [2, с. 40]. У підручнику з педагогіки Н. Бордовська та А. Реан наголошують, що розвиток учня як особистості, як суб'єкта діяльності – найважливіша ціль і завдання будь-якої освітньої системи, що може розглядатися у вигляді системотворчого компонента [3]. Водночас психологи доходять висновку, що в сучасній практиці існує невідповідність між нормативно закріпленими розвивальними цілями та наявною "дидактичною домінантою". Учені широко визначають сфери розвитку людини як особистості в школі та суб'єкта діяльності:

розвиток інтелекту;

розвиток емоційної сфери;  
розвиток стійкості до стресів;  
розвиток впевненості у собі і прийняття себе;  
розвиток позитивного ставлення до світу і прийняття інших;  
розвиток самостійності та автономності;  
розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення [3, с. 171].

Це підтверджує той факт, що розвивальні цілі виступають системотворчим компонентом сучасної освіти. А педагогічна діяльність учителя все більше буде пов'язана з освоєнням і впровадженням педагогічних технологій, побудованих на принципах розвитку, тобто розвивальних за своєю сутністю.

**Висновки.** Отже, основи розвивального навчання в історії педагогіки пов'язані з доробком низки вчених, серед яких найбільший внесок зробили Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та інші. Загалом педагоги розглядали розвиток як необхідність розвивати пізнавальні сили дитини – пам'ять, мислення, уяву, пізнавальний інтерес. Так, у результаті аналізу педагогічної практики склався один із підходів, у якому поняття "навчання" та "розвиток" – це окремі, не пов'язані між собою процеси. Оскільки він виник у середовищі педагогів-практиків, то, відповідно, базувався на усвідомленні того, що навчання повинно будуватися з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, тобто того, до чого дитина дозріла. Поява у творчому доробку А. Дістервега дидактики розвивального навчання свідчить про те, що автор не тільки замислювався над самими ідеями розвитку психіки дитини, ставив їх як цілі навчання, а й шукав адекватних способів досягнення цих цілей, які бачив у змісті та способах навчання.

При цьому під внеском у розвиток теорії ми розуміємо присутність, тобто народження ідеї, що саме засвоєння знань і вмінь не розвиває. Розвиток відбувається тоді, коли пробуджуються задатки дитини, забезпечується її активність і самодіяльність. Уперше у педагогічній науці А. Дістервегу вдалося поєднати процеси навчання та розвитку через принципи природовідповідності й культуровідповідності, хоча вчений не говорив про це прямо. Однак воно стало фундаментом для висновків про взаємозв'язок таких процесів.

Розвивальні цілі, визначальні в сучасній освіті, є системотворчими чинниками для розроблення адекватних цілям педагогічних технологій. Ідея навчання, яке забезпечувало б розвиток дитини, визрівала в середовищі педагогічної практики, до усвідомлення його необхідності видатні педаго-

ги приходили емпіричним шляхом. Починаючи від Г. Песталоцці, учені говорять про психологізацію навчання, оскільки психологія могла дати розуміння механізмів розвитку психіки дитини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бодмаєв Б. П. *Методика преподавания психологии : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]* / Б. П. Бодмаев. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
2. Бондар В. І. *Дидактика : [підручник для студентів]* / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Бордовская Н. В. *Педагогика : [учебник для вузов]* / Н. В. Бордовская, А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 304 с.
4. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения* / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Давыдов В. В. *Труды А. Дистервега и современная педагогика* / В. В. Давыдов. // *Педагогика*. – 1992. – № 1-2. – С.?
6. Коменский Я. А., Локк Д., Ж.Ж. Руссо, Песталоцци И. Г. *Педагогическое наследие* / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
7. Песталоцци И. Г. *Избранные педагогические сочинения : в 2-х т.* / И. Г. Песталоцци / [под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларин]. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
8. *Освітні технології : [навч.-метод. посіб.]* / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСЖ, 2001. – 256 с.
9. Подласый И. П. *Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец.] : в 2 кн.* / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2005. – Кн. 1. – (Общие основы. Процесс обучения). – 574 с.
10. Репкин В. В. *Развивающее обучение: теория и практика. Статьи.* / В. Репкин, Н. Репкина – Томск : Пеленг, 1997. – С. 100–118.
11. Репкин В. В. *Проблема педагогической деятельности в системе развивающего образования* / В. В. Репкин // *Практика развивального навчання: [збірник статей]* / за ред. О. К. Душавицького. – Харків, 2004. – С. 5–15.
12. Роджерс К. *Свобода учиться* / Карл Роджерс, Джером Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 537 с.
13. Ушинский К. Д. *Избранные педагогические сочинения : в 2-х т.* / К. Д. Ушинский / [под ред. А. И. Пискунова]. – М. : Педагогика, 1974. Т. 1. – 584 с.
14. *Функции и структура методов навчання* / Під ред. В. О. Онищука. – К. : Рад. школа, 1979. – 159 с.
15. Ягупов В. В. *Педагогика : [навч. посіб.]* / Ягупов В. В. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
16. Дистервег А. *Руководство к образованию немецких учителей : [Электронный ресурс]* / А. Дистервег // *Народное образование*. – 1998. – № 7. – Режим доступа : [http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm)

**Цитувати:** Барабаш О. Д. Ідеї розвивального навчання у педагогічній теорії та практиці / О. Д. Барабаш // *Постметодика*. – 2012. – № 2 (105). – С. 31–35.

© О. Д. Барабаш, 2012. Стаття надійшла в редакцію 22.05.12 ■



## СПРОМОЖНІСТЬ СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ – ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ПІЗНАВАЛЬНО- ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

*К. С. Лазарева*

Із позицій особистісно орієнтованої евристичної освіти у статті розкриваються особливості сучасного діалогу суб'єктів навчання, в якому активну роль відіграють пізнавальні запитання самих учнів. З'ясовуються дидактичні і методичні аспекти навчання молодших школярів запитальних умінь. Такі уміння – важливий показник і незамінний чинник становлення пізнавально-творчих якостей юної особистості.

**Ключові слова:** особистісно орієнтована евристична освіта, навчальний діалог, уміння учнів ставити запитання, пізнавально-творчі якості.

**Лазарева Е. С. Способность ставить вопросы - важный показатель познавательного-творческого развития школьников**

С позиций личностно ориентированного эвристического образования в статье раскрываются особенности диалога субъектов обучения, в котором активная роль отводится познавательным вопросам самих учащихся. Выясняются дидактические и методические аспекты обучения младших школьников умениям спрашивать. Эти умения – важнейший показатель и незаменимый фактор становления познавательных-творческих качеств подрастающей личности.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное эвристическое образование, учебный диалог, умения учащихся задавать вопросы, познавательные-творческие качества.

**Lazareva K. Inquiring ability as an important indicator of the cognitive and creative development of schoolchildren**

From the point of view of the personality oriented heuristic education, the article focuses on the features of dialogue between subjects of education, the active role in this process is given to pupils' cognitive questions. Didactic and methodological aspects of training junior schoolchildren inquiring skills are found out. These skills are the major index and irreplaceable factor in forming the cognitive and creative qualities of a personality while growing up.

**Keywords:** personality oriented heuristic education, educational dialogue, inquiring skills of pupils, cognitive and creative qualities.

Національна доктрина розвитку освіти України чітко визначила стратегічну мету навчально-виховного процесу – створення необхідних умов для розвитку та творчої самореалізації особистості протягом життя [7]. Сформульована на підставі новітніх досягнень світової та національної педагогічної науки мета освітніх зусиль держави, науковців і вчителів передбачає суттєву модернізацію всіх ланок освіти та насамперед таких складових навчального процесу, як його методологічні й методичні основи, мотиваційно-ціннісний, цільовий, комунікативний, операційний, рефлексивно-коригувальний, діагностико-оцінний компоненти.

Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання у початковій та основній школі сучасна педагогічна наука виокремлює утвердження змістовного діалогу суб'єктів навчання як провідного способу оволодіння основними знаннями та вміннями. Це необхідно тому, що

"перенесення за банківською системою власного знання своїм учням" [10], панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особистісного потенціалу учня. Постійна зовнішня дія на учня, як виявили дослідження (В. Беспалько, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторський), не розвиває його *продуктивну, творчу* діяльність, а, навпаки, сковує її, утруднює розвиток закладених у дитині культурних, психологічних, фізичних можливостей, не підтримує індивідуальність дитини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без урахування домінантних для кожної дитини мотивів і здібностей.

Одночасно монологічний характер освіти не є ефективним чинником охорони здоров'я школяра. Зростання питомої ваги змісту предметів за "передавального" типу навчання означає посилення тиску на особу учня ззовні, а звідси – зростан-

Лазарева Катерина Сергіївна, учитель, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ня його психічних і соматичних захворювань [5, с. 6].

Аналіз наукових досліджень показує, що діалог в освіті є сутнісною основою розвитку особового потенціалу того, хто вчиться, і стає головним компонентом особистісно орієнтованої освіти (Є. Бондаревська, С. Кульневич, С. Курганов, І. Якиманська та ін.). Разом із тим, незважаючи на постійне декларування рівноправності (паритетності) суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі "вчитель-учень", в якому учень має постійно йти слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти такий діалог має безумовно монологічний відтінок і не здатний повною мірою формувати творчі якості особи. Звернення ж до особистості учня, до його мети, потреб, до індивідуальних особливостей означає надання школяреві можливості самому запитувати, а не тільки давати відповідь на зовнішнє запитання вчителя, продиктоване зовнішньою логікою і наміром [5, с. 6].

На думку видатного психолога і літературознавця Михайла Бахтіна, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно відкривають істину, у процесі їхнього діалогічного спілкування. "Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати свій словесний вираз, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими *чужими* ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, тільки в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою в чужому голосі, тобто в чужій вираженій в слові свідомості. У точці цього контакту голосів-свідомостей і народжується, і живе ідея" [2, с. 146–147].

Причому діалог тут виступає не просто педагогічним методом або формою, стає пріоритетним принципом освіти (А. Король, А. Хуторський).

У дисертаційному дослідженні С. Рябченка з'ясовано, що разом із засвоєнням запропонованих йому знань учень мимоволі засвоює і характер мислення, для нього стає звичним повторювати чужі думки та поклонятися тому, чому "прийнято" поклонятися [9].

Таким чином, більшість психологів і педагогів прямо чи опосередковано вважають діалог, діалогічну взаємодію всіх учасників навчального процесу універсальною основою будь-якої дидактичної системи. Діалог має пронизувати весь процес навчання, забезпечуючи кількісні і якісні зміни пізнавальної діяльності учнів, їхнього творчого розвитку та самореалізації.

Виходячи з цього, можна погодитися з тими дослідниками, які розкривають і поглиблюють тлумачення діалогу М. Бахтіна. Так, В. Берков визначає діалог як комунікативний процес, в якому люди взаємодіють, обмінюючись словесно вираженими смисловими позиціями [3]. Взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання авторка дисертаційного дослідження О. М. Кондратюк визначає як зустріч незбіжних й одночасно рівноправних точок зору на обговорювану навчальну проблему, що дає можливість розглянути її різнобічно з метою виділення суттєвих ознак поняття. Відштовхуючись від такого розуміння діалогу, дослідниця розглядає *навчальний діалог* як особливу за змістом форму спільної діяльності вчителя й учнів, взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття та розв'язання навчального завдання, результатом якого є знаходження нового знання як власної точки зору [4].

Здійснивши аналіз методологічних основ діалогу (М. Бахтін, В. Берков, В. Біблер, Я. Буш, В. Давидов, В. Лекторський, С. Курганов), розглянувши його психологічні аспекти (А. Бодальов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Кан-Калік, А. Леонт'єв, А. Брушлинський, Г. Кучинський), виявивши дидактичні можливості навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторський), можна дійти висновку, що в репродуктивному (передавальному), монологічному за своєю сутністю типі навчання, де справжня суб'єктність, тобто свобода, самостійність, ініціатива учня скоріше декларується, ніж фактично реалізується, продуктивна, особистісно значуща діалогова взаємодія як по вертикалі (вчитель-учень), так і по горизонталі (учень-учень) у повній мірі нездійсненна.

Де ж і яким чином знайти позитивний вихід із такої освітньої ситуації?

Пошуки відповіді на це непросте запитання привели до необхідності уважного аналізу можливостей одного з найбільш ефективних різновидів особисто орієнтованої освіти – *евристичного навчання* (П. Каптерев, В. Андреев, А. Король, В. Соколов, А. Хуторський та інші), в основі якого лежить пізнавально-творча діяльність учня з конструювання ним *власного* сенсу, цілей, змісту та організації свого навчання. Саме технологія евристичного навчання надає можливість здійснити реальний перехід від традиційного діалогу "вчитель-учень" до евристичного діалогу "учень-вчитель" та "учень-учень" на всіх рівнях системи освіти особистісно орієнтованого типу: смислоцільовому, змістовому, процесуально-технологічному, діагностичному.



Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – ключ до формування пізнавально-творчої особистості, здатної сумніватися, висувати припущення, будувати свої перспективи навчання. А це означає, що відмітною особливістю евристичного діалогу в освіті стає сьогодні формування в учня особливої мотивації, яка дозволяє реалізувати знамениту ідею Сократа та його численних старожитніх і сучасних послідовників: насамперед свідомо й наполегливо виявляти в ході пізнавальної діалогової взаємодії не те, що відомо і що легко знайти в комодах пам'яті, а те, що невідомо, непізнано, але вагомо для життя й пізнання. Незнаме ми маємо чітко відокремлювати від відомого (засвоєного знання) і на основі цього будувати цілі навчання, обирати необхідні для цього освітні методи, прийоми, засоби.

Тільки у постійній діалогічній єдності можна оперативнo й без зайвих витрат сил і часу здобути життєво необхідні знання й уміння. На необхідність розвитку умінь учнів самостійно здобувати знання звертали увагу засновники природовідповідної педагогіки Д. Локк, Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Принцип природовідповідності вимагає, щоб діалогічні методи було спрямовано насамперед на розвиток природної спроможності учнів самостійно ставити значущі для них запитання і за допомогою серії своїх і чужих запитань здобувати нові знання.

Прибічники наукової школи евристичного навчання А. Хуторського вважають, що саме поступово розвинута й практично реалізована здібність учнів задавати запитання з навчальної проблеми вчителю і своїм товаришам знаходиться в центрі успішної діалогічної взаємодії на уроці. Така позиція заслуговує підтримки та одночасно подальшого уточнення її діалектичної складності і в теоретичному, і у практичному аспектах.

На основі аналізу різноаспектних досліджень навчального діалогу можна визначити щонайменше дві неоднозначні тенденції щодо ролі вчителя й учнів у навчальній діалогічній взаємодії. Традиційна та найбільш поширена на сьогодні тенденція надає безумовну перевагу в діалозі вчителю, його безперечному і тотальному домінуванню у постановці запитань, у керуванні пошуком учнями нових знань, формуванні пізнавальних умінь. Названа тенденція має місце і у переважній більшості недавніх педагогічних досліджень, де розглядаються та вдосконалюються способи навчання вчителя (а не учня) ставити запитання й організовувати доречні відповіді на них.

Друга тенденція здебільшого полягає в тому, щоб передати ініціативу у постановці запитань учневі. Для цього варто постійно мотивувати й навчити останнього умінням ставити запитання, впевнено вести себе в діалоговій діяльності практично в усіх навчальних ситуаціях. При цьому педагог має передати таку ініціативу учневі свідомо і практично своїми діяльними вестями час "провокувати" учнів до запитальної активності, обмежуючи свою активність окремими навідними запитаннями, зауваженнями, заохоченнями тощо.

У зв'язку з наявністю зазначених тенденцій одним із завдань проведеного дослідження було виявлення оптимального підходу до розвитку й реалізації запитального потенціалу школярів, зокрема початкової школи. На основі узагальнення й оцінки значного за обсягом теоретичного матеріалу, вивчення досвіду вчителів початкової та основної школи, проведеного педагогічного експерименту знайдено певні вихідні позиції щодо проблеми учнівської і учительської ініціативи у запитальній діяльності як важливої складової пізнавальної діяльності взагалі та евристичної діалогової взаємодії зокрема.

По-перше, потреба ставити запитання – природна риса дитини, завдяки їй проходить бурхливий емоційний та інтелектуальний розвиток у перші 5–6 років дитинства. Тому для прискореного розвитку необхідного кола здібностей та умінь потрібно надати дітям широку можливість на кожному уроці задавати якнайбільше змістовних запитань, пов'язаних із навчальною темою, а також паралельно з цим навчати учнів правильному запитуванню – за сутністю і формою навчального матеріалу. Запитання учня відображає часто його реальне утруднення, гостре переживання, йде з самих глибин його психіки та демонструє його цінності і глибину мислення. Учитель своїми відповідями може корегувати думки школяра та їх оформлення, коректно й непомітно виправляти порушення не тільки в навчальній сфері, але й у сфері духовного і морального розвитку дитини.

По-друге, учитель безумовно має володіти потужним арсеналом різноманітних умінь ставити запитання, постійно реалізувати й збагачувати його – і з метою більш досконалого освоєння учнями предметних знань, умінь, і для навчання школярів тим самим запитальним умінням, демонструючи їм невичерпні резерви запитань, за допомогою яких можна досягнути навчальні об'єкти повніше, точніше, яскравіше. Одночасно педагогу варто свідомо обмежити коло своїх запитань, віддавши певний резерв часу на навчання дітей запитувати, тому що уміння пи-

тальної діяльності суттєво прискорюють розвиток і наочно-образного, і логічного мислення, сприяють самореалізації творчого потенціалу того, хто навчається. Не випадково в евристичній технології запитання учня розглядається як важливий освітній продукт, який заслуговує на оцінку серед інших важливих навчальних досягнень (А. Хуторський, А. Король).

По-третє, створення умов для активізації запитальної діяльності учнів і початкової, і основної школи допоможе подолати застарілі й живучі недоліки освіти з пануванням у ній монологічної, репродуктивної практики навчання.

Із наведених узагальнень на основі застосування положень філософської синергетики зроблено висновок про те, що діалогова взаємодія безумовно підпорядкована синергетичному принципу нерівноважності (нестійкої рівноваги) як умови розвитку будь-якої системи. Стосовно діалогової взаємодії вчителя й учнів мова йде про нерівноважну паритетність (рівність, рівнозначність) суб'єктів навчання. У процесі діалогової взаємодії вчитель може передати запитальну ініціативу окремій групі чи всім учням, щоб стимулювати їхню пізнавальну активність, потім лідерство може захопити окремий школяр, за ним на провідну позицію знову може вийти педагог чи інтерактивна група дітей. Такий стиль навчання вимагає неабиякої педагогічної ерудиції, досвіду, умінь розсудливо ризикувати та імпровізувати. Головне, чого вимагають на сьогодні інноваційні освітні технології, – надати учням якомога більше можливостей ставити власні запитання, а педагогу постійно навчати дітей, особливо у початковій школі, цим умінням, бо саме дитяче (а не доросле) запитання стає найчастіше вирішальним двигуном активної думки та потужного пошуку учнем нових знань.

Психолого-педагогічні дослідження (Л. Виготський, Б. Коротяєв, А. Король, Ж. Піаже, С. Рубінштейн) свідчать, що учень *початкової школи* характеризується перевагою наочно-образного мислення й несвідомої емоційності, синкретизмом мислення, егоцентризмом, *несформованою* в аспекті соціалізації зовнішньою мовою. Дитячу мову характеризує *егоцентризм*, коли дитина не піклується про співрозмовників, тобто не прагне бути зрозумілим тим, хто її оточує, і говорить для себе – її мова при цьому монологічна [8].

Крім того, мова дитини несоціалізована, аутистична, тобто спрямована на самого себе, ґрунтується на синкретизмі міркування, нерозривно пов'язаному із

синкретизмом розуміння. "Синкретизм – це спонтанна тенденція дітей сприймати за допомогою глобальних образів, замість того, щоб розрізняти деталі, тенденція негайно, без аналізу знаходити аналогію між предметами або словами, чужими одне одному, тенденція зв'язувати між собою різномірні явища, виявляти підставу для всякої події, навіть випадкової, коротше – це тенденція пов'язувати все з усім" [8, с. 34].

Щоб правильно формувати дитину, розвивати позитивні сторони її мислення і світосприйняття, долати відзначені недоліки, потрібно, спираючись на розвинуті емоційність і образність цього віку, активно розвивати логічне мислення, яке, за дослідженнями Ж. Піаже, починається з віку 7–8 років.

Із цього висновку відомого психолога, підтвердженого дослідженнями зарубіжних і вітчизняних науковців, випливає, що даний вік найбільш підходить для навчання молодшого школяра активно мислити, а значить, запитувати і себе, і вчителя, і товаришів про невідоме і незрозуміле, щоб осягнути і форму, і зміст, і призначення об'єктів, що вивчаються, відчути себе свідомою мислячою особою й одночасно зрозуміти значущість думки інших осіб.

Але в освітній практиці виникає дивний парадокс: діти 7–8 років (1–2 класи) на початку свого шкільного буття починають запитувати менше, ніж раніше, у багатьох із них чомусь пропала ініціатива пошуку нових знань, нових деталей у щойно засвоєному. Таку кризу допитливості, бажань висловитися й запитати про незрозуміле чи невідоме психологи [6; 11] і педагоги – учасники проведеного експериментального дослідження – пояснюють кількома причинами. Перша з них – це великий (часто невинуватимий великий) обсяг інформаційного навчального матеріалу, який діти мають засвоїти (нерідко просто запам'ятати) за дуже короткий термін. Цей постійний тиск дедалі потужнішого валу нової інформації, яку потрібно негайно запам'ятати та відтворити, постійно відповідаючи на запитання вчителя, для багатьох дітей стає непідйомним випробуванням психофізичних сил і одночасно перетворюється на надійне гальмо для розвитку активного мислення, допитливості, розумової та творчої ініціативи молодших школярів. Досвідчені і творчі вчителі здебільшого все-таки знаходять певні заходи, щоб зменшити тиск на дитяче сприйняття цього інформаційного валу, обмежуючи його обсяг на користь принципово важливих положень навчальної програми, які вимагають розмірковувань, пояснень, постановки пізнавальних запитань. Але це до снаги тільки

справжнім майстрам педагогічної справи. Значна ж частина вчителів, як свідчать дані наукових досліджень (К. Коларик, Н. Шумакова), посилює негативний вплив надмірної інформації переважно такими запитаннями, які блокують активне мислення дітей. Виявлено, що тільки 10 % запитань учителів молодших класів стимулюють інтелектуальну активність учнів, спрямовані на з'ясування причин і взаємозв'язків явищ. Приблизно стільки ж запитань учителя пов'язано з організацією пізнавальної діяльності учнів – залученням їхньої уваги, спонуканням до виконання тих чи інших дій. Решту запитань (до 80 %) адресовано до пам'яті школярів [11, с. 28]. Наведені дані з незначними відхиленнями підтверджено і в нашому експерименті (2010–2011 навчальний рік). З'ясовано: якщо навчання побудовано таким чином, що дитина перебуває здебільшого у ролі "відповідача", а не ініціатора пізнавального процесу, то фактично в неї немає можливості розмірковувати самостійно. І тому не дивно, що у шкільному віці діти задають надзвичайно мало запитань.

У той же час учні початкової школи дуже чутливі до тієї ситуації спілкування, в яку вони потрапляють. Так, в умовах авторитарного спілкування, коли позиції вчителя й учнів суворо зафіксовані – учитель запитує, а учні відповідають – у дітей зникають потреба та бажання ставити власні запитання. В умовах же демократичного типу спілкування, коли учням надається можливість самостійно розмірковувати, оцінювати, шукати певні рішення, діти частіше ставлять запитання учителю, і ці запитання стають все змістовнішими і цікавішими.

На основі зазначених спостережень виявлено два основні чинники, які сприяють запитальній активності молодших школярів. По-перше, це демократичний стиль спілкування, де фактично стверджується зазначена раніше нерівноважна паритетність учителя й учня у можливості ставити пізнавальні запитання. По-друге, це необхідна й довготермінова праця з навчання школярів способом постановки запитань, яка, на жаль, не передбачена чинними програмами і методиками для початкової і основної школи.

Тому цілком виправдано уявляється позиція прихильників активного діалогу в навчанні про необхідність створення умов для систематичного навчання дітей уже з 6–7 років правильно ставити запитання для пошуку й "добування" нових знань. Використання методу евристичного діалогу у молодших класах дозволяє забезпечити взаємодію синкретизму розуміння (у вигляді запитань дитини до предмету міркування, заданих вербально

або наочно) із синкретизмом міркування, коли першокласникові доводиться шукати аналогії між власними запитаннями. У результаті цього відбувається посилення соціальної спрямованості мови. Поступова соціалізація мови дитини 6–8 років приводить до зміни співвідношення між внутрішнім і зовнішнім мовленням. Це співвідношення зміщується в бік діалогу [11]. Питання дитини відображають її психіку й особливості мислення, цілісність світосприймання. Навчання молодшого школяра правильної постановки запитань допомагає скорегувати психічні процеси дитини, істотно вплинути на її мову й мислення.

Діалогічний компонент навчання сприяє становленню особистої рефлексії. Рефлексивні думки молодших школярів поступово міняються у бік розвитку логіки, умінь розмірковувати, пояснювати й обґрунтовувати. Крім того, зростає здатність молодшого школяра діалогізувати (запитувати, логічно доводити, спростовувати тощо).

У здійсненому експериментальному дослідженні навчання дітей ставити власні пізнавальні запитання реалізовувалось у процесі оволодіння молодшими школярами описовими знаннями. Ці знання, згідно з колишніми і новими стандартами початкової освіти, віднесено до базових, основоположних для дітей цього віку, тому міцне оволодіння ними стає важливою й незамінною основою для подальшого опанування складніших конструкцій мислення й мовлення учнів – пояснювальних, прогностичних, конструктивних, креативних.

У роботах багатьох відомих психологів і педагогів (Л. Виготський, А. Лурія, С. Рубінштейн, В. Андреев, Б. Коротяєв та інші) обґрунтовано доводиться, що активному сприйняттю і бажанню поставити запитання повинна передувати емоція здивування, захоплення предметом вивчення. Особливо це стосується початкової школи. Тому найважливішою стартовою умовою освоєння запитань стало забезпечення активного й зацікавленого сприйняття дітьми описових текстів. Потреба ставити запитання до відносно складних явищ життя, відображених у шкільних підручниках, може виникати в дітей тільки тоді, коли забезпечено безпосереднє, глибоке сприйняття й осмислення живих описових картин природи, реалій навколишнього життя, людських відносин тощо. Без створення в уяві школяра тих образів людей, речей, докільля, які хвилюють його, неможливо переходити до логічної інтерпретації, осмислення їхніх взаємозв'язків і взаємовпливу.

І тому перші запитання стосувались лише зовнішніх, видимих і зрозумілих

для всіх характеристик описуваного в тексті (Що? Хто? Який? Де? Коли? З ким? Куди?). За допомогою таких і подібних запитань спочатку в учительській інтерпретації, а потім і способом самостійного вибору з готового набору діти навчалися ясніше, повніше, точніше бачити, а потім розуміти й емоційно дивуватися не поміченим раніше деталям, рисам, барвам, звуком близького для них довкілля. Виявилося, що навіть до опису знайомої рослини чи тварини можна поставити безліч запитань, відповівши на які, одержиш небачене досі, бентежне й чарівне відкриття раніше невідомого світу.

Поступово відбувається ускладнення способів та умов навчання школярів запитальним умінням: якщо на початковому етапі діти наслідували вчителя у побудові запитальних слів і простих запитальних речень, то згодом вони ставали спроможними вже самостійно обирати свої варіанти з наданих їм наборів запитань до сприйнятих незнайомих описових текстів. Згодом, уже в кінці 1-го – на початку 2-го класу, учні могли вже успішно добирати запитання поза заданим алгоритмом до різних видів ділових і художніх описів. У 2–3 класах за допомогою серії наданих стандартних і самостійно знайдених запитань більшість дітей уже самостійно й регулярно складали власні описові картини. На завершальній стадії (3–4 класи) учні вийшли на такий рівень запитальної діяльності, що стали спроможними самостійно обирати тему ділового чи художнього опису, оперативно знаходити до неї серію адекватних запитань і на їхній основі створювати описи-розповіді, описи-загадки, віршовані описи тощо.

Поступове освоєння умінь запитальної діяльності сприяло суттєвому підвищенню писемної грамотності, збагаченню культури усного мовлення дітей, підвищенню їхньої мотивації до читання рідною мовою, до створення й виголошення власних творів. Важливими педагогічними умовами реалізації нової технології стали її опора на новітні методологічні і теоретичні ідеї розвитку й навчання молодших школярів, на важливі положення інноваційної педагогіки: а) про основу діалогового навчання – спроможність дітей постійно ставити власні пізнавальні запитання; б) про евристичне навчання як дослідницьку і творчу для дітей діяльність – пошукову, конструктивну, ігрову, креативну; про інтерактивну взаємодію дітей у невеликих творчих групах з

опосередкованим педагогічним управлінням: в експериментальній роботі педагоги переконалися в неможливості оперативного навчати дітей непростим запитальним умінням без залучення такого чинника діалогу як взаємонавчання, взаємооцінка, взаємодопомога.

Безумовно, це стало результатом напруженої, копіткої, творчої роботи педагогів, досвідчених і молодих, які свідомо й зацікавлено сприйняли і вдосконалили інноваційну дидактичну технологію евристичного діалогового навчання, центром якого стало освоєння школярами запитальних умінь.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности* / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Бахтин М. М. *Проблемы поэтики Достоевского* / М. М. Бахтин. – М.: Сов. лит., 1972. – С. 146–147.
3. Берков В. Ф. *Логика: [учебное пособие для вузов]* / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, В. И. Павлюкевич; под общей ред. В. Ф. Беркова. – 9-е изд. – Минск: Тетрасистемс, 2007. – 416 с.
4. Кондратюк О. М. *Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6-8-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09* / О. М. Кондратюк; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с. – укр.
5. Король А. Д. *Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание* / А. Д. Король. – М.: ЦДО "Эйдос", Иваново: Издательский центр "Юнона", 2009. – 260 с.
6. Меньшикова Е. А. *Детские вопросы как проявление познавательной самостоятельности* / Е. А. Меньшикова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2007. – С. 103–104.
7. *Національна доктрина розвитку освіти* // *Освіта*. – 2002. – № 26. – 24.04. – 1.05.
8. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка* / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
9. Рябченко С. А. *Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / С. А. Рябченко; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1995. – 18 с.
10. Фрейре Пауло. *Педагогика свободы: этика, демократия и гражданская мужність* / Пауло Фрейре, пер. з англ. О. Дем'янчука. – К.: Вид. дім "КМ Академія", 2004. – 124 с.
11. Шумакова Н. Б. *Возраст вопросов* / Н. Б. Шумакова. – М.: Знание, 1990. – 78 с.

**Цитувати:** Лазарева К. С. Спроможність ставити запитання – важливий показник пізнавально-творчого розвитку школярів / К. С. Лазарева // *Постметодика*. – 2012. – № 2 (105). – С. 36–41.

© К. С. Лазарева, 2012. Стаття надійшла в редакцію 22.02.2012 ■



УДК 378.14:[111+376.1]

## ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*О. С. Кучерук, Ю. Д. Бойчук*

У статті висвітлено сучасні тенденції інклюзивного навчання, обґрунтовано основні професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу у зв'язку з переходом до інклюзивної моделі освіти.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, загальноосвітній навчальний заклад, інклюзивна модель освіти.

**Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Профессиональные требования к учителю общеобразовательного учебного заведения в условиях инклюзивного обучения**

В статье рассмотрены современные тенденции инклюзивного обучения, обоснованы основные профессиональные требования к учителю общеобразовательного учебного заведения в связи с переходом к инклюзивной модели образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, общеобразовательное учебное заведение, инклюзивная модель образования.

**Kucheruk O. S., Boychuk J. D. Professional requirements for secondary school teachers in conditions of inclusive education**

The modern tendencies of inclusive education are reflected in the article, the basic professional requirements for teachers of general educational establishments in connection with switching over to the inclusive model of education are proven.

**Keywords:** inclusive education, secondary school, inclusive model of education.

З огляду на гуманізацію сучасної системи освіти змінюється ставлення до забезпечення права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У зв'язку з цим набуває актуальності тенденція інклюзивного навчання.

Саме поняття "інклюзивна освіта" є новим для України. Можемо сказати, що наша держава перебуває на початку цього шляху, відбуваються перші спроби щось змінити. Та перехід до чогось нового не завжди супроводжується успіхом чи підтримкою, не є винятком й інклюзивна освіта. Її поява на теренах загальноосвітнього навчального простору зумовила виникнення різноманітних бар'єрів, які гальмують її просування вперед. У зв'язку з цим представимо деякі аргументи на користь інклюзії.

Процес інклюзії має низку позитивних рис і, поза всяким сумнівом, свідчить про серйозні соціальні зрушення в нашому суспільстві. Упровадження інклюзії демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти та загальнолюдські цінності у питаннях ство-

рення системи допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення для них рівних прав і можливостей. Найголовніше, що може дати інклюзія, – це усунути будь-які прояви соціальної ізоляції дітей і підлітків, які мають вади у психофізичному розвитку.

В інклюзивних класах наголос робиться у першу чергу на розвитку сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах, пов'язаних зі станом здоров'я. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та їхніми здоровими однолітками в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати людські відмінності та толерантно до них ставитися, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [2; 5].

Процес інклюзії висуває серйозні вимоги щодо його науково-методичного та ма-

Кучерук Оксана Сергіївна, аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри здоров'я людини та корекційної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

теріально-технічного забезпечення, використання інформаційних і кадрових ресурсів. Інклюзія можлива за умов: створення відповідного безбар'єрного середовища, яке пристосовано для перебування в ньому дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними дефектами та іншими вадами; здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дитини з боку вчителів, розроблення для неї індивідуальної навчальної програми, забезпечення необхідними навчальними посібниками тощо; забезпечення необхідного для дитини психолого-педагогічного супроводу з метою корекції недоліків її розвитку та усунення проблем, викликаних неспішністю в засвоєнні нею навчальної інформації, труднощами спілкування з оточенням тощо; позитивно ставлення до дитини з особливостями психофізичного розвитку з боку педагогічного колективу, однолітків, батьків здорових дітей, готовності всіх учасників освітнього процесу до співпраці, взаємодопомоги, толерантного ставлення один до одного.

Дитина, яку ми хочемо включити у середовище здорових дітей, повинна бути підготовлена до інклюзії. З цією метою необхідно: забезпечувати якомога ранню діагностику відхиленн у розвитку дитини, ранню корекцію недоліків її фізичної, психічної сфери, профілактику можливих вторинних порушень; приділяти значну увагу розвитку системи спеціальної допомоги саме у дошкільній її ланці, з цією метою забезпечувати дошкільні навчальні заклади відповідним штатом фахівців: психологами, вчителями-дефектологами (з урахуванням характеру порушень у дітей), логопедами; охоплювати консультативною роботою батьків та тих родичів, які беруть участь у вихованні дитини.

Головною і важливою особою, від діяльності якої залежить успішність процесу навчання, є педагог. При цьому ми не повинні забувати, що це звичайний вчитель загальноосвітньої школи, який не має спеціальної корекційної освіти. Для того, щоб полегшити свою роботу і зробити процес інклюзивного навчання ефективнішим, сучасний педагог повинен відповідати певним вимогам. Отже, обґрунтування основних вимог, якими має володіти вчитель загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання, і є основною метою даної статті.

Ще Я. А. Коменський сформулював основні вимоги до вчителя, які не застаріли донині. Він уважав, що головне призначення вчителя полягає в тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до дітей, знаннями, працелюбністю та іншими якостями стати взірцем для наслідування з боку учнів і особистим прикладом виховувати у них людяність. Він вимагав, щоб учитель уважно ставився до учнів, був привітним і ласкавим, не відштовхував від

себе дітей своїм суворим поведінням, а приваблював їх батьківським ставленням, манерами та словами. На його думку, дітей слід вчити легко й радісно, "щоб напій науки проковтувати без побоїв, без крику, без огиди, словом, привітно і приємно" [4].

Серед сучасних дослідників формування особистості вчителя можна назвати І. Беха, С. Гончаренка, В. Євдокимова, І. Зязюна, В. Лозову, С. Максименка, М. Михальченка, І. Надольного, В. Огнев'юка, І. Прокопенка, О. Савченко, С. Сисоєву та інших. Однак, незважаючи на дослідження цих і багатьох інших учених, проблема вимог до особистості вчителя лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, як, наприклад, ті ж самі професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього закладу, котрий працює в умовах інклюзивного навчання.

Педагог, орієнтований на роботу в умовах інклюзивного навчання, яке впроваджується в загальноосвітній простір, з метою реалізації права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на вибір навчального закладу і форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов, на нашу думку, повинен відповідати таким загальним вимогам:

- ♦ усвідомлювати самоцінність дитячого віку як фундаменту формування особистості й розвитку життєздатності людини;
  - ♦ володіти цивільною зрілістю, педагогічною етикою, високою етичною свідомістю, любити дітей;
  - ♦ мати цілісне уявлення про процеси й явища, що відбуваються у природі та суспільстві, необхідне для вирішення педагогічних завдань;
  - ♦ під час виконання своїх професійних функцій уміти розв'язувати поставлені завдання, що вимагають аналізу ситуацій і вибору правильних шляхів їхньої реалізації;
  - ♦ знати закони про права дитини та сприяти охороні прав особистості відповідно до цих законів;
  - ♦ бути готовим до взаємодії з сім'єю та іншими фахівцями, які працюють із дітьми;
- Учитель повинен володіти такими психолого-педагогічними знаннями:
- ♦ про дитину як суб'єкта освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники впливу на розвиток особистості дитини;
  - ♦ про особистісно орієнтований підхід у педагогічному процесі, про вікову періодизацію та основні ступені і закономірності розвитку;
  - ♦ про основи психології спілкування, види і рівні спілкування;
  - ♦ про цілі освіти, завдання, зміст, форми, методи і засоби освітньо-виховної діяльності;
  - ♦ про основні принципи створення розвивального середовища, форми роботи з батьками;

- ♦ про особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- ♦ про виховання і освіту дітей, які мають обмежені можливості здоров'я і потребують психолого-педагогічного супроводу.

Учитель інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу, повинен *уміти*:

- ♦ аналізувати й оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- ♦ створювати умови для розвитку, навчання та виховання таких дітей;

- ♦ вибирати доцільні форми, методи та засоби виховання і навчання;

- ♦ професійно взаємодіяти із працівниками освітніх установ (корекційними педагогами, психологами, соціальними педагогами, медичним і обслуговувальним персоналом) та батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину в межах цілісного педагогічного процесу;

- ♦ планувати й організовувати роботу з батьками;

- ♦ використовувати знання з корекційної педагогіки в освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками.

Особливу увагу необхідно звернути на формування таких професійно-значущих, комунікативних якостей педагога, як загальна спрямованість особистості на спілкування, взаємодію, діалог; емоційна стійкість у спілкуванні.

Серед професійно-значущих якостей педагога слід, зокрема, виділити ерудицію, педагогічну спостережливість, щирість, тактовність, гуманізм, витримку, гнучкість поведінки, порядність, здатність іти на компроміс, емпатію, високий рівень перцептивних здібностей, визнання права дитини з обмеженими навчальними можливостями навчатися та визнання її як повноцінного члена суспільства [3].

При цьому важливо пам'ятати, що, крім дітей з обмеженими можливостями здоров'я, у школі є й інші учні, які теж потребують уваги вчителя. Одне з головних завдань інклюзивного вчителя полягає в тому, щоб розподілити свою увагу і час так, аби навчальний процес був якомога ефективнішим і результативнішим для всіх дітей.

Педагоги, які працюватимуть у школах, побудованих на принципах інклюзії, повинні брати на себе такі зобов'язання: навчати всіх учнів, які відвідують даний навчальний заклад; приймати гнучкі рішення з питань викладання та здійснювати їхній моніторинг; забезпечувати навчання відповідно до типової навчальної програми, адаптуючи деталі в тому випад-

ку, коли прогрес, який досягається дітьми, відрізняється від очікуваного; вміти викладати для різноманітної аудиторії; шукати, використовувати і координувати підтримку для тих учнів, які мають обмежені можливості здоров'я [5].

Учителі інклюзивних класів мають глибше розуміти індивідуальні відмінності й особливості дітей, бути налаштованими на ефективну співпрацю з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) [2].

Учитель інклюзивного класу має вчитися аналізувати освітні проблеми дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оволодіти вміннями об'єктивно оцінювати дітей. Із набуттям досвіду індивідуалізованого навчання педагог здатний задовольнити специфічні потреби учнів. Він має постійно підвищувати та вдосконалювати свою кваліфікацію, бути готовим до розв'язання нових і найрізноманітніших ситуацій, пов'язаних з інклюзивним навчанням.

Отже, з вищенаведеного можна зробити висновок, що однією з важливих складових для успішного впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні навчальні заклади є певні професійні вимоги, дотримуючись яких учитель не лише полегшить свою роботу, а й зробить процес інклюзивного навчання продуктивнішим. На даний час питання інклюзивного навчання є досить новим для української системи освіти, і тому проблема розроблення професіограми вчителя інклюзивної школи є надзвичайно актуальною і перспективною для подальшого вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : [навч.-метод. посіб.] / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда – К. : ФО-П Парашин І. С., 2010. – 128 с.
2. Лорман Т. *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб.* / Лорман Т., Денпелер Д., Харві Д. ; пер. з англ. – К. : – СПД-ФО Парашин І. С. – 2010. – 296 с.
3. Руденко Л. М. *Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології* / Л. М. Руденко. – К. : "ДІА", 2007. – 128 с.
4. Ягунов В. В. *Педагогіка* : [навч. посіб.] / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
5. *Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами* / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина – СПб. : Питер, 2004, 2004. – 316 с.

**Цитувати:** Кучерук О. С. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання / О. С. Кучерук, Ю. Д. Бойчук // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 42–44.

© О. С. Кучерук, Ю. Д. Бойчук, 2012. Стаття надійшла в редакцію 17.05.2012 ■





УДК : 37:27-36 (4)"653"

## МІСЦЕ РИТОРИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ КАССИДОРА, ГРИГОРІЯ ВЕЛИКОГО, ІСИДОРА СЕВІЛЬСЬКОГО ТА АЛКУЇНА ЙОРКСЬКОГО

*I. В. Цебрій*

Досліджено один із складових компонентів "втраченої спадщини" середньовічної кафедрально-єпископальної школи – мистецтво риторики, його місце в особистісних педагогічних системах фундаторів європейської освіти, значення логічно-мовленнєвої культури для шкільної освіти.

**Ключові слова:** педагогічна система, мистецтво риторики, логічно-мовленнєва культура, кафедрально-єпископальна школа, ранньохристиянські педагоги.

**Цебрій И. В. Место риторики в педагогических системах Кассиодора, Григория Великого, Исидора Севильского и Алкуина Йоркского**

Исследован один из составных компонентов "утраченного наследства" средневековой кафедрально-епископальной школы – искусство риторики, его место в личностных педагогических системах основателей европейского образования, значение логико-речевой культуры для школьного образования.

**Ключевые слова:** педагогическая система, искусство риторики, логико-речевая культура, кафедрально-епископальная школа, раннехристианские педагоги.

**Tsebriy I. The place of rhetoric in pedagogical systems of Cassiodorus, Gregory The Great, Isidore of Seville and Alcuin of York**

A component of "lost heritage" of the medieval cathedral or bishopric schools such as art of rhetoric, its place in personal pedagogical systems of European education founders, importance of logic and speech culture for school education is explored.

**Key words:** educational system, art of rhetoric, logic and speech culture, cathedral or bishopric school, early Christian teachers.

Сучасний етап підготовки майбутніх учителів, поява та розвиток альтернативної середньої і вищої школи зумовлюють якісно новий підхід до проблем освіти в системі вищої школи. Усвідомлення необхідності всебічного підходу до педагогічної науки на всіх етапах навчання у вищих закладах стає основою формування нової особистості, здатної вільно та комунікативно входити в західноєвропейський і світовий соціокультурний простір.

Зважаючи на те, що ми живемо у перехідну епоху формування нового типу культури на пострадянських теренах, нових суспільних відносин, нової парадигми освіти, наша епоха має багато спільного з тими процесами, що відбувалися у постантичну добу на територіях колишньої Римської імперії, коли ранньохристиянськими педагогами створювалася нова культурно-освітня модель. Вони намагалися узгодити науково-педагогічні традиції минулого з новим християнським баченням світу. Тому ми повинні врахувати їхній позитивний досвід. Боротьба між новим і старим – явище відоме, але

"нове" не повинно стверджувати себе за рахунок відмови від культурних досягнень минулого.

Особливе місце в духовно-моральній парадигмі освіти ранньохристиянських педагогів займали *культурно-мовленнєві мистецтва* (науки) – риторика та піїтика (поезія). На перший погляд може здатися дивним, що саме ці дисципліни разом із літургійним дійством відіграли вирішальну роль у ствердженні християнства в країнах Західної Європи. Уміння чітко, ясно та гарно говорити, переконувати людей на свою користь, здатність писати власні та цитувати чужі вірші в ті далекі часи були дуже важливими якостями освіченої людини. Коли не було ще інших засобів масової інформації, окрім потужного слова проповідника чи закликку військовика до зброї, населення неосвіченої Європи легко піддавалося навіюванням чийхось настроїв завдяки вмінню окремих осіб гарно та переконливо говорити.

Нині провідні дослідники педагогічних систем раннього Середньовіччя (і в першу

Цебрій Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ імені В.Г. Короленка

чергу, кафедрально-єпископальної школи) вважають мистецтво риторики "втраченою спадщиною", зникнення якої призвело до збідніння мови та спрощення мислення. Роль риторики і риторів у середньовічному суспільстві стало одним із завдань досліджень О. М. Веселовського та М. О. Осокіна [2; 7]. Міркування над риторикою в її класичному вигляді викладено на сторінках статей Ц. Нессельштрауса [6]. Значенню поезики та риторики в житті кафедрально-єпископальної школи, її впливу на середньовічне суспільство присвячено працю Ж. Тревена та Е. Жильсона [3; 4].

Зважаючи на те, що на сьогодні практично немає праць, у яких би визначалося місце риторики в особистісних парадигмах ранньохристиянських педагогів Західної церкви, *автор статті ставить за мету* відтворити еволюцію даного мистецтва в кафедрально-єпископальній школі VI – IX століть.

Наставники в духовній і світській освіті відповідно до ідеологічного запиту держави зобов'язувалися виховувати патріотів своєї вітчизни в ту скрутну добу, коли велися постійні війни, кордони держав увесь час змінювалися, і навіть суверенні країни в Західній Європі впродовж одного десятиліття то виникали, то зникали зовсім. Тому немає потреби пояснювати, чому кожне із королівств так потребувало власних освічених кадрів.

Втілити в життя *нову теоретичну модель освіти* можна було лише засобами таких наук і мистецтв, які сприяли вивченню латинської мови в країнах варварської Європи, усвідомленню змісту біблейських текстів та їх сприйняттю на емоційно-художньому рівні. Такими складовими в церковно-монастирській системі стали піїтика, риторика та літургійне дійство.

*Риторика* як наука про ораторський професіоналізм мала широке застосування в науці та мистецтві – це була наука про художню прозу взагалі. Зважаючи на те, що художню прозу необхідно було виразно читати, вивчення її в середньовічній шкільній системі від самого початку передбачало акторський акт у виконанні промов.

На думку Ц. Нессельштрауса, у класичному вигляді середньовічну риторіку було викладено Флавієм Кассіодором. Недаремно її взяв за основу Ісидор Севільський і нею так захоплювалися прогресивні діячі впродовж усієї епохи Відродження [6, с. 388]. "Риторика (rhetorica), – писав Флавій Кассіодор, – є наукою гарно розмовляти з громадянських питань (красномовне переконання). Риторика пов'язана з мистецтвом граматики, бо у граматиці ми навчаємося науки правиль-

но вимовляти, а в риторіці ми дійсно усвідомлюємо, яким чином ми будемо висловлювати ті речі, яких навчилися. Риторика пов'язана з піїтикою, бо ораторське мистецтво без римованої фрази не є ораторським мистецтвом" [1, с. 475].

Риторика на всіх етапах своєї еволюції була певним культурним відображенням глобального феномена "думка-слово". Тому навчити школярів чітко мислити та виражати свої думки у словах латинською мовою було однією із найважливіших передумов наступних етапів навчання в школі.

Ще від часів античного суспільства риторика виступала рефлексивною складовою на рівні теорії і практики у сфері мовної комунікації. Людина, яка була здатною виражати свої думки в такій формі, що вони були зрозумілими всім станам і верствам суспільства, безумовно, мала великий авторитет. Це було просто необхідною умовою для майбутнього духовного пастиря, від котрого залежало – ходитимуть його парафіяни до церкви чи ні.

Латинська мова з її риторикою на ті далекі часи, коли до європейського світу влилася така велика кількість варварських народів, мала стати однією із суттєвих складових ментального плану всієї європейської культури, виконати свою історичну місію в духовно-моральному та християнсько-ідеологічному об'єднанні майбутньої європейської (а пізніше і світової) спільноти [7, с. 315].

Ранньохристиянські педагоги середньовічної Європи чудово розуміли потенційні можливості риторики в молодому варварському світі, тому жоден із них не обійшов цю науку своєю увагою. Для мешканців свого "Віварію" Флавій Кассіодор охарактеризував структуру риторики так: "Промова в риторіці повинна складатися з шести частин: вступу, оповіді, порядку, обґрунтування, спростування, післямови. *Вступ* – це початок промови, що налаштовує слухачів на розуміння предмету промови, який їм пропонують; *оповідь* має на увазі виклад фактів, котрі мають місце як вихідні для доказу власної правоти; *порядок* полягає в логічному аналізі та структуруванні стверджень промовця чи його протилежної сторони (опонента) або їх разом, що надає промові чіткої ясності та доступності в розумінні; *обґрунтування* виступає частиною промови, що містить беззаперечні докази для ствердження предмету промови, і повинно викликати довіру у слухачів, забезпечивши промовцю внутрішню силу; *спростування* є частиною промови, що послаблює та заперечує головні докази протилежної сторони за допомогою беззаперечної аргументації; є ла-

конічним резюме всіх попередніх частин промови" [5, с. 251].

У сучасній педагогіці пропонується спрощена система цієї риторичної структури для підготовки письмових завдань учнів. Однак структуруванням їхнього усного виступу мало хто з учителів займається. У добу ранньохристиянських педагогів цій проблемі надавали виняткового значення, бо поняття освіченого ченця і проповідника зі словом Божим на устах були тотожними. Вмінню говорити навчали відразу після закінчення курсу граматики (науки вміння грамотно й каліграфічно писати) та підносили його над граматику, бо ще не було остаточно втраченом ораторське мистецтво Цицерона.

Великого значення риторичі надавав Ісидор Севільський. Він мислив її єдиним цілим із діалектикою. Уміння гарно говорити та аналізувати сказане собою і своїми опонентами вчений ставив над усе. Ісидор писав: "Риторичу й діалектику винайдено для міркування про причини й сутності всіх речей. Вони є різновидом тієї філософії, котра називається логікою, яка вміє визначати, запитувати і міркувати. Вона дозволяє виявити, яким чином істина відрізняється від брехні. Першою за граматику слідує риторика – наука про вміння гарно говорити та відточувати власні промови. Діалектика йде після риторичи, хоча в багатьох моментах вони обидві проявляються водночас" [1, с. 467].

Протилежної думки про риторичу був папа Григорій I Великий. Він уважав, що в його школі ченці загалом не повинні вивчати риторичи, бо це покличе до життя інтерес до античної язичницької науково-мистецької спадщини. Достатньо знати граматику, агрономію, канонічне право та медицину для того, щоб вільно орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях.

Однак сам папа блискуче володів мистецтвом риторичи, про що свідчать його "Бесіди", спрямовані до церковної братії. Незважаючи на те, що він мав слабкий голос і записував власні проповіді для того, щоб їх на службі читали інші ченці, він, сам того не бажаючи, навчав їх мистецтва риторичи, логічної побудови промов, вміння чітко та виразно говорити. Музична ж риторика та піїтика склали основу творчої спадщини Григорія. Блискучі поетичні вірші, покладені на музику відповідно до правил риторичи музичної, є тому підтвердженням. У "scolum cantorum" (школі духовного співу) Григорія Великого вивчення музичної риторичи посіло перше місце. Хоча музична риторика не була власне винаходом папи (її родоначальником в історії християнської освіти виступає Амвросій Медіолан-

ський), та її вдосконалення й пристосування до молодого варварського світу остаточно завершив Григорій [4, с. 33].

Алкуїн, подібно до Ісидора, вважав також риторичу першою складовою філософської науки логіки і у своїх школах різних освітніх рівнів у першу чергу намагався навчити дітей трьох дисциплін тривіуму, без якого не можливо було в майбутньому навіть наблизитися до чотирьох математичних дисциплін. Знаючи, якого значення Алкуїн надавав літургійному дійству та музиці, ми можемо дійти висновку про те, настільки серйозно він займався зі своїми вихованцями риторичою.

Теоретичне вміння розпізнавати риторичні ходи думки та слова у найрізноманітніших формах середньовічної комунікації (в тому числі не лише вербальної, а й, наприклад, візуальної) сприяло критичному підходу у вчителів-наставників до феномену духовного переконання, дозволяло виробити власну специфічну професійну рефлексію відносно форм і засобів комунікації в найближчому навколишньому світі. Для кожного школяра це було дуже важливо.

Тепер детальніше поведемо мову про те, як у середньовічній школі навчали мистецтва (науки) риторичи. Вивчення цієї науки складалося з п'яти частин. Перша частина полягала у знаходженні матеріалу. На практиці цей процес виглядав таким чином: школяр мав відібрати кілька ораторських творів чи раніше записаних ним промов, проаналізувати їх, частини з них логічно поєднати у власну промову; далі він ішов до свого наставника з риторичи, той мав схвалити чи заперечити подібну компіляцію; якщо перший етап роботи не задовольняв наставника, все починалося з початку [7, с. 393].

Друга частина передбачала правильне розміщення матеріалу для промови, що полягало в такому: розподіл раніше об'єднаних частин на нові розділи, втілення певного задуму у промову; виділення головних частин нового матеріалу, визначення другорядного та несуттєвого; визначення тих фрагментів промови, де буде необхідно навіяти певні емоції на слухачів; визначення кульмінаційних місць у всьому матеріалі для промови, пошук шляхів і засобів їхнього акцентування для аудиторії.

Третя частина містила роботу над словесною виразністю та досягалася шляхом вивчення правил про три стилі – високий, середній і низький, а також про поєднання слів та особливості стилістичних фігур на прикладі риторичної теорії Цицерона чи Квінтіліана. Високий стиль передбачав піднесення інтонації, пафос,

емоційність, переконливість. Тут відпрацьовувалась акторська жестикуляція. Середній стиль передбачав всі засоби виразності високого стилю, лише на іншому рівні інтонації, що означало міркування, роздуми оратора, його спілкування з подібними йому людьми. Низький стиль означав відображення повсякденного рівня свідомості, притаманного кожній пересічній людині, не вимагав надмірної напруги оратора [3, с. 102–103].

Поєднання слів, попри поетичну римованість промови, залежало від значущості фрази, а не текстових рядків. Особливого значення надавалося стилістичним фігурам. Вони відігравали роль літературних прикрас тексту. Кожний фрагмент тексту зачитувався викладачем риторики як пояснення школярам і жива ілюстрація до наступного виконання. Лише потім школярі, які готували промову, могли повторити фрагмент тексту, копіюючи свого викладача або частково вносячи свій смисл у прочитане.

Четверту складову частину риторики було спрямовано на запам'ятовування. Вона також складалася з кількох частин: смислового запам'ятовування, логічного вивчення, образного та механічного запам'ятовування. Смислове запам'ятовування полягало в тому, щоб змусити школяра серйозно замислитися над текстом, який йому необхідно вивчити, проставити смислові акценти та, відштовхуючись від них, вчити текст відповідно до авторського задуму. Логічне запам'ятовування спиралося на принципи математичної логіки, передбачало акцент на закінчення рядків та їхню римованість. Ритмічне вивчення римованих закінчень допомагало пригадати текст усього рядка, що узгоджувався з цим закінченням.

Образне запам'ятовування базувалося на виділенні особливостей мислення оратора, характерних для нього словосполучень, стилістичних фігур, інтонацій, ду-

шевних переживань. Розуміючи суть промови, простіше було її артистично продекламувати. Механічне запам'ятовування використовувалося при вивченні надзвичайно великих частин тексту або при слабкій пам'яті. Тоді текст поділявся на маленькі частини, кожна з яких завчалася окремо. Маленькі частини об'єднувалися в більші, поки не вимальовувалося єдине ціле полотно.

П'ята частина риторики була пов'язана з вимовлянням і спиралася на смислові акценти всіх попередніх частин. Вимовляння було завершальним і найважливішим складовим елементом у системі прийомів риторичного методу. Від початку вона базувалася виключно на словесній ілюстрації викладача, та поступово із засвоєнням досвіду попередніх занять школярі починали самостійно використовувати метод риторичних прийомів, ґрунтуючись на всіх п'яти складових частинах риторики як науки та самостійно вправляючись із завданням від початку й до кінця [3, с. 122].

У навчальній практиці системи загальної шкільної освіти широко використовувався запроваджений папою Григорієм I Великим *метод музичної риторики*. Музика була однією із обов'язкових складових частин квад्रीуму. Майже всі літургійні та шкільні драми мали музичний супровід і вставні музичні номери, тому музична риторика – система музичних прийомів, що спиралася на науку про ораторське мистецтво та художню прозу – у творчості ранньохристиянських педагогів у ранньому Середньовіччі поступово виходить на перший план, стаючи серйозним конкурентом мовної риторики (див. Схема 1).

Вивчати напам'ять увесь музичний текст школяру зовсім не було потреби, бо він мав право користуватися нотними записами. Це в ті часи було загальноприйнятим явищем. Застосовувалися навички



Схема 1. Головні завдання риторики та пійтики у процесі написання промови

відпрацювання майстерного виконання музичного тексту, а не вивчення його напам'ять. Із кожним школярем викладач музики працював індивідуально. Лише хорові сцени відпрацьовувалися колективно, після індивідуальної перевірки знань кожного вихованця.

Кожна фігура, кожний прийом у власному виконанні ілюструвався викладачем музики та коригувався разом із викладачем риторики. Школярі, з якими на заняттях відпрацьовувалися обидва риторичні методи, досягали значних висот в ораторській виконавській майстерності свого часу. Це впливало і на їхнє філософське мислення, що потім виливалося у конкретні його форми. Школяр, озброєний риторичним методом роботи із літературним і музичним текстами, був повністю підготовленим до ведення церковної служби та проповідей для майбутньої пастви.

Таким чином, школярі, які пройшли та засвоїли таке складне мистецтво риторики на належному рівні, вже просто не могли не знати латинської мови. Однак, окрім досконалого знання латинської мови, вони просто навчалися грамотно говорити в ораторському стилі, не боялися загубити думку або просто розгубитися перед тими, хто слухав їхні промови.

Якщо читати сьогодні правила риторики (зокрема й риторики музичної) і вимоги до промови та виступу ратора, не викликає сумнівів той факт, що це втрачене мистецтво риторики (вилучене на превеликий жаль з освіти) забрало із собою в небуття й справжнє вміння говорити та переконувати. Риторика розвивала логіку і чіткість мислення, бездоганне вміння віднаходити та компілювати, прикрашати та акцентувати, впливати на свідомість і підсвідомість слухачів, вести їх за собою та змушувати підкорятися потужній волі оратора (промовця).

Недаремно більшість великих реформаторів класичного Середньовіччя, епохи Відродження та Реформації були ченцями або богословами, викладачами кафедрально-єпископальних шкіл або університетів. На думку О. М. Веселовського та М. О. Осокіна, блискучим риторам було не важко впливати на суспільну думку та стати очільниками суспільно-політичних рухів на зразок Яна Гуса чи Мартина Лютера [2; 7].

Отже, риторика відіграла свою історичну роль у підготовці освіченого, озброєного знаннями і мистецькими навичками служителя церкви. Спадщина культури

мовлення, закладена в духовно-моральній парадигмі ранньохристиянськими педагогами в епоху раннього Середньовіччя, сьогодні є "втраченою спадщиною," яку в окремих країнах Європи намагаються відродити. У ті ж часи вона сягнула найвищого рівня.

Дана проблема досить нова і її не вичерпано даною працею. Головне з питань, що потребує подальшого вивчення і вдосконалення, – це визначення особливостей впливу "втраченої спадщини" ранньохристиянських педагогів на формування особистості майбутнього вчителя на сучасному етапі реформування школи, на його естетичні вподобання та емоційно-психологічний стан. Предметом уваги вчених також можуть стати педагогічні персоналії в історії ранньосередньовічної освіти, унікальний досвід послідовників кафедрально-єпископальної школи щодо мовленнєвої культури своїх вихованців. Потребують удосконалення й методичні розробки з історії середньовічної педагогіки, можливе планування нових спекурсів культурологічного спрямування.

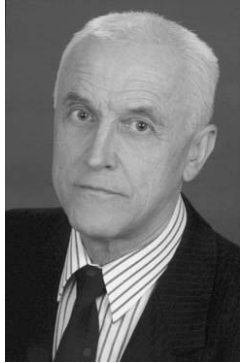
#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверинцев С. С. Судьбы европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью / Сергей Сергеевич Аверинцев // Из истории культуры средних веков и Возрождения. – М. : Просвещение, 1976. – С. 17–64.
2. Веселовский А. Н. Литературное значение ересей / Александр Николаевич Веселовский / История ересей : [сб.] / сост. А. Лактионов. – М. : АСТ: Хранитель, 2007. – С. 461–539.
3. Тревен Ж. Поэтика и риторика в школьном действе / Жан Тревен. – М. : Просвещение, 1978 – 126 с.
4. Жильсон Э. Философия в средние века: От истоков патристики до конца XIV века / Этьен Жильсон. – М. : Мысль, 2004. – 234 с.
5. Лосев А. Ф. Средневековая диалектика / Алексей Федорович Лосев. – М. : Наука, 1992. – 380 с.
6. Нессельштраус Ц. Г. Искусство Западной Европы в средние века / Цецилия Германовна Нессельштраус. – Л. : Искусство, 1964. – 390 с.: ил. – (Очерки истории и теории изобраз. искусств). – Библиогр.: С. 388–389.
7. Осокин Н. А. Еретические верования / Николай Алексеевич Осокин // История ересей: [сб.] / сост. А. Лактионов. – М. : АСТ: Хранитель, 2007. – С. 267–417.

Цитувати: Цебрій І. В. Місце риторики у педагогічних системах Кассіодора, Григорія Великого, Ісидора Севільського та Алкуїна Йоркського / І. В. Цебрій // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 45–49.

© І. В. Цебрій, 2012. Стаття надійшла в редакцію 23.05.2012 ■

**Від редакції ПМ:** Помогайбо Валентин Михайлович, одна із сторінок життя якого розкривається у цій статті, є автором понад 90 наукових і науково-методичних публікацій. Сфера його наукових інтересів — інтеграція змісту біологічної освіти студентів вищих навчальних закладів і філософія освіти. Серед найважливіших праць Валентина Михайловича навчальні посібники для студентів, зокрема, «Генетика людини». Він є співавтором актуального інноваційного дослідження «Основи педагогічної ергономіки», спрямованого на запобігання тиску навчального процесу на організм і психіку дитини шляхом правильної організації навчального середовища та навчальної діяльності учнів.



УДК 37(092)(477.53)

## ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ: СВІТОВА ВІЙНА І ГЕНЕТИКА

*В. М. Помогайбо*

Автор у біографічних нотатках рефлексивно описує своє навчання та навчальне середовище в окупаційній школі міста Черкаси (1941–1943 рр) та Уманському сільськогосподарському інституті (1953–1958 рр.).

### **Помогайбо В. М. Обретение образования: мировая война и генетика**

Автор в біографічних заметках рефлексивно описує своє обучение и учебную среду в оккупационной школе города Черкассы (1941–1943 гг) и Уманском сельскохозяйственном институте (1953–1958 гг.).

### **Pomogaybo V. Gaining an Education: World War and Genetics**

Author of the biographical reminiscences describes learning and teaching environment he experienced during his education in the school of Cherkasy town under Nazi occupation (1941 to 1943) and at Uman Agricultural Institute (1953 to 1958).

*Життя за будь-яких обставин  
не чорно-біле, а багатобарвне.*

С. Ф. Клепко (нар. 1953 р.),  
український філософ освіти

Ці спогади ніякою мірою не претендують на опис історії Другої світової війни, Радянського Союзу, України чи містечка Черкаси; чи навіть лише історії освіти за тих часів. Це – просто невелика частина моєї історії здобуття освіти у 1940-1960 рр., якою її бачу, озираючись із осені свого життя.



*В. Помогайбо,  
1945 р.*

### **Черкаси: німецька окупація та освіта**

1941 рік. Тихий літній вечір. Ми всією сім'єю за традицією гостюємо у бабусі по матері – п'ємо чай зі свіжими суніцями на подвір'ї перед хатою. Вся моя сім'я – це батько Михайло, мати Мотрона, моя сестричка Ніна чотирьох років і я – семирічний хлопець

Валентин. Мої батьки ще молоді: батькові – 33 роки, а мамі – 30. Дорослі – дідусь Прокіп, бабуся Єлизавета та мої батьки – стурбовано балакають про війну, яка йде по Європі. Тут ще присутні менші мамині брат Іван і сестра Олімпія. Дідусь, учасник Першої світової, впевнений, що німець і на нас нападе.

Бабусина хата – звичайна сільська глиняна мазанка під соломою, як і переважна більшість помешкань тодішніх Черкас – районного центра Київської області. Електричного освітлення немає. У нас – подібне житло, але не таке старе і з електричним освітленням.

Коли стемніло, пішки повернулися додому, бо йти лише близько одного кілометра. Та в ті часи ніякого громадського транспорту в Черкасах взагалі не було. Більше того, у ближні, а за потребою і в далекі села ходили пішки.

Невдовзі вляглися спати. Десь серед ночі я прокинувся, бо почув стривожені голоси батьків, які збиралися вийти назовні. Надворі було видно, як при повному місяці, хоча в дійсності його тоді не було. Я схопився з ліжка і слідом за батьками вискочив із хати. Над містом висіло кілька

Помогайбо Валентин Михайлович, кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

яскравих ракет і було чути гул літаків. Ми стояли, поки ракети не опустилися низько і перестали освітлювати околиці. Батько сказав, що почалася війна з німцями.

Мій батько працював на Черкаському машинобудівному заводі слюсарем вищого розряду. Коли у Європі почалася війна, його призначили начальником відділу технічного контролю щойно організованого цеху з виготовлення мінометних мін найдрібнішого калібру. Щосуботи (у нашій країні суботу зробили неробочим днем аж в кінці минулого століття) пізнього вечора за батьком заїздила чорна легкова машина з офіцером НКВС (рос. НКВД), везла його на залізничну станцію, де він пломбував вагон з мінами для відправки за призначенням. Перші такі поїздки дуже тішили нашу недоброчливу сусідку Клименко, бо вона вважала, що батька арештувало НКВС.

Після нападу німців батько разом із цехом евакуювався на Урал, але туди ніхто не добрався, бо під Харковом, з причини загрози німецького оточення, потяг із обладнанням довелося покинути, а людям тікати, хто куди. Батькові вдалося добратися до Криму, який згодом теж зайняли німці. Там він працював слюсарем у майстернях-катакомбах під Севастополем і лише через півтора роки (восени 1942 року) повернувся додому і влаштувався слюсарем на Черкаський консервний завод, який за німецької окупації справно працював.

Відступаючих частин Червоної Армії ми не бачили. По вулиці пройшло кілька стомлених заплених червоноармійців з рушницями. Дула були заткнуті зім'ятим папером. А іншого дня до нас у садибу зайшла молода жінка в офіцерській уніформі, сказала, що вона військовий лікар і попросила відро води, щоб помитися. Пішла в кінець садиби і там, за густим вишнякам, помилася як зуміла.

Всього через два місяці після нападу на нашу країну німецькі солдати з'явилися в Черкасах. Була перша половина серпневого дня. Ні влади, ні військових у нашому місті вже не було тижнів зо два. Магазины вщент розтрощені і розграбовані. Заводи (машинобудівний, консервний, цукрово-рафінадний) та фабрики (махоркова, суконна, повстинна) люди теж розграбували та розруйнували все, що тільки можна було. Під час відступу Червоної Армії було висаджено в повітря котельні та електростанції на заводах, а також дві церкви – одна в центрі міста (там тепер стоїть багатоповерховий адміністративний будинок – напевно, державна адміністрація, а перед тим, за радянських часів, був обком партії), а інша – біла красуня на базарній площі нашого мікрорайону Кривалівка (там зараз багатоповерховий житловий масив).

Зранку на нашому кутку розірвалося кілька легких снарядів, і ми – мати, її найменший брат Іван 15-и років (пришов до

нас у гості), моя сестричка та я – перебрались у великий окоп до сусідів через дорогу. В окопі разом із сусідами сидів також червоноармієць у цивільному одязі. Коли обстріл припинився, ми вирішили повернутися додому. Тільки вийшли на вулицю, аж побачили в кінці кварталу однокінну німецьку підводу, а біля неї повільно пленталися два німецькі солдати, які на нас не звернули ніякої уваги. Однак наш червоноармієць миттю скинув свого цивільного кашкета з голови і порадив те ж саме зробити і маминому братові, щоб німці побачили, що ми з чубами – отже цивільні люди, бо червоних солдатів стригли наголо.

Того ж дня надвечір на нашій садибі з'явилися два літні німецькі солдати (напевно, років по 50) і посеред двору швидко встановили похідне горно для підковування коней. У складеному вигляді це – залізний ящик 80 см х 40 см і заввишки 20 см з відкидними ручками з боків. У робочому стані горно скидалося на швейну машину, бо мало ножний механічний привід для роздування вогню. Жити німецькі ковалі стали в напівзруйнованій хаті, яку батько збирався розібрати, але не встиг. Ця хата стояла вікнами на вулицю, а та, де ми жили, – далі в садибі.

На другий день привели коней для заміни стертих підків, а також влаштували конячий лазарет під великою шовковицею, яка росла на межі із сусідами ближче до вулиці. Кілька пораниених та хворих коней доглядав приходящий італійський вояка – молодий, високий, темноволосий, приємний і ввічливий.

Ковалі ставилися до нас із матір'ю чемно: в хату без дозволу не заходили (і то лише попросили подивитися, як ми живемо), ділилися солдатським хлібом та супом, нас – дітей частували скромними солдатськими цукерками на зразок шоколадних (входили в обідню солдатську пайку разом зі склянкою ячмінної чи вівсяної кави). Під вечір вони сідали на лавці біля нашої хати, показували нам фотографії своїх сімей і окремих дітей, супроводжуючи поясненнями, яких ми, звичайно не розуміли. Єдине, що було зрозуміло – це фрау та кіндер, а решту доповнювали жести та міміка.

Одного сонячного дня у наш двір з галасом ввалилися два німецькі солдати напідпитку з гвинтівками в руках і, спрямовуючи зброю на матір, почали викрикувати "Комуністен! Партизанен!". Втрутилися ковалі, щось сказали тим солдатам. Тоді ці останні зайшли до хати, очевидно побачили велику стару ікону "Воскресіння Господнє", яка у нас завжди висіла у східному кутку кімнати, і лаючись, пішли геть. Звичайно ми нічого не зрозуміли, бо батько не був ні комуністом, ні партизаном, а ми з матір'ю тим паче. Надвечір усе вияснилося. До двору зайшов німецький офіцер – надзвичайно охайно вдягнений худорля-



вий молодик з короткими тонкими вусиками, який добре володів російською мовою. Вони з матір'ю зайшли до хати, сіли за стіл, офіцер витяг із військового планшета блокнот, авторучку і почав допит. Він сказав, що наша сусідка Клименко повідомила німецьке командування про те, що ми є сім'я комуніста і партизана. Що скаже на це моя мати, які люди в Черкасах можуть дати про нашу сім'ю достовірну інформацію? Німець усі материні відповіді записав і пішов.

Через кілька днів німецький офіцер знову прийшов – на цей раз усміхненим. Він сказав, що німецьке командування все вияснило, що за нами немає ніякої провини, вибачився за завдані прикрощі. Якщо мати хоче притягти сусідку до відповідальності за наклеп, вона може подати до комендатури заяву. Звичайно, мати цього не зробила. Через хвилину 20 після того, як офіцер пішов, німецький солдат приніс нам хлібину, солдатський казанок супу із м'ясом та пакунок крупи і сказав, що це прислав "герр офіцір".

Напевно німці не вмiли дотримуватися приписів особистої гігієни без своїх європейських бань. Не знаю, чи купалися десь "наші" ковалі, але щосуботи під кінець дня вони йшли за хату, ставали проти сонця, знімали кітелі та сорочки, вибирали із одягу вошей, досить великих, і кидали їх на землю, промовляючи періодично: "Партизанен ...".

Тижнів через два після вступу німців на нашій вулиці з'явилися автопричепи з понтонами для налагодження тимчасової переправи через Дніпро. На перехресті вулиць метрів за 300 від нашої садиби наладнали гармату, яка постріляла за Дніпро днів зо два методично, але рідко. В цей час німці без перешкод швидко побудували понтонний міст через річку і переправилися на полтавський берег. Зібралися й поїхали підводою далі на схід і "наші" ковалі та ветеринар.

Якось вересневого дня цього ж року (німецький фронт уже пішов за Дніпро) до нас прийшов німецький сержант з повним мішком військової білизни і запропонував матері випрати її. Для цього він дав із десятих шматків німецького туалетного мила. Мати білизну виварила у пральній соді, а мило залишила для наших потреб, бо в ті часи то була "валюта", на яку можна було щось виміняти. Те мило було дуже тверде, немов крейда, але трохи милилось. Німець був вельми задоволений сніжно-білою білизною і заплатив мамі чимось із їжі (не пам'ятаю). Перед тим, як піти геть, він підійшов до невеликої фізичної мапи України, яка висіла на стіні над столом, деякий час роздивлявся її, а потім мовив: "Айнерлай Гітлер капут. (І все ж Гітлеру кінець)".

Десь пізньої осені цього ж таки 1941 року (я вже ходив до школи) два місцеві молодики уночі вкрали у самотньої жінки корову. На ранок жінка поскаржилася в ко-

мендатуру. Злодіїв упіймали цього ж дня на базарі, де вони продавали м'ясо вкраденої корови. Надвечір їх повісили в центрі міста біля пам'ятника Леніну, який ще ніхто не встиг зруйнувати. На грудях у повішених були шматки фанери з написом чорною фарбою: "Украв корову". Висіли злодії, аж поки не почали добре смердіти, бо німці не дозволяли їх поховати. Ця подія, очевидно, мала значний наслідок, бо я не чув, щоб потім десь трапилася крадіжка чи грабіж на нічній вулиці. За німців мати не заперала ні сарай з дровами, торфом та вугіллям, ні погріб з такими-сякими запасами картоплі, солених огірків і помідорів та квашеної капусти.

У цьому ж 1941 році, десь у жовтні, я пішов учитися у перший клас школи № 5, розташованої на розі вулиць Шевченка (тепер бульвар Шевченка) та Сергія Лазо (тепер вулиця Різдва) навпроти базарної площі з руїнами великої білокам'яної церкви. Такий же номер ця школа мала і за радянських часів. Із чотирьох великих одноповерхових будинків школи був відремонтований один – з чотирма класами, учительською, кабінетом директора та великою рекреаційною залогою, куди виходили двері всіх кімнат.

У класі було десь близько 20 учнів. Вивчали ми письмо, читання, арифметику, малювання, співи, закон божий та фізкультуру. Кожний предмет вів відповідний учитель, а закон божий – священник. Училися за радянськими підручниками з позаклеюваними портретами радянських вождів та героїв. Навчання було безкоштовним. Підручники, зошити, чорнильніці з чорнилом, ручки, пера, олівці та альбоми для малювання були у кожного учня. Не пам'ятаю, де вони бралися – школа видавала, чи батьки купували. Але знаю, що моя мати не змогла б це все купити та платити за школу в ті часи, бо вона була одна з двома малими дітьми. Родичі були такі самі "заможні", як і ми, то ж не могли нам допомагати.

Правда, у добрій пригоді нам був город розміром 11 сотих, на якому росли дві групи, три абрикоси та густий вишняк у найдальшому кінці садиби. Але город не міг дати хліба, крупів, жирів та інших подібних продуктів. Город не міг дати одягу та взуття. Щоб купити все те, потрібні були гроші, хоч і окупаційні, але ж гроші. Щоб були гроші, потрібно або працювати, або щось продавати. Ні одне, ні друге мати не робила, але ми все ж таки не голодували і взимку не мерзли. Гроші в нас періодично сякі-такі я бачив. Це були окупаційні карбованці. На дрібних купюрах були зображені діти, а на крупніших – селянка та робітник.

Мати інколи приносила додому три літри кислого молока та пакунок крупів і казала, що це дали на дітей. Отже існувала якась система соціальної допомоги нужденним людям. Карткової системи на продукти харчування не було. Хліб можна було

вільно купити у невеликому магазині. Щоправда, його було спечено із просяного або ячмінного борошна – того, звичайно, яке було тут під рукою. Адже хлібні озимі пшениці було випалено на корені під час відступу наших. Ячний хліб був смачний, але з остюками. Просяний хліб був казково красивий, але у роті як тирса і зовсім не смачний, на зразок сухої пшоняної каші, змішаної з просяною половиною. Інколи мати пекла у печі на капустияних листках хліб із гречаної муки. Він мав смак густої кислуватої гречаної каші.

Але повернуся до шкільних справ. Кожен учень мав також невеликий молитовник українською мовою із святцями (християнський календар). Тут було кілька найголовніших канонічних молитов – "Отче наш" і подібні, а також різноманітні дитячі молитви – після пробудження вранці та перед сном, перед початком та після закінчення занять у школі, молитва за батьків, під час хвороби, у випадку небезпеки тощо.

Кожного дня перед першим уроком наперед виходила староста нашого класу – розбитна дівчинка Галя Ковалець – і промовляла молитву з проханням до Бога дати нам здоров'я, розуму і бажання вчитися, а ми стояли і повторювали за нею. Таким самим чином у кінці останнього уроку ми дякували Богу за те, що Він сприяв нашим успіхам у навчанні цього дня.

З учителями поза класом ми віталися просто – "Доброго ранку (Доброго дня. Доброго вечора)". Але якщо вчитель заходив до класу, ми вставали і він промовляв "Слава Україні!", на що ми хором відповідали "Навіки слава!".

Класним керівником у нас була Ганна Степанівна (не пам'ятаю її прізвища та предмет, який вона нам викладала). Тут згадую її тому, що коли я у 1949 році прийшов у цю саму школу вчитися у 8, 9 та 10 класах, вона там, як і за німців, працювала вчителькою початкових класів. Більше того, я вчився разом з її племінницею Клавою.

На уроках співів ми розучували українські пісні до різноманітних свят – щедрівки, колядки, веснянки, купальські пісні тощо. Ніякої спрямованої національної пропаганди не було – просто ми природно існували в українському світі. У школі святкувалися всі українські свята, у тому числі й релігійні, а учні з учителями залюбки брали в цьому участь.

Надзвичайно шанувався Т. Г. Шевченко. У класі був його портрет. Інших портретів у школі я не бачив. До речі, я тоді вперше узнав, що колись на Україні були козаки, і вперше почув козацькі пісні, які ми розучували на уроках співів. До війни та й після повернення радянської влади розмови про козаків, а тим паче співання козацьких пісень прирівнювалися до контрреволюційної діяльності з відповідними наслідками. Наприклад, в 1930-их роках за це можна було, в крапцю випадку, заробити 20-25

років ув'язнення в таборах суворого режиму Північного Сибіру.

Після другого уроку була велика перерва, під час якої в рекреаційній залі учні мали так званий другий сніданок – бутерброд (не пам'ятаю, з чим) чи солодка булочка та склянка якогось напою (молоко, узвар тощо). У кутку зали стояв великий буфет і столики із стільцями. У буфеті можна було за гроші додатково купити ще щось. Пам'ятаю лише авокадо – солодощі на зразок сучасних вафель. Але вони були молочнок-білі, м'які і смачні – не те, що нинішні вафлі. Авокадо мені купив щось із моїх родичів, що чогось зайшов до школи.

У школі на новорічні свята посеред рекреаційної зали обов'язково споруджувалася досить велика ялинка, під якою силами учнів та вчителів розігрувалися різдвяні дійства. У цей день кожен учень одержував подарунок – великий паперовий пакет із солодощами, горіхами та дрібними грошима. Солодощі були домашнього виготовлення – коржики, цукерки з маку та соняшникового насіння, залитого розтопленим цукром, різнокольорові льодяники. Все це можна було купити на базарі, а можливо й хтось із учителів щось готував сам.

Взимку школа опалювалася торфом або вугіллям за допомогою груб, які топилися з боку рекреаційної зали. Не пам'ятаю, щоб у класі було холодно, а тим паче замерзло чорнило в чорнильницях.

У Черкасах працював також місцевий педінститут. Щодня по обіді я бачив на вулиці дочку сусідів Шумейків, яка поверталася із занять. Вчилася вона на другому курсі. Це я достеменно знав зі слів дорослих. Не знаю, чи функціонувала в нашому місті 10-річка. Якщо функціонував педінститут, то повинна працювати і повна середня школа. Скоріше за все, вона була в центральній частині міста.

Пропаганди німецького порядку не було. Портретів Гітлера ні в школі, ні в місті не бачив. Правда, на день його народження (чи пізньої осені, чи ранньої весни – не пам'ятаю) в рекреаційній залі кілька днів на стіні висів фотомонтаж розміром метр на півтора із зображеннями німецького вождя і з написом "Адольф Гітлер – великий будівничий світу". В один із тих днів нас після уроків зібрали тут, і хтось із учителів зробив коротку доповідь про іменинника. Це було всього один раз у 1942 році, хоча німці перебували в Черкасах з серпня 1941 року по листопад 1943-го.

Ранньої весни 1942 року народилася ще одна моя сестричка – Шура (Олександра). Тепер нас із мамою було уже четверо. До цього часу не можу усвідомити, як ми самі, без батька вижили?

А влітку цього ж року одного разу тітку Олімпію, яка періодично відвідувала нас і допомагала мамі поратися з маленькою Шурою, під час повернення додому захопили німці для відправлення на роботу до Німеччини. Йї тоді було років 18. Правда,

день і час від'їзду були повідомлені, щоб рідні могли принести рекрутам на залізничну станцію потрібні речі та попрощатися. Тітці пощастило – вона потрапила на роботу до німецького фермера (бауера), який виявився порядною людиною. У нього працювало зо два десятки хлопців та дівчат із України, Польщі та Франції. Робітники спочатку харчувалися разом із сім'єю хазяїна – накривався великий стіл на подвір'ї під навісом, на чолі сидів фермер із сім'єю, а далі – робітники. Але скоро слов'яни пояснили господарю, що така їжа не придатна для них, бо вона малокалорійна і немає хліба. Німці ж хліб уживають лише для бутербродів. Тоді хазяїн, після тривалої дискусії, дозволив робітникам самим готувати собі їжу, для чого вони обрали поміж себе кухаря.

Українці та поляки мусили там носити на грудях зліва ромбик (6 см x 6 см) із синею тканини, натягнутої на картонку, з написом білими літерами "OST" – "СХІД". Цей ромбик тітка привезла після війни додому і довго зберігала. Правда, у неділю та свята молодь відпорювала ромбіки з одягу і йшла на танці у найближче містечко. Тітка могла вільно листуватися з рідними і висилати фотокартки. Вона була вражена високою культурою ведення сільського господарства німцями – порядком і чистотою і на полі, і в свинарнику, і в корівнику, і в птахарні. Скрізь був асфальт і все милося водою із шлангу.

Восени 1943 року німці із Черкас почали відступати. На цей час я закінчив два класи школи, а заняття у вересні вже не відновилися. У листопаді все населення Черкас було тимчасово виселено у сусідні села на час бойових дій у місті. Батько склав на двоколісний великий возик лише найнеобхідніше на перший час, посадив зверху моїх малих сестричок Ніну та Шурю, і ми вранці пішки вирушили до найближчого села Змагайлівки (близько 5 кілометрів від околиць Черкас). В нашій садибі все було залишено на звичайних місцях, тільки хату замкнули, а вікна позакривали віконницями.

За час перебування в селі за письмовим дозволом німців можна було періодично навідуватися до хати, щоб переконатися, що все у порядку. Хто самовільно залишився в місті, при виявленні розстрілювався на місці. Мій дід Прокіп під час чергового відвідування нашої садиби бачив убитих діда і бабу Кульбашних на їхньому подвір'ї, що через дорогу від нашого, бо вони самовільно залишилися у місті. Мародерства та грабіжництва не було, про що свідчить бабина хата, яка стояла замкнена і з цілими вікнами аж до нашого повернення у визволені Черкаси. Правда, наша хата була з вибитими вікнами та розграбована, але місцевими жителями, які повернулися до міста після відступу німців раніше за нас. З часом мамі разом із дідом Прокопом удалося виявити деякі наші меблі у ближніх і дальніх сусідів і повернути собі не без суперечок.

Невдовзі після вступу в село радянської армії батька забрали до війська, а ми до кінця грудня 1943 року ще жили тут, поки не дозволили повернутися додому. В Черкаси нас із мамою підвезла військова вантажівка. Ми трохи пожили у бабусі, поки дід та дядько Іван с'як-так ремонтували нашу хату. Тільки верхні шибки вікон у нашій хаті вдалося заскрити, а решту довелося закрити шматками фанери. Рами вікон були одинарними (рами-двійники пропали), і в хаті було дуже холодно.

Поступово життя налагоджувалося. Після нового року відновилися заняття в школі. Я почав ходити в третій клас, але вже іншої школи, яка була ближче. Це була школа № 9, розташована у двоповерховому цегляному будинку по лівому боці вулиці Чехова, щойно після перетину вулиці Шевченка (тепер бульвар Шевченка) у напрямку до Дніпра. Постійно вдалині на заході гуркотіла артилерія. Кілька днів німецькі снаряди діставали й Черкас. Один із них по обіді розірвався в одній із садиб через дорогу від нашої хати. Ніхто не постраждав. Тими ж днями, йдучи зі школи додому, був свідком вибуху снаряда метрів за 100 в чийомусь городі ліворуч. Було зовсім не страшно, бо не усвідомлював ні власної, ні чужої смерті. До того ж я досить набачився за ті часи і поранених, і вбитих з обох сторін.

Коли цієї зими я ходив до школи, по вулицях там і сям все ще лежали замерзлі тіла вбитих при визволенні Черкас наших солдатів. Їх прибрали тільки в березні, коли розтанув сніг, а тіла, коли їх переміщували, розпадалися. Німці своїх загиблих вояків не залишали ні при наступі, ні при відступі – усіх ховали, і то не в безіменних братських могилах. У парку над Дніпром довго було кладовище німецьких солдатів, аж поки його через кілька років по війні не перевезли до Німеччини.

Взимку за радянських часів, поки йшла війна, школа не опалювалася. Ми в класі сиділи вдягненими у пальта і в рукавичках. Чорнило в чорнильницях замерзло, і тоді ні письма, ні арифметики не було. Підручників було всього по кілька на клас. Наприклад, з арифметики був один підручник на п'ятьох учнів. Зошитів не було – писали на газетах, на сторінках "непотрібних" книжок, на невикористаних етикетках для консервних банок чи пакунків цукру. Етикетки все ще можна було знайти в двічі розграбованих цукрово-рафінадному та консервному заводах. Береш штук 30 етикеток, прошиваєш їх нитками з одного краю – і ось тобі зошит-блокнот з аркушами, чистими з одного боку. Порівняно з газетою це була розкіш, бо папір етикеток був досить цупкий і надзвичайно білий. Оскільки ми жили близько до цих заводів, то я розкошував на етикетках. І досі перед очима "зошит" з арифметики, зроблений із овальних, чорних із золотом

етикеток, діаметром (більшим) близько 12 см. Такі етикетки до війни наклеювалися на великі (кілограмів по три) конуси рафінованого цукру для відправлення у Персію. На них було зображено лева, з-за спини якого сходить сонце. У піднятій правій ладі він тримав кривий меч. Напис на етикетці був арабськими літерами.

Найбільш пекучі спогади про ті роки (1944-1949) – це постійне відчуття голоду. На всі продукти існувала карткова система. Однак за картками реально можна було купити тільки визначену кількість хліба. Інші зазначені в них продукти – жир, цукор, макарони, крупа, повидло тощо – ми ніколи не бачили й не чули. Хліба на добу працюючому членові сім'ї було призначено 500 грамів, а кожному утриманцю – по 300 грамів. Отже, коли батько повернувся з війни і працював, то ми на всю сім'ю могли купити тільки 1 кілограм 700 грамів хліба. Це – одна формова хлібина ("цеглинка") з невеликим доважком, бо той хліб був за консистенцією як густа каша. Таким чином мені, наприклад, на добу припадала скибка хліба завтовшки до 4 сантиметрів. Хоч відразу з'їж, хоч поклади та дивись на нього, скільки захочеш. Після закінчення війни якість хліба поступово покращувалась. У грудні 1947 року картки на хліб скасували, але його випікали дуже мало. Треба було ще вислідити, коли хліб привезуть у магазин, вистояти велику чергу, і то в одні руки продавали тільки півхлібини.

Як би ж то тоді була проблема лише з хлібом. У магазинах абсолютно нічого не було – пусті полиці. Тільки як привезуть хліб, то продуктовий магазин оживав величезною чергою людей. Хліб продають довго, бо треба кожному з картками на сім'ю наважувати хліб з точністю до грамів. Хліб на певне число місяця треба викупити тільки цього числа – інакше хлібна пайка пропадає. Скільки сотень днів та тисяч годин я вистояв у цих карткових чергах, а хліба так і не наївся. З тих пір хліб є для мене найсвятішою і найсмачнішою їжею. Я можу їсти з хлібом і кашу, і торт, і печиво, і все, що завгодно.

Особливо голодно було, коли батько був на фронті. Були дні повесні, коли мати піде на город, нарве лободи (бур'ян) та бурякових листків, бо буряки ще не зав'язалися, зварить все це у солоній воді – ото і вся їжа.

Після відновлення радянської влади в Черкасах пишно розквітнув злочинний світ. Звичайним явищем стало обкрадання погребів з припасами картоплі та іншої городини, свіжої та квашеної. Крали кролів, курей, дрова, торф та вугілля. Ніякі замки не були на заваді. Темного вечора було небезпечно виходити на вулицю, бо могли забрати гроші, одяг, взуття, а то і саме життя.

У Черкасах тоді аж три роки діяла озброєна банда Калашникова. Цей Калашни-

ков з дружиною жив, під виглядом комісованого через тяжке поранення радянського фронтового капітана, добротню вдягався і наймав пристойний будинок на нашій вулиці недалеко від нас. Я навіть вітався з ним як із сусідом. Нарешті їх піймали. Членам банди (і дружині Калашникова) дали по 10-15 років, а самого Калашникова розстріляли, бо він виявився дезертиром.

Крім того, у ті роки в Черкасах наїздами (казали, що з Одеси) діяла банда "Чорні коти" чи "Чорні собаки". Вона дрібничками, на зразок курей, кроликів, картоплі чи вугілля, як Калашников зі своїми хлопцями, не займалася. То були круті грабіжники. Вони під'їжджали вночі до замощеного будинку на "студбекері" (великі військові вантажівки, які постачалися американцями для нашої армії під час війни у вигляді допомоги), озброєні автоматичною зброєю, і забирали у мешканців цього будинку все на той час цінне – дорогі ювелірні вироби, антикваріат, гроші, якісний одяг та взуття. Так було пограбовано будинок на розі нашої вулиці Гоголя і Горького, за іронією долі, навпроти оселі Калашникова. Оскільки господарі цього будинку не чинили опору, їх лише заперли в сараї і залишили живими.

Коли батько ще не повернувся з війни, мама перед сном ставила біля свого ліжка сокиру на випадок проникнення в хату грабіжника, бо фанерні шибки в нижніх частинах одинарних вікон можна було видалити практично безшумно. Правда, тоді навіть за вбивство з метою самооборони давали до 8 років ув'язнення, і мати потерпала, що ми залишимося сиротами, якщо вона вб'є нападника.

Хоча фронт покотився далі на захід, війна для мешканців Черкас ще не закінчилася. На околиці міста, де жила моя бабуся з дідом та найменшим сином Іваном, берег Дніпра був низинний, заплашний, порослий травою – зручний для висадки десанту при форсуванні річки. Його й замінували, відступаючи, німці. Коли місто було визволено від німців (грудень 1943 року), наше військо погнало їх далі, а мінне поле залишили нерозмінованим. Навесні і влітку 1944 року там періодично підривалися корови, яких випускали попастися, та діти різного віку. Пам'ятаю двох однолітків дядька Івана – Сергія, який там втратив обидві ноги, та Данила, який втратив одну ногу. А їм було всього по 15-16 років.

У вересні 1944 року, тільки-но почався навчальний рік у школі, загинув мій однокласник та ще й подвійний тезка – Помогайбо Валентин, тільки Андрійович по батькові. З двома приятелями він знайшов у піску на березі артилерійську гільзу із снарядом. Принесли знахідку додому, де нікого з дорослих не було – батько на війні, а мати на роботі. Сіли посеред двору з метою добути порох із гільзи за допомогою молотка та зубила. Їх рознесло на шматки, а 5-річну сестричку Валентина закинуло на

плоску покрівлю прибудови до хати. Дівчинка відбулася лише переляком та кількома синцями.

Наступного літа загинув ще один мій однокласник – Іван Короп. Він жив у близькому селі Змагайлівці, про яке я вже згадував. Хлопці знайшли протипіхотну гранату і вирішили в озерці біля річки наглушити риби. Кинули у воду цю гранату, а вона не розірвалася. Тоді Іван вирішив пірнути в озеро, щоб вияснити, що трапилося з гранатою. В той момент граната і вибухнула.

У воєнні та перші повоєнні роки учні приносили в школу гранати, ракетниці, сигнальні ракети, нестріляні патрони, артилерійський порох. Те, що крупніше, легко виявлялося вчителями і відбиралося, але патрони та порох залишалися в наших кишнях. Під час перерви в дальньому кутку шкільного двору лунали справжні постріли. Ми навчилися вистрілювати кулю із патрона без зброї за допомогою лише сірника.

Восени 1945 року з війни повернувся батько. Жити нам стало легше, бо тепер він заробляв гроші, працюючи на Черкаському консервному заводі, а також поступово ремонтував і облаштовував хату та садibu, виконував чоловічу роботу на городі.

Тоді ж із Німеччини повернулася й тітка Олімпія. Ту частину Німеччини, де перебувала тітка, зайняли американці. Деякий час тітка разом з подібними собі жила в спеціальному американському таборі, з якого за бажанням можна було поїхати жити в будь-яку країну світу. Тітка вирішила повернутися додому. Американці видавали всім, хто від їжджав, необхідний осінній одяг, а також запас продуктів на дорогу. До території, зайнятої радянськими військами, тітка доїхала у пасажирському вагоні. А потім все пішло по-іншому. Радянська влада сприймала насильно вивезених до Німеччини людей як зрадників. У тітки відібрали американський одяг і харчі, а далі повезли в товарних вагонах як ув'язнених. Після прибуття додому тітка повинна була щомісяця відмічатися в місцевому відділенні НКВС і раз на півроку приносити туди свіжу фотокартку розміром 6 см на 9 см. Періодично її викликали і допитували відносно тієї чи іншої людини, яку вона могла бачити в Німеччині.



*В. Помогайбо,  
1954 р.*

**Уманський сільськогосподарський інститут:  
1950-і роки і заборонена  
на генетика**

У 2011 році в одному з центральних видавництв України вийшов друком підготовлений мною за участю колеги по роботі перший український навчальний посібник "Генетика людини", рекомендований Мі-

ністерством освіти та науки України для студентів вищих навчальних закладів [1]. А починалося моє захоплення генетикою понад півстоліття тому, у 1950-их роках, зовсім для мене несподівано і в несподіваному місці.

У школі я цікавився радіотехнікою, конструював детекторні радіоприймачі, яким не потрібна електроенергія, на дереві розвішував довжелезну антену, в землю забивав залізного прута (заземлення) і слухав через навушники київську радіостанцію. З усіх шкільних предметів найбільше любив алгебру, геометрію та фізику і завжди мав із цих дисциплін відмінні оцінки. Після закінчення школи зібрався вчитися на радіоінженера в Московському авіаційному інституті. Мріяв сконструювати такий діагностичний прилад, який міг би виявляти місце та характер будь-яких пошкоджень у різних радіотехнічних засобах. Але мене навіть не допустили до вступних екзаменів з причини перебування з батьками на окупованій німцями території, про що повідомили у листі-відмові.

У ті часи при вступі у навчальний заклад чи при зарахуванні на роботу до заяви необхідно було додати автобіографію та спеціальну анкету з усіма подробицями життя. В анкеті були і такі пункти:

- чи перебували ви, ваша дружина або вапі, її батьки в інших партіях; чи брали участь у антипартійних блоках і групах, де, коли і характер діяльності?

- чи є у вас чи вашої дружини родичі за кордоном, в якій країні, ступінь родинності, чим займаються?

- де були ви, ваші батьки, а також ваша дружина та її батьки під час Великої Вітчизняної війни, чим займалися?

Отак я і "попався", бо не лише перебував на території, окупованій німцями, а ще й "умудрився" закінчити два класи "німецької" початкової школи. Таким чином, моє "вторгнення" у Другу світову війну не минуло безслідно і супроводжувало мене у житті ще досить довго. Довелося йти вчитися в той інститут, де таку подробицю життя не брали до уваги. Так я потрапив в Уманський сільськогосподарський інститут.

На той час місто Умань було значним районним центром Київської, а з 1956 року Черкаської області. Перш за все воно досить відоме завдяки своєму дендропаркуві "Софіївка". Крім того, в ті роки у місті функціонувало два вищі навчальні заклади – сільськогосподарський та учительський інститути.

Конкурс при вступі до Уманського сільськогосподарського інституту був досить великий: на агрономічний факультет – 5 осіб на одне місце, а на плодоовочевий – аж 16. Я хотів вчитися на плодоовочевому, який вважав більш інтелігентним, ніж агрономічний. Але за результатами вступних

екзаменів я не проходив ні на один із факультетів, бо набрав тільки 18 балів із 20 можливих. Однак мені пощастило, бо я умів грати на кларнеті (у старших класах школи був музикантом духового оркестру Черкаського машинобудівного заводу, який знаходився за півкілометра від мого житла), і мене зарахували в студенти агрономічного факультету поза конкурсом, ще й у вигляді додаткової пільги надали гуртожиток на території інституту, бо переважна більшість студентів по двоє-троє наймали кімнати у місцевих жителів.

Тодішні студенти були забезпеченими, самостійними людьми. Навіть у сільськогосподарському інституті, де стипендія була найменшою порівняно з іншими вищими навчальними закладами країни, вона на першому та другому курсі становила 290 карбованців на місяць, на третьому-четвертому – 350, а на п'ятому – 400. Для порівняння: робітник високої кваліфікації одержував трохи більш ніж 500 карбованців, а інженер на виробництві – до 900. Пам'ятаю, що значна частина сільських студентів половину стипендії відсилала самітній матері-колгоспниці (батько загинув на фронті), а на решту була спроможна нормально жити.

Ще для порівняння: місячна зарплатня доцента нашого інституту становила 2900 карбованців. Сімейні доценти, та ще з дітьми, тримали домробітницю, яка постійно жила і харчувалася разом з господарями. У першого проректора (правда, тоді були директор та заступник директора інституту) професора Рубіна С. С. теж була домробітниця, хоча його дружина не працювала, власне легкове авто (досить престижна на той час марка – "Победа") та вільнонайманий шофер, якому він платив 400 карбованців на місяць.

Найдорожчий обід у нашій студентській їдальні коштував трохи більш ніж 5 карбованців. Він складався із таких страв: нормальний борщ із шматочком м'яса та ложкою сметани, відбивна (справжня: з кісткою, з горошком і смаженою картоплею; замовлялася вранці), склянка напою (какао з молоком, чай, узвар і т.п.). Нарізаний хліб вільно лежав у тарілках на столах поряд із гірчицею та сіллю. До того ж обслуговування в студентській їдальні було ресторанне. Самообслуговування було введено за М. С. Хрущова з метою здешевлення харчування, але страви від цього суттєво так і не подешевшали. Одна офіціантка обслуговувала всього чотири столи – це 16 студентів. Єдина відмінність у тому, що ми не замовляли офіціантці страви, а у буфеті вранці чи перед самим обідом купували відповідні талони на кожну страву. Офіціантка брала талони і спочатку приносила перші страви, а потім, у міру необхідності, наступні.

У студентському буфеті можна було купити пиво, вино, горілку та коньяк, але у будній день ніхто із студентів цього не робив. У неділю ми могли за обідом випити пива, вина, інколи горілки чи коньяку, але все було в культурних межах. Інколи у неділю ми могли піти в місто, в ресторані замовити обід з пляшкою вина чи коньяку. У денний час страви там були дешевші, ніж у вечірній, але все одно майже удвічі дорожче, ніж у нашій їдальні. Однак нам хотілося пошикувати.

П'яних дебошів у гуртожитку, на квартирах чи деінде ніколи не було. Не було випадків відрахування з інституту за пияцтво, крадіжку чи бійку. За мого буття студентом пам'ятаю тільки один випадок відрахування з інституту. Студента п'ятого курсу якраз перед випускними екзаменами було відраховано за те, що відмовився одружитися з вагітною від нього дівчиною, як обіцяв їй раніше. Ця дівчина була домробітницею одного з наших викладачів.

Тодішній студент, живучи тільки на свою стипендію, міг нормально харчуватися, їздити на канікули додому, а також у Київ чи Москву, жити у столичних готелях один-два тижні, побувати на Всесоюзній сільськогосподарській виставці (пізніше Виставка досягнень народного господарства), пообідати там в узбецькому павільйоні справжнім узбецьким пловом із бараниною, випити чаю із узбецької піали, відвідати музеї та концертні зали. Студент міг запросто назбирати грошей і купити (звичайно, тільки в столиці) непоганий вовняний костюм, модельні шкіряні туфлі, наймодніший на той час годинник (наприклад, пилеводонепроникний "Маяк" вартістю 450 карбованців). Все це було нам доступно, і я це робив.

На території інститутського містечка, яке межувало із славнозвісним дендропарком "Софіївка", були помешкання практично для всіх викладачів, а також гуртожитки для невеликої частки студентів. Звичайно, комунальних зручностей у тих помешканнях не було. Воду щоранку привозили конем у великій дерев'яній бочці. Не знаю, як у квартирах для викладачів, а в студентському гуртожитку привезеною водою заповнювали титан (спеціальний бак для кип'ятіння води спалюванням дров), умивальник, питний бак. Милися у міській лазні. Туалет у вигляді дерев'яного нунжника містився надворі.

Жіночий гуртожиток був цегляний, двоповерховий, де жили практично всі наші студентки. Чоловічий гуртожиток складався із двох одноповерхових цегляних будиночків, у кожному із яких було по кілька кімнат. Студенти молодших курсів жили по 5-6 душ у кімнаті, а 5-курсники – по двоє. Проживання у гуртожитку було безкоштовним.

У кожному такому студентському будинку жила сама або з дитиною жінка, яка слідувала за порядком і чистотою – регулярно прибирала не лише в коридорі, а й у кімнатах, обслуговувала титан, щосуботи мінjala студентську постільну білизну, взимку топила торфом чи вугіллям грубки, які відкривалися в коридор.

Інколи увечері у наш гуртожиток приходив хтось із викладачів, не за графіком, а щоб просто поспілкуватися із студентами, особливо з колишніми фронтівиками. Це робилося поважно і розмірено. Ніхто нікуди не поспішав. Ми та й викладачі від такого живого спілкування мали неабияке задоволення. Тепер цю частину нашого буття все більше переймає телевізор та Інтернет, і внутрішній світ людини дедалі біднішає.

Рівень освіти в ті часи був досить високим. Я знаю, що кажу, бо останні 32 роки працюю викладачем вищого навчального закладу.

Академічна група складалася із 25 студентів. Кожен студент старанно вчився, щоб із першого разу успішно скласти заліки та іспити. Якщо на сесії студент із двох екзаменів одержував незадовільні оцінки, вони не перескладалися, студент відраховувався, а його місце займав вільний слухач. Вільними слухачами були абітурієнти, які не пройшли при вступі за конкурсом, але батьки могли повністю забезпечити їхнє життя та навчання в інституті. Вільного слухача було записано у журналі групи, він відвідував усі заняття, складав заліки та екзамени, але не одержував стипендії та не міг претендувати на гуртожиток. У нашій групі був один такий вільний слухач, який став студентом аж на третьому курсі.

Викладання майже всіх предметів і документація в інституті велися російською мовою. Звичайно, всі підручники були російською мовою, бо видавалися переважно в Москві. Хочу особливо відзначити бездоганну грамотність будь-якого тодішнього підручника як щодо мови, так і щодо наукового змісту. Причиною цього було не те, що за якість підручника несли відповідальність автор і видавництво. Нині вони теж несуть таку відповідальність, але сучасні підручники за грамотністю надзвичайно пасують перед тодішніми. Часто в них через недбалість авторів трапляються не лише граматичні казуси, а й наукові нісенітниця на зразок того, що каракатиця рухається внаслідок випорскування води із кишечника. Просто в ті часи був звичай – писати і видавати якісні підручники та іншу наукову літературу.

За бажанням замість випускних екзаменів можна було захищати дипломну роботу, яка обов'язково мала базуватися на результатах трирічних експериментальних досліджень. Я захищав таку дипломну ро-

боту, бо займався науково-дослідною роботою ще з другого курсу.

У ті роки в Уманському сільськогосподарському інституті працювала ціла низка непересічних викладачів [2]. Наприклад, професор І. М. Єремєєв – автор легендарного в ті часи сорту озимої пшениці "Українка", яка була світовим стандартом за хлібопекарськими якостями. А ще професор С. С. Рубін – відомий у країні спеціаліст із обробітку ґрунту, лауреат Сталінської премії, автор підручника "Загальне землеробство", за яким принаймні 30 років училися студенти-аграрники усього Радянського Союзу і який за період 1950-1976 рр. витримав 6 видань [3].

Але неперевершене враження на мене справив непримітний доцент кафедри рослинництва Леонтій Аврамович Головцов. Він вів у нас курс дарвінізму. Правда, ми цього викладача знали як Леоніда Олександровича. Так само його називали і співробітники інституту.

У ті роки генетика в навчальних закладах Радянського Союзу не викладалася, бо була визнана комуністичною ідеологією за буржуазну лженауку. Всі наукові дослідження з генетики було припинено, бо вони не обіцяли швидкого виробничого ефекту в сільському господарстві. Вчених-генетиків примушували міняти сферу діяльності, переводили на роботу в інші міста [4]. Зелена вулиця відкрили лише Т. Д. Лисенку, який обіцяв швидкий успіх у підвищенні продуктивності сільськогосподарських рослин і тварин. Правда, за довгі роки необмежених можливостей цей учений так і не виконав жодної своєї обіцянки [5].

На своїх лекціях з дарвінізму Л. А. Головцов цьому предметові відводив лише кілька хвилин, аби ми записали питання для семінарського заняття, щоб підготуватися до нього за підручником. Семінарські заняття з дарвінізму вів молодий асистент кафедри. Решту часу лекції Леонтій Аврамович витрачав на читання курсу класичної генетики, демонструючи її закономірності результатами своїх власних дослідів на рослинах.

У вільний від лекцій час Л. А. Головцов займався справжньою експериментальною наукою – намагався пізнати природу вегетативної гібридизації рослин на прикладі пшениці та кукурудзи. Але іронія долі була в тому, що дослідження Л. А. Головцова не визнавалися ні класичними генетиками, які категорично заперечували можливість вегетативної гібридизації, ні лисенківцями, які визнавали вегетативну гібридизацію, але не приймали обґрунтувань цього явища з позицій класичної генетики, як то намагався робити цей дослідник.

Ах, як шкода, що такий учений з'явився трохи зарано, як і його американська колега Барбара Мак-Клінток. Щоправда, їй пощастило, бо вона таки дочекалася



всесвітнього визнання та Нобелівської премії, хоча і через 30 років після епохального відкриття нею так званих мобільних генетичних елементів, яке відбулося на початку 50-их років минулого століття. Мобільні генетичні елементи являють собою гени, які не локалізовані стаціонарно в хромосомах, а у вигляді численних копій вільно мігрують в цитоплазмі клітин та по міжклітинній рідині [6]. Уже в наш час виявилось, що в геномі кукурудзи їх 50%, а ячменю – навіть понад 80%. Цікаво, що і геном людини на 45% складається із мобільних генетичних елементів. [7].

Саме в ті часи у тому самому напрямку працював і Л. А. Головцов, який за тоталітарної системи не міг нічого знати про роботи Б. Мак-Клінток. А її відкриття якраз і допомогло б уманському вченому теоретично обґрунтувати результати своїх робіт з вегетативної гібридизації.

На своїх лекціях Л. А. Головцов демонстрував нам вегетативні гібриди між пшеницею та кукурудзою, які справили на мене приголомшливе враження.

Для одержання таких гібридів зародки пшениці вирощувалися на ендоспермі кукурудзи. Внаслідок цього виростили рослини, схожі на пшеницю, але майже в півтора-два рази вищі за неї. Стебло було не у вигляді соломини, а виповнене всередині. Колос був разів у два більшим з досить крупними зернами жовтуватого кольору. Правда, такий гібрид за статевого розмноження швидко втрачав свої характерні ознаки. Але ж можливість створення вегетативних гібридів мала величезне загальнобіологічне значення, бо блискуче наочно підтверджувала ще в далекі 50-і роки минулого століття, без складних та вельми дорогих сучасних молекулярно-генетичних досліджень, наявність мобільних генетичних елементів у геномах живих організмів.

Все моє подальше життя проходило під враженням від захопливих лекцій Л. А. Головцова та його гібридів. Я теж намагався займатися чимось подібним – пробував створити помідорно-картопляний гібрид, але мене розрадив це робити мій декан доцент А. М. Десятов, який, як і Л. А. Головцов, добре знав генетику. Він сказав: "Не ламайте своє трудове життя, яке щойно починається. На перший раз займіться чимось простішим, щоб одержати зрозумілий результат".

Невдовзі після закінчення мною інституту, у середині 1960-их років генетичні дослідження в нашій країні було відновлено [8]. Але ми вже безнадійно відстали у цій галузі науки. А був час – у 20-их та першій половині 30-их років минулого сто-

ліття Радянський Союз займав у генетиці передові рубежі. Тоді на стажування сюди приїздили вчені з країн Заходу – наприклад, майбутній лауреат Нобелівської премії Г. Меллер із США.

В Україні було вирішено створити науково-дослідний інститут молекулярної біології та генетики. Очолити цю справу запросили відомого генетика професора Петра Кліментійовича Шкварнікова, який на той час працював в Інституті цитології та генетики Сибірського відділення АН СРСР [8]. У 1966 році П. К. Шкварніков із сім'єю переїхав до Києва. Розпочалося будівництво лабораторного корпусу майбутнього інституту, а на базі Інституту ботаніки АН УРСР було організовано Сектор молекулярної біології та генетики АН УРСР – зародок майбутньої науково-дослідної установи.

У цьому ж році я вступив до аспірантури цього Сектора, а П. К. Шкварніков став керівником моєї дисертаційної роботи. Через рік Інститут молекулярної біології та генетики АН УРСР розпочав свою роботу у власному, щойно збудованому приміщенні. Це були найцікавіші та найщасливіші роки мого життя. Мені пощастило брати участь у важливих наукових дослідженнях під керівництвом професора П. К. Шкварнікова, про що двічі зазначено у тритомній монографії "Развитие биологии на Украине", опублікованій видавництвом АН УРСР "Наукова думка" у 1984-1985 роках [9].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Помогайбо В.М. Генетика людини / В.М. Помогайбо, А.В. Петрушов. – Київ: Академія, 2011. – 280 с.
2. Міністерство сільського господарства СРСР. Уманський сільськогосподарський інститут. Наукові праці. Том XIII. – Черкаси: Черкаське обласне видавництво, 1959. – 460 с.
3. Рубін С.С. Загальне землеробство: підручник / С.С. Рубін. – К.: Вища школа, 1976. – 432 с.
4. Соїфер В.Н. Власть и наука / В.Н. Соїфер. – М.: Че-Ро, 2002. – 1021 с.
5. Любищев А.А. О монополии Т.Д. Лысенко в биологии / А.А. Любищев. – Москва: Памятники исторической мысли, 2006. – 520 с.
6. Голубовский М.Д. Нестабильность генов и мобильные элементы: к истории изучения и открытия / М.Д. Голубовский. – Историко-биологические исследования. – 2011. – Том 3. – № 4. – С. 60–78.
7. Підпала О.В. Мобільні генетичні елементи геному людини: структура, розподіл і функціональна роль / О.В. Підпала, А.П. Яцишина, Л.Л. Лукаш. – Цитология и генетика. – 2008. – № 6. – С. 69–81.
8. Шумный В.К. Возвращение генетики / В.К. Шумный. – Природа. – 2007. – № 6. – С. 4-11.
9. Развитие биологии на Украине: в 3-х т. / Ред. К. М. Сытник. – Т. II. – Киев: Наук, думка, 1985. – С. 275, 281.

Цитувати: Помогайбо В. М. Здобуття освіти: світова війна і генетика / В. М. Помогайбо // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 50–59.

© В. М. Помогайбо, 2012. Стаття надійшла в редакцію 17.05.2012 ■



## ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ СЕВАСТОПОЛЬСЬКОЇ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ

*А. І. Долженко*

У статті розглядається досвід практичної роботи Севастопольської психолого-медико-педагогічної консультації з організації прийому й обстеження дітей.

**Долженко А. И. Из опыта работы Севастопольской психолого-медико-педагогической консультации**

В статье рассматривается опыт практической работы Севастопольской психолого-медико-педагогической консультации по организации приема и обследования детей.

**Dolzhenko A. From Experience of Operation of Sevastopol Psychological, Medical and Educational Advisement**

The article deals with the practical experience of Sevastopol Psychological, Medical and Educational Advisement in organizing the reception and screening of children.

Севастопольську психолого-медико-педагогічну консультацію (ПМПК) засновано в 1992 році. Укомплектовано висококваліфікованими фахівцями, які мають вищу кваліфікаційну категорію й багаторічний практичний досвід роботи зі своєї спеціальності. Більшість фахівців працює у складі ПМПК від дня її заснування. У консультації створено атмосферу професійного взаєморозуміння, високої персональної відповідальності за рішення, що приймаються на діагностичних засіданнях.

Специфіка розвитку дітей розглядається різноаспектно з виявленням провідної причини відхилення в розвитку кожної дитини, яку було обстежено. При цьому максимально враховуються побажання батьків щодо вибору профілю дитячого навчально-виховного закладу. Ведеться копітка роз'яснювальна робота з батьками у випадку розбіжності діагностичного висновку з їхніми соціальними очікуваннями.

Досвід роботи ПМПК м. Севастополя підтверджує, що основними принципами в роботі цієї структури залишаються:

- ◆ комплексний підхід до діагностики;
- ◆ системний аналіз порушень;
- ◆ врахування процесу розвитку;
- ◆ якісний аналіз виконання дитиною діагностичних завдань.

Діяльність ПМПК характеризує чітко організована робота, що склалася в результаті багаторічної апробації таких положень:

- ◆ проведення діагностичних засідань за попереднім записом;

- ◆ профільоване проведення діагностичних засідань;

- ◆ обмеження кількості прийнятих в один день дітей;

- ◆ подання на засідання всіх наявних у ПМПК відомостей про дитину, у тому числі отриманих на попередніх засіданнях;

- ◆ первинне повідомлення членам діагностичного засідання всіх відомостей про дитину;

- ◆ здійснення обстеження дитини виключно у присутності батьків (опікунів);

- ◆ проведення обстеження за певною системою з урахуванням віку дитини;

- ◆ дотримання повної тиші під час обстеження;

- ◆ обговорення передбачуваного діагностичного висновку членами діагностичного засідання без батьків;

- ◆ повідомлення остаточного діагностичного висновку батькам;

- ◆ консультування батьків з усіх питань, що виникли в ході обстеження дитини;

- ◆ видача батькам витягу із протоколу діагностичного засідання ПМПК відразу після закінчення прийому дитини.

Досвід роботи ПМПК показав, що прийом дітей продуктивно здійснюється за попереднім записом, під час якого секретар докладно інструктує батьків про те, з якими документами їм необхідно прийти на ПМПК, як і де їх оформити, попереджає, що прийом здійснюється тільки у присутності батьків або опікунів, погоджує зручний для батьків час прийому. Така робота виключає непорозуміння, які

можуть виникнути на діагностичному засіданні.

Протягом кількох років Севастопольська ПМПК вирішувала складні проблеми, пов'язані із прийомом дітей-сиріт або дітей, що залишилися без опіки батьків. Нині діти цієї категорії приймаються тільки у присутності офіційно призначених опікунів.

У кожному районі міста рішенням держадміністрації визначено службовця районної адміністрації, юридично наділеного повноваженнями опікуна щодо дітей, які надходять у дитячий притулок із різних районів міста. Цей опікун представляє інтереси дитини на діагностичному засіданні у ПМПК, підтверджуючи документально свої опікунські права. Таке рішення проблеми не тільки впорядкувало роботу ПМПК, але й дозволило повною мірою дотримуватися прав бездоглядних дітей аж до моменту їхнього надходження в дитячі будинки міста.

Вимога здійснення діагностики на високому професіональному рівні привела до необхідності проводити діагностичні засідання профільовано. Так, у понеділок переважно ведеться прийом дітей із порушеннями зору й слуху, у вівторок – дітей з порушеннями мовлення, у середу – з порушеннями опорно-рухового апарату, у четвер приймаються школярі, у п'ятницю – діти із психоневрологічними захворюваннями. Це дозволило підвищити якість діагностики за рахунок застосування адаптованих до профілю порушення розвитку методик обстеження й запрошення відповідних фахівців. Оскільки діти з порушеннями мовлення становлять основний контингент ПМПК, вони приймаються кожного дня. Слід зазначити, що діагностичні засідання проводяться щоденно і є пріоритетним напрямом у діяльності консультації.

Прийом дітей здійснюється виключно за записом, обмеженим заздалегідь, про що жителів міста попереджено через різні джерела інформації: батьківські збори, наради педагогічних і медичних працівників, а також під час попереднього запису дітей на діагностичне засідання. Така організаційна діяльність дозволила впорядкувати роботу зі своєчасної підготовки документів, які подаються у ПМПК.

У місті Севастополі введено певний порядок оформлення карти стану здоров'я й розвитку дитини, який погоджено з міськими управліннями освіти й науки, охорони здоров'я та соціального захисту населення. Так, батьки, які оформлюють дитину вперше у спеціалізований дошкільний заклад, одержують чистий бланк такої карти в тому дошкільному закладі, до якого вони хочуть влаштувати свою дитину. У цьому дитячому закладі запов-

нюється паспортна частина карти, дитину обстежує логопед, який виставляє попередній діагноз, і психолог. Після проходження всіх лікарів у поліклініці за місцем проживання карту стану здоров'я й розвитку дитини завіряє завідувач дошкільного закладу, що несе, відтак, відповідальність за правильність її оформлення.

Якщо дитина представляється на ПМПК повторно, то на неї додатково пишеться педагогічна характеристика. Для спрощення процедури прийому дітей у кожній поліклініці міста визначено дні, коли батьки мають можливість за один день пройти обстеження у всіх перелічених у карті лікарів.

Батьки, що мають дітей шкільного віку, карту стану здоров'я й розвитку дитини одержують у психоневрологічній дитячій поліклініці, де вони відразу проходять обстеження у психіатра, передбачене цією картою. Паспортна частина цього документу заповнюється у школі. Там же школяр проходить обстеження логопеда, психолога. Директор школи завіряє цю карту після її перевірки й прочитання педагогічної характеристики на школяра, що дає йому змогу знати всю "групу ризику" школи й керувати роботою педагогічного колективу в цьому напрямі.

Підготовкою всієї необхідної документації для прийому дитини на діагностичному засіданні керує секретар. Багаторічний досвід діяльності ПМПК показав, що серед необхідних документів, які надаються батьками на діагностичне засідання, повинен бути паспорт того, хто привів дитину. Це допомагає попередити привід дитини на засідання сторонніми особами (сусідами, родичами тощо), що мало місце у практиці роботи ПМПК. Також обов'язковою вимогою є наявність амбулаторної медичної карти дитини, що ведеться від дня її народження, для попередження розбіжностей у встановленні діагнозу тих чи інших захворювань в амбулаторній карті і карті стану здоров'я й розвитку дитини.

Окрім вичерпної інформації, що подається батькам під час попереднього запису, секретар заздалегідь добирає наявну у ПМПК документацію на дітей, які проходять обстеження повторно.

Перед прийомом з відомостями про дитину знайомлять всіх членів діагностичного засідання, а потім запрошується дитина з батьками. Дитина сидить за столом спиною до всіх присутніх, і з нею працює тільки логопед (дефектолог), який проводить обстеження, спрямоване на виявлення провідної причини порушеного розвитку дитини й підводить до відповідного діагностичного висновку, що дозволяє рекомендувати ту чи іншу програму навчання або відвідування дошкільного закладу певного профілю.

Під час обстеження ведеться протокол діагностичного засідання, що являє собою докладний запис змісту завдань того, хто обстежує, і результатів діяльності обстежуваного. Основна вимога до протоколу діагностичного засідання полягає в тому, щоб він міг слугувати за своїм змістом підставою для діагностичного висновку. Наприклад, якщо дитині виставляється діагноз "загальний недорозвиток мовлення третього рівня", то у протоколі повинно бути відбито результати обстеження стану фонетичного, фонематичного й лексико-граматичного складу мовлення на матеріалі конкретних завдань і запитань із докладним записом відповідей дитини. Тільки тоді можна вважати обґрунтованим діагностичний висновок, зроблений консультантами ПМПК.

Після обстеження члени діагностичного засідання конфіденційно обговорюють результати та доходять колегіального висновку. Потім запрошуються батьки, яким у формі рекомендацій повідомляється діагностичний висновок. У цей час батьки можуть одержати консультацію з усіх питань щодо розвитку їхньої дитини. Витяг із протоколу діагностичного засідання видається батькам (опікунам) відразу після завершення роботи з обстеження дитини.

Для вирішення спірних питань діагностики й постановки діагнозів, пов'язаних із переведенням дітей у дошкільний заклад для дітей із порушеннями інтелекту, у допоміжну школу або у класи для дітей із церебральною затримкою психічного розвитку, практикується стаціонарне обстеження в Центрі психічного здоров'я, де працює й денний стаціонар. Тут за дітьми протягом 24 днів спостерігають фахівці, призначають лікування, надають корекційне навчання з метою добору найбільш адекватної програми навчання, що відповідає рівню їхнього психофізичного розвитку.

Епікриз надходить у поліклініку Центру психічного здоров'я, яку відвідує мати з дитиною відразу після виписування зі стаціонару. Психіатр ще раз оглядає дитину і встановлює заключний діагноз, з яким знайомляється присутні члени діагностичного засідання, де остаточно вирішується питання про переведення дитини на іншу програму навчання. Така спільна робота ПМПК і психіатрів міста практично виключила помилки у визначенні діагнозів, скоротила кількість дітей із необґрунтовано поставленими діагнозами, що визначають долю дитини у подальшому. Як наслідок, у місті розформовано одну допоміжну школу-інтернат для розумово відсталих дітей, розширено мережу класів інтенсивної педагогічної корекції.

Потрібно особливо відзначити, що ця практика обстеження здійснюється виключно за згодою батьків (опікунів). У випадку відмови дитині надається можливість навчання з діагностичним строком. Причому добирається програма навчання в закладі такого профілю, що дозволить у подальшому соціалізувати дитину максимально з урахуванням зони найближчого розвитку.

Багаторічний досвід роботи ПМПК Севастополя показав, що пріоритетним є направлення у класи інтенсивної педагогічної корекції тільки дітей із церебральною формою затримки психічного розвитку, що носить, як правило, незворотний характер. Саме для цієї категорії дітей потрібне навчання й виховання за спеціальними програмами в умовах охоронного режиму.

Отже, у місті функціонують 36 класів інтенсивної педагогічної корекції, укомплектовані дітьми із церебральною формою затримки психічного розвитку. Ці класи відкрито в загальноосвітніх школах у різних районах міста.

Однак в останні роки намітилася тенденція їх поступового переміщення в загальноосвітні школи-інтернати, де створено оптимальні умови для навчання, лікування й відпочинку школярів цієї категорії. Причому за такого підходу до комплектування класів інтенсивної педагогічної корекції з'явилася можливість максимально враховувати не тільки стан здоров'я дітей, але й ставлення до них у сім'ї. Так, у школу-інтернат для дітей із психоневрологічними захворюваннями було направлено школярів із церебральною формою затримки психічного розвитку, стан здоров'я яких ускладнено захворюваннями центральної нервової системи. У цій школі-інтернаті, отримуючи систематичне лікування, школярі значно краще стали вчитися. Діти із церебральною формою затримки психічного розвитку, що перебувають на обліку у фтизіатра, направляються до школи-інтернату для дітей із формами туберкульозу, що загасають. Більша частина дітей із церебральною затримкою психічного розвитку перебуває в неблагополучних сім'ях: неповних, із низьким матеріальним статком, важкими побутовими умовами проживання, у родині, де нерідко спостерігається пияцтво батьків. Саме цій категорії фізично здорових дітей, як показує практика, потрібне перебування в загальноосвітній школі-інтернаті з гарними умовами утримання й навчання.

Отже, гнучкий підхід до направлення дітей шкільного віку у класи інтенсивної педагогічної корекції дозволив розв'язати проблему навчання школярів, з якою з об'єктивних причин не може впоратися школа.

Практика показала, що виявлені у ПМПК діти з іншими формами затримки психічного розвитку (соматогенною, психогенною та конституціональною) за умови надання їм психолого-медико-педагогічної підтримки засвоюють програму загальноосвітньої школи.

Перед педагогами й батьками міста було поставлено серйозне завдання раннього виявлення належності дітей до цієї категорії задля надання своєчасної колекційної допомоги. Із цією метою консультанти ПМПК проводять батьківські збори в дошкільних і шкільних закладах, ведеться роз'яснювальна робота серед лікарів, які першими спостерігають негарзди в ранньому психомоторному розвитку дитини. ПМПК сформувала групи для дітей із церебральною затримкою психічного розвитку, які централізовано перебувають в одному дошкільному закладі, де позитивно вирішено проблему цілодобового перебування таких дітей, якщо є така потреба. Традиційно наприкінці кожного навчального року в цьому дошкільному закладі проходить виїзне діагностичне засідання, результатом якого є визначення програми навчання кожного випускника.

Досвід останніх років показав, що 10% таких дітей ідуть у перший клас масової школи завдяки своєчасній ранній корекційній роботі на тлі систематичної медичної підтримки (восени й навесні таких дітей лікують батьки у психіатрів). 87% дітей направляються на навчання у перший клас інтенсивної педагогічної корекції і 3% випускників – у допоміжну школу. Ці 3% становлять діти, які перебували в дошкільній групі з діагностичним строком.

Практика відбору дітей у допоміжну школу показує, що найпереконливішим аргументом для батьків, чиї діти страждають на легку розумову відсталість, є низька продуктивність у навчальній діяльності у період їхньої підготовки до школи, що здійснюється у групі дошкільного закладу. Вони швидко починають розуміти, що їхні діти не зможуть навчатися в масовій школі, тому вважають саме перебування в дошкільній групі для дітей із затримкою психічного розвитку останнім шансом для їхньої дитини. Як правило, батьки таких дітей на діагностичному засіданні самі дають згоду на навчання в допоміжній школі, що дуже важливо для подальшого життя дитини: припиняються образливі докори на адресу дитини й педагогів, "які не вміють учити", і вся енергія батьків спрямовується на полегшення перебування дитини у школі. З'являються співчуття та бажання допомогти їй засвоїти програму допоміжної школи й одержати професію.

В останні роки ПМПК м. Севастополя спрямовує зусилля на різке скорочення

кількості дітей, що навчаються вдома. Кількість таких школярів знизилася втриє за рахунок виведення дітей за основним захворюванням у профільні шкільні заклади на навчання у формі екстернату, на навчання з індивідуальним підходом із низки предметів. Це стало можливим у результаті узгодження дій ПМПК і лікарів міста через голів ЛКК дитячих поліклінік, які в минулому безвідповідально підходили до переведення дитини на навчання вдома за станом здоров'я. У місті управління охорони здоров'я прийняло новий наказ, погоджений з управліннями освіти й соціального захисту населення, у якому визначено діагнози, за якими ЛКК має право рекомендувати домашнє навчання. Весь перелік захворювань звівся до таких, наявність яких призводить до важких форм інвалідності. Ці дії ПМПК привели до скорочення кількості дітей, схильних до правопорушень, злочинів і бродяжництва. Нині практикуються відвідування частини уроків дітьми, які за станом здоров'я навчаються вдома.

Із початком навчання у школі з 6-річного віку в місті виникла напружена обстановка: значна частина батьків відмовилася вести дітей у перший клас до виповнення їм семи років. Ця ситуація торкнулася насамперед дошкільнят спеціалізованих дитячих закладів. ПМПК вийшла із пропозицією продовжувати строк перебування дітей у дошкільних закладах до 7-річного віку тільки за висновком ЛКК дитячих поліклінік, у яких повинно бути зазначено соматичне захворювання, у результаті якого дитина не може йти у школу з 6 років. Тому всі діти, що не почали навчання з 6-річного віку і перебувають у спеціалізованому дошкільному закладі, мають не тільки витяг з діагностичного засідання ПМПК, але й висновок ЛКК, на підставі якого видано цей витяг. Причому ПМПК залишила за собою право контролю за діяльністю ЛКК у цьому напрямі, тобто в частині випадків ПМПК рекомендує йти дитині у школу з 6 років, незважаючи на наявність висновку ЛКК. Наприклад, мовленнєві порушення не є показником для навчання у школі з 7 років, тому що роботу логопеда дошкільного закладу продовжує логопед школи.

Окремий напрям роботи ПМПК становить просвітницька діяльність. Працівники ПМПК ведуть спецкурси з основ дефектології й логопедії, корекційної педагогіки в Інституті післядипломної освіти, на яких докладно висвітлюються психолого-педагогічні шляхи виявлення дітей із проблемами в розвитку й навчанні. Це дає можливість практично кожного працівника сфери освіти озброїти знаннями, що дозволять їм вчасно направити дити-

ну на ПМПК, а також запросити ПМПК на виїзне засідання в їхній заклад. Необхідність проведення такого виїзного засідання визначається керівником установи.

Останнім часом практикуються виїзні діагностичні засідання тільки у віддалені райони міста й сільську зону. Населення міста охоче відвідує ПМПК завдяки конфіденційності прийому, доброзичливому ставленню консультантів до дітей і батьків, високому професіоналізму й тактовності працівників ПМПК.

У ПМПК систематизовано картотеку всіх обстежених дітей у алфавітному порядку, що ведеться від дня заснування консультації. Карти дітей, яким виповнилося 18 років, передаються в архів ПМПК.

Таким чином, у місті Севастополі створено гнучку мережу психолого-медико-педагогічної підтримки дітей із проблемами в розвитку й навчанні, що є одним із найефективніших запобіжних заходів щодо правопорушень, злочинів і бродяжництва серед учнів. Значущість цього особливо слід підкреслити у зв'язку з випадками численних негативних соціальних явищ у сучасній сім'ї та в суспільстві в цілому.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Долженко А. И. К вопросу об учете социальных факторов в диагностике детей и подростков с психическим недоразвитием / А. И. Долженко // Горизонты образования : научно-методический журнал – Севастополь. – 2003. – № 1. – С. 142–145.

2. Долженко А. И. Комплексный подход к решению проблем социально-трудовой адаптации детей и подростков в процессе работы психолого-медико-педагогической консультации / А. И. Долженко // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 1999. – С. 74–76.

3. Долженко А. И. Організаційна впорядкованість – запорука ефективної діяльності психолого-медико-педагогічної консультації / А. И. Долженко // З досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України: посібник / упорядники: А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2008. – С. 17–27.

4. Долженко А. И. Пути повышения роли психолого-медико-педагогической консультации в решении вопросов социальной адаптации детей и подростков / А. И. Долженко // Современные проблемы изучения и воспита-

ния детей с отклонениями в развитии: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 1998. – С. 7–10.

5. Долженко А. И. Роль городской психолого-медико-педагогической комиссии в оказании поддержки детям и подросткам с проблемами в обучении и воспитании / А. И. Долженко // Горизонты образования: научно-методический журнал – Севастополь, 2003. – № 2. – С. 132–133.

6. Долженко А. И. Система социализированной помощи детям с различными формами психического недоразвития в практике работы зональной психолого-медико-педагогической консультации (ЗПМПК) г. Севастополя / А. И. Долженко // Безнадзорные дети: пути решения проблем: материалы докладов и сообщений городской межведомственной научно-практической конференции. – Севастополь, 2003. – С. 32–33.

Цитувати: Долженко А. И. З досвіду роботи Севастопольської психолого-медико-педагогічної консультації / А. И. Долженко // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 60–64.

© А. И. Долженко, 2012. Стаття надійшла в редакцію 25.04.2012 ■

## НАШІ АВТОРИ

**Барабаш Ольга Дмитрівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Бойчук Юрій Дмитрович,**  
доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Водолазська Тетяна Володимирівна,**  
доцент кафедри менеджменту освіти ПОШПО імені М. В. Остроградського

**Долженко Алевтина Іванівна,**  
доктор соціологічних наук, кандидат педагогічних наук, завідувачка Севастопольської міської психолого-медико-педагогічної консультації.

**Заїр-Бек Олена Сергіївна,**  
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Російського державного педагогічного університету ім. О. І. Герцена, м. С.-Петербург

**Знамівська Наталя,**  
вчителька природознавства і біології початкової школи та публічної гімназії ім. святого Франциска Ассизького с. Посквітув Малопольського воєводства (Польща).

**Знамівський Міхал,**  
вчитель біології і хімії, засновник і організатор початкової школи та публічної гімназії ім. святого Франциска Ассизького с. Посквітув Малопольського воєводства (Польща), нині на пенсії.

**Клепко Сергій Федорович,**  
доктор філософських наук, доцент, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри філософії та економіки освіти ПОШПО ім. М. В. Остроградського

**Кучерук Оксана Сергіївна,**  
аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Лазарева Катерина Сергіївна,**  
учитель, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Паращенко Людмила Іванівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент, магістр ділового адміністрування, директор Київського ліцею бізнесу, відповідальний секретар Асоціації керівників шкіл м. Києва

**Помогайбо Валентин Михайлович,**  
кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, відмінник освіти України

**Цебрій Ірина Василівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Експертна рада номера:** Ільченко В. Р.,  
Калініченко І. О., Калюжна Ю. І., Коваленко О.П.,  
Криливець М.П., Муліка К. М., Сухенко Я. В.

На 1 стор. обкладинки: Садківська загальноосвітня школа І–ІІІ ст. Кременчуцької районної ради Полтавської області.  
Сайт: <http://sadcyschol.at.ua/>

На 3 стор. обкладинки: Стасовська Світлана Миколаївна,  
директор Вороньківського навчально-виховного комплексу ім.О.Д. Перелета Чорнухинської районної ради Полтавської області



## CONTENTS

### FAVORABLE LEARNING ENVIRONMENT

#### *PHILOSOPHY OF EDUCATION*

Personal Learning Environment: Knowledge Management and Development of Professional Competence  
*S. Klepko*

#### *PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES*

The Concept of "School Learning Environment" and Approaches to Its Evaluation in the Modern Researches  
*E. Zair-Bek*

Infrastructure of Secondary Education and Learning Environment Development Mechanisms  
*L. Parashchenko*

Spatial and Subject Primary School Environment and Its Impact on Quality of Education  
*T. Vodolazska*

School Garden as Teaching and Research Environment of Modern School: Polish Experience  
*N. Znamirowska, M. Znamirowski*

Ideas of Developmental Education in Pedagogical Theory and Practice  
*O. Barabash*

Inquiring Ability is Important Indicator of Cognitive and Creative Development of Schoolchildren  
*K. Lazareva*

Professional Requirements for Secondary School Teachers in Conditions of Inclusive Education  
*O. Kucheruk, Y. Boychuk*

#### *RETROMETHODS*

The Place of Rhetoric in Pedagogical Systems of Cassiodorus, Gregory the Great, Isidore of Seville and Alcuin of York  
*I. Tsebriy*

Gaining an Education: World War and Genetics  
*V. M. Potomaybo*

#### *REFERENCES*

From Experience of Operation of Sevastopol Psychological, Medical and Educational Advisement  
*A. Dolzhenko*





## Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

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

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної (постдипломної) 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 вчителю «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 уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різнорідних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищепу 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 нівелюють 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 2012 році достатньо оформити передплату журналу (вартість одного комплекту (6 номерів) на рік -138.00 грн) у будь-якому поштово-відділенні.

Передплатний індекс у всеукраїнському каталозі періодичних видань - 98670.

Редакція “ПМ”

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас