

PostMetodika

№ 3 (118), 2014

ISSN 1815-3194



СТОРИЧЧЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ПОЛТАВСЬКОГО КРАЮ



Postmetodika



Вадим ПИЛИПЕНКО:
“Педагогический журнал...” став прикладом освітнього ентузіазму та відданості своїй справі, які продемонстрували педагоги Полтавської губернії в складні часи Першої світової війни та Національної революції”

Ключовою темою цього випуску стало сторіччя педагогічної преси краю та аналіз помітного методичного видання в освітній історії Полтавщини поч. ХХ ст., що започаткувало традиції місцевої педагогічної періодики, через 80 років продовжені “Постметодикою”.
Про це читайте в дослідженні **Вадима ПИЛИПЕНКА** “Перший освітній журнал Полтавщини (до сторіччя заснування “Педагогического журнала для учащихся народных школ Полтавской губернии” (1914–1918 рр.)”

Дотримуючись традиції «Педагогического журнала» «ознайомлювати вчителів з найновішими відомостями освітньої галузі та надавати змогу висловлювати власні думки і пропозиції на сторінках спеціалізованого видання», автори цього номера «Постметодики» наголошують на таких тезах :

«Проектування змісту навчання викладачів на основі тезауруса підвищити ефективність навчання і створить можливості справжньої безперервної проектної освіти»

Сергій КЛЕПКО

“Найбільшим ризиком при вступі у ВНЗ у 2015 р. може стати недостатня поінформованість майбутніх абітурієнтів щодо проведення ЗНО та новацій, викладених в “Умовах прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році”

Людмила ДАВИДЕНКО

“Вразили відповіді кращих учнів на обласній олімпіаді з географії 2014 р. щодо очевидного і простого завдання. Школярі наводили несистемний та індивідуальний фактаж стосовно Австралії, не розуміючи кліматичних закономірностей. Жодна дитина не змогла пояснити пропоновані факти із змісту шкільної географії”

**Ольга МАЩЕНКО,
Леонід БУЛАВА**

“Юридичні задачі Всеукраїнських олімпіад із правознавства повинні мати підвищений рівень складності, як це практикують на олімпіадах із точних наук, де укладачі пропонують творчі задачі, що не під силу звичайному учневі профільного класу (ба більше – учителям!). Тому предметом задач мають бути казуси, прецеденти, колізії, а джерелами – практика Європейського Суду з прав людини та рішення Верховного Суду України”

Едуард ФІСУН

“У США тільки 10 % підготовлених бакалаврів продовжують навчання на рівні магістра. В Україні є випадки стовідсоткового зарахування бакалаврів на програму підготовки магістрів, що дискредитує ідею відбору на подальше навчання кращих”.

Анна ПОНОМАРЕНКО

Про це та інше ми пропонуємо вам дізнатись, читаючи журнал “Постметодика” № 118 за 2014 р.
Усі номери журналу знаходяться у вільному доступі (<http://roipro.pl.ua/pm/postmetod.html> (сайт ПОІППО) <http://www.nbuv.gov.ua/portal/SocGum/Postmetodyka/index.html> (Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського). Цьогоріч журнал безкоштовно передається у районні методичні кабінети, де з ним можуть ознайомитися вчителі.

Журнал засновано в березні
1993 року

ВИДАВЦІ:

Департамент освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

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

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

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

РЕДКОЛЕГІЯ:

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,
А.М.Бойко, Т.О.Бондар,
Б.П.Будан, Б.В.Год, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух, В.В.Зелок,
В.Р.Льченко, С.Ф.Клепко,
С.В.Королюк, В.Г.Кремень,
М.Д.Куласа, Л.В.Литвинюк,
В.С.Лутай, О.О.Мамалуй,
В.І.Мирошніченко, В.Ф.Моргул,
Л.І.Нічуговська, Н.В.Радіонова,
О.В.Садох, І.В.Степаненко,
Н.М.Тарасевич, М.В.Триняк,
Г.Хіліг

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:

О.В.Стоцька

Верстальник:

А.В.Дружиніна

Перекладач:

Л.М.Максименко

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава, вул. Жовтнева, 64 ж

(05322) 7-26-08;

тел./факс: 50-80-85

e-mail: redpm@pei.poltava.ua

http://www.poippo.pl.ua/

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР

від 23 січня 2007 р.

© ПОІППО

Підписано до друку 21.10. 2014

Формат 60x90/8.

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Мищенка, 2,

м. Полтава, 36011

тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

.....

Постановою Президії ВАК

України від 31.05.2011, №1-05/5

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

Журнал "ПМ" № 3 (118), 2014 р.

підписано до друку за рішенням

вченої ради ПОІППО

(протокол № 3 від 20.06.2014 р.).

ISSN 1815-3194

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Тезаурусний підхід до навчання в системі підвищення
кваліфікації педагогічних працівників

Клепко С.Ф. 2

Біографічне навчання у післядипломній педагогічній
освіті. Частина 1: Поняття та моделі

Литвинюк Л.В. 14

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Методологічні та теоретичні аспекти інтеграції змісту
природознавчої освіти майбутніх учителів початкових
класів

Карпузова Н. Д. 19

Формування системи фізико-географічних знань
школярів на основі загальних географічних закономірностей

Мащенко О. М., Булава Л. М. 23

Використання поетапного підходу до формування
суспільствознавчих понять на уроках соціально-
економічної географії

Мироненко Л. Л. 27

Дидактична модель формування здоров'язберезувального
навчального середовища початкової школи

Дудко С. Г. 31

СЛОВО ПСИХОЛОГА

Умственная отсталость и проблема социальной адаптации

Долженко А. И. 35

РЕЦЕПТОМЕТРИКА

Перший освітній журнал Полтавщини (до сторіччя засну-
вання "Педагогического журнала для учащихся народных
школ Полтавской губернии" (1914 – 1918 рр.)

Пилипенко В. В. 40

Історичні аспекти підготовки магістрів

Пономаренко А. Ю. 47

ДОБІДКИ

Особливості підготовки школярів до вступу у ВНЗ у
2015 р.

Давиденко Л. П. 52

Підсумки ЗНО у Полтавській області у 2014 р.

Кравченко Т.О., Одарюк О. О. 56

Олімпіада з правознавства очима члена журі: спроба
конструювання задач і встановлення критеріїв їх оціню-
вання

Фісун Е. Г. 60



ТЕЗАУРУСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

С. Ф. Кленко

Розглядаються ключові аспекти, пов'язані з тезаурусним підходом до навчання та вимірювання кількості інформації. Аналізується стан дослідження поняття «тезаурус». Навчання інтерпретується як розширення тезауруса особистості. Укладання тезауруса з навчальної дисципліни розглядається як засіб активізації навчального процесу. Діяльність педагога обумовлюється сукупністю освоєних ним взаємозалежних тезаурусів. Використання тезаурусного підходу в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників обумовлює розроблення методів і засобів побудови тезауруса для предметної галузі. Пропонується зосередити увагу на дослідженні індивідуальних тезаурусів педагогів і розробленні практичного комплексу тезаурусів.

Ключові слова: тезаурус, тезаурусний підхід, знання, навчання

Кленко С. Ф. Тезаурусний підхід до навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Рассматриваются ключевые аспекты, связанные с тезаурусным подходом к обучению и измерению количества информации. Анализируется состояние исследования понятия «тезаурус». Обучение интерпретируется как расширение тезауруса личности. Подготовка тезауруса по учебной дисциплине рассматривается как средство активизации учебного процесса. Деятельность педагога обуславливается совокупностью освоённых им взаимосвязанных тезаурусов. Использование тезаурусного подхода в системе повышения квалификации педагогических работников обуславливает разработку методов и средств построения тезауруса для предметной области. Предлагается сосредоточить внимание на исследовании индивидуальных тезаурусов педагогов и разработке практического комплекса тезаурусов.

Ключевые слова: тезаурус, тезаурусный подход, знание, обучение

Klenko S. F. Thesaurus Approach to In-service Teachers Training

The key issues related to thesaurus approach to training and measuring the amount of information is considered. The state of research the concept of "Thesaurus" is analyzed. Learning is interpreted as an extension of thesaurus of one's personality. Preparation of the discipline thesaurus is considered as a means of intensification of the educational process.

Activities of educator are conditioned as a set of interrelated thesauri mastered by that person. Thesaurus approach in the in-service teachers training stipulates to develop methods and tools for building a thesaurus for subject area. It is proposed to focus on the study of individual teachers' thesauruses and developing practical set of thesauri.

Keywords: thesaurus, thesaurus approach, knowledge, training

Вступ

Проблема підвищення якості освіти турбує представників усіх її сфер і підрозділів, зокрема, системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Проте предметного розуміння шляхів і факторів поліпшення освіти в дискусіях не досягнуто, а запропоновані численні концепції при детальному аналізі у кращому випадку наближають до вирішення проблеми, але аж ніяк її не розв'язують. Утім, при всіх застереженнях основну ідею для розуміння сутності освітнього процесу все ж висунуто на досить високому рівні формалізації та аргументованості. Мова йде про тезаурусний підхід до навчання як засобу пізнання й систематизації мови певної предметної галузі, точніше – метод тезаурусного моде-

лювання лексики. Він щоразу активніше обговорюється в літературі.

Це пов'язано з тим, що фонд мови (тлумачні словники розвинених мов світу містять близько півмільйона словникових статей) для людини занадто великий і вона протягом життя встигає освоїти, як вказує В. А. Кухаренко, лише 12–13 % цього складу, причому тільки 10–15 % зазначеної кількості (5 500–7 500 одиниць) – активно. Але і потреби засвоювати весь тлумачний словник тієї чи іншої мови немає. Як вказує ця авторка, «курс математики можна слухати, володіючи запасом зі 125 слів, фізики – 150 слів». При цьому, однак, зазначається, що «людство стає дедалі балакучішим. На десять біблійних заповідей витрачено 300 слів. Американська декларація незалежності потребувала 1 500 слів. Повідомлення ж про підвищення цін на вугілля в одній із

Кленко Сергій Федорович, доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

капіталістичних країн – 26 811 слів” [1, с. 34–35]. Тобто для опанування певної предметної галузі чи мови цієї галузі досить засвоїти її тезаурус.

Ідея про тезаурус як основу проектування навчання, зокрема, змісту підготовки викладачів є привабливою і зрозумілою, проте як вона може бути конкретно реалізована? Щоб відповісти на це питання, що і є метою статті, потрібно з'ясувати, що таке тезаурус, тезаурусний підхід і як конкретно останній може бути застосований у системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО).

1. Поняття про тезаурус

У Давній Греції тезаурусом (thésaurós) називали скарб, скарбницю, запас. І в науковій термінології нашого часу – лінгвістиці, семіотиці, інформатиці, теорії штучного інтелекту та інших галузях знання – тезаурус позначає деяке особливим чином оформлене накопичення. В інформатиці й теорії штучного інтелекту звертається увага на систематизацію даних, що становлять тезаурус, і на їх орієнтаційний характер. Саме така характеристика тезауруса покладена в основу змісту цього поняття в загальногуманітарному тезаурусному підході: тезаурус – це структуроване подання і загальний образ тієї частини світової культури, яку освоює суб'єкт.

Тезаурус як спосіб систематизованого представлення знань і різновид ідеографічного словника розглядається Н. І. Гендіною як багатозначне слово, що має, як мінімум, два значення:

1. Тезаурус як ідеальний об'єкт – «сукупність знань, накопичених людиною або тим чи іншим колективом». Це упорядкований і відображений у свідомості людини «лексикон», «світ» окремої особистості, «світ знань та інтересів». У теорії інформації тезаурусом називають запас знань (понять, суджень), розміщених у пам'яті суб'єкта, що сприймає інформацію як структуроване знання у вигляді понять і смислових відношень між ними.

2. Тезаурус як матеріальний об'єкт – словник. Тезаурус – це словник особливого типу або ідеографічний словник, у якому слова розташовуються за ступенем смислової близькості. Лексика мови представлена в них у вигляді систематизованих груп слів, тією чи іншою мірою близьких за смислом (синоніми, гіпероніми, гіпоніми, антоніми, пароніми тощо). Тезаурус становить упорядковану сукупність лексичних одиниць, у якій у явному вигляді за допомогою спеціальних міток відображені смислові відношення (синонімічні, родовидові й асоціативні) між ними. Іншими словами, упорядкування лексики в тезаурусі здійснюється не за алфавітною або іншою формальною ознакою, а за смисловою (семантичною).

Основою побудови ідеографічних словників є логічна класифікація всього понятійного змісту лексики. Систематизація слів у таких словниках заснована на психологічних асоціаціях предметів і понять. Лексичні одиниці групуються у поля, у

центрі кожного з яких стоїть слово, що об'єднує інші слова, які певною мірою близькі йому за значенням чи асоціюються з ним за змістом (наприклад: комаха – муха, бджола, мураха, метелик; повзати, літати, стрибати...). Як правило, слова й словосполучення всередині поля коротко тлумачаться таким чином, щоб було видно, чим кожне з них відрізняється від решти членів поля.

Приклад: Тезаурус ЮНЕСКО

Прикладом є Тезаурус ЮНЕСКО – список 7 000 термінів англійською мовою, що використовуються для тематичного аналізу та пошуку документів і публікацій у галузях освіти, культури, природничих, соціальних і гуманітарних наук, комунікації та інформації передусім за ієрархічною класифікацією (<http://databases.unesco.org/thesaurus/>, російська версія – <http://databases.unesco.org/thesru/>). Тезаурус ЮНЕСКО складається із семи основних тематичних галузей, або полів, із розбивкою на мікротезауруси, що уможливають швидке ознайомлення з темою. У мікротезаурусі вказуються змінні номери термінів, що перебувають на вищому рівні ієрархії, тобто описи без яких-небудь посилань на більш загальний термін (BT = Broader Term); кожен термін вищого рівня, якщо необхідно, супроводжується посиланням UF (= Used For) і спадною ієрархією описів, перед кожним із яких ставиться символ NT (= Narrower Term, «вузький термін»). Для розкриття кожного терміна використовуються такі умовні позначки:

SN Scope Note: – «зміст терміна»: роз'яснення, що допомагає правильно використати той чи інший опис;

MT Microthesaurus: – «мікротезаурус»: вказівка номера і найменування мікротезауруса, до якого належить опис;

UF Used For: – «синонім»: посилання на одну або кілька позицій, що не є описом і синонімічними або майже синонімічними до того чи того опису;

BT Broader Term: – «широкий термін»: посилання на один або кілька родових чи елементів, що породжують, що є описом і розташованих на один рівень вище в структурі тезауруса;

NT Narrower Term: – «вузький термін»: посилання на один або декілька конкретних чи похідних описів, що знаходяться на один рівень нижче в структурі тезауруса;

RT Related Term: – «споріднений термін»: посилання на один або декілька супутніх описів.

Наприклад, у Тезаурусі ЮНЕСКО поняття «розвиток сфери освіти» (Educational development) визначено так: «*позитивні еволюційні зміни одного або декількох змінних показників системи освіти у бік встановленого критерію. При потребі використовуйте більш точний дескриптор*». Це поняття належить до мікротезауруса «політика в галузі освіти». Його синонім – «прогрес в галузі освіти». Вужчими термінами є «розвиток навчального плану», «диверсифікованість освіти»,

а спорідненим – «планування в галузі освіти». Перебувають на один рівень нижче від поняття «розвиток освіти» у структурі тезауруса такі вужчі стосовно нього поняття, як «інновації в освіті» (експерименти в галузі освіти, інновації в навчальній методології), «реформа освіти», «тенденції у сфері освіти» (тенденції в зарахуванні учнів). Своєю чергою, поняття «реформа освіти» (educational reform), що також належить до мікротезауруса «політика в галузі освіти», тлумачиться як «заплановані або реалізовані зміни щодо основної частини національної системи освіти» і є вужчим за поняття «розвиток сфери освіти». Його синоніми – «зміни в галузі освіти», «процес відновлення в галузі освіти». Спорідненими термінами є поняття «розвиток навчального плану», «демократизація освіти», «диверсифікованість освіти», «інновації в освіті», «планування в галузі освіти» [2]. Останнє поняття – «планування в галузі освіти» – розкривається за допомогою термінів «розподіл шкіл», «розташування шкіл», «освітні проекти», «кількість учнів у класі», «кількість учнів у школі», «регіональні пріоритети в освіті», «статистика в галузі освіти», і зокрема, «визначення місця розташування школи» (school mapping), що тлумачиться як «планування діяльності освітніх установ з урахуванням демографічних і географічних факторів». Як бачимо, тезаурусне подання інформації наводить лад у використанні термінології, допомагає уникати дублювання інформації та сконцентруватися на суттєвих ознаках того чи іншого процесу.

Необхідність створення україномовної версії Європейського освітнього тезауруса вичерпно висвітлює К. В. Корсак [3], брак її призводить до багатьох безплідних дискусій в українській освіті.

Розроблення методів і засобів автоматизації побудови тезауруса предметної галузі

Існує велика кількість тезаурусів, що описують понятійні і термінологічні системи багатьох предметних галузей. Однак, розроблення тезауруса для предметної галузі, а також його поповнення все ще є великою проблемою. Високоякісні тезауруси здебільшого створюються вручну. Процес підтримки тезаурусів в актуальному стані досить трудомісткий. Таким чином, ручна побудова тезаурусів стає «вузьким місцем» для практичної реалізації проектів, що використовують тезауруси для вирішення своїх завдань, відтак потрібні методи автоматизації їх наповнення та підтримки. Однією із проблем, що виникає при автоматичному наповненні тезаурусів, є велика кількість «шуму», який потрібно ефективно відсіювати. У зв'язку із цим, поряд з автоматичними методами використовують ручну обробку отриманого матеріалу для отримання даних більшої точності (такі методи називаються автоматизованими).

Побудова тезауруса – непросте завдання. Незважаючи на те, що існують певні стандарти побудови тезаурусів, не завжди

можливо скопіювати наявні методики. Причинами цього є, по-перше, брак джерел лексичної інформації (наприклад, розмічених корпусів текстів), по-друге, специфіка мови предметної галузі. Першу проблему можна вирішити, створивши подібний словниковий фонд самостійно. Для цього використовуються засоби корпусної лінгвістики [4;5]. Вирішення другої проблеми не є тривіальним, оскільки проблема посилюється ще й тим, що необхідно реалізувати інструмент, який би був універсальним, тобто придатним для автоматизованої побудови тезаурусів будь-яких предметних галузей. Для цього необхідно спроектувати структуру тезауруса таким чином, щоб можна було легко наповнювати тезаурус під будь-яку галузь. Наприклад, не обмежувати набір можливих відношень, обирати універсальні критерії для відбору термінів. При такому підході ймовірність «шуму» на виході зростає. Звідси випливає те, що програмний інструмент може давати в результаті аналізу тексту словника тільки гіпотези про передбачувані відношення між термінами, які з певною ймовірністю містять помилки. Спроби поліпшити якість роботи програми неминуче призводять до того, що витрати на її поліпшення перевищують витрати на виправлення таких помилок вручну.

Короткий огляд програмних засобів управління корпоративними глосаріями, тезаурусами, термінологією подає А. Левенчук. Проблема з термінологією проста: різні люди використовують різні слова для позначення одних і тих же речей, а також одні й ті ж слова для позначення різних речей. Це призводить до помилок за безліччю сценаріїв, щоб уникнути таких помилок, розробляються технології автоматизованої побудови інформаційно-пошукового тезауруса на основі корпусу текстів предметної галузі [6].

Стан дослідження поняття «тезаурус»

У найновішій книзі "Тезаурус: огляд, ренесанс і перегляд" Сандра К. Роу і Алан Р. Томас розкривають походження й розвиток тезаурусів, розглядають історичний розвиток тезаурусів і стандартів, що використовуються для побудови тезауруса; знайомлять із сучасними та новими функціями тезаурусів, зокрема міжнародних і багатомовних; представляють зміну визначень, характеристик, функцій і застосувань тезаурусів; мультикультурні питання відображення та взаємодії при створенні тезаурусів, їх роль в освіті і навчанні [7]. Загальні дослідження поняття «тезаурус» в інформаційній картині світу здійснює М. М. Чурсін [8]. Михайло Епштейн зауважує, що тезаурус – це мова, що демонструє власну мову, ту концептуальну модель, що кладеться автором в основу його світогляду й самоопису. На думку філософа, у міру рефлексивного зростання людства на перший план виходить тезаурусність – прошарок особистої самосвідомості, який поки ще недостатньо вимовлений, пророблений і підтриманий культурою. Тезаурусність

починає здобувати суспільний престиж, чому сприяють Інтернет із його пошуковими системами, каталогами й гіпертекстами, масовий читацький успіх словників і енциклопедій.

Тезаурусний підхід проголошений новою парадигмою гуманітарного знання [9]. У найбільш загальному вигляді тезаурус визначено як повне систематизоване зведення освоєних соціальним суб'єктом знань, істотних для нього як засіб орієнтації в навколишньому середовищі, а понад це також знань, що не пов'язані з орієнтаційною функцією, але розширюють розуміння суб'єктом себе і світу [10, с. 67]. Тезаурус став символом організації знання взагалі.

Тезаурусний підхід покладено в основу суб'єктно орієнтованих напрямів досліджень у галузі соціальної філософії, культурології, соціології, антропології, філології, а також таких прикладних галузей діяльності, як соціальне й соціокультурне проектування, дизайн, гуманітарна експертиза. Він показав свою евристичність у культурології, у рамках якої формується тезаурологія – своєрідна суб'єктна культурологія. Найбільш повний і узагальнений виклад тезаурусної концепції гуманітарного знання, методологія тезаурусного підходу, що відкриває нові можливості в гуманітарному розумінні людини та її світу, представлено у монографії Вал. А. Лукова і Вол. А. Лукова [11].

Питання розроблення інформаційно-пошукових тезаурусів (далі – ППТ), як вказує О. М. Збанацька, досліджувалися І. В. Безбородовою, Д. Варгою, Т. І. Вилегжаніною, С. В. Жмайло, О. Н. Кедровою, О. О. Лаврьоною, Р. Р. Мдівані, Л. Е. Пшеничною, Ю. І. Шемакіним. Дескрипторні інформаційно-пошукові мови (далі – ПМ) у 1970–1990-ті рр. вивчали Г. С. Валейка, Р. Н. Єфименко, Т. Б. Омарова, Є. А. Розаускас, А. В. Соколов, на початку ХХІ ст. – А. Б. Антопольський. У 1970-х рр. активно розробляються тематичні, галузеві і багатогалузеві ППТ. Методику підготовки ППТ було викладено А. І. Чорним (1968), Д. Варгою (1970), Ю. І. Шемакіним (1974), О. А. Кедровою (1987), О. О. Лаврьоною (2002), Р. Р. Мдівані (2004), С. В. Жмайло (2004; 2006); семіотичні аспекти інформаційного пошуку та ППТ – Ю. А. Шрейдером (1965; 1971), І. Ю. Велслером (1976), Л. Е. Пшеничною (1977), Б. В. Якушиним (1976; 1978), С. Е. Нікітіною (1978; 1987). У незалежній Україні практичною реалізацією ППТ став універсальний «Інформаційно-пошуковий тезаурус» (2004) (розробники – Т. І. Вилегжаніна, О. М. Збанацька) [12].

Розгляд еволюції і галузей застосування ППТ здійснила Н. І. Гендіна [13]. Автор зазначає, що, незважаючи на тимчасове послаблення інтересу до ППТ, у наш час, із появою повнотекстових баз даних природних мов і, особливо, з розвитком мережі Інтернет, з'явилася тенденція до нового осмислення логіко-семантичної функції тезаурусів у сучасних АІС, розширення

галузей застосування ППТ. Досвід засвідчив, що необхідне «повернення» до ідеї використання ППТ із контрольованою лексикою, зокрема ППТ, для забезпечення пошуку інформації, насамперед, у контрольованій частині Інтернету – електронних бібліотеках.

Зокрема, політематичний, галузеві та проблемні тезауруси можуть бути використані в царині термінознавства та опису систем знань, вказує Н. І. Гендіна, таким чином:

- як засіб опису – інвентаризації існуючого рівня знань у певній галузі, оскільки кожен термін становить «згусток знань», який може бути розгорнутий у визначення (дефініцію);

- як засіб систематизації термінології, а отже, і знань у певній галузі науки, наочно представляючи ієрархію понять;

- як засіб стимулювання розвитку знань. Тезаурусне подання термінології, крім встановлення однакового розуміння основних понять, уможливорює виявлення прогалин (пропусків, лакун), маловивчених понять і «точок згущення» в термінологічних і понятійних системах. Це може слугувати орієнтиром для подальших досліджень, дає змогу виявити аналогії підсистем понять, а також визначити тенденції виділення підсистем понять і рубежі знань, від яких можливий подальший розвиток тієї чи іншої галузі;

- як засіб опису історії розвитку спеціальних знань у певній предметній галузі. Тезаурусне подання термінології дає змогу проводити дослідження особливостей розвитку галузевих знань, включаючи кількісне вивчення внеску окремих вчених і наукових шкіл у розвиток загальної теорії з урахуванням кількості, новизни та ієрархічних статусів понять [там само].

II. Навчання – розширення тезауруса особистості (інформаційно-семантична модель навчання)

У педагогіці поняття "тезаурус" пов'язують з інформаційно-семантичною моделлю навчання. Кожен індивідуум володіє власним понятійним тезаурусом – тезаурусом особистості. Тезаурус – індивідуальна конфігурація орієнтувальної інформації (знань, настанов), що складається під впливом макро- і мікросоціальних факторів і забезпечує орієнтацію людини в різних ситуаціях і на різних рівнях соціальності [14]. Розширення тезауруса особистості при включенні у нього нової інформації інтерпретується як навчання. У змісті тезауруса розмежуються два типи утворень: образи (операнди) і операції. Процес навчання представляється як процес розширення й реструктурування тезауруса.

Подання знань за допомогою тезауруса дає змогу моделювати і процеси виведення нових знань, і процеси їх здобуття, оскільки тезаурус явним чином відображає структуру предметної галузі та методи передачі знань про неї. Конкретній навчальній системі відповідає мережа траєкторій на тезаурусі. Порівняння навчаль-

них систем зводиться до виміру міри топологічної еквівалентності двох мереж із використанням відповідного аналітичного апарату.

Тезаурус надає можливість однозначного опису змісту освіти, що визначається освітньою програмою, а також аналізу можливих наслідків реалізації освітньої програми. Прогнозування результатів реалізації програми починається з топологічного аналізу мережі траєкторій на тезаурусі. На другому етапі виявлена сукупність топологічних характеристик (сукупна довжина траєкторії, ступінь розгалуження, розподіл елементарних осередків за зонами та рівнями тощо) перетворюється на прогноз наслідків реалізації освітньої програми.

Процес реалізації зазначеного підходу має декілька етапів. По-перше, для з'ясування змісту, характеру професійно-педагогічної діяльності викладача, її умов і особливостей, об'єкта, предмета, цілей і завдань, тенденцій розвитку необхідно провести інформаційний пошук у конкретній предметній галузі (наукові праці з педагогіки; дослідження, що узагальнюють передовий педагогічний досвід, нормативні документи, за якими розробляється зміст освітньої програми тощо). По-друге, слід виділити ключові слова (дескриптори) як основні структурні одиниці, що складуть термінополя тезауруса. По-третє, дескриптори слід представити у відповідній, оптимальній для конкретних завдань, формі.

Тезаурусний підхід до вимірювання кількості інформації: тезаурус людини – її капітал

Існує декілька підходів до об'єктивної оцінки кількості інформації. Найбільш практичним є запропонований Ю. А. Шрейдером тезаурусний підхід до вимірювання кількості інформації [15], що заснований на розгляді інформації як знань. Відповідно до цього підходу кількість інформації, що здобувається людиною з повідомлення, можна оцінити мірою (ступенем) зміни її знань. Структуровані знання, представлені у вигляді понять і відношень між ними, називаються тезаурусом. Структура тезауруса ієрархічна. Поняття і відношення, групуючись, утворюють інші, складніші поняття і відношення.

Знання окремої людини, організації, суспільства утворюють відповідні тезауруси. Тезауруси організаційних структур утворюють тезауруси складових їхніх елементів. Так, тезаурус організації утворюють, насамперед, тезауруси співробітників, а також інших носіїв інформації – документів, устаткування, продукції тощо.

Для передачі знань потрібно, щоб тезауруси передавального і приймаючого елементів перетиналися. Інакше власники тезаурусів не зрозуміють один одного.

Тезауруси людини і будь-яких організаційних структур, зокрема, наприклад, освітніх галузей та інших дисциплінарних утворень в освіті, є їхнім капіталом. Тому власники тезаурусів прагнуть зберегти і збільшити свій тезаурус. Збільшення

тезауруса здійснюється завдяки навчанню, купівлі ліцензії, запрошенню на роботу в організацію кваліфікованих співробітників, а нерідко і в спосіб викрадання корисної інформації.

У суспільстві спостерігаються дві тенденції: розвиток тезаурусів окремих елементів (людей, організацій) і вирівнювання тезаурусів елементів суспільства. Вирівнювання тезаурусів відбувається як унаслідок цілеспрямованої діяльності (наприклад, навчання), так і стихійно. Стихійне вирівнювання тезаурусів відбувається завдяки випадковій передачі знань, зокрема незаконній [16].

Підготовка тезауруса з навчальної дисципліни як засіб активізації навчального процесу

Актуальною проблемою є аналіз і проектування тезаурусів навчальних дисциплін, застосування для цього методів штучного інтелекту [17]. О. М. Збанацька ініціювала постановку питання про підготовку тезауруса з навчальної дисципліни як засобу активізації навчального процесу [18]. Для шкільної освіти таких тезаурусів розроблено вкрай мало [19; 20; 21]. Ю. М. Філіпович, А. В. Прохоров проаналізували досвід словниково-тезаурусних описів семантики інформаційних технологій [22]. Словник термінів Ю. В. Рождественського вперше в російській культурі інтегрує й систематизує основний склад понять, що визначають устрій та функціонування різних аспектів суспільного життя, і призначений для самоосвіти учнів, педагогів, батьків [23]. У "Тезаурусі саморуку учнів до здорового способу життя в процесі навчання" приділено увагу основним термінам здорового способу життя школярів у процесі навчання, що може допомогти останнім активно включитися у процес саморуку до здорового способу життя [24]. Розроблено тезаурус педагога з фізичного виховання як навчальний посібник [25].

Т. С. Маркарова розцінює тезаурус з педагогіки як репрезентатор галузевої терміносистеми і як один із способів подання освітньої інформації (2008) [26]. Спроби укласти тезауруси з педагогіки зробила Н. В. Якса [27, 28]. Як посібник із педагогіки створено педагогічний тезаурус (словник) із досить повною смисловою інформацією з основних аспектів педагогічної науки для студентів університетів, педагогічних інститутів, аспірантів, вчителів шкіл, викладачів педагогічних технікумів у Курганському державному університеті [29]. О. М. Шилова дослідила теоретичні основи становлення інформаційно-педагогічного тезауруса та його функції в системі професійної підготовки фахівця освіти [30]. Є. І. Огарьов уклав тезаурус безперервної освіти [31]. Тезаурус наукового дослідження з проблем неперервної професійної освіти розробила й аналізує С. О. Сисоєва [32].

Ступінь відповідності між тезаурусом учня і тезаурусом навчального контенту досліджується як метрика процесу засвоєн-

ня дистанційного навчального курсу [33]. Парадигми виховання розглядаються в континуумі: від «війни тезаурусів» до «діалогу тезаурусів» [34]. Видається плідним напрям інтерпретації тезаурусів як інструментів викладача [35]. Актуалізується проблема індивідуального тезауруса як системи знань та співвідношення понять «індивідуальний тезаурус» і «мовна особистість» [36].

Проте загалом і далі лишається мало з'ясованим одне з найважливіших, на думку М. Епштейна, питань: «Наскільки тезаурусний підхід може бути продуктивним?». Також потребує пояснень і питання про те, які методологічні і педагогічні процедури можуть вести до зростання тезаурусної свідомості не тільки окремих особистостей, а й загалом суспільства, аби артикулювати найглибший його історичний досвід, що не зводиться до «історій»? [37].

III. Тезаурусний підхід у системі підвищення кваліфікації викладачів

Використання тезаурусів у системі післядипломної освіти як перспективний напрям запропонувала Л. І. Гур'є (2001) [38]. Цей автор звернула увагу, що у післядипломній освіті основною проблемою є не засвоєння величезного й такого, що швидко зростає, обсягу знань і навіть не орієнтування в їх потоці, а отримання, створення, виробництво унікального знання, у якому є особистісна потреба. Тобто післядипломна освіта – спосіб інформаційного обміну, що відбувається в кожному акті життєдіяльності особистості впродовж усього її життя, і, по суті, є формою «освіти освічених людей», яку не можна вважати видом навчання, а потрібно сприймати як форму безперервної проєктивної освіти. Тому Л. І. Гур'є вважає, що «конкретизація цілей додаткової професійної освіти і цілей проєктування навчальної інформації, що ставляться і становлять основу навчання, на рівні загального теоретичного уявлення навряд чи можлива. По-перше, така конкретизація у сфері «освіти освічених людей»... призведе до насадження єдиної, значною мірою абстрактної, моделі викладача як результату навчання, що не враховує різні стилі діяльності, досвід, особистісні особливості і потреби викладача. По-друге, така конкретизація не врахуватиме зростання різноманіття професійної діяльності викладача» [там само].

У такому контексті перспективною видається побудова навчального плану та навчальних програм підготовки викладачів, що базуються на тезаурусному підході. При цьому можуть використовуватися інформаційно-пошукові (ІПТ) і логіко-категоріальні тезауруси (ЛКТ).

Метод побудови ІПТ і ЛКТ, заснований на аналізі нової літератури, дає змогу вважати, що тезаурус об'єктивно відбиває сутність і перспективи розвитку спеціальності, оскільки інформаційний потік, на основі аналізу якого будується тезаурус, формується практично нескінченним числом учасників наукової комунікації в тій чи тій галузі знань. Таким чином, стверд-

жує Л. І. Гур'є, зміст підготовки викладачів, спроектований на основі тезауруса, буде об'єктивно й адекватно відображати в кожний конкретний момент часу необхідний рівень, зміст і характер професійно-педагогічної діяльності викладача.

Оскільки тезаурус містить поняття всіх рівнів ієрархії, то це дає змогу здійснити укладання об'єктивної робочої програми, уможливило розподіляти навчальний час таким чином, щоб на дисципліни нижчих ієрархічних рівнів, зміст яких змінюється значно швидше, виділялося менше часу.

Тезаурус може вбудовуватися в експертну систему, яка в цьому випадку (маючи забезпечення засобами навчання) здатна використовуватися як автоматизована навчальна система.

Підставою для використання тезауруса у педагогічній практиці є аналогія між навчальним процесом і сукупністю семантичних процесів, що відбуваються в деякому мовному середовищі. Це мовне середовище утворене безліччю елементарних понять (законів, теорій, методів, проблем, наукових фактів) і зв'язків між ними (конкретизація, інтерпретація, формалізація, моделювання, аналогія, синтез, аналіз, абстракція, індукція, дедукція тощо), а також сукупністю вкладених одна в одну структур: елементарних понять, елементарних структур з елементарних понять тощо.

Давно триває дискусія про розроблення стандартів ППО, проте жодного такого стандарту для певної категорії учителів не створено. Здається, це викликано як проблемою складності цілепокладання ППО так і проблемою упорядкування термінології в освіті. Словники-тезауруси є таким засобом упорядкування термінології. Тезаурусний опис термінології є важливим на всіх етапах стандартизації: систематизації термінів, створення логіко-понятійної моделі терміносистеми і, власне, стандартизації.

Відповідно до основних положень методики стандартизації науково-технічної термінології, тезауруси можуть слугувати тим самим цілям, що й стандарти [39, с. 4].

Тезаурусний підхід до визначення ефективності діяльності ОІППО

Використання тезауруса і заснованих на ньому методик проєктування змісту навчальної дисципліни дає змогу діагностично задавати результати навчання і, отже, оптимізувати процес підготовки та підвищення кваліфікації викладачів у системі післядипломної освіти.

Життєвою основою знання є інформація. Завжди не вистачає ні часу, ні сил, щоб охопити й зрозуміти весь її зміст (контент). Тому кожен із нас щодня стикається з проблемою необхідності управління контентом, тобто визначатися щодо процесів отримання, зберігання, оброблення та поширення інформації. Щоб допомогати співробітникам компанії працювати з інформацією як із корпоративним активом у найбільш послідовний, природний і «фабричний» спосіб, розроблено «науку

про те, як працювати з документами» – концепцію ЕСМ (Enterprise Content Management / управління контентом підприємства, або «управління корпоративним контентом»). Ця наукова дисципліна включає комплекс стратегій, методик та інструментів, що забезпечують збір, управління, зберігання та надання співробітникам організації корпоративного контенту. ЕСМ дає змогу управляти неструктурованою інформацією компанії незалежно від форм подання інформації. За тридцять років існування та розвитку ЕСМ накопичено значний обсяг міжнародних стандартів і ефективних практик, пов'язаних із розробленням, упровадженням та використанням ЕСМ-рішень.

Одним із ЕСМ-рішень управління інформаційним контентом підприємства є розроблення тезаурусів – «наборів слів у системі перехресних посилань, що відносяться до різних таксономій і забезпечують своєрідну мета-класифікацію, полегшуючи тим самим пошук документів» [40, с. xxvi].

Таким чином, тезаурусна лексикографія багатоаспектна. Вона пов'язана і з інформаційно-пошуковими системами в АСУ, і з роботою щодо упорядкування та стандартизації термінології, і з методами опису семантики мови науки й техніки. Словники-тезауруси, своєю чергою, також багатофункціональні. Поряд із використанням їх як інформаційно-пошукових мов, вони можуть розглядатися як спосіб упорядкування та стандартизації термінології, а також як інструмент системного опису семантики мови науки і техніки [39, с. 5].

Створення тезаурусів у системі післядипломної освіти

Є поодинокі спроби створення тезаурусів і в системі післядипломної педагогічної освіти. Більше ніж 500 термінів містить Тезаурус методичного працівника на допомогу методичним, науково-методичним працівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) методичних кабінетів (центрів), керівникам методичних об'єднань, методичних шкіл, постійних семінарів, творчих груп та інших структурних підрозділів методичної роботи, розроблений у Рівному [41]. Словник психолого-педагогічних термінів і понять на допомогу працівнику сільської школи, укладений Ю. В. Буганом, В. І. Уруським у Тернополі, розкриває зміст 1 350 найбільш уживаних психолого-педагогічних термінів, понять та категорій, що використовуються у практичній роботі працівників освіти [42]. У словник введено також терміни і поняття, що входять у систему інших суміжних наук (філософії, соціології, політології, економіки, медицини). Словник розрахований на вчителів, практичних психологів, працівників методичних служб, слухачів системи перепідготовки та підвищення кваліфікації, післядипломної освіти педагогічних працівників, студентів педагогічних

навчальних закладів, широке коло читачів.

Проте ці спроби здійснені без використання Державних стандартів України з методики розроблення тезаурусів [43; 44], Британського стандарту BS 5723:1987 «Створення та ведення одномовних тезаурусів», що ідентичний Міжнародному стандарту ISO 2788:1986 «Документування – Методичні поради зі створення та введення одномовних тезаурусів», а також Державного стандарту України ДСТУ 2398-94 «Інформатизація та документація. Інформаційні мови. Терміни та визначення», Міжнародного стандарту ГОСТ 7.74-96 «Информационно-поисковые языки. Термины и определения», Державного стандарту України ДСТУ 3966-2000 «Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять» [45].

Розроблення та поповнення тезауруса для предметної галузі залишається великою проблемою

Першу спробу застосувати тезаурусний підхід було зроблено автором цієї статті при аналізі тексту проекту Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти за допомогою його алфавітно-частотного словника. Було встановлено, що структуру та зміст освіти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів подано за допомогою 21 721 слововживання 3 032 слів [46]. Для порівняння згадувався список 4 864 слів, які має знати кожен американець, укладений американським ученим Е. Д. Хіршом [47]. Критики цього списку зазначають, що він майже не містить термінів, необхідних для технологічної грамотності. За підрахунками С. Канізарес, малюк у віці 2–3 років знає 50–300 слів. У віці 3–4 років словниковий запас зростає до 500 – 1,2 тис. слів, із 4 до 5 років – до 1,5–2 тис. слів. Після досягнення шестирічного віку середньостатистична дитина знає понад 6 тис. слів. У середньому, доросла людина використовує для щоденного спілкування близько 3 тис. слів. Однак її словниковий запас складається приблизно з 20 тис. слів. Чим більший словниковий запас людини, тим вища ймовірність того, що вона досягатиме успіху в житті. Проте навіть «900 слів можуть перевернути світ». Так, у 1953 р. видатні вчені-біологи Вотсон та Крік описали за допомогою 900 слів структуру основної молекули життя – ДНК – і механізм її реплікації. Відтоді молекулярна біологія не лише змінила спосіб наукового мислення, а й значною мірою визначила подальший розвиток усього людства [48]. Перегляд алфавітно-частотного словника тексту проекту Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти допоміг встановити пропущені елементи у пропонуваному змісті шкільної освіти. Укладання алфавітно-частотних словників – це перший крок для розроблення тезаурусів різних галузей.

Отже, переваги тезаурусного підходу незаперечні, проте на практиці, зокрема в системі ППО, його впровадження фактично є епізодичним і факультативним. Чому

так? Припустимо, що маємо тезаурус ІІО, предметних освітніх галузей, освітології.

Як тепер може бути організований тезаурусний підхід у навчанні? У випадку з педагогом, мабуть, легко нарахуємо декілька десятків тисяч понять, які за різними нормативами (Законами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, атестаційними вимогами тощо) виявляться необхідними для успішного виконання ним педагогічних функцій. Словник і тезаурус предметної галузі – явища різні і в кількісному, і в якісному вимірах. Тезаурус репрезентує передусім актуалізовану лексику.

Проілюструймо це на прикладі термінологічного поля процесу атестації учителя. Типове положення про атестацію педагогічних працівників [49] визначає критерії, на основі яких першим присвоюються кваліфікаційні категорії: «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії». Вимоги-критерії до кваліфікаційних категорій послідовно ускладнюються, описуючи траєкторію генези професійної компетентності. Проте спостерігається низка суперечностей між цими вимогами, які залежать від того, як ми домовимося щодо тлумачення того чи іншого терміна, який використовується у критеріях атестації. Укладений мінімальний словник-тезаурус Типового положення про атестацію педагогічних працівників показує, які його терміни потребують пояснення і конкретного вказування (наприклад, які «інноваційні освітні технології» може застосувати вчитель того чи іншого фаху).

**Проект: мінімальний словник-тезаурус
Типового положення про атестацію педагогічних працівників
(перелік термінів)**

активне використання
вдосконалення професійного рівня
використання диференційованого та індивідуального підходу до учнів
використання інформаційно-комунікаційних технологій
використання методів компетентно орієнтованого підходу до організації навчального процесу
використання цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі
вміння
вміння аргументувати свою позицію
вміння вирішувати педагогічні проблеми
вміння вносити пропозиції
вміння лаконічно, образно і виразно подати матеріал
вміння продукувати оригінальні, інноваційні ідеї
вміння установлювати контакт з учнями (вихованцями), батьками, колегами по роботі; володіють...
впровадження передового педагогічного досвіду
диференційований та індивідуальний підхід до учнів
додержання педагогічної етики, моралі
застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі
застосування нестандартних форм проведення уроку

здатність забезпечувати засвоєння учнями...
навчальних програм
здібності, творчі та організаторські
знання основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології
знання основних нормативно-правових актів у галузі освіти
знання теоретичних основ та сучасних досягнень науки з предмета, який вони викладають
знають...
ініціативність
інноваційні ідеї
інноваційні освітні методики
інноваційні освітні технології
кваліфікаційна категорія
компетентність
користуються авторитетом серед колег, учнів та їх батьків
методи компетентно орієнтованого підходу до організації навчального процесу
методичні прийоми
міжатестаційний період
морально-психологічні якості
навички самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці
нестандартні форми проведення уроку
ораторське мистецтво
організованість
оригінальні ідеї
освітній рівень працівника
основи дитячої та вікової фізіології
основи педагогіки
основи психології
основи теоретичні та сучасні досягнення науки з предмета, який вони викладають
основні нормативно-правові акти у галузі освіти
оцінка виконання педагогічним працівником посадових обов'язків
педагогічна етика, мораль
педагогічний досвід
педагогічні засоби
педагогічні проблеми
передовий педагогічний досвід
повна вища освіта
поширення інновацій у професійному середовищі
пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі
професійна діяльність
професійна компетентність
професійна підготовка
професійний рівень
результативність та якість роботи
спектр стратегій навчання
стратегії навчання
тарифний розряд
технології освітні сучасні
технології творчої педагогічної діяльності
урахування особливостей навчального матеріалу і здібностей учнів
участь у роботі методичних об'єднань
форми позаурочної роботи
форми та методи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують максимальну самостійність навчання учнів
формують...
характеристика діяльності педагогічного працівника
Цей прообраз тезауруса Типового положення про атестацію педагогічних працівників варто доповнити термінами, які були наведені у поширених до Всеукраїнського педагогічного консилиуму 18–19 жовтня 2010 року в Черкасах проектах «Типове положення про атестацію керівників загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закла-

дів» та «Типове положення про атестацію педагогічних працівників загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів». Це такі терміни:

атестаційний лист
атестація керівника
атестація педагогічних працівників
кваліметричний стандарт професійної діяльності
кваліфікаційна категорія
кваліфікація
професійна (управлінська) компетентність керівника
професійна компетентність педагогічного працівника
професійне портфоліо
професійно-кваліфікаційна характеристика керівника
сертифікат
інструментарій атестації професійної компетентності керівників
інструментарій атестації педагогічних працівників

Навіть у такому чорновому вигляді словник-тезаурус атестації педагогічних працівників може допомогти зрозуміти, яким саме поняттям і питанням потрібно приділяти увагу передусім у процесі ППО.

Тезаурусний підхід пропонується реалізувати поки лише на одному навчальному модулі КПК, що входить у зміст підвищення кваліфікації викладачів у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. Курс філософії освіти за своєю суттю становить найбільші можливості для реалізації цього підходу. Філософія мислить тезаурусно, і існують численні спроби представлення філософської лексики як тезауруса. Зокрема, філософську лексику як тезаурус представляє А. В. Смирнов, спираючись на ідею "тезаурусного" підходу до опису східної культури, що була висунута і розроблялася Г. А. Ткаченко. Основна думка полягає в тому, що зрозуміти культуру, улаштовану істотно інакше, ніж власна культура дослідника, можна не шляхом порівнювання її понять до понять, запозичених з арсеналу власної культури дослідника, а тільки через систему внутрішніх зв'язків. Оскільки філософія є одним із сегментів культури, в утворенні філософського тезауруса задіяні ті ж механізми смислотворення, що й у цілісному тезаурусі культури.

Проілюструймо це на прикладі тезаурусів «Нові цінності освіти» [50, 51], що характеризують сукупність понять (ідей), порівняно нових для періоду розвитку нашої освіти, що знаходяться у просторі інноваційних пошуків педагогів і дослідників, які намагалися визначити коло нових концептуальних настанов для освіти. Ці поняття (ідей) поширилися у педагогічному та науковому середовищах, увійшли в термінологічне коло педагогіки і філософії освіти, почали використовуватися на практиці. Перерахуємо ці поняття (ідей), які описано у вказаних тезаурусах:

Зміст тезауруса «нових цінностей освіти»:

автономія; авторство; адаптивність – неадаптивність; антропологія освіти; арт-терапія; батьківство; взаємодія; взаєморозуміння; вибір; відображена суб'єктність; відкритий іспит; вік; волонтерство; громадська експертиза; громадський стандарт; громадянська грамотність; групи ризику; демократизація школи; демократичний устрій школи; дистанційна освіта; диференціація освіти; діалогічне спілкування; діяльнісна самооцінка; діяльнісний зміст освіти; доброчесність; договір; вторинна домінантність; евристична діяльність; емоційний інтелект; життєвий шлях; життєстійкість; захист; значимий досвід; зустріч; індивідуалізація і соціалізація; індивідуалізація навчання; індивідуалізм; індивідуальна карта розвитку; індивідуальна освіта; індивідуальна стратегія навчання; індивідуальний графік просування у навчанні; індивідуальний освітній маршрут; індивідуальність; інновації; інноваційна освіта; інноваційний потенціал вчителя; інтегруючі навчальні програми; інтелектуальні здібності; інтуїція; команда взаємодія; компетенції; культурна парадигма освіти; культурна сутність нумерації / рахунку; культурне самовизначення; культурні підстави наукових дисциплін у школі; культурні практики; культурно педагогічне середовище; культурно-освітнє середовище; культурологічний підхід в освіті; культурологія освіти; культуророзгідність; латеральне мислення; маршрутна книжка і портфоліо; мережева освіта; мультикультурна освіта; мультикультурний простір освіти; навчання на досвіді громадських служб; освіта; освіта через співтовариство; освітнє знання; освітній простір; освітня політика; особистісне знання; особистісно-орієнтована освіта; партнерство; педагогічний супровід; педагогічні технології; персоналізація; персональний пізнавальний стиль; підтримуючий сповідальний діалог; потенціал особистості; практична психологія в освіті; прецедентна педагогіка; прийняття – самоприйняття; прихований зміст освіти; продукт в освіті; продуктивне навчання; проектування; професійне становлення; психологічний супровід; рефлексія; рольові моделі в моральному вихованні; самоактуалізація; самоаналіз (становлення готовності і спроможності); самовизначення; саморозвиток; саморозвиток дитини; свобода; середовище: соціокультурне, освітнє; середовищно-орієнтоване навчання; соціалізація; соціальний інтелект; співбуттєва спільність; суб'єктивність; суб'єктивний досвід; суб'єктивність: становлення в освіті; субкультура: дитяча, підліткова, вчительська; тактики педагогічної підтримки; творча співпраця; толерантність; трансферальне; ТРВЗ; ТРВЗ-педагогіка; тьютор; універсальні вміння; філософія освіти; фонове знання; функціональна грамотність; ціннісні орієнтації; цінність; школа дослушання; школа-парк; якість освіти.

Навряд чи можлива абсолютизація яких-небудь декількох із цих названих майже 130 термінів, які презентують не лише «нові цінності освіти», а й термінологічний апарат сучасної філософії освіти. Така абсолютизація термінів нерідко спостерігається на практиці, унаслідок чого з'являється формалізм освітньої практики. Із метою протидії формалізму освітніх практик у 2012–2013 рр. ПОППО розпочав «словниковий проект». Відповідно до

ідеї Івана Огієнка про рідномовні журнали як «головні двигуни збільшення рідної мови» редакція «Постметодики» в контексті створення Великої української енциклопедії та Полтавської обласної енциклопедії «Полтавіка» вирішила з'ясувати ступінь «збільшення мови», досягнутого журналом «Постметодика» за останнє 20-річчя, уклавши «Словник Постметодики» (1993–2013). Перелік термінів-кандидатів у цей словник лише за назвами опублікованих статей склав приблизно 1 300 термінів для позначення педагогічних понять, які визнавалися авторами журналу актуальними для розгляду. Важким виявився відбір із їх переліку навіть 100 нових понять, що є найактуальнішими або найпевніше перебувають у тій царині методикою, яку можна назвати постметодикою.

2013-й рік був проголошений роком словників, кожен номер «ПМ» планувалося присвятити певному словнику: «Словник інновацій для вчителя», «Словник компетентностей», «Словник навчальних стратегій», «Словник інклюзивної освіти», «Словник освітніх практик», «Тезаурус активної школи», «Тезаурус лідерської освіти», «Тезаурус положення про атестацію педагогічного працівника». Проте цей проект виявився занадто амбітним, аби бути здійсненим упродовж короткого терміну, тому його призупинено. Однак реалізація проекту стала корисною для ідентифікації та створення індивідуальних тезаурусів працівниками ПОППО, що має розглядатися як найважливіша умова зростання ефективності їхньої праці.

Створення індивідуальних тезаурусів

Для вирішення проблем пошуку в Інтернеті Д. Г. Лахуті запропонував створення інтуїтивно зрозумілого, розширеного засобу для укладання індивідуальних тезаурусів, яке б дало змогу користувачеві в інтерактивному режимі наповнювати його самостійно при вирішенні пошукових завдань і використовувати згодом. Архітектура такого додатка повинна бути інтегрована з браузером і операційною системою, що забезпечить без зайвих маніпуляцій і витрат часу оновлення змісту словника в режимі on-line.

Індивідуальний тезаурус може бути орієнтований на представлення будь-якої галузі знань природною мовою користувача. При цьому повинна забезпечуватися можливість створення як завгодно глибокого (у рамках розумного, звичайно) дерева ознак, використання перехресних посилань для вираження імплікативних та асоціативних зв'язків. У зручній для недовідченого у справі побудови словників користувача напівавтоматичній формі з'явиться можливість організувати виявлення та виправлення відношень, що конфліктують, автоматичне породження зворотних відношень, встановлення між дескрипторами відношень синонімії, ієрархії та інших, відповідно до стандарту ANSI / NISO, а також відношень інших

видів, необхідних користувачеві. Крім цього, забезпечується швидкий пошук за ключовими словами та категоріями. Побудований словник можна також буде експортувати у поширеному в наш час Xml-форматі – для обміну між користувачами.

Власне, ідея не є новою, зокрема, спроби створення індивідуальних тезаурусів відзначаються фахівцями Американського товариства індексаторів, проте ні засоби щодо створення зазначених словників, ані отримані таким кустарним способом тезауруси належного поширення не мали. А тому завдання створення описаного вище засобу для розроблення тезаурусів є актуальним [52].

Висновки. Необхідно розробити комплекс тезаурусів

Для тезаурусного підходу до навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідний розробити комплекс лінгвістичних засобів, що складається з класифікаційної, предметизаційної та дескрипторної ПМ. Лексикою класифікаційної ПМ може слугувати існуюча «Генеральна схема класифікації документної інформації в систематичних каталогах державних архівів України» (2006); лексикою предметизаційної і дескрипторної ПМ – запропоновані в роботі О. М. Збанацької [12] макро-, міди-, мініта мікротезауруси. Верхнім рівнем є універсальний (об'єднаний) макротезаурус, що містить найбільш загальні поняття всіх тематичних галузей, він відображає взаємозв'язки між цими галузями і є базовим для всіх – енциклопедія освіти. Макротезаурус повинен змістовно вестися однією установою або службою. Лексика макротезауруса слугуватиме основою для побудови мідітезаурусів (загальних). Мідітезауруси мають розроблятися окремою установою. Своєю чергою, лексика макротезауруса та мідітезауруса є основою для побудови мінітезаурусів (оперативних). І, нарешті, лексика макротезауруса, мідітезауруса та мінітезауруса є основою для побудови мікротезаурусів, що розробляються на окремий процес. Упровадження таких тезаурусів усуне синонімію, полісемію, омонімію та значно розширить пошукові можливості.

Проектування змісту навчання викладачів на основі тезауруса надасть змогу чітко виділити структурно-логічні підстави навчальних дисциплін, коло базових понять, використовувати оптимальним чином міждисциплінарні зв'язки, забезпечити спадкоємність і цілісність навчального змісту, що підвищить ефективність навчання та створить можливості справжньої безперервної проектної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В. А. *Інтерпретація тексту: учебник для студентов филологических специ-*

альностей / Валерия Андреевна Кухаренко. – Одесса; Латстар, 2002. – 292с.

2. Educational development. – Режим доступу: [http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/\[in=affichethru.in\]](http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/[in=affichethru.in]).

3. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти: монографія / К. В. Корсак, Ю. К. Корсак, З. Є. Тарутіна, А. К. Похресник, О. Г. Козлакова та ін. / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2012. – 208 с.

4. Захаров В. П. Корпусная лингвистика: учеб.-метод. пособие / В. П. Захаров. – СПб, 2005. – 48 с.

5. Крижановский А. А. Автоматизированное построение списков семантически близких слов на основе рейтинга текстов в корпусе с гиперссылками и категориями / А. А. Крыжановский // «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды международной конференции Диалог'2006 «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии». – М.: РГГУ, 2006. – С. 297–302.

6. Левенчук А. Управление корпоративными глоссариями, тезаурусами, терминологией / А. Левенчук [2012-08-27] – [Электронный ресурс] – Режим доступу: <http://ailev.livejournal.com/1020976.html>.

7. Roe S. The Thesaurus: Review, Renaissance, and Revision / Sandra K. Roe, Alan R. Thomas. – Routledge, 2013 – 224 p.

8. Чурсин Н. Н. Понятие тезауруса в информационной картине мира [Текст]: монография / Н. Н. Чурсин; Восточноукр. нац. ун-т им. В. Даля. – Луганск: Ноулидж, 2010. – 305 с.

9. Костина А. В. Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания [Текст] / А. В. Костина // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – 2008. – № 5 (сентябрь–октябрь). – С. 102–109.

10. Луков Вал. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2008. – 782 с.

11. Луков Вал. А. Тезаурусы II: Тезаурусный подход к пониманию человека и его мира: науч. монография / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М.: Изд-во Нац. Ин-та бизнеса, 2013. – 640 с.

12. Збанацька О. М. Архівні інформаційно-пошукові системи: розширення пошукових можливостей (1991–2008 рр.): дис. на здобуття наук. ступ. канд. іст. наук: 27.00.02 «Документознавство, архівознавство». – Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. – Київ, 2010. – 18 с.

13. Гендина, Н. И. Информационно-поисковые тезаурусы: основные виды и области применения / Н. И. Гендина // Научные и технические библиотеки. – М.: Государственная публичная научно-техническая библиотека России, 2008. – С. 5–14.

14. Луков Вал. А. Тезаурусный подход: исходные положения / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / 2008.– № 9. – Комплексные исследования: тезаурусный анализ мировой культуры.

15. Шрейдер Ю. А. О семантических аспектах теории информации. Информация и кибернетика / Ю. А. Шрейдер. – М.: Сов. радио, 1967.

16. Завгородний В. И. Комплексная защита информации в компьютерных системах / Виктор Иванович Завгородний. – [Электронный ресурс] – Режим доступу: <http://sumk.ulstu.ru/docs/mszki/Zavgorodnii/bib.html>.

17. Кувалдина Т. А. Применение методов искусственного интеллекта для анализа и проектирования тезаурусов учебных дисциплин / Т. А. Кувалдина; М-во образования Рос. Федерации, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2003. – 193, [1] с.

18. Збанацька О. М. Підготовка тезаурусу з навчальної дисципліни як засіб активізації навчального процесу / О. М. Збанацька // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики; матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 20–22 трав. 2008 р. – К., 2008. – С. 182–184.

19. Башарин В. Ф. Тезаурус курса физики средней школы: Фонд образоват. стандарта по физике для сред. шк.: (Понятия, явления, законы, методы познания): науч.-метод. пособие для учащихся, преподавателей и методистов / В. Ф. Башарин, Ш. А. Горбушин; Ин-т сред. проф. образования Рос. Акад. образования. М-во нар. образования Удмурт. Респ. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2000. – 241 с. – (Для тех, кто учит – для тех, кто учится).

20. Харченко В. К. Словарь-тезаурус детской речи / В. К. Харченко. – Белгород: БелГУ, 2001. – 214, [1] с.

21. Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування / [упоряд. Горецький П.И.]. – К.: Ін-т енциклопедичних досліджень НАН України, 2008. – 112 с. – (Ін-т української наукової мови Української академії наук; 1928).

22. Филиппович Ю. Н. Семантика информационных технологий: Опыт словар.-тезаурус. описания / Ю. Н. Филиппович, А. В. Прохоров; с предисл. А. И. Новикова; М-во образования Рос. Федерации. Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГУП, 2002. – 362, [2] с. – (Компьютерная лингвистика / М-во образования Рос. Федерации. Моск. гос. ун-т печати).

23. Рождественский Ю. В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): общество, семиотика, экономика, культура, образование / Ю. В. Рождественский. – 3-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 2007. – 108, [1] с.

24. Тезаурус самодвижения учащихся к здоровому образу жизни в процессе обучения: учеб. пособие для студентов и преподавателей / Пед. ин-т Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского; [сост.: Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н., Иванова Л.А.]. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 66, [1] с.

25. Усманов В. Ф. Тезаурус педагога по физическому воспитанию: [учеб. пособие для вузов по специальности 050120 (033100) «Физ. культура»] / В. Ф. Усманов, Н. Ф. Мартусевич. – М.; ..: Бирс. гос. пед. ин-т, 2004. – 163 с. – (Высшее образование).

26. Маркарова Т. С. Тезаурус по педагогике как репрезентатор отраслевой терминосистемы и как один из способов представления образовательной информации / Тамара Сергеевна Маркарова // Лингвистическое обеспечение информационных ресурсов библиотек, музеев, архивов и других учреждений культуры: материалы IV научно-практического семинара «Электронные ресурсы библиотек», 30–31 октября 2008 г., Санкт-Петербург. – СПб.: Сударыня, 2008. – С. 79–88.

27. Якса Н. В. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії [Текст] : словник / Н. В. Якса ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с. – Бібліогр.: С. 154–164.
28. Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезаурус [Текст] : словник / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с. – (Бібліотека соціального педагога).
29. Педагогический тезаурус : учеб. пособие по педагогике / М-во образования Рос. Федерации. Кург. гос. ун-т ; [авт.-сост. М.А. Весна и др.]. – Курган : Изд-во Кург. гос. ун-та, 2002 (Ризограф ун-та). – 189 с.
30. Шилова О. Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: теоретические основы становления : монография / О. Н. Шилова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 156, [1] с.
31. Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е. И. Огарев ; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение "Ин-т образования взрослых". – Санкт-Петербург : ГНУ ИОВ РАО, 2005 (СПб. : Тип. ГНУ ИОВ РАО). – 145 с.
32. Сисоева С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження [Текст] / Світлана Сисоева, Грина Соколова ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. – К. : [ЕКМО], 2010. – 361 с. – (Наукова школа з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті).
33. Рыбанов А. Степень соответствия между тезаурусом учащегося и тезаурусом учебного контента как метрика процесса усвоения дистанционного учебного курса / А. Рыбанов // Педагогические измерения. – 2013. – № 3. – С. 77–91.
34. Луков Вал. А. Парадигмы воспитания: от «войны тезаурусов» к «диалогу тезаурусов» / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2007. – № 1. – С. 68–72.
35. Болотин И. С. Тезаурусы как инструмент преподавателя / И. С. Болотин // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 169–172.
36. Осокина С. А. Индивидуальный тезаурус как система знаний: соотношение понятий «индивидуальный тезаурус» и «языковая личность» / С. А. Осокина // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 4. – С. 178–183.
37. Эпштейн М.. Жизнь как нарратив и тезаурус / Михаил Эпштейн // Московский психотерапевтический журнал. – 2007. – № 4. – С. 47–56.
38. Гурье Л. И. Использование тезаурусов в проектировании педагогической подготовки преподавателей технических вузов в системе последипломного образования / Л. И. Гурье // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2001. – Т. 4. – № 4. – С. 63–66.
39. Табанакова В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.21 / Вера Дмитриевна Табанакова. – Тюмень, 2001. – 288 с.
40. Кэмерон С. Управление контентом предприятия. Вопросы бизнеса и ИТ / Стефан Кэмерон; пер. с англ. Алексея Кириченко. – М.: Логика бизнеса, 2012. – 176 с.
41. Тезаурус методичного працівника / укл. В. В. Демченко – Рівне : РОІППО, 2012. – 72 с.
42. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / укл.: Ю. В. Буган, В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.ipro.edu.te.ua/files/metod.../12_slovnuk_terminiv_i_ponjat.doc
43. Інформація та документація. Одномовний тезаурус. Методика розроблення [Текст] / розроб. А. Стогній [та ін.]. – Чинний від 2002.01.01. – Офіц. вид. – К. : Держстандарт України, 2001. – IV, 60с.; IV, 60 с. – (Державний стандарт України).
44. Інформація та документація. Багатомовний тезаурус. Методика розроблення [Текст] / розроб. А. Стогній [та ін.]. – Чинний від 2002.01.01. – Офіц. вид. – К. : Держстандарт України, 2001. – IV, 74с.; IV, 77 с.; рис. – (Державний стандарт України).
45. Вилегжаніна Т. І. Інформаційно-пошуковий тезаурус / Т. І. Вилегжаніна, О. М. Збанацька ; Нац. парлам. б-ка України. – Донецьк : Альфа-Прес, 2004. – 1104 с.
46. Клепко С. Ф. Алфавітно-частотний словник тексту проекту Державних стандартів базової і повної середньої освіти / С. Ф. Клепко, О. В. Халчанська // Постметодика. – 2003. – № 3. – С. 51–61.
47. Hirsch E. D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / E. D. Hirsch. – Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1987.
48. Галковська Т. 900 слів можуть перевернути світ / Т. Галковська // Дзеркало тижня. – 2003. – № 18 (443).
49. Наказ МОНМСУ від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 14 грудня 2010 р. за № 1255/18550).
50. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы : тезаурус / [Н. Б. Крылова]. – 2005. – 183 с. – (Новые ценности образования ; 2005, вып. 5 (24)).
51. Тезаурус для учителей и школьных психологов / [Н. Б. Крылова], Рос. фонд фундам. исслед., Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования. – 1995. – 113 с. – (Новые ценности образования ; 1995, вып. 1).
52. Долматов М. А., Общая архитектура индивидуального тезауруса пользователя Интернет / М. А. Долматов., А. Е. Сатунина // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 1. – С. 65–66. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7781427 (дата обращения: 29.09.2013)

Цитувати: Клепко С. Ф. Тезаурусний підхід до навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 2–13.

© С. Ф. Клепко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 26.03.2014 ■



БІОГРАФІЧНЕ НАВЧАННЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ Частина 1: Поняття та моделі

Л. В. Литвинюк

Обґрунтовується необхідність упровадження біографічного навчання вчителя у систему післядипломної педагогічної освіти з огляду на важливість розвитку біографічної компетентності педагога в навчанні школярів майстерності здійснення життя як рефлексивного індивідуально-особистісного проекту та вдосконалення біографічної самокомпетентності вчителя – рушійної сили його професійного розвитку.

У Частині 1-й аналізується стан розроблення зарубіжними та вітчизняними науковцями поняття біографічного навчання та його моделей. Встановлено, що в українській освіті здійснюється біографічне навчання школярів і студентів вищих навчальних закладів. Проте зазначений вид навчання з акцентом на досвіді їхньої біографії та особливостях індивідуального стилю навчання відбувається стихійно і не концептуалізовано.

Ключові слова: біографічне навчання, біографічний досвід, біографічна компетентність, біографічна самокомпетентність, освіта дорослих, професіоналізм, учитель.

Литвинюк Л. В. Биографическое обучение в последипломном педагогическом образовании. Часть 1: Понятие и модели

Обосновывается необходимость внедрения биографического обучения учителя в систему последипломного педагогического образования, учитывая важность развития биографической компетентности педагога в обучении школьников мастерства осуществления жизни как рефлексивного индивидуально-личностного проекта и совершенствования биографической самокомпетентности учителя – движущей силы его профессионального развития.

В Части 1-й статьи анализируется состояние разработки зарубежными и отечественными учеными понятия биографического обучения и его моделей. Установлено, что в украинском образовании совершается биографическое обучение школьников и студентов высших учебных заведений. Однако указанный вид обучения с акцентом на опыте их биографии и особенностях индивидуального стиля обучения происходит стихийно и не концептуализировано.

Ключевые слова: биографическое обучение, биографический опыт, биографическая компетентность, биографическая самокомпетентность, образование взрослых, профессионализм, учитель.

Lytvyniuk L. V. Biographical Education in the In-Service Teachers Training. Part 1: Concepts and Models

The necessity of introducing teacher's biographical education in the system of in-service education in the view of the importance of teacher's biographical competence in training students' skills to make live as reflexive individual and personal project and improvement of biographical self-competence as a driving force of his/her professional development.

The first part of the article analyzes current state of research on concept of biographical study and its models by foreign and domestic scholars. It is find out that Ukrainian secondary and higher educational establishments provide their students with biographical education, nevertheless this kind of training with focus on the experience of students' biographies and features individual learning style is spontaneous and not conceptualized.

Keywords: biographical studies, biographical experience, biographical competence, biographical self-competence, adult education, professionalism, teacher.

Сучасний етап суспільного та наукового розвитку характеризується новим критичним ставленням до статусу біографії особи як об'єкта пізнання, проблеми, яку експлікував ще В. Дільтей, і як конструкта в інформаційному суспільстві, що відображає залежність соціального розвитку від ціннісного й усвідомленого ставлення людини до власної біографії, що й обумовило посилення уваги до забезпечення права особи на невтручання в її особисте життя – питання

захисту та обробки її персональних даних. Нині створюються й реалізуються значні біографічні проекти, пов'язані з реконструкцією індивідуального життя особистості, зокрема різноманітні видавничі проекти «Літопис освіти і науки України», «Почесні імена України – еліта держави», «Літопис випускників Національної академії державного управління при Президентові України», «Науковці України – еліта держави», «Книга педаго-

гічної слави України», «Галицька еліта», «Випускники природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка – науковці України», «Найзнаменитіші в Україні» та ін. Запроваджені щорічні книжкові премії за написання біографії в Австралії (The National Biography Award), Великобританії (Specsavers National Book Award, The Costa Book Awards, PEN/Ackerley Prize (J. R. Ackerley Prize for Autobiography)), Канаді (The Drainie-Taylor Biography Prize), Росії («Просвітитель»), США (Pulitzer Prize for Biography or Autobiography), Франції (Prix Goncourt de la Biographie).

Поряд із традиційним науковим і літературним дослідженням біографій відомих постатей спостерігається тенденція осмислення життєписів звичайних людей, т. зв. «новий біографізм», що фіксує переорієнтацію уваги із «зовнішньої біографії» на біографію внутрішню (внутрішню історію духовного життя, історію особистісного смислоконструювання індивідуального життя й соціокультурного світу) [1].

Поняття біографії

Наявні інтерпретації поняття біографії можна звести до декількох найосновніших концептів: переживання (В. Дільтей), сукупності актів (Л. Сев), науки, предметом якої є історія особистого життя людини, або особисте життя в історії (Г. Винокур), спосіб життя (С. Аверинцев), знання особистої індивідуальності (О. Валевський), літературний жанр (за В. Дільтеєм – літературна форма розуміння чужого життя), історичний і науковий жанр.

У сфері гуманітарного знання зростає чисельність зарубіжних і вітчизняних наукових розвідок щодо методів дослідження біографії особистості.

Інститут біографічних досліджень Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського спрямовує свою діяльність на консолідацію зусиль усіх наукових підрозділів НБУВ і науковців інших установ для здійснення біографічних досліджень і реалізації довгострокового проекту зі створення «Українського національного біографічного архіву» (УНБА), який має стати загальнонаціональним ресурсом, що міститиме електронні варіанти наукових статей, документів, іконографічних матеріалів, біобібліографій, біографічні дані про відомих представників українського суспільства.

Започатковані 2005 року названим вище інститутом спільно з Українським біографічним товариством Чисківські читання з історичної біографістики присвячені розкриттю теоретичних і методичних проблем розвитку біографічних досліджень, створенню біографічних словників і електронних архівів, джерельної бази вітчизняної біографістики, висвітленню в історично-біографічній і культурологічній літературі життєвого і творчого шляху видатних діячів України минулих століть.

Коло питань, що порушуються науковцями і потребують ґрунтовних досліджень, досить широке: розроблення категоріально-

го апарата біографічних досліджень; методики та стратегії іконографічних розвідок; принципів складання біографічних текстів; методичних засад підготовки біографічних видань, зокрема критеріїв відбору персоналій, структури матеріалу залежно від типу видання, створення наукової просоподектичної концепції життєпису, орієнтованої на користувача-дитину; проблема вибору в житті людини та спроможності біографу реконструювати життєву чи історичну ситуацію вибору; генеалогічні дослідження в біографістиці, здобутки, проблеми та перспективи українських біобібліографічних видань для дітей тощо.

Біографія є предметом обговорення на наукових конференціях, наприклад, «Біографія як об'єкт філософської та історико-філософської рефлексії» (м. Ростов-на-Дону, 2009), «Біографія і творчість С. Єсеніна в енциклопедичному форматі» (м. Рязань, 2011), «Біографія як об'єкт наукових досліджень: родом із Петербургу» (м. Санкт-Петербург, 2013), «Біографія як текст» (м. Чернівці, 2014).

Обґрунтування біографічного методу в освітній галузі

У науковій літературі робляться спроби визначення потенціалу біографічного методу в освітній галузі. Актуальність біографічної проблематики підтверджується введенням у навчальний процес вишів дисциплін, спрямованих на осмислення студентами феномена біографії, можливостей біографічного підходу в гуманітаристиці та його прикладного застосування. Зокрема, в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова розроблено програму курсу «Основи теоретичної біографістики» для спеціальностей «Філософія» і «Культурологія», філософським факультетом Уральського державного університету ім. О. М. Горького пропонується спецкурс «Біографія і філософія: межі та можливості розуміючого методу в історико-філософській науці». Теоретико-методологічним проблемам вивчення біографії і автобіографії присвячено семінари, зокрема семінар «Автор і біографія, письмо і читання», проведений факультетом філософії Національного дослідницького університету вищої школи економіки (м. Москва).

Нині в умовах стрімкого й багатоаспектного розвитку суспільства спостерігаємо посилення уваги до людського капіталу як рушійної сили впровадження змін у всіх сферах життя. «У добу глобальних цивілізаційних зрушень, що кардинально змінюють життя людини, процес індивідуальної життєтворчості тим більше не може здійснюватись довільно, спонтанно і вимагає особливого роду майстерності у конструюванні і реалізації власного життя як рефлексивного біографічного проекту — мистецтва жити» [2, с. 141].

Метаціль школи – сукупністю навчальних дисциплін і виховних дій забезпечити учня ресурсами для свідомого та відповідального впливу на розгортання його власної біографії: формуванням цінностей, якостей, компетентностей особистості, від яких

залежать учинки, прийняття та успішність реалізації рішень, ситуації морального вибору тощо. Тож зусилля сучасної школи мають бути спрямовані на забезпечення планування та виконання учнем його біографічного проекту в рамках суспільно визнаних моделей біографій. Відповідно, сьогодні органічною є потреба у володінні вчителем **біографічною компетентністю** з метою впливу на біографії школярів і **самокомпетентністю** для реалізації власного біографічного проекту. Можливість формування останньої вбачаємо в рамках біографічного навчання, осмислення та розроблення моделей якого активно здійснюється зарубіжними дослідниками в контексті підвищення ефективності освіти дорослих.

Питання біографічного навчання

Питання біографічного навчання є предметом наукового пошуку вчених Нідерландів, Німеччини, Португалії, США, Франції, Швеції тощо.

Уведення самого поняття та розроблення методологічних основ біографічного навчання (БН) належить німецькому соціологу Р. Alheit, який спільно із В. Dausien виявив, що реакція особистості на об'єктивну дійсність має біографічний характер і є «перекладом» зовнішніх імпульсів із навколишнього середовища власною «мовою досвіду», організація якого відбувається завдяки ключовій компетенції людини – біографічності [3]. На думку вченого, освіта і має бути спрямована на розвиток цієї компетенції, оскільки біографічність як внутрішній потенціал особистості для боротьби із сучасною дійсністю є ресурсом безперервного навчання людини. Біографічне навчання визначається як «свідоме «автопоетичне» досягнення активних суб'єктів, в якому вони рефлексивно організують свій досвід у спосіб, що дає можливість генерувати персональну причетність, ідентичність, смисл їхніх історій життя і комунікабельної, соціально життєво спроможної перспективи життєвого світу для спрямування їхніх дій» [4, р. 17].

У наукових розвідках розкриваються окремі аспекти біографічного навчання в різних сферах освіти дорослих, зокрема в організації навчального процесу студентів у коледжах і вищих навчальних закладах, де явище біографії людини розглядається як стратегія дослідження навчання особи. Е. Schluter [5] зазначає, що навчання є соціальним і біографічним явищем, і той, хто не знає власної історії навчання, не зможе реалізувати найкращі можливості для створення власного способу життя. На її думку, біографічне навчання дозволяє визначити на основі спогадів особистості, який спосіб мислення та сприйняття закріпився у процесі її життя. Дослідниця акцентує на важливості саморефлексії для розвитку навичок професійного самовизначення. Зокрема, нею наведено **модель біографічного навчання німецького університету Дуйсбург-Ессен**, що полягає у запровадженні семінарів, присвячених біографічній тематиці. Студенти залучаються до проведення біографічних досліджень (біографічного

інтерв'ю) із метою вивчення біографічного досвіду інших осіб, які вже займаються професійною діяльністю, з метою набуття знань про професію та індивідуальні траєкторії розвитку в ній інших людей.

Використання освітніх (навчальних) біографій інших осіб як інструмент для розуміння навчання дорослих

Проблема використання освітніх (навчальних) біографій інших осіб як інструмент для розуміння навчання дорослих і, відповідно, його метод розробляється французьким науковцем Р. Dominice [6]. Учений доводить, що написання власних освітніх (навчальних) біографій спонукає до аналізу процесу навчання особистості, відстеження стилю навчання особи впродовж її життя, виявленню найбільш ефективних методів і способів впливу на неї.

М. Olejarz запропоновано методи роботи з освітніми біографіями осіб на прикладі студентів, а саме: анонімні відповіді на запитання щодо проблем, які виникають у навчальній діяльності, очікувань від занять, мотивів навчання; налагодження діалогу при обговоренні питань на кшталт «Захист прав споживачів і освітній егалітаризм на противагу освіті дорослих», «Обов'язок і свобода в освіті дорослих», «Контексти навчання», «Неформальні та неофіційні сфери навчання», «Навчання через біографію місця», «Навчання, що піддається трансформації» тощо; опис у письмовій формі навчання у повсякденному житті. Автор акцентує на тому, що у саморозповідях забезпечується пізнавальний контекст людських дій, і водночас вони є способом розуміння людьми світу [7].

Спираючись на соціальну теорію навчання, що визначає важливість зразків для наслідування засобом вивчення стосунків і поведінки, американська дослідниця Р. Daisey [8] розкриває досвід використання в навчальному процесі біографій осіб, котрі зробили внесок у розвиток науки, зокрема математичної, та пропонує низку біографічних проектів.

Нідерландською дослідницею R. Smilde рекомендовано зміни у вищій музичній освіті щодо реалізації біографічного навчання [9].

Режими біографічного навчання

Залежно від питомої ваги, характеру соціальної дії та самопрезентації людини шведські дослідники А. Hallqvist, Р-Е. Ellstrom, L-С Nyden визначили 4 режими біографічного навчання: сильний (сильні взаємодії із творчою соціальною дією та відповідним сильним режимом рефлексивності); ідеалістичний (слабкі взаємодії із творчою дією, але сильним режимом рефлексивної роботи); стрімкий (сильні взаємодії із соціальною дією, але слабким режимом рефлексивної роботи особистості); слабкий (слабкі взаємодії із рефлексивною роботою та слабкий режим творчої діяльності) [10].

Окрему групу становлять наукові розвідки, у яких розкривається значення біографічного навчання стосовно ідентифікації

особи. R. Vieira [11] досліджує особистий життєпис людини в контексті її культурної багатшарової ідентифікації. Розуміння життя через біографії визначається як важливий метод в освіті для пояснення репрезентацій і конструювання будь-яких необхідних змін відповідно до нових соціальних вимог.

J. Vrems у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що освіта має спрямовуватися на пошук індивідуальних рушійних сил у напрямі стабільної особистої ідентичності, зовні проінструкованої професійною кар'єрою та суспільно визнаними моделями біографії [12]. На його думку, центральними категоріями біографічного навчання є «смисл» і «ідентичність», оскільки міцної персональної ідентичності можливо досягти лише досягаючи біографічний досвід. Водночас проблемним для систематизації біографічного навчання визнано те, що для однієї особи та чи інша ситуація сприймається як загроза її ідентичності, а для іншої – відправна точка для конструктивних зрушень. Відповідно, автор робить висновки, що на першому плані щодо організації біографічного навчання має бути не конкретна біографічна ситуація, а ініціювання та супровід пошуку альтернативних біографічних інтерпретацій. Біографічне навчання повинно спрямовуватися на сукупність життєвого досвіду, біографічні самопрограми особистості та передбачає 2 кроки: власний варіант інтерпретації біографічної ситуації та визначення зміненої конструктивної перспективи.

Аналіз професійного навчання вчителів

Здійснюючи дослідження професіоналізму педагогів у рамках БН, німецькі вчені С. Maier-Gutheil і С. Hof виконали проект щодо аналізу професійного навчання вчителів. Проведена реконструкція розвитку професіоналізму осіб у різні періоди часу на основі біографічних інтерв'ю педагогів стала підставою для висновку, що професійне навчання відбувається шляхом пошуку, де можуть бути диференційовані дві форми навчання: 1) розвиток професіоналізму як неперервне корегування відповідно до професійних вимог щодо здобуття знань і здібностей, 2) підвищення професійного рівня педагога як реалізація індивідуальних інтересів і компетенцій у зв'язку з наявними різноманітними можливостями. Як зазначають дослідниці, «треба думати про інституціоналізацію моментів для роздумів, де не тільки педагогічні знання та здібності можуть набуватися, а й біографічна саморефлексія може поєднуватися з педагогічним професійним (само) спостереженням (наприклад, із формами консультацій із колегами)» [13, р. 86].

У дисертаційному дослідженні «Біографічна освіта та процеси індивідуалізації у Південній Кореї. Емпіричне дослідження освітньої кар'єри у Південній Кореї» Е. Kang зазначає, що формальна, неформальна та інформальна освіта «інтегровані в історії життя окремих осіб шляхом збору та структурування досвіду, який потім формує нову конкретну смислову кон-

струкцію» [14, с. 15]. Дослідницею виокремлено 4 «якорі подій» у житті особистості (опорний традиціоналізм, позитивна індивідуалізація, моральна індивідуалізація, індивідуалізація і прагматизм), за якими визначаються особливості освітньої кар'єри та які відображають специфіку модернізації освіти Південної Кореї, тобто конфлікт між традиціоналізмом і індивідуалізацією освіти. На думку Е. Kang, визначені «якорі подій» можуть бути використані в біографічному навчанні осіб.

Моделі біографічного навчання

Отже, аналіз наукової літератури показав наявність практичних спроб і розроблених моделей здійснення БН у закордонних вищих навчальних закладах і загалом в освіті. У першому наближенні нами зафіксовано такі моделі біографічного навчання: пізнавально-інтерпретаційна (ознайомлення з біографіями інших осіб – представників певної професії, відомих постатей держави та світу), пошуково-дослідницька (навчання на основі проведення окремих біографічних досліджень і реалізації біографічних проєктів); рефлексивно-оціночна (навчання на основі освітніх біографій студентів).

Власне, БН може бути визначене як вид навчання, спрямований на утвердження людини як автора і виконавця свого індивідуального особистісного проєкту на основі усвідомлення нею власного біографічного потенціалу, виявленого внаслідок рефлексії особистого біографічного досвіду, та на підставі інтерпретації досвіду інших осіб. При біографічному навчанні а) робиться акцент на досвіді біографій певних особистостей, пов'язаних із темою, що вивчається; б) при виконанні тих чи інших навчальних завдань наголошується на необхідності використання досвіду власної біографії учня чи студента, що передбачає відповідну методику саморефлексії; в) індивідуальний стиль навчання особи використовується для зростання її мотивації та визначення шляхів підвищення результативності навчальної діяльності; г) біографічний досвід учня, студента виконує роль навчального матеріалу.

У вітчизняній науці (філософії освіти, педагогіці, андрагогіці, менеджменті освіти, психології) проблема біографічного навчання є малодослідженою.

В українському освітньому просторі досить розвинутим є БН у сенсі ознайомлення учнів, студентів із біографічним досвідом інших осіб, проте біографічне навчання з акцентом на досвіді їх власної біографії та особливостях індивідуального стилю навчання здійснюється стихійно і не концептуалізовано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубович І. В. Біографія як соціокультурний феномен (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня : док. філос. наук : спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Інна Володимирівна Голубович; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2009. – 35 с.

2. Степаненко І. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику / І. Степаненко, Н. Степаненко // *Філософія освіти*. – 2013. – № 1. – С. 140–161.

3. Alheit P. *Biographical Learning as a Basic Resource of Lifelong Learning* / P. Alheit, B. Dausien // *In Lifelong Learning Inside and Outside Schools: Second European Conference on Lifelong Learning*. – 1999. – Vol. 2 – P. 400–422.

4. Alheit P. *The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution* / P. Alheit, B. Dausien // *Studies in the Education of Adults*. – 2002. – Vol 34. – P. 3–22.

5. Schluter E. *Biografischen Lernens im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung* / E. Schluter // *REPORT 4/2008 (31. Jg.)* www.die-bonn.de/doks/schluter0802.pdf

6. Dominice P. *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults* – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 240 p.

7. Olejarz M. *Biographical Learning. Education Research Project for Students of Polish-German Borderland* / Matgorzata Olejarz // *Teaching and learning in different cultures : An adult education perspective* / edited by Eliza Czerka and Monika Mechlińska-Pauli. – Gdańsk : Gdańsk Higher School of Humanities Press, 2009 – S. 129–144.

8. Daisey P. *Promoting Equity in Secondary Science and Mathematics Classrooms With*

Biography Projects. School Science and Mathematics, 1997. – P. 413–418.

9. Smilde R. *Musicians as Lifelong Learners: Discovery Through Biography, Volume 1: Discovery Through Biography*, 2009. – 279 p.

10. Hallqvist A. *The many faces of biographical learning* / A. Hallqvist, P. E. Ellstrom, L. C. Hyden // *Studies in the Education of Adults*. – 2012. – Vol. 44. – No. 1. – P. 70–84.

11. Vieira R. *Life Stories, Cultural Métissage, and Personal Identities* / R. Vieira // *SAGE Open Jan.* – 2014. – No. 4(1). – P. 1–12 <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>

12. Brems J. „Unterrichtsfach: Biographie“: der autobiographische Text als Medium biographischer Lernprozesse in der Erwachsenenbildung ; eine Studie Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2002. – 386 s. <http://www.weltbild.ch/3/16315515-1/buch/unterrichtsfach-biographie.html>

13. Maier-Gutheil C. *The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective* / C. Maier-Gutheil, C. Hof // *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. – 2011. – Vol.2. – No.1. – P. 75–88.

14. Kang E. *Biographische Bildungs- und Individualisierungsprozesse in Südkorea - Eine empirische Untersuchung zu Bildungskarrieren in Südkorea* Universitätsverlag / E. Kang. – Göttingen, 2012. – 232 s.

Цитувати: Литвинюк Л. В. Біографічне навчання у післядипломній педагогічній освіті. Частина 1: Поняття та моделі / Л. В. Литвинюк // *Постметодика*. – 2014. – № 3. – С. 14–18.

© Л. В. Литвинюк, 2014. Стаття надійшла в редакцію 26.03.2014 ■

ІСТОРІЯ ШКОЛИ – БІОГРАФІЇ ЇЇ ВИПУСКНИКІВ



5 листопада 2013 року Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського на базі Тарандинцівської ЗШ І-ІІІ ст. ім. В. А. Симоненка Лубенської районної ради Полтавської області провів науково-практичний семінар «Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності в сучасній школі: дослідження біографій випускників».

Мета заходу – популяризувати досягнення педагогів Полтавщини в дослідженні біографій випускників шкіл області та розкрити можливості формування лідерської компетентності вчителя й учня у пошуково-дослідницькій діяльності.

Тарандинцівська ЗШ І-ІІІ ст. ім. В. А. Симоненка носить ім'я свого випускника, відомого український поета. У школі функціонує літературний музей митця, який має звання «Зразковий» і відомий в усій Україні.

Випускниками Тарандинцівської ЗШ І-ІІІ ст. ім. В. А. Симоненка також є: *Жалдак Мирослав Іванович* – директор Інституту інформатики, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; *Павленко Анатолій Федорович* – Герой України, повний кавалер орденів «За заслуги», дійсний член НАПН України, доктор економічних наук, почесний академік

Віденського університету, ректор Київського національного економічного університету; *Улітко Андрій Феофанович* – член-кореспондент НАПН України, доктор фізико-математичних наук, заслужений діяч науки УРСР, лауреат премії ім. О. М. Динника, Державної премії України в галузі науки і техніки (1989), заслужений професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Досвід учасників семінару з дослідження біографій випускників шкіл узагальнено у збірнику матеріалів семінару:

Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності у сучасній школі: дослідження біографій випускників : матеріали обласного науково-практичного семінару [ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2013. – 148 с.

Цитувати: Історія школи – біографії її випускників // *Постметодика*. – 2014. – № 3. – С. 18.

© Л. В. Литвинюк, 2014. Стаття надійшла в редакцію 26.03.2014 ■



МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Н. Д. Карапузова

Розкрито дидактико-методологічні аспекти інтеграції змісту природознавчої підготовки учителів початкових класів; подано змістовий і структурний аналіз авторського підручника «Основи природознавства» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: природознавча підготовка майбутніх учителів початкових класів, інтеграція змісту освіти, підручник.

Карпузова Н. Д. Методологические и теоретические аспекты интеграции содержания природоведческого образования будущих учителей начальных классов

Раскрыты дидактико-методологические аспекты интеграции содержания природоведческой подготовки учителей начальной школы; представлен содержательный и структурный анализ авторского учебника «Основы природоведения» для студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: природоведческая подготовка будущих учителей начальной школы, интеграция содержания образования, учебник.

Karapuzova N. D. Didactic and Methodological Aspects of the Integration of Natural-science Training of Primary School Teachers

This article deals with didactic and methodological aspects of the integration of natural-science training of primary school teachers. It also presents the contextual and structural analysis of the author's textbook «Basics of Natural Science» for students of institutions of higher pedagogical education.

Keywords: Natural-science training of future primary school teachers, the integration of educational content, the textbook.

Постановка проблеми та її актуальність. Соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти потребують розроблення сучасних ефективних підходів до природничо-математичної підготовки школярів.

У процесі створення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти ретельно вивчено зарубіжний досвід та враховано кращі традиції вітчизняної освіти. Державний стандарт початкової загальної освіти [1] ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентного підходів, що передбачає чітке визначення результативної складової засвоєння змісту освіти. З-поміж низки позитивних змін нової редакції зазначеного документа актуальними для нас є такі: екологічна спрямованість освіти, формування ключових та предметних компетентностей, посилення природничої складової стандарту, зокрема введення нової освітньої галузі «Природознавство».

Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів

навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики. Предметна природознавча компетентність трактується як особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа» [1]. Перед сучасною початковою школою стоїть завдання формувати для учнів на доступному рівні цілісну природничо-наукову картину світу, виховувати соціально активну особистість, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна екологічно мислити і бережливо ставитися до природи. У зв'язку із цим особливої значущості набуває проблема якісної природознавчої підготовки майбутніх учителів початкових класів, формування їх екологічної культури, ціннісного ставлення до навколишньої природи та здатності професійно розв'язувати природознавчі теоретичні та практичні завдання, розвитку інтелектуального і творчого потенціалу.

Проблема професійної підготовки та становлення майбутніх учителів початкової

Карпузова Наталія Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничих і математичних дисциплін, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

школи є предметом наукових пошуків багатьох сучасних учених (А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біда, О. Герасименко, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова). Незважаючи на те, що в останні роки помітно зростає інтерес науковців до якісної фахової освіти майбутніх учителів початкових класів, проблема природознавчої підготовки сучасних студентів, що забезпечить підвищення рівня їх професіоналізму та компетентності і відповідатиме новим соціальним та освітнім вимогам, залишається малодослідженою.

Реалізація нового Державного стандарту початкової загальної освіти та впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл I ступеня нових навчальних програм обумовили вибір теми наукового пошуку. **Метою статті** є розгляд дидактико-методологічних аспектів інтеграції змісту природознавчої підготовки вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи навчальну програму з природознавства (1–4 класи) [2], робимо висновок про її інтегрований зміст, що поєднує пропедевтику біології, екології, географії, астрономії, фізики та хімії. Це потребує від сучасного вчителя загальноосвітньої школи I ступеня обізнаності з усіх названих предметів природничого циклу. Причому обсяг і рівень знань мають бути досить ґрунтовними (високими), що дає учителеві змогу вільно оперувати ними, орієнтуватися в науковій літературі, грамотно вести наукову бесіду, застосовувати ці знання для розв'язання навчальних і життєвих проблем.

У системі підготовки вчителя початкових класів в умовах педагогічного університету базові знання з природознавства студенти опановують на перших курсах, що стає основою для вивчення подальших дисциплін циклу професійної та практичної підготовки «Методика навчання природознавства», «Технології навчання освітніх галузей «Природознавство» і «Суспільствознавство». Рівень підготовки студентів не є достатнім на сьогоднішній день, бо знання з біології, зоології, землезнавства та краєзнавства не завжди пов'язані з фаховою підготовкою майбутніх учителів початкових класів, із вимогами навчальної програми та підручників сучасного курсу природознавства. А вивчення фізики та хімії взагалі не передбачене освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра (напрямок підготовки — 6.010102 Початкова освіта). Причому такі диференційовані знання не відтворюють у свідомості студентів цілісної природничо-наукової картини світу. Отже, переконуємося в тому, що дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує вдосконалення.

Найважливішим джерелом знань, основним засобом організації пізнавальної діяльності студентів залишається підручник, що актуалізує його роль в оновленні сучасного змісту освіти. Творчою групою викладачів кафедри природничих і математичних дисциплін та початкової і дошкільної освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка на основі більше ніж десятирічного досвіду викладання майбутнім учителям початкової школи предметів природничого спрямування («Ботаніка і зоологія», «Землезнавство і краєзнавство», «Основи природознавства з методикою викладання», «Методика навчання природознавства» тощо) було створено та видано у 2013 році підручник «Основи природознавства» [4]. Його розглянуто й затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як підручник для студентів вищих навчальних закладів.

Узагалі природознавство як навчальний предмет має інтегрований характер, оскільки його зміст утворює система уявлень і понять із різних природничих та математичних наук. Тому одне з провідних положень концепції авторського підручника полягає в розробленні методології синтезу і використання результатів, одержаних із різних галузей знань, на які спирається природознавство. Авторська знахідка полягає у введенні в структуру підручника розділів «Фізичні системи», «Хімічні системи», «Кристали як фізико-хімічні системи».

Сучасні вимоги до підручника визначаються його основним призначенням, яке прямо пов'язане з актуальними цілями та змістом сучасної освіти. При відборі та структуруванні матеріалу підручника авторський колектив керувався рекомендаціями учених-педагогів (В. Беспалько, Н. Бібік, І. Гудзик, О. Околелов, О. Пометун, В. Попков, М. Тимошик, Д. Чернілевський та інші), які займалися розробленням дидактичної концепції підручникотворення у вищій школі та уклали низку дидактичних вимог до підручників і навчально-методичних посібників для вищої школи.

Структурна послідовність змістового наповнення підручника «Основи природознавства» узгоджувалася з навчальними програмами з курсів «Землезнавство і краєзнавство», «Ботаніка і зоологія» для студентів напряму підготовки 6.010102 — Початкова освіта та визначалася загальноприйнятою науково обґрунтованою логічною системою викладу навчального матеріалу, загальнодидактичними (гуманізації, індивідуального підходу до студентів, науковості, систематичності й системності, доступності, професійної спрямованості навчання) та власне природничими (екологічним, краєзнавчим, українознавчим, планетарним, фенологічним) принципами. Розкриваючи дидактико-методологічний зміст навчальних програм, підручник стає для викладачів засобом керівництва, планування й організації навчального процесу, а для студентів — знаряддям організації пізнавальної діяльності.

У процесі створення підручника авторами були реалізовані функції керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а також стимулювання, самоконтролю,

координації, раціоналізації, виховна й інформаційна.

Метою створення підручника є формування у майбутніх учителів початкових класів наукового світогляду шляхом розуміння загальних принципів цілісності світу, основних законів природи та існування людини у ній; виховання дбайливого ставлення до навколишнього середовища, мотивації для ведення екологічної роботи у повсякденному житті та професійній діяльності.

Розглянемо детальніше зміст і структуру ну послідовність авторського видання «*Основи природознавства*».

Перш за все, окреслимо змістове наповнення розділів підручника. Основний текст підручника автори намагалися вибудувати в такий спосіб, щоб ознайомити студентів із законами, закономірностями, теоріями, фактами, явищами, методологічними знаннями в галузі природознавства.

Життєвим середовищем людини є навколишній світ; визначальний принцип існування цього світу – цілісність, що забезпечується єдністю, нерозривними взаємозв'язками та взаємозалежностями між усіма його складниками, явищами, умовами і впливами. Таким чином, перший розділ підручника присвячений *розгляду навколишнього світу як цілісної системи*, представляючи принципи класифікації систем та загальні закономірності їх існування, а також подаючи розгорнуту характеристику середовища, яке оточує людину, як сукупності природних систем, що формують умови її існування та діяльності. Зміст цього розділу визначає контури й розкриває авторський задум побудови підручника, обґрунтовуючи його логічне ядро.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки з природознавства передбачають [1], що учень початкової школи, засвоївши матеріал, називає та розпізнає агрегатні стани речовин; наводить приклади фізичних тіл і речовин, із яких вони складаються; називає докази існування молекул, одиниці довжини, площі, об'єму, часу та співвідношення між ними; характеризує властивості твердих тіл, рідин та газів тощо. З урахуванням вищесказаного, у змісті подальших розділів підручника мають відображення питання *фізичних і хімічних систем*. Зокрема, з'ясовано зміст поняття «фізичні системи», їх властивості та закономірності існування. Авторами зосереджено увагу на поняттях простору, часу, маси, сили, енергії, механічного руху, а також теплових, електричних, магнітних, звукових та світлових явищах.

У розділі «Хімічні системи» розкрито зміст тематичних понять, а також охарактеризовано типологію хімічних зв'язків, основні закони й закономірності функціонування хімічних систем, обґрунтовано класифікацію хімічних реакцій та їх особливості.

Новим для традиційного змісту природознавчої підготовки майбутніх учителів початкових класів і водночас досить значущим та необхідним для повноти викладення природничо-наукової картини світу є введений авторами розділ «*Кристали як фізико-*

хімічні системи». Значна увага в ньому приділена рідким кристалам як головним функціональним структурам живих систем.

Із метою створення об'єктивного, цілісного уявлення студентів про *біологічні системи* у підручнику розкрито сутність, принципи класифікації та порівняльний огляд біологічних систем різних типів (пріонів, вірусів, бактерій, грибів, рослин і тварин), основи цитології та гістології тощо. Наприкінці розділу авторами подано функціональну ретроспективу біологічних систем, що дає змогу студентам чітко й узагальнено уявити, простежити та порівняти системи життєдіяльності різних форм біологічних систем, починаючи з одноклітинних.

Зміст наступного розділу знайомить студентів із *біосферою як комплексною інтегрованою системою, закономірностями її існування*. Окреме значення авторами надано глобальній проблемі людства у ХХІ ст. — взаєминам людини і природи. Так, одним із ключових питань розділу є місце людини у біосфері та її вплив на неї, необхідність збереження динамічної рівноваги у біосфері та раціонального використання природних ресурсів.

Місце і роль планети Земля у Всесвіті, а також основи фізичної географії представлено в розділі «*Планета Земля як геосистема*». Зокрема, авторами розглянуто внутрішню будову Землі, її фізичні властивості, рельєф та хімічний склад. Досить значущими для майбутніх учителів початкових класів є чітко викладені у підручнику питання про водну та повітряну оболонки Землі.

Важливим і цінним для професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів, з огляду на зміст і структуру сучасних програм для загальноосвітніх навчальних закладів, є останній розділ підручника «*Україна як соціоєкосистема*». У ньому представлено опис географії та природи України, її господарства, населення, культури, освіти й науки. Значну увагу автори приділяють актуальній проблемі екологічного стану навколишнього середовища в сучасній Україні, зокрема розглянуто традиції природокористування, причини та механізми розвитку екологічної кризи.

Особливу увагу при структуруванні матеріалу підручника необхідно приділяти засобам і методам організації пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемним, евристичним і дослідницьким); діагностиці підготовки студентів до вивчення курсу; рубіжному контролю засвоєння теоретичних знань [3, с. 21].

Однією із форм презентації навчального матеріалу у підручнику є таблиці, малюнки, схеми, формули. Так, у перших розділах авторами подано формули фізичних величин, таблиці для обчислення фізичних величин, алгоритми розрахунків хімічних властивостей тощо. Малюнки та схеми, вміщені у підручнику, несуть інформаційний зміст, схематично подають той чи інший матеріал. Наприклад, при вивченні біологічних систем студенти мають змогу систе-

матизувати знання шляхом візуально-образного сприймання схематичних зображень клітин, тканин, рослин і тварин, їх будови, процесів розмноження та циклів розвитку.

Слід окремо зупинитися на картах, що збагачують зміст підручника, допомагають студентам глибше усвідомити та засвоїти навчальний матеріал. В останньому розділі авторського видання вміщено карти, які допоможуть студентам краще усвідомити наявність та географічне розміщення корисних копалин в Україні, наочно побачити агрокліматичне районування держави тощо. Кожна ілюстрація підручника має розгорнутий підпис.

Резюмування, виділення головних тверджень чи ключових конструктів поданого змісту дає змогу фіксувати увагу студентів на матеріалі, який потрібно усвідомити та запам'ятати. Такі поліграфічні виділення є опорними сигналами для студентів, сприяючи швидкому відновленню матеріалу при підготовці до практичних занять чи складанні заліків, екзаменів тощо.

Особливої уваги читачів заслуговує термінологічний словник, який включає терміни, визначення та поняття природознавчої галузі знань, що так чи інакше пов'язані з розглянутими в книзі проблемами. Лаконічна, чітка й доступна інформація сприяє інтенсивному відновленню у пам'яті студентів основного змісту навчального матеріалу. Окрім того ж, кожен термін подано з вихідними терміноелементами грецькою чи латинською мовами, що представляють специфічні для того чи іншого поняття ознаки і відзначаються високим ступенем точності.

Кожен розділ підручника завершується комплексом запитань і завдань для повторення та самоперевірки знань студентів. У зміст самостійної роботи включено запитання й завдання, що орієнтують діяльність майбутніх фахівців на осмислення, узагальнення та застосування знань, стимулюють розвиток творчості та прийомів розумової діяльності. Студентам пропонуються різні види пізнавальних завдань і запитань: на самостійне визначення об'єкта та встановлення суттєвих ознак (наприклад, пропонується визначити ґрунт та охарактеризувати його компоненти), на порівняння об'єктів у формі зіставлення чи протиставлення («складіть порівняльну характеристику планет типу Землі і планет-гігантів»), на доведення істинності судження («обґрунтуйте зміст понять «біоценоз» та «біотоп», доведіть свою думку») чи запитання, що вимагають конкретних знань фактичного матеріалу («дайте визначення понять «простір» і «час» тощо). Запитання і завдання для студентів орієнтовані на розвиток умінь екологічно мислити, самостійно розв'язувати природознавчі завдання, усвідомлювати навчальний матеріал.

Висновок. Розвиток національної системи початкової освіти потребує розроблення ефективних підходів до змісту та методів природничої підготовки школярів й актуалізує проблему природознавчої підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи I ступеня. Основною особливістю пропонованого підручника «Основи природознавства» є наявність інтегративного принципу викладу в ньому навчального матеріалу, для компонування якого використано основи низки наук: вірусології, мікробіології, ботаніки, зоології, екології живих організмів, землезнавства, краєзнавства. Оскільки всі явища та процеси у природі відбуваються за законами фізики, хімії та кристалографії, то елементарні закони, закономірності та поняття із цих галузей природознавства подаються на початку підручника.

Підручник «Основи природознавства» адресований студентам вищих навчальних закладів, прислужиться абітурієнтам, педагогам та усім, хто цікавиться природознавством.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20-04/12/>
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
3. Околелов О. Дидактическая специфика современного вузовского ученика / О. Околелов // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 20–23.
4. Основи природознавства : підруч. / [Н. Д. Карапузова, І. В. Карапузова, В. М. Помогайбо, Є. А. Починок]. – К. : ВЦ «Академія», 2014. – 368 с. – (Серія «Альма-матер»).

Цитувати: Карапузова Н. Д. Методологічні та теоретичні аспекти інтеграції змісту природознавчої освіти майбутніх учителів початкових класів / Н. Д. Карапузова // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 19–22.

© Н. Д. Карапузова, 2014. Стаття надійшла в редакцію 20.05.2014 ■



УДК 37.016:91

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ЗАГАЛЬНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ

О. М. Мащенко, Л. М. Булава

Визначено поняття «система фізико-географічних знань школярів», обґрунтовано елементи цієї системи та множину взаємозв'язків у ній на основі загальних географічних закономірностей різного характеру: хорологічних, хронологічних та універсальних (хорологічно-хронологічних).

Ключові слова: система фізико-географічних знань, фундаментальні географічні поняття, часткові фізико-географічні поняття, загальні географічні закономірності, компонентні географічні закономірності, завдання на узагальнення та систематизацію знань.

Мащенко О. Н., Булава Л. Н. Формирование системы физико-географических знаний учеников на основе общих географических закономерностей

Определено понятие «система физико-географических знаний школьников», обоснованы элементы указанной системы и множество взаимосвязей в ней на основе общих географических закономерностей разного характера: хорологических, хронологических и универсальных (хорологически-хронологических).

Ключевые слова: система физико-географических знаний, фундаментальные географические понятия, частичные физико-географические понятия, общие географические закономерности, компонентные географические закономерности, задания на обобщение и систематизацию знаний.

Mashchenko O. M., Bulava L. M. Formation of a System of Physico-Geographical Knowledge of Pupils Based on Common Geographical Laws

The notion of "a system of physical and geographical knowledge of pupils", justified its elements and a plurality of relationships based on common geographical laws, of different nature: chorological, chronological and universal (chorologic-chronological).

Keywords: System physiographic knowledge, basic geographical concepts, partial physico-geographical concepts, general geographic laws, component geographical laws, jobs generalization and systematization of knowledge.

Постановка проблеми. У чинній програмі з географії для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що метою шкільної географічної освіти є формування в школярів географічної картини світу. Мета реалізується шляхом виконання низки завдань, першим і головним серед яких є «формування в учнів цілісного географічного образу Землі через розкриття регіональних та планетарних закономірностей і процесів» [3]. Згідно з двоєдиною структурою географії (природнича та суспільна частини), у 6–8 класах має формуватися система фізико-географічних знань школярів як складова географічної картини світу та реальне наповнення цілісного географічного образу нашої планети. Основними завданнями курсу «Загальна географія» (6 клас) у навчальній програмі проголошено «знайомство з процесами, що відбуваються в оболонках земної кулі як складових географічної оболонки, формування знань про існуючі в природі взаємозв'язки та закономірності». У програмі з географії для ЗНЗ вказується, що «одним із головних завдань курсу «Географія материків та океа-

нів» є розширення уявлень учнів про природні закономірності». У програмі курсу фізичної географії України записано, що «значна увага під час його викладання приділяється вивченню понять і закономірностей, поглибленню та узагальненню теоретичних знань з фізичної географії» [3].

Аналіз змісту шкільних підручників із географії для 6 класу засвідчив, що в них міститься стисла інформація про загальні закономірності будови й розвитку географічної оболонки: цілісність, кругообіг речовини та перетворення енергії, ритмічність, зональність, азональність. Є варіативність найменування указаних закономірностей як властивостей географічної оболонки, від чого їх сутність не змінюється [2; 8]. У підручниках для 7 класу поняття про загальні закономірності географічної оболонки майже не має розвитку в загальнотеоретичній частині та зовсім не відображено в регіональній частині курсу. Зокрема, В. Ю. Пестушко, А. Ш. Уварова у підручнику більш-менш систематично розглядають лише таку загальну закономірність, як зональність, для пояснення розпо-

Мащенко Ольга Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Булава Леонід Миколайович, кандидат географічних наук, професор, завідувач кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ділу кліматичних умов і поширення рослинності у планетарних масштабах і на окремих материках, чергування у просторі географічних поясів і природних зон [4; 7].

У підручниках для 8 класу не використовується упорядковувальний і пояснювальний потенціал загальних географічних закономірностей, очевидно, через псевдологіку спрощування змісту курсу географії, що й не дало змоги повною мірою реалізувати принцип наступності при опануванні в 6–8 класах географічних знань, та недостатнє включення відомостей про окремі регіони Землі в загальну систему фізико-географічних знань про нашу планету. Винятком є підручник авторства Л. М. Булави, що містить значний обсяг матеріалу про прояви зональності, азональності та ритмічності на території України [1].

Таким чином, у програмі з географії для ЗНЗ проголошено мету формування географічної картини світу та цілісного географічного образу Землі на основі планетарних і регіональних закономірностей, тобто форм організації знань найвищого рівня [3]. Аналіз наявних підручників із географії для 6–8 класів показав, що у їх змісті фрагментарно або зовсім не відображено загальні (планетарні) закономірності [1; 2; 4; 7; 8]. Усе зазначене дало змогу обрати проблему дослідження та сформулювати мету статті – обґрунтувати використання загальних географічних закономірностей для формування в школярів системи фізико-географічних знань.

Виклад основного матеріалу. Під системою фізико-географічних знань ми розуміємо множину «ключових» понять двох рівнів загальності: фундаментальних географічних та часткових фізико-географічних, об'єднаних зв'язками на основі загальних і компонентних географічних закономірностей [6]. До фундаментальних географічних понять належать такі: географічна оболонка, природні компоненти, геосфери, природний комплекс. Формування цих понять має чітку наступність, починаючи від інтегрованого курсу «Природознавство», що є пропедевтичним стосовно всіх предметів природничого циклу, включаючи географію. В указаному курсі у 5 класі дається достатньо повне й системне уявлення про всі природні компоненти: гірські породи, ґрунт, воду, повітря, живі організми [9].

У «Загальній географії» для 6 класу приділяється значна увага повному й цілісному розвитку системи фізико-географічних знань учнів. Послідовно розглядаються фундаментальні географічні поняття. Наприклад, цілісний образ літосфери розкривається через комплекс геологічних і геоморфологічних понять: «земна кора», «літосферна плита», «рельєф», «гори», «рівнини», «рельєфотвірні процеси» тощо. Фундаментальне фізико-географічне поняття «атмосфера» наповнюється конкретним змістом на основі комплексу метеорологічних понять «температура повітря», «атмосферний тиск», «вітер», «хмари», «атмосферні опади», «вологість повітря», «погода», «клімат», «кліматичні пояси» тощо. Аналогічно понят-

тя «гідросфера» розкривається через систему часткових понять гідрологічного змісту, а поняття «біосфера» – через біологічні та ґрунтознавчі поняття, що мають компонентний рівень загальності. Після формування знань про геосфери їх об'єднують у фундаментальному географічному понятті «географічна оболонка». Паралельно вводиться поняття про природний комплекс і встановлюються ієрархічні зв'язки між цими поняттями. Зокрема, чітко вказується, що географічна оболонка є найбільшим, або планетарним, природним комплексом, у складі якого є різні види менших природних комплексів: географічні пояси, природні зони тощо [2; 8].

Для закріплення загальних географічних закономірностей і формування в учнів усвідомлення, що це основні та найбільш значущі географічні знання, вчителю слід давати систему завдань при вивченні в 6 класі теми 5 «Географічна оболонка» [3].

Доцільно спершу виконувати завдання на ознайомлення та осмислення прикладів проявів загальних закономірностей у об'єктах, процесах та явищах у геосферах. Їх виконання є обов'язковим для всіх учнів. Наприклад, рекомендуємо вчителю інформацію про прояви закономірності цілісності в літосфері в зовнішніх рельєфотвірних процесах у контексті їх перебігу як процесів взаємодії між природними компонентами та утвореними ними геосферами подати так: 1. Зовнішні рельєфотвірні процеси відбуваються на поверхні Землі і на глибині кількох десятків метрів. Вони є результатом впливу на земну кору зовнішніх оболонок Землі (гідросфери, атмосфери, біосфери). 2. Гірські породи руйнуються під впливом різних чинників, наприклад, унаслідок різких змін температур повітря – нагрівання вдень і охолодження вночі. Руйнують гірські породи і деякі гази, що входять до складу повітря. 3. Вода, яка проникає у тріщини гірських порід, узимку замерзає, розширюється та збільшує тріщини. Перераховані процеси руйнування гірських порід називають *фізичним вивітрянням*. 4. Вода розчиняє деякі мінерали, що входять до складу гірських порід, сприяє хімічним перетворенням речовин. 5. Ріст коренів рослин у тріщинах гірських порід зумовлює їх розширення.

Потім пропонуються завдання на пояснення сформульованих проявів закономірностей. Виконання останнього виду завдань є умовою для одержання оцінок високого рівня. Наприклад, таке завдання: «Дайте пояснення прояву закономірності зональності географічної оболонки: кліматичні пояси змінюються у напрямку від екватора до полюсів. Перерахуйте їх у вказаній послідовності. Чому кліматичні пояси змінюються у цьому, а не в якомусь іншому напрямку?».

Вивчення курсу «Фізична географія материків та океанів» має починатися з актуалізації інформації про сутність загальних географічних закономірностей. Можна наголосити, що є перша і головна закономірність географічної оболонки – цілісність. Ця закономірність тісно пов'язана з другою закономірністю – кругообігу речовини та перетво-

рення енергії і реалізується через неї. Обидві закономірності є універсальними за своєю природою, тобто хорологічно-хронологічними. Вони однаковою мірою відображають упорядкованість земних об'єктів і процесів у просторі й часі. Специфічність і «серцевина» географії – у хорологічності, тому найбільш уживаними й ефективними для формування істинних географічних знань є хорологічні закономірності – зональності, азональності та полярної асиметрії [5]. Перші дві закономірності ми вважаємо обов'язковими для використання в регіональних фізико-географічних дисциплінах. Стисло інформацію про них представлено у підручниках із загальної географії. Така закономірність, як полярна асиметрія, не згадується ні у програмі, ні у підручниках, хоча при вивченні школярами курсу географії материків та океанів вона могла б становити для них інтерес. Окрім того, з'ясувати прояви цієї закономірності можна за допомогою простого споглядання фізико-географічної карти світу та деяких тематичних карт.

У вступі до курсу «Фізична географія материків та океанів» (7 клас) [3] передбачено практичні роботи з аналізу тематичних карт із метою з'ясування компонентних географічних закономірностей зміни часу, поширення стійких і рухомих ділянок земної кори та відповідних їм форм рельєфу, поширення кліматичних поясів та областей, географічних поясів і природних зон. Часткові закономірності є конкретним виявом загальних географічних закономірностей. Тому після досягнення цілей практичних робіт необхідно узагальнити закономірності розподілу об'єктів і явищ в усіх геосферах та найбільших природних комплексах. Для цього слід розглянути з'ясовані компонентні закономірності як прояви загальних закономірностей.

Пропонуємо такі завдання з метою узагальнення і систематизації знань:

1. Дайте пояснення проявам такої закономірності, як зональність географічної оболонки: а) широтне простягання географічних поясів. Чому назви та межі кліматичних і географічних поясів збігаються? б) широтне простягання природних зон (поясніть на прикладі материка «Євразія»).

2. Дайте пояснення проявам закономірності ритмічності географічної оболонки: а) визначення місцевого часу проводиться на основі добової ритміки в географічній оболонці. Для пояснення вкажіть, із якого визначного меридіану на Землі починається кожна нова доба і в якому напрямку вона поширюється по земній поверхні; б) поділ земної поверхні на годинні пояси проводиться згідно з добовою ритмікою, тобто швидкістю обертання Землі навколо своєї осі. Слід вказати, на яку відстань у градусах обертається Земля навколо своєї осі за одну годину; в) періоди горотворень на Землі періодично повторюються. Для пояснення назвіть складчастості та геологічні ери, за яких вони відбувалися (за схемою «Основні етапи формування рельєфу Землі» в атласі); г) річний хід температури повітря в різних кліматичних областях, що виражається повторюваністю

теплих, прохолодних і холодних місяців та сезонів. Дайте пояснення на прикладі однієї кліматичної області; д) кожен кліматичний пояс характеризується певним режимом випадіння атмосферних опадів, тобто повторюваністю сухих і вологих сезонів або періодів із більшою і меншою кількістю опадів. Дайте пояснення на прикладі одного основного й одного перехідного кліматичного поясу.

Також систематизацію слід здійснювати після вивчення регіональних елементів системи фізико-географічних знань. На цьому етапі види завдань на ознайомлення з прикладами проявів загальних закономірностей та на пояснення сформульованих проявів закономірностей можна доповнювати завданнями щодо з'ясування того, проявами яких загальних географічних закономірностей є подані твердження або сформульовані учнями відповіді.

Приклади завдань такого виду щодо знань про Атлантичний океан:

1. Користуючись фізичною картою світу, опишіть один із кругообігів океанічних течій у тропічних та субтропічних широтах в Атлантичному океані.

Це прояв загальних географічних закономірностей...

2. Згадайте з курсу загальної географії для 6 класу типи великих форм рельєфу океанічного дна. На тектонічній карті світу та карті Світового океану в атласі знайдіть їх приклади в Атлантичному океані (якщо можливо, з власними назвами об'єктів):

- підводна окраїна материків (включає шельф, материковий схил та материкове підніжжя), *наприклад, найширша біля берегів Європи;*

- перехідна зона дна океанів (включає улоговини окраїнних морів, острівні дуги та глибоководні жолоби), *наприклад, Південні Сандвічеві острови і жолоб біля них глибиною 8 325 м;*

- ложе океанів, представлене найбільшою мірою глибоководними рівнинами (улоговинами), в основі яких лежать океанічні платформи;

- серединно-океанічні хребти.

Це прояви загальної географічної закономірності...

Авторів вразили відповіді кращих учнів на обласній олімпіаді з географії 2014 р. щодо очевидного та простого завдання: «У світових новинах часто повідомляють, що Австралія одночасно потерпає від двох протилежних стихій – катастрофічних повеней із розливами річок на багато кілометрів та гігантських пожеж, що дуже швидко поширюються. Поясніть цей парадокс». Школярі наводили несистемний та індивідуальний фактаж стосовно Австралії, не розуміючи кліматичних закономірностей, зокрема зонального поділу на кліматичні пояси з відмінностями сезонної ритмічності процесів у них. Жодна дитина не змогла пояснити пропонувані факти із змісту шкільної географії. А пояснення можна було дати навіть на основі лише планетарних кліматичних закономірностей, правильно засвоєних ще у вступі до курсу географії в 7 класі.

Ми пропонуємо завдання такого змісту для 7 класу: «Прояви яких загальних географічних закономірностей на території Австралії ілюструють указані раніше твердження? Поясніть цей парадокс, згадавши періодичність сухих і дощових сезонів у різних кліматичних поясах: у зимовий період, літній період, упродовж усього року.

Таблиця

Періодичність випадання атмосферних опадів у кліматичних поясах

Періодичність випадання атмосферних опадів у кліматичних поясах	Сезон	
	дощовий	сухий
Субекваторіальний		
Тропічний		
Субтропічний		

Така повторюваність і поєднання стихійних метеорологічних явищ є проявом географічної закономірності ...».

Очікувана відповідь на це завдання на основі кліматичних закономірностей у контексті загальних географічних закономірностей зональності, азональності та ритмічності: «Північна частина Австралії знаходиться в субекваторіальному кліматичному поясі із літнім дощовим сезоном. У цей період тут відбуваються повені. Середня частина материка розміщена в тропічному кліматичному поясі, який, за винятком східного узбережжя, характеризується великою аридністю (сухістю) з мізерним типом зволоження упродовж усього року. Південна частина материка знаходиться в субтропічному кліматичному поясі, що, за винятком південно-східного узбережжя, характеризується зимовим дощовим сезоном, а влітку посушливими умовами.

Тому в літній (теплий) період (листопад – квітень) на півночі та сході Австралії бувають розливи річок, а на інших частинах материка посушливі умови і спостерігаються природні пожежі, найчастіше у тропічних широтах. У зимовий (холодний) період (травень – жовтень) повені та розливи річок спостерігаються на півдні Австралії, а на інших частинах материка сухо та можливі природні пожежі (за винятком східного узбережжя)».

Висновки. Отже, під системою фізико-географічних знань ми розуміємо множину «ключових» понять двох рівнів загальності: фундаментальних географічних і часткових фізико-географічних, об'єднаних зв'язками на основі загальних і компонентних географічних закономірностей. Закономірності цілісності географічної оболонки та кругообігів речовини в ній є універсальними, тобто хорологічно-хронологічними. Вони однаковою мірою відображають упорядкованість земних об'єктів і процесів у просторі й часі. Специфічність і «серцевина» географії – у хорологічності, тому найбільш уживаними й

ефективними для формування істинних географічних знань є хорологічні закономірності – зональності, азональності та полярної асиметрії. Для закріплення загальних географічних закономірностей і наголошення на тому, що це основні й найбільш значущі географічні знання, слід давати систему завдань різних видів: а) на ознайомлення та осмислення прикладів проявів загальних закономірностей у об'єктах, процесах та явищах у геосферах; б) на пояснення сформульованих проявів загальних закономірностей; в) на з'ясування того, проявами яких загальних географічних закономірностей є подані твердження або сформульовані учнями відповіді.

У регіональних фізико-географічних курсах для 7–8 класів необхідно узагальнити закономірності розподілу об'єктів і явищ в усіх геосферах і найбільших природних комплексах. Для цього потрібно розглянути з'ясовані компонентні закономірності як прояви загальних географічних закономірностей у вступі і після вивчення регіональних елементів системи фізико-географічних знань.

Перспективи наших подальших розвідок із проблеми дослідження полягають у розробленні детального комплексу завдань із метою систематизації фізико-географічних знань на основі хорологічних і хронологічних закономірностей під час вивчення регіональних курсів «Географія материків та океанів» і «Фізична географія України».

ЛІТЕРАТУРА

1. Булава Л. М. Фізична географія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Булава. – Х. : Вид-во «Ранок», 2008. – 224 с.
2. Булава Л. М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Булава, О. М. Мащенко. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 224 с.
3. Географія. Економіка. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для 6–11 класів. – К. : Ірпін, 2005. – 92 с.
4. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів: 7 клас / С. Г. Кобернік. – К. : Навчальна книга, 2007. – 319 с.
5. Мащенко О. М. Основи ландшафтознавства: навч. посіб. / Ольга Миколаївна Мащенко. – Полтава : ПНПУ, 2010. – 86 с.
6. Мащенко О. М. Формування системи фізико-географічних знань у студентів географічних спеціальностей / О. М. Мащенко // Географія і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2002. – С. 210–217.
7. Пестушко В. Ю. Географія материків та океанів : підр. для учнів 7 кл. загальноосв. школи / В. Ю. Пестушко, А. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 274 с.
8. Стадник О. Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Г. Стадник, Г. Д. Довгань. – Х. : Вид-во «Ранок», 2006. – 224 с.
9. Ярошенко О. Г. Природознавство : підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закл. / О. Г. Ярошенко, В. М. Бойко. – К. : Світоч, 2013. – 240 с.

Цитувати: Мащенко О. М. Формування системи фізико-географічних знань школярів на основі загальних географічних закономірностей / О. М. Мащенко, Л. М. Булава // Постметодика. – 2014. – № 1. – С. 23–26.

© О. М. Мащенко, Л. М. Булава, 2014. Стаття надійшла в редакцію 12.03.14 ■



УДК 37.016:3:[911.3:(30+33)]

ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТАПНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Л. Л. Мироненко

На основі інтеграції результатів психолого-педагогічних досліджень виокремлено етапи процесу формування і закріплення суспільствознавчих понять на уроках соціально-економічної географії. Із метою поліпшення результативності засвоєння учнями суспільствознавчих понять запропоновано методичні рекомендації щодо використання вчителем поетапного підходу до процесу їх формування.

Ключові слова: суспільствознавчі поняття, соціально-економічна географія, поняття, мотивація, чуттєве сприйняття, розумова діяльність.

Мироненко Л. Л. Использование поэтапного подхода к формированию обществоведческих понятий на уроках социально-экономической географии

На основе интеграции результатов психолого-педагогических исследований выделены этапы процесса формирования и закрепления обществоведческих понятий на уроках социально-экономической географии. С целью улучшения результативности усвоения учениками обществоведческих понятий предложены методические рекомендации по использованию учителем поэтапного подхода к процессу их формирования.

Ключевые слова: обществоведческие понятия, социально-экономическая география, понятие, мотивация, сознательное восприятие, умственная деятельность.

Myronenko L.L. Applying Phased Approach to Forming Knowledge in Social Science Concepts at the Lessons of Socio-economic Geography

Stages of the process of formation and mastering knowledge in social science concepts at the lessons of socio-economic geography on the base of the results of psychological and educational research integration are defined in this paper. In order to improve the level of students' academic achievement in learning social science concepts author of this paper proposes guidelines on applying phased approach to their formation.

Keywords: Social science concepts, social and economic geography, concept, motivation, sensory

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного і політичного розвитку держави метою освіти є створення умов для особистісного розвитку школярів як компетентних, активних, відповідальних громадян України, здатних ефективно відповідати на сучасні індивідуальні й суспільні виклики. Потребою часу є розвиток в учнів інтересу до суспільствознавчої сфери знання; навчання їх уміння формувати й задовольняти власні освітні запити; створення умов для опанування молоддю знань про суспільство, навичок аналізу й оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у власній країні та світі; формування у школярів активної громадянської позиції та мотивації до соціальної активності, навчання ефективно спілкуватися, взаємодіяти і співпрацювати з окремими індивідами, соціальними групами чи спільнотами.

Суспільствознавчі поняття посідають особливе місце в системі наукових знань, мають достатньо великий ступінь узагальнення та формуються впродовж тривалого часу.

Аналіз публікацій. В Україні питання формування наукових понять прямо чи опосередковано розглядали С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, Я. Б. Олійник, В. А. Онищук, О. С. Падалка, В. Ф. Паламарчук, М. С. Топузов, О. Г. Топчієв, Б. П. Яценко. Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми належить зарубіжним психологам і педагогам – Л. С. Виготському, П. Я. Гальперіну, Г. П. Герасимову, А. Дістервегу, Дж. Дьюї, Л. В. Занкову, Г. О. Понуровій, С. Л. Рубінштейну, А. В. Усовій, Л. Г. Коозетовій та ін. У працях цих та багатьох інших авторів обґрунтовано психолого-дидактичні та методичні основи формування в учнів наукових понять, виокремлено ефективні прийоми й засоби керування розумовою діяльністю учнів.

У дисертаційних дослідженнях останніх років (Т. Назаренко, Н. Шиліна) висвітлено проблему формування соціально-економічних і географічних понять на уроках географії. Суспільствознавчі поняття у процесі вивчення соціально-економічної географії не систематизовані, а проблема їх поетапно-

Мироненко Леонід Леонідович, заступник директора з виховної роботи Полтавської спеціалізованої школи-інтернату № 1, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

го формування та закріплення потребує додаткової уваги.

Для глибокого засвоєння учнями змісту географічної освіти в сучасній школі слід особливу увагу звернути на вдосконалення та впровадження теоретичних основ формування наукових понять. Тому метою статті є проаналізувати проблему використання поетапного підходу до формування та закріплення суспільствознавчих понять на уроках соціально-економічної географії в школі.

Виклад основного матеріалу. До суспільствознавчих наук (соціальних, суспільних) належить широке коло наукових дисциплін, предметом дослідження яких є суспільство — як система загалом, так і окремі його частини, функції та елементи, а також людина (соціальна особа, особистість) як суб'єкт і об'єкт суспільних зв'язків і відносин. Суспільствознавчі науки — це соціологія, соціальна психологія, право, політологія, політична економія, історія, демографія, соціальна статистика, соціальна гігієна, а також науки, що водночас належать до групи гуманітарних (антропологія, етнологія, педагогіка) та природничих наук (суспільна географія, тобто економічна і соціальна географія).

Економічна і соціальна географія — це наука про загальні та специфічні закони й закономірності територіальної організації суспільства, механізм їх дії та форми прояву в територіальних суспільних системах, що функціонують у просторово-часовому географічному просторі. Як самостійна географічна дисципліна економічна і соціальна географія входить у систему географічних наук, поєднуючи елементи географії, економіки та соціології. Економічна і соціальна географія включає два курси, що вивчаються впродовж двох років: у 9 класі викладається економічна і соціальна географія України, у 10-му — економічна і соціальна географія світу.

Економічна і соціальна географія світу — галузь науки, що досліджує географічні основи світового господарства, глобальні проблеми людства та світогосподарські зв'язки, а також територіальну організацію суспільства у світі та окремих країнах з урахуванням інтеграційних процесів у різних регіонах планети. Економічна і соціальна географія України — це наука, що вивчає закономірності формування, розвитку та розміщення населення й господарства країни; дисципліна, яка досліджує економіко-географічне і геополітичне положення країни, її адміністративно-територіальний устрій, характеристики населення. Відносно недавно з'явилася нова назва «суспільна географія», але для позначення цієї дисципліни використовуються і раніше вживані терміни «економічна і соціальна географія» та «соціально-економічна географія».

В останніх дослідженнях із проблеми формування наукових понять у галузі соціально-економічної географії вживаються такі терміни: «географічні поняття» та «соціально-економічні поняття». Географічне поняття — це узагальнення

суттєвих ознак предметів чи явищ навколишньої дійсності, встановлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними [6, с. 129]. Кожне поняття позначається відповідним терміном, що являє собою слово або словосполучення.

Соціально-економічні поняття — це форма мислення, у якій відбиваються загальні та водночас істотні властивості людського соціуму і явища об'єктивної дійсності (природи), загальні взаємозв'язки між ними, представлені у вигляді цілісної сукупності ознак через поєднання природничих, суспільних, виробничих, господарських категорій [3, с. 7]. Ураховуючи останні тенденції науки (введення терміна «суспільна географія»), вважаємо за доцільне використовувати термін «суспільствознавчі поняття», що найбільш вдало підкреслює їх суть. Суспільствознавчі поняття — це форма мислення, яка відображає сукупність істотних ознак елементів людського соціуму: суспільства як системи загалом і людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин у нерозривній єдності із явищами об'єктивної дійсності.

Існує багато визначень терміна «поняття»: від його інтерпретації як форми мислення до форми наукового знання. У словнику С. У. Гончаренка відзначається, що поняття — «одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [1, с. 264]. Із філософської точки зору, поняття — це, з одного боку, відносно самостійна теоретична система, найнижчий рівень у системі наукового знання, а з іншого — центральний компонент при побудові вищих рівнів наукової картини світу.

На результативність засвоєння старшокласниками суспільствознавчих понять мають вплив: рівень розуміння понять (що не вичерпується лише знанням визначень тих чи інших понять) і правильне оперування поняттями в конкретних ситуаціях та практичне їх використання. Далеко не всі педагоги розуміють, що процес формування понять — це спеціально організований, складний, цілісний, психолого-педагогічний процес, який потребує від учителя контролю та чіткої організації. Засвоєння понять учнями часто супроводжується суперечностями труднощами:

- наукове поняття, на перший погляд, засвоєне, але оперувати ним учневі важко або неможливо. Це виявляється, насамперед, тоді, коли учень опиняється в нових нестандартних умовах і стикається із труднощами при практичному використанні того чи іншого поняття;

- учень досить часто вміє оперувати науковим поняттям, застосовує його на практиці, але не досить повно розуміє його суть. Це відбувається, коли поняття засвоєні учнем формально (запам'ятовування термінів, визначень), а не осмислено у процесі активної пізнавальної діяльності.

Щоб подолати ці труднощі, вчителів слід дотримуватися методики, яка передба-

чає використання поетапного підходу до процесу формування та засвоєння наукових, і, зокрема, суспільствознавчих понять.

Інтегруючи результати психолого-педагогічних досліджень П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Г. Є. Ковальнової, А. В. Усової, М. М. Шардакова та інших учених [2, с. 161], ми виділили п'ять етапів процесу формування суспільствознавчих понять: мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння поняття; організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи; організація розумової діяльності, спрямованої на виокремлення істотних ознак поняття; узагальнення й словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему географічних знань.

Завдання першого етапу – забезпечити стійку мотивацію учнів до процесу формування суспільствознавчих понять. Щоб учні активно включилися у цей процес, їм варто усвідомити, навіщо необхідно засвоїти те чи те поняття, тобто мотив діяльності. Добре, якщо учень у майбутньому хоче обрати професію, пов'язану саме з географією. Якщо ж ні, важливо забезпечити стійку мотивацію старшокласника (пізнавальні, соціальні мотиви) щодо оволодіння новими знаннями для самовдосконалення, професійного визначення та особистісного зростання. У цьому сенсі доцільно згадати слова Н. Хілла: «Знання не мають жодної ваги, якщо не використовуються для досягнення важливої мети».

Пізнавальний інтерес і позитивне ставлення школярів до засвоєння тих чи тих понять забезпечується шляхом добору доступного, цікавого матеріалу, зокрема, зачитування уривків з оповідань, демонстрування фрагментів діафільмів чи кінофільмів, ілюстрацій, натуральних об'єктів, відгадування загадок, ребусів, кросвордів, проведення дослідів тощо.

Наприклад, при формуванні стійкого інтересу (мотивації) до опанування поняття «урбанізація» потрібно розпочати зі вступної розповіді вчителя (з елементами бесіди) про те, що впродовж багатьох років в Україні відбувається зростання міст і міського населення. Як варіант, можна поставити проблемне запитання: «Чому, на вашу думку, останнім часом у нашій країні збільшується частка міського населення?». Доцільно навести приклади тих регіонів України, де відсоток міських жителів один із найвищих (Дніпропетровська – 80 %) та найнижчий (Закарпатська – 37 %). Розповідь учителя повинна супроводжуватися наочністю (слайдами із зображеннями найбільш чи найменш урбанізованих регіонів України). Можна захопити учнів, які народилися в селі чи селищі (або їхні батьки чи дідусь, бабуся) і згодом переїхали у місто, на особистому прикладі пояснити явище урбанізації. Рекомендуємо використати таблиці, схеми для посилення уваги старшокласників (наприклад, показати у вигляді таблиці динаміку зміни кількості населення деяких міст України впродовж останніх 50 років). Зазначимо, що мотива-

ція навчальної діяльності здійснюється протягом усього процесу формування поняття, не обмежуючись першим його етапом.

Другий етап – організація свідомого сприймання предметів і явищ природи. Воно забезпечується за допомогою попереднього добору та демонстрування об'єктів природи, що повинні відповідати змістові того поняття, яке формується. Сприймання таких об'єктів відбувається через відчуття їх окремих ознак і веде до накопичення школярем чуттєвого досвіду, без якого неможливе теоретичне засвоєння знань – наукових понять.

Кожне окреме поняття потрібно всебічно характеризувати, уточнюючи всі можливі ознаки. Так, наприклад, формуючи поняття «урбанізація», вчитель опирається на її риси: високу густоту населення, розгалужену мережу населених пунктів, добре розвинену транспортну систему.

Третій етап – організація розумової діяльності. Основне завдання полягає у виокремленні істотних ознак поняття, встановленні взаємозв'язків і залежностей між ними. Важливо визначити не лише загальні риси, а ті, що вирізняють поняття з-поміж подібних. Для реалізації цих завдань учням необхідно оволодіти прийомами розумової діяльності (порівняння, узагальнення, систематизація, аналіз, синтез, абстрагування).

Розумова діяльність починається тоді, коли у свідомості школярів накопичено достатню кількість конкретних фактів, уявлень, тобто матеріалу для мислення. Учні не зрозуміють суті поняття, якщо не включаться в самостійну розумову діяльність. Її успіх залежить від вдалого підбору вчителем пізнавальних завдань, методів і засобів їх виконання. Наприклад, пропонується розв'язати таку географічну задачу: «Місто Северодонецьк було утворено 1938 р. Знайдіть це місто на карті «Господарство» в атласі. 1959 року кількість його населення становила 33 тис. жителів, 2001 – 119 тис. Як ви вважаєте, з чим пов'язані такі високі темпи зростання кількості населення?». Також можна запропонувати дітям скласти кросворд чи розв'язати логічні задачі. Наприклад, укласти невелику розповідь, використовуючи поняття: «урбанізація» – «агломерація» – «субурбанізація».

Четвертий етап – узагальнення суті поняття та позначення його відповідним терміном. Завдання цього етапу полягає в тому, щоб узагальнити виокремлені на попередньому етапі істотні ознаки поняття у вигляді доступного словесного визначення та позначити його відповідним терміном.

Можна підвести дітей до того, щоб вони самостійно дали визначення того чи іншого поняття. Хоч і не цілком точні, такі спроби краще закріплять у пам'яті визначення поняття. Завдання вчителя – скорегувати результати міркувань учнів і дати зрозуміле визначення, призначене для запам'ятовування. Так, урбанізація – це процес зростання міського населення, швидке зростання міст та їх ролі в розвитку суспільства [4, с. 50]. Потрібно закріпити сутність поняття

за допомогою запитань чи проблемних завдань (наприклад: «Поміркуйте та назвіть чинники, що сприяють процесам урбанізації та субурбанізації»).

Н. Ф. Талызина вказує, що позначення поняття окремим терміном – це не кінець, а лише крок на шляху засвоєння поняття. Наступним кроком є включення цього визначення в ті дії учнів, які вони виконують із відповідними об'єктами і за допомогою яких будують у своїй свідомості поняття про об'єкти [5, с. 194].

П'ятий етап – введення сформованого поняття в систему географічних знань (реалізація міжпоняттєвих зв'язків і практичне використання) полягає в об'єднанні засвоєних географічних понять у систему, у розкритті зв'язків і відношень між елементами цієї системи, розташуванні їх у певному порядку та раціональній послідовності. Завдання цього етапу – у введенні сформованого поняття в систему географічних знань та активному його використанні. Поняття «урбанізація» впливає з поняття «розселення», «місто», «село», та, своєю чергою, наводить на нові: «агломерація», «субурбанізація». Усі ці поняття повинні бути викладені у вигляді логічного ланцюжка, щоб старшокласники могли закріпити їх у пам'яті саме в цій послідовності (так пригадувати окреме поняття через тривалий час буде набагато простіше). Поняття вважається сформованим, якщо учень може вільно оперувати ним.

Учитель має упевнитися, наскільки свідомо учні засвоїли те чи інше поняття, закріпити отримані знання за допомогою певних вправ. М. Н. Скаткін спочатку пропонує учням повторити основні ознаки поняття. Але цього замало, бо учень може механічно завчити ознаки, не усвідомивши їх, не проаналізувавши і не узагальнивши конкретний матеріал. Щоб перевірити ступінь розуміння поняття, необхідно сприяти практичному застосуванню отриманих знань. Із цією метою вчитель може запропонувати учням виконати низку завдань, наприклад, дати відповіді на запитання на кшталт: «У якому регіоні України сконцентровані великі міста?», «Які ти знаєш міста-мільйонери?», «Яка частка міського населення у твоєму місті?», «Які ви можете назвати ознаки низького рівня урбанізації Закарпатської області?» тощо. Відповідаючи на такі питання, учень повинен свідомо застосовувати отримані знання і мати чітке уявлення про поняття «урбанізація». Якщо учень дає помилкові відповіді, він засвоїв поняття погано.

Висновки. Застосовуючи поетапний підхід до процесу формування та засвоєння суспільствознавчих понять, педагоги мають дотримуватися чіткого алгоритму дій. Спочатку забезпечуються стійка мотивація, чуттєве сприймання предметів і явищ природи і активізація розумової діяльності.

Далі формується власне поняття, узагальнюється його суть. Поняття закріплюється шляхом використання проблемних завдань і запитань, учні самостійно опановують нове поняття за допомогою навичок самоконтролю. Засоби наочності під час індивідуальної, фронтальної чи групової форм організації навчально-виховного процесу активізують зорове запам'ятовування системи понять теми. Учитель сприяє формуванню в учнів тих чи інших понять шляхом введення їхніх нових або додаткових ознак, встановлення міжпоняттєвого зв'язку, розкриття змісту поняття за допомогою логічних операцій. Практичне застосування вивченого поняття відбувається за допомогою встановлення міжпоняттєвих зв'язків, застосування вивчених понять у повсякденній практиці.

Процес формування суспільствознавчих понять не може бути хаотичним і непередбаченим. Дотримання педагогом чіткої методики та постійний контроль цього процесу забезпечать високий результат засвоєння понять та закріплення їх у пам'яті на тривалий час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Мироненко Л. Л. Технологія формування та закріплення понять на уроках соціально-економічної географії / Л. Л. Мироненко // SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION: PEDAGOGI AND PSYCHOLOGI, I (7). – Budapest : Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2013. – № 14. – С. 159–163.
3. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Т. Г. Назаренко. – К., 2004. – 20 с.
4. Садкіна В. І. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. І. Садкіна, О. В. Гончаренко. – Харків : Оберіг, 2009. – 288 с.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр Академия, 1998. – 288 с.

Цитувати: Мироненко Л. Л. Використання поетапного підходу до формування суспільствознавчих понять на уроках соціально-економічної географії / Л. Л. Мироненко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 27–30.

© Л. Л. Мироненко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 11.03.2014 ■



ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

С. Г. Дудко

Теоретично обґрунтовано модель формування здоров'язбережувального та здоров'ярозвивального навчального середовища початкової школи загальноосвітнього навчального закладу; описано компоненти моделі, що сприятимуть зміцненню та збереженню здоров'я молодших школярів.

Ключові слова: здоров'язбережувальне навчальне середовище, дидактична модель, моніторинг стану здоров'я, початкова школа, здоров'язбережувальні технології.

Дудко С. Г. Дидактическая модель формирования здоровьесберегающей учебной среды начальной школы

Теоретически обоснована модель формирования здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей учебной среды начальной школы общеобразовательного учебного заведения; описаны компоненты модели, способствующие укреплению и сохранению здоровья младших школьников.

Ключевые слова: здоровьесберегающая учебная среда, дидактическая модель, мониторинг состояния здоровья, начальная школа, здоровьесберегающие технологии.

Dudko S.H. Didactical Model of Formation of Health Protection Learning Environment in the Primary School

Model of formation of health promoting learning environment in the primary school is theoretically grounded; components of this model which contribute to health strengthening and preservation among younger pupils are described.

Keywords: health learning environment, didactic model, health condition monitoring, primary school, health protection technologies

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес сучасного закладу освіти повинен будуватися з урахуванням того, що здоров'я є метою, об'єктом, результатом діяльності, розвитку учнів, зокрема молодшого шкільного віку. Л. Єлькова зазначає, що якість освіти не може розглядатися поза контекстом здоров'я суб'єктів освітнього процесу [4]. У школі необхідно створити такі умови, які допоможуть дитині осмислити власне життя, усвідомити цінність здоров'я. Немає сенсу в освіті, якщо шкільне навчання шкодить здоров'ю учнів. Тому ми вважаємо, що створення цілісної дидактичної моделі здоров'язбережувального навчального середовища є обов'язковою дидактичною умовою формування такого середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці існує значна кількість освітніх моделей, спрямованих на сприяння зміцненню та збереженню здоров'я учнів і студентів. Питанню створення таких моделей присвячено праці вітчизняних і зарубіжних учених (В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін). Погоджуємося з ними, що розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я дитини

лежить у площині побудови навчально-виховного процесу відповідно до цілей і принципів гуманістичної освіти.

Так, наприклад, В. Рубцов [7] розробив комунікативно орієнтовану модель навчального середовища, структурними компонентами якої є внутрішня «політика» (освітній напрям) школи, її психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація подачі знань, психологічні характеристики учнів. В. Слободчиков [9] запропонував антропсихологічну модель навчального середовища, яку підтримала й розширила Н. Крилова [6], розглядаючи освітнє середовище як частину соціокультурного середовища, включаючи в структуру останнього феномени соціального й особистісного життя людини: «досвід минулого», «досвід випадкового і ситуативного спілкування», вплив засобів масової інформації тощо. Екопсихологічну модель навчального середовища запропонував В. Панов, поклавши в її основу екопсихологічний підхід, згідно з яким навчальне середовище розглядається в контексті системи «людина – навколишнє середовище». Колективом російських учених (В. Орлов, В. Давидов) розроблено психодидактичну

модель навчального середовища, в основу якої покладено концепцію особистісно орієнтованого навчання. Еколого-особистісну модель навчального середовища запропонував В. Ясвін [10].

При розробленні дидактичної моделі формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи врахували педагогічний доробок педагогів-класиків (В. Бехтерева, П. Каптерева, Я. Коменського, П. Лесгафта, Г. Песталоцці, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Френе, Р. Штайнера та ін.) і сучасних науковців (В. Бобрицької, Є. Вайнера, Т. Волченської, Г. Зайцева, Е. Казіна, О. Іонової, Ю. Науменка, О. Савченко, Г. Серікова, С. Серікова, Т. Савустьяненко та ін.).

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичної моделі формування здоров'язбережувального навчального середовища у початкових класах загальноосвітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Кожна система навчання та виховання є певною дидактичною моделлю. При розробленні дидактичної моделі формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи виходили з розуміння сутності поняття «здоров'язбереження» у педагогічному аспекті як процесу навчання і виховання, що не завдає шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дитини у школі, запобігає стресам, перевантаженню, втомі учнів початкової школи і в такий спосіб сприяє збереженню та зміцненню здоров'я молодших школярів.

Аналіз праць науковців, педагогів – авторів моделей здоров'язбережувального навчального середовища, власний досвід педагогічної практики із формування такого середовища дав змогу дійти висновку про необхідність об'єднання різних аспектів здоров'язбережувального навчального середовища на основі дидактичних умов його формування.

У науково-педагогічній літературі з формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи виділено фактори впливу на стан здоров'я учасників освітнього процесу. Найбільш вагомими, з нашої точки зору, факторами впливу є соціальні (соціальна орієнтація на здоровий спосіб життя, стійка мотивація до здоров'язбережувальної поведінки, усвідомлена потреба у валеологічних знаннях і навичках тощо), схарактеризовані у працях Т. Воронцова, М. Куїнджі, А. Маджуги; психолого-фізіологічні (функціональний стан та індивідуально-типологічні особливості організму, погляди та переконання щодо здоров'я, усвідомлення його значущості тощо), визначені С. Мартиновим, О. Московченко; організаційно-педагогічні, які поділяються на організаційні (навчальний процес, побудова розкладу дня, режим рухової активності); процесуальні (освітній стандарт, розумові та

фізичні навантаження), на які звертають увагу В. Базарний, Н. Сократова, В. Ягупов; професійно-компетентні (антистресова педагогічна тактика, мотивований, комплексний підхід вихователя до оцінювання стану здоров'я дітей, використання здоров'язбережувальних технологій, систематичний моніторинг стану здоров'я учнів, застосування адекватних діагностичних методик), досліджені О. Ващенко, Г. Селевком, Е. Коськіною; управлінські (основні параметри функціонування здоров'язбережувального середовища начального закладу, матеріально-технічні, фінансові, кадрові, інформаційні, методичні ресурси тощо) [5]. Ці фактори поглиблюють розуміння сутнісних характеристик здоров'язбережувального навчального середовища, вказують на необхідність комплексного підходу до його створення. Тому при формуванні моделі здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи вищезазначені фактори взяті нами до уваги при виділенні структурних компонентів моделі.

Аналіз першоджерел [1; 2; 3] щодо сутності здоров'я як поняття в історичному, віковому, індивідуальному аспектах дає змогу стверджувати, що здоров'я – це основа життєдіяльності людини; складний стан, що включає фізичні, психічні, соціальні, моральні та духовні компоненти. Саме тому ми вважаємо, що основною метою створення дидактичної моделі здоров'язбережувального навчального середовища є формування здоров'язбережувального навчального середовища в навчально-виховному процесі початкової школи ЗНЗ, яке сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я учня молодшої школи.

Оскільки найвища цінність життя людини – це її здоров'я, то ключовим поняттям при формуванні моделі здоров'язбережувального навчального середовища є здоров'я учнів. При формуванні названої моделі ми виходили також із положення про те, що здоров'я – це комплексний і водночас цілісний, багатовимірний динамічний стан, що розвивається у процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального та екологічного середовища і дає змогу людині здійснювати її соціальні функції.

При визначенні структурних компонентів моделі здоров'язбережувального навчального середовища взято до уваги класифікацію факторів, що впливають на здоров'я, запропоновану американським ученим Робінсом. Названі фактори поділяються на чотири групи: спосіб життя (51–52 % впливу); стан навколишнього середовища (20–21 %); біологічні чинники (19–20 %); обсяг і якість медичної допомоги (8–9 %) [8, с. 98]. Ця статистика доводить, що при формуванні вищезазначеної моделі необхідно врахувати саме суспільні впливи на здоров'я учня.

Забезпечення здоров'язбереження учнів під час навчально-виховного процесу передбачає розв'язання комплексу завдань, що пов'язані з матеріальним, кадровим забезпеченням і організаційно-змістовим наповненням і стосуються зміст змісту освіти та форм і методів її здійснення. Тому як основні вимоги реалізації запропонованої нами дидактичної моделі здоров'язбережувального навчального середовища у початкових класах ми виділяємо:

– обґрунтування схеми взаємодії всіх учасників освітнього процесу (адміністрації, педагогічних працівників, учнів, їхніх батьків), соціальних партнерів освітнього закладу (установ культури, охорони здоров'я, фізкультурних закладів, правоохоронних органів) щодо організації здоров'язбережувального навчального середовища;

– урахування педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та інших умов, необхідних для реалізації технологій здоров'язбереження та корекції відхилень здоров'я, що враховують індивідуальні показники здоров'я учнів;

– обґрунтування необхідних умов для забезпечення організації навчання, спрямованого на мінімізацію ризику для здоров'я, запобігання дезадаптаційним станам учнів (перевтоми, гіподинамії, стресам, формуванню різних залежностей, зокрема алкогольної, наркотичної, нікотинної, ігрової, Інтернет-залежності);

– належне навчально-методичне забезпечення здоров'язбережувального навчального середовища (навчальні програми для спецкурсів, навчальних предметів; підручники, робочі зошити для учнів початкової школи; методичні рекомендації для проведення моніторингу стану здоров'я учнів, діагностики з виявлення емоційної напруженості, дослідження самопочуття, активності і настрою тощо);

– науково-методичний супровід навчального процесу в загальноосвітній школі з метою забезпечення здоров'язбереження учнів.

Для визначення основних структурних компонентів моделі здоров'язбережувального навчального середовища під час дослідження впродовж 2011–2013 рр. нами було проведено анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Респондентам було запропоновано назвати вимоги до здоров'язбережувального навчального середовища. Оскільки ми не спрямовували думки опитуваних на якісь конкретні напрями, то відповіді отримали різнобічні.

Так, 50 % опитаних надали перевагу санітарно-гігієнічним вимогам; 24 % вважають за необхідне враховувати фізіоло-

гічні особливості учнів; 28,6 % ставлять за вимогу забезпечення матеріально-технічної бази; 45 % надають перевагу організації фізкультурно-оздоровчої роботи у школі; 12 % наполягають на систематичності та цілісності здоров'язбережувальної діяльності, а 2 % звертають увагу на методичне забезпечення. Крім того, ми попросили назвати складові здоров'язбережувального навчального середовища і також отримали різнобічні відповіді. Як складові здоров'язбережувального навчального середовища включили гігієнічні вимоги 14 % респондентів; використання здоров'язбережувальних технологій – 2 %; матеріально-технічну базу – 14 %; художньо-естетичну складову – 4,4 %; дотримання народознавчих традицій – 7 %; роботу в довкіллі та іншу природо-відповідну діяльність – 36 %; організацію фізкультурно-оздоровчої роботи – 3 %; на здорове харчування звертають увагу 5 % респондентів; некваліфіковану працю дітей – 2 %; інформаційні джерела – 2 %.

Такі результати опитування свідчать про те, що у педагогічних працівників не сформовано чіткої моделі здоров'язбережувального навчального середовища, немає уявлення про його структурні компоненти.

Провівши аналіз вищезазначеного анкетування, наукової та педагогічної літератури, поклавши в основу власний досвід роботи на посаді директора Полтавської загальноосвітньої школи I–III ст. № 24 Полтавської міської ради Полтавської області, ми виділили чотири основні структурні компоненти моделі здоров'язбережувального навчального середовища.

Проведене впродовж 2012–2013 рр. анкетування педагогів шкіл м. Полтави щодо визначення структурних компонентів моделі здоров'язбережувального навчального середовища фактично підтвердило наше бачення, хоча деякі педагоги виділили окремо як структурний компонент зазначеної моделі фізкультурно-оздоровчу діяльність та дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Нами також було запропоновано визначити вплив структурних компонентів моделі на стан здоров'я учня. Результати розподілилися таким чином: вплив матеріально-технічної бази початкової школи становить 36,2 %; навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу початкової школи – 23,7 %; організаційний вплив педагогічного, учнівського, батьківського колективів і громадськості – 24 %, моніторингу стану здоров'я учня – 16,1 %.

Цілісну дидактичну модель здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи ЗНЗ схематично можна представити так:

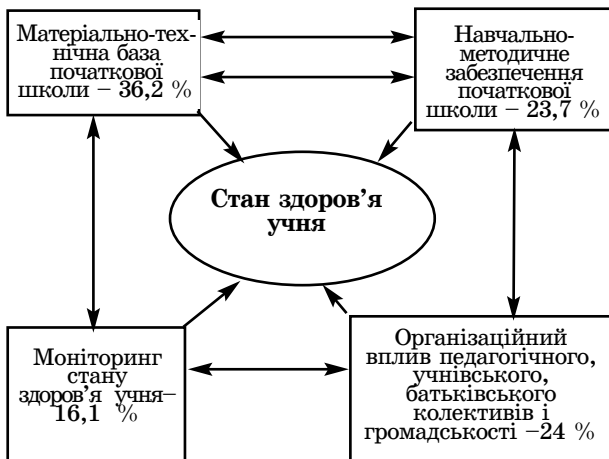


Рис. 1. Дидактична модель здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи

Як об'єкт дослідження при обґрунтуванні такої моделі виступає навчально-виховне середовище початкової школи ЗНЗ. Виховна цінність моделі полягає в тому, що при її реалізації у межах навчально-виховного процесу й у позаурочний, зокрема канікулярний час, створюються умови для зміцнення, збереження та відновлення здоров'я дітей з урахуванням їх запитів, потреб, організації можливостей самореалізації, продуктивного спілкування та самодіяльності в різноманітних формах, що включають некваліфіковану працю, пізнання, культуру, гру та інші сфери.

Основними характеристиками пропонованої здоров'язбережувальної моделі є:

- орієнтованість на дотримання здорового способу життя, збереження здоров'я як основної життєвої цінності людини;
- варіативність і гнучкість використаних здоров'язбережувальних технологій, методик, прийомів тощо;
- відкритість для інновацій і розвиток запропонованих технологій;
- можливість для педагога максимально використовувати свій особистісний потенціал у розвивальній діяльності, вміння вийти з кола педагогічних стереотипів на нову систему оцінки результатів своєї діяльності і професійного самовдосконалення;
- поєднання вимог педагога, побажань учня, батьків і громадськості.

Сутність моделі полягає в тому, що педагогічний процес спрямовується на формування й розвиток в учнів початкової школи позитивної, стійкої орієнтації до збереження здоров'я, формування здоров'язбережувального життєствердного образу світу як необхідної умови життєздатності, реалізацію в суб'єктів педагогічного процесу:

- здатності до позитивного саморозвитку в різних життєвих обставинах, впевненості в собі, розвитку почуття компетентності та власної цінності;

- мотивації щодо зміцнення здоров'я, розуміння цінності власного здоров'я; набуття знань про своє здоров'я; оволодіння способами збереження й охорони здоров'я;
- культури здоров'я, спрямованої на відповідальне ставлення як до свого, так і здоров'я оточення, прагнення зберегти та примножити свій природний потенціал, гармонізацію особистості, готовність підтримати духовну рівновагу власну і тих, хто навколо, здатність сприймати та створювати прекрасне.

Висновки. Отже, представлена дидактична модель формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи є системою дидактичних факторів впливу на стан здоров'я дітей. Вона передбачає чіткий фіксований зв'язок елементів здоров'язбережувального навчального середовища у початкових класах, певну структуру, яка відображатиме залежність здоров'я учня початкової школи від навчального середовища загальноосвітнього закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булич Е. Г. Здоровье человека: биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в её стимуляции / Е. Г. Булич, И. В. Муравов. – К.: Олимпийская литература, 2003. – 414 с.
2. Венедиктов Д. Д. Глобальные проблемы здравоохранения и пути их решения / Д. Д. Венедиктов, А. И. Чернух, Ю. П. Лисицын, В. И. Кричагин // *Вопр. философии.* – 1979. – № 7. – С. 102–113.
3. Зайцев Г. К. Валеология. Культура здоровья / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. – Самара: Издат. дом „Бахрах-М”, 2003. – 272 с.
4. Елькова Л. С. Моделирование психолого-педагогических условий формирования здоровьесберегающего пространства ВУЗа / Л. С. Елькова // *Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума „Здоровье нации – основа процветания России”.* – [Том 2: „Здоровье нации и образование”]. – М., 2008. – С. 48–50.
5. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека / Э. М. Казин, Н. Б. Глинова. – М., Владос, 2000. – 190 с.
6. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Просвещение, 2000. – 168 с.
7. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987.
8. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / під заг. ред. Ю. В. Вороненка, В. Ф. Москаленка. – Тернополь: Укрмедкнига, 2000. – 680 с.
9. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // *Вторая российская конф. по экологической психологии: сб. науч. тр.: Москва, 12–14 апреля 2000.* – М.: ООР, 2000. – С. 172–176.
10. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // *Дополнительное образование.* – 2000. – № 6. – С. 16–22.

Цитувати: Дудко С. Г. Дидактична модель формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи / С. Г. Дудко. – *Постметодика.* – 2014. – № 2. – С. 31–34.

© С. Г. Дудко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 15.05.2014 ■



УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

А. И. Долженко

Рассматриваются основные аспекты социальной адаптации умственно отсталых детей, обучающихся в начальных классах вспомогательной школы-интерната, в аспекте как патобиологических социализирующих влияний на личность ребенка, так и ближайшей микро-среды, оказывающей непосредственное воздействие на формирование его личностных образований.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, адаптация, социализация.

Довженко А. І. Розумова відсталість і проблема соціальної адаптації

Розглядаються основні аспекти соціальної адаптації розумово відсталих дітей, котрі навчаються у початкових класах допоміжної школи-інтернату, в аспекті як патобіологічних соціалізуючих впливів на особистість дитини, так і найближчого мікросередовища, що чинить прямий вплив на формування її особистісних утворень.

Ключові слова: розумово відсталі діти, адаптація, соціалізація.

Dolzenko A. I. Mental Retardation and the Problem of Social Adaptation

The basic aspects of social adaptation of mentally restricted children of elementary subordinate boarding school in the aspect of pathobiological and social conditions on the children personality are disclosed in the article.

Keywords: mentally retarded children, adaptation, socialization.

Доминирующая в отечественной теории и практике система представлений о нарушениях умственного развития, главным образом, как о клинических феноменах, в основе которых лежат механизмы органического дизонтогенеза, отводят малосущественную, второстепенную роль факторам социального ряда, рассматриваемых в качестве неких фоновых условий, либо несколько усиливающих, либо смягчающих проявление органического дефекта.

Распространение этих представлений не только на познавательную деятельность, но и на личность ребенка, отстающего в развитии, в теоретическом плане неоправданно упрощает понимание механизмов взаимодействия биологического и социального в формировании личности. В практическом плане – не только порождает общеизвестные трудности дифференцированной диагностики и социального прогноза, но и препятствует созданию эффективных форм профилактической, психокоррекционной и реабилитационной помощи детям с легкими нарушениями умственного развития.

Преодоление этих трудностей возможно лишь на основе реализации личностного подхода как в понимании, так и в изучении феномена психического недоразвития, что предполагает прежде всего смещение акцентов исследований с патобиологических его детерминант на клиническо-социально-психологические и педагогические.

Масштабность, многоаспектность и недостаточная разработанность факторов и механизмов социализации, определяющих своеобразие социального становления и социально-психической адаптации личности умственно отсталых детей, а также недооценка важности научно-практической разработки проблемы социально-трудовой адаптации таких детей на протяжении всего периода пребывания во вспомогательной школе требуют продолжения проведения исследования, разумного ограничения его объема [1].

Исходя из реальных методических и организационных возможностей, мы сочли возможным сосредоточиться, главным образом, на тех проблемах социально-трудовой адаптации, которые возникают у детей в период начального обучения во вспомогательной школе-интернате. Тем более что этот период является критическим, прежде всего, в том смысле, что в нем проверяется на прочность сложившаяся к началу обучения в школе структура интеллектуального и личностного развития такого ребенка, в опосредованном виде отражающая особенности его предшествующей социализации.

Изучение основных факторов и механизмов социализации, определяющих своеобразие социального становления и социально-психической адаптации умственно отсталых детей в период их обучения во

Долженко Алевтина Ивановна, доктор педагогических наук, заведующая Севастопольской психолого-медико-педагогической консультацией

вспомогательной школе-интернате, является объективной необходимостью: появляется реальная возможность установления психолого-педагогических путей реализации таких адаптивных связей на конкретном методическом уровне.

Кроме того, выявление специфики социализирующих влияний на разных этапах личностного становления учащихся вспомогательной школы позволяет определить основные факторы социального и психологического ряда, приводящих к вторичным нарушениям как психологического, так и личностного развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Совершенно очевидно, что в существующей структуре социально-психологического и психолого-педагогического подходов основные проблемы социально-трудовой адаптации интересующей нас категории детей требуют досконального изучения поэтапного формирования у них устойчивых социально-психологических образований, которые помогут им в самостоятельной жизни быть равноправными членами общества не на словах, а на деле, в процессе повседневной жизни.

Анализ литературных источников и научных материалов показывает, что различные аспекты адаптации учащихся младших классов привлекают внимание самого широкого круга специалистов: детских психиатров, психологов, педагогов, физиологов. В самом общем виде под адаптацией школьника подразумевают соответствие социопсихологического и психофизиологического состояния ребенка требованиям школьного обучения, которое зачастую затруднено в силу определенных причин или, в крайнем случае, становится невозможным.

Из этого следует, что в категорию дезадаптированных будут прежде всего попадать дети с различными формами нарушения психического развития. В этом случае проявления школьной дезадаптации будут выступать в роли вторичных признаков этих нарушений. Однако нередко первичные симптомы психического недоразвития могут быть настолько слабо выражены, что сами по себе не способны стать причиной нарушений школьной адаптации, но становятся таковой при определенных условиях, связанных не столько с индивидуальными особенностями ребенка, сколько с внешними по отношению к нему ситуациями. Диапазон их широк, но источники немногочисленны и ограничиваются негативными факторами, проявляющимися в неадекватных педагогических воздействиях как со стороны школы, так и со стороны семьи. Поэтому необходим целенаправленный поиск верных путей осуществления адаптации детей, которые в силу специфики своего развития требуют создания специальной системы психолого-педагогической деятельности в каждом аспекте их адаптации, в том числе и социально-трудовой,

определяющем их социальный статус в обществе после окончания срока школьного обучения.

Следует отметить, что социально-трудовую адаптацию школьника можно рассматривать еще и относительно только учебной деятельности, если таковую рассматривать как трудовую, поскольку учеба – основной вид деятельности человека в определенный период его жизни. Именно в процессе учебной деятельности, особенно в начальный период обучения в школе, проявляются все недостатки социализирующего плана, которые более очевидны при наличии органического дефекта.

Симптомокомплексы, сопровождающие проявления органического поражения головного мозга при легкой умственной отсталости, проявляются в период обучения детей с такой патологией развития во вспомогательной школе-интернате. Именно в этом типе учебно-воспитательного учреждения обучение тесно переплетается с бытовыми проблемами, с необходимостью самостоятельно не только учиться, но и выполнять все трудовые поручения и задания, связанные с самообслуживанием и необходимостью круглосуточно пребывать в коллективе.

Устойчивые, вовремя не скорректированные формы школьной дезадаптации, усугубляя проявления изначально грубых отклонений в психофизическом развитии ребенка, нередко конструируют симптомокомплексы, несовместимые с пребыванием ребенка в детском коллективе. В этом, в частности, зачастую кроется одна из основных причин трудностей дифференциальной диагностики нарушений развития, выявляемых именно на этапе начального обучения в школе. Между тем, необходимость ранней дифференциации очевидна как в связи с проблемой отбора детей в специальные школы и классы, так и тем, что в качестве наиболее вероятных негативных последствий школьной дезадаптации следует отметить формирование устойчивых видов нарушения поведения, нередко достигающих уровня клинической и криминальной выраженности (Л. Б. Филонов, Г. В. Скобло, Т. М. Соколовская, В. М. Шумаков, К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова, Б. Н. Алмазов и др.).

Нельзя отрицать тот факт, что в младшем школьном возрасте прогноз успеваемости ребенка в основном делается на основании интеллектуальных возможностей ребенка, которые проявляются с первых дней его пребывания в школе. Даже незначительные, на первый взгляд, нарушения интеллектуального развития ребенка будут снижать его школьный успех, затрудняя процесс обучения и требуя специальной коррекционной работы, не говоря уже о ребенке с олигофренией, когда дезадаптация становится неизбежной.

Несостоятельность в учебной деятельности затрудняет формирование всех адаптив-

ных механизмов, провоцируя возникновение нарушения школьной дисциплины на фоне полной утраты интереса к школе, что нередко приводит к формированию личности с асоциальными формами поведения, а также к возникновению нервно-психических и психосоматических расстройств, что характерно и для учащихся вспомогательной школы. Однако следует в контексте рассматриваемой проблемы отметить, что в основе нарушенного поведения школьника могут лежать и отклонения в развитии первичного уровня, когда они формируются в связи с нейродинамическими расстройствами (синдром гипервозбудимости или психомоторной заторможенности). Психологические трудности дезадаптирующего характера при этом в основном носят вторичный характер. Зачастую таковые являются следствием неверной трактовки педагогом индивидуально-психологических особенностей ребенка [4].

Успешная адаптация к школе как составляющая социальной адаптации во многом зависит от личностных особенностей детей, сформировавшихся на предшествующих этапах их развития. Несформированность коммуникативных навыков, а также отрицательные личностные черты приводят к отвержению или пассивному игнорированию ребенка одноклассниками, что является характерным и для учащихся вспомогательной школы.

Демонстративно негативное отношение учителя к ребенку формирует аналогичное отношение и со стороны сверстников, приводя к его изоляции. Исследования многих авторов [2; 3; 5 и др.] подтверждают, что отрицательный стиль отношения учителя к недисциплинированным и неуспевающим ученикам приводит к тому, что они сразу попадают в категорию отвергаемых, что препятствует коррекции их интеллектуального развития и формирует у них нежелательные черты характера, что вторично усугубляет школьную неуспеваемость.

Таким образом, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную структуру нарушений школьной адаптации. Кроме того, действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через ряд других, роль и место которых, а также мера патогенности не являются постоянными. Картина школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что все же не дает оснований для их отождествления, а требует проведения анализа их соотношения в каждом конкретном случае.

В настоящее время одной из важнейших причин школьной дезадаптации стали считать неполную готовность ребенка к обучению в школе.

Первичная же интеллектуальная недостаточность уже на ранних этапах онтогенеза оформляется в фактор нарушения

процесса социализации опосредованно – через структуры дезадаптивных способов реагирования со стороны ближайшего окружения, поэтому подготовка к обучению в школе затруднена на всех этапах и приобретает характер поиска психолого-педагогических путей приспособления такого ребенка к новым условиям пребывания и формам деятельности.

Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимодействий, усваиваемый ребенком с умственной отсталостью, еще больше усугубляет и без того сложную картину социально-трудовой адаптации.

Как говорилось выше, одним из наиболее частых признаков дезадаптированности школьника являются нарушения поведения, разнообразие внешних проявлений которых, так же как и обуславливающих их механизмов, определяется влиянием специфики социальной ситуации развития ребенка и его индивидуальными психофизиологическими особенностями. Нередко поведение, не соответствующее принятым нормам, рассматривается как признак дезадаптированности. В то же время образ тихого ребенка может маскировать глубокие переживания и находящийся на грани эмоционального срыва дискомфорт, связанный с отвержением или неудачами в сфере межличностных отношений.

Главным условием социально-психической адаптированности, как известно, является возможность удовлетворения потребности своих основных социогенных потребностей. Если же уточнить содержание доминирующих социогенных потребностей ребенка младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, то можно выделить потребность в признании со стороны ближайшего окружения, сверстников и соучеников, потребность в самоутверждении, которые зарождаются и формируются в сфере активных межперсональных взаимодействий в круге разнообразных форм деятельности (в учебе, игре, трудовых видах деятельности, во внеклассных мероприятиях). Неудовлетворенность своим положением в коллективе, неумение согласовывать свои притязания с его требованиями, неспособность выработать приемлемую стратегию поведения выступают как основные источники конфликтов. Поэтому, с нашей точки зрения, несмотря на интеллектуальный дефект, ни слабая успеваемость, ни плохое поведение ученика младшего возраста вспомогательной школы сами по себе не должны рассматриваться как проявления школьной дезадаптации и служить поводом для вывода ребенка на индивидуальное обучение на дому, поскольку не во всех случаях они имеют негативное влияние на сферу межличностных взаимодействий, являющуюся той основной средой, через которую преломляются и в которой осуществляются процессы адаптации ребенка к школе. Тем не менее, неудачи в межличностных отношениях, которые выражаются в нарушении общепринятых контактов со сверстни-

ками, являются признаками школьной социально-психической дезадаптации.

Как известно, ряд исследователей указывают, что потребность в общении с другими людьми является базальной и ее недостаточное удовлетворение может иметь нежелательные для развивающейся личности последствия. Психологический дискомфорт, возникающий у ребенка с фрустрированной потребностью в общении, вынуждает его к поиску средств защиты и компенсации. А так как выбор этих средств в детском возрасте ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам, за которым стоит стремление занять привилегированную позицию в среде сверстников. Реакция других членов коллектива на такое поведение может быть также различной: от активного отвержения ребенка в открытых межличностных конфликтах, до пассивного игнорирования, когда большинство членов классного коллектива как бы не замечают тех или иных учащихся, не проявляя к ним ни отрицательного, ни положительного отношения.

Подобная изоляция, по мнению многих авторов, наиболее тяжело переживается ребенком, и формы протеста против подобной изоляции могут быть наиболее brutальными и наименее конструктивными. Однако, в зависимости от индивидуальных характеристик эффективности, активности, уверенности в себе и других личностных качеств, а также от степени глубины переживаемой фрустрации, ее проявления во внешнем поведении иногда длительное время могут оставаться незамеченными педагогом. Поэтому для оценки истинной меры психологического комфорта в межличностных отношениях очень важной для понимания индивидуального стиля адаптивного поведения ребенка и уровня его социально-психической адаптированности необходимы специальные средства индикации возможных нарушений в этой сфере.

К сожалению, этой проблеме в дефектологии не уделяется должное внимание, несмотря на то, что у детей с легкой умственной отсталостью критика в собственный адрес не нарушена и они склонны и к соперничеству, и к глубоким эмоциональным переживаниям, связанным с нарушением психологического комфорта в межличностных отношениях. Например, поведение ребенка, выражающее подчеркнутое стремление соответствовать школьным нормам, «хорошо себя вести» на уроках, заслужить одобрение учителя, может являться результатом глубокой неудовлетворенности отношением со стороны сверстников. Такое поведение, ориентированное в основном на взрослого, может определяться потребностью в социальной поддержке, которая хотя бы частично компенсировала неудачи ребенка в сфере межличностных взаимодействий с одноклассниками.

Сходное по внешним проявлениям поведение ребенка, но с удовлетворительным

статусом в классном коллективе, может свидетельствовать о хорошем уровне адаптированности, в структуре которой важную роль играют склонность к соблюдению порядка и избеганию конфликтных ситуаций как с детьми, так и с взрослыми. Таким образом, выявлению различий в психологической структуре внешне сходных стратегий поведения способствуют не только формальные характеристики, но и конкретные критерии, лежащие в основе признания или отвержения того или иного члена детского коллектива.

Не располагая соответствующей методической базой, сегодня мы не можем выявить наиболее типичные способы самоорганизации личности детей этой категории, поведенческие стереотипы их реагирования в проблемных ситуациях и некоторых элементов ценностно-мотивационной регуляции поведения. Все перечисленные личностные образования демонстрируют характер адаптивно-компенсаторных процессов, представляющих значительный интерес в рамках поставленной цели исследования. В этой связи следует предположить, что в качестве основного объекта психолого-педагогической диагностики следует выделять не столько типогруппы детей с умственной отсталостью, сколько вторичные проявления, формирующиеся у них как результат защитно-приспособительного поведения в системе отношений с социумом. Этот диагностический уровень является наиболее результативным для психолого-педагогической коррекции, а также для психокоррекционной или психотерапевтической работы.

Кроме того, важно отметить, что на решающее значение роли детства в формировании личности человека указывают целый ряд психологов (И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. Г. Рузская и др.). Наиболее четко сформулировал эту мысль В. В. Давыдов, отметив, что разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития. Это утверждение полностью относится и к детям с легкой умственной отсталостью: порочное влияние асоциальной семейной среды сказывается на них и видно с первых дней пребывания во вспомогательной школе. Эти дети сквернословят, не приучены к элементарным правилам поведения, неопрятны, могут лгать, брать чужие вещи и пр. Такие качества отталкивают детей: они неохотно с ними играют на переменах и в свободное от занятий время, стараются оставить без внимания их просьбы и т. п.

Ретроспективный анализ условий и особенностей раннего развития ребенка, принятый в отечественных исследованиях советского периода, направленный на изучение роли механизмов взаимодействия биологических и средовых факторов в формировании нарушенного развития, подтверждает влияние раннего периода развития ребенка на формирование его личности в дальнейшем. Следует отметить, что исследования дефектологического профиля отводят ведущую роль в нарушении разви-

тия ребенка биологическим аспектам. При этом снижается роль средовых факторов и ограничивается она перечислением неблагоприятных условий воспитания такого ребенка в семье. Конечно, такой подход может положительно сказаться на выявлении общих тенденций, отрицательно влияющих на развитие рассматриваемой нами категории детей, но он явно недостаточен для оценки частного случая, поскольку при внешне сходных факторах риска могут формироваться разные по своей патопсихологической структуре проявления нарушенного развития личности ребенка с легкой степенью умственной отсталости.

В результате теоретического анализа проблемы социализации и социально-психической адаптации личности детей с легкой умственной отсталостью можно сделать несколько выводов:

- связь процессов социализации и социальной адаптации определяется наличием единого интегрирующего их объекта – личностью ребенка;

- усвоение социального опыта ребенком, т.е. опыта, приобретаемого в структуре межличностных отношений, происходит на основе социально-психической адаптации, сложного механизма формирования основы социального поведения;

- первичная интеллектуальная недостаточность, сформированная на раннем этапе психомоторного развития ребенка, оформляется в фактор нарушения процесса социализации опосредованно, через структуры дезадаптивных способов поведения, как реакции на неприятие со стороны ближайшего окружения;

- неблагоприятный опыт ранних социальных взаимодействий, усваиваемый ребенком с легкой умственной отсталостью в асоциальных и педагогически некомпетентных семьях или в условиях психической депривации (воспитание вне семьи), приводит к вторичным нарушениям психо-социального развития и углублению социально-психической дезадаптированности личности;

- в структуре социально-психической адаптированности наиболее интенсивные сдвиги происходят при резких изменениях социальной ситуации развития, связываемых с процессом вхождения в организованные группы сверстников и с началом освоения ситуации школьного обучения;

- особенности социально-психической адаптированности на более поздних этапах возрастного развития определяются характером динамики интеллектуального развития и сферы самосознания (самооценка, уровень притязаний, критичность), рассматриваемых в контексте адекватности постановки жизненных целей, а также характера микросоциальных влияний

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко А. И. Педагогические основы социально-трудовой адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы : монография / А. И. Долженко. – Севастополь, 2012. – 272 с.

2. Коломинский Н. Л. Взаимосвязь стиля отношения учителя к детям с его социально-психологической наблюдательностью / Н. Л. Коломинский, Н. А. Березовин // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. – Киев, 1975. – С. 270–275.

3. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143–148.

4. Манова-Томова В. С. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьов, Р. Д. Пенушлиева : пер. с болгар. – София : Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.

5. Султангалиева Ж. К. Особенности эмоциональных реакций детей в ситуации депривации на признание / Ж. К. Султангалиева // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1985. – С. 53–60.

Цитувати: Долженко А. И. Умственная отсталость и проблема социальной адаптации / А. И. Долженко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 35–39.

© А. И. Долженко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 10.06.2014 ■



ПЕРШИЙ ОСВІТНІЙ ЖУРНАЛ ПОЛТАВЩИНИ (ДО СТОРІТЧЯ ЗАСНУВАННЯ “ПЕДАГОГІЧЕСКОГО ЖУРНАЛА ДЛЯ УЧАЩИХ НАРОДНЫХ ШКОЛ ПОЛТАВСКОЙ ГУБЕРНИИ” (1914–1918 рр.))

В. В. Пилипенко

Статтю присвячено освітньому виданню “Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии”, що виходило друком у 1914–1918 рр. у Полтавській губернії. Проаналізовано основний зміст та рубрики журналу, схарактеризовано провідні теми статей. Доводиться, що заснування “Педагогического журнала...” стало непересічною подією для учителів Полтавщини, оскільки вони отримали змогу на постійній основі ознайомлюватися з найновішими відомостями освітньої галузі та висловлювати власні думки і пропозиції на сторінках спеціалізованого видання. На основі аналізу опрацьованих матеріалів визначено подальші шляхи використання журналу як джерела історико-педагогічних досліджень.

Ключові слова: “Педагогический журнал...”, наочність, освіта, Полтавська губернія, публікація, рубрика.

Пилипенко В. В. Первый образовательный журнал Полтавщины (к столетию основания “Педагогического журнала для учащихся народных школ Полтавской губернии” (1914–1918 гг.))

Статья посвящена образовательному изданию “Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии”, выходящему в печать 1914–1918 гг. в Полтавской губернии. Проанализированы содержание и рубрики журнала, охарактеризованы ключевые темы статей. Доказывается, что основание “Педагогического журнала...” было важным событием для учителей Полтавской губернии, потому что они получили возможность на постоянной основе быть в курсе новаций в образовательной среде и высказывать свои мнения и предложения на страницах специализированного издания. На основе анализа обработанных материалов определены последующие пути использования журнала как источника историко-педагогических исследований.

Ключевые слова: “Педагогический журнал...”, наглядность, образование, Полтавская губерния, публикация, рубрика.

Pylypenko V. First Journal of Education in Potava Region: for the 100-th anniversary of “Pedagogical journal for staff of public schools of Poltava Governorate”, 1914 – 1918

Article is devoted to educational periodical “Pedagogical journal for staff of public schools of Poltava Governorate”, printed between 1914 and 1918 years in the Poltava Governorate. The journal’s content and rubrics are analyzed. Journal of education dealing with all aspects of the pedagogy was great event for teachers; it also gave them the opportunity to share their thoughts and ideas. Author proposes to use journal’s archive as the source for the further research.

Keywords: “The Pedagogical journal...”, visual aids, education, Poltava Governorate, publication, rubric.

*“...чтобы на страницах его все чаще
и чаще пестрели подписи учителей...”.*

*Н. Анастасьев (із вітальної статті “С Новым годом!”,
“Педагогический журнал...”, 1915 р., № 1)*

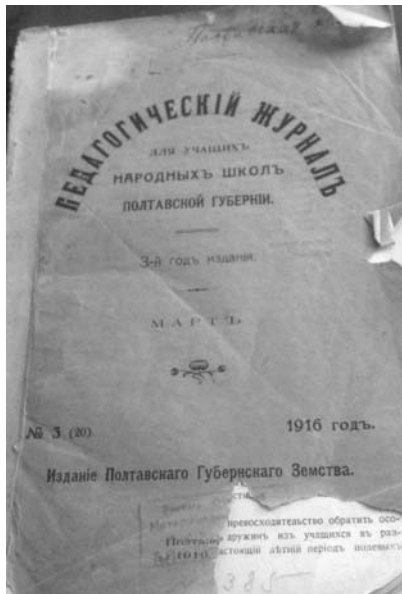
Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення вітчизняної освіти на новий рівень виходить аналіз педагогічної преси. Сучасне освітнє видання має поєднувати найновіші підходи до навчання та виховання особистості та національну традицію. Пошук якісних джерел для творення педагогічних видань спрямований до іноземних прикладів, що стали успішними в часи масового оцифрування інформації та підвищення швидкості її поширення. Водночас важливо використовувати і віт-

чизняний історико-педагогічний досвід функціонування освітньої періодики, оскільки й в українській історії є значна кількість позитивних прикладів створення та поширення педагогічних видань, що мали значну популярність серед читачів.

Одним із найяскравіших прикладів діяльності вітчизняної освітньої преси був вихід на початку ХХ ст. на Полтавщині “Педагогического журнала для учащихся народных школ Полтавской губернии” (далі “Педагогический журнал...”). Упродовж

Пилипенко Вадим Валерійович, аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

лише чотирьох років існування (1914–1918) часопис стає провідним освітнім виданням регіону. Його читачами були майже всі вчителі губернії, активно долучаючись до підбору матеріалів номерів та окреслення кола актуальних для освітян Полтавщини питань. Слід наголосити, що на початку ХХ ст. Полтавська губернія простягалася від Борисполя на заході до Костянтинограда на сході, на півночі сягала Прилук і Ромен.



Титульний аркуш
“Педагогического журнала...”
за 1916 р., № 3 (20)

Значний обсяг наукових досліджень, присвячених історії розвитку вітчизняної педагогічної преси, не дає цілісної картини історичного розвитку “Педагогического журнала...” як одного з помітних вітчизняних зразків освітньої періодики. Із методологічної точки зору важливими є статті, у яких автори висвітлюють історію педагогічної преси загалом або окремих видань, що діяли в інших регіонах України. Серед них слід виділити праці Т. Букшиної, Н. Горбенко, С. Лободи. Окреме місце посідають роботи вітчизняних дослідників історії педагогічної думки на сторінках освітніх видань, зокрема праці Н. Гупан, Л. Домбровської, І. Зайченко, О. Сухомлинської та інших. У контексті вивчення історії педагогічної преси Полтавщини особливу увагу привертає дослідження С. Клепка та Н. Ялівець, присвячене розгляду історичної єдності “Педагогического журнала...” та “Постметодики” (журналу Управління освіти і науки та Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, що почав виходити 1993 р., майже через вісім десятиліть після “Педагогического журнала...”). Окрім цього, значний внесок у вивчення полтавських освітніх видань належить О. Лавріненку, В. Ревегуку, Н. Побірченко та іншим. Однак можемо констатувати, що значну кількість важливих питань стосовно історії заснування, змісту та функціонування “Педагогического журнала”,

якому цього року виповнюється 100 років, не розкрито.

Метою статті є аналіз історії видання та змісту “Педагогического журнала...” як одного з провідних прикладів вітчизняної педагогічної преси початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи науково-інформаційний потенціал зазначеного видання, перш за все слід звернути увагу на суб’єктивні фактори, що мають пряий вплив на можливість дослідження журналу як предмета або джерела для здійснення наукової розвідки. За радянських часів “Педагогический журнал...” вважався “буржуазним” виданням, що створювало навколо нього своєрідний науковий вакуум. У наш час ознайомитися з усіма номерами журналу, що вийшли впродовж 1914–1917 рр., можна в Державній науково-педагогічній бібліотеці імені В. Сухомлинського. Тут же збереглися і два (1-й та 3-й) із трьох номерів правонаступника “Педагогического журнала...” – видання “Нова школа”. Пошук у інших бібліотеках та архівах другого номера освітнього щомісячника результатів не дав.

На Полтавщині найповніше “Педагогический журнал...” представлений у фондах Державного архіву Полтавської області. Там знаходяться такі номери видання: за 1915 р. – усі номери (12); за 1916 р. – № 3, 6–7 (немає титульного аркуша), № 11 (частково), № 12; за 1917 р. – № 7–12 (номери за друге півріччя – у двох примірниках); за 1918 р. (під назвою “Нова школа”) – № 1 і 3. Збережені номери перебувають у належному стані та можуть використовуватися науковцями.

У Полтавській обласній універсальній науковій бібліотеці ім. І. П. Котляревського збереглися окремі випуски журналу за 1916–1917 рр. Зокрема, 4–11-й номери 1916 р., номери за друге півріччя 1917 р. та одне із чисел без обкладинки. Звіривши його зміст із повною збіркою журналу, ми виявили, що це № 2–3 за 1917 р.

Доступні матеріали дають широкі можливості для відтворення важливих історико-педагогічних процесів епохи та проведення глибоких наукових досліджень “Педагогического журнала...” як самобутнього освітнього видання.

Традиції української освітньої періодики на Полтавщині беруть початок із середини ХІХ ст., коли група небайдужої вітчизняної інтелігенції розпочала роботу над виданням та поширенням журналу “Основа”. Над ним працювали колишні кирило-мефодіївці, котрі змогли знову об’єднатися у Петербурзі. Прикметно, що більшість статей “Основи” написані полтавцями. Одним із постійних авторів видання був О. Кониський, який друкувався і під власним іменем, і під псевдонімами. Тому не дивно, що найбільше передплатників “Основи” – з Полтавщини. Видання не було вузькопрофільним, але освітня проблематика займала одне з провідних місць на його сторінках.

На початку ХХ ст. представники полтавської інтелігенції продовжили закладені

фундаторами “Основи” традиції. Тоді у Полтаві вперше у вітчизняній історії розпочало роботу спеціалізоване видавництво педагогічної літератури “Український учитель”. Група провідних освітян, серед яких М. Дмитрієв, Г. Маркевич, Панас Мирний, Г. Шерстюк, видала у 1906–1908 рр. 16 назв книг педагогічного спрямування [6, с. 53].



Зміст “Педагогического журнала...” за 1915 р., № 4 (9).

Фото з архіву Полтавської обласної універсальної наукової бібліотеки імені І. П. Котляревського

Полтавець Г. Шерстюк продовжив активну просвітницьку роботу в Києві, де у 1910–1914 рр. видавався єдиний у тогочасній Наддніпрянській Україні освітній журнал “Світло”. На його сторінках друкувалися такі відомі діячі вітчизняної освіти: Х. Алчевська, В. Прокопович, С. Русова, С. Сірополко та інші. Серед авторів особливу увагу привертає прізвище відомого громадського та освітнього діяча, журналіста С. Сірополка, який був чи не найактивнішим борцем за становлення української освіти в Києві під час Революції 1917–1921 рр. Журнал “Світло” виходив до 1917 р., згодом його традиції продовжило видання “Вільна українська школа”, яке, щоправда, припинило існування 1919 р. У 1996–2003 рр. спроба відновити роботу журналу “Світло” при Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному інституті ім. Г. Сковороди не мала успіху.

Як бачимо, полтавці перебували в епіцентрі вітчизняних освітніх процесів другої половини XIX – початку XX ст. і брали на себе ініціативу з поширення українських педагогічних ідей серед простого населення та громадських діячів. Така небайдужа позиція полтавської інтелігенції щодо розвитку освітньої преси та практична необхідність місцевого вчителства у методичному журналі стали запорукою появи нового видання – “Педагогического журнала...”. Полтавські вчителі вперше розпочали широке обговорення необхідності заснуван-

ня в губернії власного освітнього журналу на педагогічних курсах, організованих губернським земством у 1909 р. [14, с. 2]. Освітня наголошували на необхідності отримання можливості регулярного обміну педагогічним досвідом між учителями губернії. Вони звертали увагу на те, що курси охоплюють лише невелику частину освітян, а новостворене педагогічне видання могло б стати корисним для всіх учителів губернії.

Зрештою, 5 грудня 1913 р. після тривалого обговорення на засіданні зборів Губернського земства було вирішено розпочати видавати “Педагогический журнал...” “при губернской управе” з вересня 1914 р. [13, с. 141].

Заснування “Педагогического журнала...” збіглося зі складним у неоднозначним періодом в історії. Видання публікувалося за часів Першої світової війни та Національної революції в Україні. Важкі суспільно-політичні умови, без сумніву, впливали на діяльність редакції, але ентузіазм і професіоналізм працівників журналу стали основою забезпечення освітян регіону власним методичним виданням.

Перший випуск журналу мав вийти у вересні 1914 р. Однак через початок війни він був надрукований тільки в жовтні [5, с. 15]. Редакційна колегія видання поставила за мету опублікувати весь запланований матеріал до Нового року, тому впродовж трьох місяців вийшли друком п’ять номерів. Вони були символічно пронумеровані місяцями: серпень, вересень, жовтень, листопад, грудень.

Успішний початок став запорукою стабільного виходу журналу протягом наступних трьох років. Загалом друкувалося до 12 випусків на рік (щоправда, планувалося 12–18), обсягом 70–80 сторінок кожен. Регулярність виходу за такого значного обсягу свідчить про злагоджену роботу редакторів видання та його постійне поповнення новими матеріалами.

Уже перші номери журналу здобули широку популярність серед педагогів Полтавської губернії. Тираж становив 3 000 примірників, що давало змогу поширити видання серед учителів, інспекторів, наглядців та інших працівників освіти. У редакції лишалися 10–15 журналів кожного випуску, інші надсилалися читачам [5, с. 15]. Запорукою успіху стала налагоджена система розсилки в навчальні заклади. Педагогічне бюро Полтавського губернського земства, отримавши всі необхідні дозволи міністерства народної освіти, організувало розсилку через повітові земства губернії. До цієї ініціативи були залучені майже всі народні школи Полтавщини, винятком стали лише окремі повіти, з якими бюро через суб’єктивні причини не уклало домовленостей. Для того, щоб освітяни цих навчальних закладів також отримували номери журналу, бюро видало розпорядження про розсилку окремим школам нових випусків казенною поштою [5, с. 15]. Усі учителі губернії забезпечувалися журналом безкоштовно, для працівників інших галузей можливою була річна передплата за

ціною 2 рублі з пересилкою [11, с. 1]. Таким чином, у перший рік існування “Педагогический журнал...” став провідним методичним виданням Полтавської губернії, що розсилалося навіть у найвіддаленіші навчальні заклади регіону.

Хоча не обійшлося і без критичних коментарів, присвячених першим номерам журналу. Антиклерикальний характер освітнього видання помітно обурило місцеве духовенство, тому на сторінках “Полтавских епархиальных ведомостей” було опубліковано анонімну “Библиографическую заметку”, присвячену виходу нового освітнього видання. Автор цієї статті віддає належне важливості та користності започаткованої роботи. Відзначив гостру необхідність продовження започаткованої роботи. Але під час аналізу змісту “Педагогического журнала...” він гостро розкритикував його світський характер. Наголошував на неприпустимості написання статей, присвячених використанню в школі наочності, поза характеристикою художніх картин, створених за сюжетами Старого та Нового Заповітів. Окрім цього, наголошував на потребі релігійної складової виховних матеріалів журналу, що мало б позитивно впливати на формування свідомості учнів [3, с. 2689–2692]. Редактори журналу достатньо ліберально вирішили цю проблему. Щоб не вступати в невігідний для обох сторін конфлікт, вони надали місцевому духовенству всі можливості на рівних з іншими авторами друкуватися в журналі. Це жодним чином не вплинуло на основоположні принципи освітнього видання, а, навпаки, урізноманітнювало його зміст.

1915 р. став найпродуктивнішим за всю історію видання. Вчасно вийшли друком усі заплановані 12 номерів. Але вже наступного 1916 р. через фінансові труднощі довелося об’єднати частину номерів другого півріччя.

Револьюційні події 1917 р. принесли зміни і в діяльність “Педагогического журнала...”. На сторінках видання почали з’являтися статті, присвячені розбудові української школи. Говорилося про підвищення відповідальності педагогів на місцях, адже саме вони, а не автори урядових ініціатив, доносять основи громадянського виховання до учнів.

22 червня 1917 р. відбулося Позачергове зібрання Полтавського Губернського земства, на якому розглядалася доля “Педагогического журнала...” за нових суспільно-політичних умов. Однозначно було підтверджено необхідність продовження функціонування журналу та його співпраці з учительським персоналом. Але було зроблено наголос на переведенні журналу в русло української педагогіки. До кінця 1917 р. видання мало працювати у двомовному форматі з поступовим переважанням українського матеріалу. З 1918 р. журнал повністю переходив на українську мову публікацій. Було прийняте рішення і про адміністративні зміни в редакційній колегії видання. Так, на чолі журналу могла бути лише людина з якісним досвідом літературної та педагогічної роботи [4, с. 15].

Задекларовані ініціативи не були реалізовані повною мірою. Через матеріальні труднощі в другому півріччі 1917 р. вийшов лише один об’єднаний номер журналу за шість місяців.

На початку 1918 р. в журналі відбулися значні структурні зміни. Із цього часу він отримав назву “Нова школа”. На відміну від “Педагогического журнала...”, на сторінках перейменованого видання публікувалися здебільшого статті провідних діячів освіти регіону. Воно стало більш академічним, відходило від учительської повсякденності. Таке реформування змісту журналу диктувалося практичною необхідністю розроблення вітчизняних основ освіти та їх теоретичного обґрунтування у педагогічній літературі. “Нова школа” залишалася провідним освітнім виданням серед учителів губернії, але паралельно її почали широко використовувати у підготовці майбутніх педагогів. Відомо, що студенти Полтавського учительського інституту використовували “Нову школу” для підготовки до практичних занять із педагогічних дисциплін [7, с. 107]. Перейменоване видання проіснувало лише чотири місяці. Причиною слугувала складна суспільно-політична ситуація в УНР, що на початку 1918 р. ускладнилася військовим протистоянням з Росією та неоднозначними стосунками із західними союзниками. Не видається дивним припинення існування освітнього видання в цей період. За цей час редактори змогли опублікувати три номери журналу. Останній вийшов у березні 1918 р.

Упродовж існування “Педагогического журнала...” сформувалися й утвердилися традиційні рубрики, які в кожному номері поповнювалися актуальною інформацією. Уже в першому номері було запропоновано для широкого читацького обговорення умовну структуру журналу. Редактори пропонували скомпонувати у виданні такі основні складові: по-перше, ознайомлення вчителів із ключовими освітніми новинами країни та регіону, найцікавіші статті з інших провідних педагогічних видань Російської імперії та відповіді редакторів журналу на запитання, що хвилюють учителів Полтавщини; по-друге, “для внесення живої струї...” – статті місцевих педагогів, у яких вони могли вільно відображати тодішні реалії освіти та пропонувати шляхи її розвитку [14, с. 2–3]. Запропонована редакторами схема заклала основу майбутніх рубрик журналу та відповідає ключовим пріоритетам освітнього видання.

На перших сторінках часопису зазвичай розміщувалися матеріали з рубрики “Законодавчі постанови та урядові розпорядження”. Тут учителі губернії могли ознайомитися з новими освітніми нормативно-правовими актами. Часто в цій рубриці друкувалися й інші важливі матеріали, що мали офіційний статус. Зокрема, у четвертому випуску за 1917 р. циркуляри міністерства народної освіти знаходилися лише наприкінці рубрики. Першими друкувалися урядові повідомлення з українського питання, звернення Тимчасового уряду

до українського народу та Універсали української Центральної Ради [10, с. 1]. Ураховуючи реалії поширення інформації в перші десятиліття ХХ ст., слід наголосити, що ця рубрика мала важливе значення для читачів. У багатьох провінційних населених пунктах “Педагогический журнал...” був чи не єдиним джерелом інформації, з якого місцеві жителі могли дізнатися про події в державі. Тому публікація ключових нормативно-правових актів привертала увагу до журналу не тільки вчителів, а й усіх небайдужих жителів провінції, що значно розширювало коло прихильників видання.

Також педагоги губернії відчували потребу володіти актуальною інформацією місцевих органів управління освітою. Тому виправдано, що і друга рубрика – “Діяльність земства в галузі народної освіти” – мала офіційний характер. Тут друкувалися постанови та розпорядження земських зборів в галузі освіти. Слід наголосити, що із 1917 р. ця рубрика перетворилася із ознайомчо-наказової на звітну. У 1914–1916 рр. тут переважно публікувалися імперативні документи, що мали адміністративний характер. Революція 1917 р. значно вплинула на інформаційне наповнення рубрики. Після Лютневої революції редактори почали розміщувати значну кількість описових матеріалів про проведення зборів та засідань, що демонструвало гласність освітніх процесів у губернії. Окрім цього, регулярно почали з'являтися звіти про роботу Педагогічного бюро за окремі часові проміжки, відтак читачі мали змогу проаналізувати результати діяльності освітніх установ Полтавщини.

“Педагогический журнал...” засновувався як видання методичного характеру про школу і для школи. Тому основна маса корисної інформації для вчителів розташовувалася в наступних розділах.

Цікаві та оригінальні матеріали публікувалися в рубриці “Життя школи”. Тут друкували здебільшого статті місцевих педагогів. Значна частина публікацій присвячувалася повсякденному життю вчителів та учнів, обміну враженнями про проведені в губернії освітні заходи. Такі публікації були найпопулярнішими серед читачів, адже показували реалії шкільного життя зсередини. Багато учительських статей присвячувалося дидактичним проблемам. Освітняни ділилися власним досвідом упровадження різних методів навчання, вказували на недоліки програм та звертали увагу на типові помилки під час викладання предметів.

Найчастіше статті стосувалися викладання граматики, арифметики та Закону Божого. Ці предмети вважалися пріоритетними у більшості навчальних закладів, що давали початкову освіту.

Важливою і цікавою для читачів була рубрика “Педагогічні журнали”. У ній передруковувалися найактуальніші публікації з освітніх видань Російської імперії. Таким чином, читач полтавського “Педагогического журнала...” мав змогу ознайомитися з освітніми процесами в різних регіонах

країни, порівнювати здобутки педагогів та обмінюватися досвідом. Привертає увагу, що редактори журналу не обмежувалися петербурзькими чи московськими публікаціями. Вони шукали цікаві матеріали для місцевих читачів у інших губернських педагогічних виданнях. Низку статей передруковували з журналів “Воспитание и обучение”, “Народный учитель”, “Школа и жизнь” та інших. Слід наголосити на деякому вільнодумстві, що характеризувало освітню сферу досліджуваного часу, адже навіть серед матеріалів, узятих з інших журналів, значна кількість мала відверто критичний характер. Серед них слід виділити статтю анонімного автора “Материальное положение учащихся”. У ній гострій критиці піддається становище учителів у Російській імперії. Наголошується на неприпустимості наявного рівня оплати праці освітян. Щоб не бути голосливим, автор наводить статистичні дані цін на 1915 р. та виводить із них мінімальні витрати педагогів із родиною. Унаслідок обчислень вийшов загальний дефіцит 37 рублів, або 10 % річного заробітку [8, с. 41]. Таким чином, автор статті звертає увагу на те, що на початку ХХ ст. педагог у Російській імперії був залишений державою без елементарних матеріальних гарантій свого добробуту, унаслідок чого більшість молодих освітян професію учителя розглядали як окремий вимушений етап у житті [7, с. 43].

В окремих статтях рубрики “Педагогічні журнали” висвітлювався закордонний педагогічний досвід, зверталася увага на прогресивні тенденції освіти європейських країн та США. Але й публікації, присвячені іноземним досягненням освіти, мали критичний характер та залишали читачеві можливість сформулювати власне ставлення до закордонного досвіду.

Заключною рубрикою була “Місцева хроніка”. У ній публікувалися короткі замітки, статті місцевих учителів або звіти освітніх закладів Полтавської губернії. Матеріали мали оглядовий характер. У них у лаконічній формі повідомлялися ключові освітні новини краю: інформації про проведені заходи, привітання, некрологи тощо [9, с. 65]. Тематика матеріалів цієї рубрики була надзвичайно широкою та несистематизованою, охоплюючи різноманітні матеріали, що поєднувалися винятково місцевим походженням.

Наприкінці кожного з номерів розміщувалися комерційні оголошення та короткий огляд педагогічних видань Російської імперії з їх реквізитами для передплати.

Для багатьох учителів, які працювали далеко від великих міст, “Педагогический журнал...” став чи не єдиним засобом самоосвіти та якісного підвищення методичного рівня. Видання не просто виконувало інформативну роль, оскільки його редактори намагалися якнайбільше залучити до створення нових номерів учителів-практиків, яким пропонувалося обмінюватися досвідом, новинками, подавати пропозиції на обговорення освітян. У новорічному зверненні до вчителів Полтавщини педагог

Н. Анастасьєв, підсумовуючи перший рік роботи журналу, наголошував, що кожен із його номерів – це результат спільної праці всіх небайдужих освітян Полтавщини. Але й надалі він закликав учителів: “До роботи!” [2, с. 4]. Розуміючи, що для більшості з них написання статей стане новою справою, Н. Анастасьєв намагався підбадьорити майбутніх авторів: “Не смущайтесь тем, что написанное вами будет неправильно, ошибочно, – если будете обсуждать, то найдете истину. Не ошибается только тот, кто ничего не делает” [2, с. 3].

Редактори переймалися проблемою актуальності статей, що друкувалися в журналі. Для них основним критерієм публікації була зацікавленість читачів у тих чи інших питаннях. Кожна з публікацій мала відображати ту чи іншу важливу для вчителів проблему. Тому, щоб розвіяти будь-які сумніви педагогів щодо можливої відповідальності за “гостроту змісту” статей, матеріали могли бути опубліковані під псевдонімом або взагалі без підпису [11, с. 1]. Автори використовували це право, тому значна частина публікацій виходила з підписами: “А. Б.”, “Е. М.”, “Народный учитель”, “Учительница” тощо.

Проведені заходи з метою залучення місцевих педагогів до написання нових матеріалів для журналу дали свої результати. На сторінках видання з’явилася значна кількість статей, у яких автори виносили на обговорення питання, що хвилювали вчителів “на місцях”. Зокрема, автор “Учительница” опублікувала статтю під назвою “Недостаток школ”. У ній розглядається проблема забезпечення для населення можливості навчатися. Авторка наголошувала, що в селах значна частина дітей шукає можливість отримати освіту, бо вбачає практичну необхідність грамоти у повсякденному житті. Відзначається, що у практику простого населення ввійшли листування між рідними, огляд преси та інші заняття, які потребують хоча б мінімальних знань [17, с. 44]. Розглядається і необхідність жіночої освіти, адже на початку ХХ ст. суспільна роль жінок значно зросла. Вони почали виїжджати за межі власних населених пунктів, відвідувати громадські заходи. Усе це передбачало певний рівень грамотності та, як наслідок, забезпечення освітніми послугами населення жіночої статі нарівні з чоловіками. Як бачимо, у статті простої провінційної вчительки, що була написана на основі її професійного досвіду, розкрито широкий спектр освітніх проблем епохи.

Такі статті не були поодинокими. Зокрема, учитель, що підписувався псевдонімом “А. Б.”, запропонував читачам статтю “Из воспоминаний и бесед по поводу детского театра в начальной школе” [1, с. 21]. У ній автор на основі власного досвіду обґрунтовував необхідність упровадження гуртків театрального мистецтва в школи. Він наголошував, що позитивний досвід діяльності шкільних театрів є не тільки за кордоном (автор достатньо ознайомлений із практикою діяльності шкільних театрів у Англії), а й у сусідній Харківській губернії.

Педагог звертав увагу, що зазвичай відмови від відкриття таких гуртків ґрунтувалися на нікчемних аргументах: брак у навчальних закладах костюмів, декорацій і підготовлених режисерів. Учитель писав, що костюми й декорації можуть бути створені самими учнями, що мало б для них додаткову навчальну користь, а в основі режисури могла б бути дитяча фантазія та вчительський ентузіазм [1, с. 26]. Такий театр слугував би хорошою професійною перевіркою для вчителів. Освітнянин зазначав, що лише вихователь, який зможе зацікавити дітей театральною діяльністю, може стати справжнім “народним учителем” та заручитися неабияким авторитетом батьків, адже вони зможуть на власні очі побачити результат роботи педагога [1, с. 28].

Взаємодія вчителя з учнями та громадою була однією із найпопулярніших тем на сторінках “Педагогического журнала...”. Редактори не обмежували публікацією матеріалів, що критикували освітні реалії початку ХХ ст. У виданні розуміли, що для педагогів важливо не тільки обговорювати актуальні проблеми, а й отримувати через журнал методичну допомогу, розширювати світогляд, стежити за освітніми новинами тощо.

Привертає увагу міждисциплінарний аспект статей “Педагогического журнала...”. Значну їх частину присвячено впровадженню наочності під час навчання. Освітняні всіх фахів однаковою мірою наголошували на важливості роботи учнів з наочною. Наприклад, учитель під псевдонімом “К” із власного досвіду описав широкі можливості наочного навчання дітей майже на всіх шкільних предметах. Він наголошував, що педагогу лише потрібно вдало дібрати завдання для учнів і дозволити їм максимально зреалізувати свою творчість, і кожен із предметів оживе по-своєму у свідомості учнів. На уроках літератури освітянин пропонував використовувати ілюстрування творів [16, с. 24]. Він наголошував, що дитина, яка намалювала того чи іншого героя, значно краще запам’ятає його та зможе у майбутньому достовірніше відтворити сюжет твору. Ще більш важливим, на переконання автора статті, є використання наочності під час вивчення географії. Учитель пропонував колегам давати учням змогу створювати власні ландшафтні комплекси із пластиліну або іншого еластичного матеріалу [16, с. 25]. За таких умов діти самі могли зробити власні гори, рівнини, річки, шукати кращі можливості для побудови мостів, будувати штучні острови з картону тощо.

Місцевий педагог Я. Риженко звертав увагу, що в закордонній педагогічній практиці наочне навчання впроваджувалося ще за епохи Відродження. Він цитував Я. Коменського, А. Дістервега як провідних прихильників такого методу. Хоча для встановлення історичної справедливості вчитель зазначав, що наочне навчання, яке так активно обстоювали педагоги в Російській імперії на початку ХХ ст., не було цілком новим для вчителів країни. Він наводив приклад монаха Каріона Істоміна,

який ще у XVII ст. написав ілюстрований буквар [15, с. 14]. Це був прорив у східноєвропейській педагогіці, який можна порівняти лише з виходом "Світу чуттєвих речей у картинках" Я. Коменського. Тому Я. Рыженко розглядав наочне навчання як повернення до власних традицій, якого не слід боятися як чужого, а, навпаки, потрібно широко запроваджувати в освітній практиці. Педагог стверджував, що тільки "наочне навчання допомагає вчителям нести школу в життя" [15, с. 15].

Навчальна цінність наочності підкреслювалася і її потужним виховним потенціалом. Учителі наголошували, що "наочність є найкращим засобом пропаганди" [12, с. 12]. Тому в роки Першої світової війни вона мала значний вплив на формування патріотичних почуттів учнів.

Висновки. "Педагогический журнал..." став прикладом освітнього ентузіазму та непереможної відданості своїй справі, яку продемонстрували педагоги Полтавської губернії у складні часи Першої світової війни та Національної революції. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що заснування "Педагогического журнала..." – непересічна подія для вчителів Полтавщини. Вони отримали можливість постійного ознайомлення з найновішою інформацією в галузі освіти та висловлювати власні думки й пропозиції на сторінках спеціалізованого видання. Переконані, що зміст журналу відповідав інтересам більшості вчителів регіону, які могли ознайомитися в ньому з нормативними нововведеннями в навчально-виховному процесі, долучитися до обговорення найгостріших питань, що турбували інтелігенцію губернії, порівняти освітні реалії Полтавщини із ситуацією в інших регіонах країни. Таким чином, вихід друком "Педагогического журнала..." слід розглядати як безпрецедентну подію в освітній історії Полтавщини, що заклала фундамент традицій місцевої педагогічної періодики та водночас слугує невичерпним джерелом для її розвитку у майбутньому.

Перспективи подальших досліджень. Проведена розвідка не вичерпує всіх можливостей дослідження "Педагогического журнала...". Глибшого опрацювання потребує питання впливу журналу на розвиток освіти на Полтавщині, зв'язків видавців із освітянами губернії. Важливо проаналізувати місце "Педагогического журнала..." серед педагогічної преси України у складі Австро-Угорської чи Російської імперій на початку XX ст. Предметом нових розвідок можуть стати авторські або тематичні статті та загальні освітні тенденції, що простежуються у них, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. Б. Из воспоминаний и бесед по поводу детского театра в начальной школе / А. Б. // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 2. – С. 21–28.
2. Анастасьев Н. С Новым годом / Н. Анастасьев // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 1. – С. 2–4.
3. Библиографическая заметка // Полтавские епархиальные ведомости. Часть официальная. – 1914. – № 48 (30 ноября). – С. 2687–2692.
4. Земська друкарня // Журнали позачергового Полтавського Губернського Земського зібрання 20–23 червня 1917 року. – Полтава. – 1917. – С. 14–15.
5. Издание педагогического журнала // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 1. – С. 14–15.
6. Клепко С. Попередник "Постметодики" / С. Клепко, Н. Ялівець // Постметодика. – 1993. – № 3. – С. 53–54.
7. Лавріненко О. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917–1919 рр.) / О. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101–110.
8. Материальное положение учащихся // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 3. – С. 43.
9. П. Д. Похороны учительницы / П. Д. // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 2. – С. 65.
10. Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1917. – № 4. – С. 1.
11. Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 10. – С. 1.
12. Педагогический музей // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 1. – С. 11–13.
13. Педагогическое бюро // Отчет Полтавской Губернской управы за 1913 год. – Полтава, 1914. – Вып. 1. – 341 с.
14. Полтава, август 1914 года // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1914. – № 1. – С. 2–5.
15. Рыженко Я. Наглядное преподавание / Я. Рыженко // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 3. – С. 13–17.
16. Учитель К. О применении рисования и лепки в начальной школе / Учитель К. // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 1. – С. 23–27.
17. Учительница. Недостаток школ / Учительница // Педагогический журнал для учащихся народных школ Полтавской губернии. – 1915. – № 3. – С. 44–45.

Цитувати: Пилипенко В. В. Перший освітній журнал Полтавщини (до сторіччя заснування "Педагогического журнала для учащихся народных школ Полтавской губернии" (1914–1918 рр.) / В. В. Пилипенко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 40–46.

© В. В. Пилипенко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 26.05.2014 ■



ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

А. Ю. Пономаренко

Аналізується – починаючи з XII ст. – еволюція магістерського руху. Особливу увагу приділено підготовці магістрів у дореволюційній Росії та Україні. Розглянуто проблеми та суперечності, що виникають у процесі реформування вищої освіти України в умовах приєднання до Болонського процесу, доведено необхідність прийняття науково обґрунтованої концепції підготовки магістрів на державному рівні.

Ключові слова: вища освіта, Болонський процес, підготовка магістрів, тенденції розвитку вищої освіти.

Пономаренко А. Ю. Исторические аспекты подготовки магистров

Анализируется – начиная с XII в. – эволюция магистерского движения. Особое внимание уделено подготовке магистров в дореволюционной России и Украине. Рассмотрены проблемы и разногласия, возникающие в процессе реформирования высшего образования Украины в условиях присоединения к Болонскому процессу, показана необходимость принятия научно обоснованной концепции подготовки магистров на государственном уровне.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, подготовка магистров, тенденции развития высшего образования.

Ponomarenko A. Y. Historical Aspects of Preparation of Master's Degrees

This article analyses the evolution of master's degree motion since XII century. Special attention is devoted to master's preparation in pre-revolution Russia and Ukraine. Problems and contradictions that arise up in the process of reformation of higher education in Ukraine in the conditions of accession to the Bologna process, necessity of scientifically reasonable conception of master's degrees preparation at state level is shown.

Keywords: higher education, The Bologna Process, master's preparation, trends in higher education.

Проблематика, пов'язана з Болонським процесом, останнім часом посіла важливе місце в наукових публікаціях, на конференціях і публічних дискусіях щодо проблем реформування вітчизняної системи вищої освіти. Під терміном «Болонський процес» мається на увазі масштабна реформа системи вищої освіти. За задумом її ініціаторів, реформа має вирішити низку завдань, зокрема підвищення привабливості європейської системи вищої освіти для потенційних студентів шляхом підвищення її якості; посилення зв'язків вищої освіти з наукою та практичною діяльністю; зростання попиту на випускників європейських університетів на ринку праці.

Реформа ставить за мету гармонізацію інститутів вищої освіти у державах – учасницях Болонської угоди, що б супроводжувалося інтенсивною трудовою і академічною мобільністю. У наш час у розвинених європейських країнах уже функціонує ступенева система підготовки фахівців відповідно до головних завдань Болонського процесу, який згідно з цільовими та змістовими настановами передбачає здійснити поєднання наявних систем вищої освіти відповідно

до економічних і політичних реалій європейського континенту.

Першочергового розв'язання, на нашу думку, потребують проблеми, які, хоча й не включені в компетенцію ВНЗ, але пов'язані з визначенням соціально-виробничого статусу магістра. Тому важливе значення для нашого дослідження мають наукові праці, у яких висвітлюються питання еволюції магістерського руху із часів Середньовіччя до сучасного етапу розвитку вищої освіти (Ж. Верже, Б. Вульфсон, О. Глузман, К. Корсак, В. Луговий, В. Микитась, О. Микитюк, Л. Одерій, О. Романовський, В. Яблонський та ін.) [1–8].

Аналіз фахової літератури засвідчив наявність поширеного погляду, згідно з яким ступеню «магістр» надається науковий статус, хоча в окремих джерелах стверджується, що магістр – це академічний ступінь. Отже, для більш повного розуміння цієї кваліфікаційної структури доречно розглянути походження поняття «магістр», простежити основні етапи еволюції магістерського руху, які визначили сучасні особливості підготовки фахівців зазначеного ступеня.

Метою статті є ретроспективний аналіз походження та еволюції поняття «магістр» і розгляд сучасних проблем підготовки фахівців означеного ступеня в Україні.

Слово «магістр» має стародавні корені та походить від латинського слова *magister* – «начальник», «учитель»; в українському перекладі – «майстер своєї справи».

У Стародавньому Римі слово «магістр» означало важливу посадову особу та відповідало більше ніж п'ятдесятьом номенклатурним посадам. У Візантії «магістр» – це найвищий титул вельможного панства для службовців, який надавали тільки найбільш поважним особам цієї держави. У Західній Європі у період Середньовіччя – особливе звання, яке носив учитель «семи вільних мистецтв». Використання цього звання поширилося у XII ст. і спочатку не мало офіційного статусу. Перші магістри користувалися таким титулом у процесі вчительської практики, коли попередній учитель визнавав їхні заслуги та власна практика притягувала до них учнів, давала змогу заснувати школу з власної ініціативи. Як підкреслює Ж. Верже, до виникнення перших університетів звання магістра було лише питанням традиційної практики [1].

У процесі появи перших університетів набуття звання магістра стало процедурою, на яку університети визнавали власну монополію. Найбільш складна система встановлення ступенів була у Паризькому й німецьких університетах. Ступінь бакалавра, необхідний для отримання вищих ступенів – магістра і доктора – вважався нижчим щаблем учительської кар'єри. Особи, які не залишали навчання після отримання ступеня бакалавра, могли спробувати здобути магістерський ступінь, що надавав їм право на читання ординарних лекцій, тобто текстів вищого порядку, які вивчалися більш глибоко [1].

Процедура наукового визнання ступеня магістра полягала у складанні тестів і мала три послідовні, пов'язані етапи. Перший передбачав представлення комісії кандидата за рекомендацією його магістра, який вважав, що учень досяг достатньо високого рівня. До складу комісії входили університетська влада, ректор і канцлер. Останній мав функцію контролю рівня дотримання вимог попереднього періоду навчання. Після цього журі призначало іспит, що передбачав проведення кандидатом тривалого диспуту з окремого питання. На підставі результатів випробувань здобувач одержував ліцензію як юридичний документ на право викладацької діяльності. Отримання ліцензії, що надавалася канцлером і була гарантією високого рівня інтелектуальної підготовки, ще не означало початку викладацької діяльності. Для цього кандидатів необхідно було скласти «публічний» екзамен, який мав назву «інаугурація». Під час цього церемоніалу, що починався в церкві і супроводжувався урочистими промовами, молитвами, необхідно було скласти присягу факультету, після чого вже наступного дня у єпископському палаці здобувач отримував магістерські емблеми (берет, рукавички, книги) і проводив другий диспут із бакалаврами за само-

стійно обраною темою. Такий церемоніал констатував приналежність ліценціата до вченої корпорації, засвідчував його здатність до викладацької діяльності.

З одержанням ступеня магістра змінювалася соціальна приналежність його власника та статус у суспільстві. Цей ступінь відкривав доступ до вищих щаблів соціальної ієрархії.

Загалом система ступенів «бакалавр – магістр» існувала в усіх західноєвропейських університетах [2; 4], при цьому в кожному університеті були ті чи інші особливості процесу здобуття зазначених ступенів. Ті особи, які отримували ступінь магістра, відповідно до статутів XII–XIV ст. мали обов'язково займатися викладацькою діяльністю. Та з часом цього правила вже не дотримувалися.

Одним з основних привілеїв класичних університетів завжди було присудження вчених ступенів. Зокрема, у статуті Харківського університету 1804 р. чільне місце відводилося розділу «Про випробування й приведення в університетські достоїнства», де сформульовано вимоги до здобувачів учених ступенів [7]. Процедура присудження ступеня магістра складалася з декількох етапів. По-перше, здобувач мав подати прохання та посвідчення про наявність диплома кандидата декану відповідного факультету, після чого очоного отримати магістерський ступінь допускали до складання екзаменів. Потім здобувачу пропонувалося скласти попередній іспит, письмово відповісти на два питання з кожного предмета певного відділення, прочитати публічну лекцію перед студентами й скласти усний екзамен. Результати кожного іспиту заносилися в журнал завдань факультету, «виписки з якого передавалися в раду університету, яка після обговорення поданих документів призначала час публічного захисту дисертації» [7, с. 269], написаної латинською, у деяких випадках російською мовою. Обов'язковими умовами були повідомлення про захист дисертації в губернській газеті та її розсилання за великою кількістю адрес. Спочатку, як і в західноєвропейських університетах, функцію затвердження результатів захисту виконували самі факультети, а з 1819 р. право затвердження отримав міністр духовних справ і народної освіти.

У державному документі (1819 р.) «Положення про введення в учені ступені», нормативні положення якого діяли до 1884 р., встановлювалося чотири академічні ступені: дійсний студент, кандидат, магістр, доктор [3].

Дійсний студент мав закінчити повний курс відповідного факультету й отримати атестат. Провчившись рік і склавши іспит, дійсний студент отримував ступінь кандидата. Іспити були досить складним етапом навчання. До оцінювання навчальних досягнень студентів університетів XIX ст. професори та викладачі мали підходити принципово і всебічно. Як стверджують дослідники зазначеного історичного періоду, ще вищі вимоги ставилися до здобувачів ступеня магістра. Наприклад, складання іспиту на

юридичному факультеті Петроградського університету займало чотири дні [1]: першого дня складала кримінальне право; другого – судочинство; третього – державне право, четвертого писали есе на тему, запропоновану екзаменаційною комісією. Іспит приймали не тільки члени екзаменаційної комісії, а й провідні професори університету.

Складання магістерського іспиту давало право зайняти посаду приват-доцента будь-якого університету. Але, крім цього, здобувач ступеня магістра мав захистити дисертацію перед університетською комісією. Захист називали «диспутом»; він відбувався прилюдно: були присутні ректор (головуючий) чи проректор, усі професори і викладачі факультету, професори з інших факультетів, студенти. Опоненти, призначені університетом, неофіційні опоненти і охочі виступали з критичними зауваженнями, на які кандидат мав докладно відповідати. Такий захист тривав 5–7 год. На завершення проводилося таємне голосування за участю всіх викладачів факультету, які слухали захист. Рішення про присвоєння ступеня магістра здобувачу приймалося більшістю голосів. Творча атмосфера на захисті, боротьба ідей і думок надовго запам'ятовувалася присутнім як «баталія найбільш зрілих і компетентних розумів» [1, с. 129]. Ступінь магістра присуджувався кандидату не раніше, ніж через 2 роки після отримання попереднього ступеня.

Здобувачі магістерського ступеня відвідували лекції відомих учених, проводили практичні заняття, відвідували бібліотеки, клініки, музеї та звітували про зроблене відповідно до спеціальної інструкції. Щорічно університетські комісії проводили атестацію стипендіатів, контролюючи їх підготовку.

Але доцільно вказати і на негаразди щодо підготовки магістрів: по-перше, двох років, що відводилися для підготовки до магістерських екзаменів і написання дисертації, було замало для виконання запланованих робіт; по-друге, через малу стипендію більшість стипендіатів відволікалася на підробітки, щоб забезпечити своє існування, що шкодило якості магістерської підготовки.

Питання здобування вчених ступенів завжди перебувало у полі зору офіційних кіл, тому у XIX ст. Міністерством народної освіти було розроблено й затверджено близько 30 нормативно-правових актів. Порядок уведення в учені ступені, встановлений в Україні і Росії, з одного боку, відповідав чинним у Європі нормам, але з іншого, був більш суворим. Ступені, що були здобуті за кордоном, в Україні та Росії оцінювалися на один ступінь нижче. Так, за десять років (1833–1843) у Петербурзькому університеті ступінь магістра здобули лише 11 кандидатів [3].

Наприкінці XIX ст. спостерігається позитивна динаміка зростання кількості наукових кадрів. У 1863–1874 рр. ступінь магістра отримали 280 осіб. За вісім років останньої чверті XIX ст. тільки в чотирьох університетах імперської Росії (Московському, Петербурзькому, Казанському і Київському) науковий ступінь магі-

стра здобули 154 особи. Для порівняння: у цих же університетах за 16 попередніх років (1844–1860) науковий ступінь магістра отримали 184 здобувачі [3].

Отже, результати дослідження магістерського руху в Україні та Росії у XIX ст. засвідчили, що ступінь магістра мав достатньо високий науковий статус, а магістерські дисертації вважалися серйозними науковими працями, що закладали фундаменти цілих наукових напрямів.

Після революції 1917 р. Декретом Раднаркому України та РРФСР учені ступені і звання, зокрема й ступінь магістра, система їх присвоєння, «пов'язані з наявністю академічних ступенів переваги і права» [8, с. 205] були ліквідовані. Лише 1991 р. ступінь магістра було відновлено в Україні.

Відповідно до Закону «Про освіту» (1991 р.) було встановлено чотири освітньо-кваліфікаційні рівні – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр, які не мали аналогів у Західній Європі та США. Передбачалося, що після опанування освітньо-професійної програми бакалаврату (для вступу необхідне свідоцтво про загальну середню освіту або диплом молодшого спеціаліста) можливе продовження навчання на рівні «спеціаліст», завершення якого дає змогу здобути рівень магістра. Було зроблено спробу зберегти лінійність системи вищої освіти подібно до систем освіти інших країн (бакалавр – магістр). Причому освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст» розташувався між новими для української системи вищої освіти рівнями «бакалавр» і «магістр». Тут чітко виявилася тенденція, яка є характерною для вищої освіти України: лінійна підпорядкованість за циклами. Слід також додати, що вказані чотири освітньо-кваліфікаційні рівні практично не вписуються в загальну систему ступеневої вищої освіти відповідно до Болонського процесу: «бакалавр – магістр – доктор». На нашу думку, рівні «молодшого спеціаліста» та «спеціаліста» є тупиковими відгалуженнями з виходом на певний вид економічної діяльності та працевлаштування.

У редакції Закону України «Про освіту» (1996 р.) освітньо-кваліфікаційні рівні «спеціаліст» і «магістр» були схарактеризовані як однакові рівні нової вищої освіти. Спрацювала реакція самоналагодження системи у бік усунення зайвих ступенів і категорій, що не мають під собою бази у певному виді економічної діяльності. Проте на означеному етапі реформування законодавчої ці два рівні залишилися.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». Це означає, що на заключному етапі вищої освіти існує три варіанти підготовки фахівців: найбільш простий, природний і логічний – «бакалавр – магістр»; лінійний і найдовший – «бакалавр – спеціаліст – магістр»; паралельний – «бакалавр» і поряд – «спеціаліст, магістр». Крім того, термін підготовки спеціаліста переважно становить 1 рік, а магістра – 1,5 року. У цьому також закладено певне

протириччя, оскільки законодавчо це однакові рівні вищої освіти.

Із визначень, наведених у Законі «Про вищу освіту» (2002 р.), впливає різниця між рівнями спеціаліста та магістра: «інноваційний характер певного рівня професійної діяльності». Вказана розпливчатість і невизначеність формулювання веде до невизначеності статусу спеціалістів і магістрів на виробництві відносно один одного, що викликає труднощі при складанні освітньо-професійних програм, працевлаштуванні підготовлених фахівців і визначенні потрібної для України кількості магістрів.

Українська держава зацікавлена в злагоженості та прозорості, зрозумілості й ефективності системи вищої освіти. Схема «бакалаврат – магістратура» багато в чому відповідає цим вимогам. Її ефективність обумовлена тим, що бакалаврат надає широку та водночас достатню фундаментальну підготовку, щоб випускник міг розпочати трудову діяльність, маючи попит на ринку праці, надалі продовживши освіту у магістратурі. Перехід до двоступеневої системи дає змогу зі змістовної точки зору використовувати її плюси, а з формальної – наближати вітчизняну систему вищої освіти до європейської.

Необхідно визначитися з місцем бакалавра на виробництві та в системі підготовки фахівців із вищою освітою. Українці важливо зазначити, що дотепер статус ступеня бакалавра громадською думкою, зокрема роботодавцями, сприймається як такий, що не відповідає закінченій вищій освіті. Потрібно сформулювати думку в суспільстві та відповідних кадрових органах про достатній рівень компетентності бакалавра, який може повноцінно виконувати свої функціональні обов'язки і у виробничій сфері діяльності, і в соціальній та сфері послуг. Нині у кращому разі випускників із дипломом бакалавра приймають на роботу з обов'язковою вимогою продовжити навчання з метою отримати диплом про більш високий рівень освіти. Хоча, за українським законодавством, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра прирівнюється до базової вищої освіти. Можна звернутися й до зарубіжного досвіду оптимізації взаємовідносин сфери вищої освіти та ринку праці. У європейських країнах поширена практика, коли, отримавши диплом бакалавра, випускник певний час працює і лише після цього продовжує навчання за магістерською програмою, причому не обов'язково з того ж напрямку або спеціальності, за якими навчався в бакалавраті.

При здобутті окремих спеціальностей (медицина, ветеринарія, мистецькі спеціальності тощо) передбачається підготовка фахівців тільки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». На нашу думку, освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» не може бути прийнятним також і для підготовки співробітників Служби безпеки з напрямку підготовки «Національна безпека». Це пов'язано зі специфікою роботи та вимогами, що висуваються до співробітників, оскільки вони мають володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, достат-

німи для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру.

Для системи вищої освіти України характерним є лінійна підпорядкованість за циклами. Це означає, що студент, який вступив на освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», до формального завершення навчання і одержання відповідного диплома почати навчання на рівні магістра не може, навіть якщо виявив здібності до більш швидкого засвоєння освітньо-професійної програми або навіть за один і той же термін має бажання і змогу засвоїти освітньо-професійні програми і бакалавра, і магістра. Цим законодавчо нівелюється декларована у прийнятих державних документах особистісно орієнтована система навчання майбутніх фахівців із вищою освітою.

Немає науково обґрунтованої на державному рівні концепції підготовки магістрів. Кожен ВНЗ готує магістрів за власною концепцією. Звідси перекося стосовно кількості підготовки магістрів у тому чи тому ВНЗ (від 3–5 осіб до понад 600) та відповідного їх спрямування (наукове, педагогічне, професійне). У США тільки 10 % підготовлених бакалаврів продовжують навчання на рівні магістра. В Україні в окремих ВНЗ є випадки стовідсоткового зарахування бакалаврів на освітньо-професійну програму підготовки магістрів, що дискредитує ідею відбору на подальше навчання кращих бакалаврів.

На жаль, кредитно-модульна система в Україні перетворилася на симбіоз старої та нової (європейської) системи оцінки знань студентів. Здебільшого викладачі зараз оцінюють знання, що їх студенти отримують на лекціях. А кількість практичних занять скоротили, аби звільнити час для «позааудиторної роботи», бо такий новий вид навчання («позааудиторна робота») є невід'ємною частиною нової системи освіти. Однак зазначена робота студентами здебільшого не проводиться.

Таким чином, головним завданням на сучасному етапі є створення науково обґрунтованої концепції підготовки магістрів на державному рівні, умов для розвитку особистості і творчої самореалізації майбутніх фахівців, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Нещодавно було прийнято Закон України «Про вищу освіту» [1], де висвітлено основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти. Редакція цього Закону передбачає, що підготовка фахівців із вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;

перший (бакалаврський) рівень;

другий (магістерський) рівень;

третій (освітньо-науковий) рівень;

науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфі-

кацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення та впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворювальних знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

Здобуття вищої освіти на кожному її рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук.

Молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 90–120 кредитів європейської кредитної трансферно-

накопичувальної системи. Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим навчальним закладом. Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів зазначеної системи. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше ніж 30 %. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство : (офіційний текст). – К. : Паливода А. В., 2014. – 100 с. – (Законови України).
2. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // *Alma mater*. – 1997. – № 2. – С. 43–47.
3. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // *Alma mater*. – 1997. – № 5. – С. 36–40.
4. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелева. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.
5. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков / Московский гос. ун-т. М. : Академический Проект, 2003. – 382 с.
6. Карлов Н. Еще раз об ученых степенях и аттестации научных и научно-педагогических кадров / Н. Карлов // *Высшее образование в России*. – 1996. – № 2. – С. 3–15.
7. Паульсен Ф. Германские университеты / Ф. Паульсен. – СПб., 1904. – 413 с.
8. Поляков М. В. Классический университет: эволюция, современный стан, перспективы / М. В. Поляков. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
9. Ученые степени в России (XVIII – 1918 г.) : сб. науч. статей : в 2 ч. / под ред. А. Е. Иванова, В. А. Шаповаловой, Я. Н. Якушева. – Ставрополь : Ин-т рос. истории РАН, СГУ, 1996. – Ч. 2. – 274 с.

Цитувати: Пономаренко А. Ю. Історичні аспекти підготовки магістрів / А. Ю. Пономаренко // *Постметодика*. – 2014. – № 3. – С. 47–51.

© А. Ю. Пономаренко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 19.04.2014 ■



ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ДО ВСТУПУ У ВНЗ У 2015 Р.

Л. П. Давиденко

Розглянуто особливості підготовки школярів до вступу у ВНЗ у 2015 р. відповідно до Закону України "Про вищу освіту" (2014 р.) та затверджених Міністерством освіти і науки України "Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році". Роз'яснюються найбільш важливі нововведення вступної кампанії 2015 р., що стосуються ЗНО та зміни умов прийому у ВНЗ. Стаття допоможе майбутнім абітурієнтам продумати й реалізувати стратегію і тактику правильної поведінки у вступній кампанії.

Ключові слова: абітурієнт, приймальна комісія, зовнішнє незалежне оцінювання, конкурс, Закон України "Про вищу освіту", "Умови прийому на навчання до ВНЗ України у 2015 році".

Давиденко Л. П. Особенности подготовки школьников к поступлению в вузы в 2015 году
Рассмотрены особенности подготовки школьников к поступлению в вузы в 2015 г. на основе Закона Украины "О высшем образовании" (2014 р.) и утвержденных Министерством образования и науки Украины "Условий приёма на обучение в высшие учебные заведения Украины в 2015 году". Разъясняются наиболее важные нововведения вступительной кампании 2015 г., касающиеся ВНО и изменения условий приёма в вузы. Статья поможет будущим абитуриентам продумать и реализовать стратегию и тактику правильного поведения во время вступительной кампании.

Ключевые слова: абитуриент, приемная комиссия, внешнее независимое оценивание, конкурс, Закон Украины "О высшем образовании", "Условия приёма на обучение в высшие учебные заведения Украины в 2015 году".

Davydenko L. P. Features of Students Preparation for University Entrance in 2015

The features of preparation school students for university entrance in 2015 according to the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine "Conditions of admission to higher educational institutions of Ukraine in 2015" are examined. The most important innovations of entrance campaign in 2015 that touches on external independent evaluation in the terms of admission to universities are explained. The article will help future abiturients to consider and implement the strategy and tactics of proper behavior during the entrance campaign in the universities.

Keywords: abiturient, admission committee, independent external evaluation, competition, the Law of Ukraine "On Higher Education", "Conditions of admission to higher educational institutions of Ukraine in 2015".

Прийнятий 1 липня 2014 р. Верховною Радою Закон України «Про вищу освіту» [1] орієнтований, зокрема, на впровадження більш якісного відбору абітурієнтів при вступі на навчання у вищі навчальні заклади з метою наближення вітчизняного рівня освіти до європейського.

На основі зазначеного нового Закону України "Про вищу освіту" розроблено «Умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році» (далі – «Умови прийому...»), які оприлюднено на сайті Міністерства освіти і науки України (наказ МОНУ "Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році" від 15.10.2014 № 1172, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 4 листопада 2014 р., № 1390/26167) [2]. Приймальні комісії ВНЗ відповідно до вимог «Умов при-

йому...» укладають власні правила прийому абітурієнтів на навчання і представляють їх на сторінках веб-сайтів своїх закладів.

Найбільшим ризиком при вступі у ВНЗ у 2015 р. може стати недостатня поінформованість майбутніх абітурієнтів щодо особливостей проведення ЗНО; новацій, викладених в «Умовах прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році», а також правил прийому в різні ВНЗ, які тим, хто мріє про вищу освіту, доведеться вивчати самостійно.

Метою статті є проаналізувати основні нововведення в системі вступу у ВНЗ України у 2015 р. в умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту», надати майбутнім абітурієнтам рекомендації, які допоможуть продумати стратегію і тактику правильної поведінки у вступній кампанії.

Давиденко Людмила Павлівна, кандидат хімічних наук, доцент кафедри фізики, відповідальний секретар приймальної комісії Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка



ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ДО ВСТУПУ У ВНЗ У 2015 Р.

Л. П. Давиденко

Розглянуто особливості підготовки школярів до вступу у ВНЗ у 2015 р. відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) та затверджених Міністерством освіти і науки України «Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році». Роз'яснюються найбільш важливі нововведення вступної кампанії 2015 р., що стосуються ЗНО та зміни умов прийому у ВНЗ. Стаття допоможе майбутнім абітурієнтам продумати й реалізувати стратегію і тактику правильної поведінки у вступній кампанії.

Ключові слова: абітурієнт, приймальна комісія, зовнішнє незалежне оцінювання, конкурс, Закон України «Про вищу освіту», «Умови прийому на навчання до ВНЗ України у 2015 році».

Давиденко Л. П. Особенности подготовки школьников к поступлению в вузы в 2015 году
Рассмотрены особенности подготовки школьников к поступлению в вузы в 2015 г. на основе Закона Украины «О высшем образовании» (2014 г.) и утвержденных Министерством образования и науки Украины «Условий приёма на обучение в высшие учебные заведения Украины в 2015 году». Разъясняются наиболее важные нововведения вступительной кампании 2015 г., касающиеся ВНО и изменения условий приёма в вузы. Статья поможет будущим абитуриентам продумать и реализовать стратегию и тактику правильного поведения во время вступительной кампании.

Ключевые слова: абитуриент, приемная комиссия, внешнее независимое оценивание, конкурс, Закон Украины «О высшем образовании», «Условия приёма на обучение в высшие учебные заведения Украины в 2015 году».

Davydenko L. P. Features of Students Preparation for University Entrance in 2015

The features of preparation school students for university entrance in 2015 according to the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine "Conditions of admission to higher educational institutions of Ukraine in 2015" are examined. The most important innovations of entrance campaign in 2015 that touches on external independent evaluation in the terms of admission to universities are explained. The article will help future abiturients to consider and implement the strategy and tactics of proper behavior during the entrance campaign in the universities.

Keywords: abiturient, admission committee, independent external evaluation, competition, the Law of Ukraine "On Higher Education", "Conditions of admission to higher educational institutions of Ukraine in 2015".

Прийнятий 1 липня 2014 р. Верховною Радою Закон України «Про вищу освіту» [1] орієнтований, зокрема, на впровадження більш якісного відбору абітурієнтів при вступі на навчання у вищі навчальні заклади з метою наближення вітчизняного рівня освіти до європейського.

На основі зазначеного нового Закону України «Про вищу освіту» розроблено «Умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році» (далі – «Умови прийому...»), які оприлюднено на сайті Міністерства освіти і науки України (наказ МОНУ «Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році» від 15.10.2014 № 1172, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 4 листопада 2014 р., № 1390/26167) [2]. Приймальні комісії ВНЗ відповідно до вимог «Умов при-

йому...» укладають власні правила прийому абітурієнтів на навчання і представляють їх на сторінках веб-сайтів своїх закладів.

Найбільшим ризиком при вступі у ВНЗ у 2015 р. може стати недостатня поінформованість майбутніх абітурієнтів щодо особливостей проведення ЗНО; новацій, викладених в «Умовах прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році», а також правил прийому в різні ВНЗ, які тим, хто мріє про вищу освіту, доведеться вивчати самостійно.

Метою статті є проаналізувати основні нововведення в системі вступу у ВНЗ України у 2015 р. в умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту», надати майбутнім абітурієнтам рекомендації, які допоможуть продумати стратегію і тактику правильної поведінки у вступній кампанії.

Давиденко Людмила Павлівна, кандидат хімічних наук, доцент кафедри фізики, відповідальний секретар приймальної комісії Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Умови прийому на навчання до ВНЗ у попередні роки містили певні нововведення. Цього року їх багато і вони суттєві. На основі зазначених вище документів назвемо найбільш важливі для майбутніх абітурієнтів новації та особливості вступної кампанії – 2015.

Для вступу на навчання для здобуття ступеня бакалавра приймаються сертифікати ЗНО лише 2015 р.

2015 р. на навчання у ВНЗ приймаються особи з повною загальною середньою освітою за результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2015 р. і рівня їх творчих та / або фізичних здібностей з урахуванням середнього бала документа про повну загальну середню освіту та балів за особливі успіхи. Передбачено нарахування додаткових балів за перемогу у Всеукраїнській олімпіаді, конкурсі-захисті наукових робіт МАН. При вступі на природничо-математичні та інженерно-технічні напрями підготовки додаткові бали можна отримати за успішне закінчення підготовчих курсів.

За результатами ЗНО мають вступати і випускники минулих років, і ті, хто бажає отримати освіту за заочною формою навчання. Результати ЗНО минулих років до участі в конкурсі не прийматимуться.

Таким чином, ЗНО у 2015 р. необхідно складати всім майбутнім абітурієнтам, які мають повну середню освіту і вступають на навчання у ВНЗ для здобуття ступеня бакалавра (майбутні медики, фармацевти та ветеринари вступають для здобуття ступеня магістра).

За результатами фахових вступних випробувань на навчання за спорідненим напрямом підготовки прийматимуть лише абітурієнтів, які мають диплом молодшого спеціаліста або ступінь молодшого бакалавра. Умови прийому на навчання для цієї категорії абітурієнтів ми розглядати не будемо, оскільки суттєвих змін порівняно з минулорічною вступною кампанією абітурієнти цієї категорії на відчують.

Організаційні моменти, пов'язані із ЗНО

Слід пам'ятати, що для ЗНО можна обрати лише 4 предмети із такого переліку: українська мова та література (обов'язковий), історія України, математика, біологія, географія, фізика, хімія, англійська мова, іспанська мова, німецька мова, російська мова, французька мова. 2015 р. не проводиться тестування зі світової літератури та всесвітньої історії.

Реєстрація на основну сесію ЗНО розпочнеться 5 січня 2015 р. і триватиме 50 днів до кінця лютого 2015 р. У 2015 р. ЗНО з кожного предмета проводитиметься в одну сесію, тобто в один день по всій Україні.

Розпочнеться ЗНО набагато раніше, ніж у попередні роки: уже у квітні відбудеться незалежне оцінювання з української мови та літератури. Це тестування є обов'язковим, бо його результат зараховуватиметься як результат державної підсумкової атестації. Планується, що до середини травня підсумки ЗНО з української мови і літератури будуть відомі. Учні, які не складуть ЗНО з української мови і літератури, не матимуть змоги вступати у ВНЗ України у 2015 р. і, відповідно, не будуть допущені до тестуван-

ня з інших предметів. Але оцінку за державну підсумкову атестацію з української мови учні отримають. Для абітурієнтів, які успішно склали ЗНО з української мови та літератури, тестування з інших предметів відбудеться вже влітку (у червні).

Строки, у які потрібно визначитися з переліком необхідних для вступу предметів

Для ретельної підготовки до вступу абітурієнт має, насамперед, визначитися з майбутнім фахом. 2015 р. заяву на вступ можна буде подати у 5 ВНЗ на 3 напрями підготовки в кожному. Відповідно до «Умов прийому...», ВНЗ зобов'язані затвердити власні правила прийому до 1 грудня 2014 р. й оприлюднити їх на сторінках своїх веб-сайтів. У правилах прийому щодо кожного напрямку підготовки (спеціальності) ВНЗ зазначатиме перелік предметів, із яких випускникам потрібно подати сертифікати ЗНО, та рівень складності тестування з української мови та літератури і математики (про це йтиметься далі). Цілком може статися так, що на один і той самий напрям підготовки перелік предметів ЗНО у різних ВНЗ буде різним!

Тому радимо майбутньому абітурієнту відразу після 1 грудня 2014 р. самостійно ознайомитися з правилами прийому у ВНЗ на їх сайтах і обрати необхідні предмети для реєстрації та складання ЗНО. Нагадаємо, що на сайті ВНЗ можна виходити з інформаційної системи «Конкурс» (адреса сайту ІС «Конкурс»: <http://vstup.info>).

Фактично на ознайомлення з правилами прийому різних ВНЗ майбутній абітурієнт матиме 2 місяці (грудень і січень), і за цей час необхідно остаточно визначитися з переліком необхідних для вступу предметів.

Важливою порадою є і те, що на сторінках інформаційної системи «Конкурс» абітурієнту бажано ознайомитися з конкурсними списками вступників за попередні роки саме на обраний напрям підготовки, визначити орієнтовну кількість місць державного замовлення та врахувати, що державне замовлення, яке ВНЗ отримають до початку вступної кампанії 2015 р., очікується на рівні 80 % минулорічного. Після остаточного вибору предметів слід зареєструватися на проходження ЗНО.

Для тестів з української мови та літератури, математики запропоновано два рівні складності – базовий і поглиблений

Новацією вступної кампанії 2015 р. є те, що ВНЗ можуть встановлювати різні вимоги щодо рівня підготовки з української мови та літератури і математики: базовий і поглиблений. Рівень складності тесту, необхідний для вступу на навчання, визначатиметься правилами прийому у вищій навчальній заклад. Їх, як зазначалося, відповідно до «Умов прийому...» ВНЗ зобов'язані затвердити до 1 грудня 2014 р. й оприлюднити на власних веб-сайтах, а абітурієнту слід відразу після зазначеної дати з ними ознайомитися.

Можна припустити, що підвищені вимоги для результатів ЗНО з української мови та літератури або математики будуть встановлювати поодинокі ВНЗ. Важливим є те, що абітурієнти, які оберуть поглиблений рівень, тесту наприклад, із математики, автоматично отримають бали за базовий рівень.

Змінюється система оцінювання результатів тестування. Буде введено поріг для результатів тестування з кожного предмета. Сертифікати з кількістю балів від 100 до 200 зможуть отримати лише ті учні, котрі подолають цей поріг

Принципи оцінювання та встановлення результату ЗНО цього року суттєво зміняться. У попередні роки результат абітурієнта визначався серед результатів інших абітурієнтів із певного предмета тестування. Скажімо, якщо учасник тестування отримав 200 балів, це не означало, що учень упорався з усіма завданнями і дав правильні відповіді на всі завдання тесту. Високі бали свідчили лише про те, що з-поміж інших учасників ЗНО цей учень був найкращим. Інакше кажучи, оцінка за шкалою 100–200 балів була рейтинговою.

У попередні роки у приймальній комісії подавалися сертифікати з балами, не нижчими за 124 з основних предметів і не нижчими 140 із профільних, але сертифікати навіть із недостатньою кількістю балів (наприклад, 121) учні отримували. 2015 р. ситуація кардинально зміниться. Учні, які не подолали визначений експертами пороговий рівень із певного предмета, бали за цей предмет у сертифікаті не отримують. Ця новація сприятиме більш якісному відбору абітурієнтів на навчання.

У попередні роки інколи достатній для вступу бал абітурієнти отримували шляхом сліпого вгадування. Якщо віднині з кожного предмета групою експертів встановлюватиметься «пороговий бал» (тобто мінімальна кількість тестових балів, яка перевищує кількість балів за сліпе угадування), то така можливість виключатиметься. Не подолавши зазначений «поріг», абітурієнт не отримає балів із цього предмета взагалі. Отже, нова система визначення результатів тестування діятиме за принципом «склав / не склав».

Усі абітурієнти, результати яких перевищуватимуть «пороговий бал», отримають оцінку за шкалою 100–200 балів і матимуть право участі в конкурсному відборі. Це означає, що збільшиться і варіативність результатів ЗНО. У попередні роки у поданих у приймальній комісії сертифікатах кількість балів із певного предмета варіювалася у межах 124–200. Цього року відповідна кількість балів перебуватиме у межах 100–200. Слід зазначити, що у 2015 р. ВНЗ мають право встановлювати власний мінімальний бал сертифіката (більший за 100), але це навряд чи буде поширеною практикою.

Що потрібно знати, подаючи документи

Після закінчення школи й отримання результатів ЗНО майбутнім абітурієнтам необхідно готувати документи для подання у приймальній комісії. Заяви на вступ можна подавати в електронній і паперовій формах у приймальній комісії ВНЗ.

При поданні заяви у паперовому вигляді вступник особисто надає у приймальню комісію ксерокопії документів, що завіряться зазначеною комісією:

- паспорт, військовий квиток або посвідчення про прописку, свідоцтво про народження (для осіб, які за віком не мають

паспорта) або інший документ, що засвідчує особу й громадянство;

- атестат (або диплом) і додаток до нього;

- сертифікат ЗНО 2015 р.

«Умови прийому...» у 2015 р. не передбачають подання медичної довідки за формою 086 - О. Фактично подання медичної довідки скасовано, її вимагатимуть лише у поодиноких випадках при вступі на напрями, що передбачають специфічні умови навчання.

Вступники встановлюють пріоритетність заяв

Ще одна новація вступної кампанії-2015 – у тому, що абітурієнт має визначити пріоритетність кожної зі своїх заяв. Вступник може подати заяви у 5 ВНЗ, на 3 різні напрями в кожному. За новими «Умовами прийому...» для кожної заяви потрібно буде встановити пріоритетність (від 1 до 15). Заява з пріоритетом 1 – напрям (спеціальність) і ВНЗ, де абітурієнт хоче навчатися найбільше. Наступне вподобання набуває пріоритетності 2 і так далі. Зрозуміло, що подавати саме 15 заяв абітурієнт не зобов'язаний.

Під час визначення пріоритетності заяви треба врахувати, що додаткові бали при вступі на природничо-математичні та інженерно-технічні напрями підготовки можна отримати лише в тому ВНЗ, де відбувалося навчання на підготовчих курсах.

На встановлення пріоритетності поданої заяви впливають і рейтинг ВНЗ, і умови проживання в гуртожитку, і віддаленість ВНЗ від основного місця проживання абітурієнта тощо. Отже, перед поданням документів у приймальню комісію абітурієнт повинен узяти до уваги всі чинники і пам'ятати, що встановлена ним пріоритетність заяв не може бути змінена упродовж вступної кампанії.

Конкурсний бал формується шляхом встановлення вагових коефіцієнтів відносно балів сертифікатів ЗНО із різних предметів та бала атестата

Абітурієнт має розуміти, що конкурсні бали при вступі у різні ВНЗ на однакові напрями (спеціальності) підготовки, навіть при однаковому переліку конкурсних предметів, у таких ВНЗ можуть бути різними і, відповідно, різним буде місце вступника в конкурсному списку.

Це зумовлено ще однією новацією вступної кампанії 2015 р., що полягає у формуванні конкурсного бала шляхом встановлення вагових коефіцієнтів. В «Умовах прийому...» зазначається [2]:

«Конкурсний бал – сума балів вступника за кожен сертифікат зовнішнього незалежного оцінювання, середнього бала документа про повну загальну середню освіту, бала за конкурс творчих або фізичних здібностей (у разі його проведення), помножених на вагові коефіцієнти, сума яких дорівнює одиниці. До конкурсного бала додатково додаються бали за особливі успіхи та/або за успішне закінчення підготовчих курсів вищого навчального закладу для вступу до цього вищого навчального закладу на природничо-математичні та інженерно-технічні спеціальності;

вага бала за особливі успіхи (призерам IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад із базових предметів, призерам III етапу

Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, ..., та/або за успішне закінчення підготовчих курсів вищого навчального закладу, обсяг навчальних годин яких становить не менше 150 аудиторних годин та строк навчання – не менше трьох місяців, для вступу до цього вищого навчального закладу на природничо-математичні та інженерно-технічні спеціальності, що може становити від 0 до 5 відсотків конкурсного бала;

вага середнього бала документа про повну середню освіту, що має становити від 0 до 10 відсотків конкурсного бала;

вага бала за конкурс творчих або фізичних здібностей (у разі його проведення), що має становити не більше як 25 відсотків конкурсного бала, крім творчого конкурсу при вступі на підготовку – галузь знань 0202 «Мистецтво» та напрям 6.060102 «Архітектура», вага бала якого може становити не більше ніж 50 відсотків конкурсного бала».

Для прикладу розглянемо варіанти визначення конкурсного бала. Припустимо, що на певний напрям підготовки правилами прийому вищій навчальний заклад встановив такий перелік предметів: українська мова та література (базовий рівень), математика (базовий рівень), фізика.

Наприклад, у першому ВНЗ для всіх трьох предметів встановлено однаковий коефіцієнт – 0,3, ваговий коефіцієнт атестата становить 0,1. Відповідно до «Умов прийому...» 2015 р. сума коефіцієнтів має становити 1. Скажімо, абітурієнт має такі бали: українська мова та література – 150; математика – 140; фізика – 170; атестат – 160 балів. Основний конкурсний бал буде таким: $150 \cdot 0,3 + 140 \cdot 0,3 + 170 \cdot 0,3 + 160 \cdot 0,1 = 154$.

Уявімо, що в другому ВНЗ при такому самому переліку сертифікатів Правилами прийому визначено інші коефіцієнти: українська мова та література – 0,2; математика – 0,3; фізика – 0,45; атестат – 0,05. Основний конкурсний бал буде таким: $150 \cdot 0,2 + 140 \cdot 0,3 + 170 \cdot 0,45 + 160 \cdot 0,05 = 156,5$.

Особам, котрі мають особливі успіхи у навчанні або закінчили підготовчі курси, нараховуються додаткові бали – до 5 % конкурсного бала

Нагадаємо, що при вступі на природничо-математичні та інженерно-технічні напрями підготовки додаткові бали можна отримати за доузівську підготовку (до 5 % основного конкурсного бала).

Наприклад, абітурієнт успішно навчався на підготовчих курсах у першому ВНЗ, і правилами прийому за доузівську підготовку встановлено додатковий бал на рівні 5 % максимального конкурсного бала. Тоді у цьому ВНЗ в рейтинговому списку абітурієнт біля свого прізвища побачить 164 бали: $154 + 200 \cdot 0,05 = 164$.

Якщо абітурієнт бере участь у творчих конкурсах, то основний конкурсний бал становитимуть результати ЗНО з двох предметів (із ваговими коефіцієнтами не меншими

ніж 0,2), бал атестата (з коефіцієнтом не більше від 0,1), результат творчого конкурсу (з різними коефіцієнтами на різні напрями підготовки).

Зазначимо, що у 2015 р. правила прийому затверджуються вченими (педагогічними) радами ВНЗ до 1 грудня 2014 р., тому встановлений ВНЗ перелік предметів ЗНО абітурієнту буде відомий до початку реєстрації на основну сесію зовнішнього незалежного оцінювання. На підставі правил прийому в обрані ВНЗ, до подання заяв на вступ у вищій навчальний заклад абітурієнти зможуть самостійно обчислити свої конкурсні бали, і, можливо, їх значення також впливатиме на встановлення пріоритетності такої заяви.

Основні строки вступної кампанії у 2015 р.

Якщо вступник рекомендується до зарахування на навчання відповідно до першого обраного ним пріоритету, то втрачає право участі у подальшому конкурсі за наступними пріоритетами. Якщо вступник не рекомендується до зарахування на навчання відповідно до першого власного пріоритету, отримує рекомендацію до зарахування на навчання відповідно до другого обраного ним пріоритету і втрачає право участі у подальшому конкурсному відборі за третім і наступними пріоритетами, при цьому зберігається його право участі в конкурсі за першим.

Фактично на місця, що фінансуються коштом держбюджету, зарахування відбуватиметься в одну хвилину. Подання рекомендованими до вступу абітурієнтами документів у паперовій формі здійснюється до 18:00 6 серпня – до приймальної комісії подаються оригінали документів. Якщо документи не подано, абітурієнти втрачатимуть право вступу на навчання коштом державного бюджету.

Вступники, яким анульована рекомендація до зарахування на бюджетні місця, не втрачають права участі в конкурсі на будь-яку зі спеціальностей, на яку вони подавали заяву, на місця, що фінансуються коштом фізичних і юридичних осіб.

Оновлений список рекомендованих до зарахування абітурієнтів оприлюднюється не пізніше ніж 12:00 7 серпня. Зарахування на бюджет відбувається 8 серпня, на навчання коштом фізичних та юридичних осіб – не пізніше від 14 серпня.

Висновок

Як бачимо, нові «Умови прийому...» сприяють якіснішому відбору абітурієнтів при вступі на навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312>.

Цитувати: Давиденко Л. П. Особливості підготовки школярів до вступу у ВНЗ у 2015 р. / Л. П. Давиденко // Постметодика. – 2014. – № 3. – С.52–55.

© Л. П. Давиденко, 2014. Стаття надійшла в редакцію 10.11.2014 ■



УДК 316.74:378.141

ПІДСУМКИ ЗНО У ПОЛТАВСЬКІЙ ОБЛАСТІ У 2014 р.

Т. О. Кравченко, О. О. Одарюк

Висвітлено особливості організаційно-методичного супроводу зовнішнього незалежного оцінювання та проаналізовано результати ЗНО-2014 у Полтавській області. Зафіксовано зниження рівня навчальних досягнень вступників у ВНЗ – випускників закладів системи загальної середньої освіти Полтавської області у 2014 р. порівняно з минулим роком і середнім показником по Україні.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання, пункти тестування, середній бал сертифіката ЗНО, бали початкового рівня (менше ніж 124), бали високого рівня (180 і більше), 200- бальні результати.

Кравченко Т. А., Одарюк Е. А. Итоги ВНО в Полтавской области в 2014 г.

Освещены особенности организационно-методического сопровождения внешнего независимого оценивания и проанализированы результаты ВНО-2014 в Полтавской области. Зафиксировано снижение уровня учебных достижений абитуриентов вузов – выпускников заведений системы общего среднего образования Полтавской области в 2014 г. сравнительно с прошлым годом и средним показателем по Украине.

Ключевые слова: внешнее независимое тестирование, пункты тестирования, средний балл сертификата внешнего независимого тестирования, баллы начального уровня (меньше 124), баллы высокого уровня (180 и больше), 200-бальные результаты.

Kravchenko T. O., Odariuk O. O. Results of Standardized External Testing in Poltava Region, 2014

This paper tells about some special features of organizing the effective functioning of standardized external testing (SET) and analyses the results of SET in 2014 in Poltava region. It is pointed out on worsen of school students academic achievements in comparison with that one both at regional and state levels in 2013.

Keywords: standardized external testing, test centers, overall score of the SET certificate, initial score (out of 124), high level score (180 and more), results in 200 scores.

2014 р. виповнюється 10 років від часу, коли в Україні на державному рівні апробовано технологію ЗНО, що стала новою для нашої країни технологією оцінювання навчальних досягнень претендентів на вступ у ВНЗ, покликаною забезпечити громадянам рівний доступ до вищої освіти. Як важлива і невід'ємна складова освітньої системи держави ЗНО є найбільш успішною освітньою реформою часів незалежної України. Починаючи з 2008 р., зовнішнє тестування обов'язкове для всіх абітурієнтів ВНЗ.

Мета статті – підбити підсумки проведення зовнішнього незалежного оцінювання у Полтавській області у 2014 р. й подати аналіз результатів ЗНО навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати у ВНЗ України у 2014 р., представивши граничні межі результативності тестування, динаміку результатів досягнень випускників порівняно з 2013 р. та середнім показником по Україні.

Інформаційно-роз'яснювальна робота – запорука якісної підготовки до ЗНО

Організацію і проведення ЗНО у 2014 р. у Полтавській області забезпечено Полтавським ОППО спільно з Департаментом освіти і науки ПОДА та Харківським регіональним центром оцінювання якості освіти відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України [1; 2]; плану спільних дій ХРЦОЯО та ДОН ПОДА з підготовки та проведення ЗНО у Полтавській області від 12.12.2013 р. [3].

Із метою якісної підготовки до незалежного тестування організаторами реалізовано кампанію з інформування громадськості через місцеві ЗМІ про особливості проведення ЗНО-2014. На сайті ПОППО (www.ipe.poltava.ua) на сторінці «Зовнішнє незалежне оцінювання» було вміщено посилання на сайти ХРЦОЯО (www.zno-kharkiv.org.ua), УЦОЯО (www.testportal.gov.ua), де містилися такі ресурси: тексти нормативних документів із ЗНО; програми

Кравченко Тамара Олексіївна, проректор із навчальної роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Одарюк Олена Олександрівна, методист відділу зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти ПОППО

ЗНО; технічні характеристики тестів і тестові завдання минулих років із відповідями; методичні рекомендації для вчителів інформатики щодо ознайомлення учнів із розділами сайту ХРЦОЯО, де міститься, зокрема, інформація про умови тестування та вимоги до його учасників; графіки проведення пробного тестування, основної та додаткової сесій ЗНО; підсумки ЗНО у Полтавській області.

ПОШПО, ДОН за участю представників ХРЦОЯО проведено 6 нарад (1 – для начальників органів управління освітою райдержадміністрацій та міськвиконкомів, 5 – для відповідальних за організацію і проведення ЗНО в районах та містах області). Розглядалися питання організації ЗНО, пробного тестування, особливостей реєстрації на пробне тестування та основну сесію ЗНО - 2014.

Пробне тестування: не обов'язково, не безкоштовно, але корисно

2014 р. зовнішнє незалежне оцінювання проводилося 3–27 червня з 11 навчальних предметів: української мови та літератури, математики, історії України, всесвітньої історії, географії, біології, хімії, фізики, російської мови, світової літератури, іноземної мови (за вибором: англійської, німецької, французької, іспанської).

22–29 березня із цих предметів Харківським регіональним центром оцінювання якості освіти проведено пробне тестування, у результаті якого майже 6 тис. осіб ознайомилися із процедурою ЗНО і визначили свій рівень навчальних досягнень із тих чи інших предметів, а персонал, залучений до роботи на пунктах тестування, відпрацював технологію тестування.

Реєстрація охочих узяти участь у пробному тестуванні (вартість тестування з одного

предмета – 89 грн, що сплачуються коштом фізичних та юридичних осіб) здійснювалася через Інтернет протягом листопада-2013 року.

Реєстрація учасників: які предмети найпопулярніші для складання ЗНО

На допомогу майбутнім абітурієнтам на Полтавщині створено 9 пунктів реєстрації, які надавали консультації з оформлення реєстраційних документів. 2014 р. на ЗНО в області зареєструвалася 10 561 особа. Випускники поточного навчального року на Полтавщині становили 83 % загальної кількості зареєстрованих, по Україні – 81,5 %.

У 2011–2014 рр. не всі абітурієнти склали тестування з української мови та літератури, оскільки при вступі у ВНЗ випускники минулих років мали право подавати сертифікати, видані у 2008–2013 рр. Таким чином, у 2011–2014 рр. загальна кількість учасників, зареєстрованих на основну сесію ЗНО, не відповідала кількості зареєстрованих абітурієнтів на тестування з української мови та літератури. У 2014 р. бажання скласти ЗНО з української мови і літератури виявила 10 361 особа, або 93 % загальної кількості зареєстрованих [10] (табл.).

Як і в минулі роки, найбільшою популярністю для складання ЗНО у 2014 р. користувалися математика (зареєструвалося 6 980 абітурієнтів), історія України (5 962), біологія (3 922). Найнижчою була явка абітурієнтів, які взяли участь у тестуваннях зі світової літератури (75,8 %), всесвітньої історії (73,6 %) та російської мови (78,2 %) [10]. У 2014 р. середній показник участі абітурієнтів у ЗНО в області становив 90,8 % загальної кількості учасників проведених тестувань, по Україні – 89,9 %.

Таблиця

Кількість учасників ЗНО-2014 у Полтавській області

Предмет і дата тестування	Кількість зареєстрованих	Кількість учасників	Явка, %	Явка по Україні, %
Іноземні мови (німецька, французька, іспанська), 3.06.	110	100	912.1	88.9
Англійська мова, 3.06.	2 683	2 503	93.3	92.2
Українська мова і література, сесія 1, 5.06.	5 299	4 917	92.8	92.6
Українська мова і література, сесія 2, 6.06.	5 062	4 718	93.2	93.1
Російська мова, 10.06.	119	93	78.2	76.3
Математика, 12.06	6 980	6 463	92.6	91.6
Географія, 14.06.	2 782	2 501	89.9	88.6
Всесвітня історія, 16.06.	273	201	73.6	78.5
Фізика, 18.06.	2 946	2 669	90.6	89.1
Історія України, 20.06.	5 962	5 366	90.0	89.5
Хімія, 23.06.	1 685	1 451	86.1	88.6
Біологія, 25.06.	3 922	3 443	87.8	87.6
Світова література, 27.06.	554	420	75.8	77.3

Локалізація пунктів тестування та забезпечення їх роботи

Зовнішнє незалежне оцінювання у 2014 р. проводилося на 46 пунктах тестування у 5 округах: Полтаві, Кременчуці, Лубнах, Миргороді, Гадячі. 13 пунктів тестування розміщувалися на базі ВНЗ I–IV р. а., 33 – ЗНЗ (рис.1). Для проведення ЗНО на Полтавщині у вказаному році залучено 1 922 педагогічних працівники, підготовлених під час 19 навчальних семінарів.



Рис 1. Округи Полтавської області, у яких були розміщені пункти тестування ЗНО

Контроль за процедурою ЗНО і її порушення учасниками тестувань

Процедура ЗНО у 2014 р. підлягала контролю Міністерства освіти і науки України, Українського центру оцінювання якості освіти та Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти. Другий рік поспіль у пунктах тестування здійснювався загальний контроль за дотриманням абітурієнтами вимог щодо заборони мати при собі засоби зв'язку, пристрої зчитування, обробки, збереження та відтворення інформації, а також окремі елементи, які можуть бути складовими відповідних технічних засобів чи пристроїв.

За даними ХРЦОЯО, 2014 р. у Полтавській області порівняно з 2013 р. зростає кількість абітурієнтів, яких за порушення процедури ЗНО позбавлено права продовжувати роботу над тестом (з аудиторії вилучено 13 осіб проти 10 у 2013 р.) [10]. Найбільш масове порушення – наявність в учасників мобільних телефонів.

Загалом ЗНО на пунктах тестування області проведено організовано, з дотриманням процедури. Пункти тестування Полтавщини своєчасно розпочинали й завершували роботу. Зауважень від представників МОН, УЦОЯО, ХРЦОЯО не було. Апеляцій від абітурієнтів щодо порушення процедури ЗНО на пунктах тестування Полтавської області не надходило.

Результати ЗНО-2014

За даними УЦОЯО, 2014 р. у Полтавській області погіршилися результати учасників ЗНО [4; 6], а саме порівняно з 2013 р. зростає частка учасників, які одержали менше ніж 124 бали, тобто не набра-

ли прохідний бал, із української мови та літератури (на 1,23 %), математики (на 0,51 %), географії (на 0,61 %), англійської мови (на 0,75 %), російської мови (на 1,73 %), світової літератури (на 1,03 %). Зростає кількість таких учасників за результатами тестування з біології (на 0,20 %) та всесвітньої історії (на 0,24 %), що майже відповідає результатам 2013 р.

Зменшилася частка абітурієнтів, які одержали менше ніж 124 бали, з історії України (на 4,88 %), фізики (на 0,27 %), хімії (на 0,27 %), німецької мови (на 1,56 %) [6] (рис. 2).

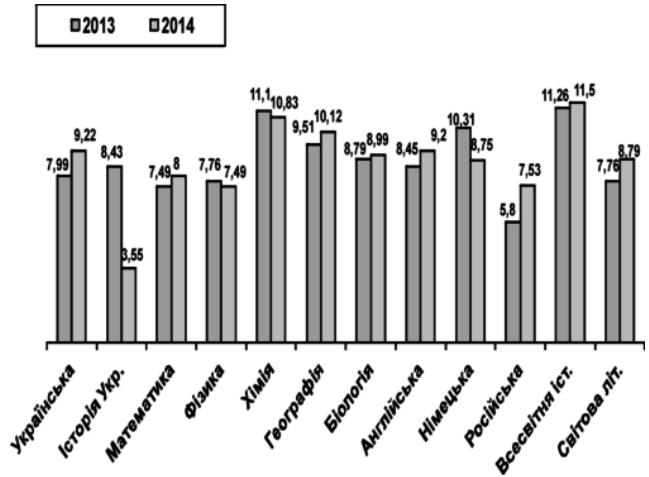


Рис 2. Динаміка результатів ЗНО учасників Полтавської області, які одержали менше ніж 124 бали (2013 і 2014 рр.)

Частка абітурієнтів Полтавської області, які виявили знання початкового рівня і не набрали 124 бали, нижча за середню по Україні лише з двох предметів: біології (на 0,11 %), російської мови (на 1,68 %). Частка таких учасників з історії України перебуває на рівні середнього загальноукраїнського показника і становить 3,55 % [4] (рис. 3).

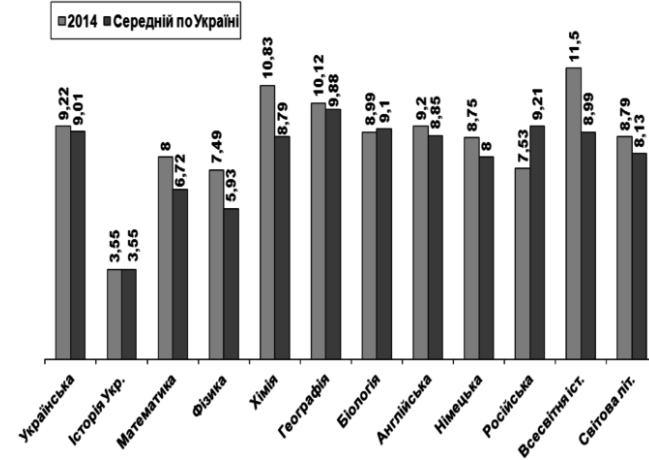


Рис. 3 Динаміка результатів ЗНО-2014 учасників Полтавської області, які одержали менше ніж 124 бали, порівняно із середнім показником по Україні

Порівняно з 2013 р. зменшилася частка учасників, які отримали високі бали (180 і більше), з української мови та літератури (на 1,79 %), історії України (на 1,37 %), математики (на 0,06 %), фізики (на 0,57 %), хімії (на 0,34 %), географії (0,79 %), біології (0,98 %), німецької мови (12,53 %), російської мови (0,44 %), світової літератури (1,27 %). Покращилися результати з англійської мови (на 0,20 %), всесвітньої історії (на 1,04 %) [4; 6] (рис. 4).

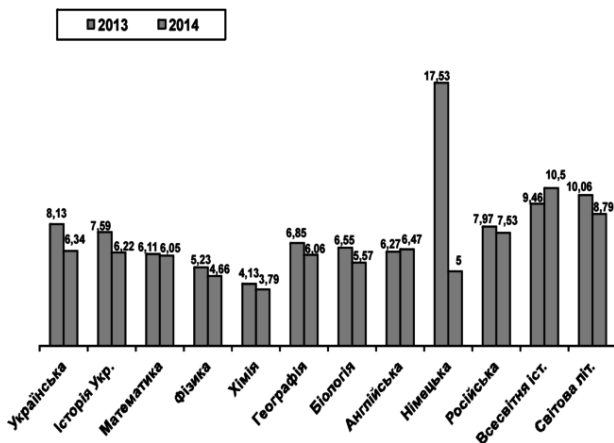


Рис. 4. Динаміка результатів ЗНО учасників Полтавської області, які одержали більше ніж 180 балів (2013 і 2014 рр.)

Частка абітурієнтів Полтавської області, які одержали бали високого рівня, на жаль, менша за середню по Україні з усіх предметів, крім всесвітньої історії та світової літератури, де цей показник вищий на 3,25 % та 1,25 % [4]

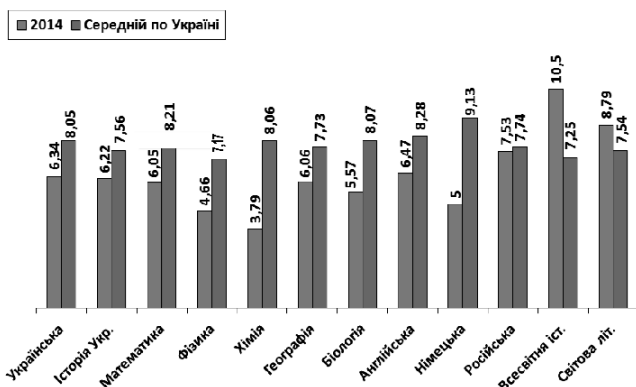


Рис. 5 Динаміка результатів ЗНО-2014 учасників Полтавської області, які одержали більше ніж 180 балів, порівняно із середнім показником по Україні

200-бальні результати

У 2013–2014 рр. кількість учасників ЗНО з Полтавської області, котрі отримали 200 балів, є такою: 16 осіб – з української мови та літератури; 11 – історії України;

4 – математики; 3 – географії; 3 – англійської мови; 1 – біології; 1 – хімії; 2 – фізики; 2 – світової літератури; 1 – німецької мови.

2014 р. Полтавська область показала 20 двохсотбальних результатів проти 24 у 2013 р. За даними УЦОЯО, двоє наших земляків отримали по 400 балів – найвищі можливі оцінки – із двох предметів: Самінін Ярослав, випускник Кременчуцької гімназії № 5 імені Т. Г. Шевченка, на 200 балів склав тести із біології та української мови і літератури; Стасюк Микола, випускник Полтавської спеціалізованої школи № 3, виявив найвищий рівень знань з англійської мови та української мови і літератури.

У 2014 р. найбільше 200-бальних результатів мають учасники з Полтави та Кременчука – по 6 осіб. До речі, випускники Полтавської СЗШ № 3 та Кременчуцької гімназії № 5 ім. Т. Г. Шевченка у зазначеному році вперше отримали максимальну кількість балів (200) на тестуваннях, та ще й із двох предметів.

В області порівняно з 2013 р. зросла кількість випускників, нагороджених золотою та срібною медалями, що, однак, не свідчить про підвищення якості навчальних досягнень випускників. Так, 2013 р. нагороджені медалями становили 10,2 % загальної кількості випускників, а 2014 р. – 11,8 % (це третій показник по Україні). При цьому у 2014 р. середній бал сертифіката випускників, нагороджених медалями, із певних предметів становив 172,7 (рейтингове місце – 20 по Україні). Найкращі показники виявили випускники-медалісти Лохвицького району (184,7), м. Миргорода (177,3), Оржицького району (176,9), м. Полтави (176,5), Пирятинського району (176,2). Найнижчий середній бал сертифіката – у медалістів Шишацького (169,0), Глобинського (166,9), Кременчуцького (165,6) районів [7].

Висновки

Результати ЗНО-2014 свідчать про зниження рівня навчальних досягнень вступників у ВНЗ – випускників закладів системи загальної середньої освіти Полтавської області у 2014 р. порівняно з минулим роком і середнім показником по Україні.

Частка абітурієнтів області, які отримали високі бали (180 і більше), нижча за середню по Україні з усіх предметів, крім всесвітньої історії та світової літератури. Водночас частка випускників, які виявили знання початкового рівня, не набрали 124 бали і не змогли вступити у ВНЗ, вищий за середній по Україні з усіх предметів, крім біології, російської мови, а з історії України перебуває на рівні середнього загальноукраїнського показника. Це, звичайно, призвело до погіршення рейтингового місця Полтавської області на загальноукраїнському тлі. Спільне завдання, над яким слід працювати учням і педагогам області, – спрямувати зусилля на покращення результатів ЗНО-2015.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.09.2013 р. № 1258 “Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zno-kharkiv.org.ua/docs/za-2014-rk.php>.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.11.2013 р. № 1597 “Про затвердження Календарного плану підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zno-kharkiv.org.ua/docs/za-2014-rk.php>.

3. «План спільних дій Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти та Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації з підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання 2014 року у Полтавській області від 12.12.2013 р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.poiipro.pl.ua/>

4. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році (Том 1) // Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua> (http://testportal.gov.ua/files/reports/Report2014_Tom_1.pdf)

5. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році (Том 2) // Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua> (http://testportal.gov.ua/files/reports/Report2014_Tom_2.pdf)

6. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2013 році // Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua> (<http://testportal.gov.ua/files/reports/Report2013.pdf>)

7. Порівняння результатів вимірювання навчальних досягнень, отриманих шляхом стандартизованого рейтингового та суб'єктивного критеріального оцінювань випускників навчальних закладів 2014 року, нагороджених золотою (срібною) медаллю // Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua> (http://testportal.gov.ua/files/reports/Zvit_medals_2014.pdf)

8. Результати зовнішнього незалежного оцінювання – 2014. Регіональні дані // Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : <http://testportal.gov.ua> (<http://testportal.gov.ua/reports>)

9. Сайт Українського центру оцінювання якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.testportal.gov.ua

10. Сайт Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zno-kharkiv.org.ua

Цитувати: Кравченко Т. О. Підсумки ЗНО у Полтавській області у 2014 р. / Т. О. Кравченко, О. О. Одарюк // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 56–60.

© Т. О. Кравченко, О. О. Одарюк, 2014. Стаття надійшла в редакцію 1. 11.2014. ■



ОЛІМПІАДА З ПРАВОЗНАВСТВА ОЧИМА ЧЛЕНА ЖУРІ: СПРОБА КОНСТРУЮВАННЯ ЗАДАЧ І ВСТАНОВЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЇХ ОЦІНЮВАННЯ

Е. Г. Фісун

Наводяться зразки складання фабул юридичних задач для Всеукраїнських олімпіад, формулювань запитань до змісту цих задач та критерії оцінювання останніх. Матеріал допоможе підготувати учнів до виконання олімпіадних завдань підвищеного рівня складності та стане в нагоді вчителям профільних класів із поглибленим вивченням правознавства, укладачам юридичних задач для олімпіад різного рівня, слухачам курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: всеукраїнські олімпіади, критерії оцінювання, юридичні задачі.

Фісун Э. Г. Олимпиада по правоведению глазами члена жюри: попытка конструирования задач и определения критериев их оценивания

Изложены образцы составления фабул юридических задач для Всеукраинских олимпиад, формулировок вопросов к содержанию этих задач и критерии оценивания последних. Материал будет способствовать подготовке учащихся к выполнению олимпиадных заданий повышенного уровня сложности и будет полезен учителям профильных классов с углубленным изучением правоведения, составителям юридических задач для олимпиад разного уровня, слушателям курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: всеукраинские олимпиады, критерии оценивания, юридические задачи.

Fisun Eu.H. Ukrainian Olympiad in School Subject "Science of law" from the Point of View of Juryman: Attempt to Construct Tasks and Design Criteria of Assessment.

The article represents some examples to compose the plot for juridical tasks for Ukrainian Olympiad in school subjects and criteria of their assessment. Paper would help students to solve tasks of advanced level and teachers for teaching school subject "Science of law", students of in-service teacher training courses.

Keywords: Ukrainian Olympiad in School Subject, Juridical Task, Criteria of Assessment.

Метою олімпіад є виявлення обдарованих, творчих, креативних учнів, а також надання преференцій переможцям під час вступу у ВНЗ. Олімпіада з правознавства має теоретичний і практичний тури. Практичний тур охоплює задачі, розв'язання яких дає змогу членам журі встановити сформованість умінь учасників аналізувати юридичні факти, оцінити рівень їх правової компетентності, логіки мислення та здатності до глибоких інтелектуальних пошуків, і, нарешті, виявити ступінь правової культури майбутніх юристів. Варто зауважити, що складність задач Всеукраїнських олімпіад не завжди відповідає високим вимогам, які задекларували укладачі та організатори. Очевидно, що запропоновані юридичні задачі повинні мати підвищений рівень складності, як це практикують на олімпіадах із фізики, математики, хімії, де укладачі пропонують творчі задачі, що не під силу звичайному учневі профільного класу (б, а більше – учителям!). Тому видається, що предметом задач мають бути казуси, прецеденти, колізії, а джерелами

таких завдань – практика Європейського Суду з прав людини, рішення Верховного Суду України тощо.

Для досягнення мети олімпіад укладачі задач передбачають виконання низки завдань:

- встановити рівень правової компетентності учасника олімпіади, уміння поєднувати теорію із практичними навичками (іншими словами – перевірка знань у дії);
- оцінити можливості учасника давати кваліфікацію юридичним фактам і діям суб'єктів правовідносин;
- простежити пошук учнем розв'язків задачі, виходячи з тези про те, що учасник може не знати норми, яка регулює правовідносини, але вміє керуватися принципами права: справедливості, рівності тощо;
- дослідити, як олімпіадець із конкурентних гіпотез обирає вірогіднішу;
- скласти уявлення про рівень аналітичних навичок учасника олімпіади;
- і, насамкінець, – увести в оману, заплутати учня.

З огляду на зазначене, крім задач, укладачі зобов'язані підготувати пам'ятку

Фісун Едуард Геннадійович, учитель права Полтавського багатопрофільного ліцею № 1 ім. І. П. Котляревського

з детально вписаними вимогами до олімпійців. Певною мірою ці заходи унеможливають суб'єктивізм членів журі під час перевірки робіт, і, безумовно, зменшать кількість апеляційних скарг.

На підставі багаторічного досвіду підготовки школярів до олімпіад, участі в роботі журі, укладання завдань різного рівня й аналізу завдань минулих олімпіад пропонуємо колегам та учням варіанти завдань, відповідей до них та уніфіковані критерії оцінювання як зразки для подальшої праці.

Задача 1.* 13.01.2013 р. помер громадянин Безсмертний Остап. У спадкодавця залишилися:

– батько Безсмертний Г.Г., 88 років, долларовий мільйонер, працюючий пенсіонер;

– вдова Безсмертна Марія, 44 роки, інвалід другої групи, уклала шлюб 25 років тому;

– син Назар, 17 років, якого батько позбавив права на спадкування у зв'язку з тим, що той уклав шлюб у супереч його волі;

– донька Жанна, 23 роки, приватний підприємець.

Не минуло і двох місяців після смерті спадкодавця, як унаслідок нещасного випадку загинула донька Жанна, у якій залишився малолітній син Микита.

А це через 6 місяців Безсмертна Марія народила доньку, яку назвали Стефанією.

Усе майно спадкодавця заповідав жінці, яка є його першим коханням, – Чорнобривій Т. О..

До суду з позовною заявою звернулася громадянка Пишна Елла. Вона оголосила і документально (доказами) підтвердила таке: 1) два роки тому уклала шлюб із Безсмертним Остапом, який зареєстровано Святошинським ДОРАЦСу у м. Києві; 2) про перебування спадкодавця в іншому шлюбі не знала; 3) за час «шлюбу» укла-

дено договір купівлі-продажу і придбано будинок у Конча-Заспі вартістю 5 млн грн, будинок зареєстровано на її померлого чоловіка; 4) просить визнати набуте за час «шлюбу» майно об'єктом права спільної сумісної власності і виділити її частку.

Судом встановлено, що за час першого шлюбу подружжя набуло майна на 50 млн грн.

Уявіть, що ви суддя. Спробуйте укласти таблицю, у якій схематично поділіть спадщину. При цьому встановіть частки потенційних спадкоємців, відповідаючи на такі запитання:

1. Чи отримає спадщину батько спадкодавця? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (2 бали).

2. Чи отримає спадщину вдова спадкодавця громадянка Безсмертна Марія? Якщо отримає, то яку? Якщо не отримає – чому? (6 балів).

3. Чи отримає спадщину син Назар? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (3 бали).

4. Чи отримає спадщину Стефанія? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (2 бали).

5. Чи отримає спадщину малолітній син Жанни? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (2 бали).

6. Чи отримає частину спадщини Пишна Елла? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (4 бали).

7. Чи отримає частину спадкового майна Чорнобрива Т. О.? Якщо отримає, то яку частку? Якщо не отримає – чому? (2 бали).

8. Укладіть таблицю (3 бали).

9. Обґрунтування, правова лексика, знання норм права, що регулюють ці правовідносини, логіка та структурування тексту (2 бали).

Усього 26 балів.

Таблиця 1

Зразок оцінювання задачі

Код учасника	Критерії оцінювання задачі	Кількість балів
	1. Якщо зазначено, що батько отримає частку спадщини (1 бал). 2. Якщо вказано, що Безсмертний Г. Г. отримає половину частки, яка належить йому за законом (1 бал). Ст. 1241 Цивільного Кодексу України.	2
	1. Якщо вказано, що вдова отримає частку спадщини (1 бал). 2. Якщо доведено, що вдова отримає половину майна, набутого за час шлюбу (1 бал). Ч 2. ст. 60 Сімейного Кодексу України. 3. Якщо встановлено, що вдова як інвалід має право на половину частки майна спадкодавця, яка належить їй за законом (1 бал). 4. Якщо проаналізовано обставини і доведено, що частка майна, набутого в недійсному «шлюбі», є об'єктом права спільної сумісної власності вдови і громадянки Пишної Елли (3 бали). П. 1.ч 1. ст. 46 СК України.	6
	1. Якщо вказано, що Назар отримає частину спадщини (1 бал). 2. Якщо зазначено, що батько не може позбавити Назара права на спадкування, останній обов'язково має право на обов'язкову частку у спадщині (1 бал). П.3. ст. 1235 ЦК України. 3. Якщо вказано, що укладення шлюбу не є перешкодою для отримання обов'язкової частки, бо Назар є неповнолітній (1 бал).	3

*Для скерування пошуку відповіді учасника олімпіади та для прозорого оцінювання ставимо конкретні запитання та вказуємо кількість балів у разі надання правильної відповіді на кожне окреме питання.

Продовження табл. 1

1. Якщо зазначено, що Стефанія отримає обов'язкову частку (1 бал). 2. Якщо уведено дефініцію: презумпція батьківства (0,5 бала). П. 1. ст. 1222 ЦК України. 3. Встановлено: якщо на день смерті спадкодавця дитина не народилася, то буде враховано її інтереси, а не права (0,5 бала).	2
1. Якщо вказано, що малолітній син Жанни не має права на обов'язкову частку (1 бал). П. 1. ст. 1276 ЦК України. 2. Якщо зазначено, що для сина Жанни спадкова трансмісія не діє (1 бал).	2
1. Якщо вказано, що Пишна Елла отримає частку спадщини (1 бал). 2. Якщо проаналізовано обставини справи і з'ясовано, що Пишна Елла є добросовісна сторона недійсного шлюбу і, очевидно, має право на частину майна, набутого у недійсному шлюбі, яке є об'єктом права спільної сумісної власності її і Безсмертного Остапа (п 4. ч 2. ст. 1224). На цей же об'єкт матиме право і громадянка Безсмертна Марія, бо наявність у неї новонародженої дитини свідчить про те, що відносини у першому дійсному шлюбі спадкодавець фактично не припиняв (3 бали). Ч. 2. ст. 60 СК України.	4
1. Якщо вказано, що громадянка Чорнобрива Т. О. отримає частину спадщини, яка залишиться після: 1) поділу обов'язкових часток спадкоємців; 2) майна, яке було об'єктом права спільної сумісної власності у дійсному шлюбі й недійсному шлюбі (2 бали).	2
Правова лексика, логіка, рівень аналітичних здібностей, знання норми права, уміння структурувати текст тощо.	2
Усього 23 бали	

Таблиця 2 **

Зразок оцінювання задачі

Дійсний шлюб	Частка Безсмертної Марії – 50 %	//////////	Частка у спадщині, яка належить батькові Безсмертного Остапа.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
		//////////	Частка у спадщині, яка належить Безсмертній Марії.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
		//////////	Частка у спадщині, яка належить сину Назару.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
		//////////	Частка у спадщині, яка належить Соломії.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
Недійсний шлюб	Частка Безсмертної Марії ≈ 25%	//////////	Частка у спадщині, яка належить Безсмертній Марії.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
		//////////	Частка у спадщині, яка належить батькові Безсмертного Остапа.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
	Частка Пишної Елли ≈ 25%	//////////	Частка у спадщині, яка належить Назару.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.
			Частка у спадщині, яка належить Соломії.
			Частка у спадщині, яка належить Чорнобривій Т. О.

Задача 2. 62-річний Незнайко Григорій 13 січня 2011 р. звільнився з місць позбавлення волі, де вшосте відбував покарання. Одразу вирушив до м. Донецька, де мав намір здійснити пограбування банку. Він не знав, що банк за тиждень до цього закрито. Від установи

залишилися тільки два банкомати і вивіска. Уранці Незнайко Григорій приїхав до банку на авто Volkswagen caddy (яким незаконно заволодіє) і припаркувався поряд із будівлею. Захопивши 16-річну Полохало Галину та погрожуючи їй зброєю, змусив її увійти у будів-

**Завдання оцінюється 3-ма балами. Скисні риси в одній із граф означають обов'язкову частку у спадщині спадкоємців.

лю. Тільки опинившись у приміщенні і не знайшовши каси, зрозумів: банк закрито. Тоді Незнайко, залишивши заручницю, кинув машину й утік із місця злочину. Але у машині злочинець забув іграшковий

пістолет із відбитками своїх пальців. Через 13 днів Незнайко Григорія затримано.

Проаналізуйте ситуацію і надайте правову оцінку.

Зразок оцінювання задачі

Таблиця 3 ***

Код учасника	Критерії оцінювання задачі		К-ть балів
Галузь права		Вказує, що мають місце кримінальні правовідносини.	
Ст. 289 КК України. Склад злочину	Об'єкт злочину	Основним безпосереднім об'єктом злочину є контрольоване, безпечне використання транспортних засобів (1 бал). Предметом є автомобіль (0,5 бала).	0,5
	Об'єктивна сторона злочину	Незаконне заволодіння транспортним засобом, тобто можливість керувати транспортним засобом, поведінка винуватого є незаконною (1 бал). Закінченим злочин вважається з моменту, коли особа отримала можливість керувати транспортним засобом (0,5 бала).	1,5
	Суб'єкт злочину	Суб'єктом є особа, яка досягла 14 років і не має права на користування транспортним засобом, щодо якого здійснюється незаконне заволодіння.	1
	Суб'єктивна сторона злочину	Прямий умисел. Мета може бути як із наміром ніколи не повертати транспортний засіб власникові, так із наміром використати його для проїзду у певний пункт (у нашому випадку).	1
Ст. 147 КК України. Склад злочину	Об'єкт злочину	Основним безпосереднім об'єктом злочину є воля, честь і гідність особи (1 бал). Його додатковим факультативним об'єктом можуть бути громадська безпека, життя та здоров'я особи, власність тощо (0,5 бал).	1,5
	Об'єктивна сторона злочину	Захоплення особи як заручника, тримання особи як заручника.	1
	Суб'єкт злочину	Осудна особа, яка досягла 14 річного віку.	1
	Суб'єктивна сторона злочину	Прямий умисел. Кваліфікованим видом цього злочину є вчинення його щодо неповнолітньої особи.	1
Ст. 187 КК України. Склад злочину	Об'єкт злочину	Два об'єкти посягання: основним об'єктом злочину є суспільні відносини щодо права власності (1бал); додатковим обов'язковим об'єктом є життя і здоров'я, психічна або фізична недоторканість (1 бал).	2
	Предмет злочину	Кошти банку.	0,5
	Об'єктивна сторона злочину	Напад з метою заволодіння чужим майном, поєднаний із насильством, небезпечним для життя і здоров'я або погрозою застосування такого насильства (у нашому випадку має місце психологічне насильство) – погроза застосування макета зброї. Головним критерієм реальності погрози при розбої є суб'єктивне сприйняття її потерпілою.	2
	Суб'єкт злочину	Осудна особа, яка досягла 14-річного віку.	1
	Суб'єктивна сторона злочину	Прямий умисел (0,5 бала); корисливий мотив (0,5 бала); мета: заволодіння чужим майном (0,5 бала).	1,5
	Покарання	Реальна сукупність злочинів.	1

Отже, конструюючи фабули задач, важливо дотримуватися таких вимог: логічна упорядкованість текстів задач, використання у них правової лексики, урахування

вікових особливостей школярів, актуальності обставин, викладених у задачі. Також пропонуємо вказувати алгоритм розв'язку й критерії оцінювання юридичних задач.

*** Завдання оцінюється 18-ма балами.

Цитувати: Фісун Е. Г. Олімпіада з правознавства очима члена журі: спроба конструювання задач та встановлення критеріїв їх оцінювання / Е. Г. Фісун // Постметодика. – 2014. – № 3. – С. 60–64.

© Е. Г. Фісун, 2014. Матеріал надійшов у редакцію 12.05.2014 ■

НАШІ АВТОРИ

Булава Леонід Миколайович,

кандидат географічних наук, професор, завідувач кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (ПНПУ)

Давиденко Людмила Павлівна,

кандидат хімічних наук, доцент кафедри фізики, відповідальний секретар примальної комісії Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Долженко Алевтина Іванівна,

доктор педагогічних наук, завідувач Севастопольської психолого-медико-педагогічної консультації

Дудко Сергій Григорович,

заступник голови Київської районної у м. Полтаві ради з гуманітарних питань

Карапузова Наталія Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничих і математичних дисциплін, декан психолого-педагогічного факультету ПНПУ

Клепко Сергій Федорович,

доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Кравченко Тамара Олексіївна, проректор із навчальної роботи ПОППО

Литвинюк Людмила Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти ПОППО

Мащенко Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та краєзнавства ПНПУ

Мироненко Леонід Леонідович,

заступник директора з виховної роботи Полтавської спеціалізованої школи-інтернату № 1, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ

Одарюк Олена Олександрівна,

методист відділу зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти ПОППО

Пилипенко Вадим Валерійович,

аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки ПНПУ

Пономаренко Анна Юріївна,

здобувач Національної академії Служби безпеки України

Фісун Едуард Геннадійович,

учитель права Полтавського багатопрофільного ліцею № 1 ім. І. П. Котляревського



EDUCATIONAL PERIODICALS IN POLTAVA REGION: THE FIRST HUNDRED YEARS

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Thesaurus Approach to In-service Teachers Training
Klepko S. F.

Biographical Education in the In-Service Teachers Training. Part 1: Concepts and Models.

Lytvyniuk L.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Didactic and Methodological Aspects of the Integration of Natural-science Training of Primary School Teachers

Karapuzova N.D.

Formation of a System of Physics and Geographical Knowledge of Pupils on the Base of Common Geographical Laws.

Mashchenko O. M., Bulava L. M.

Applying Phased Approach to Forming Knowledge in Social Science Concepts at the Lessons of Socio-economic Geography.

Myronenko L.L.

PSYCHOLOGIST WORD

Didactical Model of Formation of Health Protection Learning Environment in the Primary School.

Dolzenko A. I.

REFROMETHODS

First Journal of Education in Potava Region: for the 100-th Anniversary of "Pedagogical Journal for Staff of Public Schools of Poltava Governorate", 1914 – 1918.

Pylipenko V.

Historical Aspects of Preparation for a Masters Degrees.

Ponomarenko A. Y.

REFERENCES

Features of Students Preparation for University Entrance in 2015.

Davydenko L. P.

Results of Standardized External Testing in Poltava Region, 2014

Kravchenko T. O., Odariuk O. O.

Ukrainian Olympiad in School Subject "Science of Law" from the Point of Juryman: Attempt to Construct Tasks and Design Criteria of Assessment.

Fisun Eu.H.

На 1 стор. обкладинки: колаж з обкладинок педагогічної преси полтавського краю. Автор – А. В. Дружиніна.
На 3 стор. обкладинки: Олена Пчілка – українська письменниця, драматург, публіцистка, громадська й культурна діячка. Народилася 1849 р. в Галячі. У 1906–1914 рр. була видавцем журналу «Рідний Край» із додатком «Молода Україна» (1908–1914), «Газети Галяцького земства» (1917–1919) // <http://uk.wikipedia.org>

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. Сковороди, 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 уваленням про сучасну педагогіку як мішанину різномірних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати 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 XXI 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

Читайте журнал «Постметодика» безкоштовно на сайтах:
<http://poippo.pl.ua/pm/archives.html>
http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html
<http://issuu.com/imnruddenko/docs>

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас