

Виходить один раз на два місяці з вересня 1993 р.
Засновано в 1923 р., відновлено в 1993 р.
Зареєстровано 14 березня 1994 р. Серія ОД № 158.

Згідно з постановою президії Вищої атестаційної комісії України від 9 червня 1999 року № 1-05/7 журнал «Наша школа» увійшов до Переліку № 1 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з педагогіки та психології на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Головний редактор: **В. А. КАВАЛЕРОВ**,
канд. пед. наук, доцент.

Редакційна колегія:

Л. К. Задорожна, канд. філос. наук, заступник головного редактора; **В. М. Руссол**, канд. пед. наук, відповідальний секретар; **А. Ю. Анісімов**, канд. пед. наук; **А. М. Богуш**, д-р пед. наук, професор, дійсний член АПН України; **В. В. Грінчук**, зав. НМЛ математики; **Д. М. Демченко**, канд. пед. наук, доцент; **Н. М. Дзюба**; **Ю. І. Завалевський**, канд. пед. наук; **Є. Є. Карпова**, д-р пед. наук, професор; **Б. Г. Кременський**, канд. пед. наук; **Н. В. Кічук**, д-р пед. наук; **З. Н. Курлянд**, д-р пед. наук, професор; **С. Л. Курочкін**, канд. біол. наук, доцент; **Т. О. Лазарева**, директор Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації; **О. М. Левчишена**, канд. іст. наук, зав. кафедри психолого-педагогічної та суспільно-гуманітарної освіти; **О. І. Папач**, канд. пед. наук, зав. кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін; **Г. Б. Редько**, професор; **С. А. Свінтковська**, зав. НМЦ української мови та літератури, українознавства; **А. Л. Ткачук**, канд. юрид. наук; **О. Г. Топчієв**, д-р геогр. наук, професор; **В. А. Трунова**, канд. пед. наук, доцент; **Л. І. Фурсенко**; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук, професор.

Редактори-коректори: **Г. Я. Богомолова**,
І. Ф. Ацабріка.

Засновники:

Управління освіти Одеської обласної державної адміністрації

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Міжгалузевий науково-технічний центр «Нормаль»

Обласне відділення Педагогічного товариства

Адреса редакції: 65014, м. Одеса, пров. Нахімова, 8.
Відділ навчально-методичного забезпечення та педагогічних видань ООІУВ. Тел. 729-45-12.

Затверджено на засіданні вченої ради ООІУВ.
Протокол № 5 від 27.12.2013 р.

Здано у вироб. 03.02.14. Підп. до друку 12.03.14. Формат 60×84¹/₈. Папір друк. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,98. Обл.-вид. арк. 6,20. Тираж 600 прим. Зам. № 13.

Надруковано у друкарні видавництва «Екологія».
м. Одеса, вул. Базарна, 106, к. 313.
Тел.: (0482) 33-07-18, 37-07-95, 37-14-25.

Одеса • Одеський ОІУВ • 2014

З історії розвитку освіти на Одещині. Одеський учбовий округ. Сторінка шістнадцята

Фурсенко Л. І. Літинський Михайло Зельманович 2

Педагогіка і психологія

Олексін Ю. П. Підходи до внутрішньої диференціації в навчанні старшокласників історії в радянській школі 40–60-х рр. 4

Листопад О. А. Становлення творчої особистості студента в процесі професійної підготовки: аксіологічний підхід 8

Нанкова О. А. Використання в роботі практичного психолога казок і притч для формування у підлітків особистісної свободи та відповідальності... 13

Орленко І. М. Казкотерапія з використанням техніки квіллінг у психокорекційній роботі з гіперактивними дітьми..... 17

Закревський В. Э. Личный этический кодекс профессионала 19

Комашко Л. Г. К проблеме изучения профессионально значимых качеств психологов-практиков. 22

Моніторинг якості освіти

Луначек Н. О. Підготовка вчителів до оцінювання якості географічної освіти 26

Інформаційні технології в освіті

Лугова Т. А., Мельник С. П. Картографування знань як інструмент для вивчення інтелектуального потенціалу співробітників ЗОШ та ВНЗ 29

Управління освітніми закладами

Воронова С. В. Проактивність менеджера як умова якісного управління закладом освіти 35

Науковці — вчителям

Царенко М. О., Семко Ю. В. Використання інтерактивних технологій при вивченні фізики 39

Дошкільне виховання. Початкове навчання

Радченко Г. П. Вплив народознавчого матеріалу на емоційно-чуттєву сферу дошкільника 45

Фаріон Г. М. Пізнавальна цінність природи 47

Дисципліни природничо-математичного циклу

Кононенко Л. М., Качан Т. А. Роль задач біологічного змісту у формуванні в учнів практичних навичок 48

Формування культури здоров'я

Карабанова Е. Б., Ямпольская А. Б. Заболевания голосового аппарата и их профилактика..... 52

Негальюк В. Т. Правила, які повинні знати всі 57

На шляху до професії

Святая Ю. С. Путь в профессию через знания.. 59

З історії розвитку освіти на Одещині. Одеський учбовий округ. Сторінка шістнадцята

Л. І. ФУРСЕНКО,

ст. викладач кафедри менеджменту і розвитку освіти ООІУВ

ЛІТИНСЬКИЙ МИХАЙЛО ЗЕЛЬМАНОВИЧ

Виконував обов'язки завідуючого обласним відділом народної освіти з 22 лютого 1934 року до квітня 1934 року.

Народився у 1903 році в містечку Новомиргороді Кіровоградської області.

У 1920 році, після отримання середньої освіти, розпочав трудову діяльність у Новомиргородському райкомі комсомолу на посаді завідуючого кабінетом політичної освіти, з 1922 року був секретарем комсомольської організації на педагогічних курсах, у 1923 році обраний головою Новомиргородського міського комітету профспілки працівників освіти і в цьому ж році поступив на юридичний факультет (вечірнє відділення) Одеського інституту народного господарства, який закінчив у 1927 році. Досконало вивчив німецьку і перську мови.

З 1927 року працював юридичним консультантом Джутової фабрики і Канатного заводу, з 1928 року — народним суддею в місті Одесі, з 1930 року — інструктором Бердичівського окружного комітету партії.

У 1931 році був призначений заступником директора Одеського фізико-хіміко-математичного інституту, в кінці 1932 року з цієї посади виїхав у спеціальне відрядження на посаду інструктора Торгового представника СРСР у Персії, на якій працював біля п'ятнадцяти місяців.

У зв'язку з важкою хворобою М. З. Літинський повернувся до Одеси, де був призначений заступником завідуючого Одеським обласним відділом народної освіти, а з лютого до квітня 1934 року виконував обов'язки завідуючого Одеським обласним відділом народної освіти.

У кінці 1934 року був переведений на посаду завідуючого Ворошиловградським міським відділом народної освіти, пізніше — заступника завідуючого Ворошиловградським обласним відділом народної освіти, а у серпні 1935 року був звільнений і повернувся до міста Одеси, де його призначено міським прокурором.

У червні 1936 року на заводі «Більшовик» міста Одеси відбувся вибух, внаслідок якого загинуло дев'ять робітників, а шестеро були важко травмовані. Михайло Зельманович домігся покарання шести відповідальних керівників заводу. А у лютому 1937 року до Одеського

обласного комітету партії надійшов лист виконуючого обов'язки обласного прокурора, в якому він доповідав:

«...В должности прокурора города Одессы Литинский работает с ноября 1935 года. В прокуратуре царит полная расхлябанность, коллектив не организован, следственной работой занимается неудовлетворительно. Много недостатков в области судебного, надзорного, общего надзора, в области рассмотрения жалоб. Работа городской прокуратуры не организована. Литинский работу не анализирует, не обобщает.

...Левый глаз Литинского атрофирован, в правом происходят процессы, угрожающие потерей зрения.

...Литинский подлежит немедленному освобождению с прокурорской работы».

І навколо особи Літинського запрацювала репресивна машина. 16 липня 1937 року він був заарештований. На допитах, які відбулися 20 і 27 липня та 28 серпня 1937 року, визнав багато недоліків в роботі прокуратури міста Одеси, «визнав» також, що до контрреволюційної діяльності його залучив колишній обласний прокурор Турін (покінчив життя самогубством).

І як результат:

«Выездной сессией Военной коллегии Верховного Суда СССР осужден по статьях 20-54-8 и 54-11 Уголовного Кодекса Украины в закрытом судебном заседании сроком на 10 лет, с поражением в политических правах сроком на 5 лет и конфискацией лично ему принадлежащего имущества. Срок исчислять с 13 июля 1937 года».

А через день після винесення вироку Літинському, 29 вересня 1937 року була заарештована його дружина Марія Йосипівна, яка працювала директором середньої школи № 42 міста Одеси, і як член сім'ї зрадника Батьківщини особливою нарадою Управління державної безпеки УНКВС Одеської області 2 листопада 1937 року була засуджена на 5 років виправно-трудових таборів без конфіскації майна.

Долею дітей Літинських (Владлени, 1927 року народження та Галини, 1934 року народження) розпочала опікуватися мати Михайла

Зельмановича, яка на той час проживала в місті Черкаси.

Відбуваючи покарання в місті Тобольську, Літинський 26 травня 1939 року написав листа на адресу Секретаря Центрального Комітету ВКП(б) Маленкова, в якому, зокрема, писав:

«...В 1931 году я был отобран для работы за границей. Тогда я работал заместителем директора Одесского физико-химико-математического института. Проработал в Персии 15,5 месяцев. Партийных взысканий не имел. В связи с потерей зрения в одном глазу, я, по моей просьбе, был направлен в город Одессу заместителем заведующего облоно и лечился у профессора Филатова В. П. В 1934 году я был мобилизован в Донбасс, где работал заведующим Ворошиловградским горно, заместителем заведующего Ворошиловградским облоно. 14 августа 1935 года бюро Ворошиловградского обкома Компартии Украины освободило меня с работы.

После приезда в Одессу в конце 1935 года я был утвержден городским прокурором (в 1927 году, обучаясь в вечернее время, закончил юридический факультет). Работал нормально.

В январе 1937 года я просил перевести меня на культурный фронт. Меня не отпустили. Я мотивировал свою просьбу тем, что работать на культурном фронте мне интереснее. С 1923 до 1926 года работал на культурном фронте. Вначале — председателем группом работников просвещения и преподавал обществоведение в трудовых школах железной дороги и водного транспорта, в 1927—1929 годах — на партийной работе и преподавал в вечерней школе, с 1930 года по совместительству вел преподавательскую работу, в 1933—1934 годах был заместителем заведующего Одесским облоно и преподавал, в 1934—1935 годах — заведующим Ворошиловградским горно, заместителем заведующего Ворошиловградским облоно.

С 1935 по 1937 год я работал прокурором в городе Одессе. В мае 1937 года меня сняли с работы под предлогом того, что я незаслуженно отдал под суд шестерых человек.

Я сам нашел себе работу заведующего и преподавателя на областных Одесских курсах по подготовке учителей.

В июле-августе 1937 года мои враги добились моего ареста на основании того, что я контрреволюционер и завербован областным прокурором.

Мой отец — Зельман Давыдович служил кассиром 10,5 лет в банке Новомиргорода.

...Я прошу Вас всё проверить и сделать вывод обо мне. Я ни на что не претендую. По-

литическая жизнь моя закончена, а физическая полна мучений и страданий за своё положение, и возможно скоро она придет к своему последнему концу».

Відповідь на цей лист Михайло Зельманович не отримав і продовжував відбувати покарання в Магаданських таборих (1939—1942 рр.), в інвалідному таборі Хабаровського краю (1942—1945 рр.) та у Читинському управлінні таборів (1945—1947 рр.).

Був звільнений 16 липня 1947 року, відсидівши в таборах рівно 10 років, які йому були винесені за вироком у 1937 році.

Звільнившись, виїхав на проживання до міста Черкаси, а у серпні 1947 року переїхав до Одеської області, де йому було призначено місце проживання — село Кучургани Роздільнянського району. Тут він працював завідуючим господарством Кучурганського млина.

18 лютого 1949 року знову був заарештований нібито за «порушення» режиму проживання і особливою нарадою при міністрі Державної безпеки СРСР від 11.06.1949 року направлений на спецпоселення до села Держинське Красноярського краю, звідки на ім'я Абакумова писав листи з проханням переглянути умови його проживання, проте відповіді не отримав.

А після смерті Сталіна, в період реабілітації, каральні органи повернулися до справи Літинського, і Військова колегія Верховного Суду СРСР на своєму засіданні 11 серпня 1954 року вирок Військової Колегії ВС СРСР від 27 вересня 1937 року і постанову особливої наради при міністрі Державної безпеки СРСР від 25 травня 1949 року по відношенню до Літинського М. З. відмінила у зв'язку з новими обставинами. Справа проти нього була припинена у зв'язку з недоведенням обвинувачення, і його заслання відмінили.

У січні 1956 року Особлива Нарада Управління державної безпеки НКВС Одеської області закрила справу по обвинуваченню колишньої дружини Михайла Зельмановича — Літинської Марії Йосипівни через відсутність складу злочину.

Михайло Зельманович разом з другою дружиною Анастасією і донькою Фаїною повернувся до Одеської області, де обрав місцем проживання райцентр Суворово (Ізмаїльський район), працював секретарем партійної організації місцевого колгоспу.

Помер у липні 1959 року. Похований у Суворовому. Дружина Анастасія померла у 1982 році. Похована там же. Донька Фаїна проживає в селищі міського типу Суворове.

Таким складним і суворим було життя одного з організаторів освіти Одеської області.

Ю. П. ОЛЕКСІН,

канд. пед. наук, доцент, проректор Рівненського ОіППО

ПІДХОДИ ДО ВНУТРІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІСТОРІЇ В РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ 40-60-Х РР.

Автор висвітлює основні підходи до внутрішньої диференціації в навчанні старшокласників історії в радянській школі 40–60-х рр. Оскільки в радянській школі навчальний предмет «Історія» в старших класах виконував переважно ідеологічну функцію, то програмні вимоги до навчання не передбачали диференціації змісту предмета. Педагоги лише здійснювали елементи внутрішньої диференціації навчання. З часом починають враховуватися індивідуально-психологічні особливості дітей в процесі навчання, але основну увагу вчителів історії в контексті диференціації було спрямовано на слабо встигаючих учнів.

Ключові слова: внутрішня диференціація, індивідуально-психологічні особливості дітей, навчання історії.

Диференціація навчання школярів як ідея і відповідний педагогічний підхід до організації навчання у своєму розвитку пройшла довгий і складний шлях. Зрозуміло, що звернення до історії дозволить переосмислити з сучасних позицій накопичений досвід диференційованого навчання, виокремити найбільш суттєві його риси.

Оскільки в радянській школі навчальний предмет «Історія» в старших класах виконував переважно ідеологічну функцію, то програмні вимоги щодо навчання не передбачали диференціації змісту предмета. І для середніх спеціальних навчальних закладів, і для всіх типів загальноосвітніх шкіл змістова складова предмета була однаковою.

Але вчителі-практики і методисти під час навчання учнів стикалися з необхідністю здійснення диференціації форм, методів і засобів навчання історії, враховуючи різносторонність навчальних інтересів учнів, їх здібності та психологічно-індивідуальні особливості.

Специфіка навчального матеріалу, з одного боку, обумовлювала необхідність врахування особливостей учнів, а з іншого боку, доводила педагогам 40-х рр. недопустимість використання універсального методу навчання, що зумовлювало необхідність урізноманітнювати ці методи. Крім того, Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року засудила спроби пошуку універсального методу навчання, яким у 20-х рр. визнавали комплексний метод [1, 161].

Метою нашої статті є висвітлення проблеми впровадження внутрішньої диференціації в процес навчання історії в 40–60-х рр. у контексті розвитку радянської шкільної освіти.

Ще на початку 40-х рр. методисти писали про необхідність звертати увагу на індивідуальні особливості учнів. Так, у підручнику «Педагогіка» (1940 р.) П. Груздев наголошував на тому, що методи навчання повинні враховувати особливості окремих учнів. «Всередині одного і

того ж класу не всі учні потребують однакової кількості вправ з математики; різні учні в один і той же час можуть здійснити лабораторні роботи, які різняться за обсягом і за характером. Учні, які глибоко цікавляться предметом, можуть і повинні отримати додатковий матеріал для читання тощо» [3, 312].

Серед методів індивідуалізації навчання на уроках історії П. Груздев називав, насамперед, бесіду. «У бесіді поєднується колективна робота всієї групи з індивідуальною роботою окремих учнів, які відповідають на поставлені питання. Вкажемо, нарешті, що вчитель має можливість індивідуально підійти до учнів під час постановки питань і керівництва бесідою» [3, 325].

П. Груздев, аналізуючи методику роботи з підручником на уроці, зауважував, що навчальна книга повинна мати хоча б невеличкий матеріал для додаткової роботи окремих учнів, тобто для індивідуалізації навчання. На його думку, «розгорнутий матеріал для індивідуалізації навчання доцільно розмішувати в додаткових навчальних посібниках; в підручник його потрібно включати частково на випадок відсутності додаткових посібників» [3, 340].

Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. встановлювала, що урок повинен включати в себе, під керівництвом вчителя, загальногрупову (фронтальну), бригадну (групову) та індивідуальну роботу, що слід всіляко розвивати колективні форми навчальної роботи, проте без створення постійних і обов'язкових бригад. На відміну від лабораторних форм організації занять урок зберігав як основну форму колективну роботу [1, 161].

Зміст внутрішньої диференціації полягав у розподілі учнів класу за рівнем знань на «сильних», «середніх» і «слабких». Але основна навчальна робота планувалася з орієнтацією на середніх учнів. Фронтальна робота на уроках історії проводилася в процесі викла-

ду навчального матеріалу вчителем і бесіди з класом. Вона забезпечувала максимум спілкування вчителя з усіма учнями. Разом з тим учні мали можливість дати правильну відповідь на поставлене питання шляхом внесення взаємних корективів. Однак при груповій роботі вчителю доводилося орієнтуватися на учня із середньою підготовкою, оскільки спрямування на сильних робило недоступним виклад матеріалу для слабких. А при орієнтуванні на слабких навчальна робота ставала марною для сильних.

При загальногруповій роботі немає можливості враховувати темп роботи окремих учнів. Тому при викладанні історії рекомендувалося застосовувати фронтальну роботу під час викладу нового матеріалу, підведенні підсумків, на початкових етапах осмислення і закріплення матеріалу, де особливо важливо безперервне керівництво вчителя роботою учнів всього класу. Корективом до фронтальної роботи вважалося залучення у бесіду спочатку слабких, а потім сильних учнів, що допомагало краще залучити до роботи і тих, й інших [3, 389].

Прикладом індивідуальної роботи на уроці історії була робота над конкретним завданням за власним темпом. Точніше — це була самостійна робота на уроці. Вчитель під час виконання самостійної роботи міг надавати окремим учням відповідно до їх потреб індивідуальну допомогу. Головним чином це практикувалося при проведенні творчих робіт і при перевірці знань [3, 390].

Індивідуалізація і диференціація навчання у 40-х рр. сприймалася методистами виключно як форма роботи зі слабо встигаючими учнями. П. Груздев рекомендував для ліквідації відставання у зв'язку з прогалинами в знаннях використовувати на уроці невелику індивідуальну роботу. «Урок включає і роботу з окремими учнями, і тому, як правило, на ньому повинна проводитися навчальна робота вчителя як з класом, так і з окремими учнями. Однак при серйозних прогалинах така робота на уроці забрала б надто багато часу і відвернула би вчителя від поточної роботи з усім класом. З іншого боку, залишення відстаючих без допомоги погіршило б їх і без того скрутне становище. Внаслідок цього необхідно використовувати різні види допомоги: у простіших випадках — прикріплення до сильних товаришів, у більш складних випадках — додаткові заняття вчителя у вигляді консультацій або невеликого циклу занять з одним або декількома учнями» [3, 390].

Зазначалося, що додаткові заняття потрібні у випадках серйозного відставання через різні причини. За відсутності сприятливих домашніх умов, необхідних для роботи, школа (в першу чергу класний керівник, іноді директор) мали створити ці умови шляхом впливу на сім'ю. «Школа мала право і була зобов'язана вимагати, щоб учневі надавалася можливість вчитися,

щоб його не навантажували несумісною з нормальними заняттями роботою» [3, 397].

Диференціація учнів у 30–50-х рр. здійснювалася виключно за таким показником, як успішність. Тому для вчителя було дуже важливо якісно організувати та провести її облік.

У Постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. зазначалося: «В основу обліку шкільної роботи повинен бути покладений поточний індивідуальний, систематичний облік знань учнів. Викладач повинен в процесі навчальної роботи уважно вивчати кожного учня. На основі цього вивчення викладач зобов'язаний в кінці кожної чверті складати характеристику успішності кожного учня з даного предмета» [1, 162]. Методисти наголошували, що облік має бути індивідуальним, на відміну від досвіду навчання 20-х рр. [3, 404].

Передбачалося, що в процесі здійснення обліку вчитель мав глибше пізнати і вивчити кожного окремого учня, і це давало вчителю можливість диференційовано оцінювати його знання. П'ятибальна система («відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано») була встановлена згідно з партійним рішенням і дозволяла вчителю здійснювати диференціацію знань окремих учнів. Такий облік стимулював учнів до більш поглибленої роботи, був показником зростання і досягнень, а також сигналом про наявність недоліків та прогалин.

Зворотні результати в 20-х рр. досягалися двобальною системою. Тодішні оцінки («пропрацював — не пропрацював», «задовільно — незадовільно») не змушували педагога краще і глибше вивчати кожного окремого учня, не стимулювали учнів до більш серйозної роботи, до подальшого зростання і просування [3, 414].

Для того щоб визначити, яку оцінку поставити в кожному конкретному випадку, вчитель керувався певними показниками.

Бал «5» ставився тоді, коли учень досконало володів програмним навчальним матеріалом, відмінно його розумів і ґрунтовно засвоїв. На запитання давав правильні, свідомі і впевнені відповіді. При виконанні практичних завдань самостійно користувався отриманими знаннями. В усних відповідях і письмових роботах користувався правильною літературною мовою і не припускався помилок.

Бал «4» ставився тоді, коли учень знав весь необхідний програмний матеріал, добре його розумів і міцно засвоїв. На запитання відповідав без утруднень. Вмів застосовувати отримані знання при виконанні практичних завдань. В усних відповідях користувався літературною мовою і не припускався грубих помилок. У письмових роботах допускав лише незначні помилки.

Бал «3» ставився тоді, коли учень, виявляючи знання основного програмного навчального матеріалу, під час застосування знань на практиці зазнавав певних труднощів і долав їх за-

вдяки незначній допомозі вчителя. Допускав поодинокі помилки в процесі викладу навчального матеріалу і побудові мови.

Бал «2» ставився тоді, коли учень виявляв незнання більшої частини програмного матеріалу, відповідав, як правило, лише на спрямовуючі запитання вчителя, невпевнено. У письмових роботах часто допускав грубі помилки.

Бал «1» ставився тоді, коли учень виявляв повне незнання навчального матеріалу, що вивчався [1, 180].

На необхідності врахування здібностей та індивідуальних особливостей учнів під час засвоєння загального для всіх змісту історичної освіти наприкінці 40-х рр. наголошував популярний посібник з педагогіки за редакцією І. Каїрова [4].

Зазначалося, що при плануванні та побудові уроку вчитель повинен враховувати особливості окремих дітей, щоб забезпечити всім учням можливість активно й успішно брати участь в загальній роботі класу.

Вчителю рекомендувалося спонукати школярів відкрито заявляти про свої труднощі і помилки. За умови повного контакту між вчителем і класом такий прийом виховував в учнів свідоме і відповідальне ставлення до своїх самотійних занять. Іноді урок будувався по-іншому. Спочатку розбір завдання здійснювався як колективна робота, а після цього учні виконували індивідуальну самотійну роботу за аналогічними завданням. Вчитель в цей час обходив клас, спостерігав за роботою дітей, допомагав порадою тим, хто не встигає [4, 130].

Методисти визнавали, що робота з окремими учнями під час самотійної роботи має виключно важливе значення для попередження неуспішності. Тому, знаючи слабкі місця окремих учнів, передбачаючи їх можливі помилки, вчитель готував для них спеціальні завдання [4, 132].

Враховуючи, що деякі учні працюють швидше за інших, вчителю рекомендувалося додатково підбирати аналогічні завдання, пропонувати учням після виконання першого завдання приступити до наступного, не чекаючи товаришів [4, 133]. Учнів, схожих за цими якостями, можна було об'єднувати в групи.

При визначенні причини неуспішності того чи іншого учня вчителю пропонувалося перевірити, наскільки правильно побудована його власна робота: чи достатньо зрозуміло для всіх учнів він сам пояснював на уроці, чи залучав весь потрібний матеріал і наочні посібники, чи в достатній кількості запропонував учням завдань і вправ, забезпечив їх систематичність і різноманітність, чи добре проконтролював окремих учнів, чи не пропустив той момент, коли в учня почалося відставання, чи провів належну виховну роботу з усім класом і окремими учнями, чи навчив їх прийомом самотійної роботи, чи не посадив учня з поганим зором або з поганим слухом на задню парту і т. ін. [4, 199].

Найважчими для вчителя випадками визнавалися ті, коли відстаючий учень, незважаючи на всі умовляння, на сприятливі умови, на пропозицію йому допомоги все ж не працював, лінувався, не бажав відвідувати додаткові заняття, заявляв, що не хоче вчитися і т. д. Вчитель повинен був виявити причини лінощів і допомогти учню звільнитися від цього недоліку. «Можливо, що учень нездоровий, тому швидко втомлюється і кидає роботу майже відразу після того, як її розпочав. Може бути, що учень односторонньо захоплений якоюсь справою або розвагами і витрачає на це стільки своєї енергії, що на навчальну роботу її залишається вже недостатньо. Нерідко буває так, що учня переконали, ніби він нездібний і в нього нічого не вийде; учень втрачає віру в свої сили, стає апатичним, або ж у нього виникає озлоблення проти тих, хто, не вірячи в нього, змушує його в той же час працювати. У деяких випадках учень не хоче вчитися тому, що він розбещений батьками, які від нього нічого не вимагають, а все надають йому і навіть потурають його примхам» [4, 200].

Уважно вивчаючи учнів, вчитель може виявити, що той чи інший з них не встигає, оскільки має недоліки уваги або пам'яті, утруднюється через сповільненість свого мислення або слабку силу волі [4, 200].

У 60-х рр. в зв'язку з розвитком психологічної науки вчителі на уроках історії почали враховувати індивідуальні і типологічні особливості учнів [2]. Зазначалося, що на будь-якому етапі процесу навчання можна зустріти учнів, які характеризуються більш гнучким і творчим мисленням, і поряд з ними в одному і тому ж класі можуть виявитися учні, яким притаманні відносна інертність мислення і репродуктивний підхід до навчального матеріалу. Інертність мислення може бути компенсована правильною організацією розумових процесів [2, 169].

Вважалося, що для вибору шляхів індивідуального підходу дуже важливо своєчасно розпізнати характер недоліків мислення. При цьому вчителю рекомендувалося враховувати, що за одним і тим самим підходом до засвоєння навчального матеріалу можуть ховатися різні особливості пізнавальної діяльності. Так, за формально-словесним підходом до засвоєння знань, за яким слово не співвідноситься зі сприйняттям і образами, може переховуватися слабкий рівень розвитку чуттєвих форм пізнання. Можливо, що останні виявляються і досить розвиненими, але при оперуванні словом вкрай мало використовується наявний чуттєвий досвід. В обох цих випадках індивідуальний підхід до учня в процесі навчання мав бути зовсім різним.

Слід розрізняти і такі особливості розумової діяльності, які не впливають на успіх навчання, але надають самому процесу навчання певної своєрідності [2, 170]. Мова йде про те, який вид мислення (наочно-образний або аб-

страктно-узагальнюючий) переважає або обидва види мислення представлені рівномірно. Зазначені відмінності можуть виявлятися у найрізноманітніших видах розумової діяльності.

При вивченні історії, наприклад, одні учні засвоюють історичні факти, у своїх усних розповідях і творах детально відтворюють окремі деталі історичних подій, образи історичних діячів. Відповіді таких учнів мають емоційний характер. Інші, навпаки, легше засвоюють історичні узагальнення, відтворюють мало деталей, що характеризують ту чи іншу подію або історичну постать. В їх письмових роботах емоційність і образність виражені слабо, зате досить повно розкриваються зв'язки історичних явищ, виявляються основні історичні закономірності. Нарешті, у третьої групи учнів зовсім не спостерігається одностороннього переважаючого наочно-образних або абстрактно-узагальнюючих компонентів розумової діяльності. У залежності від поставленого перед ними завдання вони однаково успішно будують свої відповіді спираючись на факти або на узагальнюючі положення [6].

Якщо зазначені відмінності у співвідношенні наочно-образного і абстрактно-словесного або абстрактно-узагальнюючого компонентів розумової діяльності виявляються в різних її видах і відрізняються відомою стійкістю, то можна припустити, що в їхній основі лежать типологічні особливості взаємодії двох сигнальних систем — переважаючої однієї з них або їх спільна гармонійна робота. У процесі навчання ці особливості можуть впливати на ступінь легкості утворення в учнів асоціацій у відповідь на безпосередні сигнали дійсності або на сигнали словесні, а це, на думку вчених середини 50-х рр., і лежить в основі індивідуальних особливостей мислення, що виявляються у відносному переважанні або рівномірному розвитку наочно-образних і абстрактно-узагальнюючих компонентів. У процесі навчання не можна було не враховувати цю індивідуальну своєрідність учнів. При цьому робота педагога повинна була здійснюватися у двох напрямках: з одного боку, треба було стимулювати подальший розвиток більш вираженої сторони розумової діяльності, маючи на увазі, що вона може сформуватися у спеціальну здібність, а з іншого, домагатися того, щоб розвивалися все ж обидві сторони мислення — наочно-образна й абстрактно-узагальнююча.

Зв'язок між різними сторонами мислення особистості був виявлений і по відношенню до учнів старшого шкільного віку, але знову ж таки щодо діаметрально протилежних учнівських груп.

Ю. Самарін за основу поділу учнів старших класів на групи взяв уміння володіти процесами психічної діяльності; ним введено широке поняття стилю розумової роботи, що охоплює сукупність рис особистості [5]. До однієї групи віднесені ті учні, в яких сформувався раціо-

нальний стиль роботи, до другої групи — учні, які характеризуються нераціональним стилем.

Учні першої групи згідно з даними Ю. Самаріна виявляють «пристрасне ставлення до знання», «допитливе ставлення до світу». Володіючи своїми психічними процесами, вони вмюють довго зосереджувати увагу на процесі роботи, використовують раціональні прийоми запам'ятовування, виявляють розумову активність, по-своєму вирішуючи завдання. Для них характерна свідомо робота щодо формування власного світогляду, вольових рис характеру. Ці учні відзначаються наполегливістю в досягненні мети. Маючи різні інтереси, вони разом з тим відрізняються певною спрямованістю щодо здобуття майбутньої професії [5, 153].

Що стосується другої групи учнів, то їх основною рисою є відсутність цілеспрямованості і стійких інтересів. Уважність і наполегливість виявляються у них тільки в стислі періоди, що мають особливо відповідальне значення, у них слабо розвинені навички самостійної роботи, низький рівень вимог до себе. Ці учні не прагнуть до поглиблення своїх знань, обмежуючись формальними відомостями; при вивченні висновків і законів засвоюють їх у відриві від конкретних фактів, самостійно не вдаючись до їх конкретизації і т. ін.

Характеризуючи ці полярні групи, Ю. Самарін зазначав, що всередині них є значні індивідуальні відмінності; учні, зокрема, досягають високого рівня різними шляхами: одним це вдається легше в силу яскраво виявлених здібностей до навчання, в інших значну роль відіграє вольове напруження, посидючість [5].

Радянська дидактика 60-х рр. визнавала плідним поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форми організації навчання. Форми організації навчальної роботи учнів в радянській школі ґрунтувалися на засадах колективізму. Навчання було покликане створювати умови для активної колективної роботи учнів в класі, групі, бригаді і одночасно забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня з метою успішного його навчання, сприяння максимальному розвитку його здібностей і обдарувань [2, 231].

Вважалося, що правильно організована робота колективу невіддільна від чітко організованої групової (бригадної), а також індивідуальної роботи кожного учня. Щоб вміло організувати успішну роботу учнів, треба було знати їх індивідуальні особливості та здійснювати індивідуальний підхід до них у процесі навчання. Найважливішою рисою організованого колективу вважалося те, що він створює сприятливі умови для всебічного розвитку кожного свого члена. Тому головна увага вчителя спрямовувалася на організацію роботи колективу класу: вважалося, що тільки за цієї умови буде плідною його увага до окремих учнів. В якій послідовності доцільно проводити фронтальні, групові та індивідуальні заняття — залежало

від змісту навчального матеріалу і логіки навчального процесу [2, 232].

Індивідуальний підхід мав здійснюватися, насамперед, шляхом створення умов для розвитку всього позитивного, що є в кожному учневі. При цьому важливо своєчасно запобігати впливу несприятливих особливостей: слабозорого або слабочуючого учня потрібно посадити ближче до класної дошки, до вчителя; гіперрухливого залишити одного за партою; повільно мислячому учневі при вирішенні завдання дати картку, на якій чітко написано умову задачі; схильному відволікатися частіше ставити питання і т. д. Індивідуальний підхід у навчанні мав підтримувати віру учнів у власні сили, зміцнювати їх бадьорість, сприяти всебічному розвитку [2, 233].

Отже, у 40–60-х рр. в процесі навчання учнів історії, зважаючи на здобутки радянської психологічної науки, застосовувалися елементи внутрішньої диференціації навчання. Почали враховуватися індивідуально-психологічні особливості дітей в процесі учіння, але основна увага вчителів історії в контексті диференціації спрямовувалася на слабо встигаючих учнів.

Література

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов, 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — 560 с.
2. Основы дидактики / под ред. д-ра пед. наук проф. Б. П. Есипова. — М. : Просвещение, 1967. — 472 с.
3. Педагогика / под ред. проф. П. Н. Груздева. — М. : Госучпедгиз, 1940. — 619 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для пед. высш. учеб. завед. и ун-тов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. / под ред. проф. И. А. Каирова. — М. : Госучпедгиз, 1948. — 462 с.

5. Самарин Ю. А. Стиль умственной работы старших школьников // Известия АПН РСФСР. — М., 1948. — Вып. 17. — С. 103–151.

6. Терехова Т. П. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения исторических знаний // Тамбовский государственный педагогический институт : ученые записки. — Тамбов : Тамбов. правда, 1956. — Вып. X. — С. 3–39.

Аннотация

Автор освещает основные подходы к внутренней дифференциации в обучении старшеклассников истории в советской школе 40–60-х гг. Поскольку в советской школе учебный предмет «История» в старших классах выполнял преимущественно идеологическую функцию, то программные требования к обучению не предусматривали дифференциации содержания предмета. Педагоги лишь осуществляли элементы внутренней дифференциации обучения. Со временем начинают учитываться индивидуально-психологические особенности детей в процессе обучения, но основное внимание учителей истории в контексте дифференциации было направлено на слабо успевающих учащихся.

Ключевые слова: внутренняя дифференциация, индивидуально-психологические особенности детей, обучение истории.

Summary

The author covers the main approaches to the internal differentiation in teaching high school history in the Soviet school of 40–60s. As in the Soviet school academic subject “History” in high school played mostly ideological function, the software requirements for training did not include differentiation of content. Teachers carried out only the elements of the internal differentiation of instruction. Started to take into account the individual psychological characteristics of children in the learning process, but the focus of history teachers in the context of directed differentiation in the poorly performing pupils.

Keywords: internal differentiation, individual psychological characteristics of children, teaching history.

УДК 378+371.15+37.036+17.022.1

О. А. ЛИСТОПАД,

канд. пед. наук, доцент Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Проведено ретроспективний аналіз поняття «цінність». Проаналізовано історичні і соціальні передумови виникнення аксіологічного підходу в педагогіці. Розглянуто особливості аксіологічного підходу до процесу становлення творчої особистості студента в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: творча особистість, аксіологічний підхід.

Постановка проблеми. На зламі тисячоліть освіта перетворюється на одне з основних джерел стратегічних ресурсів — людського капіталу та знань, що визначають загальний рівень розвитку суспільства. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка

значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації. Українська система освіти у зв'язку з участю України у Боннському процесі інтенсивно збагачується європейським досвідом. Цей процес є серйозним кроком уперед в галузі освіти. Усі нововведен-

ня мають на меті запровадження європейських стандартів освіти. Ми не тільки на словах, а й на ділі намагаємось наблизитися до загальноєвропейського освітнього рівня. Успіх сучасної освіти визначається перш за все здатністю гнучкого реагування на змінне оточення. Суспільство вимагає фахівців, які здатні перебудовувати зміст і форми діяльності в залежності від вимог ринку праці.

В Європейському суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоцілью суспільних відносин. Саме тому в умовах модернізації українського суспільства діяльність закладів освіти — від дитячого садка до вищої школи — потребує конкретних змін, які зумовлені необхідністю формування суспільно активної і творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної людини, її самореалізації в навчальному процесі.

В Україні вища освіта визнана однією з ведучих галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у ХХ столітті, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України. Основною метою державної політики в галузі освіти є забезпечення умов для творчого розвитку і самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Життєва практика вимагає вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу особистості як у теоретичному, так і практичному плані. Реальна ситуація, об'єктивна потреба в творчості кожного члена суспільства визначають і актуальність проблеми розвитку творчої особистості в умовах вищої школи, бо рівень підготовки фахівця з вищою освітою, розвиток його творчого потенціалу виявиться з часом у його майбутній діяльності. Відповідно до цього виникає необхідність внесення кардинальних змін до змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з молоддю, зокрема зі студентами вищих педагогічних навчальних закладів, де має впроваджуватися творчий підхід до розвитку особистості.

Ці зміни підтримуються необхідністю створення відповідної аксіологічної парадигми, яка має формуватись на основі фундаментальності культурних моделей з урахуванням позитивних ціннісних установок і зрушень у світоглядних вимірах сучасної людини. Аксіологічний підхід у даному контексті виступає і як метод, за допомогою якого забезпечується трансляція цінностей культури, і розвиток аксіологічного «Я» як системи ціннісних орієнтацій майбутнього педагога на творчий розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що наукові дослідження проблеми формування творчої особистості студента в процесі професійної підготовки ґрунтуються на положеннях сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теорії розвитку особистості педагога в умовах професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.), особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, О. Бондаревська та ін.). Проблема розвитку особистості значною мірою висвітлена у психології (Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ельконін, В. Рибалка, М. Смульсон та ін.), зокрема такий її аспект, як формування та розвиток творчої особистості (В. Андреев, Ю. Гільбух, О. Лук, В. Моляко та ін.).

Теоретичну базу для дослідження аксіологічного підходу до становлення творчої особистості студента в процесі професійної підготовки складають класичні праці видатних мислителів минулого: Сократа, Платона, Аристотеля, В. Віндельбанда, Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Г. Лейбніца, Дж. Локка, М. Монтеня, Ф. Ніцше, Г. Ріккєрта, Б. Спінози, Г. Сковороди, І. Франка, Д. Юма та ін., а також сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів, які досліджували феномен цінності та ціннісних орієнтацій (І. Бичко, Г. Головних, П. Гнатенко, М. Каган, Ф. Прокоф'єв, В. Рижко, А. Ручка, В. Сагатовський, Л. Столович, В. Шубін та ін.).

У філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається у дослідженнях М. Алексєєвої, Б. Ананьєва, Б. Бакірова, Г. Балла, М. Бобневої, М. Боришевського, А. Вардемацького, В. Василенко, Є. Головахи, О. Здравомислова, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, В. Сусленко, А. Табунса, В. Тугаринова, В. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін. Дослідженню історії зародження та розвитку теорії цінності присвячено праці таких науковців, як О. Дробницький, М. Каган, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та ін.

Сьогодні в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки студентів, проблеми якої розкрито в роботах В. Атращенко, А. Валицької, Б. Гершунського, Е. Гусинського, В. Дмитрієнко, С. Єлканової, Є. Ісаєва, Є. Климова, А. Маркової, С. Смирнова та ін. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлено в роботах О. Абдуліної, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кузьміної, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько та ін. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчають багато дослідників (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький,

А. Ярошенко та ін.). Проблема творчої особистості висвітлювалася багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими, серед яких: В. Андреев, М. Вайновська, І. Волошук, В. Кисильова, О. Лук, В. Рибалка, В. Роменець, С. Сисоева, О. Феоктистова, Р. Френкін та ін.

Метою статті є аналіз особливостей аксіологічного підходу до процесу становлення творчої особистості студента в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісна проблематика проходить стрижнем через всю історію наукової думки, по-стійно відновлюючись, відтворюючись та видозмінюючись в різних модифікаціях і аспектах. У сучасних умовах аксіологічний підхід є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх педагогів. Аксіологія розглядається як теорія цінностей і характеризується суттєвим переміщенням уваги на загальнолюдські цінності, що визначається у свідомості людей сучасними реаліями буття. Центральним поняттям в аксіології є поняття цінності, що характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, які включено в ціннісні відношення. Цінність являє собою загально-визнану або ж широко визнану в суспільстві норму, сформовану в певній культурі, що встановлює зразки і стандарти поведінки і впливає на вибір між її можливими альтернативами.

Аксіологія за філософськими словниками (грецьк. *axia* — цінність, *logos* — слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей [1, 11]; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як змістоутворювальних засад людського буття, що визначають спрямованість і вмотивованість людського життя, діяльності та конкретних дій і вчинків [7, 26]. Уперше в історії філософії до проблеми цінностей звернувся давньогрецький вчений-енциклопедист, філософ і логік, засновник класичної (формальної) логіки Аристотель (грец. *Αριστοτέλης*). На його думку, засадничим поняттям, що зумовлює існування людських уявлень про «бажане» і «належне», є поняття «блага». Спробу визначити цінність у філософсько-узагальнюючому розумінні зробили стоїки та епікурейці. Цікавим твердженням давньогрецької філософії є те, що найвищим мірилом цінності та найвищою цінністю є людина. Відома теза давньогрецького філософа Протагора (грец. *Πρωταγόρας*): «Людина є мірою всіх речей існуючих — що вони існують, неіснуючих — що вони не існують».

Обґрунтування поняття цінності можна знайти в індійській та китайській філософії IV століття до н. е. Людська доброчесність згідно з твердженням китайського філософа школи моїзму Мо-Цзи (кит. *墨子*) визнається найвищою цінністю. «Вищою дорогоцінністю називають те, що приносить користь простолюдям. Саме справедливість приносить користь людям. Тому стверджую: справедливість — най-

вища дорогоцінність». Для надання більшої вагомості «думці людей» Мо-Цзи наділяє їх здатністю висловлювати «волю неба», яке тільки бажає всім добра, але не владне над долями людей. Люди самі повинні добиватися кращого життя. Для цього необхідно працювати в поті чола і не прагнути розкоші, необхідно добре виконувати свою справу, тоді їжі та одежі буде вдосталь.

У Середні віки цінності пов'язуються з божественною сутністю, вони набувають релігійного характеру. Середньовічна наукова думка повністю виходила з теології, на рівні світогляду це відбивалося в ідеї єдиного Бога, в якого втілено нове визначення синтезу істини, краси і добра. Епоха Відродження на перший план висуває цінності гуманізму, зокрема самодостатності людини. Одна з них — героїчність, або «вірту» (доблесть), яку відстоювали італійський філософ епохи Відродження, поет, представник пантеїзму Джордано Бруно (італ. *Giordano Bruno*) і державний секретар Флоренції, політичний мислитель Нікколо Макиавеллі (італ. *Niccolò di Bernardo dei Machiavelli*). Саме людина стає головним пунктом системи цінностей та її основним носієм, розробка поняття цінності, поняття блага, що з'єднало проблему краси, добра та істини безпосередньо з людиною, в цей час набуває нового поштовху.

Категорія цінності найбільш ґрунтовно була розроблена німецькими філософами, особливо І. Кантом. Вчення І. Канта підсумувало досягнення філософської думки доби Просвітництва. Родоначальник німецької класичної філософії Іммануїл Кант (нім. *Immanuel Kant*) поняття цінності пов'язує з поняттям доброї волі. Проблема цінностей І. Кантом розглядається в органічному зв'язку із системою ціннісних орієнтацій суб'єкта, з визначенням її значення для практичної та пізнавальної діяльності людини. І. Кант зазначав, що існування цінності в першу чергу зумовлено властивістю, притаманною людині і її ставленню до світу, — мірою людяності та волі.

Одним із засновників теорії цінностей був німецький філософ, лікар, натураліст Рудольф-Герман Лотце (нім. *Rudolf Hermann Lotze*), який у 60-х роках XIX ст. надав поняттю «цінність» категоріального сенсу, застосував як одну із визначальних характеристик цінностей — цінністю є все, що для людини має особистісний або суспільний сенс. Р. Лотце сформулював вихідні положення теорії цінностей. Для нього цінності — це моменти всесвітньої телеології, а отже, ціннісна визначеність будь-якого об'єкта обумовлена його місцем і роллю в реалізації світового телеологічного процесу (тобто, еволюції).

Термін «аксіологія» як складову в системі філософських дисциплін увів у наукове застосування на початку XX століття, у 1902 році, французький філософ П. Лапі для відокремлення галузі філософії, яка досліджує ціннісну

проблематику. У 1908 році це поняття активно використовував Е. Гартман замість терміну І. Крейбіга «гомологія» (дав.-гр. ὁμοιος — подібний, схожий; logos — слово, закон). Гомологія у найбільш загальному філософському розумінні — подібність речей за їхніми найістотнішими ознаками. Поняття гомології досліджується у багатьох науках — біології, антропології, хімії, математиці, соціології та ін.

Саму ж проблематику дослідження феномена цінностей ще раніше запропонував німецький мислитель, філософ, психолог Фрідріх Вільгельм Ніцше (нім. Friedrich Wilhelm Nietzsche). Для нього цінність є атрибутом прагнення до влади, що заснована на метафізичному принципі, в якому вміщена також як одна з характеристик цінності і ступінь корисності речі. При цьому «цінності та їх зміни пов'язані зі зростанням сили особистості, яка встановлює цінності».

Ціннісна проблематика знайшла своє відображення в роботах таких всесвітньо відомих науковців, як М. Бердяєв, Г. Беккер, П. Бурдье, Ф. Грос, Н. Еліас, Р. Інглехарт, К. Клакхон, Н. Луман, Р. Мертон, Т. Парсонс, М. Рокіч, Н. Смелзер, В. Соловйов, Ю. Хабермас та ін. Особливого значення вивченню ціннісних орієнтацій у контексті спрямованості особистості надавали зарубіжні психологи (А. Адлер, В. Вундт, Й. Крейбіг, К. Левін, А. Маслоу, А. Мейнонг, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Дж. Роттер, Б. Скіннер, В. Франкл, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.). У наш час цінність ототожнюють з категоріями «значущість» (Н. Добринін), «установка» (Д. Узнадзе), «ставлення» (В. Мясіщев), «особистісний сенс» (О. Леонтьєв).

Заслугує на увагу аналіз принципів класифікації цінностей, здійснений А. Лазаруком, що забезпечує можливість згрупувати їх відповідно до визначених критеріїв: 1) вищі або нижчі (за рівнем розвитку); 2) матеріальні чи морально-духовні (за об'єктом привласнення); 3) егоїстичні та альтруїстичні (за метою вживання); 4) конкретні й абстрактні (за рівнем узагальнення); 5) ситуативні чи стійкі (за способом вияву); 6) термінальні та інструментальні (за роллю в діяльності людини); 7) пізнавальні і предметно-перетворюючі: творчі, естетичні, наукові, релігійні (за змістом діяльності); 8) особистісні або індивідуальні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські (за належністю); 9) позитивні-негативні, безпосередні-опосередковані, первинні-вторинні, реальні-потенційні, абсолютні-відносні (за протилежним значенням); 10) умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні, що об'єднуються у змішану групу [3, 175].

Аксіологічний підхід визнає кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, дозволяє сформувати суб'єкт-суб'єктні стосунки і створити сприятливий психологічний клімат. Аксіологічний підхід визначає пріоритетним за-

вданням розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального і творчого потенціалу, що виявляється в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати та здійснювати інноваційні процеси.

Л. Хомич, обґрунтовуючи необхідність зміни аксіологічного вектору в освіті, зауважує, що система цінностей майбутнього педагога має формуватися в навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою цілісної особистості, серед яких науковець виокремлює загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності» [9, 17]. Л. Хомич також визначає категорію цінності особистості шляхом окреслення провідних цінностей у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів (а також дослідників): «Пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності» [9, 19].

Аксіологічний підхід виконує роль сполучної ланки між пізнавальним і практичним відношенням до світу (теорією і практикою), оскільки зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю особистості на осмислення, визнання, актуалізацію і створення матеріальних і духовних цінностей.

Одним з найбільш авторитетних дослідників проблеми «сенсу життя» є австрійський психолог, в'язень нацистського концентраційного табору Віктор Еміль Франкл (нім. Viktor Emil Frankl). Протягом 1942–1945 років В. Франкл був в'язнем чотирьох нацистських концентраційних таборів смерті. Йому пощастило уникнути газових камер, але на тих, хто вижив, чекали нелюдські умови життя: голод, припинення, важка фізична праця за умов відсутності нормального одягу та харчування. За таких умов чимало людей не витримували і вмирили. Ті, хто виживав, проходили три стадії психологічної «адаптації». На основі власного пекельного досвіду Віктор Еміль Франкл сформував ключові положення свого вчення.

Витримавши важкі умови життя, спостерігаючи за собою і товаришами, В. Франкл сформулював власну теорію сенсу життя, логотерапію (від грец. logos — слово і thegareia — догляд, турбота, лікування). У рамках логотерапії висувається завдання допомогти людині у набутті сенсу життя, який не може бути просто запозичений в інших. В. Франкл вважав, що пошуки сенсу життя — це шлях до здоров'я, а втрата сенсу — основна причина не тільки нездоров'я, але й більшості людських бід.

В. Франкл вважав, що прагнення людини до реалізації сенсу свого життя є вродженою мо-

тиваційною тенденцією, притаманною всім людям. Навіть самогубець вірить у сенс якщо не життя, то смерті. Не людина піднімає питання про сенс свого життя — життя висуває ці питання перед нею. В. Франкл указував: «Прагнення до пошуку і реалізація людиною сенсу свого життя є вродженою ціннісною орієнтацією, властивою усім людям і є основним двигуном поведінки і розвитку особистості». В. Франкл розумів цінності особистості як так звані «універсальні змісту», які властиві більшості членів суспільства, всьому людству протягом його історичного розвитку [8].

Суб'єктивна значущість цінності, на думку В. Франкла, повинна супроводжуватися прийняттям відповідальності за її реалізацію. Завдяки ціннісним орієнтаціям людина робить своє життя осмисленим, визначаючи: що вона дає життю (цінності творчості); що вона бере від життя (цінності переживань); у чому її призначення, яке вона не в змозі змінити (цінності відношення). На його думку, пріоритет належить цінностям творчості, основним шляхом реалізації яких є праця [8].

Таким чином, у загальному вигляді процес освоєння ціннісних орієнтацій може бути представлений як життєвий простір, що розширюється, в якому особистість створює певну траєкторію свого руху, погодившись з цінностями самопізнання, самооцінки і саморозвитку. Багато дослідників (М. Алексєєва, Б. Ананьєв, М. Боришевський, Н. Іванцев, Н. Коваль, С. Максименко, Н. Мачурова, Л. Разживіна, В. Слободчиков та ін.) підкреслюють важливість вузівського етапу становлення особистості, сензитивність цього періоду для духовного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтацій, настанов тощо.

Роль та вплив цінностей і ціннісних орієнтацій на формування особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беґа, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, П. Крицької, Л. Ломака, Р. Скульського, В. Струмаського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін. Аналіз наукових праць засвідчив, що формування ціннісних орієнтацій у студентів педвузів — процес досить складний, що вимагає певної тимчасової протяжності, не передбачає нав'язування, навпаки, передбачає делікатність у визначенні і становленні аксіологічної позиції.

Поза сумнівом, творчість для людини є неперушною цінністю, апробованою протягом усього періоду розвитку людського суспільства. Ще в античну епоху піфагорійці стверджували, що творчість очищує людину, а давньогрецький вчений-енциклопедист, філософ і логік, засновник класичної (формальної) логіки Аристотель розробив і ввів у філософію категорію катарсису (від давньогрецької catharsis — підняття, очищення, оздоровлення) — очищення за допомогою творчості. З прадавніх часів вважалося, що творчість формує ціннісну свідомість лю-

дини, вчить її бачити життя крізь призму образності, пізнавати світ за законами краси.

У зв'язку з цим у ряді філософських джерел визначаються наступні аксіологічні функції творчості: 1) формувати художні смаки, здібності і потреби людини; 2) ціннісно орієнтувати людину в навколишньому світі; 3) збуджувати творчі задатки особистості, бажання та вміння творити. Сучасні філософські напрями (неопозитивізм, екзистенціалізм, прагматизм, неомізм та ін.) і створені в їх руслі педагогічні ідеї та концепції, незважаючи на значні методологічні відмінності, єдині щодо визнання творчості громадською і особистісною цінністю, оскільки розглядають творчість як одну з універсальних цінностей особистості. Цей факт пояснюється тим, що людина, суспільство, світова спільнота, цивілізація у своєму розвитку великою мірою проявляють найістотніші, засадничі, тобто фундаментальні якості і риси життєдіяльності соціальної форми існування матерії.

Отже, однією з головних цінностей сучасного життя стає не система глибоких і міцних знань, оскільки в наше століття їх збільшення і оновлення має такі темпи, що навіть при великому бажанні людина не в змозі їх засвоїти, а здатність до постійного їх поповнення, творчого застосування фундаментальних знань, що лежать в основі цілісного сприйняття наукової картини сучасного світу, представленого світом космосу, світом людини і суспільства, світом людської цивілізації і змін, що відбуваються в ньому.

Аксіологічний підхід вимагає розглядати процес розвитку творчої особистості студента в процесі професійної підготовки через ціннісно-смісловне ставлення особистості до педагогічної діяльності, перенести акцент з нескінченного удосконалення традиційного змісту, методів і форм роботи з майбутнім педагогом на створення умов для забезпечення духовно-ціннісних особистісних якостей педагога.

Проведене дослідження свідчить, що серед професійно-педагогічних цінностей педагога можна виділити наступні: 1) соціально обумовлені цінності педагогічної діяльності: виховання вільної, гармонійної особистості дитини, розвиток їх творчих здібностей, стимулювання пізнавальних інтересів, актуалізація потреби і прагнення до саморозвитку та ін.; 2) особистісні цінності педагогічної діяльності: цінності-цілі (можливість розвивати професійно-творчі здібності і займатися улюбленою справою, професійне самовдосконалення) і цінності-засоби (творчий характер педагогічної діяльності, формування професійних знань, умінь і навичок). Професійно-ціннісні орієнтації педагога припускають його ціннісне відношення: 1) до дітей і проблем їх виховання і розвитку; 2) до професійної діяльності і процесу підготовки до неї; 3) до процесу власного професійного саморозвитку, самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, вибір аксіологічного підходу як методологічна основа процесу становлення творчої особистості дозволяє розглядати творчість як соціально-філософський феномен, що має ціннісний статус, який виступає в трьох основних аспектах: 1) у державному, оскільки творчість визначає моральний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал кожної держави, є стратегічним чинником його розвитку та існування; 2) у соціальному, оскільки цінність творчості є пріоритетом спочатку в суспільній свідомості і лише потім перетворюється на державні соціокультурні пріоритети; 3) в особистісному, оскільки творчість в першу чергу є власним надбанням особистості, що висуває певні вимоги до рівня її розвитку і саморозвитку.

Література

1. Всемирная энциклопедия. Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М.: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. — 1312 с.
2. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб. / В. В. Крижко. — К.: Освіта України, 2005. — 440 с.
3. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні // Психологія і суспільство. — 2002. — № 3—4. — С. 170—186.
4. Локарева Г. В. Ціннісні орієнтири і потреби як соціально-педагогічні передумови сприйняття художньо-інформаційної системи твору мистецтва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. — К.; Запоріжжя, 2000. — Вип. 19. — С. 206—211.

5. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. — Чернівці: Технодрук, 2009. — 228 с.
6. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія / Н. О. Ткачова. — Луганськ: ЛНПУ ім. Тараса Шевченка; Х.: Каравела, 2006. — 300 с.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
9. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя // Аксіологічний підхід — основа формування цілісності особистості майбутнього педагога: монографія / за заг. ред. Л. О. Хомич. — К.; Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2010. — С. 6—22.

Аннотация

Проведен ретроспективний аналіз поняття «ценность». Проанализированы исторические и социальные предпосылки возникновения аксиологического подхода в педагогике. Рассмотрены особенности аксиологического подхода к процессу становления творческой личности студента в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творческая личность, аксиологический подход.

Summary

The retrospective analysis of concept «value» is conducted. Historical and social pre-conditions of origin of approach of axiology are analysed in pedagogics. The features of approach of axiology are considered to becoming of creative personality of student in the process of professional preparation.

Keywords: creative personality, approach of axiology.

УДК 159.9+371.332:82-343

О. А. НАНKOBA,

практичний психолог-методист ОСШ № 121 I—III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов

ВИКОРИСТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА КАЗОК І ПРИТЧ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Актуальність роботи зумовлена тим, що сучасна освітня політика України зорієнтована на утвердження гуманістичних цінностей та спрямована на розвиток особистості. У процесі впровадження в освіті гуманістичних принципів психологи особливо підкреслюють необхідність спиратися на категорію особистісної свободи та відповідальності.

Підлітковий вік відрізняється складними процесами дозрівання й розвитку. Конфлікт і гармонія як складові кризи розвитку в підлітковому віці нероздільні. Вони означають одночасно формування нового й руйнування старого. Одночасна присутність у підлітка рис дитини й дорослого забезпечує достатні можливості для сприятливої динаміки подальшого розвитку. Оптимальні варіанти особистісного становлення передбачають відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього «Я».

У статті висвітлено ефективні підходи щодо формування практичним психологом особистісної свободи та відповідальності у підлітків, а саме, використання казок і притч, методики «Сократівська розмова».

Ключові слова: особистісна свобода, відповідальність, особистісне зростання, психологічна зрілість.

1. Свобода і відповідальність у контексті гуманізації освіти. Сучасна освітня політика України зорієнтована на утвердження гуманістичних цінностей та спрямована на розвиток особистості. «...Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, — констатує С. Д. Мак-

сименко, — надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня в їхній індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку (саморозвитку) осо-

бистості» [9]. На шляху впровадження гуманістичних принципів в освіті провідні вчені, психологи (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко) особливо підкреслюють необхідність спиратися на категорію особистісної свободи та відповідальності. Так, Г. О. Балл розуміє свободу як сукупність умов, що сприяють гармонійному розвитку та прояву різнобічних здібностей особистості. На його думку, гуманізація має передбачати надання учневі необхідного обсягу зовнішньої свободи, а також дієвої допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи [2].

На думку Віктора Франкла «бути вільним — це тільки негативний аспект цілісного феномена, позитивний аспект якого — бути відповідальним. Свобода може виродитися у просту сваволю, якщо не проживається з точки зору відповідальності» [15]. Особистісна свобода, поєднана з відповідальністю, істотно відрізняється від «волі», що тлумачиться як свобода робити, що заманеться (або взагалі нічого не робити). Підтвердженням цієї думки є концепція ієрархії потреб Абрахама Маслоу, відповідно до якої своєчасне й достатнє задоволення базових фізіологічних і психологічних потреб дитини істотно полегшує формування в неї потреби в самоактуалізації. Проте, коли така потреба сформувалася, людина заради її задоволення (реалізуючи свою внутрішню свободу) йде, якщо потрібно, на обмеження у задоволенні згаданих базових потреб і знаходить в цьому сенс.

Водночас свобода як «воля», як «простір у діях» має самостійну цінність. Така думка підтверджується Еріхом Фроммом у тлумаченні «позитивної свободи» як «спонтанної активності всієї цілісної особистості людини». Однак Фромм підкреслює, що індивід існує у стані позитивної свободи «як незалежна особистість, але не ізольована, а з'єднана зі світом. З іншими людьми і з природою» [16]. З усвідомлення цієї з'єднаності народжується почуття відповідальності, на нерозривному зв'язку якого із справжньою свободою наголошував Франкл.

Виходячи з цього, варто виділити дві сторони гуманізації освіти.

Перша, яка орієнтована на досягнення учнями формальної свободи, забезпечує задоволення їх базових потреб через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах, ретельне врахування в її організації вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Це передбачає повагу до уподобань, прагнень і досягнень учнів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності і творчості.

Друга сторона гуманізації освіти має на меті забезпечення для учнів можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через формування психологічної культури, загальнолюдських цінностей. У пізнавальній царині це передбачає заохочення становлення проблем-

ного світосприйняття, прагнення не лише до знань, але й до «постійного розширення сфери незнання», яке стає здобутком особистості [3].

Чим вище рівень особистісної свободи (і відповідальності) індивіда, тим більшою мірою він виступає у соціальних взаємодіях не лише як об'єкт або засіб чиеїсь діяльності, а й як самостійний свідомий суб'єкт діяльності власної, як суб'єкт вчинків (тобто, за С. Л. Рубінштейном, дій, в яких «провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей...до норм суспільної моралі», як той, хто реалізує свій сенс життя і здійснює своє покликання [2]. Відповідальність як якість особистості характеризується знанням загальних вимог, норм, своїх обов'язків, внутрішньою готовністю діяти відповідно до прийнятних приписів і відповідати за свої вчинки перед самим собою, власною совістю та людьми.

Слід підкреслити, що при формуванні почуття відповідальності необхідно робити акцент не лише на дисциплінованість, але й на готовність відстоювати свою позицію, якщо вважаєш її правильною. Така відповідальність є показником самостійності, критичності, незалежності, особистісної й соціальної свободи людини, задоволеності своїм «Я» і положенням у системі суспільних відносин, ступенем самодетермінації, самоактуалізації. Така відповідальність характеризує автономію не як свободу «від», а як свободу «для», її можна вважати характеристикою психологічно й соціально зрілої людини.

2. Відповідальність і особистісне зростання. Підлітковий вік відрізняється складними процесами дозрівання й розвитку. Серед факторів, які сприяють ускладненому процесу проходження фази дорослішання, виділяють фізичну слабкість, риси емоційної незрілості, негативні стосунки в сім'ї і школі.

Підліток внутрішньо вже дозрів до того, щоб залучатися до нових форм життя, а зовнішні обставини перешкоджають цьому, затримуючи його в системі старих, минулих взаємин. Тенденція до самостійності, емансипації — необхідна передумова й зворотна сторона становлення нової системи стосунків між підлітком і дорослим. У такій «навчальній ситуації» дитина випробовує певні форми поведінки, досліджуючи реакції дорослих, межі того, що припустимо у стосунках з ними, власні можливості. Відсутність конфлікту не сприяє перетворенню нових здібностей в такі, що «працюють», таким чином гальмується процес розвитку.

Варіанти дорослішання

Продуктивне дорослішання може бути:

— ціннісним — учні ставлять перед собою питання, які наближають їх до головних проблем людського існування. Приймається позиція дорослої відповідальності — не за окремі вчинки, а за лінію життя взагалі;

— адаптивним — пов'язаним з цілями самовизначення й саморозвитку. Мета внутрішньої перебудови зводиться до подолання в собі дитячого, адаптації до вимог, актуальних «тут» і «тепер».

У випадку кризового дорослішання учень знаходиться в процесі болісних переживань, зумовлених переоцінкою себе, системи внутрішніх відносин. До такого варіанта розвитку належать різні види інфантильності.

Підлітковий інфантилізм

Інфантилізм поділяється на фізичний, психічний, особистісний і соціальний.

Фізичний інфантилізм характеризується певним відставанням у фізичному розвитку; психічний інфантилізм — відставанням у розвитку основних психічних особливостей.

У випадку особистісного інфантилізму в психіці й поведінці людини зберігаються риси, які властиві особам молодшого віку. Психологічно невідповідні підлітки відрізняються несамостійністю, некритичністю, в них слабо розвинене відчуття відповідальності, здатність утримувати й регулювати власну поведінку. Наслідком і проявом особистісного інфантилізму може бути соціальний інфантилізм, подолати який може людина, яка прагне до психологічної зрілості, додає зусиль для переживання життєвих труднощів, розвитку власної самостійності, критичності, відповідальності. Соціально незрілі особистості, навіть нормально розвинуті фізично й психічно, можуть ставити перед собою загальнозначущу мету, своєчасно й старанно досягати її схваленими суспільством засобами, але вони виявляються неспроможними порівнювати, аналізувати вимоги, норми, правила, різноманітні точки зору, явища й події. Це люди без власних принципів, особистісної життєвої позиції, з низьким рівнем розвитку внутрішньої, автономної відповідальності. Підвищена навіюваність зумовлює підлегле становище підлітка у групі.

Інфантилізм — це стан, який характеризує перехід від незрілої до зрілої особистості, необхідна умова неперервного розвитку, так би мовити «інфантилізм у розвитку». Для кожної людини тривалість цього стану залежить від особливостей індивідуального розвитку й зовнішнього впливу. «Інфантилізм у розвитку» є нормальним, слід тільки допомогти підліткови здолати перепони й труднощі на шляху дорослішання. Від якості виховання в значній мірі залежить формування психологічної й соціальної зрілості молодої людини, якій властиві й прояви дитинства. Адже за певних обставин навіть дорослому хочеться хоча б на якийсь час стати маленьким, повернутися до казкового світу дитинства.

Свідченням того, що особистість досягла періоду психологічної зрілості, може стати наявність у неї відповідальності.

3. Використання казок і притч для формування у підлітків особистісної свободи та

відповідальності. Для набуття адекватного суспільного досвіду у нинішній ситуації діти й підлітки потребують якісно інших, ніж раніше, знань та соціальних умінь, які необхідні для протистояння негативним впливам середовища. Збереження традицій виховання в учня почуття відповідальності слід поєднати з його вихованням як носія вільної думки та ініціативної поведінки. Особливу увагу слід приділяти самоорганізації діяльності учнів. Цьому має сприяти спільна діяльність учнів і дорослих (педагогів, психологів), побудована на взаємодії соціального досвіду, яким володіють ті та інші, на взаємному прагненні до партнерства і міжособистісної комунікації. Маючи можливість бути рівноцінним у партнерстві з дорослим, учень краще здійснює свій саморозвиток. Даний підхід у роботі з підлітками ґрунтується на ідеях духовно-морального виховання В. О. Сухомлинського, психологічної концепції Г. С. Костюка, положеннях, викладених у працях Г. О. Балла.

Метафори застосовуються в різних сферах людської практики. Їхнє використання можливе й при формуванні у підлітків особистісної свободи та відповідальності. Створюючи образ і апелюючи до уяви, метафора породжує сенс, який сприймається розумом. Згідно з Шелдоном Коппом, «...метафоричне пізнання не залежить від логічних міркувань і не потребує перевірки точності нашого сприйняття. Розуміти світ метафорично — значить уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається множина існуючих значень, які надають один одному додаткові смислові відтінки».

Різноманітні метафоричні прийоми давно використовуються людьми для передачі ідей. Біблейські притчі, тексти Каббали, літературні алегорії, поетичні твори, — всі ці метафоричні форми мають велику перевагу перед прямим і неприкрашеним вираженням думок, точок зору і навіть фактичної інформації. Метафори мають сильний вплив і добре запам'ятовуються. Невипадково головним інструментом навчання для східних філософів різних напрямів була метафора. Вони віддавали перевагу цьому методу непрямого впливу, тому що розуміли, що «загадковість цього підходу до навчання стимулює учня до пошуку більш глибокого знання. У пошуках рішення треба вийти за межі власного розуму» [1].

Мова метафори більш, ніж звичайна, відкрита для розуміння й аналізу. Крім того, метафорична мова сильніша по інтервенції. Саме образ, притча, казка «припадає до душі» дитини, спричиняючи загострення внутрішнього конфлікту, виявлення власних ресурсів, що може призвести до переоцінки проблеми, до більш глибокого розуміння цінностей, загальнолюдських норм, а також власних переживань у зв'язку з цим. Багатозначність і непрозорість метафори спонукає дитину до пошуку більш

глибоких знань. У пошуках відповіді їй необхідно вийти за межі звичайного мислення. І тоді зусилля осягти сенс раптово розчиняються у множині осяянь. Рішення видається очевидним і простим.

Казка як носій інформації має перевагу перед теоретичним міркуванням. Коли Протагор запитав своїх слухачів, як висловити їм певну думку — чи за допомогою міфу, який розповідають молодим старці, чи то за допомогою розміркування, й ті відповіли, що їм все одно. Тоді Протагор сказав: «Приємніше буде розповісти вам міф» [14]. Філософ обрав красу і образність думки, а не формальну вибагливість. У казці дійсно поєднані істина і краса. Образ більш живий, багатий, об'ємний, ніж логіка.

Засновник гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що «...результат застосування метафор і «фантазій» — вражаючої глибини реакція й проникнення до глибинної суті речей» [1].

Ефективну методику формування особистісної свободи та відповідальності у підлітків пропонує психолог В. М. Красновський [6]. Ця методика має назву «Сократівська розмова», спрямована на виявлення і розвиток уміння творчо вибудовувати свою позицію при аналізі певної проблеми, сприяє особистісному зростанню, формуванню у підлітків відповідальності.

Число учасників не повинно перевищувати 25 (оптимальна кількість 15–20). Школярі сідають у коло.

На початку роботи психолог знайомить дітей з правилами спілкування, яких слід дотримуватися під час розмови. Ці правила можуть бути написані на великому аркуші паперу або на дошці. Можна також надрукувати їх на невеликих аркушах і роздати учасникам бесіди як персональні підказки. Ось ці правила:

1. Будь самим собою — не намагайся зображувати кращого й розумнішого, ніж ти є насправді.
2. Будь спокійним та впевненим.
3. Будь чесним. Якщо не знаєш, що відповісти або не маєш рації — визнай це.
4. Висловлюйся просто і стисло.
5. Не бійся вдаватися до жарту, якщо вважаєш його доречним.
6. Не перебивай інших учасників.
7. Будь послідовним і логічним.
8. Не відхиляйся від обраної всіма теми.

Ведучий заздалегідь з'ясовує інтереси дітей та проблеми, що найбільше їх турбують. І далі за сократівським методом ведучий ініціює дітей до висловлення своїх думок. У такій бесіді важливим є створення атмосфери емпатійності, спонукання до занурення у світ думок і почуттів співрозмовників, коли «Я» переливається в «Ти», й навпаки. Розбіжність у поглядах не викликає словесної конфронтації, а швидше намагання зрозуміти одне одного. Завчасно можна підготувати запитання, які допоможуть учасникам більш глибоко зрозуміти

суть проблеми та сприятимуть рефлексії. Під час бесіди ефективним є застосування казок, притч, віршів, висловлювань тощо, тобто темою бесіди може бути філософський підтекст, покладений в основу притчі або казки.

Діти пояснюють свою точку зору. Кожний виступаючий повертає на свій бік однодумців. Як правило ніхто не залишається самотнім у своїх поглядах. Тема бесіди розвивається, поглиблюється, виникають несподівані її повороти. У ході бесіди діти висловлюють свої судження і самі приходять до висновків щодо того, як належить вчиняти, як слід і як не слід поводитися з іншими, як ставитися до себе; переконання словом ефективніші тоді, коли вони викликають певні переживання. Практичні дії, в ході яких з'являється вміння застосовувати знання на практиці, формують звичку відповідальної поведінки, закріплюють її стійкі форми.

Власні міркування ведучий висловлює в кінці розмови, підбиваючи підсумки.

Висновки

1. У процесі впровадження гуманістичних принципів освіти можна виділити дві важливі складові:

— перша орієнтована на досягнення учнями формальної свободи та забезпечує задоволення їх базових потреб через створення умов для їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах, ретельне врахування в її організації вікових та індивідуально-типологічних особливостей;

— друга сторона має на меті розкриття для учнів можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через формування психологічної культури, загальнолюдських цінностей.

2. Свідченням досягнення особистістю психологічної зрілості є наявність в неї відповідальності.

3. Відповідальність є показником самостійності, критичності, незалежності, особистісної та соціальної свободи людини, задоволеності своїм «Я» і положенням у системі суспільних відносин, ступенем самоактуалізації. Така відповідальність характеризує автономію не як свободу «від», а як свободу «для».

4. Для формування у підлітків особистісної свободи та відповідальності необхідно поєднати традиційне виховання з вихованням учня як носія вільної думки та ініціативної поведінки. Особливу увагу слід приділяти самоорганізації діяльності учнів, і цьому має сприяти спільна діяльність учнів і дорослих, побудована на взаємодії соціального досвіду, на взаємному прагненні до партнерства і міжособистісної комунікації.

5. У формуванні в підлітків особистісної свободи та відповідальності ефективним буде застосування казок і притч, що стимулюють їх до пошуку більш глибоких знань, розуміння ними цінностей, загальнолюдських норм.

Література

1. Бадалова М. В. Развитие метафоричности в рамках тренинга интеллектуальных навыков консультирования // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 1.
2. Балл Г. О. Внутрішня свобода й особистісна надійність у контексті гуманізації освіти // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 9.
3. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 1.
4. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4.
5. Гурлева Т. С. Підліток: становлення відповідальності / Т. Гурлева. — К.: Шкільний світ, 2010.
6. Красносельский В. М. Як залучити школяра до шкільного життя? Гуманістичний підхід в організації шкільного виховного процесу // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 3.
7. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1979.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К., 1989.
9. Максименко С. Передмова // Гуманістична психологія. Антологія : у 3 т. / за ред. Р. Трача і Г. Балла. — К., 2001. — Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.
10. Маллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж. Маллс, Р. Кроули ; пер. с англ. Т. Н. Кругловой. — М.: Независимая фирма «Класс», 1996.
11. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб., 1999.
12. Преданья старины глубокой : учеб. хрестоматия для учащихся начальной школы / сост.: В. А. Левин, А. В. Охрименко. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 1999.
13. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки / М. Савчин. — К., 1996.
14. Смирнова В. Дедал и Икар // Герои Эллады. — М.: Дет. лит., 1971.
15. Философские сказки и притчи. Новый смысл старых истин / сост. и коммент. В. В. Школы. — Х.: Фолио, 2000.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М., 1990.
17. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М., 1990.

УДК 159.9:615.8+371.21:18.07.65

І. М. ОРЛЕНКО,

консультант — практичний психолог КЗ «ООПМПК»

КАЗКОТЕРАПІЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНІКИ КВІЛЛІНГ У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ГІПЕРАКТИВНИМИ ДІТЬМИ

Стаття розкриває суттєві прояви синдрому гіперактивності у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку та презентує квіллінг як форму психокорекційної роботи в системі комплексної допомоги.

Ключові слова: гіперактивність, комплексний підхід, казкотерапія, квіллінг (папероскручування).

Проблема гіперактивності сьогодні набуває особливої актуальності. Ще донедавна це були поодинокі випадки, а зараз кількість гіперактивних дітей з кожним роком збільшується. Актуальність проблеми полягає і в тому, що гіперактивність є розладом, який має безліч різноманітних аспектів: психоневрологічні, рухові, мовні, соціальні, психологічні та потребує своєчасного надання дітям медикаментозної, педагогічної і психологічної допомоги.

Пік прояву синдрому гіперактивності припадає на період підготовки до школи та початок навчання: дитина розвиває кипучу діяльність, і в той же час вона не в змозі ні мотивувати її, ні зосередитись на ній.

Нервова система гіперактивної дитини працює з «перевантаженням». Дитина живе в стані безперервного стресу. Дезадаптивні особливості поведінки таких дітей свідчать про недостатньо сформовані регулятивні механізми психіки, і насамперед — самоконтролю як найважливішої умови формування довільних форм поведінки.

Враховуючи пластичність мозку та його максимальну сприйнятливості з народження до 9—10 років, можна зробити висновок: дуже важ-

ливо своєчасно діагностувати у дітей прояви і причини гіперактивності. Вчасно проведена корекційна робота обов'язково приведе до заповнення дефіциту розвитку, оскільки корекція гіперактивності у дитячому віці найефективніша.

Дана проблема вимагає спільних дій невропатолога, психолога й батьків. Ефективності корекційної роботи досягають при оптимальному поєднанні медикаментозних, психологічних і педагогічних методів.

При складанні корекційних програм необхідно спиратися на наступні положення: 1. Позитивно впливати на процес розвитку дитини — означає управляти провідною діяльністю. 2. Корекційний потенціал гри виявляється при встановленні нових соціальних стосунків, в які включається дитина в процесі спеціально організованого ігрового заняття. 3. Емоції виконують первинну роль в регуляції поведінки та діяльності дитини, її орієнтації у навколишньому середовищі, враховуючи особливості особистості дитини, стиль сімейних взаємовідносин, причини розвитку гіперактивної поведінки.

З метою корекції поведінки при консультуванні гіперактивних дітей дошкільного і мо-

лодшого шкільного віку доцільно використовувати методи ігрової терапії, казкотерапії, анімалотерапії, пісочної терапії та тілесно — орієнтовані ігри.

Особливого значення набувають психокорекційні казки. Вони дозволяють впливати на поведінку та світогляд дитини. Казкотерапія допомагає вирішувати внутрішній конфлікт, психологічні проблеми дітей, адже за допомогою казки дитина вчиться долати різні життєві перешкоди, пізнавати різноманітний світ, готується до дорослого життя.

Психотерапевтичні казки допомагають зрозуміти один одного, а іноді — й налагодити взаємовідносини, що порушилися. Казка набуває особливу актуальність, адже вона безпосередньо пов'язана з грою — основним видом діяльності у дошкільному віці та суттєвим у молодшому шкільному віці.

Казки використовуються для корекції тих або інших рис характеру дитини, які ускладнюють його життя: труднощі в спілкуванні, самовизначенні, недостатня уважність, надмірна рухливість, агресивність, складні дитячо-батьківські стосунки. При цьому, вони ще й посилюють природний творчий потенціал та творчі здібності дитини.

Важливу роль в діяльності дитини, регуляції її поведінки та орієнтації у навколишньому світі відіграють емоції. Пізнання, оцінка почуттів і стану інших людей — складна аналітична робота, яка вимагає великої напруги й концентрації уваги на іншій людині. А з концентрацією уваги у гіперактивної дитини — великі проблеми! Незважаючи на свою товариськість, їй рідко вдається встановити тривалі та глибокі дружні стосунки. Справжня дружба вимагає постійно враховувати почуття, думки та настрої іншої людини. Тому потрібно розповідати дитині про свої почуття, навчати її за допомогою казок зрозуміти та оцінювати почуття інших людей.

Увага гіперактивної дитини легко притягується, але швидко перемикається. Тому для формування в неї вольової регуляції важливі захоплюючий матеріал і зміна видів діяльності на занятті. Що може бути для дитини цікавіше за веселу казку й захоплює за виготовлення фігурки улюбленого героя? Казку можна обговорити з друзями, вчителем, поділитися емоціями, роздумами, а вдома розповісти батькам, використовуючи фігурку героя казки, зроблену своїми руками. Така комплексна робота дозволяє добиватися відмінних результатів: казкова історія допомагає формувати поняття про правила поведінки, про уміння взаємодіяти з однолітками й дорослими, показує, як багато захоплюючого навколо, якщо ти вмієш бути уважним. А копітка робота, увага й посидючість дозволяють створювати своїми руками справжні шедеври. Для вирішення визначених завдань щодо творчого самовираження в роботі з гіперактивними дітьми використовують техніку квілінга.

Історія квілінга не зовсім звичайна. Квілінг переходив із заходу на схід та назад, збагачуючись при цьому національними особливостями різних культур. Англійською мовою це рукоділля називається «quilling» — від слова «quill» або «пташине перо». На відміну від оригамі, батьківщиною якого є Японія, мистецтво папероскручення виникло в Європі в кінці XIV і на початку XV століття. У середньовічній Європі черниці створювали витончені медальйони, закручуючи на кінчику пташиного пера папір з позолоченими краями.

Використання техніки квілінга (папероскручення) сприяє розвитку у дітей антиципації, уваги, дрібної моторики, уяви, посидючості, естетичного смаку.

У гіперактивних дітей часто спостерігається недостатній розвиток зорово-рухових зв'язків, тонкої моторики і графічних навичок. Вивчення стану розвитку тонких диференційованих рухів пальців та кистей рук дітей, які навчаються у першому класі, показує, що у багатьох з них рухи рук недостатньо цілеспрямовані і погано підкоряються при виконанні завдань. Особливо слабо розвинені складно координовані рухи провідної руки, погано сформовано уміння використовувати ручку або олівець як робочий інструмент. Як наслідок, великі труднощі викликає освоєння предметних дій. Своєчасне формування у дітей тонкої моторики, точної координації, синтезу зорової, слухової та кінестичної інформації забезпечує швидкий розвиток навичок читання і письма. Використання у корекційній роботі техніки квілінга забезпечує можливість вирішувати завдання щодо розвитку дрібної моторики рук.

Квілінг досить трудомісткий вид роботи з папером, який вимагає не лише уваги, терпіння, але й уміння довести розпочату роботу до кінця. Головним правилом у виборі теми роботи або фігурок є доступність! Фігурки мають бути простими, з невеликою кількістю деталей і відповідати віковим умінням і навичкам дітей. При поясненні завдання потрібно бути послідовним, багаторазово повторювати своє прохання одними й тими ж словами. Для підкріплення усних інструкцій доцільно використовувати зорову стимуляцію, уважно слухати дитину, приділяти їй увагу, показувати, як краще виконати завдання. Обов'язково треба надавати дітям допомогу при склеюванні деталей та пам'ятати, що похвала для гіперактивної дитини — це найважливіший чинник визнання її значущості, важливості, необхідності. Перевтома сприяє зниженню самоконтролю, і якщо ви помітили наростання гіперактивності, дайте дитині можливість відпочити — проведіть фізхвилинку у вигляді вправ на зняття м'язової напруги. Якщо дитина відволіклася під час виконання завдання, підійдіть до неї і нагадайте завдання, при цьому легко доторкніться до її плеча або руки. При постійному застосуванні цього прийому

можно розвинути у дитини рефлекс зосередження уваги. Коли гіперактивна дитина знаходить своє місце в соціумі, прояви синдрому гіперактивності зменшуються.

Гіперактивні діти дуже слабо мотивовані. Інтереси, бажання чимось займатися формуються у них повільно. Але якщо такий інтерес вже сформувався, зазвичай він залишається надовго або на все життя.

Тому так важлива на заняттях та іграх з такою дитиною наявність позитивної мотивації. Суттєвим тут є елемент задоволення.

Корекційна робота з використанням казокотерапії та техніки квіллінга допомагає вирішувати проблеми гіперактивності.

Пропонуємо орієнтовний перелік психотерапевтичних казок для роботи з дітьми із синдромом гіперактивності: «Ведмежа та Старий Гриб» О. В. Хухлаєва [4]; «Казка про двох братів і сильну волю» О. В. Хухлаєва [4]; «Казка про непосидючу Мавпочку» О. В. Хухлаєва [4]; «Казка про Хвилястий хвостик» І. В. Стишенок [3], «Хлопчик-чудовисько» С. А. Черняєва [5].

Література

1. Брязгунов І. П. Непосидюча дитина, або усе про гіперактивних дітей / І. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. — М. : Вид-во Ін-ту психотерапії, 2001. — 96 с.
2. Лютова Е. К. Шпаргалка для дорослих: психоко-рекційна робота з гіперактивними, агресивними, тривожними і аутичними дітьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моніна. — М. : Генезіс, 2000.
3. Стишенок І. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И. В. Стишенок. — М. : Сфера, 2008. — 144 с.
4. Хухлаева О. В. Лабиринт души. Терапевтические сказки / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. — М. : Академический проект, 2005. — 176 с.
5. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. — СПб. : Речь, 2002. — 168 с.
6. Ясюкова Л. А. Оптимізація навчання і розвитку дітей з ММД. Діагностика і компенсація мінімальних мозкових дисфункцій : методичне керівництво / Л. А. Ясюкова. — СПб. : ГП Иматон, 1997. — 80 с.

Аннотация

Статья раскрывает существенные проявления синдрома гиперактивности у детей дошкольного и младшего школьного возраста и презентует квиллинг как форму психокоррекционной работы в системе комплексной помощи.

Ключевые слова: гиперактивность, комплексный подход, сказкотерапия, квиллинг (бумагоскручивание).

УДК 37.013.42+17

В. Э. ЗАКРЕВСКИЙ,

канд. филос. наук, старший научный сотрудник, заместитель директора по научной работе Южного научного центра Национальной академии педагогических наук Украины

ЛИЧНЫЙ ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПРОФЕССИОНАЛА

Проблема заключается в реально сформировавшемся противоречии между сущностными потребностями людей и дезорганизованной системой производства материальных благ и оказания различного рода жизнеобеспечивающих услуг. Данным обстоятельством и определяется цель настоящей работы. Методами исследования являются концептуальная компаративистика, системный анализ, структурно-функциональный анализ, а также социально-прогностический метод. Выявлены условия и факторы социально-профессиональной деятельности, породившие потребность в социально-этическом регламентировании и регулировании трудовых отношений. Установлено принципиальное различие между этическими кодексами индивидуальных и коллективных субъектов жизни и труда. Выявлена закономерность содержательно-смысловой трансформации процессов морального регулирования жизнедеятельности и трудовых отношений. Определены движущие силы, побуждающие к личностной регламентации социально-профессиональной активности. Осуществлен сравнительный анализ личных и корпоративных кодексов, а также их совокупная соотносительность с моральными кодексами мировых религий, в частности с исламом.

Ключевые слова: репертуар жизненных стратегий, личный этический кодекс, тактики поведения, планирование жизни.

Теоретическое осмысление стремительно развивающейся практики личностного и корпоративного кодирования не успевает за данным направлением социально-профессиональной динамики. В связи с этим мы в обзоре проблемного поля рассматриваемого вопроса ограничиваемся приведением лишь ничтожно малой толики разнообразных «личных кодексов»: кодекс личного поведения миротворцев Организации Объединенных Наций [1], этический кодекс чиновника [2], этический кодекс профессионального преподавателя [3], этичес-

кий кодекс психолога-консультанта [4], профессионально-этический кодекс социального работника [5], этический кодекс астролога [6], этический кодекс деятельности социального педагога [7], этический кодекс медицинской сестры России [8], этический кодекс украинского учителя [9], этический кодекс российского врача [10].

Актуальность проблемы заключается в реально сформировавшемся противоречии между сущностными потребностями людей и дезорганизованной системой производства матери-

альных благ и оказания различного рода жизнеобеспечивающих услуг. Данным обстоятельством и определяется цель настоящей работы. Цель статьи — аналитический обзор актуальных фрагментов проблемного поля и аргументированная рефлексия относительно социально-этического нормирования индивидуальных и коллективных субъектов профессиональной деятельности.

Все возрастающий уровень неопределенности в социальном обществе в целом и в социально-профессиональном в частности предъявляет повышенные требования к субъекту труда в контексте адаптации его личностных качеств и свойств к ситуациям и обстоятельствам актуального жизненного пространства. Научный интерес в данном проблемном поле может заключаться в разработке концептуальной модели максимально интегрированной в социально-профессиональном пространстве личности профессионала. Имеется в виду, прежде всего, приобщение к ценностно-смысловой сфере, а также коммуникативные способности, способствующие определению целей и задач социально-профессиональной деятельности и выбору эффективных поведенческих программ в соответствии с требованиями актуальных ситуаций и обстоятельств индивидуальной жизнедеятельности. Эффективно интегрированной личности присущ высокий креативный потенциал, позволяющий динамично трансформировать социально-этический статус и ценностную систему в условиях ценностно-нормативного хаоса.

Именно в связи с обозначенной выше проблемой возникает потребность в этическом кодифицировании как этического феномена современного, динамично развивающегося социально-профессионального пространства. К этому можно было бы добавить, что такого рода моральное нормирование профессиональной деятельности уже насчитывает почти тридцатилетнюю историю, которой в настоящей работе мы касаться не будем.

Этические кодексы являются компендиумом правил и норм корпоративного поведения, а также проявляются в отношениях с внешними контрагентами при условии, что большая их часть активно применяется в групповом (межгрупповом) взаимодействии. Профессионально-корпоративные кодексы определяют порядок взаимодействия в профессиональных сообществах и способствуют повышению социальной и экономической эффективности коллективных субъектов производственной деятельности. Безусловно, особого внимания заслуживают так называемые личные этические кодексы, то есть самостоятельно формирующиеся и добровольно возлагаемые на себя оригинальные тезаурусы моральных установок и максим, служащих ориентирами при выборе стратегий жизненного пути и тактик социального и профессионального поведения. При этом такого рода нормативные ментальные образо-

вания могут быть частью внутреннего мира и не декларироваться вовне, но возможно их преобразование в тексты, доступные для ближайшего окружения.

Характерной особенностью рассматриваемого социально-этического феномена является его постоянная трансформация, легко объясняемая естественным динамизмом жизненного процесса, сопровождающимся личностным и профессиональным развитием субъекта профессионализации. Определенный интерес представляет, конечно же, уровень соблюдения человеком уже задекларированной ценностной и нормативной системы. Существует тонкая грань между значимой нормой и возможными альтернативами ее применения в непосредственной жизнедеятельности. Нет оснований для однозначного утверждения относительно устойчивого соблюдения «авторских» ценностно-нормативных систем, поскольку именно выход за пределы общественных и личных разрешительно-запретительных установок и является важнейшей предпосылкой креативного образа жизни, открывающего широкую дорогу инновационному развитию. В связи с этим определяется проблема позитивно-негативного содержания ненормированных деятельностей субъекта профессионализации и труда.

А нормирование является единственным средством развития, результатом которого, как известно, становится вначале неуверенное зарождение и бурное повсеместное принятие новых типов нормирования поведения, а также постепенной смены ценностных и нормативных систем. Общеизвестен жизненный цикл инновации в общественном сознании: «Этого не может быть никогда!», «В этом есть что-то ценное», «Кто же этого не знает?». В контексте социально-этического кодифицирования профессиональной деятельности возникает ряд проблем и задач, связанных с конструированием модельных поведенческих программ, постоянно пополняющих ресурсы организационного поведения — репертуаров жизненных стратегий, соответствующих тактик поведения, а также принципов социально-профессиональной самоорганизации.

Проблема вариативности типов взаимодействия в профессиональных корпорациях, определяемых кодексами поведения в сочетании с наличием или отсутствием у их членов личных этических кодексов, пока что ждет своих исследователей. Еще более сложным представляется эффективное решение данной задачи в контексте включения в аналитический кластер всей совокупности факторов и условий, одновременно и/или последовательно влияющих на динамику социально-профессиональных корпораций.

Однако возможны иные варианты. Речь идет о весьма распространенных в Украине практиках, при которых субъекты хозяйствования действуют преимущественно не в правовом

поле с весьма низким уровнем менеджмента. Такого рода, с позволения сказать, коллективные субъекты, не успев дорасти до «человеческого» регулирования трудовых отношений, разваливаются не столько из-за жесткой конкуренции, сколько под грузом неадекватности и жадности, отягощенных махровым непрофессионализмом. В таком случае «экономический» процесс осуществляется по оправдательному принципу всех неудачников: «Хотели как лучше — получилось как всегда». Вот именно в составе такого рода «корпораций» представляется целесообразным изучать динамику становления типичного профессионала. Со стороны индивидуального субъекта труда, не обремененного никакими внутренними сводами правил, возможна раздгерано-импульсивная стратегия поведения, предполагающая частую смену поведенческих программ. Предполагаем, что такого рода жизнедеятельность ни коим образом не способствует ни воспитанию, ни развитию настоящих профессионалов.

В рассматриваемом проблемном поле необходимо выделить два вида организационных регуляторов активности — нормативное и казуальное. Первое распространяется на всех членов корпорации, а второе рассчитано на отдельного человека или небольшую группу. Относительно регулирующей роли личного кодекса следует отметить его побудительно-стимулирующее воздействие на характер и направление социально-профессиональной деятельности. Наличие у субъекта профессиональной деятельности осознанного расхождения между текущим и субъективно желаемым состоянием способствует порождению чувства неудовлетворенности и содействует появлению определенного потребностного напряжения на соответствующем эмоционально-волевом фоне.

Из огромного количества различного рода информационных структур, относящихся к рассматриваемому классу «личный кодекс», считаем целесообразным и познавательным, а возможно и поучительным привести полностью лишь один. Речь идет о «Личном этическом кодексе» молодого российского долларового миллиардера Олега Леонова.

1. Увеличивать радость от жизни.

1.1. Увеличивать чувство самоуважения.

— Уменьшать количество неправильных поступков.

— Уменьшать нерешительность и страх перед трудностями.

— Увеличивать определенность личной позиции.

— Уменьшать количество жалоб.

— Увеличивать количество достижений.

1.2. Увеличивать уровень саморазвития.

— Увеличивать уровень интеллектуального развития.

— Увеличивать уровень духовного развития.

— Увеличивать уровень физического развития.

1.3. Улучшать отношения с окружающими.

— Уменьшать количество проявлений неуважения к окружающим.

— Увеличивать уровень терпимости и взаимопонимания.

— Повышать уровень внимания к окружающим.

— Увеличивать полезность для окружающих.

— Уменьшать количество конфликтов.

1.4. Повышать материальный уровень.

— Увеличивать полезность для Компании.

— Увеличивать преданность Компании.

— Повышать профессиональный уровень.

1.5. Улучшать настроение.

— Повышать оптимизм.

— Уменьшать зависимость от негативных воздействий.

— Увеличивать количество небольших радостей.

— Уменьшать зависимость от материальных благ.

— Уменьшать уровень неопределенности [13].

Трудно делать выводы относительно того, насколько способствовал студенту мединститута Олегу Леонову данный кодекс в стремительном финансовом успехе, однако мы убеждены, что социально-этический кодекс должен генерироваться каждым человеком самостоятельно и только для личного пользования. Такого же предназначения составляет интеллектуалами компании корпоративный кодекс в интересах компании. Именно поэтому он по определению не может быть таким же эффективным как личный кодекс. Просто бизнес-структуры осваивают еще один — моральный фактор повышения собственной эффективности.

В то же время весьма интересным и перспективным представляется повсеместное использование в социальном взаимодействии этноконфессиональных этических кодексов. В данном случае речь идет о моральном кодексе мусульманина, который может быть действенным только при условии полного совпадения личного и общественного контекстов. Смысловой масштаб морального кодекса мусульманина, как впрочем и аналогичных кодексов иных мировых религий, поглощает содержательные контексты как личных, так и корпоративных этических кодексов.

«Избегать сомнительных вещей. Не наблюдать то, что запрещено. Избегать ненормативной лексики. Мусульманин должен быть скромным, совестливым, и при этом не бояться говорить правду. Быть терпеливым и приветливым. Мусульманин должен быть искренним, честным, всегда говорить правду независимо от последствий. Избегать подозрений и сплетен. Мусульманин должен быть терпимым, лишённым гордыни, особенно к своим собратьям, не разделяя их по каким-либо признакам. Мусульманин должен подавать во всём личный положительный пример. Мусульманин должен

быть щедрым, принося в жертву душу и своё состояние ради Аллаха».

Выводы. Выявлены условия и факторы социально-профессиональной деятельности, породившие потребность в социально-этическом регламентировании и регулировании трудовых отношений. Установлено принципиальное отличие между этическими кодексами индивидуальных и коллективных субъектов жизни и труда. Выяснена закономерность содержательно-смысловой трансформации процессов морального регулирования жизнедеятельности и трудовых отношений. Определены движущие силы, побуждающие к личной саморегламентации социально-профессиональной активности. Осуществлен сравнительный анализ личных и корпоративных кодексов, а также их совокупная соотнесенность с моральными кодексами мировых религий, в частности ислама.

Литература

1. <http://www.psychodinamica.ru/eticv/etika/etich...>
2. <http://www.kor.wmsite.ru/news/arhiv-novostej/g...>
3. <http://www.marketing.ucoz.net/publ/2-1-0-2>
4. <http://www.kabinet-psiologa.ru/kodeks.html> копия
5. <http://www.socialka.clan.su/publ/3>
6. <http://www.isarastronomy.org/certification/cod...>
7. <http://www.otherreferats.allbest.ru/sociology/...>
8. http://www.opvsrb.ru/society/dokumenty/kodeks_...
9. <http://www.0652.biz.ua/novosti/obschestvo/etic...>
10. <http://www.nizhgma.ru/vrachu/kodeks/> копия
11. <http://www.social-nauka.com/kodjeks-etiki-pjed>

Анотация

Проблема полягає в реально сформованому протиріччі між сутнісними потребами людей і дезорганізованою системою виробництва матеріальних благ, наданням різного

роду життєзабезпечуючих послуг. Даною обставиною і визначається мета цієї роботи. Методами дослідження є концептуальна компаративістика, системний аналіз, структурно-функціональний аналіз, а також соціально-прогностичний метод. Виявлено умови та чинники соціально-професійної діяльності, що спричинили потребу в соціально-етичному регламентуванні і регулюванні трудових відносин. Встановлена принципова відмінність між етичними кодексами індивідуальних і колективних суб'єктів життя і праці. З'ясовано закономірність змістовно-смыслові трансформації процесів морального регулювання життєдіяльності та трудових відносин. Визначено рушійні сили, які спонукають до особистісної регламентації соціально-професійної активності. Здійснено порівняльний аналіз особистих і корпоративних кодексів, а також їх сукупна співвіднесеність з моральними кодексами світових релігій, зокрема ісламом.

Ключові слова: репертуар життєвих стратегій, особистий етичний кодекс, тактики поведінки, планування життя.

Summary

The problem is actually formed by the contradiction between the essential needs of the people and disorganized system of production of material goods and the provision of various kinds of life-supporting services. Determined by the circumstances and purpose of this work. Research methods are conceptually comparative studies, systems analysis, structural-functional analysis and socioprognostic method. We found the conditions and factors of social and professional activities that gave rise to the need for social and ethical regulation and the regulation of labor relations. Established the fundamental difference between ethical codes of individual and collective actors living and working conditions. We found a pattern meaningful semantic transformation processes of moral regulation of life and labor relations. Definitely driving forces that encourage the personal life planning activity. The comparative analysis of personal and corporate codes, as well as their combined correlation with the moral codes of the world's religions, including Islam.

Keywords: repertoire life strategies, personal code of ethics, tactics, behavior, life planning.

УДК 159:37.019.76

Л. Г. КОМАШКО,

методист Одесского областного института усовершенствования учителей

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Статья посвящена анализу профессионально значимых качеств практического психолога. В ней представлены такие понятия, как профессия, профессия психолог. Рассмотрены основные компоненты успешной деятельности психолога. Представлены результаты исследования профессионально значимых качеств студентов психологов.

Ключевые слова: профессия, профессия «психолог», профессиональные качества, профессиональная деятельность.

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные и политические изменения оказывают большое влияние на все аспекты жизнедеятельности личности, в том числе и на выбор профессии. Новые условия жизни предъявляют все более высокие требования к осуществлению профессиональной деятельности, в частности к специалистам конкурентоспособным, мобильным, умеющим

быстро приспосабливаться к новым условиям труда.

Среди многообразных видов деятельности личности профессиональная занимает особое место. Образую одну из основных форм активности субъекта, она аккумулирует в себе главные характеристики социальной обусловленной, осознанной и целенаправленной деятельности.

Этимологически слово *профессия* восходит

к латинскому *profiteri* — «говорить публично», что осмысливалось в свое время как «объявлять другим о своем деле, занятии, специальности» [8, 370]. Понятие «профессия» в литературе имеет много трактовок: 1) профессия как занятие, требующее специальной подготовки, которое человек практикует регулярно и которое служит ему источником средств к существованию; 2) профессия как особая форма социальной организации трудоспособных членов общества, объединенных общим видом деятельности и профессиональным сознанием; 3) профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни; 4) профессия как область приложения сил, связанная с выделением и уточнением самого объекта и предмета профессиональной деятельности [5].

Несколько определений приводит в своих работах Е. А. Климов: «Профессия — это необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства для его существования и развития». Уточняя это определение, Е. А. Климов характеризует профессию как общность, деятельность, область проявления личности и как исторически развивающуюся систему. Приведем еще одно его определение: «С точки зрения общества, профессия — это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении нужного обществу значимого результата, продукта». Обобщение имеющихся трактовок позволяет дать следующее определение: «профессия» — это исторически сложившаяся форма трудовой деятельности, для выполнения которой человек должен обладать определенными знаниями и навыками, иметь специальные способности и развитые профессионально важные качества [5].

Профессия «психолог» появилась сравнительно недавно. Отсюда и множество ошибочных сведений относительно её содержания и методов работы в ней. Многие люди даже путают такие похожие по звучанию, но разные по значению профессии, как психиатр, психотерапевт и психолог. В различных словарях можно найти такие определения профессии «психолог»:

1. Ученый или специалист по психологии. Знарок человеческой психологии, психики [2, 355].
2. Специалист в области психологии [3, 230].
3. Psychologist — специалист в области психологии, занимающийся научным изучением психики человека. Психологи могут работать в университетах, на предприятиях, в школах и больницах [10].

Как видим, представленные выше определения далеко не полные и нуждаются в уточнении, конкретизации, более полном раскрытии содержания. В зависимости от выбранной специализации и уровня решаемых профессиональных задач меняется как ее место в системе профессий, так и требования к специалисту. Например, в классификации профессий по целям профессиональной деятельности профессия психолога-исследователя относится к изыскательским, психодиагноста — к гностическим, а психолога-консультанта — к преобразующим. По условиям труда психолог-теоретик может быть отнесен к профессиям с работой в микроклимате, близком к бытовому, а психолог-прикладник — к профессиям, связанным с работой в условиях повышенной ответственности за жизнь и здоровье людей. Однако, несмотря на многообразие отраслей приложения психологических знаний, необходимыми требованиями к профессии являются: 1) наличие научных знаний в своей области; 2) использование специалистом специальных разработанных в психологии средств — методик, то есть научно обоснованных и подтвердивших себя на практике конкретных способов деятельности, направленных на достижение определенной цели — научной, диагностической, формирующей; 3) особая ответственность психолога-профессионала; 4) наличие у психолога-профессионала документа о психологическом образовании; 5) особый профессиональный такт и соблюдение профессионально-этических норм; 6) способность к профессиональному развитию и саморазвитию психолога-профессионала.

Любую деятельность, в том числе и практического психолога, обуславливает ее цель, т.е. вполне реальное представление о возможных результатах. Чтобы пройти путь от представления о результате до его реального воплощения, необходимо выполнить вполне определенные действия, которые принято называть функциями. Очевидно, что способность практического психолога эффективно выполнять свои функции зависит от определенных свойств его личности. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально значимых качеств.

Каким же должно быть сочетание свойств личности, которое в наибольшей степени обеспечивает успех деятельности практического психолога? Хотя исследований в этой области достаточно много, однако однозначного ответа о свойствах личности, способствующих эффективной работе психолога, к сожалению, нет. Ниже приведены лишь некоторые, например: L. Wolberg (1954) акцентирует такие особенности: чуткость, объективность (неотождествление себя с клиентами), гибкость, эмпатия и отсутствие собственных серьезных проблем. К особо вредным для консультанта чертам он относит авторитарность, пассивность и зависи-

мость, замкнутость, склонность использовать клиентов для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым к различным побуждениям клиентов, невротическую установку в отношении денег. Л. Б. Шнейдер предлагает объединить все личностные свойства, входящие в «образ Я» психолога-консультанта, в понятие «гуманность», которое включает в себя духовность, эмпатийность, открытость, этичность, мудрость, порядочность, сдержанность, терпеливость, веру в другого человека, благородство. Н. А. Аминов и М. В. Молоканов выявили, что для успеха психолога-практика самыми важными качествами личности являются общий интеллект, стрессоустойчивость, поддерживающий стиль общения. Е. В. Сидоренко и Н. Ю. Хрящева рассматривают некоторые из общих личностных и профессиональных качеств психолога, без формирования которых, по их мнению, невозможна эффективная психологическая деятельность. В качестве таких свойств личности психолога авторы выделяют психологическую наблюдательность, психологическое мышление, самообладание, умение слушать, эмпатию и креативность [1; 4; 6; 7].

Для успешной реализации себя в какой-либо профессии личность должна руководствоваться стремлением к саморазвитию, самосовершенствованию. Профессия психолога не исключение. Ведь чем больше специалист прилагает усилий для реализации себя на выбранном поприще деятельности, тем больше он самоактуализируется. Из исследований А. Маслоу очевидно, что важными компонентами самоактуализации выступают такие качества, как самоуважение, спонтанность, бытийные ценности, позитивность взглядов на человеческую природу, автономность, контактность, гибкость в общении, аутосимпатия, креативность. С нашей точки зрения, из перечисленного особо важными для психолога являются потребность в познании, самопонимание, автономность, контактность, гибкость в общении, вера в другого человека, рефлексия и эмпатийность [9].

Так, потребность в познании обеспечивает профессиональное развитие, даёт возможность идти в ногу с меняющимся временем, а значит адаптироваться к новым задачам в работе с клиентами, к их изменяющимся со временем особенностям, знакомиться и применять новые, более эффективные формы и методы работы, повышать результативность своей деятельности.

Способность психолога понимать самого себя также во многом определяет успешность его деятельности. Это нельзя смешивать и путать с перенесением, проекцией на клиента своих проблем и своего опыта. В данном случае самопонимание — это свидетельство чувствительности, сензитивности человека к своим собственным потребностям и желаниям, а способность распознать их помогает вести себя адекватно, в том числе и в работе с

клиентами, с их потребностями и интересами. Психолог способен содействовать позитивным изменениям клиента только тогда, когда проявляет терпимость ко всему разнообразию чужих и своих эмоциональных реакций. Чем больше психолог знает о себе, тем лучше поймет своих клиентов, и наоборот — чем больше психолог познает своих клиентов, тем глубже понимает себя. Очень важно благоразумно относиться к себе. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, скрывается в самооценке психолога, адекватности его отношения к собственным способностям и вообще к жизни.

Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Психолог обращается к жизни с вопросами, отвечает на вопросы, поставленные ему жизнью, и постоянно подвергает проверке свои ценности. Как в профессиональной работе, так и в личной жизни психологу не следует быть простым отражением надежд других людей, он должен действовать, руководствуясь собственной внутренней позицией, основанной, конечно же, на профессиональных знаниях, умениях и навыках. Особая ответственность психолога состоит, как это не странно звучит, в передаче ответственности за решение проблемы в руки самого клиента, а значит, его автономность приобретает здесь особый оттенок. Он не позволяет стереотипам, установкам, социально принятым мнениям побеждать, брать верх над собой и влиять на результаты деятельности.

Контактность и гибкость в общении психолога-практика — необходимое условие для установления доверительных отношений с клиентами. Несмотря на то, что существуют разные психотерапевтические направления и разные взгляды представителей этих направлений на позицию психолога в работе с клиентами, большинство практиков придерживаются мнения о том, что доверительное общение оптимизирует процесс работы, позволяет достигать за более короткий срок достаточно высоких результатов. Такие качества, как доверие к людям, вера в них, в их возможности даёт устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений и служит одним из критериев высокого профессионализма практического психолога.

Противоположностью обозначенному выступает социальная изоляция личности, которая подразумевает неэффективную реализацию заложенных в человеке потенциальных, коммуникативных возможностей, что вызывает неадекватность поведения: одиночество, конфликты и т.д. Это обуславливает трудности в осуществлении профессиональной деятельности психолога.

С целью изучения выделенных нами профессионально значимых качеств психолога-практика мы провели исследование студентов

психологов на базе одного из вузов Одессы. В исследовании принимали участие студенты 5-го курса специальности «Психология» в количестве 30 человек в возрасте 21–23 года. Для достижения цели исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. С целью выявления уровня социальной изолированности личности нами была использована методика «Экспресс-диагностика уровня социальной изоляции личности» (Д. Рассел, М. Фергюссон).

2. Методика «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ» (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина) использовалась с целью исследования таких важных для психолога качеств, как самопознание, самоуважение, спонтанность, автономность, бытийные ценности, позитивность взглядов на человеческую природу.

3. Методика «Диагностика социальной эмпатии (модифицированный тест опросника эмпатических тенденций, разработанный А. Мехрабианом и Н. Эпштейном)» — с целью выявления уровня эмпатийности.

Результаты исследования профессионально значимых качеств психолога свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых уровень их развития недостаточно высок. Так у 47 % испытуемых показатели уровня эмпатийности ниже среднего, средний уровень у 50 % и только 3 % испытуемых проявляют высокую эмпатичность.

По результатам, полученным с помощью методики САМОАЛ, выявлено: вера в людей и могущество человеческих возможностей у данной группы испытуемых ниже средних (из 15 максимально возможных баллов средний показатель на группу 6 баллов). Такие же результаты получены по шкале потребность в познании. Результаты, полученные по шкалам ценность, автономность, самопонимание, ауто-симпатия, контактность и гибкость в общении, свидетельствуют о среднем уровне развития данных качеств (общий показатель группы не превысил 7 баллов по шкале самопонимание и 8 баллов по шкалам ценность, автономность, ауто-симпатия, контактность и гибкость в общении из 15 возможных).

По результатам исследования уровня социальной изолированности личности у 73 % испытуемых низкий уровень и у 23 % средний.

В целом, исходя из результатов исследования, нужно отметить необходимость развития у представителей данной группы психологов выделенных профессионально значимых качеств. Особое внимание следует обратить на развитие потребности в познании: отсутствие стремления к познанию возможности получения сведений, дополнительной информации ограничивает специалиста не только в профессиональном, но и в личностном развитии. Недостаточная эмпатичность, низкий уровень доверия к лю-

дям и их возможностям, негибкость в общении ставят под сомнение достижение задач и целей профессиональной деятельности психолога.

Для изменения ситуации можно рекомендовать развивать уже имеющиеся у испытуемых личностные качества и корректировать те, которые мешают выполнению успешной профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что данная проблема требует более глубокого рассмотрения, необходимости провести дополнительные исследования как на данной группе испытуемых, так и на других группах психологов для уточнения результатов исследования.

Литература

1. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 74–83.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин — Минск : Харвест, 1998. — 800 с.
3. Дудьев В. П. Психомоторика : словарь-справочник / В. П. Дудьев — М. : ВЛАДОС, 2008. — 368 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римантас Кочюнас — М. : Академический проект, 1999. — 240 с.
5. Носкова О. Г. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / О. Г. Носкова ; ред. Е. А. Климова. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 384 с.
6. Сидоренко Е. В. Тренинг в практической подготовке психологов / Е. В. Сидоренко, Н. Ю. Хрящева // Актуальные проблемы психологической теории и практики / под ред. А. А. Крылова. — Спб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1995. — С. 99–106.
7. Шнейдер Л. Б. Основы консультативной психологии / Л. Б. Шнейдер. — М. ; Воронеж : НПО «Модек», 2005. — 325 с.
8. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского — М., 1960–1980. — Т. 1–8.
9. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.
10. www.vocabulary.ru.

Анотація

Стаття присвячена аналізу професійно значимих якостей практичного психолога. У ній представлені поняття професія, професія психолог. Розглянуто основні компоненти успішної діяльності психолога. Представлено результати дослідження виділених професійно значимих якостей студентів-психологів.

Ключові слова: професія, професія «психолог», професійні якості, професійна діяльність.

Summary

The article is dedicated to the analysis of the professionally important characteristics of a practicing psychologist. The words presented in the article are: profession, profession of a psychologist. The main components of the successful activity of a psychologist were considered. There are presented the results of a research done by students-psychologists.

Keywords: profession, profession of a psychologist, professional characteristics, professional activity.

Н. О. ЛУНЯЧЕК,

заступник директора з навчально-виховної роботи технічного ліцею № 173
Харківської міської ради, вчитель-методист

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

В роботі розглядаються питання підготовки вчителів географії до оцінювання якості географічної освіти в умовах класичного університету. Проаналізовано місце оцінювальної компетентності вчителя географії щодо його інтегральної професійної компетентності. Надано пропозиції щодо модернізації процесу професійної підготовки вчителів географії у вищій школі.

Ключові слова: вчитель географії, загальноосвітній навчальний заклад, компетентність, оцінювання, університет, якість освіти.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Підготовка вчителів географії у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України має усталені традиції і реалізується згідно з нормативними документами, затвердженими Міністерством освіти і науки України (МОНУ). Однак, на жаль, сьогодні недостатньо уваги приділяється питанням оцінювання якості географічної освіти, що обумовлено специфікою діючих навчальних планів і програм. У той же час в умовах запровадження в українській освіті технології зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), участі країни у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA та ін.) набувають актуальності питання формування у майбутніх вчителів географії оцінювальної компетентності як складової їх загальної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. Якість освіти є одним із ключових понять сучасної педагогіки. У загальнофілософському сенсі його розглядали Б. Гершунський, С. Клепко, В. Кремень, В. Лугай та ін. Питання оцінювання навчальних досягнень учнів як важливої складової оцінювання якості освіти розглядали В. Аванесов, О. Ануфрієва, В. Беспалько, Д. Гопкінз, Л. Гриневич, А. Забуліоніс, В. Леонський, І. Лікарчук, Л. Парашенко. Питання оцінювання якості географічної освіти відображено в роботах О. Грінченка, О. Жемерова, С. Коберника, Ю. Кобченка, В. Корнеєва, Я. Олійника, В. Пересадько, В. Редіної, О. Топузова та ін.

П. Шищенко та інші дослідники наголошують, що для розв'язання сучасних проблем стандартизації географічної освіти в Україні необхідно постійне удосконалення шкільних і вузівських навчальних планів і програм, структурізація їх змісту. Розробка стандартів змісту вищої географічної освіти актуалізує застосування нових інноваційних технологій навчання, в тому числі модульно-рейтингової системи, формування тестів з географічних дисциплін як засобів навчання і контролю якості знань, створення нового покоління підручників,

навчально-методичних комплексів, географічних карт і атласів для повного забезпечення неперервної географічної освіти [7].

У цьому контексті актуальною є точка зору В. Кременя, який у своїх роботах наголошує на вимогу сьогодення щодо принципового завдання змінити всю систему підготовки майбутнього вчителя [3, 137–138].

Я. Олійник зазначає, що фахівець з вищою географічною освітою повинен володіти певним набором компетенцій, які характеризують його як спеціаліста і людину. До найважливіших компетенцій випускників-географів він відносить соціальні, економічні, управлінські, методологічні та спеціальні, бо саме вони забезпечують випускникові можливість добре орієнтуватися на ринку праці [4].

В. Сиротін зазначає, що поряд з формуванням доцільного змісту географічної освіти важливим є здійснення контролю за якістю географічної освіти. Він підкреслює, що необхідна система завдань і вправ, яка дає можливість не лише перевірити, як учні засвоїли теоретичні поняття і опанували фактологічними знаннями, але й оцінити практичні уміння учнів отримувати потрібні знання з різних джерел інформації. При цьому необхідно систематично проводити як поточний, так і підсумковий контроль знань за певний час вивчення матеріалу [6]. Наведені вище позиції відомих науковців свідчать про необхідність уточнення переліку компетентностей, що формують інтегральну компетентність майбутнього вчителя географії і включення до неї як складової оцінювальної компетентності.

Разом з тим більшість існуючих сьогодні наукових робіт щодо підготовки вчителя географії стосується формування змісту географічної освіти і традиційних компетентностей (картографічної, кліматологічної тощо). Значно менше уваги приділяється питанням, що стали на порядку денному в процесі модернізації системи освіти в Україні. Серед них і підготовка вчителя до оцінювання якості географічної освіти.

Постановка проблеми. Метою даної статті є аналіз структури і змістовного наповнення діючих навчальних планів за спеціальністю «Географія» і розробка рекомендацій щодо модернізації змісту навчання в контексті формування оцінювальної компетентності майбутніх вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. Підвищення якості освіти є важливою складовою розвитку України в контексті загальноцивілізаційних тенденцій. За Т. Лукиною, якість освіти — це збалансована відповідність певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом підвищення встановленої якості. Т. Лукіна наголошує, що розрізняють два основні підходи щодо визначення сутності якості освіти. У межах першого підходу — нормованого — сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджено відповідними документами. Другий підхід — управлінський — подає цю категорію з позиції сучасної теорії й практики управління якістю [1].

Таким чином, розглядаючи якість географічної освіти з позиції нормованого підходу, можна визначити її як ступінь задоволення користувачів освітніх послуг та їх відповідність вимогам стандарту географічної освіти.

Е. Коротков, розглядаючи основні параметри якості освіти і аналізуючи результат освіти, підкреслює, що важлива роль, яку реалізує фахівець, — є роль експерта. Однак якості експерта формуються не під час вивчення певної окремої дисципліни, а завдяки оволодінню комплексом і логікою всіх дисциплін, методиками їх викладання. Він підкреслює, що навички проведення експертизи — це навички особливого типу, яким потрібно не тільки навчати, а й створювати умови для їх засвоєння в процесі освіти [2, 207].

Сьогодні підготовка вчителів географії здійснюється більше ніж у 100 ВНЗ України, в тому числі близько 50 ВНЗ III–IV рівня акредитації, які представлені переважно педагогічними і класичними університетами. Аналіз статистичних даних свідчить, що близько половини вчителів географії отримують повну вищу освіту саме у класичних університетах, серед яких провідними є Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Львівський національний університет імені І. Я. Франка та ін. У даній статті ми розглянемо матеріали щодо підготовки вчителя географії на прикладі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Існуюча сьогодні у класичних університетах практика підготовки майбутніх вчителів передбачає переважно вивчення фундаментальних

і спеціальних дисциплін, що відповідають вибраній галузі знань. У той же час безпосередня підготовка майбутніх вчителів географії вимагає засвоєння низки дисциплін педагогічної спрямованості, в тому числі, пов'язаних з формуванням у майбутнього вчителя спроможності об'єктивно оцінювати якість знань учнів з географії, з'ясовувати певні тенденції в процесі вивчення стану викладання географії в загальноосвітньому навчальному закладі.

Сьогодні очевидно, що вимогою часу є формування оцінювальної компетентності вчителя, який спроможний застосовувати сучасні технології для оцінювання якості освіти в межах предмета, який він викладає. Перш за все це стосується володіння ним тестовими технологіями щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, розуміння процедур інтерпретації отриманих результатів, уміння приймати рішення на їх основі.

У цьому контексті актуальним є аналіз загальної структури навчальних планів підготовки студентів, змісту окремих навчальних дисциплін, алгоритму їх викладання під час навчання, тобто тих аспектів, які дозволяють підготувати сучасного вчителя до оцінювання освітніх послуг, що надаються населенню України.

Слід також наголосити, що ми розглядали компетентність згідно з визначеннями, які оприлюднені у Національній рамці кваліфікацій України, а саме:

— інтегральна компетентність — узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

— компетентність/компетентності — здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

— результати навчання — компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [5].

Під час виконання роботи було проаналізовано навчальні плани щодо підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів за напрямом «Географія», спеціальність «Географія». Було з'ясовано, що оцінювальна компетентність цілеспрямовано формується тільки в процесі вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Моніторинг якості освіти» під час підготовки бакалаврів (табл.).

При вивченні цієї навчальної дисципліни передбачено формування такої компетенції (як складової компетентності), як здатність використовувати основи теорії педагогічного оцінювання в процесі проведення моніторингових досліджень. Окремі компетенції щодо створення інструментарію оцінювання і його застосування формуються також в процесі виконання практичних робіт щодо створення проекту моніторингу для певного навчального закладу. Ра-

Елемент навчального плану
підготовки бакалаврів з географії

Назва дисципліни	Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
Дисципліни вільного вибору студентів					
Моніторинг якості освіти	2	72	10	10	52

зом з тим кількість навчального часу, що відводиться для цієї діяльності, є незначною.

Нагальною потребою сьогодення є введення у варіативну частину навчального плану підготовки бакалаврів за спеціальністю «Географія» окремої навчальної дисципліни «Педагогічні вимірювання». Загальний обсяг годин для цієї дисципліни повинен складати орієнтовно 72–108 год. і передбачати значну кількість практичних занять. Зазначену дисципліну необхідно викладати у два етапи (до початку педагогічної практики і після її завершення), що дозволить застосовувати отримані знання і практичні навички на практиці. Відповідно необхідно змінити і традиційні підходи до проведення педагогічної практики, які беруть за основу трансляцію певних знань в процесі проведення уроків і закріплення окремих аспектів методики викладання географії. Реалії є такими, що під час педагогічної практики майбутній вчитель не отримує досвіду, який би вплинув на формування його оцінювальної компетентності.

Зміст цієї навчальної дисципліни повинен відображати сучасні тенденції теорії якості; передбачати оволодіння діагностичними методами, що дозволяють вимірювати складові географічної компетентності учнів; готувати їх до професійної комунікації в процесі оцінювання. Окремий розділ повинен бути присвячений теорії кваліметрії, досягнення якої сьогодні недостатньо використовуються в навчальних закладах.

Важливою складовою навчальної дисципліни «Педагогічні вимірювання» повинна також бути інформація щодо історії становлення оцінювання в системі освіти розвинених країн світу, які мають усталені традиції в цьому питанні, що формуються вже близько ста років. Певний досвід має і Україна, який пов'язаний переважно з її новітньою історією.

Грунтовного висвітлення потребують методологічні основи оцінювання, сучасні моделі оцінювання. Майбутньому вчителю географії необхідно не тільки надати базові знання з теорії педагогічного оцінювання, а й сформулювати розуміння, що теорія оцінювання дуже динамічно розвивається і без постійної самоосвіти не може відповідати вимогам часу.

Введення дисципліни «Педагогічні вимірювання» буде каталізатором для модернізації змісту й інших навчальних дисциплін. У першу чергу це стосується рівня викладання навчальних курсів з ІТ-технологій, без яких сьогодні досить складно аналізувати результати вимірювань якості освіти.

Слід також наголосити, що специфіка викладання передбачає розподіл навчальної групи на підгрупи, зважаючи на складність матеріалу, який мають засвоїти студенти.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити такі **висновки**:

1. Ситуація з наявністю в діючих навчальних планах дисциплін, що зорієнтовано на підготовку майбутніх вчителів географії до оцінювання якості освіти, є незадовільною і вимагає поліпшення.

2. Сьогодення потребує введення під час реалізації варіативної складової підготовки бакалаврів за спеціальністю «Географія» навчальної дисципліни «Педагогічні вимірювання».

3. Суттєвих змін потребує організація і зміст педагогічної практики. Вектор змін має бути спрямований не тільки на отримання загальної педагогічної компетентності, але й акцентований на окремі її складові — зокрема оцінювальну компетентність.

4. Необхідно звернути увагу на подальшу індивідуалізацію навчання студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін, що формують оцінювальну компетентність майбутніх вчителів.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо розробку педагогічних технологій щодо формування в умовах класичного університету оцінювальної компетентності майбутніх вчителів-предметників.

Література

1. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. — М.: Академ. проект: Мир, 2006. — 320 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
4. Олійник Я. Роль географічної освіти невпинно зростає [Електронний ресурс] / Я. Олійник. — Режим доступу: http://newspaper.univ.kiev.ua/view_article.php?id=444.
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
6. Сиротин В. И. Содержание географического образования и совершенствование механизмов контроля его качества [Электронный ресурс] / В. И. Сиротин. — Режим доступа: <http://geo.1september.ru/2003/02/3.htm>.
7. Шищенко П. Г. Стандарти географічної освіти в Україні: глобальний та регіональний виміри / П. Г. Шищенко, Я. Б. Олійник, О. Ю. Дмитрук, Н. В. Мунич // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «География». — 2004. — Т. 17(56), № 4. — С. 55–64.

Т. А. ЛУГОВА,
канд. мистецтвознавства, ОНПУ

С. П. МЕЛЬНИК,
канд. наук із соціальних комунікацій, ОНПУ

КАРТОГРАФУВАННЯ ЗНАНЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СПІВРОБІТНИКІВ ЗОШ ТА ВНЗ

У статті аналізуються теоретичні та методологічні основи картографування знань як ефективного інструмента для вивчення інтелектуального потенціалу організації. Доводиться, що карта знань є важливою підмогою для вирішення проблем професійної інформованості викладачів, адже вона створює цілісну візуальну картину наукової та навчальної діяльності середнього навчального закладу або кафедри ВНЗ в її динаміці.

Ключові слова: карта знань, інтелектуальний потенціал, інтелектуальний капітал, менеджмент знань, явні знання, неявні знання, аудит знань, компетенції співробітників, візуалізація.

В умовах становлення і розвитку інформаційного суспільства інтелектуальна робота, спеціальні знання і комунікації стають факторами нових управлінських інформаційних технологій і конкурентоздатності не лише у сфері бізнесу і виробництва, але й у невиробничих організаціях, таких як середні та вищі навчальні заклади. При стрімкому зростанні глобальної конкуренції інтелектуальний потенціал стає ключовим ресурсом розвитку будь-якої організації. Тож вивчення та оцінка інтелектуального потенціалу персоналу є важливою і невід'ємною частиною системи управління підприємством і спрямована на підвищення ефективності його функціонування. З практичної точки зору основний інтерес представляє створення і розвиток комплексних методик вивчення і система оцінки інтелектуального потенціалу та управління інтелектуальним капіталом як стратегічним ресурсом організації.

У даний час переважно застосовуються економічні методи оцінювання нематеріальних активів і компонентів інтелектуального капіталу (коєфіцієнт Тобіна [10], методики EVA (Economic Value added), Navigator, Intangible Assets Monitor [2, 24] і так далі), але далеко не всі вони застосовуються в практичній діяльності таких організацій, як середні та вищі навчальні заклади. Тому актуальність теми дослідження визначається необхідністю пошуку методів, адекватних для невиробничих організацій, які б забезпечували вивчення і оцінку внутрішніх інтелектуальних ресурсів організацій, спрямованих на ефективне використання людських ресурсів і отримання максимального прибутку або ефекту (у даному випадку, якості вищої освіти). Одним з неекономічних інструментів вивчення і оцінки інтелектуального потенціалу організацій є інтелект-карта або картографування знань.

З 70-х років ХХ століття інтелект-карти успішно використовуються у багатьох галузях інтелектуальної роботи: спочатку в психології (як прийом ефективної організації розумової діяльності з метою навчання і праці), потім у виробничому і консалтинговому бізнесі. З 90-х років у зв'язку з розширенням сфери менеджменту знань (knowledge management) інтелект-карти стали основним інструментом для виконання завдань працівниками інтелектуальної праці (наукових, освітніх, рекламних тощо). Така технологія вже успішно використовується в Російській Федерації для навчання школярів, в телевізійній рекламі, у розвитку творчого потенціалу персоналу компанії (створення банку ідей і впроваджень) [25]. З розповсюдженням комп'ютерів почали з'являтися перші програми для побудови карт знань в електронному вигляді (Bubbl.us, Графвіз, MindMeister.com, Mindomo.com та програми Explain, NodeMind, Inspiration, The Brain, Map it! (by Tony Buzan), MindMapper Pro, MindGenius Business, Visual Mind, Mind Pad, Mind manager, Freemind тощо), що відкрило додаткові можливості для їхнього корпоративного застосування.

Наукове обґрунтування застосування карт знань для вивчення інтелектуального потенціалу підприємств знаходиться на перетині одразу декількох фундаментальних галузей знань: психології праці та її наукової організації, менеджменту знань та інформаційної економіки (в аспекті дослідження інтелектуального капіталу). При цьому кожна з цих галузей знань має свою наукову традицію. Сьогодні картографування знань розглядається в контексті аудита знань організації.

Слід зауважити, що дослідження процесу картографування знань загалом зберігають прикладний характер: розглядаються правила

складання карт знань (Т. Бьюзен [6], А. Кутовенко [17], В. Копил [14], С. Бехтерев [4], Х. Мюллер [20]), програмне забезпечення та сервіси для створення інтелект-карт (Р. Тертишний [26], А. Кутовенко [17], В. Копил [14]), вивчаються шляхи використання карт знань для створення професіограм (Н. В. Знаменська [11]), аналізуються приклади створення різних видів карт знань (У. Букович, Р. Уїлльямс [5]). Теоретичне обґрунтування карт знань спорадично подається в працях Т. Гаврилової [7], Т. Андрусенко [2] та А. Снітко [24].

Втім, незважаючи на те, що в історіографії накопичено основний масив інформації про картографування знань, а технології менеджменту знань знайшли своє наукове обґрунтування та застосування в галузі освіти (Е. Ю. Ігнатєва [13], І. П. Норенков [22]; Ю. П. Похолков та А. И. Чучалін [23]), праці, які б теоретично обґрунтовували та практично демонстрували можливості створення і застосування карт знань в галузі менеджменту середньої та вищої освіти, зокрема для вивчення інтелектуального потенціалу університетських кафедр, відсутні. Залишаються відкритими питання: яку роль інтелект-карти організації виконують в проведенні аудиту знань і визначенні, де знаходяться знання в організації; налагодженні процесу накопичення і обміну знаннями всередині організації; з'ясуванні, які перетворення необхідно здійснити, щоб організація краще могла використовувати свій інтелектуальний капітал; розробці процесів, інфраструктури і організаційних процедур, які дозволять співробітникам створювати і використовувати власну корпоративну базу знань.

Мета дослідження — розкрити суть та можливості застосування інтелект-карти як інструмента для вивчення інтелектуального потенціалу організацій на прикладі середніх шкіл та кафедр ВНЗ.

Карти знань — діаграми, схеми, що наочно представляють різні елементи системи знань (ідеї, завдання, тези тощо), пов'язані один з одним і об'єднані спільною ідеєю.

Вважається, що карту знань як метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфірій Тіросський ще в III столітті нашої ери, намагаючись розібратися в концепціїх Аристотеля. Серйозні сучасні розробки в галузі картографування знань належать до 60-х років і пов'язані з розвитком теорії семантичних мереж стосовно вивчення мислення людини в процесі навчання [17].

Поява терміну «інтелектуальна карта» або «карта знань» («Mind mapping» або «Mind Map») та власне фундамент вчення ментальних карт було закладено Девідом Осубелом (David Ausubel) [14, 5] та розвинуто у працях Джозефа Новака (Joseph D. Novak) та Тоні Бьюзена (Tony Buzan). Т. Бьюзен писав, що інтелект-карти «є зовнішньою «фотографією» складних взаємин думок у конкретний момент

часу. Вони дають мозку можливість краще «побачити себе з боку», значно вдосконалюють всі розумові навички, підвищують компетентність, вносять до життя більше радості, впорядкованості і задоволення [6]. У російських наукових працях з системології схожі ідеї були виражені Г. П. Мельниковим і П. Г. Кузнецовим [16] та широко використовувалися Г. П. Щедровицьким і його послідовниками в організаційно-діяльностних іграх (існує навіть музей схем Щедровицького) [15].

У російськомовних перекладах термін «Mind Map» (від англ. mind — розум, розумові здібності, пам'ять, думки, погляди; map — карта) може звучати як «карти знань», «карти думок», «карти розуму», «розумові карти», «інтелект-карти», «карти пам'яті», «карти мозку», «концепт-карти», «карти уявлень», «асоціативні карти», «ментальні карти» та «схеми мислення» [14]. Рідше використовуються терміни: «картоїд», «зірка рішень», «карти структуривання інформації», «розумні карти», «карти концепцій», «конструктивна функціональна схема» тощо. У наукових колах семантичні нюанси цих термінів не розмежовуються, а самі терміни вживаються як синоніми.

Єдиним виключенням є маленька нотатка А. О. Малигіна, який аналізує всі ці терміни крізь призму особливостей перекладу з англійської мови та пропонує вживати словосполучення «карти розуму», адже, на його думку, воно коротке, близьке до англійського варіанта, поняття «розум» вельми широке та включає всі інші варіанти, а також зрозуміле більшості людей [18]. Примітно, що дослідник окремо виділяє «Конструктивні функціональні системи (схеми)» та «Concept Maps», що перекладається як «концептуальна карта», «карта концепція» та «представлення асоціацій». Втім, він не обґрунтовує причини такої класифікації. Замітка А. О. Малигіна варта окремого дослідження. Проте, на нашу думку, всі варіанти перекладу одного поняття відображають різні його аспекти та характеристики, адже в основі концепції ментальних карт лежать уявлення про принципи роботи людського мозку: асоціативне (нелінійне) мислення, візуалізація розумових образів, цілісне сприйняття (гештальт). Тому, як нам здається, не варто звужувати картографування знань лише одним терміном, а, навпаки, розвивати тезаурус цієї науково-практичної галузі знань.

Словник з менеджменту знань визначає інтелект-карту як «карту, що відображає розподіл елементів знань між різними об'єктами організації, такими як організаційна одиниця, функція, процес, місцезнаходження і таке інше. Додатково на карті може встановлюватися ступінь покриття (coverage) елементом знань відповідної потреби. Створення та підтримка карти знань є основним завданням аудита знань» [28]. На такому розумінні карт знань наполягає Т. Андрусенко. Вона вважає її

одним з основних етапів аудиту знань організації та визначає процес створення інтелект-карти як візуальне представлення активів знань: які знання є в організації, де вони знаходяться, як рухаються потоки знань між підрозділами і спеціалістами [1]. На її думку, карти знань є хорошим способом фіксації і обміну явними знаннями, а також виступають візуалізаціями неявних знань з різними рівнями деталізації. У такому ж приблизно ключі розуміє це поняття С. Бехтерев. Він називає карти знань «майнд-менеджментом» та визначає їх як технологію представлення потоків інформації у вигляді, що потребує мінімум часу та психофізіологічних ресурсів для пошуку, аналізу і розуміння [4, 45].

На відміну від Т. Андрусенко і С. Бехтерева, М. Маринічева та О. Никифорова вважають карти знань не етапом аудиту знань, а його результатом, що зручно показує фактичний обсяг знань компанії та методи роботи з накопиченою інформацією [21]. При цьому О. Никифорова зазначає, що робота по створенню карт знань має бути проведена на етапі планування створення системи управління знаннями організації [21]. Авторка справедливо посилається на одного з перших російських експертів у галузі менеджменту знань Марію Маринічеву, яка визначає карту знань як «графічне зображення місцезположення знань та інформації, необхідних для роботи організації та її підрозділів» [19, 166]. М. Маринічева пише, що створення карти знань — «це процес виявлення тих знань, які необхідні для виконання завдань компанії, встановлення авторства цих знань, їх цінності і зв'язків між ними. Об'єктами нанесення на карти є документи, сайти, ресурси (наприклад, директорії, каталоги, бази знань), події, співтовариства, експерти (імена і контакти)» [19, 166].

У. Букович та Р. Уїлльямс відносять карти знань до системи показників інформації і називають їх каталогами, довідниками, планами та директоріями [5, 63], за якими можна побачити не лише внутрішні та зовнішні ресурси самої компанії (бази даних або публікації), але й експертів, з якими в організації налагоджені міцні зв'язки [5, 64].

А. Снітко визначає динамічну карту знань (ДКЗ) як сучасний спосіб накопичення, розвитку, редагування і передачі знань, що відповідає вимогам і умовам еволюції інформаційного суспільства. На її думку, головна відмінність філософії і технології ДКЗ полягає в тому, що основні завдання — накопичення, трансформація і передача знань — вирішуються комплексно [24]. Вчена вважає, що динамічність — це одна з головних якостей карти знань, а спадкоємність — одна з ключових переваг такої карти. Вона пише: «Такі карти, як правило, зберігаються в електронному виді і їхня технологія «заточена» так, що кожна людина, яка має доступ до використання мож-

ливостей карти, може редагувати вузли, структуру і дані» [25].

Наскільки широким та багатоаспектним є поняття «карта знань», настільки ж багатими є її функціональність та можливості. Н. В. Знаменська відзначає, що карта дозволяє наочно охопити всю ситуацію використання і отримання знань в цілому, а також утримувати в свідомості одночасно велику кількість інформації, аби знаходити зв'язки між окремими ділянками, запам'ятовувати інформацію і бути здатним відтворити її навіть через тривалий час [11, 2]. На здатність карт знань охоплювати складні концепції та великі обсяги інформації вказує й О. Кутовенко [17]. Фактично, це перехід від послідовного текстового викладу інформації до образного мережного [8]. Карти знань мають велике значення для наочного представлення форм діяльності і видів інформації, які необхідні для конкретних управлінських посад [11, 3].

На думку Давенпорта і Прусака (1998) створення карти знань припускає «визначення місцезнаходження важливих для організації знань і представлення списку або картини, що показує, де знайти знання. Карти знань вказують як на людей, так і на документи і бази даних» [7]. Грей (Grey, 1999) у свою чергу пише, що «карта знань — це навігаційний помічник для прихованого і явного знання, що ілюструє потоки знань в організації. Карта знань описує джерела, потоки і межі знань організації. Карта знань допомагає зрозуміти зв'язок між сховищами знань і динамікою» [7].

Мета розробки інтелект-карт полягає в найбільш доступному об'єднанні елементів і образному представленні системи знань [11, 2–3]; у демонстрації необхідних знань та спеціалістів, яким ці знання потрібні; які знання є в них; чи є знання явним або неявним; на які джерела є посилення тощо [1]; вони вказують «шлях та відповідають на питання «Де?» [19, 166].

Тож у сучасних умовах інтелект-карту використовують як один з інструментів вивчення та управління інтелектуальним потенціалом організації, а процес ідентифікації знань і умінь, необхідний для продажу або підготовки рішення називають картографуванням знань. Метою цього процесу є визначення того, які знання потрібні і де вони розташовані. Результат картографування знань виявляється не тільки у визначенні знань, якими потрібно управляти, але й в тому, як саме необхідно управляти ними [12, 101].

Картографування знань належить до неформальних інструментів управління інтелектуальним капіталом, яким відводиться особлива роль. Якщо формальні інструменти (експертні системи управління, системи штучного інтелекту, автоматизовані системи ухвалення рішень, системи підтримки рішень і системи підтримки роботи з клієнтами) спрямовані на кодифікування інформації і збереження фор-

малізованих знань в компанії (Е. Л. Балашов [3]), то неформальні показують та зберігають неявні знання компанії (досвід, навички, контакти, хобі тощо). Як пише Е. Д. Балашов, близько 80 % неявних знань втрачається, коли співробітник звільняється з компанії, якщо не відбувається обмін знаннями всередині колективу [3].

Існують різні чинники, що зумовлюють необхідність створення карти знань організації. Так, Т. Андрусенко акцентує увагу на найбільш поширені випадки, коли корисний і необхідний аудит знань [1], а Н. В. Знаменська зазначає проблеми, які можна вирішити за допомогою управління знаннями [11]. Оскільки ж картографування знань є одним з етапів аудиту знань організації, що входить в загальне поняття управління знаннями, то названі випадки можна екстраполювати і на причини складання карт знань:

— як попередній етап при формуванні організації своєї стратегії в галузі управління знаннями [1];

— при виникаючих питаннях і сумнівах щодо цінності тієї або іншої ініціативи, пов'язаної з використанням інформаційних систем [1];

— якщо результати досліджень і розробок упроваджуються не так швидко, як хотілося б;

— у випадку інформаційної перевантаженості, коли фахівці підприємства витрачають значну частину робочого часу на пошуки потрібної інформації або експерта, або необхідні ресурси бувають недоступні [11, 1];

— неефективне використання колективного та індивідуального досвіду, коли в організаціях не вистає можливість для збереження минулого досвіду співробітників. Це призводить до непрофесійних дій, повторних помилок і зайвої роботи, а навчання і адаптація новачків у компаніях стають неефективними [11];

— порушення комунікацій між підрозділами, недостатність відомостей про їхню діяльність. У результаті ухвалюються невірні рішення, дублюються дії і засоби, наносяться збитки репутації організації [11].

У. Букович та Р. Уїлльямс у своєму керівництві щодо управління знаннями організації підкресливали: «Навіть в організаціях з високим рівнем централізації існує тенденція до розпилювання інформації, оскільки працівники одного підрозділу практично не контактують з працівниками інших підрозділів, якщо тільки їм не доводиться працювати разом над яким-небудь проектом. Проте недолік полягає в тому, що працівники, зайняті в різних частинах однієї організації, не можуть скористатися досягненнями один одного, оскільки просто мало про них обізнані» [5, 63]. На думку авторів такі карти розробляються передусім для того, щоб указувати шлях до рішень, а не самі рішення. Основна ідея полягає в тому, щоб дозволити групам, які одночасно зайняті вирішенням од-

нієї і тієї ж задачі, співпрацювати та ідейно «підживлювати» один одного [5, 65].

А. Ф. Тузовський, С. В. Чиріков, В. З. Ямпольський відносять методики побудови карт знань (разом з системним аналізом, семантичним пошуком, «мозковим штурмом» і систематизованими опитуваннями споживачів) до методів і інструментів, що підтримують ідентифікацію знань в організації. При цьому ідентифікацію знань вони розуміють як виявлення потреби в знаннях для конкретної предметної галузі і конкретного виду діяльності. Вчені пишуть: «Первинним в даному виді діяльності є аналіз стратегічних цілей у виробництві конкурентоздатних товарів і послуг (традиційних або принципово нових), виявлення знань, необхідних для досягнення цих цілей. На цьому етапі важливо здійснити «аналіз розриву», тобто виявити, які існуючі знання доступні і які знання відсутні. Аналіз необхідної інформації і знань виконується як на рівні організації та її основних структурних підрозділів, так і на персональному рівні, тобто на рівні окремих спеціалістів і професійних груп» [27, 33]. Таким чином, картографування знань виявляється важливим інструментом для забезпечення інформаційної спадкоємності та інноваційного розвитку компанії.

На нашу думку, технологія картографування знань поєднує в собі ознаки формальних і неформальних інструментів вивчення та управління інтелектуальним потенціалом організації. Оскільки карта знань одночасно охоплює і фіксує формальні знання організації (що дає можливість скласти базу даних експертів організації) і за рахунок своєї комплексності і наочності спонукає до інтуїтивного та креативного прийняття вірного управлінського рішення. Так, якщо О. Кутовенко підкреслює логічні можливості карт знань, то У. Букович та Р. Уїлльямс звертають увагу на їхні креативні можливості. Дослідники пишуть: «Такі методи, як карта підсвідомості (mindscaping) або карта думки (mindmapping), використовують графіку і ілюстрації до тем, винесених на нараду, щоб стимулювати асоціації, які можуть привести до «осяяння», маловірогідного при звичайних методах представлення даних» [5, 177]. Як справедливо відзначає Т. Андрусенко, сама по собі така візуалізація вже служить окремим інтелектуальним продуктом, виступаючи додатковим знанням, оскільки відкриває неявні зв'язки між джерелами знань або вказує на «щілини» в існуючих ресурсах [1].

Необхідно відзначити роль, яку карти знань можуть відігравати у соціокомунікативних відносинах співробітників середніх шкіл та ВНЗ. Вона полягає в тому, що картографування знань дозволяє візуально представляти сукупність явних і неявних професійних знань та компетенцій співробітників школи і кафедри ВНЗ, характер потоків знань та їх взаємодію, а також поєднати в єдине ціле всі фрагменти

та стосунки, яких не були видно. Все це дає можливість аналізувати знання вчителів і викладацько-професорського складу кафедри та здійснювати ефективну роботу з ними. Таким чином карти знань стають банком пам'яті для зберігання інформації і можуть застосовуватися для того, щоб нагадувати користувачеві про які-небудь справи або ініціювати у нього свіжі ідеї.

За допомогою концептуальних карт знань (наприклад, за навчальними дисциплінами та темами) можна вирішувати такі звичайні для роботи середніх шкіл та кафедр ВНЗ проблеми, як дублювання науково-методичної інформації там, де слабкі міжпредметні зв'язки (що спричиняють багато повторень одного рівня в різних дисциплінах та незадоволеність студентів), утруднені процеси збереження, обміну та ефективного використання минулого досвіду і науково-методичних напрацювань викладачів, причиною чого є загальне ставлення викладачів до знань як до «запасу», що оцінюється на рівні інтелектуальної власності, яку треба захищати.

Т. А. Гаврилова, посилаючись на праці ван Енгера (van Engers, 2001), Абекер і ван Елста (Abecker and van Elst, 2003) [9] підкреслює, що знання можуть розумітися у двох аспектах: знання як «запас» і знання як «потік». Згідно з першим підходом, знання — це актив, продукт, який може існувати незалежно від людини, і управління яким подібно до управління будь-якими іншими ресурсами. Обмін і передача знань у межах однієї організації зазвичай набувають форми створення баз знань, що забезпечують накопичення і повторне використання знань [9]. Таким чином, як справедливо зазначає вчена, ресурси знань у широкому сенсі можуть знаходитися в різних місцях — в базах даних, базах знань, картотечних блоках, у спеціалістів — і розосереджені по всьому підприємству. Якщо ж знання розуміються як «потік», то воно не може передаватися як якийсь об'єкт, оскільки у формування знання істотний внесок робить людина-учасник процесу передачі. Даний погляд Т. Гаврилова пояснює тим, що знання — результат інтерпретації інформації у певному контексті [9]. Можливо саме цим зумовлюється багатогранність тлумачення поняття «знання».

Тож на нашу думку, впровадження карт знань у діяльність середніх шкіл та кафедр ВНЗ неявно допоможуть змінити застарілі установки викладачів щодо інтелектуального капіталу як фіксованого «запасу» та сприятимуть формуванню нового «командного» ставлення до знання як до «корпоративного потоку». Технологія картографування знань, як і інші методи менеджменту знань, розрахована не на адміністрування наукового пошуку, а на взаємний обмін досвідом, нові форми згортання корисної інформації, зниження ефекту її споживання. Саме це дозволить більш гнучко управ-

ляти науково-дослідними проектами, ефективніше обмінюватися знаннями (Р. Дафт), забезпечувати взаємну доповнюваність членів кафедри на основі наявності спільних цілей і цінностей. Командна робота дозволяє значно підвищувати конкурентоспроможність компанії за рахунок сукупності знань і навичок кожного її члена і синергетичного ефекту від їхньої роботи (Л. Клеєва) [3].

Перевагами впровадження концептуальної карти знань є те, що вона певною мірою заощаджує робочий час викладача при встановленні та налагодженні міжпредметних зв'язків. Зрозуміло, що на створення та редагування карти знань витрачається певний робочий час, але значно більше часу потрібно викладачу для того, аби відвідати всі наявні заняття, лекції та семінари колег, або в разі науково-методичної потреби переробляти всі наявні робочі програми дисциплін. Адже концептуальна карта знань школи або кафедри створює цілісну візуальну картину наукової та навчальної діяльності школи або кафедри ВНЗ в її динаміці, миттєво, при першому ж погляді, формуючи комплексний системний підхід при розробці та удосконаленні програм окремих навчальних дисциплін.

Проблему інформаційної перевантаженості співробітників середніх шкіл та кафедр ВНЗ (коли втрачається значна частина робочого часу на пошуки потрібної інформації або потрібного спеціаліста для вирішення наукових, методичних або організаційних завдань) вирішує створення «карти компетенцій» школи або кафедри ВНЗ. Вона допомагає візуалізувати компетенції співробітників навчальних закладів, виділити з них експертів у певних науково-професійних галузях та об'єднати в умовні «співтовариства практики» або сприяє організації «співтовариств, що навчаються» у межах науково-педагогічної роботи. Така карта може бути покажчиком на більш деталізовані джерела знань організації, в тому числі включати посилання на окремих експертів або на зв'язки з ними [17]. Таким чином карта компетенцій є для співробітників кафедри своєрідною базою для вільної комунікації та обміну досвідом і знаннями.

Очевидно, що інтелект-карта є не єдиним методом встановлення міжпредметних зв'язків, адже існують традиційні методи взаємного відвідування занять, лекцій та семінарів колег, система наставництва, проведення науково-методичних семінарів, відкритих уроків і майстер-класів. Але в умовах стрімких змін у науково-практичній сфері (постійного впровадження інновацій у багатьох галузях науки), браку часу й щільної зайнятості вчителів та викладачів, ментальна карта знань є важливою допомогою для вирішення проблем їх науково-навчальної інформованості. Варто зазначити, що картографування знань не заміняє собою традиційні методи налагодження науково-методичної комунікації в межах навчального закладу, а доповнює та оптимізує їх.

Тож можна констатувати перспективність вивчення роботи середніх шкіл та кафедр ВНЗ, оцінки та стратегічного розвитку їхнього інтелектуального потенціалу засобами менеджменту знань, зокрема за допомогою інтелект-карт.

Технології картографування знань, як і менеджменту знань загалом, можуть ефективно застосовуватися для швидкого та ефективного вирішення будь-яких творчих завдань [14, 8]: наукових (зокрема, при вивченні індивідуальної наукової творчості), літературних, управлінських (наприклад, при інформаційному менеджменті [20, 14]), науково-технічних, маркетингових та організаційних. Зокрема, як справедливо зазначає В. І. Копил [14, 9], ментальні карти стануть у нагоді для структурованого зберігання різноманітної інформації щодо створення та поповнення бази внутрішніх корпоративних документів, формування особистої бази ідей тощо. При цьому включені у карту посилання на робочі документи організації створюють єдиний інформаційний простір організації. Все це дозволяє зберігати досвід і методичні знання педагогів і вчених, ухвалювати оперативні рішення за вибором колег-одномудців у напрямку наукових досліджень. За допомогою інтелект-карт можна відобразити і систематизувати різноманітну інформацію. Їх можна використовувати в найрізноманітніших ситуаціях і з різними цілями: творче мислення і «мозковий штурм», планування, презентація, ведення протоколу, ведення документації (створення персонального банку знань для систематизації прочитаного і почутого [20, 15]), візуалізація тощо.

Картографування знань, як і аудит знань, надає інформацію для ухвалення рішень практично на всіх рівнях: стратегічному — при формуванні більш ефективних способів використання активів знань, людському — для визначення інтенсивності обміну знаннями, інформаційних переважань або «недовантажень», організаційному — для оцінки типів управлінських рішень, питань щодо власників знань, структурному — з метою інтеграції внутрішніх і зовнішніх джерел корисної інформації, системному — при розробці рішень, орієнтованих на користувачів (типи баз даних, ефективні комунікації, стратегії пошуку і т. п.).

Картографія знань створює унікальну можливість дотримуватися максимуму умов для зберігання і розвитку знань. Впровадження такого картографічного підходу забезпечує ефективну безперервну освіту та самоосвіту працівників, оптимізує процеси створення і управління організаційними знаннями компаній, тим самим збільшує людський капітал і інтелектуальний потенціал організації в цілому. Картографування знань дозволить зробити знання організації «відчутними», доступними для ширшого використання; ця технологія допоможе визначити і оптимізувати шляхи більш тісної співпраці між

працівниками та підрозділами компанії, оцінці індивідуальних компетенцій і підвищенню кваліфікації спеціалістів, здійснювати аналіз ефективності різних проектів, а також сприятиме більш узгодженому проведенню змін на підприємстві.

Література

1. Андрусенко Т. Методика аудита знаний // Корпоративные системы. — 2007. — № 1.
2. Андрусенко Т. Измерение интеллектуального капитала // Корпоративные системы. — 2006. — № 3. — С. 23.
3. Балашов Е. Л. Управление интеллектуальным капиталом организации: (на примере консалтинговой компании) : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е. Л. Балашов. — М., 2009.
4. Бехтерев С. Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интелект-карт / С. Бехтерев ; под ред. Г. Архангельского. — М. : Альпина Паблишерз, 2009. — 308 с.
5. Букович У. Управление знаниями : руководство к действию : пер. с англ. / У. Букович, Р. Уилльямс. — М. : ИНФРА.
6. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов ; худ. обл. М. В. Драко. — 2-е изд. — Минск : ООО «Попурри», 2003. — 304 с.
7. Гаврилова Т. А. Инженерия знаний для преподавателей: модели, методы, инструменты // Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета, 2010 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.mirbis.ru/data/File/gabo/Gavrilova.pdf>.
8. Гаврилова Т. А. Визуальные методы работы со знаниями: попытка обзора / Т. А. Гаврилова, Н. А. Гулякина // Искусственный интеллект и принятие решений. — 2008. — № 1. — С. 15–21.
9. Гаврилова Т. А. Информационные технологии управления знаниями [Электронный ресурс] / Т. А. Гаврилова, Д. В. Кудрявцев. — Режим доступа : http://student.km.ru/ref_show_frame.asp?id=B1A7ABDB3AD74A85B25B66BABD614DD4.
10. Гапоненко А. Л. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал : учебник / А. Л. Гапоненко, Т. М. Орлова. — М. : ЭКСМО, 2008. — 400 с.
11. Знаменская Н. В. Применение карты знаний как метода управления знаниями для повышения эффективности // Государственное управление. Электронный вестник. — 2011. — Вып. 26.
12. Ефимов В. В. Управление знаниями : учеб. пособие / В. В. Ефимов. — Ульяновск : УлГТУ, 2005. — 111 с.
13. Игнатъева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе : монография / Е. Ю. Игнатъева. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. — 280 с.
14. Карты ума. MnidManager / авт.-сост. В. И. Копыл. — Минск : Харвест, 2007. — 64 с.
15. Крыжановский М. Интелект-карты — немного истории [Электронный ресурс] / М. Крыжановский. — Режим доступа : <http://upgradeway.ru/ai/intellekt-karty-nemnogo-istorii>.
16. Кузнецов Н. А. Фундаментальное значение информатики в современной научной картине мира / Н. А. Кузнецов, О. Е. Баксанский, Н. А. Гречишкина // Информационные процессы. — 2006. — Т. 6, № 2. — С. 81–109.
17. Кутовенко А. Карты разума и FreeMind / А. Кутовенко // Компьютерная газета [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.nestor.minsk.by/kg/2008/04/kg80413.html>.
18. Малыгин А. А. Карты памяти как инструмент для работы с интеллектуальным капиталом [Электронный ресурс] / А. А. Малыгина. — Режим доступа : <http://www.sergilch.narod.ru/tm11.html>.
19. Мариничева М. К. Управление знаниями на 100% : путеводитель для практиков / М. К. Мариничева. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. — 320 с.

20. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер ; пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дрёмина. — М. : Омега-Л, 2007. — 126 с.

21. Никифорова Е. Управление корпоративными знаниями [Электронный ресурс] / Е. Никифорова. — Режим доступа : <http://delovoymir.biz/ru/articles/view/?did=6169>.

22. Норенков И. П. Управление знаниями в информационно-образовательной среде [Электронный ресурс] / И. П. Норенков. — Режим доступа : http://www.engineer.bmstu.ru/journal/publications/norenkov_men_know.phtml.

23. Похолков Ю. П. Менеджмент качества в вузе / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин. — Томск : Изд-во ТПУ, 2004. — 251 с.

24. Снитко А. Динамическая карта знаний как система управления знаниями [Электронный ресурс] / А. Снитко. — Режим доступа : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10892>.

25. Снитко А. Динамическая карта знаний (на кулинарном примере) [Электронный ресурс] / А. Снитко. — Режим доступа : <http://www.distance-learning.ru/db/el/8203D4C521354664C3257497002E061E/doc.html>.

26. Тертышный Р. Ментальные карты [Электронный ресурс] / Р. Тертышный. — Режим доступа : <http://www.bestfree.ru/soft/graph/mindmap.php#Explain>.

27. Тузовский А. Ф. Системы управления знаниями (методы и технологии) / А. Ф. Тузовский, С. В. Чириков, В. З. Ямпольский ; под общ. ред. В. З. Ямпольского. — Томск : Изд-во НТЛ, 2005. — 260 с.

28. Словарь по менеджменту знаний [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://kmtec.ru/publications/glossary>.

Аннотация

В статье анализируются теоретические и методологические основы картографирования знаний как эффективного инструмента для изучения интеллектуального потенциала организации, в частности средних учебных заведений и кафедр ВУЗов. Обосновывается тезис, что карта знаний помогает решать проблемы профессиональной информированности учителей и преподавателей, поскольку она создает целостную визуальную картину научной и образовательной деятельности среднего учебного заведения или кафедры ВУЗа в ее динамике.

Ключевые слова: карта знаний, интеллектуальный потенциал, интеллектуальный капитал, менеджмент знаний, явные знания, неявные знания, аудит знаний, компетенции сотрудников, визуализация.

Summary

In the study research theoretical and methodological bases of drawing a Mind mapping are analysed as an efficiency tool of study of intellectual potential of organization in particular departments of university. In research proved, that a Mind Map is an important help for the decision of problems of the scientific and educational being informed of lecturer, as it creates the integral visual picture of scientific and educational activity of department in its dynamics.

Keywords: Mind Map, intellectual potential, intellectual capital, knowledge management, explicit knowledge, tacit knowledge, audit of knowledges, learning communities, associations of practice.

Управління освітніми закладами

УДК 37.035.91:371.111

С. В. ВОРОНОВА,

канд. пед. наук, методист НМЛ управлінської діяльності кафедри менеджменту і розвитку освіти ООІУВ

ПРОАКТИВНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ЯК УМОВА ЯКІСНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

В статті розглянуто сутність і напрямки використання поняття «проактивність» у теорії управління закладом освіти. Доведено, що лише тоді, коли заклад освіти є сильною і самодостатньою системою, можна говорити про те, що він має сили і можливість впливати на зовнішнє середовище.

Ключові слова: проактивність, проактивний менеджер освіти, проактивний копінг, проактивна поведінка, проактивний менеджмент, проактивна стратегія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні зміни в освіті ставлять перед менеджерами, які працюють в цій галузі, нові завдання. По-перше, потрібно вміти мислити самостійно. По-друге, в умовах жорсткої конкуренції в сфері щодо надання освітніх послуг конкурентноспроможними будуть тільки ті заклади освіти, які чимось відрізняються, ексклюзивні або, як кажуть економісти: «мають додану вартість». Створювати цю додану вартість здатні лише креативні менеджери освіти — ініціатори, які за своєю психологією є

провідними. Це обумовлює нагальну потребу сучасної освіти у проактивних менеджерах. Для закладу освіти проактивність — це злагоджена робота всіх складових системи, які очолює проактивний менеджер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що вперше слово «проактивний» було введено В. Франклом. У галузі психології проактивність досліджували С. Ашфорд, Т. Бетмен, А. Грант, С. Кові, Г. Олпорт (вивчення поведінки персоналу); І. Ансофф, Н. Бушує-

ва, Т. Каріа, А. Нірупама, Ф. Дж. Рех, А. Ріпа, Т. Шеа, Л. Шемаєва, Ю. Ярошенко (зв'язок «реактивний-проактивний» як протиставлення моделі поведінки); К. Ауеханд, Дж. М. Бенсінг, Е. Грінглас, Д. Ріддер, Р. Шварцер (проактивний копінг — процес, спрямований на зниження негативних результатів впливу стресів і підвищення позитивних). Але незважаючи на те, що «проактивність» стає широко використовуваним поняттям в управлінні, залишається ще багато питань щодо використання проактивності як управлінської категорії в освіті, визначення інших суміжних понять, які її розкривають, та формування методичного апарату практичної реалізації.

Метою статті є розгляд сутності і напрямів використання поняття «проактивність» у теорії управління закладом освіти.

Виклад основного матеріалу. Для розгляду явища проактивності у менеджменті скористаємося визначенням, запропонованим Д. Ньюстромом і К. Девісом: «Проактивність — це передбачення подій, ініціювання змін, прагнення «тримати у своїх руках» долю організації» [4, 343]. За В. Франклом: «Проактивність — це характеристика особистості, яка приймає відповідальність за себе й своє життя та не шукає причини для пояснення подій, що відбуваються з нею, в оточуючих її людях і обставинах» [5, 156]. Н. Бушуєва, Ю. Ярошенко, Л. Шемаєва визначають проактивність як модель поведінки, що спрямована на попередження подій незалежно від впливу зовнішнього середовища [2, 6]. С. Кові розрізняє реактивний і проактивний підходи до життя. Реактивний — реагування на зовнішні обставини, життя «як склалося» і «як вийшло». Проактивний — вибудовування свого життя за власним бажанням, активний вплив на події й обставини [3, 82].

У межах нашого дослідження розглядаємо проактивність менеджера в галузі освіти як системоутворюючу якість, яка дозволяє йому брати на себе відповідальність за особисте життя, обирати реакцію на зовнішній вплив та мінімізувати вплив зовнішніх факторів на досягнення поставленої мети. Проактивність дозволяє менеджеру ставити перед собою мету і впевнено її досягати, спираючись на принципи, що стають невід'ємною частиною його характеру.

Проактивний менеджер освіти характеризується як ініціативний, винахідливий, впевнений в собі фахівець, який вміє визнавати й виправляти свої помилки та брати з цього уроки. Він завжди діє, оскільки розуміє, що бездіяльність призводить до того, що він сам може стати об'єктом впливу. Вчинки проактивного менеджера освіти визначаються метою, яка свідомо обрана, ретельно перевірена та обміркована.

Пропонуємо порівняльну характеристику реактивного і проактивного менеджера в галузі освіти.

Реактивний менеджер —	Проактивний менеджер —
це об'єкт, на який діють ззовні;	є суб'єктом, що діє і бере відповідальність за свої дії;
перекладає відповідальність за свої дії на три детермінанти: генетичну (риси, що успадковані); психічну (виховання); соціальну (оточення).	спирається на чотири властивості: самосвідомість (оцінка думок і поведінки); уяву (бачення, що виходить за межі наявного досвіду); совість (усвідомлення того, що правильно, а що ні — чесність з самим собою); незалежну волю (здатність діяти незалежно від впливу ззовні).

Індикатором ступеня проактивності менеджера освіти виступає його мова. Лексика реактивного менеджера освіти заснована на парадигмі детермінізму та відображає його прагнення зняти з себе відповідальність: «Я ні за що не відповідаю, у мене немає права вибору». Реактивний менеджер освіти скаже «Я нічого не можу вдіяти», проактивний — «Подивимося, які є можливості».

У проактивного менеджера освіти значно кращі справи з плануванням, цілепокладанням. У нього значно більший обрій планування, він набагато краще розуміє причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями та їхніми результатами, краще адаптується до будь-яких ситуацій. Проактивний менеджер освіти володіє стратегією ефективного зворотного зв'язку. Після виконання певних дій він ставить перед собою такі запитання: Чого я хотів домогтися? Що я знав про ситуацію? Що я планував зробити? Чому це повинно було спрацювати? Яку реакцію я чекав? Що я зробив у реальній ситуації? Які емоції я відчув? Що я робив далі? Чого я можу навчитися в цій ситуації? Як я зможу це використати у подальшому для досягнення своїх цілей? Що конкретно я буду робити? Які нові можливості у мене з'являються? Що це означає? Неформально й чітко відповідаючи на ці питання, проактивний менеджер освіти використовує будь-які обставини з вигодою для себе. Він знаходить у будь-якій ситуації можливість для самонавчання й розширення арсеналу своїх професійних навичок.

Проактивний менеджер навчального закладу формує проактивний стиль роботи вчительського колективу. Проактивний заклад освіти — це заклад, здатний вивчати себе і навколишнє середовище і змінюватися для забезпечення розвитку потреб на ринку освітніх послуг і викликів конкурентів на основі балансу інтересів всіх учасників навчально-виховного процесу. Передбачити й застерегти — основні принципи проактивного управління, яке спрямовано на запобігання виникнення проблем. Якісне управління закладом освіти проявляється і розкривається у таких поняттях, як «проактивна поведінка», «проактивний менеджмент» і «проактивна стратегія».

На основі вивчення особливостей поведінки та наявних визначень проактивності [1; 7; 8]

проактивну поведінку можна визначити як форму взаємодії менеджера освіти із зовнішнім середовищем, в якому він виявляє провідну, керівну і активну роль. Головними ознаками такої поведінки є: самостійність вибору дій; ініціативність; спрямованість дій на передбачення ситуації, а не реагування на сигнали зовнішнього середовища; цілеспрямованість впровадження стратегічних і тактичних програм дій; відповідальність за отримані результати; здійснення постійного моніторингу та аналізу ділового оточення.

Формою реалізації проактивної поведінки є проактивний менеджмент закладу освіти, який розуміємо як стиль управління закладом на основі передбачення розвитку подій. Проактивний менеджмент спрямований на створення і підтримання системи злагодженої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу й обґрунтованого прийняття управлінських рішень. Головним завданням проактивного менеджменту є створення максимально комфортного, результативного й ефективного середовища функціонування, в якому б існувала мінімальна можливість появи негативних процесів, максимально усунута невизначеність зовнішнього середовища, і, водночас, створено нові можливості для діяльності закладу освіти. У процесі діяльності закладу освіти система проактивного менеджменту змінює характеристики внутрішнього середовища. Це, у свою чергу, зумовлює удосконалення проактивної поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу.

Для досягнення поставленої мети розробляється проактивна стратегія, яка передбачає визначення її довгострокових цілей і завдань, затвердження курсу дій, розподілу ресурсів, необхідних для досягнення стану зменшення невизначеності зовнішнього середовища, функціонування і зміни його конфігурації для отримання стратегічної конкурентної переваги і конкурентного позиціонування. Під час реалізації проактивної стратегії менеджером освіти використовуються різні методи, що можуть забезпечувати досягнення поставлених цілей.

Отже, проактивна поведінка менеджера освіти визначає характер проактивного менеджменту, який реалізує конкретні кроки на зовнішньому середовищі у вигляді комплексної системної проактивної стратегії.

Прикладом проактивного менеджменту є діяльність Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, який бере активну участь у проектній діяльності. У рамках українсько-польського проекту «Лідери освітніх ініціатив» на базі інституту запроваджено обласний проект «Школа лідерства», який очолила Л. К. Задорожна, заступник директора з науково-методичної і навчальної роботи, кандидат філософських наук. Робота Школи сприяла системним змінам, що пов'язано з підвищенням якості роботи закладів освіти, а саме: підготовка методистів, керівників шкіл, вчителів як лідерів

освіти; надання науково-методичного супроводу щодо ефективного управління змінами; розробка моделей ефективного впровадження змін; формування у педагогів лідерських компетенцій та компетенцій, пов'язаних з оцінюванням і самооцінюванням роботи закладу освіти.

Реалізація обласного проекту «Школа лідерства» дозволила впроваджувати зміни в навчально-тематичні плани курсової підготовки керівників закладів освіти та вчителів історії: спецкурси і факультативи («Оцінювання. Самооцінювання закладу освіти», «Керівництво і лідерство»); організовувати та щорічно проводити підготовку двох груп керівників навчальних закладів як лідерів освіти; постійно проводити семінари-тренінги для педагогів та керівників закладів освіти. За три роки існування «Школи лідерства» було підготовлено 175 педагогічних працівників, здатних до професійного розвитку і готових до реалізації змін в освіті.

Прикладом якісного проактивного управління закладом освіти може слугувати система управління загальноосвітнім політехнічним ліцеєм II—III ступенів м. Ізмаїла Одеської області (директор — Сіраєва Ольга Георгіївна, вища кваліфікаційна категорія, вчитель-методист, має знак «Відмінник освіти України»).

Ізмаїльський загальноосвітній політехнічний ліцей II—III ступенів (ІПЛ) — це заклад освіти, який забезпечує базову загальноосвітню підготовку та реалізує потреби громадян в якісній багатопрофільній середній освіті, вихованні соціально-зрілої творчої особистості з усвідомленою національною і громадянською позицією, підготовленою до професійного самовизначення, самореалізації з подальшим навчанням в системі вищої освіти.

20-річний досвід, високі якісні показники не тільки підтверджують статус ліцею, а й сприяють подальшому розвитку закладу як перспективної моделі безперервної освіти та професійної підготовки молоді.

Модель діяльності ліцею є відкритою інноваційною системою, що складається з цілого ряду компонентів, які характеризуються специфічною організаційною структурою, відповідає запитам часу та спрямована на забезпечення оптимальних умов для повного і якісного задоволення освітніх потреб, розкриття природних здібностей вихованців, які мають бути конкурентоздатними й мобільними у сучасному суспільстві, що потребує професіоналів, чие мислення не обмежене спеціальними знаннями, а має риси універсалізму, фундаментальності, творчості й духовно-моральну основу.

Ліцей спрямовує свою діяльність на розвиток таких факторів:

1. *Сприятливе навчальне середовище.* Ліцей створює середовище для навчання, в якому всі учні можуть досягти повного розкриття своїх здібностей до навчання, особистого розвитку, готовності до праці та громадянської відповідальності. Відповідно до цього ІПЛ скла-

дається з таких структурних підрозділів: НВК «ЗОШ II—III ступенів-ліцей», міжшкільний учбово-виробничий комбінат (водій автомобіля категорії «В», «С1»; швачка; молодша медична сестра з догляду за хворими; секретар керівника організації (підприємства, установи); оператор комп'ютерного набору; продавець продовольчих товарів)), міжшкільний центр комп'ютерного навчання (формування важливих складових інформаційної культури; отримання знань та умінь, необхідних для раціонального використання інформаційних технологій).

2. *Сприятливе професійне середовище*. Ліцей створює сприятливе професійне середовище, в якому всі педагоги можуть розкрити себе в професійному плані, а також брати участь у розробці й удосконаленні навчального плану, в прийнятті рішень на рівні ліцею та у співпраці з відповідними професійними спільнотами (46 вчителів — 31 спеціаліст вищої категорії, 3 спеціалісти I категорії, 4 спеціалісти II категорії, 8 спеціалістів, 13 — «Вчителів-методистів», 13 — «Старших вчителів, 3 — «Відмінники освіти України»).

Ліцей має тісні зв'язки з такими вищими навчальними закладами України як Одеський національний морський університет, Одеський національний політехнічний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеська національна академія харчових технологій, Київський міжнародний інститут лінгвістики та права, Дніпропетровська митна академія.

Отже, усі досягнення в роботі ліцею стали можливими завдяки проактивній управлінській діяльності. Девіз проактивної управлінської діяльності ліцею: «Кожна проблема — це блискучо прихована можливість!». Алгоритм управління роботою ліцею можна сформулювати такими словами: «Зібратися разом — це початок. Триматися разом — це прогрес. Працювати разом — це успіх».

Таким чином можна зробити висновки, що для якісного управління закладом освіти менеджера слід розраховувати свої сили й межі «сфери впливу», намагатися концентрувати свої зусилля на тому, де реально їх можна прикласти; не обвинувачувати обставини, якщо щось не вийшло, а зрозуміти, що справа зовсім не в обставинах; отриманий поганий результат — це теж досвід, який можна використовувати для подальшого самонавчання й

саморозвитку; спілкуватися з позиції «я виграву — він виграє». У майбутньому є необхідність вивчення методів та інструментів реалізації проактивності в управлінській практиці закладу освіти, а також більш поглиблене вивчення суміжних понять для формування прикладних методик управління закладом освіти.

Література

1. Ансофф И. Стратегический менеджмент. Классическое изд. : пер. с англ. / И. Ансофф ; под ред. А. Н. Петрова. — СПб. : Питер, 2009. — 261 с.
2. Бушуева Н. С. Управление проектами та програмами організаційного розвитку : навч. посіб. / Н. С. Бушуева, Ю. Ф. Ярошенко, К. Ф. Ярошенко. — К. : Саммит-Книга, 2010. — 200 с.
3. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови. — Л. : Світ, 2001. — 452 с.
4. Ньюстром Д. В. Организационное поведение / Д. В. Ньюстром, К. Дэвис. — СПб. : Питер-Юг, 2000. — 448 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
6. Шемаева Л. Г. Управление стратегической взаимодией предприятия из внешним средой / Л. Г. Шемаева. — Х. : ХНЕУ, 2007. — 280 с.
7. Greenglass E. Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / E. Greenglass, E. Frydenberg. — London : Oxford University Press, 2002. — Vol. 3. — P. 37–62.
8. Parker S. K. Modeling the antecedents of proactive behavior at work / S. K. Parker, H. M. Williams, N. Turner // Journal of Applied Psychology. — 2006. — N 91 (3). — P. 636–652.

Аннотация

В статье рассмотрены сущность и направления использования понятия «проактивность» в теории управления учебным заведением. Доказано, что только тогда, когда учебное заведение является сильной и самодостаточной системой, можно говорить о том, что оно имеет силы и возможность влиять на внешнюю среду.

Ключевые слова: проактивность, проактивный менеджер образования, проактивный копинг, проактивное поведение, проактивный менеджмент, проактивная стратегия.

Summary

The article considers the essence and directions of use of the concept of the «proactive» in the theory of management education institution. It is proved that only when the institution of education is strong and self-sufficient system, you can say that he has the strength and opportunity to exert a certain influence on the environment.

Keywords: proactive, proactive manager of education, proactive coping, proactive conduct, proactive management, proactive strategy.

М. О. ЦАРЕНКО,
доцент ПНПУ ім. К. Д. Ушинського

Ю. В. СЕМКО,
студентка 4-го курсу ПНПУ ім. К. Д. Ушинського

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

У даній статті приводяться певні методики, які використовуються при вивченні фізики в середній школі. Розглядається дистанційне навчання та контроль знань учнів через Інтернет, а також приводяться Інтернет-ресурси для проведення різних дослідів під час лекцій та лабораторних робіт.

Ключові слова: освітнє середовище, Інтернет, інформаційні технології, телекомунікації, віртуальна лабораторія, дистанційне навчання, програмно-педагогічні засоби.

У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій виникає необхідність в створенні іншого освітнього середовища. На даний час актуальним є використання програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів в навчальному процесі школи і, зокрема, при навчанні фізики.

Розвиток мережі Інтернет відбувається інтенсивно, дозволяючи забезпечувати доступ до інформації, до будь-якого джерела, у будь-якому географічному місці, без обмеження обсягу інформації. Телекомунікації — область інформаційних технологій, темп розвитку яких набагато випереджає темп створення методик їхнього використання в навчальному процесі, а існуючі педагогічні дослідження не встигають проаналізувати нові методи, форми і засоби навчання фізики.

Сучасні мультимедійні комп'ютерні програми і телекомунікаційні технології відкривають вчителям та їх учням доступ до нетрадиційних джерел інформації — електронних гіпертекстових підручників, освітніх сайтів, систем дистанційного навчання і т. п., що забезпечує можливість підвищити ефективність розвитку пізнавальної діяльності школярів.

Насамперед, телекомунікаційні технології забезпечують можливість проводити дистанційні уроки, демонструвати відеоматеріали і анімаційні матеріали, що знаходяться на різних освітніх серверах, працювати над навчальними телекомунікаційними проектами асинхронного телекомунікаційного зв'язку, організовувати дистанційні олімпіади з фізики і т. п.

При цьому сервери дистанційного навчання забезпечують інтерактивний зв'язок з учнями через Інтернет, у тому числі, і в режимі реального часу. Телекомунікаційні технології гарантують доступ до баз даних щодо різних галузей знань.

У даний час існує спеціальна підготовка вчи-

теля до використання на уроках фізики нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, тому можна запропонувати наступну структуру ознайомлення його з сучасними телекомунікаційними технологіями:

1. Ознайомлення з освітніми сайтами і порталами з фізики.

2. Ознайомлення з системою пошуку в Інтернеті інформації з фізики.

3. Ознайомлення з прикладами дистанційних уроків з фізики.

4. Ознайомлення з прикладами телекомунікаційних учнівських проектів.

Телекомунікаційні засоби навчання дозволяють забезпечувати навчальний процес в основних блоках:

— Система дистанційного навчання.

— Робота над телекомунікаційним проектом.

— Система дистанційного підвищення кваліфікації вчителів.

— Електронні підручники.

До системи дистанційного навчання варто віднести:

- Тренувально-тестуючі блоки, розміщені у вільному доступі в Інтернеті, що складаються із системи створення тестів різного ступеня складності з різних тем, бази даних задач, запитань і тестів та блоку контролю знань з журналом результатів. Тренувально-тестуючий блок дозволяє учням оцінити свої знання дистанційно, порівняти результати тестування з результатами інших дистанційних учнів.

- Зворотний зв'язок між дистанційним вчителем і учнем з використанням електронної пошти, навчальних конференцій, навчальних форумів.

- Дистанційні уроки.

- Спілкування з системою «дистанційний учитель», що дозволяє отримати відповідь на будь-яке запитання з фізики в рамках програм

шкільних курсів, одержати рекомендації щодо розв'язування задач.

- Телеконференції.
- Віртуальна лабораторія з фізики з можливістю створення власних інтерактивних моделей.
- Дистанційні олімпіади з проведенням навчальних і конкурсних турів, телекомунікаційних конкурсів.

Окремий блок — робота над телекомунікаційними проектами.

У блоці пошуку інформації в Інтернеті здійснюється формування навичок пошуку освітніх сайтів, електронних бібліотек, інформаційних ресурсів з фізики.

Інформаційне забезпечення можливе в системі дистанційного підвищення кваліфікації вчителів фізики:

— Забезпечення новими методичними розробками, навчально-методичними матеріалами, раціональним поурочним плануванням і моделями уроків.

— Вільні контакти вчителів можливі на форумі, на телеконференціях, дистанційних семінарах.

Вчителям надається можливість відійти від традиційного освітнього процесу (класно-урочна система) при застосуванні в навчанні фізики телекомунікаційних технологій. При цьому рекомендується на семінарах порівняти варіанти форм організації навчального процесу при використанні телекомунікаційних засобів навчання з традиційними формами.

Використання телекомунікаційних технологій припускає принципово новий рівень організації навчального процесу.

Аналіз існуючих комп'ютерних мультимедійних курсів та застосування їх у курсах фізики в загальноосвітній школі

Проблема використання нових інформаційних технологій у навчанні фізики в загальноосвітній школі є дуже важливою і актуальною. Сучасні програмно-педагогічні та телекомунікаційні засоби розвиваються з калейдоскопічною швидкістю.

Тому необхідно визначити дидактичні вимоги до сучасного поняття «електронний підручник», до комплексу програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів навчання фізики, розглянути методики застосування програмно-педагогічних і телекомунікаційних технологій при вивченні фізики.

З появою комп'ютерів у класах почала змінюватися методика викладання фізики, все більше використовуються проектна і дослідницька форма навчальної діяльності, індивідуалізація навчання. Застосування комп'ютера на уроці фізики — ефективний засіб пізнавальної діяльності учнів, що відкриває для вчителя широкі можливості щодо удосконалення уроку.

Використовуючи навчальні імітаційні комп'ютерні програми, вчитель може представити досліджуваний матеріал більш наочно, показати моделі фізичних експериментів, для яких немає обладнання в школі. За допомогою астрономічної програми «PcSpace v.2.2» можлива подорож на космічному кораблі нашою Галактикою. Можна «долетіти» до будь-якої зірки і подивитися, як з неї виглядає зоряне небо. Програма «RedShift 4» є універсальним планетарієм.

Комп'ютерна програма з фізики може змодельовувати роботу ядерного реактора або еволюцію зірок. Крім того, комп'ютерне моделювання істотно заощаджує час на уроках, спрощує процес підготовки вчителів до уроку, заощаджує час.

Ми розуміємо анімацію як модель, в якій можливе відображення фізичного явища, процесу, руху об'єктів без впливу користувача на цей рух, процес, явище.

Інтерактивну модель ми розуміємо як таку анімацію, на параметри якої можна впливати в процесі вивчення. З методичної точки зору за допомогою інтерактивних моделей можна сконструювати комп'ютерну лабораторну роботу.

Навчально-комп'ютерне моделююче середовище ми розуміємо як інтерактивне середовище, в якому можна здійснювати самостійні інтерактивні експерименти, моделювати процеси і явища.

Перелік програмно-педагогічних засобів з фізики

№	Назва	Клас	Коротка характеристика
1	«1С: РЕПЕТИТОР ФІЗИКА» (фірма «1С»)	10–11	Сучасний мультимедійний навчальний курс з довідковим матеріалом. Містить досить важкі задачі різного рівня складності, які пропонуються на вступних іспитах у провідних фізичних вузах; 100 комп'ютерних анімацій і відео-фрагментів, 70 інтерактивних моделей. Курс призначений для самостійної й індивідуальної роботи абітурієнтів, але частково може бути використаний на уроках фізики. Існує спеціальна версія різностороннього використання для шкіл.
2	ENCYCLOPEDIA OF SCIENCE	7–11	Демонстраційна програма з фізики.
3	ENCYCLOPEDIA OF SPACE AND UNIVERSE	7–11	Демонстраційна програма з астрономії. Містить анімаційні моделі.
4	«Відкрита Фізика 1.0.» (Нове покоління програми «Фізика на Вашому РС» (компанія «ФІЗИКОН»)	7–11	Сучасний мультимедійний навчальний інтерактивний курс. Найбільш повно відповідає програмі шкільного курсу фізики. Частина I. (Механіка, Термодинаміка, Механічні коливання і хвилі) містить 34 комп'ютерних експерименти, 11 відеозаписів фізичних експериментів і 1 годину звукових

№	Назва	Клас	Коротка характеристика
			пояснень. Частина II (Електрика і магнетизм. Оптика. Квантова фізика). Містить 48 комп'ютерних експериментів, 10 графічних моделей фізичних експериментів і 1 годину звукових пояснень. Інтерактивний курс містить анімаційні та інтерактивні моделі.
5	«Ігри з кінематики»	7–9	Навчальна програма, яка призначена для ознайомлення учнів з новим матеріалом з кінематики.
6	«Інформаційно-методична система «УРОКИ ФІЗИКИ-7»	7	Контролююча програма з базою даних, що дозволяє проводити поточний контроль знань учнів.
7	«Задачі з фізики». Т. 1. Механіка; Т. 2. Молекулярна фізика і термодинаміка; Т. 3. Електродинаміка; Т. 4. Хвилі. Оптика; Т. 5. Атомна фізика. Основи ядерної фізики	9–11	Мультимедійна навчальна програма для відпрацювання основних умінь і навичок розв'язування задач. Задачі різного ступеня складності з контролюючим режимом розв'язування. Відео-демонстрації експериментів. Демонстрації дослідів. Програма адресована старшокласникам, абітурієнтам і студентам перших курсів технічних університетів.
8	«Фізика для школярів і абітурієнтів»	9–11	Комп'ютерний посібник для абітурієнтів (можливе застосування для самостійної роботи учнів).
9	«Фізика серії Teach-Pro» «Мультимедія. Технології і дистанційне навчання»	9–11	Мультимедійний курс для абітурієнтів, навчально-контролюючий ППЗ. Містить багато довідкового матеріалу, лекції з докладним поясненням і розв'язуванням задач. Містить найпростіші анімації.
10	«Курс фізики XXI століття» (Фірма «Медіахуз»)	9–11	Навчально-контролюючий ППЗ. Мультимедійний курс включає повну теорію і розв'язування задач в обсязі програми вступних іспитів. Задачі в курсі супроводжуються інтерактивними моделями. При розв'язуванні задач можна задати 4 типи складності, від режиму «авто» до самостійного розв'язування. Курс комплектується оригінальним авторським друкованим тритомним підручником обсягом 1100 сторінок з повною теорією, таблицями формул. Курс призначений для самостійного розв'язування задач.
11	INTERACTIVE PHYSICS	7–11	Мультимедійна демонстраційна програма, можливість інтерактивної зміни.
14	Комп'ютерний фізичний практикум (авт. кол.: В. А. Давидов і ін., розроблено в ЦСПІ)	9–11	Інтерактивний практикум з фізики, що містить інтерактивні моделі.
15	Фігури Лісажу	11	Демонстраційна програма для вивчення на якісному рівні коливань різних напрямків. Існує можливість побудови і дослідження шляхом зміни відносин між частотами коливань одного напрямку; двох взаємно перпендикулярних коливань. У програмі можна одночасно розміщувати декілька вікон з коливаннями різних напрямків.
16	Курс фізики для школярів і абітурієнтів (авт. Л. Я. Боревський, фірма «Комп'юлінк»)	9–11	Мультимедійний курс містить електронний гіпертекстовий підручник і довідник, комплект задач, що пропонується розв'язати в інтерактивному покроковому режимі. Моделі досліджуваних явищ і можливість анімації дозволяють розібратися і в умовах запропонованих задач, і в методах їх розв'язування. Курс розрахований на абітурієнтів.
17	Репетитор з фізики (компанія «Кирило і Мефодій»)	11	Мультимедійний курс для абітурієнтів, призначений для систематизації і закріплення знань з окремих тем. Містить велику кількість запитань і задач. Курс дозволяє варіювати ступінь складності задач під час підготовки до конкурсних іспитів при вступі до вузу.
18	PcSpace	11	Демонстраційна програма з інтерактивним планетарієм. Подорожуючи на космічному кораблі нашою Галактикою, можна «долетіти» до будь-якої зірки і подивитися, як з неї виглядає зоряне небо нашої Галактики.
19	RedShift	9–11	Демонстраційна і навчальна програма, що містить інтерактивний планетарій, має вбудований календар минулого і майбутнього. Є можливість показувати планети Сонячної системи і їхні супутники. У фотогалереї 400 фотографій небесних об'єктів.
20	Відкрита Фізика 2.0.» і «Відкрита Фізика 2.5» (Нове покоління програми «Відкрита Фізика 1.0.» (компанія «ФІЗІКОН»)	7–11	Це найкраще сучасне комп'ютерне моделююче середовище, в якому є можливість самостійно здійснювати інтерактивний комп'ютерний експеримент. Це конструктор, в якому вчитель і учні можуть створювати і досліджувати моделі руху тіл у будь-яких полях (гравітаційних, електромагнітних). Незважаючи на те, що необхідно дуже багато часу на підготовку до використання, кожен інтерактивний комп'ютерний експеримент, створений самим учнем або вчителем, може використовуватися як творче або дослідницьке завдання.
22	«Жива Фізика». Комп'ютерне моделююче середовище, створене каліфорнійською фірмою Knowledge Revolution і русифікована ІНТ (Інститутом нових технологій)	7–11	Це найкраще сучасне комп'ютерне моделююче середовище, в якому існує можливість самостійно проводити інтерактивний комп'ютерний експеримент. Це конструктор, в якому вчитель і учні можуть створювати і досліджувати моделі руху тіл у будь-яких полях (гравітаційних, електромагнітних). Незважаючи на те, що необхідно дуже багато часу на підготовку до використання, кожен інтерактивний комп'ютерний експеримент, створений самим учнем або вчителем, може використовуватися як творче або дослідницьке завдання.

Аналіз наявних ППЗ з фізики дозволяє зробити висновок, що на даний час створено різні сучасні мультимедійні курси з фізики. Але надалі потрібно створити мультимедійний курс, в якому, крім інтерактивних моделей, навчально-довідникового блоку, тестуючого комплексу, існувала б віртуальна лабораторія, в моделюючому середовищі якої вчитель і учні зможуть самостійно створювати інтерактивні моделі.

За своїм дидактичним призначенням ППЗ можна розділити на наступні групи:

1. Демонстраційні програми.
2. Навчальні програми.
3. Контролюючі.
4. Навчально-контролюючі ППЗ.
5. Тренажери.

З іншого боку прийнято виділяти:

1. Конструктори або комп'ютерні моделюючі середовища. При цьому вчитель і учні можуть, не звертаючись до програмування, самостійно створювати і досліджувати моделі об'єктів, рух тіл у різних полях.

2. Програмно-педагогічні засоби дозволяють: «індивідуалізувати і диференціювати процес навчання; здійснювати контроль з діагностикою помилок, зворотний зв'язок; проводити самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності; вивільняти навчальний час за рахунок виконання комп'ютером рутинних обчислювальних робіт; робити наочною навчальну інформацію; моделювати й імітувати досліджувані процеси або явища; проводити лабораторні роботи в умовах імітації на комп'ютері реального досліду або експерименту; формувати вміння приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях; розвивати визначений вид мислення (наприклад, наочно-образний, теоретичний); підсилювати мотивацію навчання (наприклад, за рахунок образотворчих засобів програми або введення ігрових ситуацій); формувати культуру пізнавальної діяльності та ін.».

Термін «навчальне комп'ютерне моделююче середовище» ми розуміємо як інтерактивне середовище, в якому можна вивчати поведінку середовища (об'єкта, явища або процесу), самостійно створювати інтерактивні експерименти. Так у комп'ютерному середовищі «Жива фізика» учні можуть вивчати рух тіл у будь-яких полях, наприклад гравітаційному або електромагнітному.

Сучасні ППЗ і телекомунікаційні засоби навчання повинні задовольняти дидактичним вимогам:

- 1) відповідності змісту обов'язкового мінімуму фізичної освіти й одночасного перевищення цього мінімуму;
- 2) інтерактивності моделей;
- 3) зворотного зв'язку;
- 4) забезпечення умов для формування дослідницьких умінь;
- 5) забезпечення єдності навчальної і контролюючої функцій;

6) різноманітності видів диференційованості завдань;

7) відповідності можливостям учнів і створення умов для індивідуального розвитку.

Останнім часом, у зв'язку з розвитком технічних можливостей сучасних комп'ютерів, стало реальним поєднання всіх перерахованих вище властивостей ППЗ в одному мультимедійному навчальному комп'ютерному диску. Саме до таких поколінь ППЗ відноситься «Відкрита Фізика».

Незважаючи на те, що новий комп'ютерний курс «Відкрита Фізика» орієнтований на індивідуальну, самостійну роботу школярів, він з успіхом може використовуватися і на уроках фізики. У даному комп'ютерному мультимедійному курсі існує більше 100 анімаційних та інтерактивних моделей, що дозволяють в динаміці проілюструвати досліджуване фізичне явище, лабораторні роботи, задачі, тести.

Моделі дають можливість у широких межах змінювати умови фізичних експериментів (маси, швидкості, прискорення, жорсткості пружин, температури, характер процесів, що протікають і т. д.).

У курсі «Відкрита Фізика» компанією ФІ-ЗІКОН використано Інтернет-технології (Java, HTML, Internet Explorer в якості браузера і т. д.), що дозволяє використовувати цей навчальний диск для проектів дистанційної освіти в мережі Інтернет за паролем доступу в освітній портал «Відкритий Коледж» (<http://www.college.ru>). Це робить комп'ютерний курс винятково цікавим для методичної роботи вчителя. Кожен учень може отримати індивідуальний контрольний тест з бази даних, створений у трьох варіантах складності, отримати електронну консультацію щодо розв'язування тесту, при цьому завдання формуються індивідуально в залежності від віку і рівня знань учня, ведеться журнал досягнень.

Якщо учень не зміг відповісти на тест, він після консультації з віртуальним вчителем і повернення в текст електронного підручника вдруге отримує вже принципово інший набір тестових завдань. А оскільки база даних задач на сервері значна, то розв'язування кожним учнем всіх тестових задач носить об'єктивний характер і може оцінюватися вчителем на кожному занятті з виставленням відповідної оцінки в класний журнал. Крім цього, вчитель може і сам скористатися тестом з бази даних, кількість яких набагато перевищує кількість тестів, надрукованих в різних збірниках та посібниках. Багато тестів досить складні і цікаві.

Для вчителя при використанні на уроці даних курсів відкриваються широкі можливості щодо удосконалення структури уроку. Вчитель в залежності від рівня підготовки учнів і складності досліджуваного матеріалу може підібрати з курсу ілюстрації фізичних процесів і явищ, завдання, тести, лабораторні роботи.

Практика використання зазначених програмно-педагогічних засобів на уроках фізики показує, що, якщо учням пропонувати інтерактивні моделі для самостійного вивчення, то навчальний ефект виявляється надзвичайно низьким. Для ефективного залучення учнів у навчальну діяльність з використанням інтерактивних комп'ютерних моделей необхідні індивідуальні роздаткові матеріали із завданнями і запитаннями різного рівня складності.

Ознайомлювальне завдання. Це завдання призначене для того, щоб допомогти учневі усвідомити призначення моделі й освоїти її регулювання. Завдання містить інструкції щодо управління моделлю і контрольні запитання.

Комп'ютерні експерименти. У рамках цього завдання учню пропонується провести прості експерименти з використанням даної моделі і відповісти на контрольні запитання.

Експериментальні задачі. Це задачі, для розв'язування яких учню необхідно спланувати і провести ряд комп'ютерних експериментів.

Тестові завдання. Це завдання з вибором відповіді, в ході виконання яких учень може скористатися комп'ютерною моделлю.

Дослідницькі завдання. Учневі пропонують самому спланувати і провести ряд комп'ютерних експериментів, що підтверджують або спростовують деяку закономірність. Найбільш здібним учням пропонується самостійно сформулювати ряд закономірностей. Наприклад, набір «ЛЕГО-лабораторія», комп'ютерна карта «ФізЛаб» з функціями осцилографа, генератора сигналів змінного струму і самописця, комп'ютерна лабораторія Philip Harris, що складається з набору датчиків і призначена для проведення демонстраційних експериментів і лабораторних робіт, лабораторний багаточільовий вимірювальний комплекс L-мікро фірми SHARK; в якості самостійних проектних досліджень з використанням АЦП (аналого-цифрових перетворювачів) і комп'ютера; для телекомунікаційних технологій навчання фізики й астрономії.

Короткий огляд освітніх серверів з фізики

Освітній портал, освітній сайт, адреса в Інтернеті	Коротка характеристика освітнього сайту
Відкритий Коледж http://www.college.ru	Освітній портал. Найбільш повна методична інформація з фізики і астрономії. Містить електронні підручники з фізики й астрономії, інтерактивні моделі, віртуальну лабораторію з можливістю самостійної побудови інтерактивних моделей, віртуальний методичний кабінет «Учитель» зі сторінками з фізики й астрономії, моделі уроків, поурочне планування, методичні рекомендації з проведення окремих уроків, організації навчально-дослідної і пошукової роботи учнів. Існують інтерактивні рубрики і рубрики останніх новин (консультації віртуального вчителя, форуми, телеконференції, спеціалізоване розсилання новин).
Сайт «Мережне об'єднання методистів (МОМ) з фізики» Московського центра Федерації Інтернет Освіти http://center.fio.ru/method/razdel.asp?id=10000006	Різна інформація для вчителя фізики, база даних посилань на освітні сайти в Інтернеті. Існує форум вчителя, різна інформація мережного об'єднання вчителів фізики.
Сайт «Лабораторія фізики Московського інституту Відкритої Освіти (МІВО)» http://www.mipkro.ru/ogl.php	На сторінках цього освітнього сервера розміщено довідник «Вчителів фізики».
Колекція посилань на освітні ресурси «Вся освіта в Інтернеті» http://all.edu.ru/	Понад 4500 посилань на освітні ресурси російської частини Інтернету згруповано в 75 розділах. Серед них — «Навчальні заклади», «Преса», «Навчальні матеріали», «Освітні сайти», «Організації». Є спеціальні розділи «Фізика» і «Астрономія».
Сайт «Анімація фізичних процесів» http://www.infoline.ru/g23/5495/physics.htm	Сайт містить анімаційні моделі і відеофільми з молекулярної фізики, оптики, механіки, але тільки у вигляді демоверсій. Сайт описує мультимедійний курс «Фізика в анімаціях».
Форум з фізики http://physics.al.ru/cgi-bin/forum.pl?forum=rus	Можна поставити будь-яке запитання й отримати кваліфіковану відповідь.

Творчі завдання. У рамках таких завдань учні самі придумують задачі, формують їх, розв'язують, а потім проводять комп'ютерні експерименти для перевірки отриманих відповідей.

Перераховані завдання допомагають учням швидко опанувати вмінням керувати комп'ютерною моделлю, сприяють усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу і пробудженню творчої фантазії. Особливо важливо те, що учні здобувають знання в процесі самостійної роботи, тому що ці знання необхідні їм для отриман-

ня конкретного результату, що спостерігається на екрані комп'ютера. Вчитель на такому уроці виконує лише роль помічника і консультанта.

Таким чином, можна запропонувати використання комп'ютера в кабінеті фізики різними способами:

1) з метою демонстрації, навчання і тестування готових навчальних і демонстраційних програм, сучасних мультимедійних інтерактивних комп'ютерних дисків;

2) в якості комп'ютерних проектних середовищ.

Для готових комп'ютерних лабораторних комплексів при проведенні експериментів, демонстрацій, вимірювання фізичних величин, для лабораторних робіт. Сайт «ФІЗИКА в школі» http://www.cacedu.unibel.by/Partner/bspu/pilogic/links.htm	Освітній сайт
Освітній сайт з фізики http://www.fizika.ru	Сайт для учнів 7–9-х класів. Дидактичні завдання для учнів. Тестування. Тематичні і поурочні плани, методичні розробки, дистанційний урок. Існують методичні рекомендації з проведення уроків у 7-му класі по підручнику В. Кривченко.
Сайт «Шкільний сектор» http://school-sector.relarn.ru	У шкільному секторі у відділі «Телематичний склерозник» міститься інформація про дати проведення конференцій, олімпіад з фізики й астрономії, про проведення тих або інших заходів і проектів, пов'язаних з мережною роботою.
Міжшкільний освітній сервер http://www.omsk.edu.ru	Різна методична і довідкова інформація
Сайт «Фізика. Ярославський обласний центр дистанційного навчання школярів». http://www.ipk.yar.ru:8101/resource/distant/	Сторінки сайту призначені для дистанційних занять.
«Наукова лабораторія школярів» http://www.nsu.ru/materials/ssl/ Дистанційний консультативний пункт http://www.nsu.ru/materials/ssl/distance/about.html	Містить розділи: віртуальний клас, педагогічний вісник, енциклопедія з фізики. Забезпечує можливість поставити будь-яке запитання й отримати кваліфіковану відповідь.
Сайт «Енциклопедія: Фізика в Інтернеті» http://www.nsu.ru/materials/ssl/text/encyclopedia/index.html	Електронний довідник з фізики.
Енциклопедія Кирила і Мефодія http://mega.km.ru/	Електронна енциклопедія з усіх наук, у тому числі з фізики й астрономії.
Освітній сайт «Абітурієнт» http://www.karelia.ru/psu/Chairs/KOF/abitur/	Тут можна знайти короткий виклад шкільного курсу фізики, запитання з фізики для підготовки до вступних іспитів, приклади розв'язування типових задач.
Тестуючий сайт http://www.examen.ru	Сайт з можливостями диференційованої системи тестування з фізики й астрономії.
Сайт «Методичне об'єднання вчителів фізики, астрономії і природознавства» http://schools.techno.ru/sch1567/metodob	Різна методична інформація, яка важлива для вчителя, в тому числі щодо атестації шкіл.
Сайт «Астрономія. Віртуальний методичний кабінет учителя фізики й астрономії» http://www.gomulina.orc.ru	Містить розділи: інформаційні матеріали, курси підвищення кваліфікації, олімпіади з фізики й астрономії, Інтернет-ресурси з фізики, Інтернет-ресурси з астрономії, сторінка з методики викладання астрономії з прикладами дистанційних уроків, моделі уроків.
Всеросійська Августовська педрада. http://pedsovet.alledu.ru/section/physics/index.htm	Секції вчителів фізики і вчителів астрономії. Актуальні статті з методики викладання астрономії. Інтерактивне опитування вчителів. Форум. Застосування нових інформаційних і телекомунікаційних технологій у викладанні астрономії. Пошукова, проектна і науково-дослідна діяльність учнів з астрономії.

Література

1. Дистанционное обучение / под ред. Е. С. Полат. — М. : Владос, 1998.
2. Дивак В. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / В. Дивак, Ю. Завалевський, Г. Литвиненко // Післядипломна освіта в Україні. — 2012. — № 2.
3. Жук Ю. О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю. О. Жук, М. П. Шишкіна // Нові технології навчання. — 2010. — Вип. 25.
4. Золотая рыбка в «СЕТИ». Интернет-технологии в средней школе. — М. : Прожект Хармони, Инк., 2011.
5. Коваль В. С. Поради щодо використання педагогічних програмних засобів на уроках фізики / В. С. Коваль, І. П. Шабалтун // Комп'ютер в школі та сім'ї. — 2004. — № 2.
6. Компьютерная технология обучения : словарь-справочник / под ред. В. И. Гриценко. — К. : Наук. думка, 1992.
7. Коробов В. І. Опис міської розподіленої мережі підтримки управління шкільною освітою / В. І. Коробов, В. І. Ліпєйко // Матеріали Першої міжнародної науково-методичної конференції «Методичні та організаційні аспекти використання мережі Інтернет в закладах науки та освіти». — Вінниця, 1998.
8. Луначек В. Б. Навчальні комп'ютерні програми для загальноосвітніх навчальних закладів / В. Б. Луначек, Т. В. Дорожжина, О. Г. Жабіна. — К. : Міленіум, 2003.
9. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. — К. : Пед. думка, 2013. — Вип. 3.
10. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. / Н. В. Морзе. — К., 2003.
11. На урок — в Інтернет / под ред. А. В. Хуторского. — М. : RELARN, 2010.
12. Нестеренко О. В. Апаратура, програми, комп'ютер: інформаційна система : навч. посіб. / О. В. Нестеренко. — К. : Альтерпрес, 2004.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : АCADEMA, 2000.
14. Основы открытого образования / под ред. В. И. Солдаткина. — М. : НИИЦ РАО, 2012.
15. Полат Е. С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука і школа. — 1997. — № 4.
16. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посіб. / О. І. Пометун [та ін.]. — К. : А.С.К., 2004.
17. Теория и методика изучения физики в школе. Общие вопросы. — М. : АCADEMA, 2010.

В данной статье приводятся определенные методики, используемые при изучении физики в средней школе. Рассматривается дистанционное обучение и контроль знаний учащихся через Интернет, а также приводятся Интернет-ресурсы для проведения различных опытов во время лекций и лабораторных работ.

Ключевые слова: образовательная среда, Интернет, информационные технологии, телекоммуникации, виртуальная лаборатория, дистанционное обучение программы педагогические средства.

In this article, given certain techniques used in the study of physics in high school. We consider distance learning and knowledge control students via the Internet, and given internet resources for various experiments during lectures and laboratory work.

Keywords: educational environment, Internet, information technology, telecommunications, virtual laboratory, distance learning program-pedagogical tools.

Дошкільне виховання. Початкове навчання

УДК 372:373.211.24

Г. П. РАДЧЕНКО,

вихователь ДНЗ № 1 «Веселка», м. Теплодар

ВПЛИВ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВУ СФЕРУ ДОШКІЛЬНИКА

Виховання — вічна, як світ, проблема. Відколи існує людство на землі, відтоді й змушене воно невинно дбати про виховання нащадків і продовження свого роду. «Найбільший скорб у кожного народу — його діти» — так давно, а ніби сьогодні ці слова сказала відомий педагог Софія Федорівна Русова.

Відродження нації починається з дитячої колоски, родини, з дитячого садка. Душа дитини в період дошкільного віку найчутливіша й найвразливіша; і в цей час найбільше треба плекати її, пильнувати, щоб ефективно розвивалися почуття, воля і розум.

Провідну роль у психічному розвитку дошкільника відіграє емоційна сфера. Емоції «зв'язують» вищі форми психіки людини та її внутрішнє «середовище». Будь-яка діяльність супроводжується емоціями, які визначають ефективність цієї діяльності.

Проблема розвитку емоцій, їх роль у формуванні мотивів як регулятор діяльності та поведінки дитини, — одна з найважливіших психологічних і педагогічних проблем у сфері становлення особистості дошкільника.

Емоції визначають ефективність навчання і виховання, беруть участь у будь-якій творчій діяльності дитини.

Ознайомлення дітей з національною культурою і традиціями неможливе без урахування принципу емоційності навчання. С. Русова була глибоко переконана, що виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням й емоціями. Саме від питомої ваги емоційного фактора залежить якість засвоєння народознавчого матеріалу. «Щоб якийсь образ

глибоко заліг у пам'яті, почуття має збудуватись саме цим образом, або, принаймні, запам'ятовуваний образ повинен бути в тісному зв'язку з тим, який пройнятий почуттям, і до того ж однаково, якого б роду це почуття не було: страх, любов, гнів, сором чи здивування».

Це й не випадково. У дитини-дошкільника емоції є пусковим механізмом мимовільної уваги та мимовільного запам'ятовування. Джерелом розвитку та насичення емоційної сфери виступають дорослі (батьки, вихователі). Від них дитина отримує перші еталони емоційних реакцій, які властиві певній національно-культурній спільності людей. Про це слід пам'ятати вихователям дошкільних закладів під час залучення дітей до національно-духовного життя народу. Адже саме вихователь є першим передавачем емоційних моделей, емоційних реакцій, носієм емоційно-національної мови. Якщо дорослий подає матеріал в емоційно-насиченій гамі, з відповідною емоційною реакцією (подивом, милуванням, захопленням, гордістю, звеличенням тощо), у дітей виникає бажання наслідувати такі емоційні ситуації. Таким чином формується фундамент національної духовності, національної свідомості.

Народознавчий матеріал емоційно насичений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу. Дитина не може залишатись байдужою до зачарованої мелодії української колосанки чи української пісні. Її приваблюють ігри-забавлянки («Ладусі-ладусі», «Сорока-ворона», «Гу-ту-ту», «Тосі-тосі» тощо), народні хороводні ігри зі співом та діалогом («Ой на горі жито...», «Калина», «Подоланочка», «А ми просо сіяли...»).

У повсякденному житті та на заняттях повинна панувати атмосфера емоційного піднесення. Виховання без радості пізнання краси і гармонії навколишнього світу, народних звичаїв, традицій, прилучення до народної творчості без святковості є сухим, тьмяним, сірим. За словами К. Д. Ушинського, в дитячій душі «з логічною думкою зростається прекрасний поетичний образ, розвиток розуму йде в гармонії з розвитком фантазії та почуття».

Заняття з народознавства в дошкільному віці мають не стільки пізнавальний характер, скільки виховний. Вони забезпечують можливість виховати у дитини почуття національної свідомості, викликати інтерес до національної культури, прищепити дітям любов та повагу до українських державних і народних символів, оберегів, звичаїв, традицій. Цього можна досягти лише наблизивши дітей до реалій життя. Доцільно обладнати у дошкільному закладі українську світлицю, яка стане постійним місцем проведення занять з народознавства. Вже саме перебування дітей в атмосфері народних звичаїв налаштовує їх на мажорний лад, викликає позитивні почуття, бажання дізнатись про цікаві речі у бабусиній оселі. Доречним буде й зовнішній вигляд вихователя та дітей, які з нагоди подорожі до бабусиної світлиці надягли своє святкове українське національне вбрання — вишиванки, вінки, стрічки, намисто.

Саме цього домогалась і С. Русова. Вона писала, що хати мають бути чисто прибрані, діти охайно вдягнені, їхня увага повинна бути звернена на красу навколишнього середовища.

Прилучення дітей до народної творчості, мистецтва, безпосередня участь у національних святах виховують в них естетичні почуття, розвивають художнє світобачення, наповнюють емоційну сферу дитини радіщами, піднімають настрій, формують естетичний смак.

А скільки радості викликають у дітей українські національні народні свята Коляда, Великдень, Івана Купала, Миколая та ін. Все тут дивує, зачаровує, захоплює дитячу душу: і вбрання, і співи, і звичаї, і подарунки, і святкова їжа. З цієї нагоди С. Русова наголошувала на особливій підготовці та організації народних свят.

Емоційність, символічність народних свят активізує діяльність дітей.

Завдання вихователя не повинно зводитись тільки до ознайомлення дітей з українськими національними традиціями. Слід обов'язково домагатись, щоб цей національний скарб став надбанням дитячого розуму та душі. Цього можна досягти, дотримуючись принципу організації активно-пізнавальної діяльності дітей. Прагнення до діяльності К. Д. Ушинський назвав основним законом дитячої природи. Великий педагог підкреслював, що дитина постійно вимагає діяльності і стомлюється не від діяльності, а від її одноманітності. «Змусьте дитину сидіти, — пише він, — і вона дуже швидко втомиться, — так само йти вона довго не може, не може довго ні говорити, ні співати...

і, найменше, довго думати». А в діяльності дитина живе, пізнає, розвивається, відбувається формування її особистості.

Засвоїти народознавчі знання дітям допоможуть «мандрівки» до «українського села, краєзнавчого музею, частування їх національними стравами під час «святкового обіду» у бабусі Параски, посильна участь дітей у приготуванні національних страв (вареників, галушок, жайворонків, гречаників), розписуванні писанок, вишиванні рушників, ляльчиного одягу, серветок; виготовленні витинанок тощо. Багато радощів принесуть дитині справжні (не показові) колядки, щедрівки, посівання напередодні різдвяних та новорічних свят, з якими йдуть діти від групи до групи, до завідуючої, старшого вихователя, медичних працівників, на кухню. Запам'ятається дітям святково прикрашена групова кімната чи помешкання дитячого садка напередодні зелених свят (Трійці). К. Д. Ушинський писав: «Хто спостерігав дітей, той знає, що дитина щаслива тоді, коли вона цілком займається ділом, яке її захопило... Яку іграшку воліє дитина: ту, яка тішить її блиском, дзвоном та яскравими барвами, чи ту, яка дає посилену, але самостійну діяльність її душі? ...Після веселощів діти неодмінно нудьгують, а за сильним сміхом майже завжди слідом йдуть сльози, тоді як самостійна діяльність залишає душу в нормальному, здоровому стані».

Ніби перегукуючись з К. Д. Ушинським, С. Русова продовжує думку щодо організації самостійної діяльності дітей. На її думку, творчі можливості дітей у дитячому садку розвиваються за допомогою засобів національного матеріалу, найпоширенішого в тій чи іншій місцевості. Це виготовлення дітьми виробів з глини, дерева, декоративний розпис, вишивка. У словесних творах самих дітей має лунати мелодійна українська пісня, плекатися рідна мова.

Завдяки ознайомленню з образотворчим мистецтвом, творами народних умільців декоративно-прикладного мистецтва, народною піснею, українською класичною та сучасною музикою, дошкільнята пізнають особливості національного побуту і культури, прилучаються до духовних надбань попередніх поколінь і своїх сучасників. Мистецтво готує дітей до сприймання прекрасного у житті, формує відчуття ритму, гармонії, кольору, позитивні, моральні якості і почуття, забезпечує розвиток творчості.

Ознайомлюючи дітей з місцевістю, де вони живуть, вихователям необхідно дбати про глибоке й плідне вкорінення в душі малечі живих вражень, перевірених власним дитячим досвідом, зігрітих почуттями. Це сприяє розвиткові інтелектуальної й емоційної сфери, позитивно впливає на гармонійний розвиток і формування високогуманної особистості.

Той, хто відчув на собі життєдайний вплив народних духовних скарбів, прагнучиме з честю дотримуватися заповітів батьків, утверджувати добрими справами свій родовід, будувати в собі храм Добра, Правди і Краси.

Г. М. ФАРІОН,
вихователь ДНЗ № 1 «Веселка», м. Теплодар

ПІЗНАВАЛЬНА ЦІННІСТЬ ПРИРОДИ

Якщо ви хочете, щоб людина вже в дитинстві уміла виражати свої думки щодо найтонших відтінків навколишнього світу, людських відчуттів і прагнень, ...зумійте вибрати слова, які б примусили людину глибоко пережити своє відношення до того, про що вона знає, чує, думає.

В. Сухомлинський

Формування особистості, її базових якостей відбувається в процесі практичної, творчої і пізнавальної діяльності, мета якої — навчити дитину орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати. Основи культури людини формуються у дошкільному віці, коли вона ознайомлюється з особливостями навколишнього середовища та усвідомлює свій взаємозв'язок з природою. З огляду на те, що виховання любові до природи є складовою загальної культури особистості, педагогам і батькам слід не лише формувати в дітей усвідомлені уявлення про природу, а й розвивати притаманні дітям любов до неї, виховувати в них почуття співпереживання, дбайливе ставлення до всього живого.

Невипадково в народі кажуть: «Якщо твої плани розраховані на рік — сій жито, якщо твої плани розраховані на десятиліття — саджай дерево, якщо твої плани розраховані на віки — виховуй дітей».

Спираючись на дитячу допитливість, вихователі поступово вводять дитину до світу природи. Це допомагає виховувати такі якості, як доброта та цікавість, бережливість, працелюбність, чуйність.

Спостереження, що супроводжується вдалими запитаннями, доступним поясненням, порівнянням є першою сходинкою у пізнанні навколишнього середовища. А їх результат дає матеріал для подальшого розвитку мислення дитини — наочно-дійового, образного, абстрактного. З огляду на це ми вирішували такі завдання:

- розвивати мислення дітей, різні види пам'яті, уяви;
- розвивати здатність до фантазій, гнучкість мислення;
- формувати здатність бачити та ухвалювати сміливі і несподівані рішення;
- розвивати кругозір;
- виховувати вміння долати страх перед «сміливою» ідеєю;
- вирішувати поставлені проблеми за допомогою:

- 1) наукового дослідження;
- 2) класифікації та апробації науково-педагогічних досліджень;

- 3) колективної практичної діяльності.

Усвідомлене уявлення дошкільників про природу та її значення в житті людини є передумовою для розвитку їх екологічної культури.

У груповому приміщенні облаштували куточки природи та «городи» на підвіконні, куточки експериментування, на подвір'ї педагоги висадили квітники та зробили цікавий дизайн дитячого садка (різні тварини та птахи).

Ефективною формою вивчення тем природничого характеру є найпростіші досліди в природі, які активно проводили вихованці дитячого садка разом з дорослими.

Утім, залучати до спілкування з природою слід не лише дітей, а й їхніх батьків, які є зразком для наслідування дошкільниками. Бажано провести низку колективних та індивідуальних пізнавальних заходів, які б мали на меті підвищити екологічну обізнаність батьків та дошкільників і зацікавити їх інформацією природничого характеру.

Для батьків вихованців було заплановано й проведено тематичні бесіди та консультації екологічного спрямування, а також анкетування. У процесі підготовки до конкурсу «Осінь фантазії» ми не лише привернули увагу дітей і батьків до актуальних екологічних проблем, а й сприяли поглибленню їх екологічних знань, формуванню любові до природи, пробудженню інтересу до винахідницької діяльності. Завдяки використанню форм спільної роботи дітей з батьками останні активно долучалися до освітнього процесу дошкільного закладу та, зокрема, до екологічного розвитку своїх дітей.

Не варто зациклюватися лише на занятті як формі організації навчання: не менший розвивальний ефект мають ігри, спостереження, прогулянки, досліди та творчі доробки з природного матеріалу.

Л. М. КОНОНЕНКО,
методист науково-методичної лабораторії природничих дисциплін,

Т. А. КАЧАН,
вчитель біології Одеської гімназії № 1 ім. А. П. Бистріної

РОЛЬ ЗАДАЧ БІОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК

Використання на уроках біології задач як одного з важливих методів навчання сприяє формуванню в учнів практичних навичок, активізує процес пізнання і забезпечує можливість організовувати творчу діяльність. Робота з задачами і вправами створює умови для поглиблення знань учнів, виховує в них інтерес до змісту навчального матеріалу з біології, сприяє усвідомленому розумінню необхідності збереження здоров'я людини, природи. Шкільні підручники вміщують дуже мало задач і вправ, а з деяких тем їх взагалі немає, як немає і пояснення алгоритму їх розв'язування.

Пізнавальний інтерес є стимулом активності, під його впливом психічні процеси відбуваються інтенсивніше, а діяльність набуває більшої продуктивності. Важливо активізацію пізнавальної діяльності починати з формування стійкого інтересу до предмета. Біологічні задачі потребують впровадження активних форм і методів навчання, саме їх використання відіграє важливу роль у формуванні інтересу до предмета — учень дійсно стає суб'єктом навчання, адже саме він може запропонувати ще один шлях розв'язання конкретної задачі і можливо таким чином допомогти вчителю та однокласникам пригадати на уроці біології матеріал з фізики, хімії або математики.

Біологічні задачі досить часто викликають в учнів певні труднощі, що пояснюється або складністю самого матеріалу, або нездатністю учнів здійснювати міжпредметні зв'язки, або логічно роздумувати при розв'язуванні задач на уроках природничо-математичного циклу.

Аналіз задачі, пошуки шляхів її розв'язання і сам процес рішення сприяють використанню здобутих теоретичних знань у нестандартних ситуаціях. Сучасна освіта орієнтується на розвиток ключових компетенцій особистості учня, які сприяють розвитку критичного і творчого мислення. Адже лише компетентна особистість здатна до самоосвіти та саморозвитку. Компетентнісна освіта спрямована на практичні результати, власний життєвий досвід особистості. У контексті цього робота з задачами створює умови для розвитку самостійної і пізнавальної

діяльності учнів на основі міжпредметної інтеграції та конкретних життєвих ситуацій.

При розв'язанні задач доцільно дотримуватися певного алгоритму:

- читання і аналіз умови задачі;
- введення умовних позначень та оформлення запису;
- розв'язання задачі із записом необхідних схем, рівнянь, розмірковувань, формул тощо;
- формулювання відповіді та її аналіз.

Даний алгоритм стане у нагоді при підготовці учнів до зовнішнього оцінювання, оскільки від уважного читання змісту задачі, розуміння питання, на яке має бути сформульована відповідь, від правильного графічного запису відповіді залежить бал майбутнього сертифікату.

Вчителі повинні звертати увагу учнів на найбільш раціональні прийоми розв'язування задач. Важливо, щоб в процесі роздумів розкривалася суть біологічних процесів, фізичних і хімічних явищ, що знаходяться в основі цих процесів, а не було суто механічним відтворенням за аналогією розв'язку типових задач.

Оскільки розв'язування задач — процес творчий, то даний метод вивчення біології може використовуватися при підготовці учнів до олімпіад та інших видів інтелектуальних змагань серед школярів.

Біологія забезпечує можливість пізнавати будову та функціональність власного організму, різноманіття живих істот на нашій планеті, закономірності пристосування до відповідного середовища та змін, що можуть відбуватися як в організмі, так і довкола. Знання, які практично необхідні при профілактиці тих або інших захворювань та захисту довкілля, формуються і закріплюються при розв'язанні задач біологічного змісту.

На будь-якому уроці біології вчитель може використовувати біологічні задачі як мотивуючий фактор сприйняття теорії невідривно від життєвих ситуацій. Доцільно при організації учнів до подальшої роботи над задачами створювати ситуації творчої конкуренції, пошуку, реалізації потреби особистості бути значущим у вирішенні проблеми, впроваджуючи методо-

логічні аспекти інтерактивного навчання (метод занурення, проблемні питання, «мозковий штурм» тощо). Важливо по завершенні роботи над задачею, в ході обговорення результатів, сформулювати висновки, які стануть інтегрованим підсумком діяльності учнів на уроці. Саме мотивація та рефлексія — найголовніші етапи сучасного уроку. Майстерність вчителя проявляється в умінні формулювати питання, створювати проблемні ситуації таким чином, щоб відбувалися два стимулюючих моменти: «ліквідація чистого аркуша» (запевнити дітей, що дещо їм уже відомо) та подальше прагнення до пізнання ще невідомого, але дуже необхідного матеріалу. Сучасний вчитель має чітко розуміти, що головне не передача відомої йому інформації пасивним слухачам: «чому вчити?» замінюється на «як вчити?», а допомогти учням вчитися пізнавати себе і світ на уроці.

Біологічні задачі допомагають дитині розуміти мову цифр засобами хімічних і фізичних процесів, які відбуваються в живих організмах. Це в свою чергу стає невід'ємною складовою розвитку абстрактного мислення.

Вчителю потрібно творчо підходити до цифрових виразів, що пропонуються як довідковий матеріал в контексті тієї чи іншої теми. Необхідно голі цифри, які важко дітям запам'ятовувати без асоціації, відбивати через явища та процеси, що реально оточують людину в житті. Під час вивчення ботаніки і зоології, враховуючи вікові особливості дітей та їх знання з математики, фізики, хімії, доцільно тактовно використовувати творчі завдання, проблемні ситуації, завдання на порівняння, вікторини, що базуються на ігрових формах роботи на уроці. Особливої уваги заслуговують додаткові питання до задач, які застосовуються для закріплення, узагальнення та систематизації знань за даною темою. Таким чином, реалізуються не лише міжпредметні зв'язки, а й зв'язки між окремими розділами та курсами комплексної науки біології.

Творчий вчитель завжди знайде на уроці час для розв'язання задач, а для уроків-практикумів підбере диференційовані завдання відповідно до потреб своїх учнів. З власного досвіду пропонуємо зразки задач до деяких тем.

I. Молекулярна біологія. Біохімія

Задача № 1. Хімічний аналіз показав, що до складу і-РНК входить 20 % аденілових нуклеотидів, 16 % урацилових, 30 % цитозинових. Визначити співвідношення нуклеотидів у ДНК, з якої була знята інформація на дану і-РНК.

Розв'язання.

I спосіб.

1. Визначимо у відсотках вміст гуанінових нуклеотидів у і-РНК:

$$\begin{aligned} \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 100\% - (A_{i\text{-РНК}} + Y_{i\text{-РНК}} + Ц_{i\text{-РНК}}) \\ \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 100\% - (20\% + 16\% + 30\%) \\ \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 34\% \end{aligned}$$

2. Визначимо у відсотках вміст (склад) того з ланцюгів ДНК, «зліпком» якої є дана і-РНК:

$$\begin{aligned} A &= 16\% : 2 = 8\% \\ T &= 20\% : 2 = 10\% \\ \Gamma &= 17\% \\ Ц &= 15\% \end{aligned}$$

3. Загалом у молекулі ДНК відсотковий вміст нуклеотидів буде таким:

$$\begin{aligned} A &= 8\% + 10\% = 18\% \\ T &= 10\% + 8\% = 18\% \\ \Gamma &= 15\% + 17\% = 32\% \\ Ц &= 17\% + 15\% = 32\% \end{aligned}$$

II спосіб.

$$\begin{aligned} \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 100\% - (A_{i\text{-РНК}} + Y_{i\text{-РНК}} + Ц_{i\text{-РНК}}) \\ \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 100\% - (20\% + 16\% + 30\%) \\ \Gamma_{i\text{-РНК}} &= 34\% \end{aligned}$$

$$A_{\text{ДНК}} = T_{\text{ДНК}} = \frac{A_{i\text{-РНК}} + Y_{i\text{-РНК}}}{2} = \frac{20\% + 16\%}{2} = 18\%$$

$$\Gamma_{\text{ДНК}} = Ц_{\text{ДНК}} = \frac{\Gamma_{i\text{-РНК}} + Ц_{i\text{-РНК}}}{2} = \frac{34\% + 30\%}{2} = 32\%$$

Відповідь. $A_{\text{ДНК}} = 18\%$; $T_{\text{ДНК}} = 18\%$; $\Gamma_{\text{ДНК}} = 32\%$; $Ц_{\text{ДНК}} = 32\%$.

Задача № 2. У молекулі ДНК з відносною масою 103 500 на долю Т нуклеотидів відводиться 9315. Визначте кількість нуклеотидів кожного виду та довжину цієї молекули.

Розв'язання.

I. 1. Визначимо кількість Т нуклеотидів:

$$n(T) = m(T) : M_{\text{нукл.}}$$

$$n(T) = 9315 : 345$$

$$n(T) = 27 \text{ нуклеотидів}$$

2. $A = T$, тому, $n(A) = 27$ нуклеотидів

$$3. A + T = 27 + 27 = 54$$

4. Визначимо кількість всіх нуклеотидів у молекулі ДНК:

$$n = M(\text{ДНК}) : M_{\text{нукл.}}$$

$$n = 103\,500 : 345 = 300$$

$$5. \Gamma + Ц = 300 - 54 = 246$$

$$6. \Gamma = Ц = 246 : 2 = 123$$

II. У молекулі ДНК 300 нуклеотидів або 150 пар нуклеотидів, тому:

$$\begin{aligned} l_{\text{фрагм. ДНК}} &= l_{\text{пари нукл. ДНК}} \cdot n(\text{пари н.}) = \\ &= 0,34 \cdot 150 = 51 \text{ нм} \end{aligned}$$

Відповідь. У молекулі ДНК по 27 Т та А нуклеотидів і по 123 Г та Ц нуклеотидів; довжина цієї молекули ДНК 51 нм.

Задача № 3. Молекулярна маса одного з білків 10 000. Яка довжина первинної структури цього білка?

Розв'язання.

1. Визначаємо кількість амінокислотних залишків:

$$n(a) = M(b) : M(a)$$

$$n(a) = 10\,000 : 100 = 100$$

2. Визначаємо довжину первинної структури білка:

$$\begin{aligned} l_0 &= n(a) \cdot l_a \\ l_0 &= 100 \cdot 0,35 \text{ нм} = 35 \text{ нм} \end{aligned}$$

Відповідь. Довжина первинної структури білка 35 нм.

Задача № 5. Гемоглобін крові людини містить 0,34 % Fe. Підрахуйте мінімальну молекулярну масу гемоглобіну.

Розв'язання.

$$w(\text{Fe}) = \frac{A_r(\text{Fe})}{M_r(\text{гемогл.})} \cdot 100\%$$

$$M_r(\text{гемогл.}) = \frac{A_r(\text{Fe})}{w(\text{Fe})} \cdot 100\%$$

$$M_r(\text{гемогл.}) = \frac{56 \cdot 100}{0,34}$$

$$M_r(\text{гемогл.}) = 16\,471$$

Відповідь. Відносна молекулярна маса гемоглобіну становить 16 471.

Задача № 6. Складіть задачу, використовуючи знання про гаплоїдний та диплоїдний набір хромосом.

Дані для задачі:

гаплоїдний (половинний) набір хромосом

n — статеві клітини;

диплоїдний набір хромосом

$2n$ — соматичні клітини;

Приклади $2n$:

Абрикос — 16 (8 пар)

Картопля — 48 (24 пари)

Дошовий черв'як — 36 (18 пар)

Собака — 78 (39 пар)

Людина — 46 (23 пари)

Приклади задач:

— Який набір хромосом у клітинах людини:

а) яйцеклітині (23); б) еритроцитах (немає; пояснити); в) клітинах шкіри (46); г) нервових клітинах (46)?

— Гаплоїдний набір хромосом в ядрах клітин собаки — 39. Скільки хромосом в а) сперматозоїдах (39); б) клітинах серця (78); в) клітинах кігтів (78)?

— У шимпанзе набір хромосом $2n = 48$. Скільки хромосом буде міститись у клітинах в кінці телофази I? (48)

Задача № 7. Визначте, скільки у вашому організмі води?

Розв'язання.

Нехай маса організму — 65 кг. Знаючи, що вода в організмі становить $2/3$ від маси, обчислимо масу води:

$$m(\text{води}) = m(\text{організму}) \cdot 2/3$$

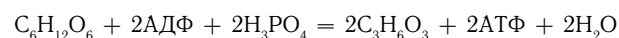
$$m(\text{води}) = 65 \cdot 2/3 = 43 \text{ кг,}$$

знаючи, що $\rho(\text{води}) = 1 \text{ кг/м}^3$, то в даному організмі 43 л води.

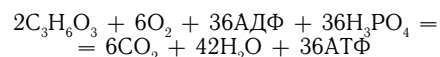
Відповідь. В організмі, масою 65 кг, міститься 43 л води.

II. Енергетичний обмін

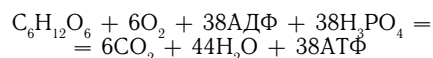
При розв'язуванні задач з цієї теми слід пам'ятати, що розщеплення глюкози здійснюється у дві стадії, які відбуваються одна за одною. Перша стадія — гліколіз, або безкиснев розщеплення, відбувається за рівнянням:



Процес кисневого розщеплення молочної кислоти описується рівнянням:



Склавши рівняння гліколізу та рівняння кисневого розщеплення молочної кислоти, отримаємо:



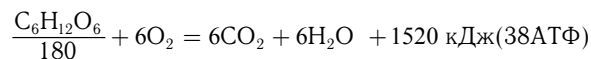
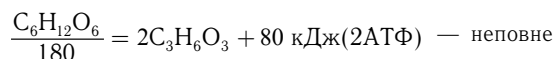
Задача № 1. Для роботи м'язи за хвилину витрачають 20 кДж енергії. Людина працювала з навантаженням протягом 1 години. Яка маса глюкози засвоїлась у м'язах, якщо половина її піддалася повному, а половина — неповному розщепленню?

Розв'язання.

1. Визначаємо кількість енергії, яка необхідна для роботи м'язів протягом однієї години. Для роботи м'язів протягом хвилини необхідно 20 кДж енергії, а для роботи протягом 60 хвилин знадобиться:

$$60 \text{ хв.} \cdot 20 \text{ кДж/хв.} = 1200 \text{ кДж}$$

2. Складаємо рівняння неповного та повного розщеплення:



— повне

Рівняння показують, що при неповному розщепленні 180 г глюкози акумулюється 80 кДж енергії, а при повному розщепленні 180 г глюкози акумулюється 1520 кДж енергії. Склавши маси глюкози в обох рівняннях та кількість енергії, що акумулюється, одержимо: при розщепленні 360 г глюкози акумулюється 1600 кДж енергії, тоді як при розщепленні X г глюкози акумулюється 1200 кДж енергії. Складаємо пропорцію й одержуємо:

$$360 \text{ г} \text{ — } 1600 \text{ кДж}$$

$$X \text{ г} \text{ — } 1200 \text{ кДж}$$

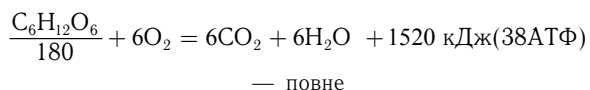
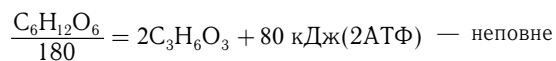
$$X = 270 \text{ г}$$

Відповідь. Засвоїлось 270 г глюкози.

Задача № 2. У ході дисиміляції розпалося 7 молей глюкози, 2 з яких повністю розщепились. Скільки моль молочної кислоти та карбон (IV) оксиду утворилось? Скільки молекул АТФ утворилось і яка кількість енергії акумулювалась у них? Скільки літрів кисню використано при цьому?

Розв'язання.

Розмірковуємо за двома рівняннями:



1. За умовою задачі із 7 молей глюкози повному розщепленню піддалося лише 2 моля. Отже, неповному розщепленню піддалося 5 молей. З рівняння неповного розщеплення глюкози випливає, що з 1 моля глюкози утворюється 2 моля молочної кислоти, тоді з 5 молей глюкози утвориться 10 моль молочної кислоти. При неповному розщепленні з 1 моля глюкози акумулюється 80 кДж енергії або 2 молекули АТФ. Тоді з 5 молей глюкози акумулюється 400 кДж енергії або 10 молекул АТФ.

2. З рівнянь реакцій видно, що кисень бере участь лише у повному окисненні глюкози, а також в процесі цієї реакції утворюється карбон (IV) оксид. Для розщеплення 1 моля глюкози необхідно 6 молей кисню. За умовою задачі повному розщепленню піддалося 2 моля глюкози, отже, кисню потрібно у 2 рази більше — 12 молей, тому $V(O_2) = 12 \text{ моль} \cdot 22,4 \text{ л/моль} = 268,8 \text{ л}$. При повному розщепленні 1 моля глюкози утворюється 6 молей CO_2 , а при розщепленні 2 молей глюкози утворюється відповідно 12 молей CO_2 . При повному розщепленні 1 моля глюкози акумулюється 1520 кДж енергії або 38 молекул АТФ, тоді при розщепленні 2 молей глюкози акумулюється 3040 кДж енергії або 76 молекул АТФ. Разом при неповному та повному розщепленні глюкози акумулюється $400 \text{ кДж} + 3040 \text{ кДж} = 3440 \text{ кДж}$ енергії або $10 + 76 = 86$ молекул АТФ.

Відповідь. Утворюється 10 молей молочної кислоти, 12 молей CO_2 , використовується 268,8 л кисню, акумулюється 3440 кДж енергії в 86 молекулах АТФ.

Задача № 3. Бігун за 10 хв. використав 240 кДж енергії. Яка кількість глюкози необхідна для такого бігуна протягом 30 хв., якщо половина глюкози розщеплюється анаеробно, а половина — аеробно?

Розв'язання.

За умовою задачі, якщо за 10 хв. використано 240 кДж енергії, то за 30 хв. використовується втричі більше:

$$240 \text{ кДж} \cdot 3 = 720 \text{ кДж}$$

Під час анаеробного розщеплення з 1 моля глюкози виділяється близько 200 кДж енергії, але лише 80 кДж запасастся в АТФ:

200 кДж — 80 кДж (40%) в АТФ, а 120 кДж (60%) у тепло.

При аеробному розщепленні акумулюється енергії набагато більше (утворюється 36 молекул АТФ): приблизно 1520 кДж.

Отже, 1 моль глюкози анаеробно — 80 кДж

1 моль глюкози аеробно — 1520 кДж

Сумарно 2 моля глюкози — 1600 кДж

Бігуну потрібно лише 720 кДж. Визначаємо, скільки молей глюкози потрібно для вивільнення 720 кДж енергії:

$$1600 \text{ кДж} \text{ — } 2 \text{ моля}$$

$$720 \text{ кДж} \text{ — } X \text{ моль}$$

$X = 0,9$ моль, або, знаючи молекулярну масу глюкози, можна знайти масу глюкози:

$$180 \text{ г/моль} \cdot 0,9 \text{ моль} = 162 \text{ г}$$

Відповідь. Бігуну потрібно 0,9 моль глюкози, що відповідає 162 г глюкози.

III. Фотосинтез

Задача № 1. За 20 хв. пагін з листовою поверхнею 240 cm^2 поглинає 16 мг карбон (IV) оксиду. Визначте інтенсивність фотосинтезу.

Розв'язання.

Інтенсивність фотосинтезу — кількість мг CO_2 , яка поглинається 1 m^2 листової поверхні за 1 годину.

1. Визначаємо, скільки мг CO_2 поглинає пагін за 1 годину:

$$\text{За 20 хвилин} \text{ — } 16 \text{ мг } CO_2$$

$$\text{За 60 хвилин} \text{ — } X \text{ мг } CO_2$$

$$X = 48 \text{ мг } CO_2$$

2. Визначаємо інтенсивність фотосинтезу:

48 мг CO_2 поглинається пагінцем з листовою поверхнею 240 cm^2

$$Y \text{ мг } CO_2 \text{ — } 1 \text{ м}^2 (1000 \text{ см}^2)$$

$$Y = 2000 \text{ мг, або } 2 \text{ г}$$

Відповідь. Інтенсивність фотосинтезу даної рослини — 2 г на 1 m^2 за годину.

Задача № 2. Вважається, що шкідливо залишати на ніч в кімнаті квіти, бо вони поглинають кисень, необхідний для дихання людини. Щоб довести, наскільки обґрунтована ця думка, підрахуйте, до якої величини знизиться вміст кисню проти звичайного (21 % за об'ємом) у повітрі кімнати об'ємом 45 m^3 протягом 10 годин внаслідок дихання рослин масою 4 кг (середня інтенсивність дихання — 12 мл кисню на 1 г за добу).

Розв'язання.

1. Визначаємо, скільки мл кисню поглинуть 4 кг рослин за добу:

$$1 \text{ г рослин поглинає } 12 \text{ мл кисню}$$

$$4000 \text{ г} \text{ — } X \text{ мл кисню}$$

$$X = 48 \text{ 000 мл, або } 48 \text{ л кисню за добу}$$

2. Визначаємо, скільки л кисню поглинають 4 кг рослин за 10 годин:

$$24 \text{ години} \text{ — } 48 \text{ л кисню}$$

10 годин — Y л кисню

$Y = 20$ л кисню

3. Знаходимо об'єм чистого кисню в кімнаті об'ємом 45 м^3 :

$45 \text{ м}^3 — 100 \%$

$Z \text{ м}^3 — 21 \%$

$Z = 9,45 \text{ м}^3$

Отже, в кімнаті загальним об'ємом 45 м^3 міститься чистого кисню $9,45 \text{ м}^3$. Внаслідок дихання рослин об'єм кисню в кімнаті зменшиться на 20 л:

$9450 — 20 = 9430$ л

4. Знаходимо масову частку кисню у приміщенні, яка залишилась після дихання рослин:

$9450 \text{ л} — 21 \%$

$9430 \text{ л} — ? \%$, звідси масова частка кисню — $20,96 \%$.

Порівнюючи вміст кисню «перед диханням рослин» та після, приходимо до висновку, що він суттєво не змінюється. Отже, думка про шкідливість рослин в спальних приміщеннях не має підстави. Крім цього, пам'ятаємо процес фотосинтезу (поглинання CO_2 , виділення O_2).

Відповідь. Вміст кисню у повітрі при диханні рослин суттєво не змінюється.

Література

1. Атраментова Л. О. Збірник задач з генетики / Л. О. Атраментова, І. Я. Карнацевич. — Х. : Торсінг, 2004.
2. Барна І. В. Біологія. Задачі та розв'язки : навч. посіб. / І. В. Барна, М. М. Барна, Л. С. Барна. — 4-те вид. — Тернопіль : Мандрівець, 2006.
3. Биологический энциклопедический словарь. — М. : Сов. энцикл., 1989.
4. Богданова Т. Л. Биология: задания и упражнения / Т. Л. Богданова. — М. : Высш. шк., 1991.
5. Бригадир Т. З. Біологія, 10–11 класи. Поурочне планування. Рекомендації / Т. З. Бригадир [та ін.]. — Тернопіль : Навч. кн. — Богдан, 2000.
6. Кемпл П. Введение в биологию / П. Кемпл, К. Армс. — М. : Мир, 1988.
7. Кюнцель Д. Организм человека / Д. Кюнцель. — Вена : VEB Verlag, 1988.
8. Мотузний В. О. Біологія / В. О. Мотузний. — К. : Вища шк., 2007.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7–11 класи. — К. ; Ірпінь, 2005.

Формування культури здоров'я

УДК 37.016:808.5

Е. Б. КАРАБАНОВА,

логопед высшей категории, логопед частной школы «Светоч», г. Одесса,

А. Б. ЯМПОЛЬСКАЯ,

логопед высшей категории, логопед учебно-методического центра, г. Королев

ЗАБОЛЕВАНИЯ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

Существует много различных видов профессиональной деятельности, для которой основным инструментом является голос. Представителями таких профессий являются дикторы, певцы, актеры и, конечно, педагоги.

В настоящее время возросли требования к качеству речи учителя.

Это касается не только ее содержания, но и техники. Усвоение учащимися учебного материала зависит от умения учителя говорить хорошо поставленным голосом, воздействуя на эмоционально-волевую сферу детей. Работать учителем может лишь тот, кто умеет выдерживать длительную голосовую нагрузку.

К сожалению, при поступлении в педагогические вузы это умение не учитывается, не обследуется речевой аппарат будущего пе-

дагога. А ведь даже такие заболевания, как тонзиллит, гайморит, хронический ларинготрахеит могут привести к потере голоса у педагога.

Голосовой аппарат человека включает в себя легкие, гортань с голосовыми связками, резонаторные полости. Координацию функций голосового аппарата осуществляет центральная нервная система. Важнейшим условием речи является правильное речевое дыхание. Оно отличается от физиологического тем, что вдох является быстрым, а выдох должен быть плавным и длительным.

Поток воздуха при выдохе попадает из легких в гортань с голосовыми связками, где создает звуковые колебания, а артикуляторные мышцы ротовой полости превращают их

в звуки речи. Состояние голосового аппарата неодинаково в разном возрасте.

Голосовые связки достигают своего наивысшего развития к 20—40 годам, а с 60—80 лет наблюдается их постепенная атрофия. В возрасте 55 лет в хрящах гортани появляются участки окостенения, из-за чего страдает функция гортани. После 50 лет нагрузка на голос должна быть строго дозированной. Большую роль в голосообразовании играют и гормональные факторы у мужчин в возрасте 14—16, 24—26 лет, у женщин — 16—18, 24—26 лет.

У женщин гормоны половых желез оказывают влияние на голос в течение всей жизни (в период каждого менструального цикла, беременности, климакса). Если в это время перенапрягать голос, то в дальнейшем на голосовых связках могут возникнуть узелки.

Нарушение гормональной функции щитовидной железы также влияет на голосообразование.

Говоря о физиологических изменениях в организме человека, следует сказать о патологических состояниях, связанных с заболеванием голосового аппарата.

Это простудные заболевания, парезы, параличи голосовых связок. Часто причиной потери голоса становятся неврозы, нервное напряжение.

Нагрузка на голосовой аппарат учителя больше, чем у людей других специальностей. Школьный класс является источником фонового рабочего шума, который учитель старается перекрыть своим голосом. Специальных навыков владения голосом у учителя нет, он просто увеличивает силу звука, что может привести к заболеванию голосового аппарата.

Некоторые учителя стараются выполнить недельную нагрузку в течение четырех дней. Более целесообразно после 2—3 дней работы сделать перерыв на сутки.

Утомление голосового аппарата возникает после 3—4 часов работы с перерывами по 15 минут и пропадает после часа полного покоя. Это касается молодых учителей, а учителя со стажем работы более десяти лет устают быстрее (через 2—3 часа) и отдыхать должны больше. Если утомление накапливается, то оно может вызвать видоизменение голоса.

Нельзя работать во время болезни. При заболеваниях верхних дыхательных путей, ларинготрахеите, кровоизлиянии в голосовую складку, начинающихся узелках голосовых складок и другой патологии голоса, разговаривать не следует.

В интересах гигиены голоса необходимо уделить внимание правильному дыханию и четкой дикции. Напряжение мышц щёк улучшает резонирование голоса и работу гортанных мышц. Речевая работа должна быть хорошо артикулирована. Следует учитывать и то, что громкий голос и шёпот оказывают одинаково отрицательное воздействие на органы голосо-

образования. Учитель должен вести урок на среднем диапазоне голоса.

Физическая слабость также является причиной утомляемости голоса. Умение рационально работать и отдыхать имеет немаловажное значение. Длительные перерывы в профессиональной деятельности таят в себе некоторую опасность: чем дольше период голосового покоя, тем больше детринируются мышцы голосового аппарата.

Следует избегать физического переутомления, нервных раздражений, голосовых нагрузок. Спать учитель должен не менее 8 часов в сутки. Чтобы избежать простудных заболеваний, не рекомендуется выходить на улицу сразу после окончания занятий, а лишь через 15—20 минут.

Следует избегать переохлаждения тела. Нельзя быстро ходить в холодные дни после голосовой работы, так как при интенсивных движениях дыхание учащается, становится более глубоким и в дыхательные пути попадает больше холодного воздуха. Нельзя в холодные дни разговаривать на улице после работы. Нежелательны публичные выступления на открытом воздухе в холодные дни.

Очень сухой воздух в помещении вызывает сухость слизистой оболочки верхних дыхательных путей, поэтому воздух в помещении следует увлажнять.

Злоупотребление горячей или холодной пищей и напитками часто является причиной воспаления верхних дыхательных путей.

Использование в пище острых приправ (перец, хрен, горчица и т. д.) должно быть умеренным, так как они раздражают слизистую глотки и гортани. Следует быть умеренным в еде, так как голодание, как и переедание, приводят к расстройствам голоса. Нельзя начинать голосовую активность сразу после приема пищи, потому что это может привести к нарушению функций органов дыхания и голосового аппарата.

Ухудшает состояние голоса и применение летучих стиральных порошков, резко пахнущих веществ, газированной воды.

К веществам, которые оказывают вредное воздействие на голос, следует отнести алкоголь и табак. Особенно вредны напитки со значительным содержанием спирта (водка, коньяк, ликеры), так как они могут вызвать воспаление слизистой оболочки глотки и гортани. Менее вредно не холодное пиво и сухие вина. Алкоголь отрицательно действует на голосовой аппарат. Голос садится, становится грубым, хриплым, теряет богатство оттенков и выносливость, а также провоцирует обострение хронического тонзиллита и фарингита. Курение, особенно на холодном воздухе, лицам голосо-речевых профессий противопоказано.

Необходимо закаливать свой организм, применяя холодные обтирания и холодные обливания. Начинать обливания надо водой ком-

натной температуры, затем температуру воды постепенно снижать, можно довести ее до +10°C. Обтирание можно делать утром после зарядки.

Одним из методов закаливания является мытье ног перед сном холодной водой, начиная с температуры +18°C, затем растирание их досуха махровым полотенцем. В дальнейшем температуру воды постепенно понижают.

Можно использовать ежедневное полоскание горла прохладной водой, постепенно снижая её температуру с +18°C до +12°C.

Купаться можно спустя 2 часа после еды. Полезны и воздушные ванны.

Температура воздуха при первой воздушной ванне должна быть +20°C, а продолжительность 10–15 минут. Температуру воздуха постепенно снижают, доводя до +10°C. Продолжительность ванны увеличивают до 20 минут. При появлении озноба следует растереть тело и выполнить энергичные движения.

Нарушение кровообращения в верхних дыхательных путях может быть вызвано не только переохлаждением, но и перегреванием организма.

Лицам голосоречевых профессий полезны физические упражнения, укрепляющие органы дыхания и голосовой аппарат и способствующие его развитию. Это гимнастика, теннис, волейбол, плавание. При занятиях спортом организм укрепляется, приобретает устойчивость к внешним раздражителям, невосприимчивость к переохлаждению, становится менее восприимчив к простудным заболеваниям голосового аппарата.

Для профилактики простудных заболеваний полезны хвойные ванны с морской солью, ингаляции с травами, полоскание горла раствором: 5 капель йода и чайная ложка соды на стакан теплой кипяченой воды. Можно использовать для полоскания отвар шалфея и ромашки, а также ингаляции с персиковым или миндальным маслом. Осенью полезно обертывание горла и шеи оливковым маслом на 0,5 часа. Потом масло снять жидкостью для снятия макияжа.

Для профилактики болезней голосового аппарата людей голосоречевых профессий важнейшей задачей является формирование норм труда.

Профессиональная работа учителя сопровождается большой затратой нервномышечной энергии, более значительной, чем при голосовой нагрузке в быту. Вследствие этого наступает утомление, которое, накапливаясь, приводит к переутомлению и заболеванию голосового аппарата. Лица голосоречевых профессий более склонны к простудным заболеваниям верхних дыхательных путей, поэтому при определении их временной нетрудоспособности надо учитывать условия труда.

Патологические состояния резонаторных полостей гортани рассматриваются как профессиональные, так как возникновение их связано с

перегрузкой голосового аппарата и факторами психогенного характера, поэтому необходимо предупредить врача о месте работы больного.

При остром ларингите в зависимости от степени тяжести продолжительность нетрудоспособности составляет 6–10 дней. Причиной заболевания может быть форсированное использование голоса в неблагоприятных условиях либо вирусная инфекция. Основными признаками болезни являются кашель, першение в гортани, охриплость, иногда потеря голоса.

При лечении ларингита полезны салюс на шею — 15 минут, кварц 1–2 минуты, электрофорез, полоскание отваром ромашки и шалфея, а также ингаляции с персиковым или миндальным маслом. Лечение проводится у врача-ларинголога.

Хронический ларингит наиболее часто встречается у лиц голосоречевых профессий. Причиной его является использование голоса при низких температурах, повышенной влажности или сухости воздуха, резких колебаниях температуры, в запыленном помещении, аллергических заболеваниях верхних дыхательных путей. Голос становится хриплым, при его форсировании может совсем исчезать. Продолжительность нетрудоспособности до 10 дней. Для профилактики используют ингаляции из отвара шалфея, эвкалипта, календулы.

Острый фарингит приводит к распространению воспалительного процесса на гортань и нижележащие дыхательные пути, что может быть причиной нарушения голоса в дальнейшем. С успехом применяется полоскание отваром ромашки, шалфея, зверобоя, а также фурацилином. Полезны ингаляции с алоэ, прополисом и смазывание горла люголем. Лица голосоречевых профессий должны быть освобождены от профобязанностей до полного излечения (5–7 дней, иногда более). Лечение у ларинголога.

При хроническом фарингите наблюдается першение, сухость, ощущение в глотке инородного тела. Лечение длительное. Речевая нагрузка в период обострения должна быть ограничена. С профилактической целью показаны ингаляции и полоскания горла настоем ромашки, шалфея, зверобоя.

Кровоизлияния в голосовые складки часто встречаются при голосовых нагрузках, громкой речи, сухом кашле. Лечение у ларинголога и невропатолога.

Риниты, искривление носовой перегородки сопровождаются отёком слизистой носа, что отражается на состоянии голоса и речи.

Полипы в полости носа и воспаление пазух нарушают нормальное голосообразование. Лечение у ларинголога.

Заслуживают внимания и вопросы формирования детского голоса, так как многие дефекты голосообразования (тремолирование звука, носовой и горловой его характер) являются результатом нерационального режима развития голоса в детском возрасте.

В связи с этим необходимо, чтобы учитель пения хорошо знал структуру и функцию голосового аппарата детей различного возраста и планировал свою работу, учитывая голосовые возможности учеников в том или ином возрастном периоде.

Многие дети считают, что хорошо петь — значит громко кричать. Крик в течение 5 минут может причинить голосу непоправимый вред.

Следует обратить внимание на правильное положение тела при пении. Плечи должны быть слегка развёрнуты назад, голову следует держать прямо. Занятия лучше проводить стоя, так как в этом положении легче сохранить правильное дыхание. При обучении важно, чтобы дети не выкрикивали высокие ноты, не усваивали надрывный тон. Лучше всего подходит средний диапазон голоса. Ребёнок должен пользоваться грудобрюшным певческим дыханием, не допуская голосовой утомляемости.

Правильное дыхание способствует развитию грудной клетки и лёгких, поддерживает общее состояние здоровья.

В период мутации (12—14 лет) голос девочек и мальчиков требует особого внимания. Громкое пение, пение высоких и низких нот могут нанести голосу вред.

Часто мальчики с выраженной формой мутации голоса выполняют певческую нагрузку на уровне с немутуирующими детьми, что приводит к кровоизлиянию в голосовую складку, а иногда к потере голоса в результате пареза или паралича мышц гортани.

При спокойно протекающей мутации голоса можно петь 20—30 минут на середине диапазона голоса. При остро протекающей мутации (охриплость, сокращение диапазона, быстрая утомляемость голоса) следует запретить пение на весь период перестройки голоса.

В развитии детского голоса выделяют 4 периода:

- Дошкольный до 7 лет.
- Домутационный — 7—13 лет.
- Мутационный — 13—15 лет.
- Послемутационный — 15—17 лет.

Для каждого возрастного периода характерен определённый механизм голосообразования, зависящий от анатомического строения голосового аппарата на данном этапе.

Следует учитывать, что в дошкольном и домутационном периоде пение осуществляется только краевым натяжением голосовых складок.

Голосовые мышцы ещё не развиты. Их анатомическая структура формируется к 11—12 годам. В мутационном периоде наблюдается переход к смешанному типу колебаний голосовых складок. Послемутационный период характеризуется сменой детского механизма голосообразования на взрослый, что сопровождается лёгкой ранимостью голосового аппарата.

В результате перенапряжения голоса у детей возможны различные изменения в гортани: хронический гипертрофический ларингит

с узелковыми образованиями, парезы, дистония.

Предлагаем упражнения, которые не только помогут сохранить голос, но и будут способствовать его дальнейшему развитию.

Упражнение № 1

Снимаем физическое и эмоциональное напряжение. Для этого необходимо принять позу отдыха: сесть, опершись на спинку кресла или стула, руки положить на подлокотники, глаза закрыты, нижняя челюсть слегка отвисла, губы расслаблены, плечи опущены, дыхание ровное, медленное.

Через 2—3 минуты потянуться, открыть глаза.

Упражнение № 2

Выполняется стоя, руки опущены. Поднять правое плечо к уху — бросить; левое плечо к уху — бросить, оба плеча поднять — бросить (каждое движение выполняется 3—4 раза).

Упражнение № 3

Выполняется сидя или стоя. Медленно опустить голову на грудь — поднять. Отклонить голову назад — поднять. Опустить голову к левому плечу — поднять. Опустить голову к правому плечу — поднять (каждое движение выполняется 4—5 раз).

Круговые движения головой вправо, назад, влево, вперед и в обратную сторону.

Упражнение № 4

Широко раскрыть глаза, напрягая мышцы лба поднять брови — расслабиться. Крепко зажмурить глаза — расслабить веки. Сжать челюсти и губы — расслабиться (каждое упражнение выполнять 3—4 секунды).

Упражнение № 5

Стать прямо, руки опущены.

Вдох носом, живот выдвигается вперед. Выдох через рот на звук «С» или «п-ффф» от 5 до 20 раз.

Упражнение № 6

Наклонить верхнюю часть туловища под углом 45°, руки на поясице (большие пальцы вперед). Смотреть перед собой. Вдох носом — живот выдвигается вперед, выдох ртом — живот втягивается на звук «ш».

Упражнение № 7

Стоя, руки на ребрах. Вдох носом, представить себе, что нюхаете цветок (живот выдвигается вперед, ребра расширяются). Выдох на звук «а».

Упражнение № 8

Можно выполнять лежа на спине, сидя, стоя.

Сделать предварительный выдох, а затем плавный вдох носом, прямые руки поднять вперед и развести их в стороны (живот надувается); кладем руки на нижние края ребер, делаем медленный выдох ртом и считаем про себя до 15.

Упражнение № 9

Выполнять стоя, сидя.

Вдохнуть носом, сделать быстрый, резкий

выдох через рот (мысленно произнести сочетание «ху»).

Во время выдоха живот резко втягивается, как при кашле (повторить 7–10 раз).

Упражнение № 10

Выполнять сидя. Представим себе 3, 4, 5, ... 10 свечей, которые нам надо погасить без добора воздуха. Ладонь лежит на диафрагме. Мышцы живота и диафрагма работают ритмично, активно, прерывисто (повторить 2–3 раза).

Упражнение № 11

Поем гласные не изменяя высоты и громкости звучания на одном выдохе:

А...
О...
У...
Ы...
Э...
И...

Поем весь ряд плавно «аоуызи».

Упражнение № 12

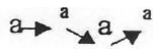
Поем мелодию любой песни различными слогами. «Ла-ла-ла» или «та-та-та». Каждый день слог новый.

Упражнение № 13

Пропевание мелодии одними гласными из слов песни. Например: «Во поле береза стояла» (о о-е е-е-а оя).

Упражнение № 14

Пение гласных с изменением высоты голоса.

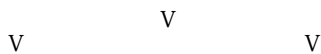


— плавно укачиваем ребенка;

И → А → И → А — «ишак» и так далее.

Упражнение № 15

Пение гласных с изменением громкости звучания (приближение — удаление)



(«Воет ветер», «гудит поезд») и так далее.

Упражнение № 16

Произнести звук «М» или «Н» с закрытым ртом. Выполнять без напряжения, губы слегка соприкасаются. Резонанцию можно почувствовать, прикладывая пальцы к губам, лбу, темени, затылку. Добавлять гласные. Они звучат по продолжительности столько же:

м-----а-----;
м-----о-----;
н-----е-----;

и так далее.

Для укрепления голоса можно использовать следующие упражнения.

1. В вопросно-ответной форме работа с гласными:

	А	О	У	Э	И
А					
О					
У					
Э					
И					

2. Произнесение в «маску» звука «М» с отрывистым произношением гласных.

3. Для усиления голоса можно использовать вибрационный массаж резонаторных полостей над бровями и по обе стороны носа выше ноздрей со звуком «М». Над верхней губой вибрация со звуком «В» и под нижней губой «З». Можно протирать лицо и шею льдом или наоборот горячей водой.

У современной женщины очень мало времени, поэтому предлагаем небольшой комплекс упражнений, которые необходимо делать в течение дня.

Утро.

Лежа в постели потянуться пятками и глубоко подышать 10 раз.

Во время приготовления завтрака звуки «М», «Н» в маску.

Во время умывания использовать пение гласных, начиная со звука «А».

Перед обедом.

Упражнение «Сорвать яблоко и бросить в корзину» — 5 раз.

Имитация полоскания белья.

Звуки «М» в маску.

Вечером.

Через два часа после еды лежа в кровати массирование лба от середины к вискам.

Массирование области бровей, разделяя на три части.

С закрытыми глазами наглаживание «усов» и «бороды».

Можно применять крем на область горла, поглаживая руками в сторону подбородка. Потом похлопывать с двух сторон под подбородком.

Литература

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство / Г. З. Апресян. — М. : Изд-во МГУ, 1972.
2. Буянов М. И. Заикание у подростков / М. И. Буянов. — М. : Просвещение, 1989.
3. Вансовская Л. И. Практикум по технике речи / Л. И. Вансовская. — СПб. : Университет, 1991.
4. Зарицкий Л. А. Практическая фонология / Л. А. Зарицкий, В. А. Тринос, Л. А. Тринос. — К. : Выssh. shk., 1984.

В. Т. НЕГАЛЮК,

викладач вищого професійного училища сфери послуг Національного університету «Одеська юридична академія»

ПРАВИЛА, ЯКІ ПОВИННІ ЗНАТИ ВСІ

Ось і прийшли перші весняні грози, про які так багато гарних слів сказали поети і прозаїки, порівнюючи їх з небом, різноцвіттям, пролитим на землю. Однак досить часто ця краса обертається небезпекою. За статистикою у світі щороку від удару блискавки гинуть до 3000 чоловік. Тому кожна людина обов'язково повинна знати правила поведінки під час грози.



Блискавка — це гігантський електричний розряд, що виникає внаслідок електризації атмосфери під час грози. Ми частіше за все бачимо лінійні блискавки, що рухаються зі швидкістю сотні тисяч кілометрів за секунду та переносять електричні струми силою сотні і тисячі ампер. Температура в електричному розряді може перевищувати 25 000°C.

Від удару блискавки дуже часто руйнуються будинки, виникають пожежі, гинуть люди і тварини. Ще в стародавні часи було помічено, що часто блискавка смертельно уражає людей, не залишаючи на їх тілі ніяких слідів. Описано випадки, коли люди, які були уражені блискавкою, довго зберігали ту позу, в якій їх надгонала паралізуюча дія, викликавши миттєве трупне залякнення. Були випадки, коли блискавка буквально спопеляла людей, залишаючи цілим одяг, або «роздягала» своїх жертв, розкидаючи їх одяг на десятки метрів навколо, а людина при цьому залишалася живою. Інколи, проникнувши у приміщення, блискавка зовсім не завдає людям шкоди, а знімає позолоту з картинних рам, шпалер та переносить її на інші предмети.

Особливо загадково поводиться кульова блискавка. Вона може вибухнути, руйнуючи стіни, димоходи, а інколи поводить себе мирно стосовно людей. Передбачити поведінку блискавки практично неможливо.

Найбільша кількість смертельних випад-

ків під час грози (90 %) трапляється в сільській місцевості. Дуже небезпечно працювати на тракторі у відкритому полі. Люди, які знаходяться в автомобілі, краще захищені від ураження блискавкою.

Найчастіше блискавка вражає людину на відкритій місцевості, рідше в приміщеннях, і ще рідше в лісі, під деревами. Перш за все уникайте відкритих місць! Якщо ви все ж таки опинились під час грози не в приміщенні, то намагайтесь сховатись у невеликих заглибленнях, біля підніжжя високих схилів, в лісі. Дуже небезпечно знаходитись на підвищеному місці (наприклад, на вершині пагорба), біля металевих конструкцій (наприклад, біля залізної огорожі), ховатись під окремо стоячими деревами і під навісами!

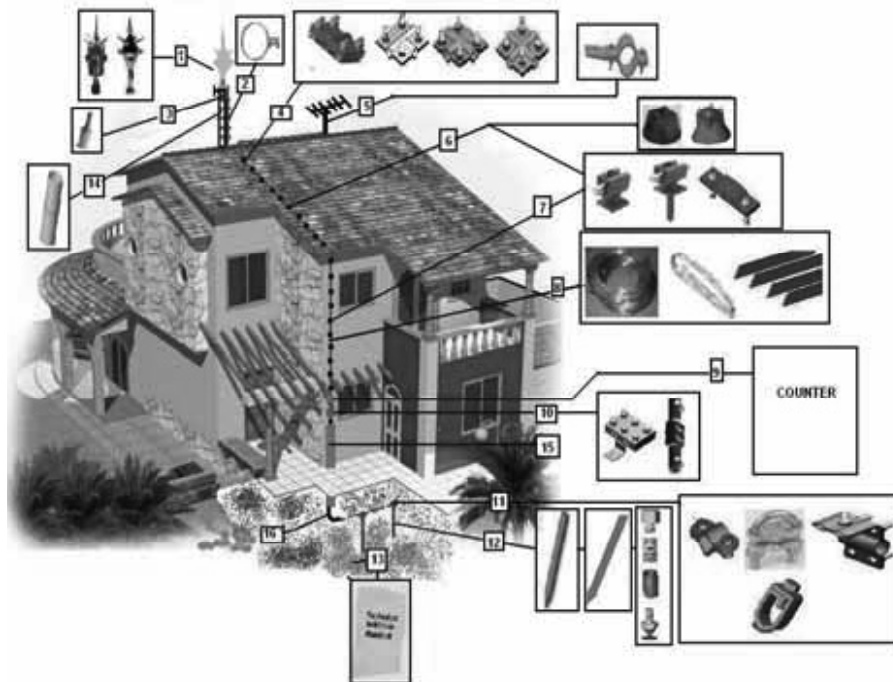
На відкритому місці краще присісти в суху яму чи траншею. Тіло повинно мати якнайменше точок дотику з землею, не можна лягати на землю, бо тим самим збільшується площа ураження розрядом. Потрібно сісти, злегка нахилити голову, щоб вона не була вище предметів, які знаходяться поряд; не ховайтесь в невеликих спорудах, хатинах, будинках, наметах, особливо серед острівців дерев! Не можна бігти! Також, якщо маєте при собі мобільний телефон, не забудьте негайно його вимкнути!

Для захисту будинків та інших споруд використовують блискавковідводи (це — загорнений металевий стрижень, що встановлюється на найвищій точці будинку та надійно заземлюється).

Проходження заряду блискавки через людину найчастіше закінчується миттєвою смертю у зв'язку з термічним ураженням головного і спинного мозку, серця, легень та інших внутрішніх органів. У деяких випадках можливе короткочасне припинення дихання.

Надати першу допомогу треба відразу, на місці події. Якщо потерпілий втратив свідомість, а дихання у нього збереглося, треба перш за все розстебнути йому одяг, укласти на спину, підкласти валик з одягу під шию, щоб створити кращу прохідність шляхів дихання. Потім треба за допомогою бинта або носової хустки, обгорнутої на вказівний палець, очистити порожнину рота від крові, слини, блювотних мас.

Відсутність дихання при добре відчутному пульсі свідчить, що ураження блискавкою відбулось нещодавно. У цьому випадку треба негайно розпочати штучне дихання способом «рот в рот» або «рот в ніс».



Удар блискавкою може призвести до зупинки серця. У такому випадку треба негайно почати одночасно робити закритий масаж серця і штучне дихання та терміново викликати «швидку допомогу». Повне відновлення серцевої діяльності можливе тільки у лікувальних закладах при наявності спеціального обладнання.

Не можна закопувати постраждалого в землю.

На вулиці:

- уникайте дерев, що стоять окремо;
- не торкайтеся металевих предметів;
- сядьте навшпиньки, поставте ноги разом і обхопіть їх руками;
- переконайтеся, що всі металеві предмети знаходяться не ближче 5 метрів;
- на стадіоні подалі відійдіть від прапорів, стовпів, приберіть парасольки;
- у горах намагайтесь знаходитися подалі від вершин, не торкайтеся мокрих скель;
- тримайтесь подалі від води (удар блискавки у воду може бути смертельний на відстані 100 м);
- на судні підіть з палуби, не торкайтеся металевих частин;

— не бігайте, оскільки пітна шкіра і швидкий рух «притягають» блискавку.

Удома:

- вимкніть радіо і телевизор, не користуйтеся електроприладами і телефоном;
- не створюйте протяг;
- будівля повинна бути захищена громовідводом.

Література

1. Барабаш В. И. Психология безопасности труда / В. И. Барабаш, В. С. Шкрабак. — СПб., 1992.
2. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / за ред. В. Г. Цапка. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К. : Знання-Прес, 2003. — 397 с.
3. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. — К. : Каравела, 2000.
4. Жидецький В. Ц. Основи охорони праці / В. Ц. Жидецький, В. С. Джигирей. — Л., 2000.
5. Основи охорона праці. — Л. : Афіша, 2000.
6. Пестун І. П. Безпека життєдіяльності / І. П. Пестун. — К., 2000.
7. Скобло Ю. С. Безпека життєдіяльності / Ю. С. Скобло, Л. М. Тіщенко, В. Г. Цапко. — Вінниця : Нова книга, 2000. — 368 с.

Ю. С. СВЯТАЯ,

зам. директора по учебно-воспитательной работе МУПК № 1 г. Одессы

ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ ЧЕРЕЗ ЗНАНИЯ

Даже самый длинный путь всегда начинается с первого шага. Таким первым шагом на пути в профессию являются знания, поэтому профессиональное просвещение — залог правильного выбора профессии.

Выбор жизненного пути, вхождение в самостоятельную жизнь, необходимость профессионально определиться — сложная задача для старшеклассников. Поэтому очень важно, чтобы они своевременно получали самую широкую информацию о профессиях, что поможет им самоопределиваться и выбрать ту из них, которой будут служить в будущем.

Таким образом проблема подготовки старшеклассников к правильному выбору профессии — одна из жизненно важных и актуальных в наше время.

Е. О. Климов классифицировал виды труда на следующие типы: «человек-человек», «человек-техника», «человек-природа», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ». Та отрасль трудовой деятельности, о которой пойдёт речь в данной статье, относится к типу «человек-человек».

Если человек в качестве своей будущей профессии выбирает медицину, он должен быть готов к тому, что почти всё своё рабочее время будет проводить в общении с людьми (больными, их родственниками, со своими коллегами). При этом в любых условиях он должен проявлять выдержку, спокойствие, доброжелательность. Поэтому при выборе профессии очень важно «примерить» её на себя и к самому процессу выбора подойти осмысленно и очень ответственно.

В Одессе есть много учебных заведений, в которых профессионально готовят как младший медицинский персонал, так и врачей. Но я хочу рассказать об Одесском межшкольном учебно-производственном комбинате № 1 Одесского городского совета, где есть кафедра «Защита Отечества», на которой преподают основы медицинских знаний. На базе данной кафедры обучаются учащиеся 10–11-х классов школ Киевского района г. Одессы. Здесь у учащихся формируют начальные представления и знания о первой медицинской помощи (на уровне медицинского права), воспитывают у них этические нормы: добра, милосердия, терпимости в отношении к ближнему, знания о нормативах охраны труда

несовершеннолетних, знания о здоровом образе жизни, об ответственном отношении к своему здоровью, бережном отношении к окружающей среде, защите природы, умение оказывать помощь в экстремальных ситуациях.

В программе изучения предмета предусмотрены следующие разделы: здоровье человека, его критерии, влияние наследственности и окружающей среды на рост и развитие организма, анализ состояния здоровья детей и взрослых в стране (демография), основы здорового образа жизни. Изучение данного раздела позволяет учащимся, оценив экологическую обстановку в мире, проанализировав статистические данные о состоянии здоровья людей в нашей стране, осознанно сделать выбор в пользу отказа от вредных привычек.

Такой раздел, как «Гигиенические нормы труда. Критерии общего физического развития подростка, степени полового созревания. Анатомо-физиологические особенности организма подростка, личная гигиена. Физиологические основы сексуальных отношений, определение биологической, юридической, социальной зрелости юношей и девушек при ранних половых отношениях, особенности течения беременности у несовершеннолетних. Контрацепция» позволяет воспитывать у подростков культуру взаимоотношений между полами, а также развивает чувство ответственности по отношению к собственному здоровью.

Также программой предусмотрено изучение следующих тем:

- Основы фармакологии.
- Кровотечения, раны. Первая доврачебная помощь (повязки, жгуты, шины).
- Первая медицинская помощь в чрезвычайных ситуациях.
- Первая помощь в терминальных состояниях.
- Инфекционные заболевания.
- Основы медицинской деонтологии.

Названия разделов и тем можно перечислять еще очень долго...

Но Вы можете спросить, для чего же весь этот «набор» терминов изучается в рамках школьной программы? Ведь те из старшеклассников, которые планируют посвятить свою жизнь медицине, этот материал будут изучать в медицинском институте.

Отвечу. Любой из нас знает, что для спасения жизни человека важна каждая секунда, и порой несвоевременное оказание именно первой помощи может стоить человеку жизни. Принципиальное значение данного курса и состоит в том, что теоретические знания и практические навыки, полученные на уроках, позволяют любому человеку, который не имеет медицинского образования, в случае необходимости оказать первую доврачебную помощь при различных терминальных состояниях, провести сердечно-легочную реанимацию или такие элементарные манипуляции, как: остановка различных кровотечений путем наложения жгута, закрутки, давящих повязок; иммобилизация при различных травмах; транспортировка пострадавшего в медицинское учреждение; наложение повязок; измерение артериального давления, постановка инъекций.

Сегодняшний ритм жизни, к сожалению, заставляет детей взрастать намного быстрее, и

мы гордимся тем, что в нашем учебном заведении изучается курс, позволяющий воспитывать у учащихся такие качества, как ответственность, толерантность, доброту, милосердие, что возможно благодаря нашим педагогам, их знаниям, опыту и энтузиазму.

Литература

1. Бубнов В. Г. Основы медицинских знаний / В. Г. Бубнов, Н. В. Бубнова. — М. : Астрель, 2005.
2. Гудима А. А. Захист Вітчизни: основи медичних знань. 11 кл. / А. А. Гудима. — Тернопіль : Астон, 2011.
3. Завьялов В. Н. Медико-санитарная подготовка / В. Н. Завьялов. — М. : Медицина, 1989.
4. Заликина Л. С. Общий уход за больными / Л. С. Заликина. — М. : МИА, 2008.
5. Коденко Я. В. Основы медицинских знаний / Я. В. Коденко. — К. : Арт-Питер, 2004.
6. Курцева П. А. Медико-санитарная подготовка / П. А. Курцева // Мед. просвещение. — 2003.