

можливість запровадити свого роду стандарт на випускника школи, що забезпечить рівні можливості конкуренції не лише на вітчизняному, а й на зарубіжному ринку знань в рівній мірі навчальним закладам різної форми власності; по-сьоме, забезпечує наступність в безперервній системі освіти – школа, бакалаврат, магістратура.

І наостанок. Наведене нами бачення тестових випробувань, місця в освітніх технологіях не може претендувати на вичерпність, позаяк утілення в практику незалежного тестування на усіх щаблях освітньої ієрархії неодмінно висвітлить нові грані проблеми, нові прогалини в методиці, то ж постане потреба у подальшому її вдосконаленні.

Література

1. Людина і світ. 11 клас: Плани-конспекти уроків / О.В.Гісем, О.О.Мартинюк. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2005. – 256 с.
2. Практикум з філософії: Методичний посібник для викладачів та студентів ВНЗ. Під ред. В.Петрушенка. Львів: “Новий Світ – 2000”, “Магнолія плюс”, 2003. – 256с.
3. Саух П. Філософія: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

О.В.Ковальська

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ НА УРОКАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє дана характеристика основних структурних компонентів процесу формування понять на уроках культурологічних дисциплін.

In this article the reference of the main structural elements of the lessons of education subjects is given.

Постановка проблеми, мета статті. Кардинальні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти. Одне з головних положень концепції оновлення освіти пов'язане з перебудовою шкільної етико-естетичної і художньої освіти. Без перебільшення можна сказати, що введення шкільних предметів етико-естетичного і художнього спрямування як найкраще сприяють підготовці молодої людини до діалогу з іншими культурами, толерантного її співіснування, взаємозбагачення в процесі обміну інформацією, знаннями, досягненнями в різних сферах людського буття.

Зазначені дисципліни являють собою систему законів, закономірностей, взаємопов'язаних понять і термінів. У процесі їх вивчення в учнів складається наукова картина світу, система понять на підставі якої розвивається вміння мислити категоріями даних предметів. Тож вдосконалення методичної системи навчання основам цих дисциплін в школі, зокрема і формування понять в учнів на уроках з дисциплін художньо-естетичного циклу, є на часі.

Аналіз досліджень та публікацій. У радянській період в педагогіці та психології було накопичено чималий досвід пошуків ефективних шляхів розв'язання проблеми формування понять в учнів на уроках (в основному природничих дисциплін), з врахуванням вікових особливостей школярів. Вагомий внесок у цю справу зроблений Алексюком А.М., Брунером Дж., Виготським Л.С., Гальперіним П.Я., Давидовим В.В., Заволокою Н.Г., Заком А.З., Кабановою-Меллер О.М., Костюком Г.С., Крутецьким В.А., Леонтьєвим О.М., Лернером І.Я., Менчинською Н.О., Онищуком В.О., Поспеловим М.М., Рубінштейном С.Л., Скаткіним М.М., Талізінною Н.Ф., Усовою А.В., Фрідманом Л.М., Якиманською І.С.

За старої системи навчання предмети етико-естетичного і художнього циклів в школі викладалися загалом факультативно, то ж питанням формування поняттєвого апарату учнів в процесі вивчення саме цих дисциплін не приділялося належної уваги. Вони цікавили педагогів та дослідників лише як складові виховного процесу. Загальновідомі праці з питань культурно-естетичного розвитку особистості школяра Бушельової Б.В., Гаврилюка П.І., Германа Ш. М., Гоголева Л.Д., Громова Є.С., Гулиги А.В., Еренгроса Б.А., Кленської І.С., Лук'янова Б.Г., Маймина Є.А., Мігунова А.С., Раппорта С.Х., Скатерщикова В.К., Столовича Л.М., Шестакова В.П. – створили підґрунтя для вирішення зазначеної проблеми. Сьогодні методичні аспекти формування понять на уроках культурологічного спрямування стали предметом дослідження в працях Верб М.А., Гриценко Л.І., Караїзи Ж.В., Кривошії Т.М., Крицької І.В., Манжури В.І., Паламарчук В.Ф., Помешун К.І., Смирнової Т.А., Шкарлупіної Г.Д. та ін.

Ознайомлення зі станом розробки зазначеної теми у психолого-педагогічній літературі дозволяє сформулювати проблему і визначити мету статті: показати основні структурні компоненти процесу формування наукових понять в учнів, та особливості “введення”, “утворення”, “виведення”, “розвитку” і “засвоєння” понять.

Отримані результати. Розвитку мислення у школярів сприяє робота над науковими поняттями, одночасно поняття виступає як продукт мислення – воно відображає реальний світ, виявляється в пізнанні як метод спілкування, тобто специфічно людської активності, виражається засобами мови, запису та символом. Поняття – це висновок, підсумок пізнання реальних процесів і явищ.

Розрізняють емпіричні і теоретичні поняття. Емпіричні відносяться до об'єктів, які доступні для спостереження і узагальнення за ознаками, що є очевидними; теоретичні можуть відноситися також до об'єктів спостереження, але узагальнюються за ознаками які не піддаються спогляданню. У випадку, коли об'єкти ще спостерігаються, утворення теоретичного поняття здійснюється на основі емпіричного. Таке теоретичне поняття являє собою розвиток емпіричного, і тому воно повинно пояснювати ті особливості узагальнюючих об'єктів, котрі виявлені на емпіричному рівні. Теоретичне поняття відрізняється від емпіричного тим, що в ньому відображається сутність предметів. Так, поняття в естетиці “краса”, “красивий” відносяться до категорії емпіричних понять оскільки їх суттєві ознаки – симетрія, пропорція, ритм, подібність, спів розмірність, єдність частин і цілого, обсяг, тощо дозволяють описувати предмети, речі або явища дійсності. Прикладом теоретичного поняття можуть виступати “прекрасне”, “довершене”, “привабливе”.

Теоретичні поняття вводяться достатньо часто в якості засобу пізнання; не маючи реального аналогу в житті (справедливість, вірність, вектор, меридіани). Інші вводяться в результаті ідеалізації, спрощення об'єктів і ситуацій що спостерігаються (ідеальне тіло, ідеальна красуня, абсолютний смак). Треті являють собою елементи теорій, які пояснюють деякі сукупності явищ (егоїзм, індивідуалізм, калокагатія) та предметів з їх характеристиками, існування яких припускається (душа, духовність, кохання).

Отже, емпіричні поняття виникають в результаті аналізу властивостей і ознак даних об'єктів. Теоретичні вводять в науку нові об'єкти [1, с. 133-135].

Поняття являє собою необхідний елемент знання і по своїй структурі утворює складну систему. Розвиток поняття може здійснюватися за рахунок зміни його основного змісту (або обсягу) в результаті поглиблення наших знань, їх переосмислення або за рахунок відкриття нових законів оточуючої нас дійсності. Поняття слугують поясненню, систематизації фактів, осмисленню інших понять, значно більшому проникненню в сутність явища. Чим багатше

та чіткіше поняття учня, тим більшу інформацію він засвоює, всебічно в ній орієнтується, самостійно систематизує.

Особливою ж рисою етико-естетичних і художніх понять є їхня не строгість з точки зору формальної логіки, надто незначною розмежованістю процесів мовного слововжитку і філігранністю наукових понять [2, с. 112]. Такі поняття, не володіють ясною, чіткою виразністю змісту та конкретністю обсягу, тому носять назву розмитих, нестрогих понять. А це значить, що при вивченні вказаних предметів, в підручниках та додатковій літературі учні зустрічають велику кількість описуючих визначень одного й того ж поняття, в яких відсутня ієрархія суттєвих і несуттєвих ознак які, зазвичай, відображають окремі сторони визначуваного об'єкта чи явища. На даний феномен ми вже звертали увагу.

Культурологічні поняття є механізмом рефлексивних процесів, проте свою рефлексивну функцію здатне реалізовувати лише таке поняття, яке засвоєне не тільки на рівні значення, але й наповнене змістом, тобто тоді, коли поняття являє собою осмислене значення. Саме тому для формування наукових понять вчителю необхідно знати характеристики поняття як логічної категорії; способи утворення і розвитку понять; джерела їх утворення; показники, рівні і умови засвоєння понять учнями, а також критерії способів їх формування.

Джерелом утворення понять виступають: а) життєвий досвід учнів, їх повсякденні спостереження, сприйняття різної інформації, здоровий глузд та живі традиції (що відносять до стихійного утворення понять); б) спеціальне формування понять учнями на уроках та засвоєння їх в процесі виконання самостійної роботи (при цьому зовсім не виключається використання асоціацій які мають випадковий характер і призводять до помилок). У першому випадку маємо справу з так званими життєвими поняттями, а в другому – науковими. Життєві – несистематичні і неконтрольовані, наукові – систематичні і мають чіткі ознаки, проте не завжди мають прямий безпосередній зв'язок з дійсністю [3, с. 53].

У процесі вивчення реальної дійсності формування понять – мета розумової діяльності людини, а знання операцій мислення – засіб, за допомогою якого досягається дана мета. У складному процесі утворення понять самі розумові операції учня безперервно вдосконалюються, модернізуються, піднімаються на значно вищий рівень, що й використовується в навчальній діяльності. В такому разі розвиток операцій мислення у учня стає метою, а утворення понять – засобом, який сприяє її досягненню. Ці обидві тенденції не суперечать

одна одній, а виступають в діалектичній єдності. Питання про спрямованість дій учнів в кожному конкретному випадку вирішується вчителем: що він хоче – навчити утворювати будь-яке поняття чи вдосконалювати розумові операції в ході роботи над поняттям. Учитель зазвичай висуває обидві мети.

Які умови визначають рівень засвоєння понять учнями на уроках культурологічного циклу? Сучасні дослідники, методисти особливо наголошують:

- по-перше, на послідовності в процесі засвоєння учнями понять. Мається на увазі, поступовий перехід від наочних уявлень – до початкового поняття; від складних – до більш складних; від понять котрі допускають широку конкретизацію за допомогою наочного матеріалу – до понять, котрі можуть бути конкретизовані лише через інші поняття;
- по-друге, на поетапності, у випадку коли йдеться про введення складного для сприйняття учнями поняття. Тобто, в якості початкового визначення, вчитель наводить ознаки визначуваного поняття і називає його складові компоненти. Наприклад, пояснюючи складне поняття “культура”, вчитель наводить його складові: писемність, живопис, наукові знання, однак не робить визначення самого поняття, оскільки воно потребує теоретичного осмислення в зв’язку з іншими суспільними знаннями, котрі матимуть учні лише в старших класах. То ж кінцевий варіант визначення “культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що відображається в типах та формах організації життя і діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях”, завершує процес введення та засвоєння поняття [4, с. 119].

У деяких рекомендаціях шляхів формування понять (Орехов П. В., Усова А. В.) вказується на операції, які використовуються при цьому: 1) конкретно-чуттєве сприйняття; 2) аналіз властивостей і відношень предметів, що вивчаються, який приводить до виділення ознак поняття; 3) синтезування ознак (формування знань основного змісту поняття); 4) виділення класу предметів, що вивчаються (формування знання про обсяг поняття); 5) встановлення кількісних і якісних зв’язків поняття що вивчається з іншими поняттями (формування повного змісту поняття); 6) уточнення ознак поняття, вивчення взаємозв’язку родових і видових понять; 7) уточнення відповідності між змістом і обсягом поняття, що призводить до класифікації видових понять; 8) конкретизація

застосування поняття; 9) систематизація понять на основі теоретичного узагальнення. В цій моделі процесу формування понять прямо вказуються розумові операції, які використовуються при цьому: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, конкретизація, узагальнення.

Дослідники Кулько В. А., Цехмістров Т. Д. виокремлюють 4 рівня понять (за обсягом) в навчальному предметі:

- 1) поняття, за допомогою яких описують факти емпіричної дійсності (озеро, річка, комп'ютер);
- 2) узагальнюючі поняття (раб, капіталіст, швидкість, число);
- 3) між предметні поняття (поле, революція, досягнення, ідеальне);
- 4) філософські категоріальні поняття (матерія, єдність, розвиток) [5, с. 89].

Що ж до естетико-художніх дисциплін, то тут на нашу думку, можуть бути відповідно наведені такі поняття:

- 1) картина, музичний інструмент, вчинок;
- 2) жанр, стиль, мистецька школа;
- 3) творчість, діяльність, акт, мистецтво;
- 4) прекрасне, трагічне, піднесене, добро, мораль.

Важливо довести до свідомості учнів, що наукові поняття змінні: визначення поняття – це лише один з початкових етапів його формування, а далі йде процес розвитку поняття – постійне уточнення і засвоєння змісту та обсягу поняття, його зв'язків і відношень з іншими поняттями. Наприклад, процес засвоєння поняття “благо” складний і передбачає поступове наближення до його філософського розуміння як найвищої позитивної цінності: благодарити – благородство – благочинність – благодать – благий – благо.

Аналізуючи зміст уроку що планується, вчитель оцінює широту понять і співвідносить її з можливим характером пізнавальної діяльності учнів. Це дозволить встановити, що для першого рівня потрібна репродуктивна діяльність, для другого необхідно виділення суттєвої ознаки в ряду споріднених понять, а для третього і четвертого рівнів бажана продуктивна пізнавальна діяльність.

Велике значення має вибір основного методу формування понять. Проте він не може бути однозначним: одне й теж поняття можна сформулювати різними методами. Основні методи формування понять – індуктивний, дедуктивний, асоціативний і інвективний [6, с. 135-142].

Індуктивний метод утворення понять передбачає наступну

послідовність операцій: 1) учням представляються різні об'єкти деякого класу; 2) вони вивчають ці об'єкти, тобто виявляють їх властивості, структури, зв'язки, дії; 3) виявлені властивості об'єктів порівнюють один з одним і з'єднують, якщо вони загальні для всіх предметів, або відрізняють предмети однієї групи від іншої; 4) ці властивості відокремлюються від об'єктів і позначаються відповідним терміном – назвою поняття; 5) введений термін застосовують до різних об'єктів, які містять властивості виявлені в результаті аналізу (вигляд на таблиці).

Емпіричні знання	Факти, що спостерігаються	що Індуктивне узагальнення
------------------	---------------------------	----------------------------

Отже, в якості об'єктів можуть виступати не лише конкретні предмети, уявлення, але й абстрактні поняття. Даний метод спрямовує думку учнів до порівняння, класифікації і узагальнення.

Дедуктивний метод формування понять передбачає знайомство з основними систематизуючими принципами, а потім з більш частковими і конкретними фактами як реалізацією цих загальних принципів. Наприклад, визначення і його розкриття з врахуванням часткових характеристик, властивостей.

Асоціативний метод формування понять впливає з асоціативної теорії, з точки зору якої суттєві ознаки – це ознаки загальні, необхідні та відмінні, а поняття – це клас всіх предметів (явищ), що володіють певними загальними властивостями. Логіка утворення понять в такому випадку схематично може бути представлена у вигляді наступної послідовності дій: предмети – сприйняття – поняття – слово.

Ця теорія навчання поняттям має такі принципи: навчання поняттям розпочинається з уяви учнями різних предметів або явищ певного класу; учні проводять спостереження над цими предметами або явищами, виокремлюючи їх різні сторони і властивості, структури і зв'язки, дії; виявленні властивості аналізуються, з них виділяються і систематизуються загальні для всіх об'єктів що розглядаються або ж ті, котрі відрізняють всі об'єкти однієї групи від всіх об'єктів іншої групи; потім здійснюється абстрагування цих властивостей шляхом закріплення їх в термін, нарешті, відбувається узагальнення поняття шляхом застосування терміна до різних об'єктів що мають виділені ознаки.

Отже, формування поняття передбачає: 1) узагальнення неусвідомлених уявлень предметів та явищ деякого класу; 2) виділення та усвідомлення найбільш очевидних ознак

представлених об'єктів; 3) виділення і усвідомлення суттєвих ознак; 4) поняття пов'язується з усе більшою кількістю об'єктів, поглиблюється і узагальнюється.

Асоціативний метод складається з поступового переходу від безпосередніх відчуттів і сприйняття – через їхній розклад на елементи і зв'язування – до уявлення і поняття. У той же час варто підкреслити, що в процесі утворення понять асоціативним методом від учнів вимагається вміння проводити спостереження, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування і узагальнення, тобто майже всі основні розумові операції.

Інвективний метод формування понять практично полягає в тому, що використовується вже надбаний багаж знань учнів з нової точки зору, для вироблення нових класифікацій об'єктів, знаходження нових способів вирішення завдань. У цьому методі джерелом є не чуттєвий досвід, а дії: поняття не виводяться, а утворюються. Введення нового поняття мотивується тим, що без нього неможливо пояснити науковий факт. Наприклад, аналіз та порівняльні характеристики об'єктів архітектури в західноєвропейському мистецтві періоду 12-15 століть, створює умови для введення нових понять “готика”, “романський стиль”.

Аналогічно були введені такі поняття як “естетичний смак”, “естетичний ідеал”, “вроджене почуття” що призвело до створення нових теорій в естетичному пізнанні.

Інвективне утворення понять досягається: 1) переходом на другий ступінь організації, коли раніше самостійні сукупності стають частинами більш широкого охоплення цілого, або навпаки. Це співпадає з процесом об'єднання чи узагальнення (зворотній процес – розчленування або конкретизація); 2) зміною принципу організації, коли координація (поєднання) елементів всередині даної сукупності замінюється їх субординацією (центруванням, тобто висунанням в якості суттєвих тих елементів, котрі були другорядними, і навпаки).

Оскільки саме такий процес утворення понять проходить у відповідності з внутрішніми законами розумової діяльності індивіда, то “повідомляти” його або ж “передавати” неможливо: учень повинен сам віднайти поняття. Вчитель лише створює сприятливі умови для інвективного утворення поняття. Це постановка завдань, котрі вимагають для вирішення використання даного поняття; стимулювання багаторазових і різноманітних пошуків потрібного поняття; актуалізація належних знань та вмінь, на основі яких формується поняття – виявлення більш загального поняття з якого

дедуктивно можна вивести те, що шукається.

Варто відмітити, що інвективний метод утворення понять використовується в проблемному навчанні, і тому відмовлятися від нього недоцільно.

Протиставляти розглянуті методи формування понять не доречно: кожен з них має своє призначення, достоїнства та недоліки, але всі вони вимагають знання операцій мислення. Саме в процесі формування наукового поняття використовується весь арсенал розумових здібностей і вмій учня: прийоми і операції розумової діяльності, знання логіки, здібності до творчого мислення. Зрозуміло, що для успішного формування понять необхідно навчати учнів операціям і прийомам розумової діяльності.

Одночасно в процесі формування понять відбувається вдосконалення розумових операцій, в кінцевому рахунку розвивається мислення. Так, при використанні асоціативного і індуктивного методів у учнів розвивається спостережливість, яка характеризується вмінням згрупувати споріднені факти, властивості або явища, вбачати в них схожість і відмінність, класифікувати їх, виявляти залежність розгортання процесу або явища від спостережуваних умов, робити висновки, теоретично осмислювати факти, явища, закономірності, висувати гіпотези. Таким чином, успішне оволодіння учнями науковими знаннями, підвищення культури розумової праці, вироблення вмій та навичок самоосвіти залежать від рівня сформованості в них розумових операцій.

Принцип поетапного протікання тієї чи іншої операції розкладається на кінцеву кількість ланцюгів, які якісно відрізняються один від одного і фіксують це жорсткими критеріями. Такий підхід дозволяє спрямувати зусилля вчителя на конкретні методичні дії, що стимулюють просування учня до чергового, більш високого рівня розвитку операцій і констатує його рух обмеженою кількістю параметрів. Суттєвим є той факт, що викладена методика формування і вдосконалення розумових операцій застосовується поряд з засвоєнням програмного матеріалу і не вимагає від вчителя яких-небудь додаткових витрат часу [7, с. 150-151].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Формуванню наукових понять приділяється достатньо вагома увага. Видано друком ряд корисних посібників, методисти розробляють рекомендації, в програми включені переліки понять, викладачі відводять йому чільне місце на уроках [8, с. 57-72].

Особливість засвоєння понять в гуманітарних науках передбачає

опору на значний обсяг конкретно-історичного матеріалу, його осмислення та показ значення теорії для практики. Тому і вибір методів формування наукового поняття не може бути абсолютно довільним як і нав'язаним вчителю, навіть якщо він впливає із змісту навчального матеріалу. Для успішного засвоєння відомих понять і утворення нових, невідомих для кожного предмета вказуються необхідні умови і система вправ, котрі конкретизуються в залежності від ряду чинників: складності поняття, можливостей учнів, їх підготовленості з інших дисциплін.

До основних критеріїв засвоєння понять можна віднести: повноту засвоєння змісту понять (кількість засвоєних учнями ознак поняття); засвоєння обсягу поняття; повноту засвоєння зв'язків і відношень даного поняття з іншими; вміння оперувати поняттям при вирішенні завдань в класі, застосовувати їх до вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань, що передбачає активну розумову діяльність учнів.

Навчання поняттям багато в чому залежить від відповідей самого вчителя на ряд принципових питань: що таке суттєві ознаки предметів і явищ? Як вони виділяються і в якій формі закріплюються в пам'яті учнів? Який із способів виділення суттєвих ознак є більш придатним для даного випадку? (Моделювання, варіювання або який-небудь інший?). Яких заходів треба вжити щоб суттєві ознаки стали значимі для учнів? Як активізувати і спрямувати роботу учнів над створенням понять? Яку роль у виробленні вмінь утворювати і засвоювати поняття відіграють практична діяльність, сприйняття і уявлення, спостереження, розумової операції, логічне мислення, слово?

Правильні відповіді на ці запитання і врахування інших важливих чинників, про які йшлося раніше, дозволять вчителю обрати найбільш ефективний метод формування того чи іншого поняття у учнів під час вивчення ними дисциплін етико-естетичного і художнього циклу.

Література:

1. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. – К., 1986. – С.133-135.
2. Нечипоренко Н. П. Диагностические приемы исследования уровня развития понятий. – М., 1998. – С. 112.
3. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 1986. – С. 53.
4. Шкарлупина Г. Д. Методика преподавания предметов культурно-логического цикла. – Р-на-Д., 2005. – С.119.

5. Кулько В. А., Цехмєстрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. – М., 1983. – С.89.
6. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебного процесса. – К., 1986. – С.135-142.
7. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебного процесса. – К., 1986. – С.150-151.
8. Методичні рекомендації щодо вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу у 2006/2007 навчальному році // Ін форм. Зб. МОН Укр. – 2006. – № 19-20-21. – С.57-72.

В.К. Буряк

ЕКОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА

Особистість розвивається тоді, коли предметом виховання і розвитку стає не лише раціональний підхід, але й емоційне переживання, у тому числі і переживання пізнаваного, що дає імпульси для роздумів, самопізнання і в кінцевому підсумку допомагає знайти себе, тобто вийти до головного знання. У цьому випадку дитині необхідно знаходити союзників у своєму розвитку.

У цьому зв'язку цікавий екологічний підхід, що отримав розвиток в останнє десятиліття (від грець. *oikos* – місце знаходження, дім, батьківщина і *logos* – навчання), існуючий на стику психології, екології, педагогіки, психотерапії, філософії, історії, культурології та інших наук. Говорячи про екологію, ми перш за все згадуємо природне середовище проживання. Подібне бачення терміну є звуженням. Людина проживає в соціальному, інформаційному, природному, культурному, освітньому, економічному, політичному та інших середовищах. Середовище органічно включене в життєдіяльність людини і служить важливим фактором регуляції його поведінки і соціальної взаємодії. З кожним із цих середовищ вона безперервно взаємодіє, впливаючи на них і змінюючись сама під їх впливом. Усі види середовищ, в яких живе людина, складають єдину систему, знаходяться в безперервній взаємодії один з одним.

В 70-ті роки отримала офіційне визнання екологічна психологія, одним із засновників якої є Дж.Брунер. Вихідним для екопсихологічних досліджень є уявлення про те, що психічний розвиток, навчання і поведінка людини, а також його психічне здоров'я неможливо розглядати поза зв'язком даного індивіда з оточуючим середовищем і природою в цілому.

В окреме філософсько – моральне спрямування можна виділити “Екологію душі”, що розвивається за висловом академіка Д.С.Ліхачова. Основне поняття в направленні “Екологія душі” – гармонія (з собою, своїм внутрішнім світом і світом зовнішнім – живим і неживим). Для цього у людини повинна бути розвинена критичність психіки, в основі якої лежать почуття, мислення, уява, які допомагають оцінити нову інформацію і створити ідеальний образ рішення задачі; здібність втілити ідеальну задачу в практичні дії. Позитивні емоції існують для збереження гармонії в житті людини.

До екологічного направлення належить і “психологія спільноти” (Community psychology) – галузь практичної психології, що вивчає взаємодію людини з навколишнім середовищем з позицій вкладу людини в розвиток суспільства.

На стику психології і педагогіки активно досліджується і розвивається ще одне екологічне направлення – створення і розвиток освітнього середовища (А.Г.Асмолов, Є.А.Клімов, А.Н.Лебедєв, С.Д. Максименко, В.В.Рубцов, В.І.Слободчиков, В.А.Ясвін).

Серед практичних програм слід виділити програми “Екологія дитинства”, що проходять експериментальну перевірку в деяких регіонах Росії та України, які розробляють і реалізують методику соціотерапевтичної взаємодії дитячих спільнот.

Нові знання і форми поведінки людиною засвоюються також не самі по собі, а в контексті події їх соціального засвоєння. Тим самим ми можемо говорити про існування екологічної педагогіки. Екологічна педагогіка як галузь наукового знання має свої принципи в комплексі організаційно-педагогічних і практичних методів. Вона заснована на екзистенціальному підході до людини і розглядає процес розвитку учня як результат його постійної взаємодії з різними типами середовищ, що носить нелінійний сітьовий характер. Реалізація екологічної педагогіки у сучасній освітній практиці відкриває шлях до побудови педагогічної діяльності з якісно новим розвиваючим потенціалом.

Про наявність причинного зв'язку вчинків дитини, системи знань, які він засвоює і оточення, середовища, в якому він живе і розвивається, говорили і говорять багато вчених – філософи, психологи, соціологи, педагоги. На жаль, у дослідженнях часто відокремлюють дитину від системи соціальних відношень, вивчаючи їх “окремо”. В екологічній педагогіці проблема ставиться ширше – які принципи, умови і педагогічні засоби видозмінення уже існуючого

середовища, індивідуального для кожної дитини, з тим, щоб максимально ефективно сприяти її розвитку і становленню?

Розвиваюче середовище цілісне у сприйнятті дитини, воно послідовне з точки зору впливу на неї вимог, що висуваються, і наданої допомоги. Тобто, керуючись термінами теорії К.Левіна, для того, щоб дитина ефективно засвоювала систему цінностей, формувала відповідні навиків і знання, необхідно створити для неї гештальт. Виходячи з цього, виокремлювати одну з найважливіших сфер життя дитини (соціальну, сімейну) від другої (наприклад, навчальній) нерозумно і небезпечно для її цілісного розвитку. Чим краще буде організовано їх взаємодія і чим більше послідовними вони будуть у своєму впливові на дитину, тим швидше й ефективніше буде відбуватися її навчання і розвиток. Теорія К.Левіна може допомогти усвідомити важливість: а) створення життєвого простору; б) взаємопроникнення сфер інтересів дитини і реалізацію усіх сфер в її розвитку і формуванні; в) надання "свободи пересування" дітям і дорослим.

С.Л.Рубінштейн розглядав особистість через систему стосунків, у які вона включена. Він говорив про двоєдиний вплив людини і середовища його перебування. Він підкреслював, що наявність лише зовнішньої детермінації поведінки особистості веде за собою внутрішню пустоту, відсутність стійкості і супротиву, вибірковості по відношенню до впливів, означає просте пристосування до них.

Л.І.Анциферов говорить про те, що особистість опорядковує свій внутрішній світ не лише у відповідності з логікою соціальної ситуації, але і логікою свого індивідуального розвитку. Саме розвиток на основі особистої логіки названий внутрішньою ситуацією розвитку або внутрішньою позицією особистості (С.Л.Рубінштейн, К.А.Абульханова-Славська) є джерелом стійкості особистості, що приводить її до успішного формування, розвитку і реалізації протягом життя.

У 1966 році Дж.Келлі розробив теорію екологічної системи людини. Розвиваючись (у сім'ї або в школі) дитина старається стати "своєю" в даному середовищі, перейняти її норми і звички, максимально адаптуватися, щоб пережити як найменше труднощів у взаємодії з іншими людьми і вирішенні задач, що виникають.

А.Б.Орлов висуває нові принципи стосунків між світом дорослих і світом дитинства: рівність, діалогізм, паралельний розвиток, єдність, без оціночне сприйняття і ін. Висунуті принципи

відображають зміни підходу до розвитку дітей і ролі дорослих у даному процесі.

Концепція орієнтованої основи діяльності (П.Я.Гальперін) також допомагає зрозуміти джерела діяльності людини у руслі екологічної педагогіки.

В.А.Ядов підкреслює пріоритет динамічної системи потреб і попереднього досвіду. Саме на їх основі людина формує певні і відносно стійкі переваги (диспозиції) до сприйняття і способу дій в конкретних ситуаціях.

За нашим передбаченням внутрішні умови розвитку дитини в руслі екологічної педагогіки можна розділити на три групи:

1. ціннісно-мотиваційні компоненти – направленість, побажання, стремління, ціннісні орієнтири і таке ін.;
2. система наявних психічних і фізіологічних якостей, досвіду, якими володіє особистість;
3. зона потенціальних можливостей людини, найближчого розвитку (Л.С.Виготський).

Діагностика першої і другої групи умов не являє собою особливих труднощів. Найбільшу складність являє собою теоретичне і практичне визначення третьої групи умов. На основі чого можна сказати, що дитина може досягнути передбаченого рівня розвитку або вибере саме цей напрямок для свого розвитку і становлення? Ще більш складне для рішення питання: “Чи хоче дитина досягнути того рівня?” Для відповіді на це питання можна використати формулу, цитовану Т.В.Машаровою, “хочу” + “є” = “можу”. Підкреслимо, що мова йде саме про результати самоусвідомлення, а не про загальну діагностику особливостей особистості дитини.

На основі проведеного аналізу можна сформулювати принципи екологічної педагогіки:

1. Діагностичності.
2. Пріоритету особистості.
3. Суб'єктності. Дитина є суб'єктом власного розвитку.
4. Активного педагогічного впливу.
5. Несуперечливості. Освітній вплив є одним із складових, повинен знаходитися у несуперечливій взаємодії з іншими засобами середовища.

Екологічна педагогіка була б неповною без опису оптимальної для дитини ситуації розвитку або навчальної ситуації. Виділимо головні умови для створення такого середовища.

1. Оптимальна навчальна ситуація забезпечує розвиваючий ефект лише за рахунок взаємодії трьох факторів розвитку: учителя (батьків), дитини – учня і навчального змісту. Дитина засвоює знання і досвід не сама по собі, вона робить це у взаємодії. З іншого боку, часто вона засвоює досвід не сама для себе.

2. У свій час Л.С.Виготський писав, що в основу виховного процесу повинна бути покладена особиста зацікавленість учня і все мистецтво вихователя повинне зводитися лише до того, щоб направляти і регулювати цю діяльність. У вихованні перемагають ті дорослі, які уміють ставити цілі, що мають особисте значення для дитини і розвивають мотивацію дітей.

3. У вихованні і розвитку необхідно в повній мірі використовувати когнітивні (інтелектуальні) ресурси учнів. Шкільний клас, з точки зору Л.С.Виготського повинен нагадувати майстерню, в якій на кожному уроці реконструюються або конструюються заново репертуари знань учнів. Відбувається це шляхом взаємодії учителя з учнями і учнів один з одним і осмислення знову отримуваних знань. Таким чином, клас – це “спільнота запитливих”.

4. У ході активного засвоєння знань у дітей формуються навички і моделі самостійної роботи (у тому числі дослідницької) і бажання отримувати знання самостійно. Навчання мисленню відбувається у взаємодії дітей з дорослими при рішенні “реальних” проблем, у якому важливі не лише питання дорослих, але і відповіді дітей.

5. Знання, отримвані дитиною – не мета. Метою буде втілення цього знання в діяльність у суспільно-корисній соціокультурній практиці, а також у засвоєних дитиною нормах і цінностях.

Важливо, щоб дитина активно діяла з отримуваними знаннями – трансформувала, модифікувала й адаптувала їх для досягнення своїх цілей і формування власних цінностей. Дорослі ж повинні володіти навичками “конструювання знання”, а не лише передачі його у готовому вигляді. Ролі і учня і вчителя починають виконувати обидві сторони, стаючи, тим самим, рівноправними суб'єктами навчання і однаково відповідальними за процес навчання. Діти стають критичними “співдослідниками” в діалозі з дорослими. Вони отримують можливість бачити світ не статично, а в процесі, в безперервній зміні.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У концепції розвитку загальної середньої освіти ставиться завдання по формуванню цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів, тобто ключових компетенцій, визначаючих сучасну якість змісту освіти [2]. Відбувається переведення системи освіти із системи, що здійснює процес “проходження програм” і засвоєння сукупності предметних знань, в систему, працюючу на “результат”, на формування певних якостей особистості учня, заданих на даному етапі розвитку суспільства. Система, що стоїть на одній основі – “знаттєвому”, ставить на іншу основу – “компетентносну”.

Для такої побудови необхідні “креслення”, “будматеріали” і спеціалісти. Суспільство, школа, усвідомивши проблеми освіти, не можуть чекати фундаментальних розробок науки, інтуїтивно, емпірично шукає способи рішення проблем, осмислення і концептуальне узагальнення залишаючи теоретичній науці. Виділяються ключові компетентності як освітня мета компетентносної основи, визначається місце компетентності серед інших результатів освіти, пропонуються способи переорієнтації школи на формування ключових компетентностей учнів і оцінки їх сформованості.

Для реалізації компетентностного підходу в географічній освіті необхідні технології, з допомогою яких:

- створюється середовище (умови) в освітньому процесі для формування компетентностей відміна від традиційної;
- здійснюється перехід на цілі двох основ в усьому УВО;
- здійснюється моніторинг формування результату, заданого як необхідна якість з критеріями за двома основами.

Для формування компетентностей необхідна діяльність. В період шкільного навчання сформована проектна діяльність навіть на елементарному рівні дозволяє організувати самостійну роботу дітей як ціленаправлену і змістовну, наповнити її особистісно значимим смислом, надати організаційні рамки усім видам діяльності, що виконуються в проекті. Для формування якої-небудь компетентності можливо підбирати або розробляти проект, який послужить організаційною рамкою необхідній діяльності. Таку роботу по підбору навчальних проектів можна проводити, коли накопичено і зафіксовано (методично описано) достатньо велика кількість різноманітних

проектів, зібраних у банк даних на електронних носіях або в збірники друкованої продукції.

Крім рішення проблем і задач власне освіти у сучасному суспільстві проектний підхід широко використовується для розв'язання проблем, прийняття рішень. Сучасний рівень розвитку техніки і технологій такий, що все і всі взаємопов'язані, людство знаходиться у більшому ніж раніше взаємовпливові. Діяльність сучасної людини може бути небезвредна, результати її необхідно передбачити, гарантувати безпеку для людського суспільства і природи. Проектування дозволяє наперед до початку якої-небудь справи прорахувати економічну ефективність, добитися оптимальності співвідношення затрат і результативності.

Формування проектної діяльності учнів як психологічного новоутворення необхідне для озброєння його універсальним умінням вирішення різноманітних проблем, у тому числі й освітніх. За Л.С.Виготським, в новій демократичній освіті головною фігурою є сама дитина як суб'єкт власної діяльності; учитель (вихователь), користуючись великими можливостями соціального середовища, в якому живе і діє дитина, може направляти й керувати особистою її діяльністю з метою її дальшого розвитку. Л.С.Виготський вважав, що головною психологічною метою виховання є ціленаправлене й умисне вироблення у дитини нових форм її поведінки, діяльності, тобто планомірна організація її розвитку [1].

Самостійна робота над вирішенням проблеми, отримання конкретного результату і його публічне представлення носить характер проектної діяльності. Враховуючи досвід вітчизняної педагогіки, ми приходимо до висновку, що в сучасному навчанні проектна діяльність повинна використовуватися не замість предметного систематичного навчання, а разом з ним, як компонент системи освіти.

Таким чином, метою сучасної школи є навчання проектуванню як деякому загальнонавчальному універсальному умінню, як деякій компетентності [3]. Увесь комплекс дидактичних психолого-педагогічних і організаційно-управлінських засобів, що дозволяють, перш за все, сформувавши проектну діяльність учня, навчити школяра проектуванню ми називаємо проектним навчанням.

Формування проектної діяльності в рамках класно-урочної системи можливе у випадку переведення освітніх цілей навчально-виховного процесу на цілі двох основ. Оскільки проектування суть послідовне виконання чітко зафіксованої послідовності етапів, на

кожному з яких реалізується певне уміння, ми приходимо до висновку про поелементне формування проектного уміння, а тоді поєднання їх в одне ціле. Для такої роботи знадобиться три види уроків.

Перший вид – проектний урок. Він або включає в себе як складову частину навчальний проект, або цілком складається з роботи над проектом. Урок може бути присвячений реалізації частини, якого-небудь етапу, навчального проекту, здійснюваного в урочній або в урочно-позаурочній формі. Це спеціально виділені в навчальній сітці години, яких не може бути багато через високу затратність роботи над проектом. Вибір форми проведення залежить від виду проекту. Кращою є урочна форма роботи для уникнення перевантаження учнів та вчителя. Передбачається високий ступінь самостійності учнів у виконанні проекту. Актуалізовані географічні знання закріплюються, поглиблюються і розширюються у процесі роботи над проектом і засвоєння нового знання учнів.

Другий вид – урок, на якому немає навчального проекту в повному обсязі, але є елементи проектної діяльності в якій-небудь композиції, що складають частину проекту. Це можуть бути практичні урочні заняття або лабораторні роботи, або який-небудь комбінований урок з включенням фрагментів частково самостійної діяльності учнів. Наприклад, формування мети практичної роботи разом з учителем з наступним самостійним плануванням роботи і постановкою інструментального експерименту (упригол до вибору обладнання і матеріалів), самоаналізом і рефлексією під час презентації результатів. Такі заняття спрямовані на формування проектної діяльності через освоєння її фрагментів, також на закріплення засвоєних географічних теоретичних і практичних знань. (Див. схему – Проектні уроки географії).

Третій вид – урок, на якому крім освоєння предметного змісту відбувається переведення предметних умінь у загальнонавчальні й універсальні. Для цього можливе використання різних традиційних уроків, на яких учням звичайно відводиться пасивна роль слухача, глядача, і повторювача почутого. На цих уроках при розв'язанні задач проектного навчання необхідно перевести учня в активну позицію: дати йому можливість не лише засвоювати готове, але й самостійно або спільно з учителем організувати навчальну діяльність, добувати й аналізувати інформацію, приймати рішення в різноманітних ситуаціях. Зробити це вдається при більшій самостійності і діяльному включенню школярів у навчальний процес.

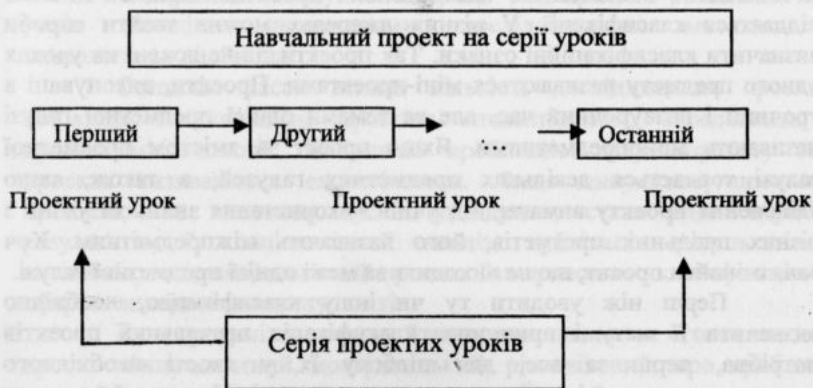
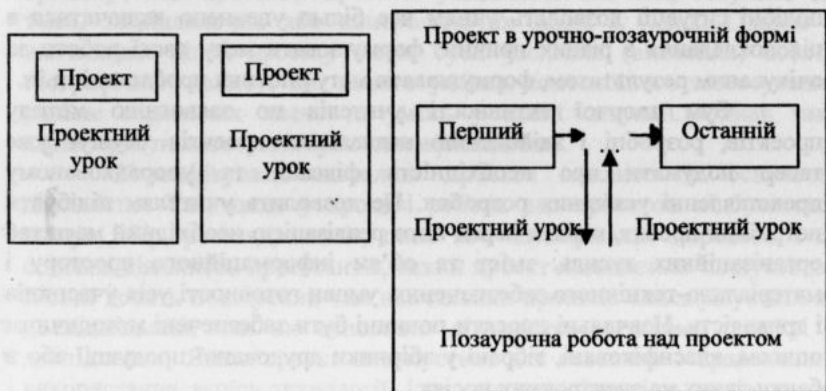


Схема. Проектні уроки географії

Наприклад, якщо замість оголошення учителем мети уроку по вивченню деякої теми або розгляду якого-небудь явища почати з аргументації, пояснення причини розглядання теми, явища, то сформульована тоді мета навчального заняття як наслідок сказаного дасть смисловий акцент на цілепокладання, демонстрація цілепокладання не залишиться непоміченою. Якщо учитель не буде спішити формулювати мету сам, а попросить зробити це дітей разом з ним, тим самим переведе дітей в активну позицію, почнетися

формування універсального уміння цілепокладання. Крок за кроком подібні ситуації дозволять учням все більш упевнено включатися в цілепокладання з різних причин: формулювати мету своєї роботи за очікуваним результатом, формулювати мету рішення проблеми і та ін.

Бум творчої активності учителів по засвоєнню методу проектів, розробці і здійсненню навчальних проектів змушує уже тепер подумати про необхідність фіксації та упорядкованому представленні успішних розробок. Це дозволить учителям підібрати потрібний проект, надати перед його реалізацією необхідний масштаб організаційних зусиль, зміст та об'єм інформаційного простору і матеріально-технічного забезпечення, умови готовності усіх учасників і тривалість. Навчальні проекти повинні бути забезпечені методичним описом, класифіковані, зібрані у збірники друкованої продукції або в банки даних на електронних носіях.

Проблема класифікації, безперечно, належить до питань методології. Різноманіття навчальних проектів велике і воно піддається класифікації. У різних джерелах можна знайти спроби визначити класифікаційні ознаки. Так проекти, здійснювані на уроках одного предмету називаються міні-проектами. Проекти, виконувані в урочний і позаурочний час, але за темами однієї предметної галузі називають монопредметними. Якщо проект за змістом предметної галузі торкається декількох предметних галузей, а також, якщо здійснення проекту вимагає від учнів використання знань та умінь з різних шкільних предметів, його називають міжпредметним. Хоч важко знайти проект, що не виходить за межі однієї предметної галузі.

Перш ніж вводити ту чи іншу класифікацію, необхідно визначити її мету і принципи. класифікація навчальних проектів потрібна, перш за все, для підбору їх у якості необхідного дидактичного матеріалу в проектному навчанні. Навчальний проект учителем може бути адаптований під умови його застосування, тому у названі класифікації вносяться лише характерні ознаки проекту, такі, які обов'язково повинні бути умовою його виконання.

Так, наприклад, різновіковий проект безперечною умовою свого здійснення диктує наявність у групі дітей різного віку. Проект, у роботі над яким бере участь майже вся школа, – загальношкільний. Міжшкільним або міжнародним проекти можуть називатися, якщо у склад учасників входять учні з різних шкіл або з різних країн відповідно.

Навчальний проект розрізняє наявність навчальних і виховних цілей і задач. За навчальними цілями освітня практика

пропонує нам приклади проектів узагальнюючих тем, вступних до теми, закріплюючих або контролюючих знань і умінь. Однією з навчальних цілей проекту може бути введення (вивчення) нового географічного змісту, або нового уміння, самостійного застосування раніше отриманих знань та умінь у новій ситуації. Однак така характеристика не може бути класифікаційною.

Класифікувати навчальні проекти важливо за основною діяльністю. Так, якщо у процесі роботи над проектом відбувається пошук, збір, розгляд, аналіз, опис або класифікація зібраного і це основна діяльність проєктантів, такий проєкт називається пошуковим. Інший досить поширений тип навчальних проєктів класифікується як дослідницький, так як основною діяльністю в такому проєкті є дослідження. Якщо проєкт виконується для освоєння і практичного використання якоїсь технології, і це основна діяльність учнів, такий проєкт називається технологічним. Ці приклади трьох типів проєктів у нашій класифікації показують нам, що такі проєкти вимагають від учнів володіння пошуковими, дослідницькими методами і технологіями відповідно.

Останнім часом велика кількість дослідницьких проєктів пов'язана з вивченням проблем навколишнього середовища, з проблемами екології. За назвою проблемної галузі проєкту такі проєкти називаються екологічними. Якщо висунутою проєктом проблемою є вивчення суспільної думки, статистична обробка результатів, їх соціологічний аналіз, публікація результатів і висновків, то це соціологічний проєкт. Так проводимо класифікацію за сферою використання результатів.

Буде зрозуміло, про що йтиме мова, якщо ми оголосимо, що проєкт міжпредметний, дослідницький, різновіковий, про проблеми життєзабезпечення району проживання. Його буде розглядати той педагог, у якого є достатній рівень компетентності по змісту і методиках, що використовуються у даному проєкті.

Таким чином, не претендуючи на повноту, ми пропонуємо як одну з можливих систем класифікації навчальних проєктів за наступними підставами (див. схему):

- за основною діяльністю,
- за сферою використання результатів,
- за видами презентацій,
- за використаними технологіями,
- за способом об'єднання результатів на етапі презентації,

- за організаційними формами проведення роботи над проектом, за складом учасників.

Схема. Класифікація навчальних проектів

За провідною діяльністю



- ≈ пошуковий
- ≈ дослідницький
- ≈ технологічний
- ≈ імітаційний
- ≈ конструюючий
- ≈ творчий

За сферою використання результатів



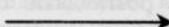
- * екологічний
- * країнознавчий
- * соціологічний
- * краєзнавчий
- * етнографічний
- * лінгвістичний
- * культурологічний
- * маркетинговий
- * економічний
- * шоу бізнесу

За використаними технологіями



- ◆ мультимедіа
- ◆ телекомунікаційний
- ◆ театралізація
- ◆ використовуючий паперопластику
- ◆ використовуючий лоскутну мозаїку

За способом об'єднання результатів на етапі презентації



- мозаїка
- конференція
- конкурс, змагання
- концерт
- самміт

За організаційними формами роботи над проектом по відношенню до предметної урочної системи



- * урочний
- * урочно-позаурочний
- * позаурочний
- * позашкільний

За видами презентації: ♦ видавничий
 ♦ інсценізуючий
 ♦ макетуєчий
 ♦ відео демонстративний
 ♦ комп'ютерно демонстративний
 ♦ Інтернет представницький

За складом учасників: - однокласний
 - міжкласний
 - різновіковий
 - загальношкільний
 - міжшкільний
 - міжнародний

Література

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / За ред. В.В.Давидова. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
2. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. - №33. – 16 серпня 2000 р.
3. Словник іншомовних слів. За ред. І.В.Льохіна і проф. Ф.Н.Петрова. – М.: Держ. видавництво іншомовних і національних словників, 1949. – С.524.

А.В.Губа

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Професійна культура є необхідною умовою вступу суб'єкта праці в суспільні відносини та мірою прояву його базової культури в галузі професійної діяльності. Вона являє собою вимогу суспільства до культурного рівня фахівців і виражається в підвищенні професійної діяльності кожної людини до загальноприйнятих норм продуктивності праці. Її специфіка зумовлена особливостями професійної діяльності індивіда як фахівця, характеризується високим ступенем готовності та творчої здібності до вирішення професійних завдань.

Методологічні підстави і загальнотеоретичні підходи до вивчення проблеми формування професійної культури закладені в працях А.Барабанщикова, А.Бойко, М.Васильєвої, В.Гриньової,