

*Обозний В.В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “КРАЄЗНАВСТВО”

Навчальна програма є нормативним документом, який розкриває зміст знань, вмій і навичок з навчального предмета, логіку вивчення основних світоглядних ідей з показом послідовності тем, питань і відведеного часу на їх вивчення. Вона визначає наукову і духовно-цілісну спрямованість викладання предмета.

Дидактичні нормативи побудови навчальних програм і відображення в них змісту навчання досить повно обґрунтовані в науково-педагогічній літературі (І. Лернер, С. Висоцька, К. Козлова, М. Скаткін, Ф. Сумкова, В. Петлін та інші). Результати аналізу відповідного досвіду також покладені в основу нашого дослідження. У цьому ми опираємося і на зарубіжний досвід застосування ідей Д. Брунера щодо так званих "спіральних програм", які "знайомлять ... з самого початку із основними ідеями і поняттями науки, а потім повертаються до них на більш високому рівні узагальнення" [7, 38-39].

Такі програми широко поширені у навчальних закладах розвинутих країн (США, Англії тощо) [10; 11; 12].

Виходячи із системи навчального предмета розглянемо питання про концентричність побудови програми. Концентричне розташування навчального матеріалу на противагу лінійному, передбачає його повторюваність протягом курсу навчання. Концентризм необхідний і педагогічно виправданий в тих випадках, коли інші поняття і закономірності не можуть бути зразу розкриті з потрібною для цілей освіти глибиною. При цьому слід мати на увазі, що концентризм не є прости повторенням раніше вивченого матеріалу, а передбачає більш глибоке і всебічне висвітлення фактів, яке спирається на знання, одержані студентами по конкретному та іншим предметам. Концентризм представляє собою перехід від однієї суті даного кола понять до іншої, більш високої. Тому вірніше було б порівнювати таку побудову програми не з концентричними колами, які лежать в одній площині, а рухом вгору по спіралі. Необхідність повторного повернення до раніше вивченого матеріалу диктується тим, що наукові поняття не засвоюються студентами зразу в готовому вигляді, а проходять тривалий шлях засвоєння.

Програма спірального типу найбільш повно сприяє організації навчання за принципами цілеспрямованої навчальної діяльності, бо при цьому формування понять "складається із системи теоретико-пізнавальних фрагментів, спрямованих

на формування... основних теоретичних уявлень, які утворюють дане фундаментальне поняття" [9, 89], і далі: "Якщо співставляти всі фрагменти, що входять у систему теоретико-пізнавальних фрагментів і спрямованих на формування одного фундаментального поняття, то їх відношення і взаємозв'язок можна охарактеризувати як рух по спіралі від центру до периферії, де у центрі знаходиться абстрактно-загальне уявлення, а на периферії йдуть фрагменти, у яких це загальне уявлення конкретизується, збагачується і тим самим перетворюється в істинно науково-теоретичне поняття. При русі по колу відбувається неодноразове повернення до початкового загального представлення, але кожний раз таке повернення означає наповнення цього уявлення новим змістом, його збагачення" [9, 89-90].

Очевидно, що побудова ланцюжка таких теоретико-пізнавальних завдань і їх конкретизація у формі розгорнутого навчального матеріалу якраз і складає методичну модель процесу формування змісту освіти як на рівні теоретичного представлення, так і на рівні діяльності навчання.

Аналіз функціонального складу пропонованого нами навчального курсу шляхом структурування з метою мінімізації його основних змістових компонентів і створення відповідної моделі навчального курсу показує, що в якості базових можуть бути такі компоненти: конкретна територія; населення, що проживає на цій території; надбання матеріально-духовної культури, накопичені регіональним соціумом; історичний час; інтегруючо-моделюючі зусилля, що реалізуються відповідно до дії закономірності комплексності.

Система виділених компонентів може бути моделлю теоретико-пізнавального фрагменту, спрямованого на формування у студентів певного уявлення про наукову картину світу, зокрема, про конкретну модель "регіонально-локального". Причому, це уявлення, залежно від наповнюваності кожного із компонентів структури конкретним змістом, буде мати різну ступінь узагальнення. Наприклад, якщо у якості інтегруючого наукового поняття взяти регіональні аспекти розвитку території України (Розділ "Україна у просторі і часі"), то наведений нижче фрагмент навчального тексту посібника "Краєзнавство" є цілісно-науковим: "... під поняттям крайового поділу території слід розуміти історичний процес, який відбувається безперервно і який є досить складним у своїх проявах. У тій чи іншій мірі він охоплює нескінченно велику кількість аспектів розвитку території, у ньому переплітаються і взаємодіють тенденції суспільного розвитку території, в основі яких лежать не тільки міцні, усталені елементи і зв'язки, але й такі, що вже відмирають або народжуються" [4, 51-51].

У цьому фрагменті навчального тексту подані (явно і неявно) всі п'ять компонентів виділеної вище структури. В іншому варіанті аналогічного

наукового уявлення про регіональну культуру України у якості узагальнюючого наукового поняття можуть бути уявлення про локальні типи регіональної культури: карпатський, волинський, подільський тощо). За таких умов, можна будувати значний за обсягом ланцюжок територіально-пізнавальних фрагментів, кожний з яких буде вирішувати і вузько спеціалізовані цілі (даватиме уявлення про конкретні явища (і водночас) звичайно при відповідній спрямованості тексту) "працюватиме" на збагачення уявлення про єдність і цілісність національної української культури, адже характерною ознакою для всіх історико-географічних країв України є спільність як національних рис культури, так і специфічних особливостей кожного краю, обумовлених місцевими відмінностями в матеріальній культурі і побуті.

Очевидно, що із зміною інтегруючо-моделюючого поняття і, відповідно, решти всіх базових змістових компонентів, ми можемо будувати необхідний ланцюжок (систему) теоретико-пізнавальних фрагментів цілісно-наукового навчання, максимально узгоджуючи його з основними освітніми цілями (у комплексі з розвиваючими та виховними цілями). Для цього потрібно чітко представляти можливий зміст та локальні структури кожного із базисних компонентів. Зупинимося на них докладніше.

Територія (географічний простір) – загальна форма матерії, ... структура, яка є середовищем, в якому реалізуються інші форми або ті чи інші конструкції [2, Т.20, 117]. Територія (географічний простір) – як термін з чітким визначенням відповідного поняття ще не склався. Загальнонаукове тлумачення поняття "простір", а точніше "простір і час" (оскільки ці дві форми буття матерії нероздільні) – формується не в межах географії чи фізики, а в межах філософії. Географія може лише інтерпретувати це загальнонаукове поняття стосовно до специфіки частини матеріального світу, що нею вивчається. В цьому відношенні географічний простір в самому загальному вигляді повинен розумітися як філософська концептуальна категорія, як об'єктивна, більш загальна і пізнаваема форма існування матеріальних географічних утворень і об'єктів в межах геOVERсума. простір не може прирівнюватися до самих географічних утворень або об'єктів. Якщо таке ототожнення допускається, то це означає, що просто використовується термін "простір" як синонім терміну "територія".

Час – основна (поряд з простором) форма існування матерії, яка полягає у закономірній координації змінюючих одне одного явищ. Час існує об'єктивно і нероздільно пов'язаний з матерією [2, Т.5, 434].

Людина – невіддільна частина Всесвіту. В процесі взаємодії людини з оточуючим світом здійснюється еволюція людини як особистості. Невіддільною рисою особистості людини є її активність, тобто здатність людини впливати на

оточуючу дійсність, змінюючи її у своїх цілях і саму себе" [1, 3-4]. Отже, людина – це і об'єкт, і суб'єкт пізнання (з його мотивами, досвідом, умовами і засобами пізнання тощо). Визнання компоненту "людина" в якості одного з базових при формуванні змісту краєзнавчої освіти на рівні навчальної програми є не просто прагненням посилення процесуального характеру останньої (процесуальної програми) [7, 352]. Це "включення" є відображенням самої структури наукового природознавства, посилення "людського чинника" у сучасному природничо-науковому процесі, залежність результату пізнання тощо. Включення змістового компоненту "людина" в число базових детермінує необхідність враховувати процесуальний бік знання (навіть цілком конкретного), і у взаємозв'язку з іншими власне змістовими лініями, створює їм ранг змістово-процесуальних ліній. Водночас підкреслимо, що термін "змістово-процесуальна лінія" в галузі освіти найбільш повно відображає суть процесу формування змісту освіти (на рівні не лише програми, але і наступних рівнів: підручника, викладача, студента), бо враховує ще й доцільність суб'єкта навчання.

Є ще один момент щодо доцільності включення компоненту "людина" у зміст краєзнавчого навчання: він обумовлює формування цілісного уявлення не лише про природничо-наукову, але й про всю наукову (універсальну) картину світу.

"Матеріально-духовний світ" – це оточуючий нас світ матеріально-духовних утворень (тіл, явищ, процесів, подій тощо). Він є суб'єктом пізнання (наукового і навчального). Цей світ є нескінченим у часі і просторі і нескінченно різноманітним за тими формами, яких набуває матерія і думка у процесі свого неперервного розвитку. В процесі пізнання доступна для сприймання людиною частка знань про Україну як частину Всесвіту-простору безмежно розширюється [8].

Інтегруючо-модулююче поняття – найважливіший елемент будь-якої системи наукових знань, це логічний каркас наукових систем і теорій. Наукові знання є результатом узагальненого теоретичного мислення на попередньому етапі пізнання і засобом подальшого пізнання. У навчальному пізнанні поняття – це елемент системи наукових знань, які в силу своєї теоретичної і практичної значущості повинні бути сформовані у студентів. У процесі вивчення основ наук у студентів формуються як загальні поняття, так і одиничні поняття (поняття – категорії). Ще розрізняють поняття за змістом (прості, складні), за зв'язками і відношеннями даного поняття з іншими (родові і видові, рівнозначні, такі, що порівнюються і не порівнюються тощо), за предметними галузями знань (географічні, історичні тощо).

Нерідко поняття відіграють в даній науковій системі основоположну роль. У сучасному краєзнавстві до таких понять відносимо: національну ідею, національне відродження, регіональну культуру тощо. У залежності від місця у розгорнутій (текстовій) формі системи понять розрізняють поняття вступні, прикінцеві,

наскрізні тощо. Отже, єдиної класифікації наукових понять у науці немає і, очевидно, не може бути.

У контексті нашого дослідження "інтегруюче поняття" включає два аспекти: по-перше, показує, що зусилля по гармонізації "локального" повинні спрямовуватись, в першу чергу на пізнання його еталонної моделі; по-друге, виступає універсальною логічною складовою при побудові цілком завершеної краєзнавчої системи знань і співвідноситись з певним етапом навчання. Інтегруюче наукове поняття розвивається в контексті навчального матеріалу згідно з теорією цілеспрямованої навчальної діяльності: спочатку дають загальне уявлення про це поняття (перший і основний теоретико-пізнавальний фрагмент), а в подальшому воно конкретизується, збагачується, узагальнюється і тут же означає для студентів орієнтир для подальшого ходу навчання (наступний фрагмент).

Наступний теоретико-пізнавальний фрагмент розгортається за аналогічною структурою, але остання може будуватися вже на основі іншого інтегруючого наукового поняття. *Вибір* того чи іншого інтегруючого наукового поняття при побудові теоретико-пізнавальних фрагментів *залежить* від:

- а) цілей навчання, взагалі, і на даному рівні навчання, зокрема;
- б) місця даного фрагменту у загальному ланцюжку фрагментів процесу навчання;
- в) від взаємозв'язків конкретного поняття з іншими поняттями даної теоретико-пізнавальної системи;
- г) від принципів організації проекрованої цим змістом діяльності навчання.

Вищенаведені уявлення про навчальний матеріал курсу "Краєзнавство", який побудовано у вигляді ланцюжка теоретико-пізнавальних фрагментів (кожен з яких має єдину п'ятикомпонентну структуру), реалізовано нами в навчальних програмах [5; 6].

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
2. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Сов. энци. – Т. 5. – Т. 20.
3. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Дидактическая модель учебного предмета / Новые исследования в педагогической науках. – 1979. – № 1(33). – С.15-18.
4. Обозний В.В. Краєзнавство. – К.: Між. фін. аген., 1997. – 265 с.
5. Програми педагогічних університетів з краєзнавчого циклу дисциплін / Укл. В.В. Обозний. – К.: Між.фін. аген. – 1988. – 73с.

6. Програми педагогічних інститутів “Краєзнавство і туризм” (для спеціальності 01.18.00 “Географія і біологія”)/ Укл. В.В. Обозний.– К.: ІСДО. – 1993. – 20 с.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов.Энц., 1989. – 815с.
9. Фридман Л.М. Психолого-педагогические системы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983.
10. Cave R. Introduction to curriculum development. – L., 1971. – 184 p.
11. Majault J. La révolution de L’enseignement., 1967. – 214p.
12. Weinstein Y., Fautini M. To word humanistic education. – N.-Y., 1970.

Погребняк С.В.
Центральний інститут післядипломної
педагогічної освіти м. Хмельницького

ОЦІНКА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У великій сім'ї українського вчительства педагогічний колектив однієї школи – це маленька сім'я зі своїми радощами і негараздами, проблемами і досягненнями. Це живий організм, управляти яким може унікальна, вишукана особистість, лідер в колективі однопумців.

Через те, що управління школою – це складний процес, який ґрунтується на опануванні особливими знаннями і вміннями, керівник загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) має володіти цим видом мистецтва, проявити свої природні задатки, особистісні якості.

Тому, розробляючи критерії оцінки управлінської діяльності керівника ЗНЗ по формуванню педагогічного колективу, ми запропонували ряд професійно-особистісних якостей, які повинні бути притаманні сучасному керівнику, вони відповідають, на нашу думку, сучасним соціально-педагогічним, науково-технічним і фаховим вимогам.

Визначені нами критерії поведінки (по способу збору інформації, прийняття рішення, організації взаємодії із зовнішнім світом), які притаманні сучасному керівнику ЗНЗ, директори і педагоги ранжирували (за пріоритетністю) таким чином: здатність швидко адаптуватися; здатність до стратегічного планування, прозорливість; діловитість; організаторські здібності; здатність швидко приймати